BAUHAUS. UMA HISTÓRIA DE PEDAGOGIAS PERDIDAS?

Daniel Reimann

agosto 2020

Orientação : Prof.ª Dr.ª Eliana Rela

UCS
UNIVERSIDADE
DE CAXIAS DO SUL

PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

DISSERTAÇÃO

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

BAUHAUS, UMA HISTÓRIA DE PEDAGOGIAS PERDIDAS?

CAXIAS DO SUL

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

R363b Reimann, Daniel Eduardo
Bauhaus, uma história de pedagogias perdidas? / Daniel Eduardo Reimann. – 2020.
310 f. : il. ; 22 cm

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em História, 2020.
Orientação: Eliana Rela.

1. História. 2. Arquitetura. 3. Design. 4. Modernismo (Arte). 5. Educação. I. Rela, Eliana, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 94

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Carolina Machado Quadros - CRB 10/2236

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COORDENADORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – MESTRADO PROFISSIONAL

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE MESTRADO

Aos cinco dias do mês de agosto de dois mil e vinte, às dez horas, foi transmitida por videoconferência, no link meet.google.com/hsk-exwd-svd sob a presidência da professora doutora Eliana Rela, orientadora, a apresentação da Dissertação de Mestrado de Daniel Eduardo Reimann, intitulada Bauhaus, uma história de pedagogias perdidas?. A Banca Examinadora foi composta pelos seguintes professores doutores: Eliana Rela (Orientadora), Fernando Duro da Silva (Unisinos), Gelson Leonardo Rech (UCS), Juliane Petry Panozzo Cescon (UCS) e Terciane Ângela Luchese (UCS). Aberta a sessão, o mestrando foi convidado a fazer a apresentação de sua Dissertação de Mestrado, seguida de arguição pelos examinadores. Logo após, a sessão foi suspensa e a Banca Examinadora reuniu-se, reservadamente, para avaliar o trabalho apresentado, conferindo aprovação ao aluno, com o que faz jus ao título de Mestre em História. A Presidente da Banca encerrou as atividades comunicando ao mestrando que a presente ata tem validade por noventa dias como documento comprobatório de conclusão do curso. Durante esse período, o aluno deverá entregar dois exemplares da versão final impressa e a versão digital, com as correções sugeridas pela Banca Examinadora, e solicitar à Secretaria deste Programa de Pós-Graduação o encaminhamento do diploma. Nada mais havendo a constar, a presente ata, lida e considerada conforme, vai assinada pelas autoridades acadêmicas elencadas acima.

Caxias do Sul, 5 de agosto de 2020.

Participação por videoconferência
Eliana Rela
Universidade de Caxias do Sul

Participação por videoconferência
Fernando Duro da Silva
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Participação por parecer
Gelson Leonardo Rech
Universidade de Caxias do Sul

Participação por videoconferência
Juliane Petry Panozzo Cescon
Universidade de Caxias do Sul

Participação por videoconferência
Terciane Ângela Luchese
Universidade de Caxias do Sul

Bauhaus, uma história de pedagogias perdidas?

Daniel Eduardo Reimann

Trabalho de Conclusão de Mestrado submetido à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em História, Área de Concentração: Ensino de História: Fontes e Linguagens. Linha de Pesquisa: Linguagens e Cultura no Ensino de História.

Caxias do Sul, 5 de agosto de 2020.

Banca Examinadora:

Dra. Eliana Rela
Universidade de Caxias do Sul

Dr. Fernando Duro da Silva
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Dr. Gelson Leonardo Rech
Universidade de Caxias do Sul

Dra. Juliane Petry Panozzo Cescon
Universidade de Caxias do Sul

Dra. Terciane Ângela Luchese
Universidade de Caxias do Sul

DANIEL EDUARDO REIMANN

BAUHAUS,
UMA HISTÓRIA DE PEDAGOGIAS PERDIDAS?

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em História, com concentração na área de Ensino de História: Fontes e Linguagens, junto ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Caxias do Sul. **Orientadora: Profa. Dra. Eliana Rela.**

CAXIAS DO SUL

2020

Eu conto por que é velho, e assim arrisca-se a ser esquecido ou considerado como válido somente para o passado. Mas não são inúmeros aqueles para quem tudo isso é novo?

Berthold Brecht

Só os que tem memória são capazes de viver no frágil momento presente. Os que não a tem não vivem em parte alguma.

Patricio Guzmán

Produtos do modelo neoliberal (os estudantes e pesquisadores), desde as primeiras letras são instruídos na arte de fazer e não de pensar. E, como tal, são treinados para um mundo sem perspectivas, sem passado e sem futuro. Cada fato é reduzido a um evento. O presente é uma sucessão de eventos onde o importante é o evento e não a sucessão. Por isto não temos história. Nem nos interessa ter. Cada evento é um fato em si e não uma consequência de outros anteriores. Por isto mesmo não gera efeitos. Eis a confusão que propicia uma gratuita sucessão de modismos.

Günter Weimer

Para a Mi, que me desafia todo dia com o seu amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas e todos que me trouxeram até aqui, nomeio aqui algumas companhias imprescindíveis, mais recentes e outras mais distantes no tempo e espaço de minha vida, que justificam parte do produto possível que aqui se apresenta.
Primeiramente a minha orientadora Dra. Eliana Rela que me acompanha em mais este desvendar de caminhos, com a percepção do rigor da metodologia e a liberdade que a pesquisa precisa, que vive em si própria a experiência do ser inteira na história e educação.
Agradeço a todas e todos que se envolveram e contribuíram para a qualificação dos dois produtos práticos que incluí neste trabalho, sem o envolvimento de tantas e tantos estas atividades não teriam sido possíveis. A primeira delas, nas atividades discentes de comemoração dos 100 anos da Bauhaus em 2019, com o caráter de resgate histórico. Estas atividades foram nomeadas de “Bauhaus: 1919 em debate UCS 2019 – 100 anos”, ocorridas no Campus 8 e no CARVI. Agradeço neste âmbito a direção do Campus 8, professor Givanildo Garlet, as coordenações dos cursos de Arquitetura e Urbanismo (C8 e CARVI), Design, Design de Interiores, Moda e Estilo, e Artes Visuais; agradeço aos professores Pedro Inda e Gabriela Austria, Douglas Pastori, Vinicius Pante, Mercedes L. Manfredini e Silvana Boone. Aos demais professores que contribuíram com palestras e outros apoios, Aline Fagundes, Rodolfo Rolin Dalla Costa, Sinara Maria Boone, Bernardete Venzon, Rafael Rosa, Gabriel Bergmann Borges Vieira, e Pauline Fonine Felin. A segunda atividade prática que este estudo provocou, foi uma atividade voltada para docentes da UCS, nomeada de “Professores Lúdicos & Lúcidos”, alinhada com similaridades aos conceitos do curso introdutório da Bauhaus. Esta atividade só foi possível pelo envolvimento do Centro de Inovação e de Tecnologias Educacionais (CINTED/UCS), através de minha proposição e organização como membro do Núcleo de Professores (NuPRO/CINTED). As professoras, Ana Lúcia Buogo, Elisa Boff, Nilva Rech Stedile, Marliva Vanti Gonçalves que formaram o núcleo inicial de trabalho, ao apoio da diretora do CINTED, professora Flavia Costa. Ao suporte do Diretor do C8 professor Givanildo Garlet, e especialmente as professoras Roberta Paula Rech e Marta Alves. Bem como o incondicional suporte de Enilda Gabana, Rosiana B. Frizzon, Silvana Gervasoni, Juliano Chiappin Tegner, Alex Leonardo Alles, Rafael Celso Silvestri, Sandra Dambros, Paulo Antonio Pasqual Junior, Rudson Adriano Rossato da Luz e Álvaro Henrique Oliveira Pereira.
À Simone Ruthner pelas ajudas especializadas com a língua alemã, à Daniela Dal Pozzo pela revisão do texto e formatação, e à Rosana Almendares pela diagramação que reforça as horizontalidades conceituais em pauta.
À Miguel Aloysio Sattler meu contínuo orientador do universo da sustentabilidade, a quem fiquei devendo uma dissertação, mas continua a me sinalizar passos pela sua mania de ver além.
À Albrecht Gottar Justin Frank que uniu o estudo academico com o mundo da construção e me sinalizou esta

possibilidade com o seu convívio profissional há tempos atrás.
À Jorge Mealha com o seu espírito arquitetônico formal rigoroso me mostrou o que pode traduzir a vontade de sermos modernos na forma.
À Carlos Roberto Mödinger que do seu trabalho acadêmico e de palco me chama a lembrança da união entre o cognitivo, afetivo e psicomotor transformada em arte total.
A ativista Beate Böhnke que me sintetizou o que pode ser a percepção de múltiplas culturas. A necessária compreensão dos afetos e das guerras que a civilização pode construir, e de como poderemos viver com tudo.
A Roshi Coen por me lembrar da existência de Manjusri e suas orientações. A Sensei Kokai por ter contribuído para o reatamento a caminhos perdidos. Ao Sensei Eishin por dar suporte a uma utopia ainda não perdida. Ao Nenung pela carta do arcanjo festeiro soltando foguetes que me lembra que tudo é impermanente. A Sônia Nunes que me mostrou tantas vezes que outras formas de ser podem ser possiveis
Aos meus colegas professores e alunos do Campus 8 e do CARVI que me instigam a criar novos parâmetros.
Aos demais colegas do NuPro-CINTED que em sua antinomia me apresentam o que é a academia hoje sendo provocada a mudar.
Aos clientes da arquitetura com paciência de ver além do tempo e espaço do que nos é vendido.
Aos amigos aqui representados por Dú e Inês, pelas amizades e compartilhamentos de percepções.
A João Alexandre Mensch (1886 - 1973) meu bisavô que me inspirou na sua vida de estudioso e autodidata permanente.
A Daniel Reimann (1864 -1954) meu bisavô que em seu périplo de deslocamentos me lembra desde muito cedo que o mundo é redondo e está em movimento.
Aos meus pais Loni e Augusto por tantos cuidados. Aos meus irmãos, minha irmã e demais familiares por todos os aprendizados possiveis.
A tantas pessoas, lugares, livros, filmes, músicas, silêncios e patologias que me fizeram até aqui, me constituem hoje, e que não tenho como nomear, pois todos sustentam uma forma de ser e pensar que se transfigura a cada dia. E me trouxe ao curioso mundo da pesquisa que se abre aqui, com a reconstrução de uma história, em que um grupo de pessoas experimentou olhar para além do que o contexto apresentava, em proposição talvez não tão compreendida na época, mas que pode ser visualizada com outros parâmetros de conhecimento e ciência hoje.

RESUMO

O presente estudo está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Caxias do Sul. Estudo de cunho bibliográfico, tem como objetivo compreender o sentido pedagógico adotado para o Curso Preliminar da Escola Bauhaus, o qual operou de 1919 a 1932, deixando marcas pela sua forte influência, mesmo tendo passado mais de 100 anos. Pela forma, reconhecem-se com facilidade os seus produtos, como uma marca, mas antes de tudo, é adequado lembrar que ela foi uma escola, e os seus conceitos, métodos e pedagogias adotadas não são reconhecidos na mesma dimensão dos seus produtos de design. Com base nisso, cabe perguntar: a sua abordagem conceitual geral e sua pedagogia ainda fazem sentido hoje? Será mesmo uma história de pedagogias perdidas? Assim sendo, esta dissertação investiga percursos na compreensão da estrutura conceitual em sua fase inicial, no seu curso de formação preliminar, o *Vorlehre*, que marcaram os seus caminhos de inovação. Para a compreensão de sentido do objeto pedagógico que é foco deste estudo, a aproximação do tema se faz por uma incursão histórica no período da história alemã, que antecede a criação da escola, o período crítico do Pós-Primeira Grande Guerra, no âmbito político, econômico e social, culminando com a criação da República de Weimar no mesmo ano de constituição da escola. Se incursiona na história da escola com os seus períodos, suas localizações, seus altos e baixos, e pressões políticas que sofreu e que culminaram com o seu fechamento definitivo após dois encerramentos já terem acontecido no seu percurso. Desse modo, são abordados os aspectos conceituais que sustentaram os seus dois mais importantes manifestos, a pedagogia inicial do curso, bem como o seu curso de formação preliminar, o *Vorlehre*, que apresenta no seu programa caminhos que possibilitam os aspectos de rompimento com o pensamento clássico e a possibilidade de compreensão do que seria o homem moderno, intitulado de o *Homem Total,* segundo Gropius. O primeiro diretor da Escola Bauhaus, conceituador inicial e mais hábil gestor de conflitos que a escola teve, Walter Gropius; bem como o construtor do curso preliminar, inovador, experimental e polêmico, Johannes Itten, formam os personagens principais investigados neste estudo. Eles encerram dois papéis que foram fundamentais para a escola, uma gestão de sucesso das diferenças, aliada ao conceito de inovação pautado na profunda percepção humanista. A pedagogia de Itten representa aqui o professor que incursiona na abordagem mais investigativa de metodologia da compreensão do ser antes do fazer. Tecendo amarras possíveis com o nosso fazer são apresentadas conexões com autores do pensamento contemporâneo, na busca de compreensão desse projeto de pensamento moderno que permanece como promessa que não se completa, como por exemplo: (a) onde fica o nosso medo de ser e a vontade de desaparecer e não se identificar que nos acompanha ao longo do processo histórico e que nos impede de avançar para processos construtivos que nos jogam para caminhos

destrutivos?; (b) as utopias e distopias em conflito de ontem são muitas das mesmas que assistimos se repetirem hoje; e (c) onde podem residir as possibilidades de contato com o Ser hoje, e onde se apresentam brechas de saída para o futuro? Conceitos que se apresentaram na Bauhaus a um século e ainda podem ser atuais hoje. Vivemos hoje um mundo complexo em que precisamos abrir todas as possibilidades de investigação para os caminhos do conhecimento. O pensamento aberto e sistêmico nunca foi tão urgente. Temos urgência neste agir, como o tiveram na época da escola em foco. Como produtos desta pesquisa para além da abordagem dissertativa, desenvolvi dois trabalhos no ambiente acadêmico com aspectos do conhecimento da Bauhaus: um deles de apresentação ao universo discente da história e conceitos da escola; e outro aos docentes envolvendo práticas de aproximação e percepção de seus afetos, experienciados através de práticas afetivas e psicomotoras. Uma simplificada experiência em ação da base teórica do *Vorlehre.*

Palavras chave: História. Arquitetura. Design. Modernismo. Pedagogia.

ABSTRACT

The present study is linked to the History Graduate Program, at the University of Caxias do Sul (UCS). This bibliographic study aims to understand the pedagogical meaning adopted for the Bauhaus School Preliminary Course, or operate between 1919 and 1932, leaving marks for its strong influence, even after more than 100 years. By the way, the ease of its products is recognized, as a brand, but first of all, it is adequate to remember that it was a school, and its concepts, methods and pedagogies adopted are not recognized in the same dimension of its design products. Based on this, it is worth asking: does your general approach and pedagogy still make sense today? Is it a really story of lost pedagogies? Therefore, this dissertation investigates paths in the understanding of the conceptual structure in its initial phase, in its preliminary training course, in *Vorlehre*, which marks its paths of innovation. To understand the meaning of the pedagogical object that is the focus of this study, the approach to the theme makes a historical occurrence in the period of German history, which precedes the creation of the school, or critical period of the Post-First World War, in the political, economic scenario and social, culminating in the creation of the Weimar Republic in the same year the school was constituted. It goes into the history of the school with its periods, its locations, its ups and downs, and political pressures that it suffered and that culminated in its definitive closure after two closings had already happened in its course. In this way, the conceptual aspects that support its two most important manifestos are addressed, an initial pedagogy of the course, as well as its preliminary training course, the *Vorlehre*, which presents its program of paths that enables the aspects of the break with the classical thought and the possibility of understanding what modern man would be, entitled *Total Man*, according to Gropius. The first director of the Bauhaus School, the initial conceptualizer and most skilled conflict manager that the school had, Walter Gropius; as well as the builder of the preliminary, innovative, experimental and controversial course, Johannes Itten, form the main characters investigated in this study. They contain two roles that were fundamental for the school, a successful management of differences, combined with the concept of innovation based on a deep humanistic perception. Itten's pedagogy represents here the teacher who takes a more investigative approach to the methodology of understanding the being before doing. Weaving possible bonds with our doing, connections with authors of contemporary thought are presented, in the search for understanding this modern thought project that remains as a promise that is not complete, such as: (a) where is our fear of being and willingness to disappear and not to identify oneself that accompanies us throughout the historical process and that prevents us from moving towards constructive processes that throw us into destructive paths?; (b) yesterday's conflicting utopias and dystopias are many of the same that we have seen repeated today; and (c) where can the possibilities of contact with being reside today, and where are there any loopholes for the future? Concepts that appeared at the

Bauhaus a century ago and can still be current today. Today we live in a complex world in which we need to open all possibilities of investigation to the paths of knowledge. Open, systemic thinking has never been more urgent. We have an urgency in this action, as they did at the time of the school in focus. As products of this research, in addition to the dissertation approach, I developed two works in the academic environment with aspects of the knowledge of Bauhaus: one of them of presentation to the student universe of the school's history and concepts; and another to teachers involving practices of approximation and perception of their affections, experienced through affective and psychomotor practices. A simplified experience in action based on *Vorlehre's* theoretical basis.

Keywords: History. Architecture. Design. Modernism. Pedagogy.

SUMÁRIO

1 UMA APRESENTAÇÃO PESSOAL 12

2 INTRODUÇÃO 19

3 CONTEXTO HISTÓRICO 74

4 MODERNISMO DE GROPIUS E A PEDAGOGIA 95

5 O CURSO PRELIMINAR DE ITTEN 118

6 CONEXÕES CONTEMPORÂNEAS 157

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 196

REFERÊNCIAS 210

LISTA DE FIGURAS 217

ANEXO A – PRODUTO 1: PROGRAMA 1919 223

ANEXO B – PRODUTO 2: PROGRAMA 1923 230

APÊNDICE A – PRODUTO 3: DISCENTES 256

APÊNDICE B – PRODUTO 4: DOCENTES 288

APÊNDICE C – LINKS DE INTERESSE 307

1 UMA APRESENTAÇÃO PESSOAL

Inicio por uma descrição de parte do que me constitui como sujeito e influenciou este estudo na área de conhecimento da História. A minha formação acadêmica originária é de Arquitetura e Urbanismo com especialização em Educação de Nível Superior. Meu envolvimento com estudos de mestrado já passa de 20 anos. Iniciei meus primeiros estudos de mestrado em 1998, no Núcleo de Sustentabilidade de Construções, do Núcleo Orientado para a Inovação da Edificação (NORIE), da Engenharia Civil da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), por meio da orientação do PhD Miguel Aloysio Sattler, da Sheffield University, do Reino Unido.

Neste âmbito, envolvi-me em mais de uma avaliação de pós-ocupação para prefeituras e empresas privadas, e em um projeto para a Secretaria de Habitação do Governo do Estado, para habitação rural de baixo impacto, que foi premiado a nível nacional. Os conceitos de sustentabilidade atraíam-me em uma época em que retornava ao Brasil após ter permanecido trabalhando na área de arquitetura em projetos e em gerenciamentos de projetos e obras em Portugal, por 3 anos, e na Alemanha, por mais de 5 anos.

No NORIE, desenvolvi estudos em um grande número de disciplinas (muito além do necessário) de formação nessa área, mas, depois de ter apresentado a proposta de desenvolvimento da dissertação, a qual se intitulava *Recursos Bioclimáticos* para o *Brasil Meridional*, o tempo, a ampliação de minhas reflexões, um estado particular de saúde encarregaram-se de absorver o trabalho final sem que este chegasse de fato a ser terminado.

O interesse em continuar os estudos e me pós-graduar se formava em mim como uma necessidade e extensão da atividade profissional de projetista e gestor que sempre foi o meu chão até a época; a formação, vista por mim como ampliação da curiosidade e atualização do conhecimento. A reaproximação com o meio acadêmico por meio dos estudos no NORIE rendeu convites de trabalho na academia, pela qual sempre nutri enorme respeito e percepção de responsabilidade do seu papel. Acabei cedendo aos convites e entrando para o mundo acadêmico, inicialmente em uma participação mais pontual, mas que foi ganhando corpo e envolvimento cresente mais recentemente.

Atualmente, retomo os estudos ao nível de mestrado em uma área em que aparentemente desconecto esse passado de estudos e interesses técnicos; a área de História e de Educação me chamam a atenção pela

sua apresentação mais interdisciplinar, mais sistêmica, mais transversa; e por se debruçar com interesse em tantas áreas da ação humana, afinal tudo pode ser historicizado e ser pauta de processos de formação. Essa noção plural de curiosidade e atenção é, possivelmente, o que se faz de mais urgente para mim hoje na compreensão das dificuldades pelas quais o homem contemporâneo passa, que é por um acelerado processo de mudanças e inovações. Em suma, uma forma de pensamento não pontual e especialista, que tanto agrada os arquitetos na sua busca de compreensão sempre mais ampla. Encontrarmos arquitetos e críticos de arquitetura de renome que circulam bem com suas reflexões sobre as humanidades, afinal somos estudiosos das Humanidades, somos Ciências Sociais Aplicadas, apesar de termos parte importante de nossos conteúdos nas Exatas.

Percebo-me hoje na condição urgente e necessária de ampliação de percepções, atenções e análises de um mundo que se transforma em velocidade vertiginosa, momento em que muitos conceitos mais lineares e dogmáticos que me sustentavam – e que nos sustentavam – estão sob fortes questionamentos e, com isso, muitos têm caído por terra, um após o outro, como se fosse um chamado mostrando que temos que ampliar as nossas conexões, compartilhamentos de conhecimentos na pluralidade para melhor compreender o mundo multifacetado que se apresenta.

A compreensão no uso das tecnologias das engenharias e da arquitetura mostram-se, para mim, condicionadas à compreensão da percepção de que o problema maior não é o acesso às tecnologias, mas o da compreensão da mente humana no uso adequado desse recurso. O fascínio da evolução tecnológica como solução para muitos dos nossos problemas nem sempre os resolve e, em muitos casos, os acirra. A diversidade da compreensão humana e do seu nível de entendimento para as realidades anda a passos lentos e, geralmente, sendo subvertida por interesses menores que se transformaram no grande foco de muitos: a financeirização de aspectos cruciais que nos garantiriam qualidade da vida. Uma discussão de fundo ético e estético dos mais urgentes, pois a vida, em sua plenitude e qualidade, deve sobrepor-se a tudo, ser o objeto principal das buscas. A ética agindo sobre a estética.

Abrigo-me, assim, na história para estudar um momento específico – não que seja o único com esta característica de fenômenos e interesses – quando a arquitetura moderna ainda não era um estilo como muitos a interpretam hoje, mas, sim, uma causa; quando em uma escola de arquitetura havia a preocupação do

homem total, não apenas o servidor no seu sentido mais laico; e, ainda, quando essa escola era uma experiência, e não uma marca. Pretendo, pela história, voltar ao passado para a formação inicial da escola da Bauhaus, período em que ela viveu o seu momento mais revolucionário na pedagogia dos estudantes da forma, e de lá trazer alguma reflexão para o nosso fazer de hoje, que, possivelmente, foi enevoada e perdeu a conexão com alguns aspectos de sua propedêutica fundamental nos confins do tempo, nas guerras, nas lutas, nas divisões políticas e ideológicas, na repressão, na falta de vontade, nas faltas de visões, isto é, nas fraquezas próprias de nossa história da humanidade frente a tantas forças não progressistas no sentido mais profundo do conceito e da palavra.

A minha constituição hoje é de, ao longo de minha trajetória, ter-me percebido mais reflexivo do que um técnico objetivo. Pela necessidade de uma reflexão mais profunda do fazer e agir. Preciso conhecer-me para saber quem sou, esse é o grande caminho. É preciso conhecer a si mesmo, a estrutura psíquica que fundamenta o ser que age e faz, e o relacionar com tudo que existe, o reconhecimento do ser social.

Não me afasto da técnica da qual sou um apologista das suas possibilidades no sentido positivo, inovador e progressista. Vejo o nosso grande atraso tecnológico com a percepção da falta de conhecimento e da reflexão da sua adequação às nossas realidades de contexto; somos, de uma forma geral, como conjunto, ainda muito frágeis e pouco instrumentalizados ao lidar com este universo em diversas áreas de atuação em nossa sociedade. É urgente um maior desenvolvimento das tecnologias adequadas aos nossos contextos e contingências reais, bem como às nossas necessidades econômico-sociais.

Assim sendo, aproximo-me mais do universo reflexivo que permite voltar ao passado, para, quem sabe, podermos trilhar rumos de futuro mais claros, selecionando o que de positivo já foi pensado e abandonado pelas forças que nos movem na história, movimento que nem sempre é para frente.

Considerando todas essas colocações, deparo-me com este ser que hoje me constitui, um alguém mais interessado nas discussões dos coletivos para perceber o que de humano está se construindo e se constituindo em cada pessoa com a qual interajo, e, desse modo, construir o meu contexto de vida, de ação, de produção construtiva e progressista.

Interessa-me a vida construída de pessoas e mentes com capacidades plurais, abertas, transversais, que possam lançar luz para os tempos de sombra que

se desenham no contemporâneo (se olharmos para as estruturas tradicionais), uma vez que, no paralelo e no fora de foco dominante, as esperanças podem estar encobertas, mas não constituem ainda estrutura; considerando o que estamos acostumados a compreender como estrutura. Cabe lembrar que a conceituação é geralmente apenas uma representação da realidade e que, nem de longe, consegue abarcar a própria realidade, pois esta é e sempre será intangível, está sempre além, atiçando-nos sempre em busca da verdade. A conceituação, assim como a realidade e a verdade estão sempre em movimento constante, são de fato intangiveis.

A academia preocupa-se em discutir teorias, as quais são formadas por conceitos, que buscam dar conta do conhecimento e da verdade, os quais nunca alcançaremos, apenas nos aproximaremos. Poderia avançar um pouco mais em visualizar o que forma em origem esses ou aqueles conceitos, considerando o pensamento complexo e sistêmico; talvez assim poderíamos compreender melhor o que é pluralidade, bem como que, em muitos casos, não existe o correto, nem o equivocado, mas o que é considerado o melhor possível no tempo presente, no seu contexto e na sua contingência que deve alicerçar todas as ações.[1] Questiono: será que nosso atual momento e processo civilizatório estariam preparados para isso? Quem sabe com uma possível aproximação da transição do pensamento clássico para o pensamento sistêmico, e o novo *mindset* necessário ao contemporâneo, qual será a sua pedagogia?

Vivi nos anos 1990 em um contexto cultural alemão que conta muita história do que é a Alemanha e, especificamente, o lugar de fundação da escola que fascinou tantas pessoas devido aos seus resultados. Conto com o olhar para esse exemplo, voltando à história, para um recorte de corajosos visionários, com interessantes teorias sobre o reconhecimento do homem e sua capacidade produtiva sintonizada ao seu tempo e contingência para ser sempre moderno e hodierno. Enfim presente, atualizado no enfrentamento de suas revoluções internas e externas.

[1] Se expõe aqui uma abordagem de raciocínio abdutivo, uma inferência lógica que parte de uma observação ou um conjunto de observações, e a partir destas, desenvolve explicações mais simples e mais prováveis para estas observações. As experiências e conhecimentos adquiridos são utilizadas na resolução de problemas. As conclusões abdutivas encerram dúvidas e incertezas em suas inferências, será sempre o melhor possível, ou a melhor explicação alcançável. Compreende-se que processos abdutivos e dedutivos são de maior suporte aos desenvolvimentos criativos que são o tema central neste estudo. Pode se afirmar que no raciocínio dedutivo visualizam-se e imaginam-se coisas que ainda não existem, coisas do futuro, criações. A terceira classificação de raciocínio, a indução, base para o desenvolvimento do pensamento científico que nos trouxe até aqui, considera alguns fatos como de inamovível verdade; parte da compreensão linear de que a partir da analise de suficientes casos particulares, pode-se concluir uma verdade geral, aceita como verdade.

Trago *O Homem Total*, de Walter Gropius e seus parceiros, como um caso de estudo. A estrutura apresentada neste estudo pretende, a partir da percepção histórica e de contexto e contingências da época do surgimento da escola, pesquisar sobre o homem daquele tempo, e a condição de criação e aplicação das inovações pedagógicas. Ainda, na pesquisa do que se propunham como manifesto, busco revisar os dois manifestos iniciais (1919 e 1923, por Gropius), bem como o que era proposto no ensino do *Vorlehre*, o Curso Preliminar do currículo da escola Bauhaus, sob o olhar de Johannes Itten, um dos seus principais conceituadores e desenvolvedores. Quais suas proposições, e o curso preparatório de introdução da Bauhaus, que propunha inovação nos processos de formação ao trabalhar o contato do ser antes do fazer, e não uma receita de modelos de ação, o rompimento com o clássico em um momento em que se questionavam os rumos do pensamento clássico naquele contemporâneo. Diante disso, parto dos seguintes questionamentos: Com que base se desenvolveu esta propedêutica?; quem foram os seus atores? quais eram seus conceitos que tocaram tanto os alunos desta escola? como ensinaram eles a viverem intensamente as suas estruturas psíquicas e produzirem o que lhes deu notoriedade como egressos deste projeto e processo pedagógico?

São objetivos neste percurso alimentado pelas incertezas da dúvida na busca do conhecimento. A atração imprecisa como ponto de partida, mas com o foco objetivo na escola a partir da observação dos seus resultados. A necessidade de reconhecer esta história, em suas amarrações várias, amplas e horizontais, e talvez de forma não tão especifica, elevada e vertical; mas com o fim de permitir a tessitura da rede complexa em que estamos inseridos no presente a partir do reconhecimento de um recorte de história, da arquitetura, do design, de um período de experimentos de inovação do pensamento moderno, e a luta contra a inovação pelas forças contrárias em ação. Um caminho exercido em uma época em que por um lapso temporal, uma brecha de ocasião de crise de situação, permitiu-se a liberdade de experimentação em uma escola pública financiada pelo estado alemão da República de Weimar. A experimentação, pelo menos no período inicial, de processos de gestão de conhecimento horizontalizados e abertos; como se propõe este estudo de investigação deste recorte. Um caminho que foi exercido na sua época a seu modo e que pode estar encoberto pelas nossas próprias formas de escutar e olhar, para provocarmos assim reflexão sobre o conhecimento de urgências do nosso tempo, que aceleraram todas as especializações do contemporâneo. Especializações que sem dúvida aprofundam o conhecimento, mas tam-

bém nos isolam nas especificidades da linguagem de cada área de conhecimento. O elevado pode nos isolar da comunicação e dos vínculos com o que nos mantém vivos. A nossa atual racionalidade técnica-cientifica é uma epistemologia de práticas derivadas do positivismo, que sustenta ainda em muito a academia contemporânea em suas formas de pesquisar, estudar e fazer.

Lembro aqui de Donald Schön (1930–1997) que como pesquisador e consultor trabalhou na inovação social e técnica, e cunhou o termo *reflexão-na-ação* partir de seus estudos das metodologias aplicadas em cursos de arquitetura e suas disciplinas práticas de ateliêr, atitude que representa muitos paralelos do que foi testado na Bauhaus. Visualiza abordagens diversas na construção do conhecimento.

> Na topografia irregular da pratica profissional, há um terreno alto e firme, de onde se pode ver o pântano. No plano elevado, problemas possíveis de serem administrados prestam-se a soluções através da aplicação de teorias e técnicas baseadas em pesquisa. Na parte mais baixa, pantanosa, problemas caóticos e confusos desafiam soluções técnicas. A ironia dessa situação é o fato de que os problemas do plano elevado tendem a ser relativamente pouco importantes para indivíduos ou o conjunto da sociedade, ainda que seu interesse técnico possa ser muito grande, enquanto no pântano estão os problemas de interesse humano. O profissional deve fazer as suas escolhas. Ele permanecerá no alto, onde pode resolver problemas relativamente pouco importantes, de acordo com padrões de rigor estabelecidos, ou descerá ao pântano dos problemas importantes e da investigação não rigorosa. (SCHÖN, 2000, p. 15)

Um dilema que tem duas fontes, um lugar onde o conhecimento é baseado na idéia do rigor profissional, de racionalidade e métodos técnicos conhecidos, e um outro lugar onde as práticas são pantanosas e indeterminadas, e que estão além dos cânones do conhecimento reconhecido como tal. Estamos aqui perante aspectos da crise de confiança no conhecimento profissional, a crise por não termos métodos adequados para adentrarmos o pântano.

Este mesmo autor nos sinaliza a posição dos cursos de arquitetura no universo da formação acadêmica, em função das suas bimodalidades entre especializações e generalizações, bem como as suas amplas amarras, que constituem universos particulares da grande maioria das abordagens pedagógicas de nível superior.

> A arquitetura cristalizou-se como profissão antes do surgimento da racionalidade técnica e carrega consigo as sementes de uma visão anterior de conhecimento profissional. Talvez por essa razão, ela ocupe um lugar marginal na universidade contemporânea. Sua bimodalidade e sua dependência implícita em uma epistemologia da prática deixam a universidade desconfortável. Mesmo quando os arquitetos são tentados a implementar as linhas da ciência aplicada na universidade, eles não conseguem escapar do núcleo de talento artístico da profissão, porque vêem a si mesmos como designers e, mesmo que ciências auxiliares como mecânica dos solos, climatologia e engenharia estrutural possam contribuir para tarefas especializadas de design, não há uma ciência geral do design que tenha uso prático. Assim a educação para a arquitetura ainda segue suas tradições de ateliê. (SCHöN, 2000, p. 44)

Estes dilemas entre o todo e as partes apresentadas por Schön (2000), constituem a forma crítica de reflexão que procurei desenvolver neste percurso de estudo que se segue.[2]

[2] Pode-se estranhar a pessoalidade descrita e exposta como nas páginas anteriores em um trabalho de pesquisa cientifico. Ao longo deste relato de pesquisa se perceberá que adentraremos em uma forma de estudo de borda, talvez não na centralidade do debate mais difundido, mas a pesquisa que pretende incluir mais do que a hegemonia da razão mais pautada. E neste debate os indivíduos precisarão fazer parte de forma inteira e exposta para a partir deles formatarmos o entendimento do todo coletivo, assim como o fizeram os dois principais personagens estudados com os seus discursos de Homem Total que veremos nas páginas a seguir.

2 INTRODUÇÃO [3]

A Escola Bauhaus (1919-1933), fundada na Alemanha da República de Weimar, na cidade de Weimar e, estabelecida, posteriormente, em Dessau e em Berlin, foi, seguramente, o experimento organizado que mais marcou a arquitetura e o design modernistas e a contemporaneidade. Comemorou-se, em 2019, o seu centenário de fundação. Muito do seu legado é compreendido como um estilo resultante dos seus produtos, que hoje são uma marca.

Mas onde estava a causa do movimento formador dessa escola? Em que contexto histórico social e político encontramos as contingências e os motivos da sua formação? Ela segue a Escola Vkhutemas (1918-1930)[4], fundada no ímpeto da Revolução Russa de 1917, escola que devido ao seu caráter revolucionário e inova-

[3] A formatação deste relato de pesquisa apresenta padrão de diagramação horizontal, uma representação em matéria de como se pretendiam os conceitos imateriais de integração horizontais da escola em estudo. O formato traz o corpo do texto com o roteiro principal da pesquisa no bloco a esquerda, no bloco a direita da página textos de destaque de sínteses conceituais. E imagens que hora completam o que o texto do roteiro principal desenvolve, e hora trazem histórias paralelas, contribuindo para o entendimento dos contextos desta história como brechas para outras histórias. O texto principal, assim como as sínteses textuais e imagens a direita, com as notas de rodapé completam uma leitura de um hipertexto de muitas histórias.

[4] STEPANOW, Alexander W. Das Bauhaus und die WCHUTEMAS über methodologische Analogien im Lehrsystem. Fonte:<https://e-pub.uni-weimar.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/951/file/Alexander_W_Stepanow_pdfa.pdf> Acesso: 20 ago, 2019.

Fig. 2.01 - Edifício da Escola de Arte em Weimar, do arquiteto belga Henry van de Velde. Foto de Louis Held, em 1911. Foi a primeira sede da Bauhaus quando inicia as suas atividades em 1919.

Fig. 2.02 – Edificio em Moscou, da Vkhutemas (acrônimo russo para Vysshiye Khudojestvenno-Tekhnicheskiye Masterskiye – Escola Superior de Arte e Técnica) escola artística e tecnológica estatal russa que sucedeu à uma série de escolas de arte. Fundada em 1918 por decreto do então Presidente do Conselho do Comissariado do Povo da União Soviética, Vladimir Ilyich Ulyanov (Lenin). Formou junto com a Bauhaus os primeiros artistas-designers especialistas em formas modernas.

dor teve vida curta, assim como a Bauhaus.

Ainda, é preciso questionar: como viveremos na esteira da Escola Bauhaus, que foi fundada a mais de 100 anos e, com isso, visualizaremos o seu caráter pedagógico, o qual foi inovador no aspecto humanista dessa escola para criar inovação formal de produtos? Como a educação criativa de hoje pode se beneficiar com a compreensão do que ocorreu e não pôde ser finalizado? O modernismo, na sua essência, será um projeto inacabado de mais uma utopia? O mundo contemporâneo vive, em muitas regiões, uma guinada de retrocessos. Poderemos, com as lições do passado, realinhar novos caminhos para o futuro? São algumas das perguntas que motivaram o percurso desta pesquisa.

Cabe ressaltar que o Modernismo reuniu vários movimentos, escolas e estilos que se diferenciavam e, até mesmo, antagonizavam-se em manifestações culturais que tiveram forte impacto nas expressões visuais, design e arquitetura na primeira metade do século XX. Neste estudo, entende-se o modernismo como resultado de um conceito e causa de adequação social, que teve entre os seus fundamentos, Revolução Industrial Europeia, a Revolução Russa, a Revolução Alemã e a I Grande Guerra.

A perspectiva aqui adotada terá como base o viés de Gropius (1988), Argan (2005) e Kopp (1990). Como Argan descreve

Fig. 2.03 - Cadeira Clube B 3, 2ª Versão, design de Marcel Breuer, 1926, posteriormente denominada de cadeira Kandinsky em homenagem ao mestre. Um dos produtos ícones da Bauhaus que se mantém absolutamente atual como tantos outros conceitos desenvolvidos a praticamente 100 anos atrás.

o que seria o movimento, que parte de vanguardas artísticas na última década do século XIX e na primeira do século XX que interpretam, apoiam e acompanham o esforço progressista, econômico e tecnológico da civilização industrial em expansão. Conforme o autor cita, há tendências comuns às variantes artísticas modernistas, as quais são:

> 1) A deliberação de fazer uma arte em conformidade com sua época e a renúncia à invocação dos modelos clássicos, tanto na temática como no estilo; 2) o desejo de diminuir a distância entre as artes “maiores” (arquitetura, pintura e escultura) e as “aplicações” aos diversos campos da produção econômica (construção civil corrente, decoração, vestuário, etc.); 3) a busca de uma funcionalidade decorativa; 4) a aspiração a um *estilo* ou *linguagem* internacional ou europeia*; 5)* o esforço em interpretar a *espiritualidade* que se dizia (com um pouco de ingenuidade e um pouco de hipocrisia) inspirar e redimir o industrialismo (ARGAN, 1999, p. 185, grifo do autor).

Ainda, de acordo com o referido autor, nas correntes de pensamento modernista mesclam-se, de maneira confusa muitas vezes, motivos materialistas-espiritualistas, propostas técnico-científicas, ações alegóricos-poéticos e causas humanitários-sociais. Por volta de 1910, com o entusiasmo pelo progresso industrial, intensifica-se a consciência da transformação em curso nas próprias estruturas de vida e da atividade social, formando-se, no interior

Fig. 2.04. - Luminária de mesa, design de Wilhelm Wagenfeld, 1924. Produto referencia de design da Bauhaus. Foto: Joachim Fliegner

do modernismo, as vanguardas artísticas preocupadas não mais apenas em se modernizar ou atualizar os seus modos, mas, sim, em revolucionar radicalmente as modalidades e as finalidades da arte, influenciando áreas mais diretamente relacionadas às artes e setores de produção criativa de forma impactante.

Essas bases conceituais marcaram as escolas de Artes, Design e Arquitetura; nas escolas russas de Vkuthemas (e suas antecessoras) e na Bauhaus, essas perspectivas foram reconhecidas, a partir de conceitos Racionalistas e Funcionalistas relacionados ao Construtivismo[5], mas que tiveram outras bases antes de manifestarem essas diretrizes. As contribuições de dadaistas e expressionistas foram fundamentais para fermentar a revolução de pensamento que afetou a Bauhaus, a qual foi mais anarquista na sua origem, em 1919, mais socialista no seu meio, e, no seu fim, em 1932, já havia se afastado das causas iniciais, desenvolvendo a ênfase formal que possibilitava a sua sobrevivência em mais um período de crise.

Na Bauhaus, percebe-se este percurso, anarquista e experimental na sua fase de fundação, de 1919 até 1923, com a direção de Walter Gropius (1883 – 1969) e na condução de professores

[5] O modelo teórico de educação construtivista, de Jean Piaget (1896–1980), é de 1920, e tem o aluno como centro e protagonista do processo de aprendizagem. Reforça-se com Lev Vygotsky (1896–1934), com o ensino como processo social, e com a perspectiva de John Dewey (1859-1952), com seu pragmatismo social para o mundo moderno. Esses são alguns teóricos dos processos de inovação dos processos pedagógicos em curso na época.

Fig. 2.05 – Walter Adolf Georg Gropius
18 de maio de 1883, Berlin, Alemanha 5 de julho de 1969, Boston, Massachusetts, EUA. Um dos personagens de destaque desta pesquisa, foi primeiro diretor e responsável pela construção dos conceitos fundadores da escola.

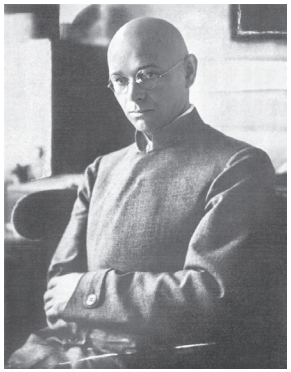


Fig. 2.06 – Johannes Itten
11 de novembro de 1888, Wachseldorn, Suiça, 25 de março de1967, Zurique, Suiça. O segundo personagem em destaque nesta pesquisa, foi o primeiro professor e conceituador do *Vorlehre*, o Curso Preliminar da Bauhaus.

Fig. 2.07 – Paul Klee
18 dezembro 1879, Munchenbuchsee, Suiça, 29 junho 1940, Murato, Tessin. Constituiu junto com Itten bases do Curso Preliminar.

como Johannes Itten (1888–1967), Paul Klee (1879–1940), Wassily Kandinsky (1866–1944) e Lazlo Moholy-Nagy (1845–1946). Gradativamente, ganham clareza os perfis de preocupação social, a partir de 1923, que se destacam fortemente na direção de Hannes Meyer (1889–1954), até fins de 1930. A escola, por fim, reforça o seu caráter estético na arquitetura com a direção de Mies van der Rohe (1886–1969), perdendo os papeis iniciais de causa a favor do estilo forte e centralizador de Mies.

As inovações e construções para o pensamento moderno remontam à bases históricas de diversas matizes, que permitiram as fundamentações para a saída do pensamento Clássico e Neoclássico em direção aos conceitos do Moderno.

Analiso a história da Escola Bauhaus, em seu aspecto pedagógico enquanto diretriz formadora, avaliando o seu caráter de inovação na arquitetura e design da época, diagnosticando, assim, o foco de seu experimento no caráter humanista, os aspectos de sua taxonomia de aprendizado. Onde se encontrava o cerne da inovação da escola? A sua pedagogia se apoiava sobre que processos para inovar, provocando o deslocamento do pensamento clássico para criar o pensamento do homem moderno? Estaríamos nós no contemporâneo limiar de um novo salto de inovação nessa proporção?

A avaliação do projeto pedagógico da escola, a partir do

Fig. 2.08 – Wassily Kandinsky
4 de dezembro 1866. Moscou, Russia 13 de dezembro de 1944. Neuilly-sur-Seine, França.
Constituiu o grupo inicial de artistas (junto com Ittten e Klee) que ingressam na Bauhaus até 1923.

Fig. 2.09 – László Moholy-Nagy
20 junho 1895 em Bácsborsód, Austria/ Hungria
24 novembro 1946, Chicago, Illinois, EUA.
Ingressa na escola em 1923 trazendo sua abordagem pedagógica de artista autodidata. Com antítese a pressupostos iniciais da escola

Fig. 2.10 – Hannes Meyer
18 novembro 1889, Basel
19 julho de 1954, Tessin.
Foi o segundo diretor da escola, a partir de 1928. O menos conhecido dos seus três dirigentes, marcou a escola com um redirecionamento social a partir da saída de Gropius.

recorte que mais caracterizava a sua propedêutica inovadora, é do maior interesse. Sabe-se que o programa de formação se dividia em três ciclos de formação pedagógica: o aluno iniciava no *Vorlehre*, seu curso introdutório de um semestre, na sequência, ele ingressava no ciclo de *Aprendizagem em Oficinas,* que se estendia por seis semestres, e finalizava a sua formação no *Estudo da Construção*, que possuía extensão variada dependendo a área de execução à qual o aluno se dedicasse, com duração média de quatro semestres.

O ciclo de interesse para esta pesquisa é justamente o ciclo introdutório, o *Vorlehre,* por encerrar, nesse período, o caráter pedagógico mais inovador, um processo que trabalha o egresso com o objetivo de destacar, eminentemente, as suas características humanistas, pessoais e subjetivas, para, com isso, construir os conteúdos técnico-instrumentais. Esse ciclo foi mais experimental durante o primeiro período da escola, isto é, desde a fundação, com todas as dificuldades de implantação, até 1923, que corresponde a saída de Itten, e em parte do segundo ciclo histórico, mantendo a pauta pedagógica com variações de acordo com os seus condutores, até praticamente a saída do seu primeiro diretor, Walter Gropius, em 1928.

Sabe-se que, no projeto desse primeiro ciclo de formação, a percepção dos elementos fundantes do trabalho de quem lida

Fig. 2.11 - Ludwig Mies van der Rohe
27 março 2886, Aachen
17 agosto 1969, Chicago
Figura de destaque na arquitetura de vanguarda alemã chegou à Bauhaus como seu último diretor. Aqui o arquiteto se dedicou a ensinar pela primeira vez, foi o menos habilidoso do ponto de vista pedagógico. “A arquitetura é a relação espacial do homem com seu ambiente e a expressão de como ele se afirma e como sabe dominá-lo”. Firmou o nome da escola como pôde em tempo de crise até a sua dissolução definitiva em Berlin

com as artes visuais e espaciais foram pautados em dois conceitos principais: a Puravisualidade (*Sichtbarkeit)*[6]; e a Puramaterialidade (*Sachlichkeit)*[7]*.* Esses dois conceitos marcam a mudança da compreensão das artes na direção do modernismo e, também, a prática pedagógica do Curso Preliminar no desenvolvimento de novos resultados cognitivos, afetivos e psicomotores na formação dos seus egressos e na percepção de ação e fundamentação do estudante para o ciclo seguinte.

Quatro professores, os quais foram citados acima, e Walter Gropius fundamentaram a pedagogia do *Vorlehre*[8] e a explicam em algumas obras. O seu fundador, Johannes Itten, no seu *Design and Form. The Basic Course at the Bauhaus* (1964); Wassily Kandinsky em seu *Curso da Bauhaus*, bem como Paul Klee, em *Confissão Criadora* (1920), assim como Lázló Moholy-Nagy. Bem como Gertrud Grunow (1870–1944), a qual teve importante papel nessa fase inicial, sendo a primeira mulher a ministrar aulas na Bauhaus.

[6] *Sichtbarkeit,* puravisualidade, visualidade, visibilidade, o apuramento das percepções visuais, clara condição de visualidade. Sinônimos: reconhecimento, visível, condição de visualizar

[7] *Sachlichkeit,* puramaterialidade, objetividade, pragmatismo, realismo, da objetividade das coisas, da matéria. Sinônimos: frio (não temperatura), neutro (no sentido de frio).

[8] *Vorlehre* ou Curso Preliminar, o termo foi utilizado por Gropius e pela maioria dos professores, por vezes o termo *Vorkurs* aparece ao se referir a esta formação, Rainer Wick utiliza esta denominação.

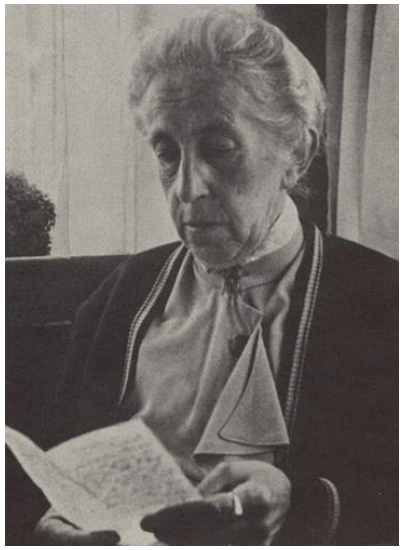


Fig. 2.12 – Gertrud Grunow
8 de Julho de 1870, Berlin, 11 de Junho de 1944, Leverkusen
Com o seu ”Ensino Harmonizador” exercitava os sentidos dos alunos de 1919 a 1924.

Fig 2.13 – Uma aluna de Gertrud Grunow em exercícios de concentração. De 1919 a 1923 Gertrud Grunow ministrou seu “Ensino Harmonizador”, Grunow que era música de formação havia desenvolvido sua própria educação musical, que tratava do uso igual e harmonioso de todos os sentidos. Suas aulas eram assistidas por estudantes e mestres.

Ela esteve nessa função de 1919 a 1924 e suas aulas eram baseadas em seu método musical que unia e exercitava os sentidos, porém, é pouco citada, até mesmo pelo principal estudioso da pedagogia da Bauhaus, Rainer Wick (1989), que descreve muitos dos conceitos que apoiaram Itten e reforçaram os primeiros conceitos pedagógicos de Gropius, mas não faz menção ao trabalho de Grunow. Sabe-se que Grunow fez trabalhos conjuntos com todos os mestres já citados, com exceção de Lázló Moholy-Nagy, com a qual não teve afinidades conceituais. Outro professor que reforçou e manteve longevo os conceitos do *Vorlehre* foi Oskar Schlemmer (1888–1943), que se destacou com os trabalhos de movimento e relação com a música e foi responsável pela criação do Ballet Triádico, *Triadisches Ballett,* que estreou em Stuttgart, em 30 de setembro de 1922, com música composta por Paul Hindemith (1895-1963).

A escola inicia as suas atividades em 1919, na cidade de Weimar, na Turíngia, em um momento de novas perspectivas com o surgimento da nova República de Weimar. Seus fundamentos mesclam-se com o construtivo e promissor momento político. Com a fragilização do suporte político dos ideários da nova República, são diminuídos os apoios a todo o idealismo da escola, que encerra as suas atividades em 1933. Uma história de aproximadamente 14 anos.

Fig. 2.14 – Oskar Schlemmer
4 de setembro de 1888, Stuttgart, 13 de abril de 1943, Baden-Baden
Foi o último professor que ainda trabalhava principais conceitos do *Vorlehre*, até 1928. Mantinha em destaque os trabalhos de movimento e relação com a música.

Fig. 2.15 – Ballet Triádico, criação de Oskar Schlemmer, estreou em 1922 com música composta por Paul Hindemith. Circulou durante anos por diversos palcos de cidades alemãs, em 1932 foi apresentado em Paris.

O período mais reconhecido escola como força produtiva desenvolveu-se desenvolveu-se em Dessau, e o seu ocaso deu-se em Berlim. Apesar do curto período de sua existência, influenciou o modernismo contemporâneo como nenhuma outra instituição de ensino das áreas de Arquitetura e de Design. Seu nome ainda é, cotidianamente citado nessas áreas de forma quase legendária. Vários dos seus professores foram considerados mestres e referências em suas áreas e são citações contínuas ainda hoje. Muito se aborda sobre os aspectos formais e estilísticos resultantes de sua ação, e, com menos frequência, as bases, as origens e os fundamentos da sua construção teórica e pedagógica, bem como a compreensão de seu movimento conectado ao seu contexto histórico, que teve os seus resultados alcançados por uma série de contingências e por conceitos desenvolvidos por seus apoiadores diretos e indiretos que antecederam a sua própria história.

O recorte deste estudo tem como objeto o ambiente pedagógico no contexto histórico da Escola Bauhaus (1919-1933), mais especificamente no seu *Vorlehre*, o seu “Curso Preliminar”, com a avaliação do papel da inserção desse período acadêmico específico e inicial no contexto de todo o programa pedagógico da escola.

O Curso Preliminar é a base de sua originalidade pedagógica, a sua propedêutica essencial. Inicia a sua aplicação logo com a arrancada da escola em 1919, mas perde gradativamente

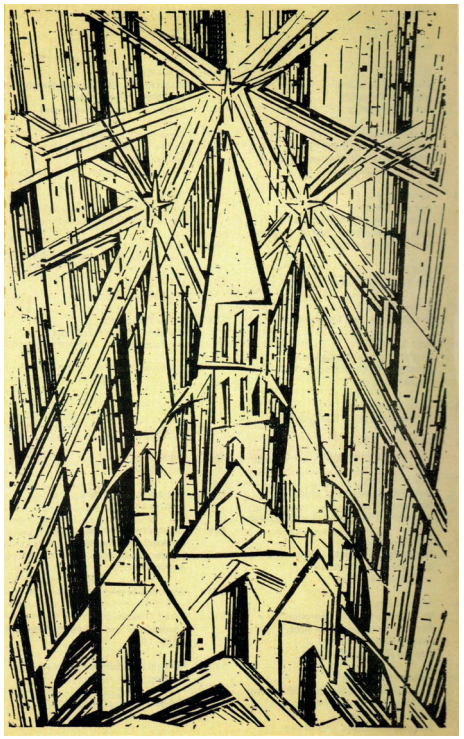


Fig. 2.16 - A Catedral, capa para o Manifesto e Programa da Bauhaus em seu lançamento em abril de 1919, autor: Lyonel Feininger.

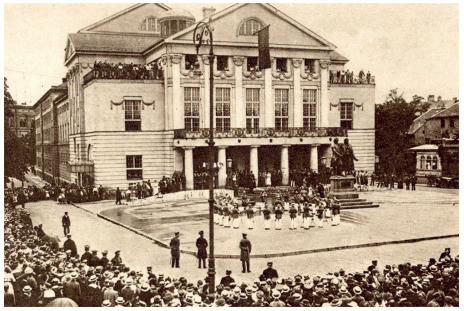


Fig. 2.17 - O Teatro Nacional de Weimar por ocasião da cerimonia da formação da República de Weimar em 9 de novembro de 1918. No mesmo local foi formalizada a Escola Bauhaus em 02 de março de 1919.

a força com a saída de Walter Gropius, em 1928. Sustenta-se de forma relativa sob a direção de Hannes Meyer, mas perde importância e até a sua obrigatoriedade curricular com a entrada, em 1930, de Mies van der Rohe na direção da escola. Desse modo, esse contexto específico experimental é interesse dos que se dedicam à formação pedagógica de áreas acadêmicas de criação relacionadas à forma como objeto utilitário, como a Arquitetura e as áreas afins do Design Industrial.

Assim sendo, pretendo qualificar a compreensão sobre os modos e os meios de abordagem pedagógica de acesso aos processos cognitivos, compreendendo os influxos afetivos e psicomotores de construção do conhecimento nessas áreas, aplicados na estrutura pedagógica da escola. Já com mais de um século desde a sua fundação, segundo Wick (1990, p. 37):

> A Bauhaus continua influenciando a educação estética, seja porque tal educação é relacionada, consciente ou inconscientemente, com as concepções pedagógicas da Bauhaus, seja por que se faça referência a elas de forma crítica ou mesmo antinômica.

Muitas referências que se fazem à Bauhaus e à sua pedagogia levam em conta aspectos parciais de um conjunto com-

Fig. 2.18 - De Karl Peter Röhl o primeiro logotipo da Bauhaus utilizado em 1919. Traz vários símbolos cristãos e não cristãos, incluindo a pirâmide, a cruz suástica, o círculo e a estrela. Era chamado de Sternenmännchen, o seja o homenzinho das estrelas, o que denotava o caráter expressionista e influencia esotérica de início da formação da escola.

plexo, percepções muitas vezes descoladas de seu contexto e processo histórico, originando-se desafinamentos que não correspondem à compreensão do ideário fundante dessa escola e das suas variações, o que pode levar à incompreensão de sua pedagogia, reforçando a percepção de uma formação para a criação estético-formal de definição estilística. Soma-se a isso uma frágil compreensão do relacionamento ao seu contexto histórico, ao seu *locus* social, político, de pensamento e de contingências de uma época, bem como a sua complexidade e importância para o pensamento contemporâneo.

É conveniente o entendimento das diferentes concepções pedagógicas, complementares e concorrentes dentro da Bauhaus, bem como o contexto histórico de sua época, explicando o pano de fundo das práticas e teorias estéticas dos professores-artistas-mestres dessa escola. Deve-se chamar a atenção para a utopia educacional inicial da Bauhaus, que se voltava para a construção do pensamento do novo homem, em uma nova sociedade mais humana, que almejava um novo posicionamento e compreensão do seu tempo, em uma Alemanha fustigada pela aceleração da industrialização, fim do império, derrota de uma guerra e a tentativa de construção democrática, uma nova experiência para essa sociedade. O novo que buscasse solução para as crises e angustias da época. A busca pelo belo, pela arte, pela estética em linguagem

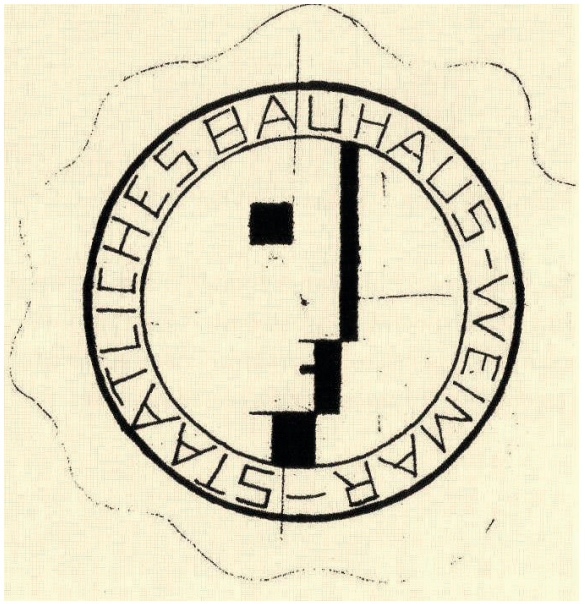


Fig 2.19 - Logotipo da Bauhaus em 1922, criado por Oskar Schlemmer, já demonstrando os aspectos mais funcionalistas e concretistas. Em 1923 a escola faz a sua primeira grande exposição em Weimar, mostrando os seus conceitos e resultados.

atualizada, encerrava a busca por valores em questionamentos claramente marcados pelo fim da I Grande Guerra e da aceleração da industrialização.

Essa reflexão é atemporal, de importância pertinente para o nosso momento histórico presente, em que em várias direções afloram manifestações de que a nossa sociedade e tantas outras estão perdendo rumos, porém, não possuímos capacidades de resolver muitos de nossos problemas estruturais. O olhar para o passado, revisitando utopias que outrora foram ofuscadas por momentos históricos de repressão, como é o caso da ocorrência do nazi-fascismo naquela época, pode nos apoiar naquilo que já fomos ou tentamos ser de proativos em momentos e contextos complexos de história, que se apresentam em recortes vividos do passado em nosso presente.

Cabe lembrar que a Bauhaus esteve sempre ligada aos conceitos do modernismo que destacavam a ação sintonizada à contemporaneidade no seu presente. Mas é preciso estarmos atentos ao que alcançamos com o projeto de homem moderno calcado pelas atuações de ações como as da Bauhaus, pois como diz o filósofo Jürgen Habermas (1929-)[9], o modernismo é um projeto inacabado, devemos, em nosso presente, questioná-lo quanto à sua possibilidade futura. Em seu artigo

[9] Para marcar que o autor ainda vive, coloco um traço ao lado do ano de nascimento.

O modernismo é um projeto inacabado, devemos, em nosso presente, questioná-lo quanto à sua possibilidade futura.

Jürgen Habermas (1980)

publicado em setembro de 1980, *O modernismo – um projeto Inacabado (Die Moderne – ein unvollendetes Projekt)*, traça as suas justificativas para revisitar os conceitos do modernismo, assim como questionar o pós-modernismo como o antimodernismo e o reforço do pensamento conservador.

Consoante isso, Habermas (1980, p. 2) diz que:

> O moderno é o que confere à atualidade (zeitgeist) uma compreensão objetiva. A assinatura de tais obras é o novo, que será superado e desqualificado pela inovação da próxima forma. Enquanto o que é apenas moda, apoiado no passado, se torna antiquado; o moderno mantém uma relação secreta com o clássico. O que sempre durou sempre foi considerado clássico; é claro que essa força não se apóia mais na autoridade de uma época passada, mas apenas na autenticidade de uma atualidade vivida. A própria modernidade cria sua classicidade – falamos naturalmente da modernidade clássica.

O moderno é o que confere à atualidade (zeitgeist) uma compreensão objetiva.

Jürgen Habermas (1980)

Define assim o moderno como uma compreensão objetiva da atualidade conectada ao tempo e espaço, como o presente em mutação constante, que se torna clássico pela sua autenticidade e atualidade. Habermas questiona a existência de uma reversão estética e ética, apoiadas pelas bandeiras do pós-modernismo como

um antimodernismo, alertando, também, para a possibilidade de desenvolvimento de uma cultura conservadora em marcha.

Essas críticas também reforçam o que o pesquisador de arte soviético Selin O. Chan-Magomedov (1928/2011) qualifica como uma herança não realizada do modernismo pelo perigo da canonização do desenvolvimento formal dos novos caminhos propagados pelo modernismo de origem. Magomedov (1983), em *Pioneiros da arquitetura soviética - O caminho para a nova arquitetura soviética nos anos 20 até o inicio do anos 30 (Pioniere der sowjetischen Architektur – Der Weg zur neuen sowjetischen Architektur in den zwanziger und zu Beginn der dreißiger Jahre)*, destaca os problemas criados pela busca das novas formas no modernismo, sendo canonizadas e repetidas como formulários. Como as novas formas do racionalismo poderiam ser aplicadas no novo pensamento construtivista, pensamento esse que foi marca das escolas Russas de design e arquitetura da época, como as UNOWIS (1919-1922), as Sinskulptarch-Shiwskulptarch (1919-1920), as INChUK (1920-1924), a WChUTEMAS e as WChUTEIN (1920-1930) [sic][10]. O pensamento construtivista marcou a Bauhaus tanto quanto essas escolas Russas.

Apesar de já evidenciada a importância dada à Escola

Os problemas criados pela busca das novas formas no modernismo, sendo canonizadas e repetidas como formulários.

Selin O. Chan-Magomedov (1983)

[10] Utilizados aqui os termos de acordo com o original em língua alemã de Magonedow (1983)..

Bauhaus, muito ainda se passa ao largo das razões fundantes de suas construções de formação pedagógica. Ao debruçar-me sobre o tema, e em busca de referenciais de estudo, no ambiente acadêmico nacional, verifiquei que as pesquisas elaboradas em artigos, dissertações e teses não correspondem, possivelmente, à importância da mudança ocorrida na arquitetura e design a partir dela, uma vez que esses estudos não se ampliaram em escala às pesquisas que se interessavam pelo tema na dimensão pedagógica e histórica em nossos repositórios nacionais. O tema, na sua dimensão de estudo da pedagogia, tampouco possui tanto destaque fora de nosso país se compararmos com maior volume de publicações, citações e referências que sempre se fez em relação à Bauhaus e à sua importância para o modernismo como produtos e resultados imagéticos e formais, isto é, o estilo e a marca da Bauhaus.

Em uma pesquisa no arquivo on-line da biblioteca da Fundação Bauhaus Dessau[11], que concentra o acervo mais amplo e mais atualizado sobre o tema Bauhaus, ao buscar por publicações de livros com o referido tema incluído na capa, encontrei 4590 títulos. No entanto, se se pesquisa pela sua pedagogia[12], o número se

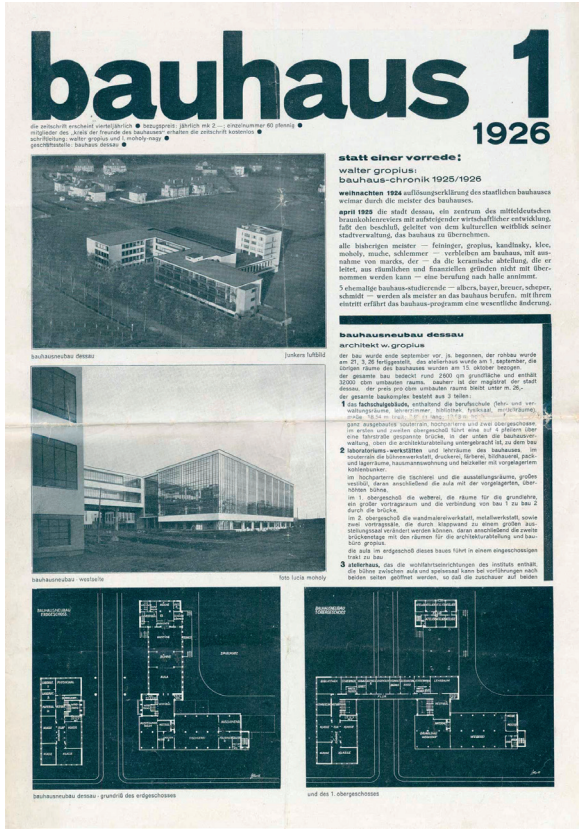


Fig. 2.20 – Capa da revista da Bauhaus nº 1, 1926. Apresentando a nova escola em Dessau com editorial de Gropius e Moholy-Nagiy

[11] Biblioteca da Fundação Bauhaus Dessau. Disponível em: https://lhanh.gbv.de/DB=1.4/SET=12/TTL=1/CMD?ACT=SRCHA&IKT=5041&SRT=YOP&TRM=bauhaus+. Acesso em: 5 jan. 2020.

[12] Bauhaus Pädagogik. Disponível em: https://lhanh.gbv.de/DB=1.4/SET=9/TTL=1/CMD?ACT=SRCHA&IKT=5041&SRT=YOP&TRM=bauhaus+P%C3%A4dagogik. Acesso em: 5 jan. 2020.

reduz a 8 títulos de 5 autores, com edições que concentram entre 1976 a 2009, sendo a última publicação de 2019 uma transcrição de um manuscrito de 1919. Dessas publicações listadas, quatro são do mesmo autor, Rainer Wick, o pesquisador que mais editou livros sobre a Bauhaus e a sua pedagogia. São deste autor *Bauhaus - Arte e Pedagogia* (Bauhaus - Kunst und Pädagogik - 2009), *É a Pedagogia da Bauhaus atual?* (Ist die Bauhauspädagogik aktuell? - 1985), e *A pedagogia da Bauhaus* (Bauhaus-Pädagogik -1982)[13]. Nesta pesquisa ao acervo da Bauhaus Dessau não consta até a data (05.01.2020) outra edição de interesse da visão pedagógica deste mesmo autor, sobre o professor Itten, Johannes Itten: Kunstpädagogik als Erlebnispädagogik? (Johannes Itten: Educação Artística como Experiência Educacional?- 1997). Ao se especificar a pesquisa para as publicações sobre o Curso Preliminar da Bauhaus[14], o resultado também apresenta oito publicações, sendo a publicação mais antiga de 1963 do próprio Itten, e a mais recente de 1976, de Klaus-Jürgen Winkler. Desses oito títulos, há três edições de duas publicações do mesmo autor, o professor Johannes Itten que foi o mais destacado condutor e conceituador dessa etapa de formação e alvo de estudo mais ampliado nesta pesquisa.

[13] Único livro do autor editado no Brasil em 1989 pela Martins Fontes.

[14] Bauhaus Vorkurs. Disponível em: https://lhanh.gbv.de/DB=1.4/SET=11/TTL=2161/CMD?ACT=SRCHA&IKT=5041&SRT=YOP&TRM=bauhaus+vorkurs. Acesso em: 5 jan. 2020.

Pode-se dizer que o interesse demonstrado por esse acervo (Biblioteca da Fundação Bauhaus Dessau), que é o mais representativo no mundo sobre a Bauhaus, o assunto pedagogia e curso preliminar, não chega a representar 1,00% do seu acervo total de edições do universo da Bauhaus. No universo de pesquisas manifestas em artigos, dissertações e teses publicadas internacionalmente, o percentual de títulos nessa área de interesse sobre a pedagogia é igualmente restrito em relação aos demais temas mais alardeados relacionados à marca que a Bauhaus deixou.

O número de publicações representam um panorama do universo de interesse sobre os conceitos pedagógicos da escola. Hoje, a Bauhaus é, especialmente ao passar pela comemoração dos seus 100 anos, acima de tudo, apresentada como uma marca de prestigio, mas muitos esquecem que ela foi, antes de tudo, uma escola de formação de pensamento, de forma diferenciada de ver o mundo, com todas as controvérsias e contradições que podem estar imersas em uma experiência desse calibre. Os seus aspectos educacionais, pedagógicos e a essência propedêutica ainda podem ser motivo de pesquisa e estudo, especialmente pelas possíveis razões que colocaram essa área de pesquisa à sombra dos demais temas de maior projeção. Algumas luzes para esse motivo podem ser as narrativas de Habermas, Magomedov e Kopp (citado adiante) em relação ao modernismo clássico, con-

forme definição de Habermas em 1980 já colocada acima, mas possivelmente não são as únicas razões.

Incompreensões de valor, e de pesos e medidas com a complexidade dessa escola que podem estar relacionadas também à forma intrincada de sua existência, o seu complexo contexto de fundação no início da República de Weimar, bem como o seu encerramento caótico no início do fortalecimento do nacional socialismo alemão. Anos depois, com o fim da Segunda Guerra, o espólio da escola ficou localizada em região de domínio soviético, e com a criação da República Democrática Alemã (RDA)[15], fez parte do bloco socialista, compondo os países da cortina de ferro por, aproximadamente, 45 anos. A RDA apenas abriu suas fronteiras em 9 de novembro de 1989 e deixou de existir como país se integrando à República Federal Alemã em 3 de outubro 1990, com a formalizada reunificação alemã. Momento em que se possibilita retomar a divulgação e estudo em solo original da história desta escola, com as possibilidades de aproximação de pesquisadores sem os limites que a *Cortina de Ferro* e as tensões que *Guerra Fria* representaram.

A partir de 1990, com reunificação realizada, iniciam-se os processos de aproximação dos três endereços que a Bauhaus possuiu: o Arquivo da Bauhaus, em Berlin (Alemanha Ocidental);

[15] Tradução de: Deutsche Democratische Republik (DDR).

as escolas em Weimar; e Dessau (antiga Alemanha Oriental). Isso possibilitou reatar os vínculos da história, bem como a qualificação da compreensão da complexidade de sua história em todos os seus aspectos, além de possibilitar a condição de rever os seus conceitos, e não apenas a visão para os seus produtos e a sua marca. Marca essa que foi muito bem explorada na comemoração do seu centenário no decorrer de 2019.

Desde muito cedo, os críticos pró e contra dedicaram-se, na sua maioria, a avaliar o estilo resultante dos produtos da Bauhaus, bem como a imagem manifesta desses produtos, assim como todas as manifestações físicas públicas da escola, desde as suas programações oficiais até o comportamento pessoal de seus mestres, alunos e alunas. Bem menos foram avaliados os métodos, as contingências das filosofias, a pedagogia que criava na época, o caminho de reflexão para a criação desses resultados, uma vez que os objetos/produtos sempre interessaram mais do que o ambiente de geração/reflexão/construção deles. O cerne pedagógico permanece em muitos aspectos a ser buscado nas entrelinhas. Um momento histórico tão particular localizado entre duas grandes guerras nos afasta da compreensão lúcida de um contexto tão variado, tumultuado e profícuo como foram os curtos anos de existência da Bauhaus.

Essa tendência, que muitas vezes sombreia as originalida-

des no seu cerne inovador e criador progressista, de fato não se restringiu apenas à Bauhaus; muito do que o modernismo tratava como uma causa humanista foi compreendido de forma superficial, como um estilo e com proposições dogmáticas conforme já citado por Habermas (1980) e Magomedov (1983). Essa tendência de simplificação é comum ao que ocorreu na Bauhaus, como nas escolas Russas, ou ao modernismo Francês, que possuía já em sua formulação aspectos mais dogmáticos na ordenação de sua manifestação formal, ao contrário das escolas Russas e da escola alemã.

Quanto a atualidade do modernismo, o pesquisador Anatole Kopp (1915-1990), professor de origem russa que desenvolveu seu trabalho na *Universidade Paris VIII*, apresenta longos argumentos em seu livro *Quando o moderno não era um estilo e sim uma causa* (1990). Kopp (1990, p. 253) diz que:

> É nesse sentido que o "moderno" poderia existir ainda hoje – apesar dos efeitos conjugados contra ele da moda, dos meios de comunicação e da corrida do lucro imediato – e pode tornar-se novamente uma linguagem viva, uma *causa* como foi durante o período entre as duas guerras e não um *estilo,* ao que certas pessoas o reduziram. Não podemos, ainda hoje, pensar que poderíamos "Viver de outra maneira"?.

O "moderno" poderia existir ainda hoje – e pode tornar-se novamente uma linguagem viva, uma causa como foi durante o período entre as duas guerras e não um estilo, ao que certas pessoas o reduziram.

Anatole Kopp (1990)

Uma leitura do que propunha o modernismo como atitude; na arquitetura, uma nova possibilidade de vida; e não somente um movimento relacionado a formas depuradas e uso de novas técnicas de construção contemporâneas, mas, sobretudo, uma tentativa de participar a nível de espaço construído, no processo de transformação da sociedade, com projetos de caráter social, correntes culturais e movimentos políticos, cujas propostas almejavam um novo modo de vida para os habitantes das grandes cidades, uma abordagem de percepção de reais problemas que afetavam e afetam ainda a tantos, em tantos lugares de nosso planeta. Uma ideologia clara na busca de resolução de problemas reais, uma excursão ao pântano dos problemas importantes de Donald Schön (2000).

Por outro lado, devemos atentar para as diferenças de construção e sentido no modernismo europeu, pois muito do que recebemos como modernismo arquitetônico, no ocidente e em nossas terras, tem sua base na percepção do movimento moderno a partir do seu ícone mais representativo internacionalmente em nossa região geopolítica, o suíço-francês Charles-Edouard Jeanneret-Gris (1887/1965), mais conhecido pelo pseudônimo Le Corbusier.

No entanto, ao nos aproximarmos na origem do movimento moderno, é necessário tecer as diferenças contextuais e teóricas entre este e o outro representante de peso que é o fundador da Bauhaus, Walter Gropius. Giulio Carlo Argan descreve, no seu livro *Walter Gropius e a Bauhaus* (2005), o cenário das diferenças do que

ocorria em um lado e outro do Reno. Os dois líderes da renovação da arquitetura europeia, alinhados na nova reflexão modernista, lutam por uma reforma em sentido racionalista, suas teses têm várias propostas comuns, mas, conforme Argan (2005), são racionalismos de sentidos opostos.

Enquanto Le Corbusier chega ao racionalismo como um sistema e um plano que traça grandes diretrizes que deveriam resolver e eliminar qualquer problema, Gropius compreende a racionalidade como o método que permitirá localizar e resolver os problemas que a existência vai apresentando continuamente. Assim sendo, tínhamos um racionalismo como diretrizes postas, no lado Francês, e, no lado Alemão, o racionalismo como método de abordagem.

Essas antíteses de compreensão do racionalismo dos dois grandes representantes modernistas manifestavam-se nos caracteres exteriores. Segundo Argan (2005, p. 14):

> Le Corbusier lança proclamações, publica manifestos, organiza circuitos de propaganda por todo o mundo, grita aos quatro ventos que *il existe un esprit nouveau;* Gropius fecha-se em sua escola, transforma sua teoria numa didática precisa e sua lógica numa técnica, e talvez se pergunte se ainda existe um *esprit*.

O modernismo como
diretriz = Le Corbusier
X
O modernismo como
método/atitude = Gropius

Argan (2005)

A situação histórica da França como referencial revolucionário pioneiro na Europa, em 1789/1799, com a Revolução Francesa, as vitórias das Guerras Napoleônicas de 1803 a 1815, a liderança intelectual do iluminismo europeu no século XVIII, e, então, mais recentemente ao nosso contexto de interesse, a vitória na I Grande Guerra, de 1914 a 1918, tudo isso a colocavam em condição histórica hegemônica na época. No que concerne a isso, Le Corbusier apropria-se dessa condição, conforme afirma Argan (2005, p. 14):

> Joga todas as suas cartas no prestígio da burguesia revigorada na vitória da guerra recente, ele quer ajudá-la a fazer a sua paz depois do que havia sido a sua guerra. Sonha ele que ***a civilisation machiniste q***ue havia sido uma das causas do conflito, seja agora a garantia da paz; sonha que cada trabalhador seja um pequeno -burguês, compensado com um *standard* de bem-estar social a renúncia a seus direitos a luta de classes

Ao mundo que anseia por uma nova ética, ele oferece, radiantemente, uma perfeita e fecunda higienização social, como descreve Argan (2005, p. 15):

> Quando Le Corbusier percebe que a *civilization machiniste* fabricava canhões em vez de casas, e com boa fé protesta, já era tarde e os canhões já começavam a

Fig. 2.21 _ Gropius com sua esposa Ise e Le Corbusier no café Parisiense, *"Cafe des Deux Magots".*

> destruir as casas. Refugia-se mais uma vez nos princípios imortais, faz um urbanismo como espécie de jardinagem social, sonha com civilizações arcaicas e mitos solares, mediterrâneos: da história do futuro, cai de ponta-cabeça, como era previsível, na pré-história.

A sua racionalidade está sempre ligada a utilidades especificas, as soluções racionais são *standards* que representam o nível médio das exigências. É uma racionalidade que previne e controla problemas, cria soluções médias, age como elemento de equilíbrio. O arquiteto age com a tarefa que a classe "culta" acredita ser chamada a cumprir. Sobre isso, Argan (2005, p. 13) diz que: "Diante de uma massa que ela supõe inconsciente do próprio e verdadeiro interesse; e essa cultura é ainda uma cultura humanística, de classe, cujo prestígio se baseia numa experiência mais vasta, e até universal, da história".

O referido autor ainda alega que Le Corbusier é homem de boa-fé, pois acredita que a burguesia renunciará à guerra se o proletariado, em um acordo tácito, renunciar à revolução. Como o seu ideal de cooperação internacional não vai além da renúncia à violência, ele fatalmente desemboca no compromisso. As próprias formas artísticas, não mais expressões de conteúdos profundos (conforme veremos adiante com Gropius), permanecem como meras fórmulas de entendimento: não é necessário que todos se

Le corbusier, constitui o projeto de um modernismo contido em uma imagem burguesa de um apaziguamento que nunca existiu. O padrão da ordem.

(Argan, 2005)

proponham e resolvam os mesmos problemas; basta que todos falem a mesma linguagem estética do modernismo, e a imagem da solução dos problemas apaziguará a todos. Aqui notamos a importância da estética de um padrão, com a qual nos acostumamos, que é “O Modernismo”, o projeto de um modernismo contido em uma imagem burguesa de um apaziguamento que nunca existiu. O padrão da ordem.

Os vencedores do conflito da primeira Grande Guerra podiam se dar ao luxo de discutir temas em discursos acadêmicos, enquanto que para os vencidos submetidos ao tratado de paz assinado em Versalhes em maio de 1919, tudo seria questão de vida e morte. Já do outro lado do Reno, Gropius vivia outra realidade bem distinta, colocado na posição dos perdedores da recente grande guerra. Sobre isso, Argan (2005, p. 14) diz que:

> O grande capital era o verdadeiro responsável pela catástrofe, mas era também a única força com a qual o inveterado nacionalismo alemão podia contar para a desforra. Hoje sabemos de que a desforra se chamava Hitler, mas naquela escuridão, para perceber o que realmente estava acontecendo à burguesia alemã eram necessários olhos de lince e o ingênuo desespero de Grosz[16].

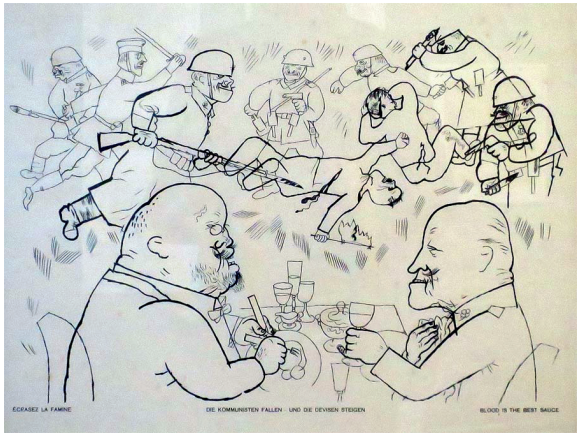


Fig 2.22 - De Georg Grosz “Os comunistas caem e os lucros sobem, sangue é o melhor molho”, de “Deus conosco”, livro de arte com 9 litografias editados pela Malik Verlag, 1920

[16] Grosz, Georg. (Berlim, 26 de julho de 1893 — Berlim Leste, 6 de julho de 1959) foi um pintor e desenhista alemão. Destacou-se, inicialmente, na qualidade de uma das figuras mais proeminentes do movimento Dadá em Berlim, de 1917 a 1920. Foi um dos

As charges e caricaturas de Grosz descreviam o contexto complexo em que a Alemanha estava imersa no pós-guerra. Todos os caminhos eram possíveis com o fermento da destruição e da derrota (ARGAN, 2005).

Ainda, conforme afirma Argan (2005), no contexto Pós-Primeira Guerra, a burguesia alemã, que havia sido sempre operosa e produtiva, compenetrada na sua própria tradição austera, vinha avançando para uma plutocracia ávida, corrupta, sanguinária, decidida a desfrutar, até o fim, da ruína que havia provocado. A cada dia a inflação aprofundava ainda mais o abismo entre pobres e ricos, as rupturas das relações despedaçavam a vida social, fome de poder financeiro, hostilidade a qualquer reforma, desconfiança e desprezo à cultura, intolerância política e racial e um forte culto à obediência civil demonstravam as fraquezas de um estado que tentava se reerguer depois de ter perdido a sua guerra, mas que encontrava dificuldades para reencontrar o caminho. Um cenário que em muitos aspectos encontramos paralelos sociais, econômicos e políticos com o nosso país atualmente.

---

principais membros do grupo da Nova Objetividade (Neue Sachlichkeit), uma reação ao Expressionismo, juntamente com Max Beckmann e Otto Dix, empenhando-se em analisar criticamente a situação política e social da Alemanha, durante a República de Weimar (1919-1933). Representou como ninguém em seus desenhos e charges a crise ética da burguesia deste período (DEUTSCHE BIOGRAPHIE, 2019). Disponível em: https://www.deutsche-biographie.de/sfz24068.html. Acesso em: 05.01.2020.

No cenário conflituoso, tenso e complexo de mudanças no pós-guerra, pode-se compreender os porquês do forte saudosismo alemão da era dos imperadores, dos poderosos, em comparação com a nova realidade democrática cheia de fraquezas, disputas, derrotas e humilhações que vai se ampliar nos anos a seguir, reforçando o nacional-socialismo mais tarde. Um arranjo ainda frágil de futuro frente a uma forte tendência de retorno ao passado, com a qual a sociedade progressista da época precisava se contrapor. Para muitos opositores da renovação progressista, a I Grande Guerra era ainda uma guerra inacabada, o que sinalizava um cenário complexo para as experiências pedagógicas progressistas em foco na Bauhaus.

A cidade de Weimar possuía um papel simbólico importante na cultura alemã, além de estar afastada de Berlin, capital tumultuada, a qual lhe permitiu espaço mais tranquilo para a construção política da República de Weimar. Weimar era a cidade base de muitos dos pensadores alemães, morada de Goethe, Liszt, Schiller, Nietzsche, Bach, Albrecht Dürer, entre outros proeminentes construtores do pensamento alemão anteriores à era da Bauhaus.

Gropius vislumbra a esperança de reatar com as antigas tradições da cultura clássica e deseja retificar o caminho de uma evolução aberrante em curso, demonstrando, novamente, a expectativa da autoridade da inteligência tomando o seu lugar e exer-

cendo o seu papel. Um grupo que propunha a fuga do desespero reunindo a boa base intelectual que fermentava ideias progressistas em meio ao caos. Quanto a isso, “Gropius, como Thomas Mann, pertence aquele grupo de intelectuais que não escondem de si mesmos a crise da burguesia alemã e a investigam muito além das escandalosas aparências descritas pela pena espartacista de Grosz” (ARGAN, 2005, p. 15).

Destaca, assim, a percepção de recuperação de uma sociedade em crise, a partir de uma reflexão intelectual, e propõe o reposicionamento da arte como a técnica de corrigir os desvios. Consoante Argan (2005, p. 15):

> O firme apelo de Gropius por uma arte inteiramente técnica, livre de qualquer ideologismo, ligada às férreas leis econômicas da produção, permite largamente supor: uma vez que a sociedade está doente da arte, é este o órgão que convém atuar para reduzir-lhe o desenvolvimento anormal e retificar-lhe o funcionamento irregular.

Gropius alinha-se com aqueles que percebem a dor e a doença na sociedade, e propõe aproximações e junções de forças de setores tradicionais com a nova indústria. Coloca-se como um defensor de novos conceitos para a indústria europeia, que teo-

ricamente se visualiza, de forma humanística, como um engenho potencial contra o "Fordismo"[17] norte-americano, o aviltamento da produção, da personalidade, da perda de consciência e da espiritualidade no trabalho industrial. Ainda, coloca-se contra a especulação improdutiva e dissociante que impactava na época. Trazia os valores sociais do Deutscher Werkbund[18,] os quais foram adaptados e construídos de maneira didática dentro dos seus conceitos. O seu projeto, de 1911, para a *Fábrica da Fagus,* em *Alfeld*, já demonstrava a sua vontade em qualificar os espaços de produção industrial com os conceitos modernistas marcados por formas cúbicas e fachadas livres de vidro. Tinha, ao desenvolver esse projeto, 28 anos e muitos conceitos de suas futuras atuações já constituídos. As fachadas de vidro e formas cubicas naquela época, no entanto, traziam mais do que apenas a forma na contraposição ao modelo americano, mas um conceito de cuidado com a produção e com os envolvidos nela, ideias que circulavam em algumas cabeças da indústria na época reforçadas pela Deutscher Werkbund.

Fig 2.23 – *Fábrica da Fagus* em Alfeld que Gropius projetou em 1911 com 28 anos de idade onde apresentou as suas idéias do que poderia ser uma fábrica moderna.

[17] Conjunto das teorias sobre administração industrial, criadas pelo industrial e fabricante de automóveis Henry Ford (1863-1947) em 1913. Gropius opunha-se ao modelo de produção industrial alienante. Os seus projetos para edificações industriais atestavam os seus conceitos de qualificação destes espaços de trabalho, como a Fabrica Fagus (1911).

[18] A Deutscher Werkbund foi fundada em 1907, por um grupo de arquitetos, designers e empresários alemães que tinham estado, de alguma maneira, ligados ao Jugendstil, ou "Arte Nova Alemã". Entre seus principais expoentes encontra-se Peter Behrens, Walter Gropius e Mies Van der Rohe. Gropius manteve-se sócio até 1933. A associação permanece ativa até os dias de hoje (DEUTSCHER WERKBUND, 2020). Disponível em:: https://www.deutscher-werkbund.de/wir-im-dwb/werkbund-geschichte/. Acesso em: 3 jan. 2020.

Conforme relatos do jornalista americano Knickerbocker (1932), que investigou a situação alemã no ano de 1931, durante um período de seis meses de contatos e viagens em diversas direções. Em visita à Fábrica da Zeiss, em Jena, que foi fundada em 1846 por Ernst Abbe e associado a Carl Zeiss, e era, na época, a maior produtora mundial de instrumentos óticos, relata que a fábrica tinha um caráter de "instituição", não de uma simples indústria. Sob o olhar do jornalista americano, na época as inclinações de industriais alemães, que tinham uma desenvolvida preocupação social do seu papel, impressionavam a sociedade norte-americana. Sobre essa visita, o referido autor, alega quanto aos estatutos :

> Essas cláusulas estipulavam um método inteiramente novo de remuneração sob sistema capitalista. A empresa Zeiss não deixa de ser um empreendimento capitalista, visto como trabalha visando lucros bem como as empresas soviéticas que também teem [sic] o mesmo alvo no seu atual sistema de capitalismo de estado. Mas os lucros das fabricas Zeiss, em vez de ir para acionistas, como acontece no caso de corporações ordinarias, ou para o Estado, como no caso das fabricas soviéticas, vai para um fundo que se emprega do seguinte modo: para a expansão e desenvolvimento do trabalho, para bonificações aos trabalhadores e para o beneficio publico, especialmente para *a Universidade de Iena* [sic] (KNICKERBOCKER, 1932, p. 72).[19]

Fig. 2.24.- Cartaz da exposição de 1914 da *Deutsche Werkbund* em Colônia, última exposição na véspera da I Guerra.

[19] Transcrição conforme grafia original da edição de 1932.

Sobre o seu apoio à Universidade de Jena, a Zeiss construiu e reconstruiu diversos institutos, equipou a universidade gratuitamente com instrumentos científicos, levantou o grande edifício central da universidade e da sua biblioteca, em um grande número de contribuições de toda a ordem para qualificar e manter os programas de formação. Construiu, na cidade, o centro cultural de Jena, na época denominado de “A casa do Povo”, um programa de grande área com inúmeras frentes de atuação cultural, social e de atividades físicas. Ao final do ano, parte dos lucros era distribuída entre os trabalhadores em um percentual proporcional, de acordo com os seus salários anuais. Somente os diretores e gerentes não recebiam participação nos lucros.

Consoante Knickerbocker (1932, p. 72):

> Os diretores e gerentes da instituição Zeiss podem receber, de acordo com os estatutos, um ordenado anual de não mais do que dez vezes a média dos vencimentos de um ano de um operário hábil de vinte e quatro anos que já esteja trabalhando na fábrica pelo menos há três anos. Isto Significa que o homem que está à testa da maior fábrica de instrumentos óticos do mundo só pode receber o salário máximo de mais ou menos 1.000 Libras por ano. Não tem ele a menor parte na distribuição dos lucros [sic][20].

[20] Transcrição conforme grafia original da edição de 1932.

A Zeiss, com o seu modelo, distribuía lucros aos seus funcionários desde 1904. Durante a Primeira Guerra, chegou a ter 10.700 empregados, entretanto, com o Tratado de Versalhes teve que reduzir as suas atividades pelas cláusulas do acordo que a impediam de exportar instrumentos militares.

O cenário de abordagens sociais de várias origens institucionais eram amplas na Alemanha da época e contribuíam para a constituição do pensamento moderno e do modernismo da arquitetura alemã após a I Grande Guerra, que era chamado pelos seus precursores simplesmente de “Neues Bauen”.

O nome Gropius vem de uma família de reconhecida atuação em Berlin desde os anos 1700, Walter Gropius está nesse meio de renovação de pensamentos e conceitos críticos, e formula, de maneira sintética, os esquemas teóricos mais complexos de Van der Velde, Peter Behrens e William Morris, do Novembergruppe e da base do Deutscher Werkbund, com uma disciplina racional e uma proposta de superioridade da produção industrial a artesanal, e isso era urgente para a reconstrução do país. Ele preocupava-se menos em agir sobre a massa e solicitar dela um nível mais elevado de cultura, mas em isentar a classe dirigente do seu crescente declínio, e reconduzi-la aos seus papéis de agentes sociais, organizando, tecnicamente, a produção e criando condições efetivas para

o retorno do progresso da vida social, de acordo com a percepção de Argan (2005).

O tecnicismo de Gropius era não político, no sentido em que se alinhava com intelectuais alemães que pregavam o afastamento da competição política como condição para seu empenho e ação no plano da cultura. Uma pretensa e utópica “revolução dos técnicos”, uma firme convicção de que caberia aos intelectuais a transformação da velha sociedade hierárquica, aristocrática e conservadora, em uma sociedade funcional. Claro que essas posições acabaram assumindo um visível significado político aos olhos da burguesia alemã, o que conduziu essa inovação a um julgamento de “socialista” e, como consequência, a posterior condenação ideológica pelos nazistas.

A propósito disso, pode-se destacar o episódio de 1923, em que, ao receber uma comissão de intelectuais, o primeiro ministro Stresemann advertiu, conforme cita Argan (2005, p. 15):

> Vem se formando na Alemanha conceitos malsãos que devem desaparecer. Já não se quis reconhecer qualquer diferença entre trabalho manual e trabalho intelectual; muitas vezes quis-se subverter a situação precedente [...]. No entanto, os homens não são todos iguais; eles são diferentes, como são diferentes as forças espirituais da humanidade; do povo ori-

> ginam-se as forças que tendem para o alto; uma supressão dessas forças que aspiram a abrir caminho e que talvez estejam destinadas aos postos de comando seria o nivelamento inadmissível. Somente se conseguirmos render mais do que outros poderemos recuperar aquilo que a guerra nos tirou.

Da premissa anticomunista do início da República de Weimar, passava-se à ação nacionalista, em que a Alemanha pretendia recuperar o que a guerra havia lhes tirado, rendendo mais do que os outros, criando uma nova classe de dirigentes que pudesse se impor internacionalmente; e a Bauhaus era um dos instrumentos de estado da República de Weimar, fundada para esse fim, para criar uma obra que pudesse desenvolver qualidade e inovação progressista no plano nacional e internacional.

Na inauguração da Bauhaus, Gropius declarou que todo o trabalho é a manifestação de uma essência interior e que somente esse trabalho tem significado espiritual – ao passo que o trabalho puramente mecânico não tem sentido vital –, apoiando o avanço da indústria, mas impondo um roteiro humanizado para o trabalho, em que o trabalhador está consciente da sua obra. De acordo com Argan (2005, p. 17):

> Enquanto a economia e a máquina permanecerem como fins em si mesmas, em vez de meios de libertar cada vez mais, do peso do trabalho mecânico, as

Todo o trabalho é a manifestação de uma essência interior e que somente esse trabalho tem significado espiritual.

Gropius (1919)

> energias do espírito, o indivíduo continua escravo e a sociedade não encontra seu equilíbrio definitivo ... a solução não depende de melhoramentos nas condições externas da vida, mas sim de uma atitude diferente do indivíduo em relação a própria obra.

O grande sonho utópico de Gropius era o de um dia alcançar a racionalidade social sobre o irracionalismo político. A racionalidade funcionalista dele opunha-se à visão alemã vigente, que era de uma espécie de hipertrofia artística, o caráter misterioso que se atribuía aos fatos da arte, por uma classe que se julgava predestinada a grandes tarefas históricas, a genuína "alma alemã", ao "sublime". Para alguns autores, conforme Argan (2015), citando Peter Viereck[21], *o nazismo foi uma monstruosa superestrutura esteticista.* Gropius propõe-se a contrapor clássicos "sublimes", como Richard Wagner, e aponta para uma arte útil e racionalista, livre de influências, afetações e paixões clássicas.

Sob esse viés, Argan (2005, p. 19) disserta:

> A obra de arte não deve pregar, exortar, apelar para o sentimento, apontar metas ideais: ela tem o seu objetivo em si mesma, e não além de si; é útil na medida em que é arte, visto que a arte é uma função da sociedade, mas é arte enquanto cumpre esta função da sociedade. A obra de arte é uma realidade que a sociedade produz para corresponder a uma necessidade real, e não para

[21] Peter Robert Edwin Viereck (1916-2006) foi um poeta americano, pensador político e professor de história no Mount Holyoke College.

> satisfazer aspirações ociosas: uma sociedade que não use a arte por ela produzida será defeituosa, porque as necessidades insatisfeitas ou os resíduos não utilizados criarão perigosas descompensações ideológicas. Tem função demasiado delicada para se confiar ao arbítrio incontrolável da inspiração.

O referido historiador italiano sintetiza afirmando que a arte é a força que nos faz superar a contingência na própria contingência, obrigando-nos a realizar com clareza racional até os mínimos atos da vida cotidiana. Gropius, segundo Argan (2005), compreendia que no passado a razão voltava-se para a contemplação, pois, por meio da razão construíam-se os grandes sistemas, desenhava-se a arquitetura solene da natureza, em cujo fundo as pequenas paixões humanas ganhavam destaque de sentimentos heroicos. Mas esse humanismo que se apoiava na divisão entre a teoria e prática, implicava, também, na ideia de uma humanidade dividida em classes, uma superior dirigente divina (o “gênio”) por investidura das leis supremas do universo; e outra inferior e servil que *faz* conforme a indicação dos gênios iluminados. A arte, nesse contexto, tem sempre um valor de paradigma, a prova tangível de uma certa cultura e de classes específicas depositárias dessa cultura.

Sobre isso, Argan (2005, p. 21) comenta:

> Se estas classes renunciarem ao seu prestígio e exercerem a sua autoridade em intervenção direta nos pro-

> cessos produtivos, se a práxis, apoiada nas ciências exatas, tomar o lugar da teoria e assumir a dignidade desta, a racionalidade, que constitui a prerrogativa e a força dessas mesmas classes, não mais se manifestará na designação de conceitos gerais, mas na série infinita de atos da existência.

A vida, assim, não se fará mais na contemplação, mas na ação direta, a realidade concreta e não ilusória, a união entre teoria e prática, não havendo mais o distanciamento sereno da meditação, isto é, o empenho dramático do agir. Esse era o cerne do problema que Gropius quis colocar e resolver com a sua escola e sua didática, a Bauhaus. A arte e a cultura saindo de sua permanência na representação da realidade, para a viva realidade da ação social. A arte não como representação, mas como manifestação da realidade. A vida como arte no aqui e agora, aprendendo a realidade com objetos que são a realidade, não mais uma realidade panorâmica, representativa, mas a realidade que é a fração da realidade no espaço e tempo do ato, enfim o verdadeiro pensamento moderno da ação (ARGAN, 2005).

A passagem do homem clássico abrindo-se para o moderno e do moderno para o contemporâneo. O moderno que, em 1919, anuncia-se na condição de presença anunciada por filósofos contemporâneos no século XXI, como Giorgio Agamben (1942-) e outros, sobre o que é ser contemporâneo; que é o *ser presente*. Uma

A vida como arte no aqui e agora, aprendendo a realidade com objetos que são a realidade, não mais uma realidade panorâmica, representativa, mas a realidade que é a fração da realidade no espaço e tempo do ato, enfim o verdadeiro pensamento moderno da ação.

Argan (2005)

compreensão de hoje do que era por vezes o indefinível *Homem Total*[22], de Gropius.

Walter Gropius, o criador da escola e, dentre seus diretores, foi o que apresentou maior habilidade de entendimento e construção dos aspectos pedagógicos. Traçou, assim, os rumos de união da técnica com a arte, que na época foi marcante e distinguiu a escola, pois propunha, desse modo, a aproximação da arte com a tecnologia e a indústria, discussão urgente naquele momento e ainda premente em nosso presente. Naquela época, a industrialização ainda recente não se apropriava eficientemente de critérios de qualidade estética, e a arquitetura ainda sofria do impacto das "artes decorativas" nas edificações. No artigo programático *Ideia e construção da Bauhaus Estatal* (*Idee und Aufbau des Staatlichen Bauhauses*), Gropius (1923, tradução minha, na integra no Anexo B) refere que: "A idéia dominante da Bauhaus é, portanto, a idéia de uma nova unidade, a junção de muitas "artes", "direções" e as suas manifestações em um todo indivisível, ancorado nas próprias pessoas e que só ganha sentido e significado ao viver a própria vida". E prossegue:

> O desempenho humano depende do equilíbrio correto do trabalho de todos os órgãos criativos. Não basta

[22] *Gesamt Mensch, o Homem Total,* uma compreensão de Gropius sobre a unidade do homem. Isso será melhor definido nos próximos parágrafos.

Manifestações em um todo indivisível, ancorado nas próprias pessoas e que só ganha sentido e significado ao viver a própria vida.

Gropius (1923)

> treinar um ou outro, mas tudo ao mesmo tempo exige educação completa. Isso resulta no tipo e no escopo do ensino da Bauhaus. Abrange as áreas técnicas e científicas do fazer com arte. (GROPIUS, 1923, tradução minha, na integra no Anexo B)

É fácil verificar que Gropius foi inspirado, no âmbito criador da Bauhaus inicial, pelas ideias de Johannes Itten, que, em sua síntese, descrevia que *a matéria representa a utilidade e a não matéria a essência das coisas*, e de Gertrud Grunow (1870-1944), no seu "ensino harmonizador" (harmonisierungs lehre), para chegar ao seu conceito de *Homem Total*. Apenas na junção dos conceitos de Itten e Grunow percebem-se já fortes indícios nos dois manifestos da Bauhaus, o primeiro, de 1919, e o segundo, a revisão de 1923. O ideal de *homo totus* voltava-se contra o predomínio exclusivo da razão instrumental, contra a imposição de um materialismo criativo unilateral para fins de adestramento funcional, e contra a atrofia da capacidade de conhecimento através dos sentidos.

Consoante Clausen (1986, p. 52):

> O "Homo Totus". O Homem Total para quem a nova arte era destinada era a "pessoa inteira". No protótipo destes "super-homens"[23], Gropius também via o artista,

[23] Übermensch, Super-Homem, conhecido termo cunhado por Friedrich Nietsche, refere-

O desempenho humano depende do equilíbrio correto do trabalho de todos os órgãos criativos. Não basta treinar um ou outro, mas tudo ao mesmo tempo exige educação completa.

Gropius (1923)

cuja intuição e habilidades são o “antídoto para a nossa mecanização excessiva” e estes são os efeitos “humanizadores” para a tecnologia. Essas características do artista parecem do ponto de vista de hoje, mais importantes que o de sua capacidade criativa. A formação de um “artista inteiro” foi o foco do ensino da Bauhaus. Já em 1925 Gropius observou que “*quem quiser dar uma contribuição significativa à nova cultura de construção, primeiro precisará desenvolver o seu autoconhecimento e cultura pessoal* ”. Para ele este entendimento era fundamental, e ele disse em 1949, “*que quase todo mundo que estava na Bauhaus, estava inteiro em si e manteve-se na direção da sua bússola pessoal em meio a todo o caos* ”.

O *Homem Total* compreende a percepção de uma condição humana inteira como uma necessidade e urgência, de posicionamento humano frente ás mudanças á que se estavam imersos naquele período de imensas transformações. Um princípio base de educação, para, sobre ele, edificar os conteúdos de formação profissional específicos de cada área. Reforça a importância da “Pessoa Inteira”, e não apenas partes do ser para se alcançar a inovação em educação.

O ideal de homo totus voltava-se contra o predomínio exclusivo da razão instrumental, contra a imposição de um materialismo criativo unilateral para fins de adestramento funcional, e contra a atrofia da capacidade de conhecimento através dos sentidos.

se a quem superou a vida cotidiana de uma pessoa classificada como normal e geralmente negativa, ou que se esforça para fazê-lo.

Sob esse viés, Claussen (1986, p. 52) diz:

> *"Portanto, não basta treinar um ou outro sentido, mas tudo é necessário ao mesmo tempo, a educação completa. Primeiro a pessoa toda, depois apenas – e o mais tarde possível a especialização"* dizia Gropius. Argan, enfatizou particularmente a importância da formação dos artistas praticado na Bauhaus e destacou o futuro exemplar e promissor *Do Homem*. A idéia de Gropius de que em uma sociedade "desorientada", os artistas precisam compensar o progresso científico e técnico, pertence àqueles que são de especial importância para o nosso tempo, um tempo em que a capacidade de adquirir experiências independentemente em que os sentidos são corrompidos pelos meios de comunicação de massa e pela deterioração da consciência cultural.

Considerações absolutamente adequadas ao nosso contemporâneo. Postulava-se a visão harmônica de todas as capacidades humanas, a conciliação entre razão e sensibilidade, o equilíbrio entre o trabalho manual e o intelectual, a unidade de *mens, anima e sensos*, dá a total preferência ao desenvolvimento de uma cultura de vida pessoal, em lugar de uma especialização prematura que só mais tarde deveria ser pauta no processo pedagógico. A concepção dos princípios básicos foi ainda fortemente influenciada por um complexo contexto da história do homem, por outros pensadores de Weimar, como Johan Wolfgang von Goethe (1749-1832), Friedrich

A unidade de mens, anima e sensos, dá a total preferência ao desenvolvimento de uma cultura de vida pessoal, em lugar de uma especialização prematura que só mais tarde deveria ser pauta no processo pedagógico.

Schiller (1759-1805) e Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844-1900). E ainda de Johann Gotfried Herder (1744-1803), Alexander von Humboldt (1769-1859), Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), Karl Marx (1818-1883), John Ruskin (1819-1900) e de Rudolf Steiner (1861-1925) encontram-se traços no pensamento pedagógico da Bauhaus.

Dessa forma, a importância dada ao *Vorlehre*, o Curso Preliminar, era fundamental no sentido de conduzir o aluno de forma delicada à sua própria experiência e vida pessoal contextualizada às necessidades sociais. Segundo Gropius (1923), *o Homem Total* não é realizável em um mero autocultivo, não é individualista, é necessário haver uma ligação entre a necessidade pessoal e interesse individual, e com a necessidade social e interesse coletivo. Gropius não via conflito, mas visualizava como uma necessidade o desenvolvimento da compreensão da força criativa do indivíduo e a sua relação com a aquisição de princípios técnicos criativos gerais.

Quanto a isso, ele insistia que "*cada forma viva é sempre expressão de um resultado interior",* mas também que seria necessária *"uma objetivação do Eu ... para que a importância da produção extrapole os limites pessoais"* (GROPIUS, 1923, tradução minha, na integra no Anexo B). Isso não deixa de se aproximar em muito do que é conhecido em doutrinas espirituais pré-modernas, que trabalham a mente no sentido do esvaziamento dela própria

O homem total não é realizável em um mero autocultivo, não é individualista, é necessário haver uma ligação entre a necessidade pessoal e interesse individual, e com a necessidade social e interesse coletivo.

Gropius (1923)

com a objetivação e a observação dela mesma, extrapolando os limites definidos anteriormente por ela; bem como caminhos da filosofia contemporânea, que cada vez define melhor no ser um ponto indefinível, além do conceitualmente conhecido. Ou seja, a existência do não conceito, do vazio, da vacuidade da mente em favor da experiência da existência no agir consciente na direção da ampliação dos limites pessoais. Mais adiante neste texto veremos como estas doutrinas e conceitos participaram da pedagogia da Bauhaus.

Infelizmente, as intenções mais contundentes e visionárias no processo pedagógico da educação no sentido do *"Homem Total"* começam a se desequilibrar já em meados nos anos 1920, e mais precisamente na mudança para Dessau, em 1925. Destaca-se a ampliação do domínio do funcionalismo progressivo, a subjetividade perdia cada vez mais importância, mas a capacidade de resolver problemas de criação objetivos deveria ter as suas bases na "pesquisa da essência", e isso passou a ocupar o centro das atenções no ensino da Bauhaus. O "homo totus", no nono ano de existência da escola (1928, saída de Gropius), estava quase morto, somente Oskar Schlemmer, em seu curso "O Homem", continuou a trabalhar ainda nos anos 1928/1929, no sentido dessa totalidade.

O programa de ensino completo do curso de nove semestres oferecia a arquitetos, pintores e escultores, ligados aos campos profissionais da produção na indústria e da construção, qualificação

técnica construtiva, bem como a compreensão projetual, formal e funcional. O programa de ensino dividia-se em três ciclos distintos: o primeiro ciclo, o *Vorlehre,* o Curso/Ensino Preliminar, com duração de um semestre; o segundo ciclo, a Aprendizagem na Oficina, com duração de três anos; e o terceiro ciclo, O Estudo da Construção, com duração variável de acordo com o tema, projeto e circunstâncias.

O pimeiro ciclo, o *Vorlehre*, teve a capacidade de qualificar os alunos com uma mudança de paradigma no desenvolvimento das produções da forma. Os estudos da forma na Arquitetura e no Design até o momento que se antecedeu, apoiavam-se ainda fortemente a conceitos do classicismo, o qual trazia as suas bases do ideal do homem clássico Grego e a manutenção de tipos de representação daí originados.

De acordo com Montaner (2002, p. 9):

> O conceito tão amplo da *mímesis,* que teve a sua origem na Grécia e que alcançou o seu máximo desenvolvimento no classicismo e o neoclassicismo, tem estado na base de toda a história da arte e da arquitetura. As distintas maneiras de ver e representar a imagem visível do mundo tem sido o motor e uma evolução continua. Desde finais do século XIX a princípios do século XX se consumou a grande transformação ao abandonar-se paulatinamente a mimesis da realidade e se buscar novos tipos de expressão no mundo da máquina, da

geometria, da matéria, da mente e dos sonhos, com o objetivo de romper e diluir as imagens convencionais do mundo por formas totalmente novas. Os recursos básicos desta transformação foram os mais diversos mecanismos que possuía a abstração como superação da *mímesis* nas artes representativas: invenção, conceituação, simplificação, elementarismo, justaposição, fragmentação, interpenetração, simultaneidade, associação a colagem.

Montaner (2002) destaca que o artista moderno literalmente arranca o indivíduo autônomo da sua acomodação de sua percepção romântica, e o coloca na ampliação das conexões com o mundo, coloca-o na frente inevitável do mundo. Coloca-se contra o criador que não está sujeito a quaisquer exigências de um cliente, de um contexto; rebela-se arrogantemente contra qualquer subordinação tirânica da *mímesis* e contra os princípios clássicos da representação. Assume-se na crise da visão estabelecida pelas coisas e a negação da *mímesis*, e desemboca, assim, em uma literal percepção e festa dos sentidos. A nova arte se apoiará na relação entre a obra e receptor, a partir do entendimento dos mecanismos da percepção a provocação das estesias contra as anestesias, as estesias provocando a nova visão estética e ética.

A percepção trazida pela industrialização (séculos XVIII e XIX) e o choque da I Grande Guerra colocou em cheque a estrutura linear e positivista, trazendo uma revolução de pensamento; fermen-

O artista moderno literalmente arranca o indivíduo autônomo da sua acomodação de sua percepção romântica, e o coloca na ampliação das conexões com o mundo, coloca-o na frente inevitavel do mundo.

(Montaner, 2002)

tando o posicionamento do homem moderno. A busca da constituição do que Kopp (1990) coloca como reflexões intelectuais do início dos anos 20, que estavam em pauta principalmente na Rússia e na Alemanha e eram chamadas de “Reconstrução de modo de vida”, ou de “Modo de vida”, ou “Novo modo de vida socialista”, conceitos estes que se inserem na fundação em 1925 em Moscou de uma organização que agrupou arquitetos que se intitulavam construtivistas.

O pensamento moderno trazia a possibilidade de uma civilização do homem mais perto de si mesmo, não tão atrelado a cânones históricos *miméticos,* mas produtor com reconhecimento de suas próprias capacidades humanas. Porém, para esse reconhecimento, precisaria entrar em contato com o seu próprio processo criativo interno, e não apenas dominar conceitos prontos da forma originados da imitação. Um dos recursos utilizados pela escola foi a qualificação das capacidades de observação do espaço e de reconhecimento das possibilidades dos materiais, antes de entrar no ensino de critérios de manipulação e ordenação das formas. São os conceitos de *Sichtbarkeit* (puravisualidade), de desenvolvimento de compreensão da percepção visual; bem como a *Sachlichkeit* (objetividade/materialidade), a objetividade da matéria e a sua materialização nas formas. Conceitos esses aparecem nas entrelinhas do Curso Preliminar.

O que se põe hoje, em muitas escolas de estudo e produção vinculadas ao estudo da forma, especialmente na arquitetura, é a ênfase em uma visão instrumental apoiada em critérios de ordenação, proporção e composição na resolução de problemas, aliada à compreensão de soluções técnicas contemporâneas. Será que respondemos hodiernamente aos critérios fundantes do modernismo caracterizados pela adaptabilidade aos tempos de acordo com Gropius? Ou estaríamos novamente repetindo cânones formais? O que a escola Bauhaus trouxe e ainda nos traria hoje em uma revisão do seu olhar modernista?

Estudos realizados com o recorte na compreensão de elementos do cenário pedagógico dessa escola alemã no contexto nacional são reduzidos. O trabalho mais recente e mais significativo produzido nesse cenário, e com um recorte focado no tema, é a dissertação de mestrado intitulada *O Olho e a Mão: Walter Gropius*, de 2014, de Rodrigo Mendes de Souza, da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAU-USP).

Interessante observar que o nosso país tem editado, em português, um dos livros clássicos mais completos sobre a pedagogia da Bauhaus, que é *A Pedagogia da Bauhaus*, de Rainer Wick (1989). Em 1982, na Alemanha, e 1989 no Brasil, praticamente no momento em que a reunificação alemã ocorre. Outra curiosidade

é a publicação do já citado livro de Anatole Kopp (1915-1990)[24], intitulado *Quando o moderno não era um estilo e sim uma causa*, livro publicado pela editora da Universidade de São Paulo (USP), denominada Edusp, no mesmo ano em que o autor permaneceu por três meses ministrando cursos e palestras da FAU-USP, que foi em 1990. O Brasil, que absorveu de forma intensa o movimento moderno no seu início, também se interessava por sua pedagogia e a crítica de entendimento das suas origens nos anos 1980-1990, o que se vê de forma tímida ocorrer nos dias de hoje com publicações relevantes e atualizadas sobre essa crítica.

Há um único livro do próprio Johannes Itten (1888-1967) no qual ele descreve o seu Vorkurs, *Design and Form*. *The Basic Course at the Bauhaus* (Design e forma. O Curso Básico na Bauhaus), publicado em Nova York, em 1964, Itten apresenta em outra produ-

[24] Nascido na Rússia, estudou arquitetura na Ecole Spéciale d'Arqchitecture de Paris e diplomou-se no Massachusetts Institute of Technology (MIT). Trabalhou como arquiteto em diversas municipalidades da região de Paris e após a independência da Argélia, participou da equipe de arquitetos e urbanistas do governo Argelino. Lecionou História da Arquitetura Moderna na Ecole Spéciale d'Architecture de Paris, onde foi seu diretor, e no departamento de Urbanismo da Université de Paris VIII. Foi professor no Institut d'Urbanisme de l'Université de Sciences Sociales de Grenoble e da Unité Pédagogique d'Architecture de Grenoble. Como professor visitante, ou conferencista esteve em inúmeras universidades europeias, norte americanas e inclusive no Brasil. Na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAU-USP) esteve em 1990 proferiu um curso de seis meses na Pós-graduação e fez algumas palestras na graduação, esteve também na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo de Brasília (FAU-UnB) por quatro dias quando fez algumas exposições. Observa-se que no ano anterior, em novembro de 1989, foi publicado pela Martins Fontes o livro de Rainer Wick, Pedagogia da Bauhaus, Estas edições destes dois pesquisadores que estruturam boa parte desta pesquisa demonstram o perfil de interesse no Brasil por estes temas em 1989/1990.

ção a sua teoria das cores, *The Elements of Color* (Os Elementos da Cor), de 1961. O referido autor foi, junto com Paul Klee (1879-1940), o principal construtor dos conceitos do curso preliminar na sua fase inicial de aplicação.

No Brasil, foi editado o livro de Wassily Kandinsky (1866-1944), *Curso da Bauhaus*, em 1996, o qual contribui para a compreensão desse professor e de suas pedagogias, pois apresenta o seu Curso Preliminar, semestre a semestre, e aula por aula. Conceitualmente alinha a sua visão de abordagem humanista com Itten e Klee. Ele comenta sobre uma de suas aulas ministrada em 1º de março de 1929:

> No fim da aula, discussão da "contestação primaveril" na Bauhaus. Ressalto que entre nós o elemento humano é subestimado. As novas formas, que parecem tão atuais hoje em dia, encontraram uma solução (dependendo mais da "época" do que nós mesmos) e logo serão superadas. A única coisa que permanece definitivamente válida é o elemento humano. Mas não se deve ser parcial: o concreto e o humano devem se desenvolver simultaneamente e de maneira equivalente (KANDINSKY, 1996, p. 184).

Kandinsky (1996) chamava a atenção para o que deveria ser a impermanência das formas da matéria e o que deveria ser

A única coisa que permanece definitivamente válida é o elemento humano. Mas não se deve ser parcial: o concreto e o humano devem se desenvolver simultaneamente e de maneira equivalente.

Kandinsky (1996)

sempre a pauta humanista, e de que, mais uma vez, matéria e não matéria em conjunto deveriam ser a pauta principal. Não poderia se estar ensinando a arte da manipulação da matéria sem acessar a não matéria.

László Moholy-Nagy (1895-1946) é outro educador da fase inicial da escola, tendo contribuído na formação do pensamento do curso preliminar, porém teve atuação conceitualmente diferenciada do núcleo de Itten, Grunow, Schlemmer e Mucke.

Em 1976, por ocasião do Colóquio da Bauhaus, que foi o primeiro colóquio internacional realizado em Weimar, ano em que se comemorava 50 anos da escola, um dos temas em foco foi apresentado por Claude Schnaidt, em sua palestra “O que sabemos sobre a Bauhaus, o que pensamos que sabemos, e o que ignoramos” *(”Was man über das Bauhaus Weiss, zu wissen glaubt und ignoriert“).* Nessa palestra, o autor reforçou que continuaremos a investigar essa escola e seus segredos, os quais não tem fim pela profundidade que foi a sua abordagem e a inovação que provocou.

O referido autor trazia uma abordagem a partir das publicações sobre a Bauhaus na época (1976), aproximadamente 1900 títulos das mais diversas formatações. Número bem aquém do que encontramos disponível hoje, mas as questões de aprofundamento que se colocavam na época são as mesmas de hoje, pois estudos a

exemplo de abordagens pedagógicas, e possivelmente outros significativos continuam em plano secundário. De acordo com Schnaidt (1976, p. 1):

> O escopo respeitável de suas publicações é de pouca importância em si. Quantos autores realmente foram à fonte? Quantos tentaram verificar suas informações? Quantos aspectos novos foram abertos? Certamente, muito pouco. A maior parte da literatura sobre os Bauhaus é baseada em textos derivados, em lendas mastigadas e duvidosas. A Bauhaus descreve essa literatura como uma extraordinária coleção de personalidades destacadas, como uma síntese das artes e da tecnologia, como uma capela do funcionalismo, como um ponto focal do estilo internacional, como uma adorável utopia de esquerda dos maravilhosos anos vinte. Tudo isso não está absolutamente errado, mas é muito limitado.

Schnaidt reclamava na época da falta de profundidade dos aspectos reflexivos fundantes da escola. Em tempos de mudança de paradigmas pedagógicos e busca por inovação, adentro um espaço de revisão histórica pertinente com informações a serem revolvidas e refletidas no nosso tempo. Tempo esse que apresenta nuances contextuais históricas e de contingências humanas assustadoramente muito próximas do que se viveu no momento de sua criação em 1919 e dos anos que se seguiram. Contexto social

instável, política em mutação, necessidades urgentes de novos rumos de construção social, econômica, cultura e em meio de novos posicionamentos pedagógicos apontando para uma condição de valorização humana urgente no presente para que se possa apontar para um futuro real e realizável de um mundo de pessoas para as pessoas.

Em momento em que diretrizes de Estado e muitas instituições de ensino, cada vez mais, preocupam-se em servir e aparelhar de forma instrumental as necessidades mais imediatas da sociedade e do mercado, cumpre, também, refletir sobre quais bases conceituais e teóricas de qualidade real poderemos oferecer a essas necessidades, ou a outros desdobramentos possíveis que signifiquem qualidade de vida a longo prazo para todos.

A qualidade final de produtos dos processos criativos deve, também, responder à satisfação do seu produtor e criador a longo prazo, pois, do contrário, estará se esterilizando a origem produtora e criadora. A criação deve manter-se em conexão com essa fonte inesgotável e não se propor a apresentar soluções baseadas em critérios de ordenação formal pré-concebidos e, muitas vezes, externas ao próprio criador pois, assim sendo, estaríamos nos afastando do trabalho genuinamente criativo que possui a sua essência no contato com o criador. Não se trata aqui de se fazer qualquer apologia ao gênio, mas sim de reconhecer a relação dos processos

de cognição, afeto e psicomotricidade presentes em qualquer pessoa, mas que nem sempre são reconhecidos e ativos.

Percebe-se, em muitos contextos, mesmo que de forma empírica, que ocorre uma gradativa perda de conexão com capacidades de compreensão cognitivas primárias e caras ao estudante dos semestres iniciais de Arquitetura, percepções essas que balizam o caminho do fazer de um arquiteto ou designer. É necessário ir ao encontro do aluno contemporâneo e balizar possivelmente um redesenho na forma de abordá-lo, com a mesma boa vontade e capacidade técnica que os mestres da Bauhaus possuíram quando imprimiram o moderno em um mundo que ainda era do pensamento clássico, período em que tiveram a visão do futuro brotando de forma tênue e precária e souberam investir nesses sinais. Saberemos nós fazer a leitura dos sinais do futuro em nossa contemporaneidade? Estaremos agindo aos sinais que os nossos estudantes trazem hoje para viverem o amanhã? Ou os estamos apenas instrumentalizando para um passado que já não é?

Presente e passado como uma alteridade interativa. O desafio aqui é produzir uma revisão de História Total, em que Marc Bloch (1886-1944) declara ser importante o reconhecimento de uma sociedade onde tudo está interligado, a economia, a política, as crenças e, também, as mentalidades.

Saberemos nós fazer a leitura dos sinais do futuro em nossa contemporaneidade? Estaremos agindo aos sinais que os nossos estudantes trazem hoje para viverem o amanhã? Ou os estamos apenas instrumentalizando para um passado que já não é?

A *Escola de Annales,* preconizada por Bloch e Lucien Febvre (1878-1976), preocupou-se em relacionar o presente ao passado: compreender o passado pelo presente e compreender o presente pelo passado, conforme Bloch, citado por José D'Assunção Barros, em *Teoria da História. Volume V. A Escola dos Annales e a Nova História* (2012), que também defende a tese de que a História "é a ciência dos homens no tempo". O historiador é historiador porque estuda homens imersos na temporalidade, vivendo o tempo, percebendo o tempo e produzindo o tempo. O estudo do passado, nessa perspectiva, pode se converter em um futuro não muito distante e, assim, numa modalidade de história – história do tempo presente.

A história produzida dessa forma, independentemente do tempo que o historiador escolher, será uma história contemporânea porque é produzida na época do historiador: a história como resposta às perguntas do presente. A história que traz a consciência de que o passado é diferente do presente é bem distinta da história na qual o presente pretende aprender do passado uma lição. A história de algo a nos ensinar de maneira não linear que não se repete. Aprende-se com o passado porque ele é distinto do presente e espera-se que o historiador possa aprender do passado o que há nele de vivo.

Consciência do tempo e história-problema estão atraves-

A história que traz a consciência de que o passado é diferente do presente é bem distinta da história na qual o presente pretende aprender do passado uma lição.

sados de vida e humanidades, ligando-se entre si por meio do problema. O presente coloca questões de uma época para o passado, estruturando-se a partir de uma problematização e, desse modo, o passado recoloca novas questões para o presente.

Assim, por meio da operação historiográfica, o historiador pode compreender o passado e, também, compreender a si mesmo. Procura-se evitar o anacronismo, para isso, os historiadores *Annalistas* entendem que o presente e passado são diferentes que dialogam entre si, e não a continuidade do que foi. O historiador pode se beneficiar em relação à alteridade entre presente e passado por meio do desenraizamento.

Feita esta introdução panorâmica, no próximo capítulo disserto sobre o contexto histórico referente ao surgimento da Escola Bauhaus.

O presente coloca questões de uma época para o passado, estruturando-se a partir de uma problematização e, desse modo, o passado recoloca novas questões para o presente.

3 CONTEXTO HISTÓRICO

A compreensão do que foi a escola Bauhaus não pode se dissociar do seu contexto e da contingência que a precede e a sustenta no seu tempo. O entendimento do pensamento que se formava na época, ou seja, o pensamento *"tipicamente alemão",* como descreve textualmente Elias (1997, p. 15), assim como se poderia descrever o pensamento inglês, francês ou italiano, por exemplo, "que não são apenas diferenças de caráter pessoal, mas na realidade de caráter nacional" (ELIAS, 1997, p. 15).

A história desse contexto poderia ser contada desde os mais antigos primórdios, mas importa descrever minimamente o *habitus* nacional alemão que provocou os processos de civilização e de descivilizão em ciclos que se alternaram e são bem conhecidos, e que merecem olhar atento. Cabe ressaltar que esse recorte histórico nos serve para refletir sobre qualquer contexto no contemporâneo, pois estamos hoje vivendo processos de descivilização muito semelhantes em vários quadrantes geográficos. Conforme Elias (1997), ainda hoje para os próprios alemães, qualquer consideração de alguns aspectos do *habitus* nacional invade uma zona tabu, um manto de silêncio, o que não deixa de ser comum para todas as histórias de cultura e identidade nacionais. Sobre isso, o

autor diz que: “Torna-se tão logo evidente que o *habitus* nacional de um povo não é biologicamente fixado de uma vez por todas; antes, está intimamente vinculado ao processo particular de formação do Estado a que foi submetido” (ELIAS, 1997, p. 16).

O historiador ainda avalia que vários aspectos devem ser considerados a fim de que possamos desenhar minimamente o *habitus* nacional alemão, da I Grande Guerra à formação da República de Weimar e os seus primeiros anos, até a eclosão dos movimentos que levaram ao nacional socialismo e precipitação da II Grande Guerra, os nossos anos de vigência da Bauhaus.

Um dos primeiros aspectos a considerar na formação deste *habitus*, diz respeito à localização e às mudanças estruturais das tribos que, primeiramente, falavam línguas germânicas e que, mais tarde, passaram a falar o alemão, bem como dos seus vizinhos de línguas latinas, que ficam a oeste e ao sul, e de línguas eslavas, a leste. Esses povos formavam o cenário central na sequência do que se chamaram os séculos das migrações dos povos europeus ou *Völkerwanderung* como nomeiam os alemães, as invasões bárbaras, migrações bárbaras, ou períodos migrações que tiveram o ápice dos conflitos e deslocamentos entre 300 a 800, embora o próprio Elias (1997) cite 1.000 anos de lutas em defesa de fronteiras de suas respectivas áreas de povoamento.

Torna-se tão logo evidente que o habitus nacional de um povo não é biologicamente fixado de uma vez por todas; antes, está intimamente vinculado ao processo particular de formação do estado a que foi submetido.

(Elias, 1997)

O povo alemão resultante desses confrontos formava o bloco intermédio entre esses três blocos de culturas díspares, e ora as suas fronteiras avançavam, ora recuavam a leste, oeste ou sul. O grupo germânico mais populoso da época ameaçava os grupos latinizados e eslavos, e cada um explorava de forma implacável a menor chance de expansão. Um segundo aspecto formador de *habitus*. Segundo Elias (1997, p. 17):

> Com muita frequência, unidades sociais estatais ou tribais foram derrotadas nesses confrontos violentos e tiveram daí por diante que viver com a certeza de que nunca mais voltarão a ser Estados ou tribos de suprema categoria; provavelmente serão para sempre unidades sociais de categoria inferior. Vivem à sombra do seu grandioso passado.

O historiador ainda cita que a condição de perda e de declínio na constituição histórica deixa marcas no *habitus* que desqualificam a sua percepção de independência, gerando, habitualmente, marcas de depressão, as quais se manifestam em fases de pesar e lamentações pela grandeza perdida. Para os alemães a existência de sombras de passados grandiosos não possui novidade. A grandeza da Alemanha Medieval (séculos VII a XV), com o seu Sacro Império Germânico (dissolvido em 1806), serviu durante muito

Fig. 3.01 - Sacro Império Germânico em sua maior extensão (1155-1268) na dinastia de Hohenstaufen, considerado o I Reich.

tempo como símbolo de uma Alemanha que se perdera, e como símbolo de um sonho secreto de supremacia na Europa, uma vez que, ao contrário da crescente centralização de poder dos demais países europeus, o Sacro Império Alemão sofreu o caminho inverso e decadência do seu poder central. E, nos séculos XVI a XVIII, as lutas de eliminação pelas hegemonias não eram mais pelas suas fronteiras, mas, sim, no próprio interior.

Elias (1997) diz que no período do Sacro Império Germânico, na construção inicial do Estado, os governantes gozaram de condição de superioridade nos domínios da igreja católica onde hoje é reconhecida a Europa. Segundo o historiador:

> Era uma expressão dessa posição o fato de serem os primeiros a travar a batalha pelo poder entre guerreiros e sacerdotes - uma batalha entre aqueles que tinham monopolizado o acesso a violência física como instrumento de poder, e aqueles que controlavam o acesso ao invisível mundo espiritual e aos meios de poder que lhe estavam vinculados. É muito possível que já então o temor dos Estados europeus não-germânicos começasse tendo seus efeitos (ELIAS, 1997, p. 19).

Na sequência dos choques internos de poder, estes transferem-se para as disputas de príncipes regionais protestantes rei-

nantes e para a casa imperial católica e, assim, as desgastantes guerras religiosas do século XVI internas ampliam-se para disputas entre líderes protestantes e católicos de outros países em território germânico. A desestruturação do Sacro Império Germânico custou caro aos germanos, a manutenção dos conflitos causava insegurança, gerando saques, pilhagens e mortes violentas pela própria manutenção do conflito. Estima-se que, durante a Guerra dos Trinta anos, a Alemanha perdeu um terço da sua população.

No século XVII, a história dos franceses, ingleses e holandeses foi de pleno desenvolvimento de suas culturas e crescente pacificação e avanço civilizatório. Na Alemanha, no entanto, ocorria o contrário, com empobrecimento financeiro e cultural da sua população, e o aumento crescente da brutalidade. Relaciona-se, de forma curiosa, que o costume peculiar dos alemães de beberem, que sobrevive como ritual social até hoje, teve precursores dessa época e, possivelmente, até mais cedo, quando se observava como prática social em cortes principescas de diversas categorias. A embriaguez como hábito social, segundo Elias, representa um elevado grau de infelicidade. Nas palavras do autor:

> Segundo parece, um transe social doloroso mas inevitável torna-se desse modo assim mais suportável. É frequentemente sublinhado que a formação atrasada de um Estado moderno unitário constitui uma das

características básicas do desenvolvimento alemão (ELIAS, 1997, p. 19).

Ainda sob esse viés, o historiador alega que, talvez, seja menos claro compreender que a fraqueza relativa de um Estado, comparado com outros, pode acarretar crises específicas para as pessoas desses contextos. Sofrem com os perigos físicos, duvidam de seu próprio valor e méritos pessoais, sentem-se humilhadas e degradadas e, com facilidade, deslizam para raciocínios de desejos de vingança sobre os responsáveis por essa situação.

No final do século XVII, as tropas de Luís XIV travaram duras batalhas contra tropas imperiais em terras alemãs. A destruição pelo fogo do Castelo de Heidelberg, em 2 de março de 1689, transformou-se em um símbolo de perda muito lembrado pelos alemães até hoje.

No século XIX, foi a vez dos exércitos revolucionários de Napoleão invadirem a Alemanha na intenção de unificarem a Europa sob a soberania Francesa, com isso, mais uma vez a fraqueza da Alemanha em relação aos países vizinhos mais unificados foi notória. A rainha da Prússia, que fugiu com a aproximação dos franceses, foi por longo tempo outro símbolo da humilhação alemã. Nesse período, formavam-se os *Freikorps*, que eram brigadas de voluntários formados essencialmente por estudantes que hostiliza-

Fig. 3.02 - O incêndio no Castelo de Heidelberg de 1689 uma perda marcante. Lembrada pelos alemães até hoje em evento que ocorre três vezes ao ano

vam a ocupação napoleônica. Um destes voluntários proeminentes chamava-se Carl Theodor Korner (1791-1813)[25], o qual exaltava a “espada ao meu lado” em um famoso poema, isto em uma época em que poetas representantes da França, Grã-Bretanha, Holanda e outros estados mais consolidados raramente abordavam temas militares.

A Alemanha da época afastava-se do desenvolvimento europeu e reforçava as condutas disciplinadoras internas. Conforme Elias (1997, p. 20):

> A fragilidade estrutural do estado alemão era flagrante desde a derrocada do Sacro Império Germânico e tentava continuamente os estados vizinhos com invasões aos seus territórios. Produziu uma reação entre os alemães que levou a conduta militar e as ações bélicas a serem altamente respeitadas e, com frequência idealizadas.

Esse espírito bélico, talvez melhor constituído na casa de Brandenburg-Prússia com guerras internas arriscadas, mas bem-sucedidas, conforme descreve Elias (1997), constrói o poder por

[25] Carl Theodor Körner, poeta alemão, dramaturgo e ativista libertário. Ficou famoso por seus dramas no Burgtheater de Viena e especialmente por suas canções nas Guerras de Libertação anti-Napoleônicas.Fonte:<https://www.deutsche-biographie.de/sfz70394.html>. Acesso: 04 jul. 2020.

meio de lutas de eliminação, e se torna a representação da reorganização militar e política alemã. A reunificação alemã se constitui, desse modo, com a política de força de Otto von Bismarck (1815-1898), *o Chanceler de Ferro*, época em que a Alemanha vive o 2º Reich (1871-1918). A força da unificação foi pautada por políticas nacionalistas e militaristas. As guerras contra a Dinamarca, o Império Austro-Hungaro, a Austria e a França fortaleceram a unidade alemã de forma autoritária e militarista, o que viria a prejudicar mais tarde a formação dos novos *habitus* progressistas na República de Weimar. A tradição histórica de regimes autoritários na construção do Estado Alemão criava uma forte barreira a ser vencida, e compreendida por uma parcela maior da população, para além do que foram os revolucionários-progressistas da nova república, que muito rapidamente ficaram sozinhos e isolados na sua utopia.

Os germânicos poderiam ter ficado muito satisfeitos com o desfecho da Guerra de 1870-1871, a Guerra Franco-Germânica ou Franco-Prussiana, pois os alemães, unificados, mostraram-se nitidamente superiores e decretaram a queda de Napoleão III e o fim do Sistema Monárquico Francês, bem como anexaram mais território (Alsácia) e definiram a sua posição política de força na Europa novamente. Cabe destacar que a vitória dos exércitos alemães sobre a França foi, ao mesmo tempo, uma vitória da nobreza alemã sobre a classe média, pois, para Elias (1997, p. 20):

Fig. 3.04 - Tu ein jeder freude seine pflicht!! - Todos com alegria cumpram o seu dever. Em um destes trens em que alemães de Munique embarcavam eufóricos para a guerra na França embarcou também um dos personagens principais desta pesquisa, o arquiteto Walter Gropius alistou se como voluntário, posteriormente volta ferido e vencido

Mas a Alemanha ainda era, em essência, uma monarquia absoluta. A etapa de desenvolvimento do Estado significou que rivalidades dinásticas continuaram sendo fatores decisivos nas relações entre grandes potências. Assim políticos, escolhidos pelo Kaiser, tomaram inesperadamente o rumo de uma nova Guerra, sem se perguntarem ao que parece, se a Alemanha teria qualquer chance de vencer, caso a América também decidisse entrar ao lado dos Aliados ocidentais.

Assim, a Alemanha unificada em 1871, lança-se, mais uma vez, à prova de força com os seus vizinhos em 1914. O resultado desta I Grande Guerra destroçou o Segundo Império de Bismarck em 1918.

Essa derrota foi para muitos alemães uma experiência inesperada e altamente traumática, atingindo o ponto sensível do *habitus* nacional, trazendo as lembranças históricas do regresso ao tempo da fraqueza alemã, os exércitos estrangeiros no país, uma vida à sombra das glórias do passado mais uma vez (ELIAS, 1997). Especialmente membros da classe média e superior alemãs, em sua maioria, perceberam que não poderiam viver tamanha humilhação. Intimamente, na sequência dessa derrota, preparavam-se para a próxima guerra, com melhores chances de vitória alemã.

Fig. 3.05 - Soldados alemães na guerra que trazia muitas novidades tecnológicas, novas estratégias de combate, novos armamentos, emprego da aviação, uso de gases letais, e os americanos em solo europeu aliados contra o império germânico.

De acordo com Elias (1997, p. 21):

> Para se entender a ascensão de Hitler ao poder, é importante ter em mente que os grupos que apoiavam a República de Weimar eram, desde o começo, muito restritos. Incluíam, sobretudo, a massa de trabalhadores sociais-democratas. Contavam também com um número decrescente de membros das classes médias liberais, incluindo numerosos judeus. A maior parte das classes médias e superiores estava do outro lado. Para membros jovens e velhos dessas classes dominantes tradicionais, a comunicação com as massas continuava sendo bastante difícil.

Avanço, neste estudo, em direção ao foco proposto, mas a beirada histórica a esse importante evento me permite alguma reflexão na direção de compreensão adicional para além do meu recorte temporal, pois vai além da República de Weimar. Nos permite olhar para a Bauhaus 100 anos depois, com o filtro dos acontecimentos após a sua criação, e o seu encerramento, que foram altamente impactantes ao nosso contemporâneo, e contribuiram muito para o desenho do modernismo como o reconhecemos hoje. E para a compreensão de sua condição de realidade possível, ou acanhada perante mais uma vez a compreensão de que a violência pode ser infinitamente mais potente do que o sonho sonhado nas utopias pedagógicas de inovação. A luta contra a ignorância humana e violência social sempre será sem fim. Consoante Elias (1997, p. 21):

Fig. 3.06 - Fronteiras alemãs e os grandes impérios europeus em 1914, inicio da I Grande Guerra. Os dominios do Império Alemão de 1871 até 1918 – considerado o II Reich. Depois da Guerra Franco-Alemã e até o acordo de Versalhes

> “Se perguntarmos como Hitler foi possível, não podemos deixar de concluir que a propagação de modelos de violência socialmente sancionadas e de desigualdade social estão entre os requisitos preliminares do seu advento”.

As violências sancionadas faziam parte do contexto histórico na Europa e na Germânia históricas, a condição de poder pela força era *habitus* arraigado. Para Elias (1997, p. 30):

> Ainda hoje não é prática comum ligar o *habitus* social e nacional corrente de uma nação à sua assim chamada “história” e, em especial, ao processo de formação do Estado por que passou. Muitas pessoas parecem ter a opinião tácita de que “o que aconteceu no século XII ou XV ou XVIII é passado – o que isso tem a ver comigo?”. Na realidade, porém, os problemas contemporâneos de um grupo são crucialmente influenciados por seus êxitos e fracassos anteriores, pelas origens ignotas do seu desenvolvimento. Isto aponta para uma das tarefas que a sociologia ainda não enfrentou – e, ao mesmo tempo, para um método que pode ajudar uma nação a conciliar-se com o seu passado.

Fig. 3.07 -Fronteiras alemãs e os grandes impérios europeus em 1919 no final da I Grande Guerra. Após o Tratado de Versalhes.

Sobre Hitler, um personagem que vai impactar na dissolução da Bauhaus, visualiza-se que ainda estava completamente

ligado aos problemas da velha Europa e às suas históricas batalhas pela supremacia. Procurava, à sua maneira, estabelecer hegemonia da Europa sobre o resto do mundo, quando esta estava já entrando no seu declínio, comparativamente a períodos anteriores de poder e absoluta supremacia no ocidente. A Europa, como o restante do planeta, estava também cada vez mais exposta à pressão de competição de outras regiões, o que não era esperado era que a América, nesse novo contexto, se manifestasse como forte protagonista, modificando, assim, a geopolítica da época.

Ainda no cenário de final da I Grande Guerra, a Revolução Russa, iniciada em 1917, derrubou a autocracia e levou ao poder o Partido Bolchevique de Vladimir Lênin (1870–1924), o qual espalhava os seus ares pela Europa. A Alemanha, que ainda vivia o período final da guerra em 1918, tem a sua revolução interna (Revolução Alemã – 1918/1919) marcada pelos conflitos do abandono da altamente autocrática e conservadora aristocracia militar, que na iminência de perder a guerra, atira o poder nas mãos dos democratas do Partido Social-Democrata (SPD)[26]. O contexto dessa

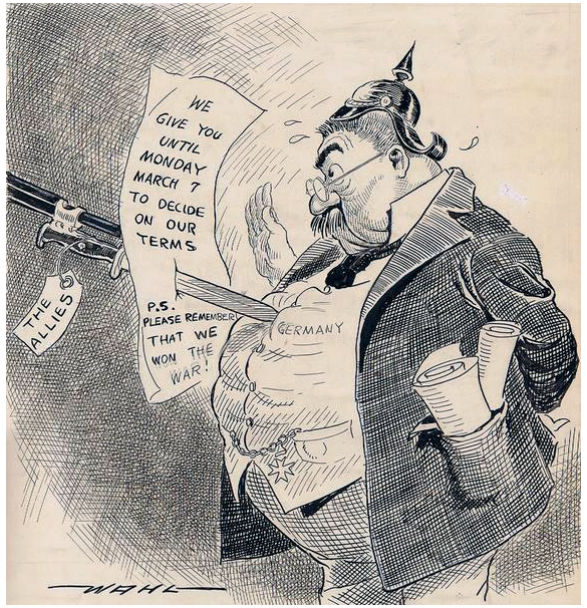


Fig. 3.08 - A derrota da I Grande Guerra custou caro aos alemães que pelo Tratado de Versalhes tiveram que arcar com altos custos de reparação.

[26] O Partido Social-Democrata da Alemanha (em alemão: *Sozialdemokratische Partei Deutschlands*, SPD). Apoiou a guerra do Kaiser Wilhelms II, foi fundado em Leipzig em 1863, o SPD é um dos partidos dominadores da cena política alemã, tem uma história centenária. É o partido alemão mais antigo ainda em funcionamento, tendo completado em 2015 cento e quarenta anos de existência. Foi impiedosamente perseguido durante o Terceiro Reich (1933-1945) e na antiga Alemanha Oriental foi obrigado pelas forças de ocupação soviéticas a se fundir com os comunistas. É filiado à Internacional Socialista. Eleitoralmente forte junto à população alemã de confissão luterana e nas regiões norte e leste da Alemanha. Seu maior rival é a CDU fundado em 1945, o partido democrata cristão alemão da qual faz parte Angela Merkel. Disponível em: https://freie-referate.de/geschi-

revolução mistura diversos matizes políticos com ares Anarquistas, que possuíam longa tradição na Alemanha, desde Ludwig Börne (1786–1837), e estavam representados na época entre outros por Gustav Landauer (1870-1919) e Erich Mühsam (1878-1934), que haviam sido contrários à guerra do Kaiser Wilhelms II. E Bolcheviques próximos dos ideais de Rosa Luxemburgo (1871-1919) e seu *Spartakusbund*[27].

A liga Bolchevique de Luxemburgo chegou a controlar a região sul da Alemanha, criando a República Soviética da Baviera (Bayrische Räterepublik) em 1919, abolindo propriedades privadas de latifúndios e fábricas. Foram sufocados violentamente no mesmo ano pelos *Freikorps*, grupos paramilitares surgidos no final das guerras napoleônicas, apoiados por Gustav Noskle (1868–1946), ministro alemão da defesa. Rosa Luxemburgo (1871-1919) e Karl Liebknecht (1871-1919), lideranças da criação do levante soviético em terras alemãs e líderes do *Spartakusbund*, foram mortos em Berlin, em 15 de janeiro de 1919. Finalizando, assim, o levante libertário alemão e abrindo caminho para a estabilização que permitiu a criação da República de Weimar. Em 1º de agosto de 1919, é aprovada a nova constituição e a assembleia nacional constituinte

chte/spd-geschichte-kurz-sozialdemokratische-partei-deutschlands. Acesso: 3 ago. 2019.

[27] Spartakusbund, Liga Espartaquista de tendência próxima ao Comunismo Libertário, ideal fomentado pela Internacional Comunista.

Fig. 3.09 - Rosa Luxemburgo uma marxista esquecida ? “Aqui jaz Rosa Luxemburgo, judia da Polônia, vanguarda dos operários alemães, morta por ordem dos opressores. Oprimidos, enterrai vossas desavenças!” (Bertold Brecht no epitáfio de Rosa Luxemburgo, 1919). Foi morta em 15.01.19 em Berlin, abrindo espaço para a constituição da República de Weimar.

Fig. 3.10 - Em 1 de maio de 1916, Karl Liebknecht iniciou seu discurso na Potsdamer Platz com as palavras “Abaixo a guerra! Abaixo o governo!”. Ele não avançou mais. Ele foi preso e depois condenado a quatro anos de prisão em Luchau. Foi morto junto com Rosa de Luxemburgo.

da República, na cidade de Weimar, no mesmo chão cultural e exatamente no mesmo local que abrigou o ato e manifesto de fundação da Bauhaus, em 12 de abril de 1919. Tanto a constituição, assembleia nacional constituinte e o ato de fundação da Bauhaus foram formalizados no ambiente do "Teatro Nacional de Weimar", teatro considerado a "Casa da República de Weimar", pela importância que teve nas negociações de formulação da nova república e lançamentos dos seus manifestos.

A Bauhaus teve várias influências na sua construção teórica e representava uma síntese de várias origens para formatar o seu matiz. Os antecedentes históricos conceituais da relação da produção artesanal, artística e industrial remontam a *Federação Alemã de Profissionais de Ofícios Liberais e Industriais* (*Deutsche Werkbund*)[28], fundada na Alemanha, em 1907, em consonância ao movimento Inglês *Arts and Crafts* e ao *Art Nouveau*, uma vez que parte dos integrantes da escola eram dissidentes desses movimentos. Ficou impressa a inclinação marxista no seu pensamento, sofrendo forte influência das "União das Oficinas de ensino superior de arte e técnica", a criação da escola Vkhutemas/Vkhutein de Moscou, surgida subsequentemente à Revolução de Outubro de 1917, em que a reforma de ensino nas escolas de arte encontrou total apoio do Estado.

[28] Ver descrição desta federação no Apêndice, nas notas de tradução.

O desejo de experimentar, parecia ser o lema da política educacional e artística oficial dos anos de Lenin, até a tomada de poder por Stalin. A afinidade de Walter Gropius, o diretor fundador da Bauhaus, com esse alinhamento era flagrante, dizia que era urgente prevenir-se contra a arrogância da atitude separatista das classes. O arquiteto alemão dirigiu a escola desde a sua fundação em 1919 até 1928. Os diretores seguintes, Hannes Meyer (de 1928 a 1930) e Mies van Der Rohe (de 1930 a 1933) mantiveram a produção da escola notadamente com variações e adaptações nas suas pedagogias de acordo as contingências políticas em forte mutação, com a gradativa expansão do nacional socialismo.

Wick (1989) identifica a existência da escola em três fases históricas distintas, de acordo com as mais fortes características de cada um desses períodos, são eles: da fundação, da consolidação e da desintegração. Aqui são descritas as fases, segundo Wick (1989), que é distribuição mais divulgada pela própria Bauhaus na programação de comemoração dos seus 100 anos (2019). Poderia se dividir ainda o período de direção de Gropius de 1923 a 1928, na percepção do que acontecia em Weimar, até 1924, e do que se sucede em Dessau, a partir de 1925, pois são períodos de consolidação com características diferenciadas, uma vez que, em Weimar, ainda se respiram ares remanescentes das experimentações, e, em Dessau, estabelece-se o funcionalismo e a sua relação com a in-

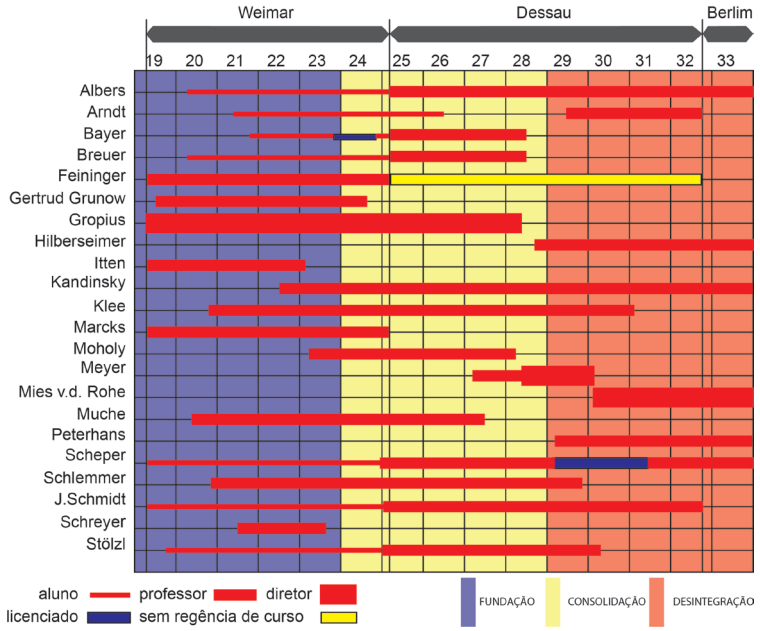


Fig. 3.11 - Quadro dos professores atuantes na escola. Com os papéis de cada cada um, como alunos, professores e diretores. Alguns alunos se tornaram professores. Alguns se afastaram e retornaram a escola, e Feininger teve várias atuações mesmo depois de se afastar das salas de aula. Este estudo limita-se a investigar aspectos da Fase de Fundação da escola, que vai até 1923, ano de saída de Itten, seu primeiro vice-diretor. Se considera a Fase de Consolidação de 1924 a 1928, ano de saída de Gropius, seu primeiro diretor. A saída de Gropius marca em 1929 o inicio da desintegração da escola, com a direção de Hannes Meyer. Que culmina com o seu fechamento em Berlin sob a direção de Mies van der Rohe em 1933.

dústria local, expondo-se, desse modo, a sua história em possíveis quatro períodos. Apresento aqui a representação mais corriqueira a partir de Wick e na divulgação da própria *Bauhaus Kooperation*[29] os quais apresento a seguir em suas três fases.

A Fase da Fundação (1919 a 1923) foi a fase de construção da estrutura docente, com instabilidades estruturais e conflitos diversos, até que se alcançasse um corpo docente heterogêneo que integrasse o programa da Bauhaus e, assim, fossem definidos programas de disciplinas equilibradas que respondessem às expectativas da visão da escola. Os professores iniciais seguiam a orientação acadêmica da antiga Escola Superior de Artes Plásticas e tiveram dificuldade de se comprometer com o programa da Bauhaus, progressista demais para muitos deles. Em 1921, um grupo de professores deixou a Bauhaus para fundar a sua própria escola superior, para professar a antiga tradição acadêmica.

A dificuldade de implantação do Curso Preliminar *Vorlehre* era explícita. Pela pretensão de se juntar em cada um dos ateliers um mestre da forma e um mestre do artesanato, profissionais de origem distinta; ainda mais que os mestres da forma todos tinham produções artísticas consolidadas e reconhecidas. No entanto, esse modelo de dupla direção nas oficinas, que inicialmente foi conflituo-

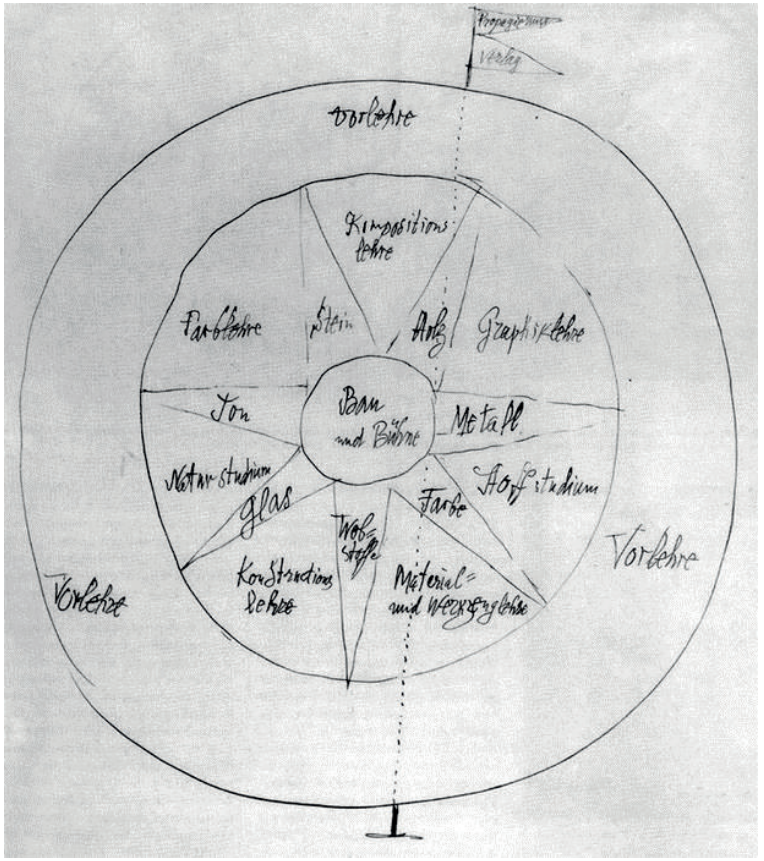


Fig. 3.12 – Esquema do ensino da Bauhaus nos seus três ciclos. Croqui de Paul Klee, 1922. No anel externo o *Vorlehre*, o "Curso Preliminar", a formação de interesse e foco neste estudo. No segundo anel a "Aprendizagem nas Oficinas", e no centro o objetivo final da formação, "Estudo da Construção", e conforme croqui de Paul Klee "Construção e Palco" (Bau und Bühne).

[29] *Bauhaus Kooperation*. Reune os arquivos da Bauhaus Weimar, Dessau e Berlin. <https://www.bauhauskooperation.de/> Acesso: 04.06.20

so, experimentou uma crescente estabilidade, sendo o núcleo mais inovador de todo o programa do ponto de vista pedagógico, tornando-se, precisamente, o estabilizador da escola.

A segunda fase é a de Consolidação (1923 a 1928), em que há a qualificação e estabilização da estrutura docente e o fortalecimento com a renovação da fase de fundação. Os conflitos da fase anterior encontraram o seu fim em 1923, com a saída de Johannes Itten (1888-1967). Com isso, houve a convocação de Wassily Kandinsky (1866-1944), em 1922, e de Lazlo Moholy-Nagy (1895-1946), em 1923, os quais significaram para o corpo docente “um fortalecimento das relações de lealdade e o fim das divisões sectárias dos primeiros anos” (WICK, 1990, p.102). A instituição se mostra publicamente de forma marcante com a *Exposição da Bauhaus,* em 1923. Nela, já se definia de forma explícita o viés funcionalista na arquitetura da escola, com a convocação de Le Corbusier, Walter Gropius e Jacob Johannes Pieter Oud (1890-1963) entre outros, que se caracterizavam pela “tendência comum a uma extrema homogeneidade, objetividade e clareza, incomparavelmente mais próximas ao espirito da época do que a arquitetura ‘utópica’ e ‘expressionista’” (WICK, 1990, p.108).

A escola ocupa a nova sede em Dessau em 1925, onde também constroem-se as casas para os mestres. A partir desse ano, alguns “jovens mestres”, formados pela Bauhaus, foram incor-

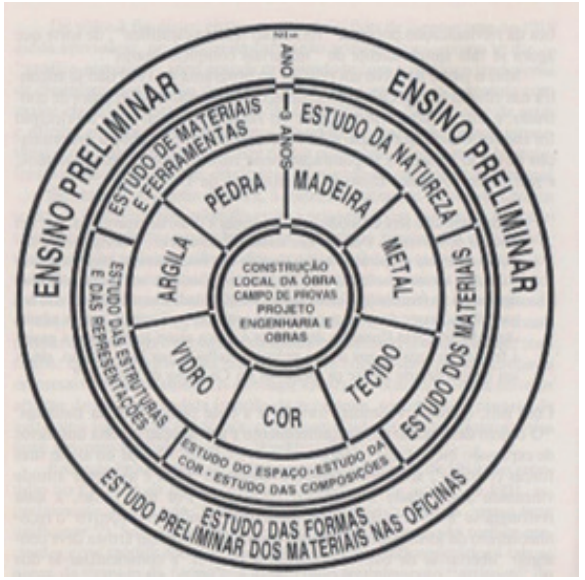


Fig. 3.13 – O esquema dos três ciclos de formação da Bauhaus. O Curso/Ensino Preliminar, a Aprendizagem nas Oficinas, e no centro o Estudo da Construção.

porados ao corpo docente, e a instituição passou a viver um período de maior estabilização. Em 1927, foi criado o departamento de arquitetura, encerrando algumas questões referentes a conotações do que é “proximidade com a arte”.

A preocupação de integração entre a arte e a técnica sempre foi a base da escola e seu principal objetivo. Os jovens mestres, ocupando o seu espaço, possibilitaram que os antigos mestres voltassem a produzir arte com distanciamento da articulação institucional, gerando cada vez mais vida autônoma, perdendo-se, assim, a integração entre arte e técnica, de partes artísticas como a pintura. De qualquer maneira, a ênfase notada foi de que a ótica expressionista inicial foi dando espaço ao funcionalismo. A escola atendia cada vez mais à indústria, já que agora estava instalada em região de industrialização mais intensa. Dessau se destacava pelo seu parque industrial, pela fábrica de aviões da Junkers-Motorenbau GmbH, inaugurada em 1923, e pelo seu aeroporto inaugurado em 7 de janeiro de 1926. A Bauhaus, na época, veio completar o quadro de uma cidade empreendedora alinhada com o futuro, e essas instituições projetavam internacionalmente Dessau.

A terceira fase é a da Desintegração (de 1928 a 1933). A saída de Gropius da escola, em 1928, marca o começo do seu fim. Gropius decide abandonar a Bauhaus pela intensificação de perseguição política que a escola já sofria de longa data. Já havia sido fechada em Weimar, quando os Nacional-Socialistas ganham as

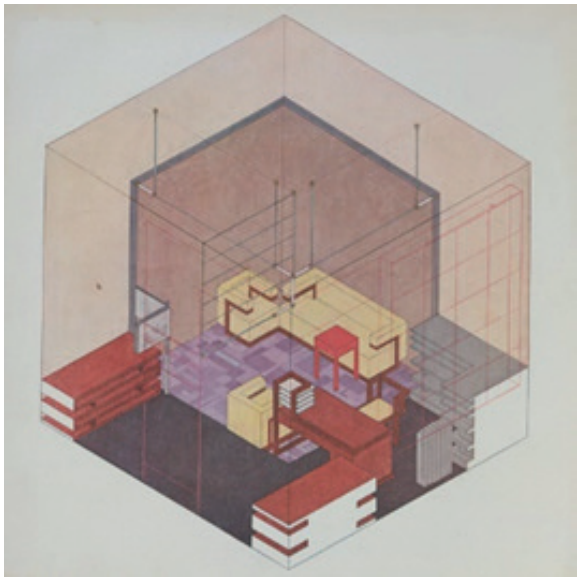


Fig. 3.14 – Isométrica da sala de Walter Gropius como diretor da Bauhaus em Weimar. Projeto e execução de 1923, de Gropius com Herbert Bayer. O ambiente fazia parte dos espaços expositivos da exposição de 1923 – “Arte e Técnica – uma nova unidade”.

eleições, então se muda para Dessau, onde inicialmente teve apoio e receptividade das políticas de estado, mas nem tudo que era inovação era bem recebido pela comunidade conservadora. Gropius toma para si a perseguição externa e decide sair para que a escola possa tomar outros rumos com nova direção. A chamada fase de desintegração teve os dois últimos diretores. Sob a direção do suíço Hannes Meyer, a Bauhaus abandonou a ideia de uma escola de artes e ofícios, e tornou-se mais voltada à satisfação das necessidades sociais relacionadas à arquitetura. O departamento de arquitetura tornou-se o ponto central, afastando-se do sentido manifesto na fundação; com isso, ganhou grande autonomia e afastou-se dos demais departamentos, perdendo a influência dos artistas pintores que marcaram fortemente o Curso Preliminar e, também, perdendo a qualidade espiritual da escola.

Assim sendo, as classes livres de pintura só puderam ser entendidas como um retrocesso na escola, pois permaneceram desconexas dos demais trabalhos realizados lá. Vários mestres abandonaram a escola nesta sequência. Por motivos políticos, em 1930, Hannes Meyer foi substituído por Ludwig Mies van Der Rohe, arquiteto de reconhecida produção já na data.

A derrota dos social-democratas em Dessau (1932) para os nacional-socialistas mudou o rumo da história da escola, obrigando o seu fechamento em Dessau. A escola transfere-se na forma

Fig. 3.15 – A Bauhaus instalada em seu novo endereço em Dessau a partir de 1926. O modernismo se manifesta na forma pelo projeto arquitetônico do seu diretor, ganha assim a imagem funcional que a consolidou como marca. O entorno manifestava o conservadorismo reinante, que força a sua expulsão da cidade em 1932.

de instituto privado para Berlin, com sede em uma ex-fábrica de telefones em Berlin-Steglitz. Difamada como centro de cultura bolchevique e comunista, com repressão policial, da SS[30], da Gestapo; autodissolve-se de forma voluntária em 20 de julho de 1933.

Após o fechamento da escola na Alemanha, muitos dos seus professores emigraram para os EUA, que se recuperava da crise econômica de 1929. Auxiliaram a qualificar o design industrial americano e a reforçar os conceitos da arquitetura moderna no âmbito do international style. O professor Lazlo Moholy-Nagy fundou, em 1927, a New Bauhaus em Chicago, rebatizada de Chicago School of Design, que originou a hoje conhecida Institute of Design (IIT). A Black Mountain College [10], na Carolina do Norte, recebeu Josef Albers e Anni Albers em 1933, que se encarregaram dos programas das artes da escola. Walter Gropius e Lyonel Feininger também tiveram passagens pela Black Mountain College. Gropius se estabeleceu na Harvard University a partir de 1937 e tornou-se diretor do departamento de arquitetura. Mies van der Rohe deixa a Alemanha, em 1933, e vai desenvolver suas atividades em Chica-

Fig. 3.16.- Após o fechamento em Dessau, a última sede da Bauhaus em Berlin, sob direção de Mies van der Rohe, na Birkbuschstraße no bairro de Steglitz. Um espaço industrial que servira a uma fábrica de telefones. Foto: Howard Dearstyne, 1932. Bauhaus-Archiv Berlin / © Majory Schmolka.

[30] SS, Schuztafel – Esquadrão de Proteção – era uma organização nacional-socialista na República de Weimar e durante o período nacional-socialista , que serviu ao Partido Nacional Socialista (NSADP) e Adolf Hitler como instrumentos de governo e opressão. Desde 1934, ela foi responsável pela operação e administração dos campos de concentração e, a partir de 1941, também pelos campos de extermínio, envolvendo-se principalmente no planejamento e na execução do Holocausto e de outros genocídios. Fonte:<https://www.dhm.de/lemo/kapitel/ns-regime/ns-organisationen/schutzstaffel.html> Acesso:04.06.20

go, no Instituto de Tecnologia de Illinois (IIT). Hannes Meyer, após a sua saída da Bauhaus em 1930, tornou-se diretor da Academia de Arquitetura de Moscou.

4 MODERNISMO DE GROPIUS E A PEDAGOGIA

Gropius o fundador da escola, foi o diretor que possuiu maior habilidade de entendimento e construção dos aspectos conceituais e pedagógicos, bem como de gestão de recursos humanos. Ele traçou os rumos de união da técnica com a arte que na época foi marcante e distinguiu a Bauhaus, pois propunha desta maneira a aproximação da arte com a tecnologia e a indústria, discussão urgente na época e ainda atual em nosso presente. Dois manifestos e programas[31] sintetizam a escola em dois tempos, o primeiro em 1919 foi o fundador e marca as primeiras intenções da escola ainda menos precisas, as forças do expressionismo como movimento artístico ainda são preponderantes. Em 1923 o segundo manifesto se apresenta com a experiencia de uma pratica que já se consolida, mostra-se mais descritivo e preciso, com o que havia agregado do construtivismo, funcionalismo e neoplasticismo. No manifesto fundador e no programa Bauhaus de 1919, Gropius havia enfatizado particularmente uma síntese das artes sob a cobertura da arquitetura e a estreita conexão entre artesanato e arte. Em seus escritos

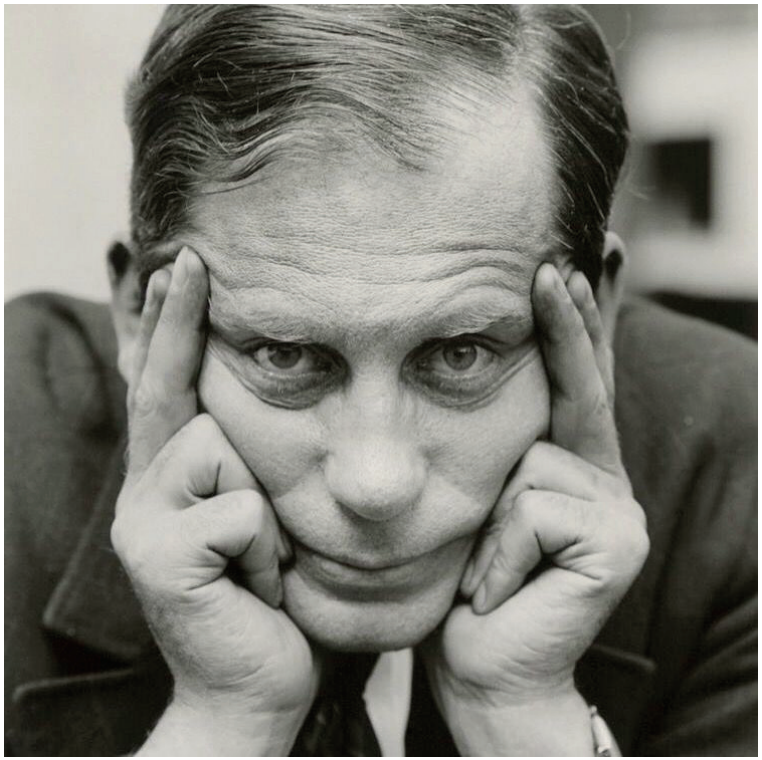


Fig. 4.01 – Foto do arquiteto Walter Gropius, fotografia de Lucia Moholy, 1927.

[31] Os manifestos e programas da Bauhaus de 1919 e de 1923 foram traduzidos do alemão para o português por mim e encontram-se completos nos Anexos A e B. Os seus originais encontram com as traduções nos mesmos Anexos.

de 1923, Gropius está particularmente preocupado com uma nova unidade de arte e indústria.

Naquele tempo, a industrialização ainda recente não se apropriava eficientemente de critérios de qualidade estética, e a arquitetura ainda sofria do impacto das “artes decorativas” nas edificações. No *Manifesto e Programa da Bauhaus,* na sua fundação em abril de 1919, Gropius expõe a sua preocupação com a inserção da criatividade artística na interação com o novo tempo que se delineava como uma compreensão necessária mas ainda não tão bem desenhada. Era evidente que se manifestava a busca pelo novo que respondesse de maneira melhor ao contexto e contingências da época. Quanto aos objetivos da escola, Gropius (GROPIUS, 1919, tradução minha, na integra no Anexo A) dizia:

> A Bauhaus se esforça para unir toda a criatividade artística, reunir todas as disciplinas artísticas - escultura, pintura, artes e ofícios - a uma nova arquitetura como seus componentes inseparáveis. O último objetivo, embora distante da Bauhaus, é a obra de arte unificada - a grande edificação - em que não há limites entre a arte monumental e as artes decorativas. A Bauhaus quer formar arquitetos, pintores e escultores de todos os níveis, dependendo de suas habilidades, para se tornarem artesãos qualificados ou artistas independentes e fundar um grupo de trabalho de artistas renomados e futuros, que unifiquem os edifícios em sua totalidade – construção na sua estrutura, no seu acabamento, na

A ideia dominante da Bauhaus é, portanto, de uma nova unidade, a junção de muitas “artes”, “direções” e as suas manifestações em um todo indivisível, ancorado nas próprias pessoas e que só ganha sentido e significado ao viver a própria vida.

Gropius (1923)

ambientação, mobiliário e decoração - sabendo como projetar uniformemente sempre com o mesmo espírito.

A formulação de Gropius da compreensão da arte, do papel da arte e da sua inserção nos processos de produção industrializados marcava a Bauhaus não como um movimento, mas uma junção de tendências estéticas modernas aglutinadas em uma escola, que buscava a integração dos conceitos da arte moderna aos processos e meios de produção industrial, ao design, a arquitetura. A razão da arte moderna amarrando os processos de produção e criação. Assim a importância das oficinas e das práticas era fundamental. Bem como do que seria a relação pedagógica nas práticas, negando a condição clássica e hierárquica de professores e alunos. Elementos conceituais que marcam os princípios do manifesto de fundação. Consoante Gropius (1919, tradução minha, na integra no Anexo A):

> A arte surge acima de quaisquer métodos, ela não é compreendida por si só, mas a sua manifestação em oficios pode ser assimilada. Arquitetos, pintores e escultores são artesãos no sentido primordial da palavra, razão pela qual a base indispensável para todo o trabalho criativo é o treinamento manual completo de todos os alunos em oficinas e estações de trabalho e experimentação. As oficinas próprias da escola devem ser gradualmente ampliadas e os contratos de aprendizado com oficinas de terceiros devem ser encerrados. A escola é a serva das oficinas, e um dia ela se

A arte surge acima de quaisquer métodos, ela não é compreendida por si só de forma isolada, mas a sua manifestação em oficios pode ser assimilada.

Gropius (1923)

> fundirá com ela. Portanto, dizemos não a professores e alunos na Bauhaus, mas sim mestres, oficiais de ofícios e aprendizes.

Quando descreve o tipo de ensino que se projeta para a escola no manifesto, o arquiteto alemão sintetiza as dinâmicas ativas de atividades com as várias oficinas no desenvolvimento de habilidades manuais, evitando fixações visuais, com enfase na liberdade de individualidade, com relação estreita entre os mestres e aprendizes tanto no ambiente de trabalho da escola como fora dele, provocações com projetos utópicos, relações com a produção e realidade de produção, contatos com a vida pública. Essa seria a a sua descrição de ensino, conforme afirma:

> O tipo de ensino decorre da natureza da sua oficina: - Design orgânico desenvolvido a partir do desenvolvimento de habilidades manuais. - Evitando as fixações visuais; Preferência pelo criativo; Liberdade de individualidade, mas estudo rigoroso. - Ensaios apropriados de mestre - Provas para os praticantes em frente ao conselho de mestres da Bauhaus ou em frente a mestres externos. - Participação dos alunos no trabalho dos mestres. - Solicitação de pedidos e demandas (trabalhos) também para estudantes. - Planejamento conjunto de variados projetos arquitetônicos utópicos - edifícios de uso coletivo, populares e edificações de culto. - Como um objetivo de longo prazo. Todos os

> mestres e estudantes - arquitetos, pintores, escultores - trabalharão nesses projetos com o objetivo de harmonizar gradualmente todos os elementos e partes pertencentes a edificação. Contato constante com líderes de produção de oficios e indústrias do país. Contato com a vida pública, com as pessoas através de exposições e outros eventos. Novas tentativas no sistema de apresentação para resolver os problemas de demonstração de imagens e formas de um cenário arquitetônico. Manter tráfego amigável entre mestres e estudantes fora do trabalho; Assim, teatro, palestras, poesia, música, festas a fantasia fazem parte do fluxo de produção. Estabelecimento de uma relação alegre nestes encontros (GROPIUS, 1919, tradução minha, na integra no Anexo A).

No manifesto fundador e no programa Bauhaus de 1919, Gropius havia enfatizado particularmente uma síntese das artes sob a cobertura da arquitetura e a estreita conexão entre artesanato e arte. A apresentação teórica de fundação da escola em 1919 é sintética, se comparada com o conteúdo do manifesto de 1923, o qual, junto com o programa desse mesmo ano, ganha reforços das práticas dos professores que construíram os primeiros anos da escola. Em 1919 em uma pauta autoral de Gropius, a ausencia de referências concretas dos processos de formação e a imprecisão são ofuscados pela força da utopia de inicio quando ainda se apostava de forma intensa no artesanato como redenção da força es-

tética, dimensão que não exploro nesta pesquisa mas que traz em si a dimensão de experiência da arrancada, uma fase inicial pouco divulgada da escola, que é abandonada como caminho e conceito no inicio dos anos 20. A perspectiva inicial possuia o carater de uma utopia de base socialista, não seria um novo estilo mas uma solução social e politica pelo novo olhar para a técnica e a arte.

Percebem-se traços do pensamento de Johannes Itten, Gertrud Grunow, Klee, Muche, Schlemmer, Feininger que formavam o corpo de experimentação expressionista inicial da escola. Kandinsky ainda estava a pouco tempo na escola, havia entrado na metade de 1922, e Moholy na primavera de 1923, e são esses mestres que irão avançar em outras direções de experimentação. Estes mestres imprimiram muito da mudança que se apresenta no segundo manifesto.

No organograma de ensino de 1923 (tradução no Anexo B), chama atenção que durante todo o tempo que dura a formação é ministrado o ensino pratico harmonizador, cujo objetivo segundo Gropius é de equilibrar as qualidades físicas e psíquicas de cada um. Gertrud Grunow criou este curso e o ministrou desde o início de 1920. Lothar Schreyer citado por Rainer Wick (1989, p 99) afirmava que a formação de Grunow para os estudantes era a inesgotável fonte de juventude de todo o trabalho da Bauhaus. Este curso teve posição importante na escola até 1924, ano de saída de

Fig. 4.02 – Capa do catálogo da exposição “Bauhaus Estatal de Weimar – 1919 -1923”. Documentação que reunia em 234 páginas a produção e desenvolvimento desde a sua fundação. A “Ideia e reestruturação da Bauhaus Estatal” (Idee und Aufbau des Staatlichen Bauhauses) de acordo com Gropius, mais conhecido como o “Manifesto e Estatuto de 1923”, encontra-se a partir da pg.11 deste volume.

Grunow. Grunow afirmava que a lei mais sublime, a partir da qual toda a ordem se constrói, chama-se equilíbrio (Wick, 1989, p. 100). O trabalho de Grunow no entanto não encontra hoje tantas informações e estudo como de outros mestres de sua época, apesar de se perceber no manifesto de 1923 o grande espaço que ocupava no organograma.

Nos seus escritos de 1923, Gropius amplia e descreve de forma mais profunda os seus conceitos, de onde provém a sua percepção para o desenvolvimento dos produtos da forma, e está particularmente preocupado com uma nova unidade de arte e indústria. O manifesto programático *Ideia e reestruturação da Bauhaus Estatal (Idee und Aufbau des Staatlichen Bauhauses)*, mais conhecido como o *Manifesto e Estatuto de 1923*, é apresentado quando a escola fazia a sua primeira grande exposição em Weimar. Gropius divulga seus conceitos de compreensão de um mundo em transformação acelerada pela industrialização, as novas formas de ver e compreender para além do que já havia sido o pensamento clássico. A percepção de que a visão dualista já não poderia suportar a explicação para um mundo novo que se expandia em inúmeras possibilidades não pensadas a poucas décadas atrás. A conexão das coisas para o além de si mesmo que nos motivaria a projetar manifestando o interior conectado no sistêmico. O trabalho com sentido espiritual e o indivíduo livre, junto com a necessidade da mudança interior para esse novo espírito, como fundamento crucial

para os novos trabalhos da construção, para a nova *Gestalt* da forma; de um novo mundo que estava se reconhecendo.

Sobre isso, Gropius (1923, tradução minha, na integra no Anexo B) afirma que:

> A idéia do mundo de hoje já é reconhecível, o que não está ainda claro e está confuso, é a sua forma, a sua gestalt. A velha visão dualista do mundo, o Eu - em contraste com o universo - está desaparecendo, os pensamentos de uma nova unidade mundial, que contém o equilíbrio absoluto de todas as tensões opostas, aparece em seu lugar. Esse conhecimento recente da unidade de todas as coisas e fenômenos traz a toda arte humana um significado comum e profundo. Nada existe em si mesmo, toda estrutura se torna a parábola de um pensamento que nos impele a projetar, todo trabalho para manifestar nosso ser interior. Somente esse trabalho mantém significado espiritual, o trabalho mecanizado é inanimado e a tarefa da máquina morta. No entanto, enquanto a economia, a máquina é um fim em si mesma, em vez de meios, liberta cada vez mais a mente da carga de trabalho mecânico, o indivíduo permanece livre e a sociedade pode se organizar. A solução depende da mudança de atitude interna do indivíduo em relação ao seu trabalho, não de melhorias nas condições externas de vida. A vontade de mudar para o novo espírito é, portanto, de importância crucial para os novos trabalhos de construção.

A busca por uma abordagem pedagógica sintonizada com o seu tempo e as suas necessidades, que fosse além da confusão

ilimitada, como descrevia o velho mundo dilacerado pela falta de coesão. Consoante isso, o arquiteto alemão diz:

> Um espírito de construção vivo, enraizado com o povo de todo um país, abrange todas as áreas do *gestalt* humano, todas as "artes" e técnicas em sua área. As construções hoje sintetizam uma arte abrangente de design até certo ponto; em sua confusão ilimitada, é um espelho do velho mundo dilacerado, a coesão necessária de todos os que deveriam unir-se à obra se perdeu nela (GROPIUS, 1923, tradução minha, na integra no Anexo B).

Gropius tece severas criticas ao modelo acadêmico de ensino que rompeu e impossibilitou o trabalho conjunto dos vários atores criativos da sociedade e aborda a importância que a construção conceitual adequada destes valores criativos representa na identidade cultural e auto-estima de um povo. Ele declara que:

> A arte de construir está ligada à possibilidade de trabalho conjunto de uma infinidade de criadores, porque, ao contrário do trabalho isolado de imagem única ou parcial, seus trabalhos são de natureza orquestral e mais do que imagens isoladas para o espírito do todo. Portanto, lidar com a arte de construir e seus diversos ramos do design é uma questão de vida para todo o povo, não uma questão de luxo (GROPIUS, 1923, tradução minha, na integra no Anexo B).

Lidar com a arte de construir e seus diversos ramos do design é uma questão de vida para todo o povo, não uma questão de luxo.

Gropius (1923)

A sua critica ao modelo acadêmico inciava-se na percepção da arte como um luxo e, consequentemente, a percepção perniciosa para o espírito que a isola dos fenomenos e, desse modo, a afasta da vida comum, realizando apenas a arte pela arte, e não a arte pela vida, ou a arte pela produção, pelo fazer integrado a tudo. Esse processo isolacionista da academia causava todo um "sangramento" de toda a vida do trabalho, dos processos criativos na vida do trabalho, na produção, na indústria (no artesanato). Conforme ressalta o autor, usando o termo que pode ser traduzido como "tempos fortes" (starke zeiten) , destaca que, na história da civilização, havíamos tido tempos fortes em que os processos criativos eram parte integrante da produção*, que era fertilizada pelo fazer do homem artístico porque ele estava no seio da sociedade,* e que havia sido um erro a criação pelo estado de que ser artista era uma profissão que poderia ser aprendida, uma separação do que é criação, arte e produção. Alijando a sociedade do bem maior que pode ser a sua identidade cultural viva, integrando-se todos os seus atores.

Ele, no entanto, alega que o trabalho criativo pode sim ser desempenhado tanto pelo trabalhador como pelo artista. Nas palavras de Gropius (1923, tradução minha, na integra no Anexo B):

> Se um trabalho criativo é feito apenas como uma habilidade ou criativamente depende do talento da personalidade. Isso não pode ser ensinado e não aprendido, mas é uma habilidade da mão e um conhecimento pro-

> fundo como pré-requisito básico para todo o trabalho criativo, tanto para o desempenho do trabalhador simples quanto do brilhante artista.

Preocupa-se com as profissões que pretende formar na Bauhaus e com os papéis coadjuvantes que ocupam o cenário da época, bem como quais posições deveriam ocupar socialmente no novo mundo em formação. Conforme manifesta, a criação das academias desenvolverem um amplo proletariado da arte, pelo equívoco do sonho da genialidade, e pela falta de ferramentas de instrumentalização de percepção de conexões com o mundo real, desenvolvendo meras habilidades de natureza gráfica ou pictórica, não os preparando para a luta pela vida com treinamento adequado.

Sob esse viés, Gropius (1923, tradução minha, na integra no Anexo B) diz que:

> A criação das academias, por outro lado, teve o efeito de desenvolver um amplo proletariado de arte, que foi deixado indefeso à miséria social porque, embalado em no sonho da genialidade, foi trazido à escuridão do artista, à "profissão" do arquiteto, pintor, escultor ou artista gráfico. Sem receber as ferramentas da educação real, que por si só pode colocá-lo em pé na luta pela existência social e, assim, torná-lo independente em sua vontade artística. Suas habilidades eram meramente

de natureza gráfica e pictórica, sem nenhuma conexão com as realidades do material, da tecnologia, da economia e, portanto, terminavam em especulações estéticas, uma vez que o relacionamento real com a vida do todo não estava presente. O erro pedagógico fundamental da Academia foi a atitude de um gênio extraordinário, em vez da média, enquanto ainda desenvolvia uma miríade de pequenos talentos apenas em desenho e pintura, dos quais quase nenhum dos milhares se tornou arquiteto ou pintor verdadeiro. A grande maioria desses acadêmicos, treinados de um lado com falsas esperanças, permaneceu condenada à prática artística estéril, não preparada para a luta pela vida, e teve que ser contada entre os estrondos retumbantes da sociedade, em vez de se tornarem utilizáveis para a vida profissional das pessoas por meio de treinamento apropriado.

Ele ainda destaca que os processos de industrialização forçaram as linhas de produção a agregar a arte a seus produtos. A produção em massa ou de maior quantidade exigia a criatividade do artista, que, no entanto, ainda não estava preparado para a relação com a produção, tampouco para romper definitivamente com a antiga visão da arte pela arte, uma vez que o artista era muito estrangeiro para o mundo da produção e pouco técnico para lidar com a tecnologia de produção, para conciliar os universos em mudança, expansão e aproximação com as novas formas de fazer, interagir e produzir. Mudanças de paradigmas de produção e inserção esta-

Suas habilidades eram meramente de natureza gráfica e pictórica, sem nenhuma conexão com as realidades do material, da tecnologia, da economia e, portanto, terminavam em especulações estéticas, uma vez que o relacionamento real com a vida do todo não estava presente.

Gropius (1923)

vam em curso, e a Bauhaus pretendia experimentar novas formas de desenvolver conteúdos e, especialmente, habilidades e competências atitudinais para os tempos de mudança.

O arquiteto finaliza o manifesto com a síntese da unidade, da pluralidade, da percepção do todo indivisível apoiado nas próprias pessoas e na própria vida. A percepção da importância do trabalho de todos os órgãos criativos, da educação completa, a percepção do que seria o seu *Homem Total,* o todo integrado. Segundo Gropius (1923, tradução minha, na integra no Anexo B) :

> A idéia dominante da Bauhaus é, portanto, a idéia de uma nova unidade, a junção de muitas “artes”, “direções” e as suas manifestações em um todo indivisível, ancorado nas próprias pessoas e que só ganha sentido e significado ao viver a própria vida. O potencial do desempenho humano depende do equilíbrio correto do trabalho de todos os órgãos criativos. Não basta treinar um ou outro, mas tudo ao mesmo tempo exige educação completa. Isso resulta no tipo e no escopo do ensino da Bauhaus. Abrange as áreas técnicas e científicas do fazer com arte.

Nesse contexto conceitual se reforça com o manifesto de 1923 a importância dada ao *Vorlehre,* o Curso Preliminar, que era primordial no sentido de conduzir o aluno de forma delicada a de-

O potencial do desempenho humano depende do equilíbrio correto do trabalho de todos os órgãos criativos. Não basta treinar um ou outro, mas tudo ao mesmo tempo exige educação completa. Isso resulta no tipo e no escopo do ensino da Bauhaus.

Gropius (1923)

senraizamentos prévios ultrapassados e ao desenvolvimento e enraizamento de sua própria experiência pessoal contextualizada a necessidades sociais das mudanças em curso na época. Segundo compreende Gropius, o *Homem Total* não é realizável em um mero autocultivo isolado, pois é necessária haver uma ligação entre a necessidade individual e interesse. O arquiteto não via conflito, mas visualizava como uma necessidade o desenvolvimento da compreensão da força criativa do indivíduo, com a aquisição de princípios técnicos criativos gerais. No mesmo manifesto, ele enfatiza que cada forma viva é sempre expressão de um resultado interior, mas, também, que seria necessária uma objetivação do Eu para que a importância da produção extrapole os limites pessoais.

No entanto, a educação no sentido do *"Homem Total"* na Bauhaus começa a se desequilibrar já em meados dos anos 1920, e na mudança para Dessau, em 1925, destaca-se o crescimento do domínio do funcionalismo, em que a subjetividade perdia cada vez mais a sua importância. Porém, a capacidade de resolver problemas de criação objetivos deve ter as suas bases na "pesquisa da essência", que ocupava o centro das atenções no ensino da Bauhaus inicial. O *"Homo Totus"* no nono ano de existência da escola estava quase morto, somente Oskar Schlemmer, em seu curso *"O Homem*", continuou a trabalhar até 1929, no sentido dos conceitos da totalidade lançados nos manifestos de 1919 e 1923.

Conduzir o aluno de forma delicada a desenraizamentos prévios ultrapassados e ao desenvolvimento e enraizamento de sua própria experiência pessoal contextualizada a necessidades sociais das mudanças em curso.

As mudanças pedagógicas se sucederam, e na sequência do seu idealizador e fundador, a escola teve ainda dois diretores que marcaram a sua história. A direção de Hannes Meyer, a partir de 1928, não possuía a percepção multifacetada e alimentada pelo socialismo utópico de Gropius, do ponto de vista pedagógico, foi muito mais modesta e com uma prática com enfoque mais funcionalista. A situação histórica, no referido ano, não oferecia o mesmo contexto dos anos iniciais da Bauhaus, e o contexto político alemão se instabilizava novamente.

A percepção da inserção global voltada para o social e as francas e urgentes necessidades de melhoria das condições de vida da grande massa, especialmente dos trabalhadores, foram o tópico diretivo de Meyer. Os objetivos sociais do trabalho da Bauhaus passaram nitidamente ao primeiro plano, enquanto perdiam terreno ideologias individuais e filosofias educacionais voltadas ao *"Homem Total",* assim como se questionou o potencial criativo e inovador da inserção da arte como ferramenta de extração de processos de produção para o terreno do design e arquitetura. Como consequência disso, do ponto de vista social e da psicologia do grupo, foi um gradativo processo de desintegração e marginalização de determinados setores da Bauhaus. A reforma proposta por Meyer com um tratamento mais científico e metodológico correspondia a um reencaminhamento da escola, como destacou o crítico Claude Schnaidt (1976), que a considerou como

Fig. 4.03 – Bauhaus em movimento. As práticas de música e dança iniciadas por Gertrud Grunow encontram o declínio após 1924 e o seu fim em 1929 com a saída de Oskar Schlemmer. Foto: T. Lux Feininger, um 1927. Bauhaus-Archiv Berlin / © Nachlass T. Lux Feininger.

uma reforma voltada a uma objetividade funcionalista.

Em 1930, Meyer foi despedido pelo *burgomestre-mor* (prefeito) de Dessau, sob alegação de posicionamentos marxistas.

Mies van der Rohe assume o compromisso de manter uma posição apolítica, segundo princípios puramente objetivos. Mies não possuía um programa pedagógico formulado, como o possuíam os seus antecessores, ou algo que se aproximasse de uma filosofia educacional. Via a Bauhaus simplesmente como formadora sólida de conhecimento técnico a futuros arquitetos e formador de designers de elevado nível criativo.

Segundo Hubert Hoffman, citado por Rainer Wick (1989), Mies foi um caso extremo na academia, uma academia centrada nele mesmo, em apenas um mestre, o que contrariava tudo para o que originalmente a Bauhaus havia proposto desde a sua fundação. O *Vorlehr*e, sob a direção de Mies, passa a ter posicionamento secundário, não sendo mais obrigatório na formação dos estudantes, tornando-se uma curiosidade opcional de pouca aderência, que lembrava o passado fundador dos primeiros anos da escola.

Segundo Argan (1999), é fácil verificar que Gropius inicialmente foi inspirado por vários teóricos, entre estes, pelas ideias de Gertrud Grunow (1870-1944)[32], com o seu “ensino harmonizador”, o

[32] Gertrud Grunow foi uma musicista, cantora e pianista alemã, mestre na Bauhaus em Wei-

que influenciou fortemente o conceito de “Homem Total”. Esse ideal voltava-se contra o predomínio exclusivo da razão instrumental, contra a imposição de um materialismo criativo unilateral para fins de adestramento funcional e, também, contra a atrofia da capacidade de conhecimento através dos sentidos. Ainda, postulava a visão harmônica de todas as capacidades humanas, a conciliação entre razão e sensualidade, o equilíbrio entre o trabalho manual e o intelectual, a unidade de *mens, anima e sensos*, e dá a total preferência ao desenvolvimento de uma cultura de vida pessoal, em lugar de uma especialização prematura que só mais tarde deveria ter início.

O programa de ensino dos primeiros anos da escola, e durante os anos de Gropius, possuía nove semestres, e oferecia a arquitetos, pintores e escultores, ligados aos campos profissionais do artesanato da indústria e da construção, qualificação técnica construtiva, bem como a compreensão projetual, formal e funcional.

mar de 1919 a 1924. Estabeleceu e desenvolveu a Teoria da Harmonização na Bauhaus e o seu Ensino Harmonizador, em que utilizava aulas individuais e aulas em grupo. Grunow teve uma forte influência no desenvolvimento da arte e da ciência na Alemanha até 1940. Pouco se sabe também sobre o curso exato das suas aulas na Bauhaus: Gunta Stölzl (1897–1983) que foi sua aluna e posteriormente mestre na Bauhaus, marcava o início das aulas de Grunow na escola em seu diário, em 1º de novembro de 1919:

“Nesta semana tivemos as primeiras aulas de dança rítmica, eu gosto muito e também é um desenvolvimento adicional na direção já adotada por Vorwerk e Itten, no treinamento do corpo, apenas dominando o corpo fisico completamente pelo espírito, completada pela sensação de que uma linha, uma sensação de clareza e nitidez realmente atravessa todo o corpo e não fica limitada apenas pela a cabeça”

Fonte: <https://www.gertrud-grunow.de/leben-werk/biographie/> Acesso: 04.06.20

O ensino estava dividido em dois universos essenciais que eram relacionados à aprendizagem profissional e à teoria da forma.

Na aprendizagem profissional, o entendimento dos materiais e ferramentas, além de conceitos de gestão, tais como contabilidade, cálculo de preços e contratos, compunham a aproximação com as ferramentas da vida profissional. Já na Teoria da Forma, visualização, apresentação e traçado compunham a base teórica e de exercícios práticos. O estudo da arte e história no seu sentido clássico compunham universos de palestras, mas não de estrutura curricular de sala de aula. Era tratado com muito cuidado a inserção do passado para dentro do universo de reflexão da escola, pois os referentes do passado precisavam ser bem compreendidos nos seus contextos para não se tornarem referentes para a produção do presente[33]. Segue abaixo a transcrição da tradução da divisão que estrutura o ensino da Bauhaus em seu programa de 1923 (GROPIUS, 1923, tradução minha, na integra no Anexo B).

> 1. Aprendizagem profissional para:
>
> I. pedra II. Madeira III. Metal IV. Argila V. Vidro VI. Cor VII. Tecido
>
> Áreas de ensino adicionais:
>
> A. Ciência dos materiais e ferramentas
>
> B. Conceitos básicos de contabilidade, cálculo de preços, celebração de contratos
>
> 2. Teoria da forma:

[33] Mais adiante na compreensão das aulas de Itten fica mais clara esta afirmação

I. Visualização

1. Estudos da natureza

2. Estudo de materiais

II. Apresentação

1. Teoria da projeção

2. Estudo das construções

3. Desenho de obra e construção de modelo para todas as estruturas espaciais

III. Traçado

1. Teoria espacial

2. Teoria da cor

3. Teoria da composição

Áreas de ensino adicionais: Palestras de todas as áreas da arte e da ciência do passado e do presente.

No curso, a formação dividia-se em três ciclos distintos:

a) Vorlehre ou Vorkurs, o Curso/Ensino Preliminar.

Duração: Um semestre. Ensino elementar de forma complementado por exercícios com materiais, nas oficinas específicas destinada a este ciclo. As oficinas: ateliers pedra, madeira, metal, argila, vidro, cor, tecido.

Resultado: Admissão em uma oficina de aprendizagem.

b) Aprendizagem na Oficina.

Duração: Três anos. Este ciclo pode ser desenvolvido em uma ou mais oficinas de materiais (citados acima). O estudo da forma compreende as disciplinas de: estudo da natureza, estudo dos materiais, estudo de projeção, estudo de estruturas, desenho e construção de modelos tridimensionais, estudo do espaço, estudo da cor e estudo das composições.

Resultado: certificado de Oficial (profissional) outorgado pela Câmara de Artesanato, eventualmente pela Bauhaus.

c) Estudo da Construção.

Duração: a depender do rendimento e das circunstâncias. O local da obra e do ambiente de testes construtivos da escola atuam reciprocamente no prosseguimento dos estudos da forma e do aprendizado na oficina. Colaboração artesanal na construção (in loco) e livre formação em construções (no ambiente de testes construtivos da escola) para Oficiais capacitados.

Resultado: certificado de Mestre outorgado pela Câmara de Artesanato, eventualmente pela Bauhaus (GROPIUS, 1923, tradução minha, na integra no Anexo B).

A pedagogia em si pode ser extremamente estimulante e agir positivamente. Acima de tudo, deve ser alcançado o conhecimento e a avaliação correta dos meios de expressão individuais. As possibilidades criativas de diferentes individualidades são diferentemente limitadas.

Gropius (1923)

Conforme já expresso na introdução desta investigação, o interesse de todo o percurso de relatos é de contextualizar o que se compreendeu como cerne de inovação na Bauhaus. Desse modo, em relação aos três ciclos acima apresentados, trago, agora, a descrição feita por Gropius, em 1923, para a formulação do Curso Preliminar, ou *Vorlehre*, ou *Vorkurs*, conforme as autorias dos estudos. Consta:

> Os candidatos a vagas na Bauhaus são selecionados com base em seu próprio trabalho enviado de acordo com sua provável disposição técnica e formal. A seleção pelos mestres é subjetiva e, portanto, sujeita a erros, porque não existe um sistema antropométrico que predetermine de maneira confiável a capacidade e o potencial de desenvolvimento do indivíduo que está mudando. Mesmo a limitação de espaço e equipamento de trabalho exige a decisão de escolher. Os candidatos selecionados começam com uma aprendizagem preliminar que dura meio ano e já abrange toda a gama da futura aprendizagem principal em seu início. O trabalho interno e formal é desenvolvido inseparavelmente lado a lado, com o objetivo de liberar os poderes criativos do aluno, entender a natureza material e tornar reconhecíveis as leis básicas do design criativo. Qualquer atitude vinculativa a qualquer movimento de estilo é conscientemente evitada. Observação e representação - com a intenção de reconhecer a identidade ideal de forma e conteúdo limitam o campo de trabalho da pré-aprendizagem. A tarefa mais necessária é a liberação da individualidade, sua libertação da convenção morta em favor de experiências e insights pessoais, que lhe dão uma consciência dos limites

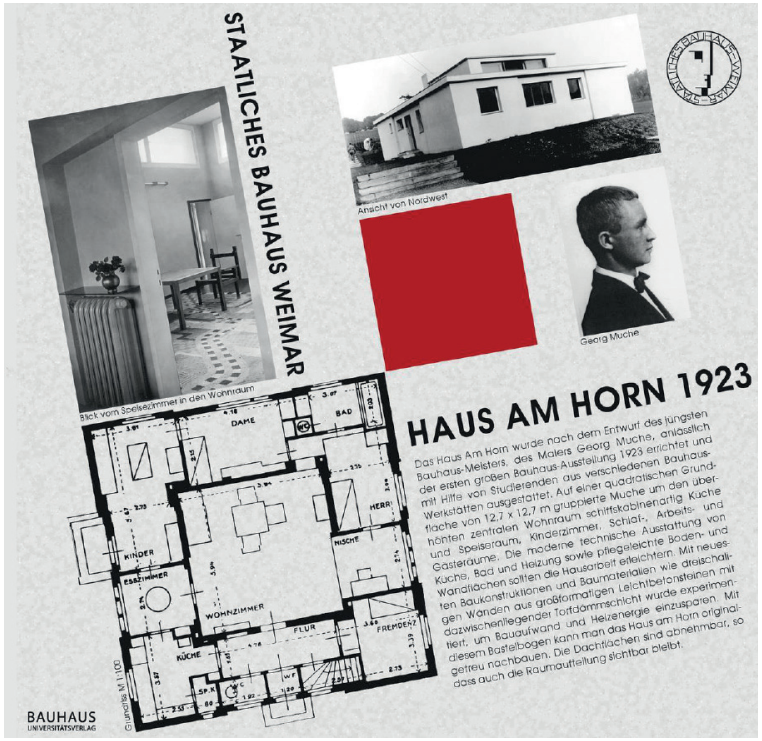


Fig. 4.04 – Haus am Horn, “A Casa em Horn”, da exposição em Weimar,1923. Esta primeira grande exposição pública da escola se torna um importante marco divisor conceitual do que foi iniciado em 1919. A experimentação gradativamente deixava espaço livre para métodos mais objetivos e funcionais.

de seu poder criativo por natureza. Portanto, o trabalho coletivo ainda não é essencial para a pré-aprendizagem. A observação subjetiva é cultivada ao lado do objetivo, a exploração da lei abstrata tanto quanto a interpretação do objetivo. A pedagogia em si pode ser extremamente estimulante e agir positivamente. Acima de tudo, deve ser alcançado o conhecimento e a avaliação correta dos meios de expressão individuais. As possibilidades criativas de diferentes individualidades são diferentemente limitadas.
Um corresponde ao ritmo como um meio de expressão original,
ao segundo o claro-escuro,
ao terceiro a cor,
ao quarto a materia,
ao quinto o som,
ao sexto a proporção,
ao sétimo a materia ou o espaço abstrato,
ao oitava a relação de uma com a outra, ou de ambas para uma terceira ou quarta.
Todos os trabalhos no curso preliminar surgem sob a influência pedagógica. Eles têm uma qualidade artística, no máximo, na medida em que toda expressão original e legalmente desenvolvida de uma individualidade é a base desse vínculo criativo peculiar, que é chamado de arte.
Após a experiência de ensino dos primeiros anos, a implementação prática do Curso Preliminar é realizada de acordo com o seguinte plano de trabalho: A admissão dos aprendizes em um workshop de sua escolha e, portanto, ao trabalho e forma de aprendizagem depende da qualidade do desempenho no semestre do pré-aprendizado e de sua adequação pessoal. (GROPIUS, 1923, tradução minha, na integra no Anexo B)

A apresentação desse ciclo introdutório e de suas diretrizes nos levam diretamente a Itten, como se poderá melhor compreender no próximo capítulo. Itten já na época da exposição de 1923 estava com os seus dias contados na Bauhaus, e os seus conflitos conceituais com Gropius se agudizavam enquanto a escola procurava firmar a sua importância e sua linguagem produtiva para os seus financiadores do estado, que esperavam resultados práticos da sua inserção na República de Weimar. A exposição, no referido ano, marcou a primeira aparição pública dos seus produtos, ao mesmo tempo em que se ampliava o resultado, seu produto e sua marca, questionavam-se ações de sua origem experimental. O que marcou esse ciclo de 1919 a 1923, como possivelmente o mais disruptivo que se produziu do ponto de vista pedagógico.

5 O CURSO PRELIMINAR DE ITTEN

Ao visualizar a forma de apresentação do *Vorlehre* no Manifesto e Programa de 1923, reconhece-se a grande influência dos professores expressionistas nessa formação. O interesse deste estudo concentra-se na investigação da pedagogia, ou das pedagogias utilizadas no *Vorlehre,* pela capacidade que possuiu de qualificar os alunos com uma mudança de paradigma para o desenvolvimento das produções da forma. Na linguagem do design que hoje nos impacta e que surge oportunizada pelos conceitos da arte moderna que completavam a escola, e foram extraídos para a realidade de produção pelas práticas pedagógicas aplicadas.

O Curso Preliminar da Bauhaus ou *Vorlehre*, considerado por Rainer Wick (1989) e outros pedagogos como a coluna vertebral da pedagogia da Bauhaus, isto é, *"a substância mesma do método Bauhaus"* (BANHAN *apud* WICK, 1964, p. 240) [34]*,* foi introduzido ainda em 1919, seis meses depois da fundação do Instituto, por iniciativa de Johannes Itten, que Gropius havia conhecido em Viena, e que foi convocado para trabalhar na fundação da escola.

Itten formou junto com Gropius, a dupla de personalidades

[34] WICK, R. Die **Revolution der Architektur.** Theorie und Gestaltung im ersten Machinenzzeitalter. Reinbek, 1964, p.240.

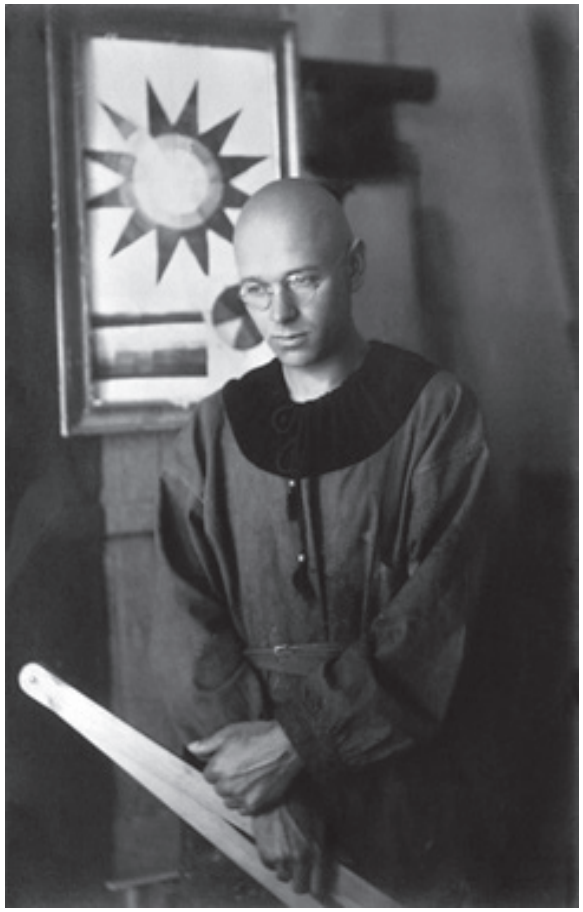


Fig. 5.01 – Johannes Itten, com a cabeça raspada e vestindo roupas por ele desenhadas, que se replicaram em muitos dos seus alunos, foto Paula Stockmar,1920. Ao fundo o "Circulo Cromático", do seu sistema de cores utilizado em seus ensinamentos na Bauhaus. Itten-Archiv Zürich / © VG Bild-Kunst, Bonn 2018.

mais destacadas e dominantes dos primeiros quatro anos da escola, até 1923, e não menos controversa em termos conceituais de abordagem pedagógica, tampouco expressiva como abordagem que marcou a pedagogia da escola. Itten, que nutria aproximação à conceitos expressionistas, declaradamente não estava de acordo com os objetivos sociais e estéticos que foram gradativamente sendo visualizados por Gropius, e que se colocam no Manifesto e Programa da escola de 1923, que no entanto também foi marcado decisivamente pela ação de Itten. Este manifesto demonstra uma síntese da disputa dos universos de Gropius e Itten, e ambos marcam grande parte dos conceitos apresentados. Não se faz menção tão intensa a concepção Gropusiana inicial da obra de arte unificada que marcava o manifesto e programa de 1919. Itten se coloca frontalmente contra a noção da utilização do elemento artístico para fins extra artísticos, no caso o design.

A escola estava no seu processo de construção de função buscando o seu caminho e papel social, e as duas personalidades possuíam visões por vezes antagônicas e outras complementares no cenário da época, medidas como fenômeno histórico no seu tempo, os quais, hoje, possivelmente com a discussão especializada contemporânea, podem ser compreendidos por outros pesos e medidas. Itten acreditava que o direcionamento técnico que estava se propondo não deveria ser a estrutura, mas sim uma consequência.

Otto Stelzer avaliou da seguinte maneira a importância do curso preliminar de Itten e o seu valor para a Bauhaus:

> A ideia das classes preliminares (Vorlehre) resume toda a pedagogia da Bauhaus. O próprio questionamento acerca da importância de sua implantação na Bauhaus coincide temporalmente com o fim do instituto inteiro. A ideia do curso preliminar sobreviveu. Ela penetrou nos cursos de arte das escolas superiores, das academias de arte e até mesmo das escolas técnicas superiores (STELZER *apud* WICK*,* 1989, p. 122).

A forma na arquitetura e design até o momento que se antecedeu, remontavam ao classicismo, nas suas bases conceituais o ideal do homem clássico grego como referente ainda imperava. A percepção trazida pela industrialização, os choques da I Grande Guerra, da Revolução Russa, e na Alemanha com a Revolução Alemã, provocaram contingências para a reflexão sobre a estrutura clássica linear e positivista até então, trazendo uma revolução de pensamento, fermentando os movimentos modernos.

Apesar de o movimento moderno poder ser compreendido como a ação de vários movimentos em vários quadrantes com as suas distinções; o pensamento moderno, comparativamente à história antecedente, trazia na expectativa de sua gênese, a possibi-

lidade de uma civilização do homem mais perto de si mesmo, não tão atrelado a cânones históricos, mais livre, mais produtor com reconhecimento de suas próprias capacidades humanas relacionadas ao seu contexto e contingência. Mas para esse reconhecimento, precisaria entrar em contato com o seu próprio processo criativo interno, e não apenas dominar conceitos prontos da forma, como no caso da produção da forma na arquitetura, design e artes.

Um dos recursos utilizados pela escola foi o resgate das capacidades de observação e de reconhecimento das possibilidades dos materiais, antes de entrar no ensino de critérios de ordenação dos aspectos formais, na forma de conteúdos especializados de produção e materialização de produtos fins. O curso preliminar como caminho indutor de um processo de formação não foi única e exclusivamente uma criação da Bauhaus, mas remonta a uma construção de inúmeros reformadores das escolas de belas artes já no século XIX e se firma no século XX. Na maioria das escolas da época este período preliminar era tratado como um período de nivelamento de conhecimentos na dimensão dos conteúdos mínimos, o que não era a pretensão da Bauhaus nesta introdução, que pretendia desvendar o estudante no seu reconhecimento de suas atitudes frente ao processo criativo. O que certamente é seguro afirmar que o curso preliminar desenvolvido por Itten alcança fama legendária a frente de outras escolas da época que adotaram propostas semelhantes, graças

à personalidade de Itten que conseguiu aplicar um perfil progressista e de vanguarda na fase de fundação da escola, definindo um perfil inconfundível e até mesmo irredutível (WICK, 1989).

Torna-se importante lembrar que as raízes da formação de Itten vem de reformistas com os quais estudou, dedicou-se a estudos ou se referenciou de alguma forma, como Adolf Richard Hölzel (1853-1934), Ida Kerkovius (1879-1970), Josef Matthias Hauer (1883-1959) e Adolf Loos (1870-1933). Itten também desenvolveu a sua famosa teoria das cores a partir de estudos desenvolvidos por Goethe, Michel Eugène Chevreul (1776-1889), Carl Bezold (1859-1922) e do próprio Hölzel.

O centro da filosofia e da pedagogia da arte de Itten pode ser definida como, segundo Wick (1989, p. 134): “A relação de identidade entre movimento e forma, a visão conjunta de corpo, alma e espírito, sendo o aspecto emocional mais enfatizado do que o intelectual; tais concepções são fundamentais para o curso ministrado por Itten”.

Um livro de autoria do próprio Itten que descreve o seu *Vorlehre,* em duas edições revisadas e designado inicialmente por *Mein vorkurs am Bauhaus. Gestaltungs-und Formenlehre* (Meu curso preparatório na Bauhaus - Concepção e teoria das formas - 1963). Foi publicado em Nova York, em 1964, como *Design and Form*. *The*

Basic Course at the Bauhaus (Design e forma. O curso básico na Bauhaus - 1964). Este livro em uma nova edição revisada em 1975, por Anneliese Itten, esposa de Itten, eliminou alguns equívocos provenientes de conflitos entre Itten e Gropius, sendo então apresentado como *Gestaltungs-und Formenlehre Mein vorkurs am Bauhaus und später* (Concepção e teoria das formas. Meu curso preliminar na Bauhaus e posterior) sendo publicado no mesmo ano da edição alemã em Nova York.

Utilizo aqui a versão norte-americana de 1964, nesse relato autoral de Itten, descreve partes de sua trajetória de formação dando ênfase aos seus estudos com Adolf Richard Hölzel. Rainer Wick (1989) apresenta uma gama mais ampla das suas influências, conforme já indicado acima. Dito isso, nos parágrafos seguintes, seguirei com a ênfase de apresentar o olhar do próprio Itten sobre a sua trajetória e trabalho, nas ênfases utilizadas no Curso Preliminar da Bauhaus, dada a importância de Itten para este curso e a importância histórica da sua publicação.

Na introdução de seu livro, Itten já manifesta a sua forma de se relacionar com os estudantes nas suas aulas. O autor suíço diz:

> O mais precioso momento na relação de estudante e professor, ocorre quando o professor consegue acender uma faísca intelectual em um aluno e quando esta

> vem do seu ser mais íntimo, nunca pode ser repetido. O que eu posso descrever da minha atividade docente de outrora se apresenta pobre se comparado com o que atualmente ocorre durante o meu trabalho em sala de aula. A entonação, o ritmo, a sequência de palavras, o tempo, e o lugar, a condição intelectual dos estudantes, e todas as outras circunstâncias que criam a atmosfera dinâmica não podem ser recriadas; mas este é o verdadeiro meio que ajuda a produzir esse clima criativo (ITTEN, 1964, p. 6).

Percebe-se onde Itten colocava as suas pautas pedagógicas, em uma profunda e qualitativa relação de professor-aluno. Tudo o que ele aplicou foi resultado de sua trajetória pessoal como aluno e professor antes de chegar a Bauhaus, somado a experimentos de outros antecessores e contemporâneos.

Segundo Itten (1964, p. 6):

> Meu ensino foi baseado no sentimento intuitivo do meu caminho em direção ao meu objetivo. Meu próprio envolvimento no assunto criou a tensão que produziu aos alunos sua total prontidão para absorver o que eu tinha a oferecer. Ensinar com entusiasmo é o oposto de uma abordagem pré-concebida, meramente metódica. Meus melhores estudantes foram aqueles que, inspirados por sua própria intuição, escolheram outros novos caminhos. A imitação superficial e a repetição do meu exemplo carecem dessa centelha de inspiração. No

Meu próprio envolvimento no assunto criou a tensão que produziu nos alunos sua total prontidão para absorver o que eu tinha a oferecer.

Itten (1964)

> entanto, tenho plena consciência de que minhas próprias descobertas nem sempre foram verdadeiramente originais; algumas eram meros revivals do que haviam proporcionado a artistas de épocas passadas, bases importante para seu trabalho.

Conforme relata Itten, desde muito jovem, ao observar os seus professores em sua escola de origem, percebeu que crianças estando em um estado de natural vazio de inibição podiam surpreendentemente produzir originais desenhos, ensaios e sons. Quando ele inicia as atividades como docente em 1908, em um vilarejo em Bernesse, no seu país natal, Suíça, preocupou-se em preservar essa condição, evitando qualquer distúrbio que pudesse afetar a ingenuidade inconsciente das crianças. Nas palavras dele: “Quase que instintivamente, reconheci que qualquer crítica ou correção tem um efeito ofensivo e destrutivo na autoconsciência, que elogios e apreciação do trabalho bem-feito incentivam o crescimento pessoal“ (ITTEN, 1964, p. 6).

Afirma que as necessárias correções a serem aplicadas nos processos de aprendizado nunca eram individualizadas, mas os desacertos de uns se tornavam as pautas para o aprendizado e reflexões de todos, não corrigindo os erros pessoais dos seus alunos direta e individualmente.

De acordo com ele:

> Não há campo de atividade humana em que o talento desempenhe papéis tão decisivos quanto na educação. Somente o educador talentoso, que possuir talento educacional, respeitará e protegerá em uma criança o milagre indescritível de sua humanidade. O respeito ao ser humano é o começo e o fim de toda a educação. A educação é um empreendimento ousado - principalmente nas artes, porque envolve o espírito criativo do homem. Conhecimento da natureza humana – o intuitivo conhecimento da natureza humana - parece-me ser o presente capaz do reconhecer e desenvolver os talentos e temperamentos naturais que estão sendo pautados. Um professor que não comunica aos seus alunos nada além do estabelecido pelas programas de aula, usando apenas os métodos que aprendeu no treinamento de formação professores, pode ser comparado a um fornecedor de comprimidos oferecidos de acordo com uma prescrição, que nunca poderá ser comparado a um verdadeiro médico (ITTEN, 1964, p. 6).

O respeito ao ser humano é o começo e o fim de toda a educação. A educação é um empreendimento ousado - principalmente nas artes, porque envolve o espírito criativo do homem.

Itten (1964)

Lembra que quando retoma os seus estudos de artes em Genebra, em 1910, a abordagem na sua escola era ainda medieval, abordagem esta que era comum a grande maioria das escolas de artes na época. Com os professores colocando-se a si mesmos como exemplos a serem seguidos; o melhor aluno era aquele que conseguisse copiar da melhor maneira o seu orientador. Desapon-

tado, volta-se aos estudos na Universidade de Berna, a fim continuar a sua formação como professor de escola secundária, onde se forma professor para as disciplinas de matemática, física e química, conforme afirma Wick (1989).

Muda de rumos em 1912, ao ver em Colônia uma exposição do "*Sonderbund Westdeutscher Kunstfreunde und Künstler*" (Liga Independente de Artistas e Amantes da Arte do Oeste Alemão)[35], onde decide que abandonará a função docente para tornar-se pintor. Sabia, então, o que precisava estudar. Volta à Genebra em 1912 para estudar com o professor Gilliard, onde é introduzido à importância dos elementos geométricos da forma e os seus contrastes, começando a desenvolver a sua atenção à geometria e aos contrastes, bases que muito marcaram os seus trabalhos.

De 1913 a 1916, em Stuttgard, Itten torna-se aluno na academia de Adolf Hölzel (1853–1934)[36], a *Freie Kunstschule Stuttgart* (Escola Livre de Arte de Stuttgart). Hölzel foi um dos pioneiros da arte moderna na Alemanha, como pintor, teórico da arte e educador, ele estabeleceu impulsos decisivos. Seus alunos da *Escola Livre*

[35] Liga Independente de Artistas e Amantes da Arte do Oeste Alemão: fundada em 1909 atuou até 1915. A exposição de Colônia de 1912 foi a mais significativa, impregnando artistas e movimentos de arte na Europa e nos Estados Unidos. Disponível em: <https://archive.org/details/internationaleku00sond> Acesso em: 20 jan. 2020.

[36] "Estar ativo com toda energia e amor, porque arte é amor, energia e ação aumentadas para o mais alto nível da paixão pelos estranhos milagres da arte" (HöLZEL, ano?). Disponível em: http://www.adolf-hoelzel.de/. Acesso em: 20 jan. 2020.

de Arte de Stuttgart incluíram Ida Kerkovius, Johannes Itten, Oskar Schlemmer, Willi Baumeister e Hermann Stenner entre outros que seguiram e aplicaram suas teorias e práticas inovadoras. Hölzel possuía qualidades humanas únicas e um estudo rigoroso de teoria da arte que era muito acessível a compreensão dos alunos. Possuía no seu programa de estudos um *Curso Básico Introdutório*, em que se estudavam as leis e os mecanismos de ação sobre os meios artísticos. Essa concepção de uma preparação inicial, em um curso preliminar, vai manifestar-se na Bauhaus em Weimar.

Itten, inicialmente, não foi aceito pela comissão de admissão, a qual não permitia alunos independentes para Hölzel, e este teve de contentar-se inicialmente em ser aluno de Ida Kerkovius (1879–1970), sendo que não muito tempo depois a relação de professor-aluno se inverteria, uma vez que Kerkovius posteriormente com quarenta anos, passou a frequentar o curso preliminar de Itten na Bauhaus (WICK, 1989).

Na academia de Hölzel, o foco de estudo eram os princípios de teoria e prática no uso da cor e, em paralelo, os estudos de composição na pintura, em que Hölzel, conforme relata Itten (1964) no seu livro, era um professor receptivo a tudo que era novo. Sobre isso, Wick (1989, p. 124) diz:

> Com Hölzel, Itten estudou intensivamente as Teorias das Cores de Goethe, Bezold, Chevreul e do próprio Hölzel, bem como os círculos cromáticos desenvolvidos por eles; neste particular, Itten concentrou seus estudos especialmente na teoria dos contrastes de côres de HÖlzel, que por sua vez remonta a Goethe.

Rainer Wick (1989) reforça que os estudos de Hölzer sobre a problemática do *Claro-Escuro*, bem como as suas *Análises dos Antigos-Mestres*, que conduziam os estudantes no conhecimento das estruturas construtivas regulares das obras de arte antigas, influenciavam os seus alunos. Ainda, diz que no período em que Itten esteve na escola (1913-1916), foi o período de maior experimentação de Hölzer, momento em que este trabalhou com colagens abstratas feitas de papéis e tecidos rasgados.

Outro procedimento pedagógico utilizado por Hölzer, e que era muito influente no conjunto de aprendizados, eram os exercícios corporais, que eram prática regular, objetivando relaxamento e o desenvolvimento de capacidades motoras do corpo para a iniciação de estudos de ritmos que se seguiam. Mais tarde, na Bauhaus, a musicista Gertrud Grunow, sob apoio de Itten, reforça esse programa de Hölzer, com exercícios rítmicos e musicais. Outro aspecto de inovação à época e empregado na escola era o estímulo para o *desenho automático*. Itten (apud WICK, 1989, p. 24). relata que:

> “A desenhar uma figura nua com apenas um traço, como Rodin havia feito”. O fato de um professor de academia daquela época pedir a seus alunos que desenhassem a partir de um automatismo rítmico era absolutamente inédito, e deixou indignados os seus colegas.

Nesse contexto de estudos é que Itten conhece Oskar Schlemmer (1888–1943), mais tarde se reencontram na Bauhaus, Schlemmer se torna professor da casa em 1920. Schlemmer torna-se apologista das ideias do Curso Preliminar de Itten e o seu mais perene incentivador, conseguindo, ainda, seguir com parte dos seus conceitos até 1928. É bom lembrar que nesse período de estudos, em Sttutgart, a I Grande Guerra estava correndo, mas Itten continuou, mesmo assim, a levar a frente discussões de problemas artísticos vinculados ao cubismo e ao futurismo. Itten (*apud* Hölzel, 1963, p. 37)[37] alega que:

> Como professor Hölzel estava desinteressadamente disposto a dar tudo o que sabia e podia fazer. Em suas palestras e demonstrações, ele sempre tentava apresentar o geral e deixava que os seus alunos escolhessem o que seria digerivel para eles. Ele nunca corrigiu trabalho de aluno, por que isso o tornaria estranho e se oporia à sua pedagogia. Com este comportamento, Hölzel mostrou seu respeito pela individualidade de cada aluno. Nós, estudantes – neste período de profun-

[37] Relato de Itten em “Hölzel und sein Kreis”, p. 37 – Ed. Pelikan, 1963.
Disponível em: http://www.adolf-hoelzel.de/theorie-lehre/hoelzel-als-lehrer/stimmen-der-schueler/. Acesso: 21 jan. 2020.

> da tempestade e stress pessoal – ficamos muito gratos a ele por isso […] Adolf Hölzel era uma personalidade única como pintor e professor. A diversidade e o desempenho dos seus alunos são uma prova viva da versatilidade do que ele deu e ensinou.

Itten relata que entre 1915 e 1916, *"para me permitir ganhar vida",* Hölzel enviou-lhe alguns estudantes. Diz que, inicialmente, o seu próprio trabalho estava impregnando fortemente à sua forma de orientar os alunos; mas que, à medida que conseguiu focalizar nos questionamentos dos seus estudantes, os problemas da educação nas artes foram ficando claro.

O artista e professor suíço, em 1916, aceita o convite de uma de suas estudantes e transfere o seu trabalho para Viena, quando a guerra estava no seu auge e, de acordo com ele, a cidade estava envolta *"em uma completa sombra de tensões".* Itten (1964, p. 6) afirma que:

> Para me permitir pintar, tentei novamente ganhar a vida ensinando arte. O número de estudantes que eu era capaz de provocar com novas propostas logo cresceu. Formas geométricas e rítmicas, problemas de proporção e de composição pictórica expressiva foram estudados em profundidade. Tarefas envolvendo texturas e a evolução de formas subjetivas eram novas. Além da teoria e de uma prática de contraste polar, os exercícios de relaxamento e concentração requeridos pelos estudantes mostraram-se surpreendentemente bem-suce-

> didos. Reconheci o automatismo criativo como um dos fatores mais importantes da atividade artística. Meu próprio trabalho concentrou-se em objetos geométricos -abstratos baseados em composições pictóricas.

Os anos difíceis do trabalho de Itten, no período da guerra em Viena (1916–1919), conforme Rainer Wick (1989), foram para Itten um período de amadurecimento como artista e professor. Ao final desse tempo, os seus conceitos pedagógicos estavam bem formados e consolidados, e em condições de os introduzir integralmente na Bauhaus.

Em 1918, realiza em Viena a primeira exposição com os seus alunos, e abre a exposição com as seguintes palavras de Lao-Tse:

> Trinta raios encontram o eixo, mas o espaço vazio entre eles é a essência da roda. Potes são formadas de barro, mas o espaço vazio dentro deles é a essência do pote. Paredes com janelas e portas formam a casa, mas o espaço vazio interno é a essência da casa (LAO-TSE, *apud* ITTEN, 1964, p. 13)[38].

[38] Este poema é o Capitulo 11 do Tao Te Ching, O Livro *do Caminho e da Virtude*, de Lao Tse. Considerado o fundador do Taoismo. A tradução acima é do livro de Itten (1964). Em uma tradução direta do chinês para o português de Wu Jyn Cherng, encontramos algumas variações sobre o pensamento : “Trinta raios convergem ao vazio do centro da roda. Através dessa não-existência. Existe a utilidade do veículo. A argila é trabalhada na forma de vasos. Através da não-existência Existe a utilidade do objeto. Portas e janelas são abertas na construção da casa. Através da não-existência. Existe a utilidade da casa. Assim, da existência vem o valor e da não-existência, a utilidade. Disponivel em: http://www.dominio-publico.gov.br/download/texto/le000004.pdf. Acesso em: 23 jan.2020.

Reconheci o automatismo criativo como um dos fatores mais importantes da atividade artística.

Itten (1964)

Sintetiza-se, assim, pelas citação de Lao-Tsé, o que representa para Itten a matéria: toda a complexidade da manifestação do que não é matéria. A busca do que é pelo o que não é. Essa é a busca de Itten que se transforma em pedagogia. Em sua versão de uma clara influência do pensamento oriental Taoista, o pintor suíço define como seu princípio: *Matéria representa a utilidade, e a não-matéria a essência das coisas.*

Convite para Itten ampliar a aplicação de suas pedagogias surge no verão de 1919, quando Alma Gropius (1879–1964)[39], interessada no seu trabalho, convida-o para um encontro com o seu marido Walter Gropius, que naquele momento havia sido convidado para ser o diretor da nova escola em Weimar, que se tornaria a Bauhaus. Gropius quando viu o seu trabalho artístico e o de seus estudantes, sugeriu que Itten fosse ministrar as suas aulas em Weimar. Segundo Itten (1964, p. 6):

> O que mais me atraiu de forma particular foram especialmente as atividades em sala de aula e as formações em oficinas, além do fato de os conceitos ainda estarem para ser colocados e de novas estruturas poderem ser

[39] Alma Gropius, na época esposa de Walter Gropius, era um influente figura do mundo artístico de Viena, posteriormente ampliando as suas ações pela Europa e para os Estados Unidos, sendo organizadora de salões artísticos. Havia sido casada com o compositor Gustav Mahler (1860–1911), viveu com Gropius de 1915 a 1920 e, posteriormente, casou-se com o escritor Franz Werfel (1890-1945). É descrita de forma controversa, ora como *musa inspiradora*, ora *femme fatale,* ou como uma *grande dama,* ou como *cloaca.* Disponível em: https://www.bauhaus.de/de/bauhaus-archiv/5293_forschung/5294_der_briefwechsel_alma_mahler_walter_gropius_1910_1964/. Acesso em: 20 jan. 2020.

Matéria representa a utilidade, e a não-matéria a essência das coisas.

Itten (1964)

implementadas sem que se fosse necessário desmontar algo. Gerhard Markcs e Lyonel Feininger, os primeiros professores nomeados por Walter Gropius, já haviam se instalado. Os objetivos e métodos dos Bauahus ainda eram pouco conhecidos em 1919 e foram publicados apenas em um manifesto de Walter Gropius.

Dezesseis estudantes do professor suíço acompanharam na mudança para Weimar, no final de 1919, e formaram o núcleo do seu primeiro Curso Preliminar, o *Vorlehre*. No decorrer do inverno de 1919 e 1920, o corpo de estudantes cresceu rapidamente, proveniente de todas as regiões da Alemanha e de outros países, com estudantes jovens e não tão jovens, conforme alega Itten (1964). Sendo a maioria proveniente de escolas de artes convencionais, assim como de escolas de artes e ofícios e academias de artes, era difícil selecionar os estudantes, e esta era feita considerando-se a capacidade de expressão individual. No entanto, era difícil acessar o potencial e o caráter dos estudantes a serem selecionados.

Itten, com os seus estudantes em Viena, havia considerado possível que se pudesse despertar e inspirar talentos adormecidos, para que, desse modo, alcançassem a sua originalidade. Em acordo de confiança com Gropius, ambos decidem que seria possível aceitar provisoriamente a todos inscritos que demonstrassem interesse em artes, como um período de testes com os estudantes que ocorreria no *Vorlehre*.

Assim, a formulação desse curso tomou corpo no outono de 1919, elaborado por Itten (1964, p. 8) e baseado em três pontos:

> (1) Liberar as forças criadoras e, assim, os talentos artísticos dos estudantes. Suas próprias experiências e percepções resultariam em trabalho genuíno. Gradualmente, os alunos alcançariam trabalhos com resultados genuínos. Gradualmente, os estudantes deveriam se livrar de toda a “madeira morta” das convenções para adquirir a coragem de criar seu próprio trabalho.
> (2) Para facilitar a escolha da carreira dos alunos. Aqui, exercícios com materiais e texturas foram uma ajuda valiosa. Cada aluno encontrou rapidamente o material com o qual sentiu a maior afinidade; poderia ter sido madeira, metal, vidro, pedra, argila ou têxtil, que o inspirava mais ao trabalho criativo.
> (3) Apresentar os princípios da composição criativa aos estudantes para suas futuras carreiras como artistas. As leis da forma e da cor lhes abrem o mundo da objetividade. No decorrer do desenvolvimento e progressos do trabalho, torna-se possível interagir de várias maneiras diferentes e agir sobre os problemas subjetivos e objetivos de forma e cor.

No seu livro *Curso Preliminar da Bauhaus,* considera que nesse curso, além de despertar as forças criadoras e potenciais criativos e se livrar de todos os conceitos tradicionais, que era o essencial, os estudantes também deveriam ter a percepção de que estavam aprendendo habilidade para lidar os materiais que os preparasse nas

Liberar as forças criadoras e, assim, os talentos artísticos dos estudantes. Suas próprias experiências e percepções resultariam em trabalho genuíno. Gradualmente, os alunos alcançariam trabalhos com resultados genuínos. Gradualmente, os estudantes deveriam se livrar de toda a “madeira morta” das convenções para adquirir a coragem de criar seu próprio trabalho.

Itten (1964)

próximas etapas para a melhor interação com a indústria.

Itten considera essencial evocar uma resposta individual nos estudantes, a partir dos seus variados comportamentos e talentos. Isso seria, segundo ele, o único caminho para gerar uma atmosfera criativa que poderia conduzir ao trabalho original. Para alcançar esse resultado criativo, o estudante deveria adquirir autoconfiança para encontrar a sua própria vocação. Pessoas com diferentes talentos reagem e se manifestam de maneiras diferentes aos meios de expressão e de acordo com diferentes padrões. Esses conceitos de Itten, influenciados por Hölzel, aparecem no *Manifesto e Programa da Bauhaus,* de 1923, assinado por Walter Gropius.

Nesse manifesto, o pintor suíço destaca a necessidade de compreender essas diferenças humanas nos estudantes, em que alguns respondem muito efetivamente a contrastes entre claro-escuro, outros melhor a forma, outros ainda a ritmo, outros a cor, outros a texturas, outros a percepção espacial, e etc.

Sobre essas diferenças, Itten (1964, p. 8) afirma:

> Assim, pude reconhecer em meus alunos, um tipo “claro-escuro” ou “metal”, “madeira” ou “vidro”. Mas esses “tipos” raramente são nítidos; geralmente várias vertentes de talento se entrelaçam para determinar o caráter de uma pessoa. Consegui abrir o flanco de potencialidades individuais adotando uma certa maneira de ensinar meus alunos a usar os seus meios de expressão.

Isso me fez perceber que nossa pesquisa e tecnologia científica voltada para o exterior devem ser equilibradas pelo pensamento voltado para o interior e por nossas forças espirituais.

Itten (1964)

Itten (1964) destaca que a imaginação e a habilidade criativa precisam ser primeiramente libertadas e fortalecidas, para que, posteriormente, pudessem ser introduzidas demandas práticas e técnicas com finalidades produtivas e comerciais. Jovens que iniciam a sua inserção no mercado e em projetos práticos sentem-se facilmente encorajados a buscar por algo realmente novo. Essas ideias, ao assumirem formas, devem traduzir as forças e habilidades físicas, sensuais, espirituais e intelectuais que devem estar todas igualmente disponíveis e agir em conjunto, além de estarem manifestas no objeto.

Essa preocupação na expressão física manifesta, na compreensão do que não é físico e não manifesto, que é o que de fato determina todos os objetos e métodos do seu ensino e pedagogia na Bauhaus; para que sempre a origem dos objetos tenha a sua justificativa no que não é objeto. Buscava, essencialmente, desenvolver sobre cada estudante, na sua individualidade, uma pessoa criativa e totalmente integrada, bem como o rompimento com qualquer referencial formal externo, aguçando o processo criativo autoral.

O período inicial da Bauhaus estava envolto em contexto e contingências marcadas pela guerra, *em que os terríveis acontecimentos e as perdas devastadoras trouxeram em seu rastro confusão e desamparo em todas as esferas da vida,* conforme Itten

Consegui abrir o flanco de potencialidades individuais adotando uma certa maneira de ensinar meus alunos a usar os seus meios de expressão.

Itten (1964)

(1964). Os professores e estudantes tinham extensas discussões sobre o que seria a abordagem intelectual para os novos tempos. Conforme o mestre.

> Minha atenção foi atraída para o livro de Spengler “O Declínio do Ocidente”. Percebi que nossa civilização científica e tecnológica havia atingido um ponto crítico. Não acreditava que os slogans “De volta aos ofícios” ou “Unidade de arte e tecnologia” fossem capazes de resolver nossos problemas (ITTEN, 1964, p. 8).

Com esses questionamentos resultantes de uma crise de processo civilizatório ocidental, o referido autor estuda filosofia oriental e se interessa pelo Zoroastrismo Persa e pelo Cristianismo Primitivo.

De acordo com Itten (1964, p. 9):

> Isso me fez perceber que nossa pesquisa e tecnologia científica voltada para o exterior devem ser equilibradas pelo pensamento voltado para o interior e por nossas forças espirituais. As experiências de guerra de Georg Muche[40] o levaram a conclusões semelhan-

Pessoas com diferentes talentos reagem e se manifestam de maneiras diferentes aos meios de expressão e de acordo com diferentes padrões.

[40] Georg Muche (1895–1987) foi o mais jovem mestre da Bauhaus, docente de 1920 a 1927. Casou-se em 1922 com a aluna Elsa (El) Franke. Foi o projetista da *Haus am Horn*, a casa amostra da exposição de 1923, da qual foi o organizador. Também fazia parte do

> tes e colaboramos um com o outro com um espírito amigável. Procuramos bases para construir uma nova abordagem prática da vida para nós mesmos e para o nosso trabalho. Eu fui ridicularizado na época porque fiz exercícios de respiração e concentração. Hoje, muitas pessoas consideram natural o interesse pela filosofia oriental.

Muito da abordagem pedagógica de Itten foi construída a partir das conexões que estabeleceu com o pragmatismo intelectual europeu e com os seus professores com os quais se formou, bem como o seu olhar sensível pessoal e atento ao outro, experiência que constituiu desde que foi aluno nos primeiros anos de escola.

Naquele momento de crise intelectual europeia, coloca-se a ampliar as bases do seu conhecimento, assim como alguns intelectuais europeus, ao reconhecer que existe algo a ser buscado, além do que o pensamento clássico oferecia. Assim sendo, aproxima-se da doutrina do Zoroastrismo Persa por meio do Mazdaznan. O historiador Ulrich Linse (1983) aborda a influência e as controversias criadas a partir da aproximação dessa prática. Itten já trazia para si esses princípios quando estava estudando com Hölzel, em Stut-

grupo de praticantes da Mazdaznan. Em 1923, assume o Curso Preliminar no seguimento da saída de Itten. Quando deixa a Bauhaus, em 1927, por desavenças internas, passa a ministrar aulas na Escola de Itten, em Berlin (BAUHAUS, 2020) Disponível em: https://www.bauhaus100.de/das-bauhaus/koepfe/meister-und-lehrende/georg-muche/. Acesso em: 28 jan. 2020.

tgart, os quais estavam sendo aplicados e desenvolvidos em seus estudantes na escola em Viena. Com a sua mudança para Weimar e de parte de seus estudantes, as práticas foram intensificadas e aplicadas diretamente no projeto pedagógico do Curso Preliminar (LINSE, 2019).

De acordo com Linse:

> Desde o outono de 1919, o "homem da força pedagógica" Itten (assim se referia Oskar Schlemmer[41] a ele) submeteu os alunos ao treinamento disciplinar da técnica respiratória de Mazdaznan com seus exercícios de relaxamento e concentração rítmicos em suas lições do "Curso Preliminar". Por último, mas não menos importante, tratava-se de equilibrar a experiência corporal individual fortalecida com uma experiência comunitária vinculativa. Depois de Wedemeyer-Kolwe, a Bauhaus foi a primeira escola de arte a apresentar ginástica rítmica no currículo.

Itten e seus "assistentes", assim refere-se Ulrich Linse (1983) a Oskar Schlemmer e Georg Muche, assumem propósitos em 1921 de qualificar as condições de alimentação que eram pre-

[41] Oskar Schlemmer (1888-1943) foi mestre na Bauhaus de 1921 a 1929. Em Weimar, teve contribuição versátil nas áreas de design, pintura, escultura, impressões gráficas, publicidade e palco. De 1923 a 1929, foi diretor do workshop de palco na Bauhaus Weimar e na Bauhaus Dessau. De 1927 a 1928, ensinou desenho de figuras e, a partir de 1928, deu seu curso "O Homem". De 1928 a 1929 fez tournê pelos palcos da Alemanha com as suas produções na Bauhaus (BAUHAUS, 2020). Disponível em: https://www.bauhaus100.de/das-bauhaus/koepfe/meister-und-lehrende/oskar-schlemmer/. Acesso em: 26 jan. 2020.

Tratava-se de equilibrar a experiência corporal individual fortalecida com uma experiência comunitária vinculativa.

Linse (2019)

cárias para muitos dos estudantes da Bauhaus, muitos deles não tiveram condições de avançar no primeiro semestre por problemas financeiros de manutenção básica. Implementam a cantina da escola com alimentação vegetariana prescrita pelo Mazdaznan, que definia determinados alimentos como alimentos adequados a uma limpeza física, mental e espiritual. A cebola e o alho eram alimentos considerados essenciais nessa dieta de limpeza.

Ainda, de acordo com Ulrich Linse (1983), há registro de uma troca de cartas sobre essa questão, entre os apoiadores e opositores, em dezembro de 1921, em que Walter Gropius[42] se coloca contra a dieta aplicada na cantina. Uma pequena amostra documental do que iria se desenvolver em relação às proposições de Itten no Curso Preliminar e a sua inserção na escola até 1923, quando se afastou dela e retirou-se em Viena com um grupo de prática do Mazdaznan, antes de retornar a Alemanha e fundar, em Berlin, a

[42] Walter Gropius era seguidor de um dos muitos pregadores da época do Pós-Guerra na Alemanha, Ludwig Christian Haeusser (1881–1927) que era um dos tantos "Inflationsheiliger" chamados de "Profetas da Inflação". Em seu livro „Barfüßige Propheten. Erlöser der zwanziger Jahre", "Profetas descalços. Salvadores dos anos 20", Ulrich Linse, Siedler Verlag, 1983, Berlin, descreve este contexto de buscas de alento em período de perdas. *"Imediatamente após o fim da grande guerra, nosso país estava cheio de salvadores, profetas e discípulos, de premonições do fim do mundo ou de esperanças de um terceiro império. Abalado pela guerra, desesperado pela necessidade e pela fome, profundamente decepcionado com a aparente inutilidade de todos os sacrifícios feitos de sangue e bens, nosso povo estava acessível a algumas fantasias da época, mas também a algumas elevações reais da alma.*Hermann Hesse", Morgenlandfahrt, 1932.

Itten Schule, em 1926[43].

As abordagens pedagógicas foram se modificando ao longo da existência da escola, de acordo com as mudanças externas, dos seus mantenedores, das políticas públicas dos estados e cidades onde se instalou; bem como com os direcionamentos impostos pelos seus diretores na tentativa de manter a escola viva conforme as contingências possíveis da época, que era, sem dúvida, um período de muitas transformações na Europa e, especialmente, na Alemanha. O período inicial da escola, que por alguns foi aclamado como período expressionista, antes dela ser reconhecida por seu caráter racionalista, funcionalista relacionado ao construtivismo, foi o período mais profícuo em inovação pedagógica de acordo com Wick (1989).

Sobre isso, Itten (1964, p. 9) relembra a partir de sua expe-

Fig. 5.02 – Itten Schule – “Escola Itten”, fundada em Berlin em 1926 após a sua saída da Bauhaus. Funcionou até 1934 quando foi fechada pelos Nacionalsocialistas

[43] A escola privada de Itten, em Berlin, chamada de *“Escola Itten”,* fundada em 1926 foi fechada por pressão dos Nacional Socialistas em 1934. Apresentou-se como uma escola alternativa a Dessau, atuando com professores e alunos oriundos da Bauhaus, nas áreas de pintura, escultura, arquitetura, fotografia e publicidade gráfica. Itten assumiu também a direção de escola de design textil, em Krefeld, a partir de 1931, concomitantemente à sua atuação em Berlin. Em Krefeld, conseguiu manter-se a salvo dos nazistas até 1938, quando lhe foi solicitado que adotasse a cidadania alemã, deixando, então, a alemanha para se dedicar, em Zurique, à direção da *Escola e Museu de Artes e Oficios,* e a partir de 1945 *A Escola de formação de design Textil* (ITTEN,1975; BAUHAUS 100, 2020). Disponível em: https://www.bauhaus100.de/programm/veranstaltungsdetails/1917/. Acesso em: 22 jan. 2020.

riência este período inicial.

> Os primeiros anos da Bauhaus Weimar foram erroneamente chamados de período romântico. Na minha opinião, foram os anos universalistas. Certamente foram cometidos erros na nossa agitada exuberância de busca por objetivos e de nossos experimentos práticos. O que a todos nos faltava era de um grande professor que poderia ter nos guiado através da turbulência e do caos da época.

O mestre lembra que nesses primeiros anos, os professores iniciavam as aulas com seus pupilos com uma oração, ou com canto para concentração, e trazê-los dos seus pensamentos errantes para os objetos em foco nos ateliers. Ainda, que as suas aulas da manhã iniciavam com relaxamento, exercícios de respiração e concentração, a fim de estabelecer a condição de preparo intelectual e físico para tornar o trabalho o mais intensivo possível.

Para Itten (1964, p. 9):

> O treinamento do corpo como instrumento da mente é de grande importância para uma pessoa criativa. Como uma mão pode expressar um sentimento característico em uma linha, quando a mão e braço o não estão conectados? Os dedos, a mão, o braço, todo o corpo

O treinamento do corpo como instrumento da mente é de grande importância para uma pessoa criativa. Como uma mão pode expressar um sentimento característico em uma linha, quando a mão e braço o não estão conectados?

Itten (1964)

podem ser preparados para a tarefa por exercícios de relaxamento, fortalecimento e sensibilização.

Conforme entendimento de Itten (1964), o corpo pode ser relaxado de três maneiras basicamente: primeiro, pelo movimento de braços e pernas, flexionando e girando todo corpo, com especial atenção à coluna espinhal; segundo, mantendo-se de pé ou sentado, ou reclinando o corpo e mantendo-o perfeitamente imóvel, e relaxando uma parte após a outra com o pensamento concentrado, única maneira de relaxar os órgãos internos; e terceiro, caminho para o relaxamento, equilíbrio e harmonização do corpo consiste no uso de vibrações sonoras. Os estudantes, primeiramente, desenvolvem a produção de sons e, depois, estudam como sentir os sons agindo e vibrando em seus corpos. Conforme descreve Itten (1964), *um som preenchido com as forças do coração pode provocar maravilhas.* Consoante Gertrud Grunow, que era musicista, com os seus exercícios de euritmia juntando música e movimento físico, foi de grande valia nos primeiros anos da escola.

Fig. 5.03 – Itten conduzindo estudantes em exercícios de relaxamento.

Itten (1964) considerava esses aspectos preparatórios relacionados à percepção integral dos estudantes, de fundamental importância para se alcançar bons resultados nos trabalhos de sensibilização e desenvolvimento criativo. Junto com os já citados trabalhos de relaxamento, os trabalhos com a respiração ocupavam

também espaço importante na sua estrutura pedagógica. Pois, para Itten (1964, p. 10)[44].

> À maneira que respiramos; pensamos e conduzimos o ritmo de nossa rotina diária. As pessoas que obtem grande sucesso em suas vidas sempre respiram silenciosamente, devagar e profundamente. Aqueles com respiração curta, são apressados e gananciosos em seus pensamentos e ações. Por meio de exercícios respiratórios, tentei treinar meus alunos a respirar calma e profundamente. Todos esses exercícios alcançam seu efeito adequado somente se forem realizados com concentração de pensamento.

Afirma ainda que na sua abordagem pedagógica, sempre que discutia um objeto em profundidade com os estudantes, mantinha o princípio da reflexão na base da: experiência-percepção-habilidade prática. Ele descrevia que *meu primeiro objetivo era sempre de despertar o sentimento vital para o tema a partir da observação pessoal do estudante.* Ou seja, a reflexão deve partir da base de compreensão das experiências, percepções e habilidades práticas

[44] Hoje é conhecimento corrente em muitas áreas que a prática dos populares *Power Breathing*, *Deep Breathing* ou *Breathing Exercises* está relacionado a práticas orientais *Yogues* do *Pranayama* que é o quarto elo do Raja Yoga depois dos Yoga Sutras de Patanjali e descreve a união do corpo e da mente através de exercícios respiratórios. Disponível em:<https://www.academia.edu/3637031/Pranayama_Breathing_from_the_Heart>Acesso em: 22 jan. 2020.

À maneira que respiramos; pensamos e conduzimos o ritmo de nossa rotina diária.

Itten (1964)

Meu primeiro objetivo era sempre de despertar o sentimento vital para o tema a partir da observação pessoal do estudante.

Itten (1964)

de quem está refletindo. A sua realidade vivida, e não a partir da sua teoria sobre o fato-objeto.

A base teórico-instrumental para o desenvolvimento dos conceitos de Itten, na sua teoria de composição, era a aplicação da teoria geral do contraste, a percepção dos efeitos de contraste do *Chiaros-curo,* como ele gostava de nomear (claro-escuro), o estudo de materiais e de texturas, a teoria das formas e cores, o ritmo e as formas expressivas, todos eram discutidos e demonstrados em termos dos seus possíveis efeitos de contraste. Segundo Itten (1964, p. 10):

> Encontrar e listar as várias possibilidades de contraste sempre foi um dos assuntos mais empolgantes, porque os alunos perceberam que um mundo completamente novo estava se abrindo para eles. Tais contrastes são: grande-pequeno, longo-curto, largo-estreito, grosso-fino, preto-branco, muito-pouco, curva-reta, ponto-vazio, horizontal-vertical, diagonal-circular, alto-baixo, área-linha, volume-área, liso-áspero, duro-macio, parado-movimento, leve-pesado, transparente-opaco, contínuo-intermitente, líquido-sólido, doce-azedo, forte-fraco, veemente-suave; bem como o sete contrastes de cores. Os alunos tinham que abordar os contrastes a partir de três direções: tinham que experimentá-los com seus sentidos, objetivá-los intelectualmente e realizá-los sinteticamente.

Com a experiência e observação pessoal como base, Itten aplicava os aprendizados que havia feito com Hölzel sobre os Velhos Mestres, *Alte Meister*[45], com os seus alunos, a fim de desenvolver as percepções de ordem e composição nos trabalhos de pintura, bem como as sensações de ritmo e textura. Mas alertava que os estudos históricos podem ser um perigoso obstáculo ao desenvolvimento dos estudantes, pois podem causar grandes danos caso esses estudos não sejam conduzidos com constante observação e autocrítica sincera, podem conduzir facilmente e somente; a aquisição de processos de boas cópias acadêmicas, e não apoiar processos genuinamente criativos.

Entendia, sim, que os estudantes deveriam estudar como um pianista, que vai executar uma peça musical até alcançar a maestria do seu compositor, e somente após laborioso estudo dos detalhes dessa composição, é que poderiam alcançar rendimento para as suas próprias composições. Assim, utilizava-se do estudo das obras dos Mestres Antigos, estudando os problemas da expressão das formas em profundidade, para produzir, enfaticamente, a

Os estudos históricos podem ser um perigoso obstáculo ao desenvolvimento dos estudantes, pois podem causar grandes danos caso esses estudos não sejam conduzidos com constante observação e autocrítica sincera, podem conduzir facilmente e somente; a aquisição de processos de boas cópias acadêmicas, e não apoiar processos genuinamente criativos.

[45] *Alte Meister*, os Mestres Antigos - O termo é usado para resumir artistas, principalmente pintores dos séculos 14 a 18. Serve principalmente para delimitar coleções e secções de coleções com relação à arte das épocas subsequentes, isto é, arte moderna e contemporânea. A importancia destes mestres na cultura e pintura alemã pode ser comprovada por dezessete museus contemporaneos hoje existentes nas principais cidades alemãs, e um número semelhante nos demais paises europeus https://blog.staedelmuseum.de/category/alte-meister/> Acesso em: 22 jan, 2020.

própria expressão nos estudantes, o referente utilizado como base de estudo e pesquisa profunda, a compreensão da sua origem de produção, e não apenas o seu resultado.

A pedagogia do Curso Preliminar de Itten, para além das bases conceituais apresentadas, trazia como instrumentos para a realização prática das sensibilizações, abordagens técnicas que possibilitavam o desenvolvimento, estudo e trabalho com a compreensão dos conceitos de; *Chiaroscuro,* Estudo de Materiais e Texturas, Ritmo, Formas Expressivas e Formas Subjetivas e a Teoria das Cores.

Suas práticas na teoria das cores ocuparam grande espaço nos estudos e aulas. Publicou, em 1961 o livro *Arte da Côr – Experiência Subjetiva e Reconhecimento Objetivo como caminho para a arte (Kunst der Farbe -Subjektives Erleben und Objektives Erkennenn als wege zur Kunst) ".* No mesmo ano, essa publicação foi editada em Nova York, com o título *Itten – The Elements of color.*

De acordo com Itten (1961, p. 17):

> O olho e a mente adquirem percepção distinta através de comparação e contraste. O valor de uma cor cromática pode ser determinado pela relação de uma cor acromática - preto, branco, gris - ou para uma ou mais outras cores cromáticas. A percepção da cor é a

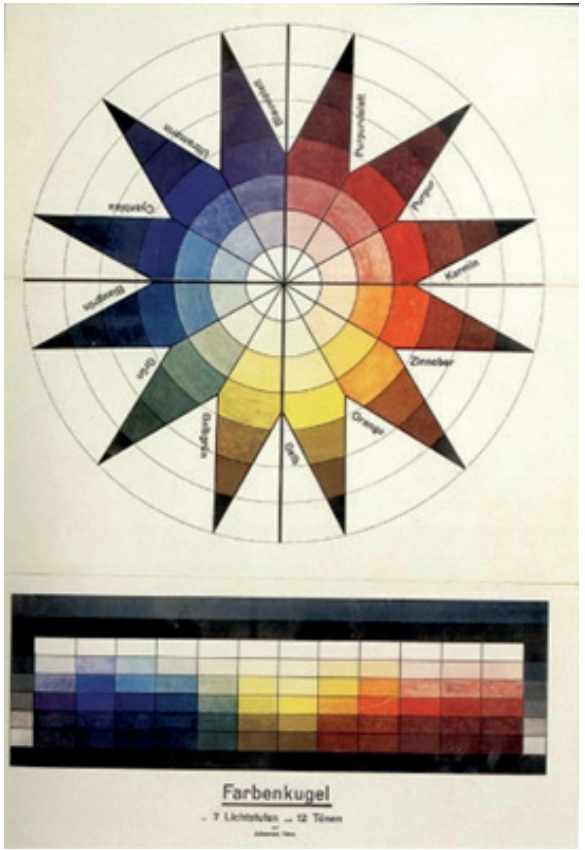


Fig. 5.04 – O "Circulo Cromático" de Itten, utilizado em seus ensinamentos na Bauhaus, 1923

> realidade psicofisiológica como diferenciada da realidade psicoquímica da cor. A realidade psicofisiológica da cor é o que eu chamo efeito de cor. O agente da cor e o efeito da cor coincidem apenas no caso de politonalidades harmoniosas. Em todos os outros casos, a agência da cor é simultaneamente transmutada em um novo efeito.

Itten desenvolveu o seu sistema de cores e um círculo cromático a partir desses estudos. Na introdução da edição americana desse livro, Faber Birren (1900-1988) assim o descreve:

> Ao ler Itten e estudando os seus princípios e ilustrações, deve ser admirada a notável natureza do homem. Ele era apreciador da filosofia oriental e estudou a sabedoria dos chineses e dos hindús. Um artista precisa de auto-confiança e auto-controle e mesmo assim, precisa viver dentro de um mundo real e estar consciente de seus interesses e requisitos. Itten escreveu, *"Precisamos aprender a lição da história da Índia, onde, preocupada com a realização espiritual exaltada, a mística esqueceu que a vida material, também, demanda cultivação e direção"*. Ele reconheceu as leis básicas da cor e da forma, proporções, textura e ritmo como o fundamento de seu próprio conceito de educação artística. Esta profundidade de Itten, em seus conselhos e exemplos, desenha um retrato efetivo do artista ideal. [...] Existem várias características inusitadas e originais evidentes na obra de Itten como aqui é apresentado. Primeiro, ele tem um amplo conhecimento da arte de

> todas as nações e de todos os povos. Ele tem uma percepção aguda do gênio dos antigos mestres e escreve com rara clareza sobre sua expressão das cores. Ele participou de forma vital nos movimentos da arte moderna. (BIRREN apud ITTEN, 1961, p. 17).

Os rumos da escola foram se modificando, desde o inicio dos trabalhos em 1919, até a saida de Itten, em 1923. As cobranças externas ampliavam-se por apresentação de resultados que foram divulgados em 1923, na primeira exposição da Bauhaus, em Weimar, as abordagens mais funcionalistas ocupavam espaço. Nos motivos da saída da escola, o pintor sintetiza a deterioração de sua posição nos movimentos políticos e pedagógicos visualizados por Gropius para o seguimento da escola. De acordo com Itten (1961, p. 10), uma “aula analítica em 1923 fez Walter Gropius observar que ele não poderia mais ser responsável perante o governo pelos meus métodos de ensino. Decidi espontaneamente, sem queixas, deixar o Bauhaus”

Johannes Itten foi o criador do curso preliminar e seu primeiro diretor (de 1919 a 1923). O curso foi também ministrado, adaptado e dirigido por Paul Klee (de 1920 a 1931), Wassily Kandinsky (de 1922 a 1933), Lazlo Moholy-Nagy (de 1923 a 1928), todos artistas de renome. Também o ministraram Georg Muche (de 1923 a 1924), que era o mestre mais jovem, e Josef Albers (de 1923 a 1933), que

havia sido aluno de Itten na escola. Fica evidente a importância do curso e do porquê da contratação inicial de Gropius, de quatro artistas talentosos, para uma escola de arquitetura e design. O trabalho desses artistas e da sua propedêutica foi fundamental para a disrupção que a sua pedagogia gerou nos seus estudantes.

Gradativamente, o curso como um todo reforçava o caráter funcionalista e os vínculos objetivos com a indústria, uma expectativa reforçada por Gropius quanto à missão da Bauhaus, que ficou mais evidente em 1923, reduzindo a ênfase da propedêutica inicial conceituada por Itten. A escola, que pode ser percebida com caráter mais expressionista inicialmente, reforça os contornos funcionalistas a partir do seu segundo manifesto e com a sua primeira exposição em Weimar, em 1923. A escola foi, sem dúvida, *um grande experimento em vários sentidos,* conforme exposto em 1988 por Peter Hahn o diretor curador da Exposição *Experiment Bauhaus* (DROSTE e FIEDLER, 1988), que ocorreu naquele ano concomitantemente em Dessau e em Berlin, ainda no final do período das Alemanhas divididas pelo muro. Sobre a mesma exposição que apresentava um grande passo na aproximação dos acervos divididos até então, Magdalena Droste (2004, p. 7) comenta que:

> A ideia central da Bauhaus – um princípio pedagógico que estabelece relações formais-artísticas com mate-

Fica evidente a importância do curso e do porquê da contratação inicial de Gropius, de quatro artistas talentosos, para uma escola de arquitetura e design. O trabalho desses artistas e da sua propedêutica foi fundamental para a disrupção que a sua pedagogia gerou nos seus estudantes.

riais e componentes construtivos com o compromisso da formação de criadores da forma (designers) e arquitetos, com o compromisso social de assumir a responsabilidade de colocar produtos estéticos a disposição da sociedade – é entendido positivamente por pesquisadores da Bauhaus tanto no leste como no oeste.[46] Este consenso é válido também no sentido da percepção das bases experimentais de suporte da Bauhaus.

Uma pergunta que se pode fazer é quanto à compreensão das motivações fundantes dos conceitos de *Homem Total* e *Ensino Harmonizador*, as quais marcaram os anos iniciais mais expressionistas nas buscas conceituais pedagógicas de Walter Gropius, que redundaram na contratação desses mestres/artistas acima citados, os quais possuíam nome e produção reconhecida, para se tornarem professores e construtores de abordagens e métodos pedagógicos para uma formação disruptiva na época: o essencial e inovador do *Vorlehre*. Sem dúvida, este possibilitou, com seus métodos, a inovação em um período histórico complexo e provocador, em plenas mudanças causadas pelo fim da I Grande Guerra e da II Revolução Industrial em curso acelerado, entre outros paradigmas a serem compreendidos e vencidos.

Para a compreensão mais ampla das pedagogias experimentadas na Bauhaus, precisamos ampliar os modos de análise

Para a compreensão mais ampla das pedagogias experimentadas na Bauhaus, precisamos ampliar os modos de análise para além das compreensões mais instrumentais e mais funcionalistas de hoje, pois essa escola já na época ultrapassava essa barreira.

[46] Referia-se às duas Alemanhas ainda divididas.

para além das compreensões mais funcionalistas, pois essa escola já na época ultrapassava essa barreira, quando em sua construção inicial apoiava-se fortemente no expressionismo, tecendo amarras e narrativas que trafegavam por várias abordagens, a saber, dos construtivistas, funcionalistas, dadaístas, etc. Elas mesclavam visões de mundo da época, e que Gropius pretendia fazer conviver para alcançar a pluralidade de possibilidades de um experimento, nunca criar um dogma, padrão ou estilo de resolução, mas acima de tudo uma atitude firme frente aos problemas, estando mais conectado consigo mesmo e com o contexto das problemáticas. Um modo de ser e viver mais vivo, mais atento, mais crítico, mais responsável, mas sem roteiro pré-determinado.

Assim sendo, a compreensão dos conceitos anteriores e correlatos, aos próprios desenvolvidos pela escola se fazem necessários para reconhecer uma história que tem mais de 100 anos e que ainda possui aspectos a serem desvendados em seu experimento pedagógico. Conforme afirma Souza (2014), a incursão nestas compreensões passam pela ampliação de conceitos como a plasmação, função, técnica, clarificação forma e visualidade devem ser empregados para compreender tanto a prática quanto a teoria pedagógica da Bauhaus.

A compreensão destes conceitos trafega em dois grandes universos fundamentais que contribuem para o entendimento dos

Mesclavam visões de mundo da época, e que Gropius pretendia fazer conviver para alcançar a pluralidade de possibilidades de um experimento, nunca criar um dogma, padrão ou estilo de resolução, mas acima de tudo uma atitude firme frente aos problemas, estando mais conectado consigo mesmo e com o contexto das problemáticas. Um modo de ser e viver mais vivo, mais atento, mais crítico, mais responsável, mas sem roteiro pré-determinado.

pressupostos pedagógicos do *Vorlehre,* os quais devem ser compreendidos nas suas proposições pedagógicas da formação dos estudantes da forma e que caracterizam conceitualmente o fundo da busca de sensibilização do *Vorlehre,* em que dois universos amplos destacam-se. São eles: Puravisualidade (*Sichtbarkeit*) e a Puramaterialidade-Objetividade (*Sachlichkeit*) (SOUZA, 2014).

A Puravisualidade (Sichtbarkeit), primeiro conceito, tem como função o desenvolvimento e a compreensão do ato visual nos processos técnicos de criação. Sob esse viés, há a percepção de que a realidade visual não é um dado fechado no objeto que chega ao indivíduo, mas, sim, uma manipulação das informações obtidas através dos sentidos pelo seu espírito.

No que se refere ao segundo conceito, a Puramaterialidade-Objetividade (Sachlichkeit), este relaciona questões da funcionalidade e sua ação sobre a forma, bem como as implicações da técnica e da matéria nessa conexão. As relações com a ordem da natureza sobre a criação da forma em qualquer contexto histórico e cultural, passam pela compreensão da *gestaltung*, no que é manifestação imanente em todas as formas.

Esses são conceitos teóricos de sensibilização que procuram desenhar os pressupostos pedagógicos no posicionamento do novo olhar do homem frente aos desafios do seu tempo, das ne-

cessidades de valorização dos sentidos, das sinestesias, dos afastamentos das anestesias e da aproximação da estética com a ética de ações adequadas de percepção do indivíduo, para além das instrumentalizações externas de origem clássica que se propuseram e ser superadas com o modernismo. Os exercícios pedagógicos de várias matizes e dos vários mestres no *Vorlehre* propunham-se a esses desenvolvimentos essenciais.

Pode-se avaliar o *Vorlehre,* hoje, como propedêutica com conceitos do construtivismo, como a tese epistemológica que defende o papel ativo do sujeito na criação e modificação de suas representações do objeto do conhecimento. Ainda, é possível avaliar seus paralelos contemporâneos com o *Construtivismo Radical,* de Ernst von Glasersfeld (1917-2010), e com os estudos dos chilenos Humberto Maturana (1928-) e Francisco Varela (1946 - 2001), que colocam o ator no foco do fazer de forma inteira e completa, no reconhecimento de que o conhecimento cognitivo se alicerça no mundo subjetivo das experiências pessoais afetivas.

O que ainda se visualiza nos dias de hoje, em muitos estudos e em produções vinculadas à forma, é uma visão pedagógica de ênfase instrumental, ou seja, uma ação pedagógica de fora para dentro e não de dentro para fora, que é como deve ser adequado a processos de disrupção e de abordagens construtivistas. Ainda, como destacava Itten (1964), no seu Curso Preliminar, o entendi-

mento de que matéria é a manifestação da não matéria, e que para a produção da manifestação material formal (produto), a busca deve ser pautada pela ampliação das questões não materiais (conceito). As questões não materiais a que se refere são um caminho de descoberta do indivíduo, um processo, uma vivencia, uma experiência acima de tudo, que pode ser conduzida metodologicamente.

Voltando às perguntas que procurei responder nesta dissertação, elas foram minimamente tocadas, mas permanecem gerando tantas outras. Dentre elas, questiono: será que ainda respondemos contemporaneamente aos critérios fundantes do modernismo da Bauhaus caracterizados pela adaptabilidade aos tempos?, ou estaríamos repetindo cânones formais e estilísticos que era tudo o que Gropius decididamente não pretendia com a formação da sua escola, a formação de um estilo, assim como se perdeu na própria Bauhaus a percepção e o questionamento das suas bases pedagógicas iniciais? Hoje, mais de 100 anos depois, comemoramos em 2019 uma marca muito bem explorada, nos perguntamos como essa marca chegou a ser o que era no seu tempo? Que pressupostos sustentaram a sua originalidade e inovação?

Feitas estas considerações históricas, passo para uma abordagem de conexões teóricas com o pensamento contemporâneo nos processos de reconhecimento do Ser trabalhados por Itten, bem como complexidades e limites que podemos identificar hoje. Como se segue no próximo capitulo.

As questões não materiais a que se refere são um caminho de descoberta do indivíduo, um processo, uma vivência, uma experiência acima de tudo, que pode ser conduzida metodologicamente.

6 CONEXÕES CONTEMPORÂNEAS

Esta pesquisa se propõe a um percurso de conhecimento a partir de retorno histórico de um locus específico, um reconhecimento das conexões por vezes ocultas entre as muitas áreas de conhecimento e as narrativas imbricadas nas construções das ampliações do pensamento e do fazer. A influência de um locus histórico profícuo sobre o fazer humano em uma abordagem otimista. O espírito humano que está sempre em uma constante luta de urgência em todas as frentes para superar as dificuldades de ir em frente. Do reconhecimento do medo subjacente que alimenta todos os processos de morte, e que se constituíram na época com o nazismo e provocaram a derrocada da escola. O contexto de fundação da escola, um ambiente de muita instabilidade e incertezas; mas que movimentou este pequeno grupo de mestres na coragem de inovar, de acreditar no cerne humano, lutando contra o medo e a vontade de voltar para trás que sempre está presente, e se manifestava também no seu tempo. A coragem que engendra a vida em processos pedagógicos que visualizam as pessoas como origem e ponto de partida e de resgate para tudo, correndo em paralelo com o medo que acelerou de fato os processos fascistas que encerraram esta escola três vezes; universos de possibilidades que andaram sempre lado a lado de forma visível neste período, e que sempre andarão.

Um panorama de várias narrativas do que já foi, para podermos minimamente contemplar como funcionamos hoje como indivíduos afetos a um todo social, e como instituições isoladas podem agir para mudar os grandes sistemas. O olhar para o passado como um panorama que nos permite o afastamento temporal para compreender o todo, de um contexto de ação em que podemos traçar paralelos com o nosso ser e fazer, contribuindo assim para visualizar o contemporâneo através da história.

Uma curiosidade inicial de investigação histórico-pedagógica gerou este percurso de estudo. Obviamente, não esgotei as respostas, muito pelo contrário, ampliei esta curiosidade e o reconhecimento da existência de um grande e nebuloso universo que imbrica muitas áreas de conhecimento. Lembro assim de uma das citações da página de abertura deste trabalho, que é de Günter Weimer (1939 -) ex-professor da Faculdade de Arquitetura da UFRGS e pesquisador de história da arquitetura com extensa obra publicada na relação da influência cultural alemã na arquitetura do sul do Brasil.

Foi aluno de professores que foram formados na Bauhaus quando esteve na Escola de Design de Ulm (Hochschule für Gestaltung Ulm - HfG) onde especializou-se em design entre 1965 a 1967, assim, conectou-se à fonte conceitual dos modernistas fun-

dadores em transmissão de conhecimento oral direto.

Ele chama atenção para *o risco dos produtos de pesquisa resultantes do modelo neoliberal* [sic], em que se é instruído na arte de fazer e não de pensar, induzidos, assim, a um mundo sem perspectivas, sem passado e sem futuro, com o risco do presente transformar-se em uma sucessão isolada de eventos, onde o que importa é o evento em si, e não a sucessão conectada dos eventos. Enfim, a comemoração do eu no palco do fato isolado, sem história, sem conexão. Pois não interessa ter história, conexão, percepção de continuidade; ou de qualquer reconhecimento de processo evolutivo de uma história em construção em que o Ser inteiro inserido em processo evolutivo faça parte. Cada evento torna-se a sua própria comemoração, o seu próprio valor em si, não havendo a noção do que é continuidade, conexão, interdependência.

Desse modo, cada evento que nasce está condenado ao seu fim, sem gerar efeitos pela sua própria desconexão. Condenamo-nos aos potentes estímulos das novidades do momento desconexas de nossa própria história. Eis a confusão que propicia uma gratuita sucessão de modismos, conforme Weimer (2004) afirma, e que não nos conduz a lugar algum, uma vez que ficamos condenados aos cada vez mais atrativos entretenimentos do mo-

mento presente, ofuscados pela luz deste palco isolado.

Retomo, também, a reflexão que me imprimiu o cineasta chileno Patrício Guzmán (1941-), em seu filme “Nostalgia da Luz” (2010), para lembrar que só os que tem de fato a memória de sua história, o reconhecimento do seu percurso, a compreensão da sua trajetória de conhecimento de suas conquistas e suas derrotas, perdas e ganhos, é que poderão viver, de fato, no frágil momento que é o presente; os demais que não acessam a essas dimensões nunca viverão em lugar algum, e dificilmente exercerão no presente a sua força de ação inteira. Desse modo, se relaciona de forma paralela com o conhecido aforismo Grego “Conhece-te a ti mesmo”, que estava inscrito no pronau do Templo de Apolo, em Delfos, no século IV a.C., somos uma consequência que precisa ser reconhecida. Guzmán destaca, em sua narrativa, a importância do conhecimento da história passada para o reconhecimento de si mesmo no presente.

No seguimento da retomada de minhas citações iniciais, evoco Bertold Brecht (1898-1956) também citado nas primeiras páginas, dramaturgo alemão que viveu no período conturbado em que a Alemanha experimentou as duas Grandes Guerras. Brecht extraiu muito do seu trabalho dessas contingências históricas de provocações e transformações intensas, mas que, para muitos, hoje se tornou história com frágil compreensão do que estava em

disputa naquele tempo, quais eram as posições ideológicas que de fato estavam a marcar posição, o que perdemos e o que ganhamos. Seguramente, estavam em disputa modelos de futuro distintos. A Bauhaus fez parte de uma utopia pedagógica talvez ingênua na época frente a tudo que estava sendo jogado, e que foi vencida em sua integridade, mas que rendeu e espalhou os seus frutos dentro das possibilidades dessa disputa de futuros distintos. Brecht relembra-nos da importância de contar a história para tantos que não a conhecem, para aqueles que a esqueceram e para aqueles que a consideram coisa do passado, e que só ao passado é que seria válido. Por isso, é importante contar, investigar e compreender, *mesmo que pareça velho,* como citou Brecht.

Neste percurso investigativo qualifico a minha compreensão do que esses três autores epigrafados na abertura deste trabalho procuravam dizer, bem como quais eram os seus importantes alertas. É preciso experimentar algumas vivências que encerram essas complexidades, para além dos recortes e poderes sintéticos dos cientificismos de conversas abreviadas.

O foco desta pesquisa desenhou-se como uma linha fluida, da arquitetura, ao design, para a educação, para o entendimento do método, ou dos métodos que possibilitaram a inovação em tempos difíceis e de rupturas emergentes. Mas chegar a este ponto de investigação sem o reconhecimento de um *locus*

tão complexo como foi a virada do Século XIX para o Século XX não traria a mínima percepção de contexto e, portanto, fragilizaria em muito a compreensão das urgências envolvidas na formação e métricas pedagógicas da escola, um breve panorama de alguns anos da história alemã contribuiu para o entendimento mínimo das contingências formadoras.

Na criação da escola, reconhece-se o papel de Gropius como o grande conceituador de seus rumos iniciais e, acima de tudo, articulador com grande capacidade de reconhecer talentos de renomados mestres e especialistas, ainda que com matizes conceituais entre si em muitos aspectos distintos e divergentes. Gropius consegue aproveitar na sua constituição inicial uma interessante variedade experimental de métodos e conceitos com relativa liberdade de trabalho, apesar de ser uma escola estatal, que, no entanto, em 1919 gozava de um estatuto conferido pela novíssima República de Weimar, de ser uma escola inovadora e progressista, assim como a sua jovem constituição republicana selada no mesmo ano vislumbrava.

Nesse contexto experimental, reconhecemos os trabalhos de Johannes Itten, Gertrud Grunow, Oscar Schlemmer, George Muche, Paul Klee, Wassily Kandinsky e Lazlo Moholy-Nagy com destaque no ambiente de pedagogias de inovação.

Abordo o problema desta pesquisa a partir de um ponto de visão que traz relações com autores e atores que foram citados ao longo dos capítulos deste estudo, que colocavam o estudante no foco do fazer de forma mais inteira, com a compreensão de que o conhecimento conecta-se em sua base essencial com o mundo subjetivo das experiências pessoais. A necessária compreensão da construção do conhecimento para além do cognitivo e do metacognitivo, o entendimento da fundação do conhecimento nos afetos pessoais, adentrando a dimensão afetiva[47]. Para, apenas nesta sequência e ordem, transformar-se em um produto do psicomotor, de uma ação de um fazer que assim se transforma em inteiro e urgente, pois é fundado na manifestação do ser criador na constituição desse conhecimento. Sendo assim inteiro ao abraçar essas dimensões como propunham as figuras históricas dos mestres estudados.

Estamos inseridos em uma história justamente no momento de formação do fato de início do século XX, conforme afirma Eric Hobsbawn (1917-2012), que foi o fim da I Grande Guerra, a percepção de que o mundo civilizado europeu, afinal, não era tão civiliza-

[47] Afetivo: relacionado a sentimentos e posturas. Envolve categorias ligadas ao desenvolvimento da área emocional e afetiva, que incluem comportamento, atitude, responsabilidade, respeito, emoção e valores. Para ascender a uma nova categoria (na sequência da Taxonomia de Bloom: cognitivo, afetivo, psicomotor), é preciso ter obtido um desempenho adequado na anterior, pois cada uma utiliza capacidades adquiridas nos níveis anteriores para serem aprimoradas. As categorias desse domínio (afetivo) são: Receptividade; Resposta; Valorização; Organização; e Caracterização *(FERRAZ; BELHOT, 2010)*.

do, a meca da civilização ocidental em seu miolo protagonizou uma barbárie em que muitos tomaram parte, europeus e não europeus. Esse contexto critico de limites, formata uma nova possibilidade no processo humanista, de possíveis aproximações com a realidade, mas com delicadezas e riscos próprios da condição de mudanças e de transformações.

A experiência de ter vivenciado os contextos geográficos da escola que estudo agora, possivelmente contribuiram para me aproximar das vivências do *locus* e a forma de ação de um pensamento e de um *habitus*, conforme relata Norbert Elias (1997). Autor que contribuiu para a constituição da compreensão do antecedente histórico e cultural da formação do modo de ser alemão, e de um momento histórico complexo na Alemanha e Europa na época.

Os anos de vida da Bauhaus, entre 1919 e 1932, foram anos turbulentos para o mundo. A revolução industrial fazia, definitivamente, valer a sua força de impor mudanças que iniciavam com o uso de novas tecnologias e avançava nas mudanças da vida pessoal de cada um em larga escala. As mudanças tecnológicas provocaram revoluções impactantes nos meios de produção em toda a Europa. Os impactos da Revolução Russa de 1917 impuseram obrigatoriamente mudanças ao mundo, nos seus arranjos de avanço das conexões do social e do político; os seus ares espalharam-se pela Europa e pelo mundo. A desacomodação e questionamentos

dos novos modelos de tudo trouxe instabilidades pela própria e natural apresentação do novo, do desconhecido. As formas de gestão do público e do privado são questionadas, assim como o tipo de Estado que queremos depois que percebemos que modelos imperiais não se relacionavam mais tão bem com modelos de produção tecnológica de larga escala.

É nesse contexto de renovação da época que se fermenta o modernismo como base teórica de uma oportunidade para uma nova forma de ser, uma nova chance para a sociedade se reconhecer e discutir as suas causas.

O exemplo da experiência da Bauhaus é emblemático de uma oportunidade criada em um pequeno lapso de tempo histórico, diretamente conectado a fundação e propósitos iniciais da República de Weimar. Um conjunto bem instrumentalizado de artistas, arquitetos e intelectuais, com sólida construção teórica, prática e conceitual, que consegue se aliar ao novo Estado[48] em formação. À parte de todas as dificuldades iniciais e de percurso, consegue

Uma nova possibilidade no processo humanista, de possíveis aproximações com a realidade, mas com delicadezas e riscos próprios da condição de mudanças e de transformações.

[48] Aqui utilizo o termo Estado, que era mais adequado à época. Compreendo que no contemporâneo pode ser mais preciso se fazerem diferenças entre Estado e Governo. O Governo é o que governa o executivo em situação aparentemente democrática de escolha pelo voto. Em muitos países, o Estado é o que governa o Governo, e este é marcado pelos reais poderes de mando a que estão submetidos os Governos no contemporâneo. É também chamado de *Deep-State ou o governo das sombras. Pode estar atendendo de forma subliminar o habitus de um pensamento coletivo, ou outras formas de execução de poder não aparentes.*

manter-se por um período suficiente para marcar a mais viva experiência pedagógica na área de produção da forma e com reverberações quanto à sua abordagem construtivista marcante chegando até os nossos dias.

A própria história interna do percurso de inovação na escola, já dá mostras da dificuldade da inovação quando esta se aproxima da conexão da valorização do indivíduo, de potenciais pessoais e valores do coletivo social. Movimentos e pedagogias que se lançam a essa esfera adentram historicamente terrenos pantanosos (*Wuchtemas, Bauhaus, Black Montain School* etc.), parafraseando o termo utilizado pela abordagem de Donald Schön (2000) na introdução desta pesquisa. E não foi diferente com o modernismo quando tratado “como uma causa”, como o era na Bauhaus e relembrado por Anatole Kopp (1989).

O modernismo na arquitetura de mais fácil digestão e que se mantém mais lembrado como representante do modernismo também em nosso contexto, é o modernismo cosmético e estético visto e lembrado como um estilo de uma época, quase um pastiche alegórico que lembra de longe a sua formação e motivações sociais de sua fundação no contexto alemão. A Bauhaus que chega aqui em nossa latitude nos alcança insensada através do filtro americano, com o reforço do *International-Style*, que muitos dos ex-professores propagaram ao mundo em seu refúgio estadunidense. Em paralelo

O modernismo como base teórica de uma oportunidade para uma nova forma de ser, uma nova chance para a sociedade se reconhecer e discutir as suas causas.

similar ao que ocorre com o modernismo Francês, manifesto pelos pontos de Le Corbusier.

A intenção revolucionária da Bauhaus fermentada pelas mesclas do expressionismo alemão, o cubismo francês, o neoplasticismo holandês, assim como construtivismo soviético, e o desenvolvimento do funcionalismo; buscavam o rompimento dos processos de alienação e abertura para os novos e contínuos processos criativos sempre adaptados aos seus contextos e contingências na ação contínua de mudanças. Estes conceitos de compreensão para além do tempo, e de forte caráter político e social mais intenso, pouco se acessa; permanecem para muitos em um limbo histórico.

A respeito das incompreensões do pensamento moderno e sua gênese em ação, podemos citar Habermas, que já nos lembrava em 1980 de que o modernismo era um projeto inacabado, ou que talvez nunca tenhamos alcançado as condições de realizar o que seria o vislumbrado homem moderno, o *Homem Total* de Gropius. Tivemos no arranque do movimento moderno, uma brecha de luz em uma escuridão que ainda nos acompanha. Brecha esta criada depois da Primeira Guerra, de uma possível humanização e qualificação da vida como um todo, em que o *Homem Total* pretendido nas utopias pedagógicas aqui estudadas é rapidamente sufocado por ideologias totalitárias e por uma Segunda Grande Guerra.

A própria história interna do percurso de disrupção na escola, já dá mostras da dificuldade da inovação quando esta se aproxima da conexão da valorização do indivíduo, de potenciais pessoais e valores do coletivo social.

Guerra que resultou em uma divisão politica do planeta em dois grandes modelos, divisão que possivelmente encerrou em seu cerne os conceitos de experiências surgidas na Revolução Russa de 1917, movimentos Anarquistas europeus sepultados e a mescla do que sobra de uma percepção do homem moderno na sua essência utópica amalgamado com o motor da industrialização cada vez definindo melhor os contornos de cultura e geopolítica de carater hegemônicos do planeta a partir de então.

Com tudo isso, ficam as lições de uma história menos alardeada, pois vai na contramão dos vencedores representados no apelo liberal. Sendo uma história que faz falta ser exposta pela sua vontade ideológica, aquela que vai em busca de ideais e constrói novas idéias, e faz novos experimentos na busca da completude de quem sabe que existe mais do que a matéria apresenta na sua forma.

As experiências pedagógicas da Bauhaus, no seu *Vorlehre* e, especialmente, nas abordagens de Itten, revelam as possibilidades do que a percepção ampliada do todo integral[49] em um processo pedagógico de inovação é capaz de fazer, não desconsiderando a complexidade do que é o fazer, e que poderemos alcançar o bom

A intenção revolucionária da Bauhaus fermentada pelas mesclas do expressionismo alemão, o cubismo francês, o neoplasticismo holandês, assim como construtivismo soviético, e o desenvolvimento do funcionalismo; buscavam o rompimento dos processos de alienação e abertura para os novos e contínuos processos criativos sempre adaptados aos seus contextos e contingencias na ação continua de mudanças.

[49] Pode se compreender aqui o “Homo Totus” da Bauhaus de Gropius, Itten, Grunow, Schlemmer e de outros de 100 anos atrás, ou mesmo em nosso contemporâneo a Taxonomia de Bloom nos seus três níveis do caminho do conhecimento: o cognitivo, afetivo e psicomotor.

entendimento do fazer, o qual só pode partir de uma correta compreensão ampliada do que somos.

Não podemos esquecer da maior complexidade de nosso contexto e de como as tecnologias, que já fizeram a diferença nas mudanças do período histórico estudado, fazem ainda mais a diferença agora em que estamos na 4º Revolução Industrial. Estamos sendo empurrados velozmente para mudanças radicais que se avizinham, sem sabermos que rumos poderemos tomar como processo civilizatório, de avanço ou de retrocesso.

Importa também lembrar as características que o contemporâneo nos traz como atualização do que somos, para mais de 100 anos além desta história recortada. Se no período da Bauhaus havia a necessidade de se despertar os alunos pelo motivo das imposições de um necessário rompimento com o pensamento clássico, qual é a urgência do despertar e do rompimento necessário em 2020? Vivemos tempos de outras exigências, sem dúvida, e que nos impõe outros desafios. Certamente, precisamos hoje desaprender algumas coisas para poder aprender outras. A ignorância sempre foi e sempre será uma companhia em nossas trajetórias, mas, de acordo com o passar dos tempos, vai alterando os seus motivos, especialmente se falarmos da delusão[50] que é uma das

[50] Compreendendo aqui a delusão como a confiança clara na ilusão como um fato real. A ilusão é o que o ilusionista produz, mas assistimos e compreendemos que podemos estar

mais graves ignorâncias a que podemos estar imersos sem a mínima compreensão.

Essa ignorância de sentidos está em nosso contemporâneo estreitamente relacionada ao que Le Breton (2018) chama de tendência de um desaparecimento voluntário de si mesmo, em que o indivíduo, saturado de informações, não quer mais se comunicar, foge do presente, não tem projetos, tampouco desejos, e quer ver o mundo de outra margem, se refugiando em delusões. Isto é, um desligamento, “um branco”, que vem na sequência de desgastes de esforços feitos para que homens e mulheres assumam firmemente personagens adequados ao convívio e desempenho social, e provocando assim o esquecimento de si para sempre.

O afastamento por saturação de um modelo de inadequação essencial, de sua raiz, está provocando cada vez mais pessoas a ficarem a margem social, não necessariamente no sentido mais comum, que é o econômico tão amplo em nossas latitudes. Mas sim no sentido da não comunicação com vínculos de vida, de enraiza-

A ignorância sempre foi e sempre será uma companhia em nossas trajetórias, mas, de acordo com o passar dos tempos, vai alterando os seus motivos.

---

sendo iludidos por um truque visual; já na delusão, o deludido acredita na ilusão como uma verdade absoluta e irrevogável.
Delusão, *substantivo feminino. Ilusão afetiva, sensitiva ou intelectual; engano, delírio. “d. amorosa”. Psicologia, perturbação sensitiva grave (por exemplo, uma alucinação). Por extensão, Psicopatologia.*
p.us. delírio crônico, avesso à razão ou ao confronto com a realidade. «d. paranoica». Delírio crônico que leva o paciente a ser refratário à realidade (OXFORD LANGUAGES, 1999; MICHAELIS,1998). Disponível em: Oxford Languages Dictionary e Dicionario Michaelis.

mentos duradouros, contínuos e construtivos, mantendo-se, assim, deludidos por convicção a ficarem na sua condição de proteção e afastamento de si mesmos, apesar de “úteis” para a sociedade que os acolhe como instrumentos. Le Breton (2018, p. 10) destaca os motivos desta fuga:

> Em uma sociedade onde se impõem a flexibilidade, urgência, a agilidade, a concorrência, a eficácia etc., ser si mesmo já não é algo evidente visto que a todo instante urge expor-se ao mundo, adaptar-se as circunstâncias, assumir sua autonomia, estar à altura dos acontecimentos. Já não basta nascer ou crescer, é preciso construir-se permanentemente, manter-se mobilizado, dar sentido à vida, fundamentar suas ações e valores. A tarefa de individuação é árdua, sobretudo quando se trata de ser exatamente si mesmo. Encontrar os suportes de sua autonomia e bastar-se a si mesmo não é um dado evidente. Nem todos os indivíduos dispõem das mesmas capacidades.

Assim como no período histórico do estudo, mais uma vez estamos frente a um período complexo, em que a ausência de regulação exterior pelos sucessivos desmontes estruturantes como um fato de orientação ao Ser, não facilita o acesso à autonomia para a maioria das pessoas. Aproximadamente um século atrás, estava desenhado um cenário de incertezas que precisava de soluções criativas e experimentais na busca de soluções qualitativas. Aqui

Tendência de um desaparecimento voluntário de si mesmo, em que o indivíduo, saturado de informações, não quer mais se comunicar, foge do presente, não tem projetos, tampouco desejos, e quer ver o mundo de outra margem.

Le Breton (2018)

estamos em nosso tempo em condição análoga, em contextos semelhantes, porém com contingências bastantes distintas. As quais, no entanto, fazem lembrar que determinadas condições essenciais quando bem trabalhadas podem fortalecer as condições de abertura de caminhos e construção de saídas.

A insuficiência do Ser, como no recorte histórico deste estudo, é mais uma vez no contemporâneo ditada pela contingência em que a responsabilidade do indivíduo se aguça, quando a estrutura e o sistema já não o dão suporte. Vivemos contingências muito semelhantes separadas por um século, em contexto histórico atualizado podemos visualizar muito do que ocorria com as crises na época de fundação da Bauhaus, mas obviamente com novos ingredientes ditadas pelas complexidades do nosso tempo, a insuficiência de Ser é um dos conflitos do nosso agora.

Sobre isso, Ehrenberg (1988 *apud* Le Breton, 2018, p. 10), alega que:

> Se as exigências morais se abrandaram, as coerções psíquicas invadiram o cenário social: a emancipação e a ação alargam desmedidamente a responsabilidade individual, elas aguçam a consciência de ser tão somente si mesmo [...]. Por isso a insuficiência é para a pessoa contemporânea o que o conflito era para a da primeira metade do século XX.

Encontrar os suportes de sua autonomia e bastar-se a si mesmo não é um dado evidente. Nem todos os indivíduos dispõem das mesmas capacidades.

Le Breton (2018)

Nessa busca, conforme Breton, o homem contemporâneo está sozinho, não dispõe de um quadro político para se afirmar em uma luta comum; já não é mais apoiado por uma cultura de classe e por um destino compartilhado com outros; já não visualiza utopias para seguir. Precisará urgentemente se reconhecer. A pedagogia de Itten buscava o reconhecimento no estudante de seus recursos interiores antes de todo o processo de formação, a urgência da construção da identidade como parte do processo de formação. Le Breton (2018, p. 11) ainda diz que:

> Estar unicamente sob sua autoridade implica recursos interiores continuamente renovados, pois ela é fonte de inquietação, de aflição e mobiliza um esforço constante. A identidade tornou-se uma noção essencial para o questionamento de cada indivíduo e de nossas sociedades, mas hoje ela está em crise e alimenta uma incerteza radical quanto a continuidade e a consciência de si mesmo.

Identidade, reconhecimento da identidade, do eu, são a base para o avanço dos processos de formação, que só podem progredir se avançarem na dimensão afetiva, que é onde o Ser se encontra e se reconhece. Afetivo sem reconhecimento do eu não pode ocorrer, é absolutamente inexistente, é nulo. Não permite o acesso à socialização efetiva e ao exercício da subjetividade, da incerteza, dos ingre-

A insuficiência do ser, como no recorte histórico deste estudo, é mais uma vez no contemporâneo ditada pela contingência em que a responsabilidade do indivíduo se aguça, quando a estrutura e o sistema já não o dão suporte.

dientes do imponderável, tão importantes em processos de mudança e transformação, a famigerada inovação necessita desta base.

Os que seguem e se reconhecem de forma consciente neste mundo contemporâneo em movimento acelerado – onde constantemente é preciso dar algo de si e ajustar-se às circunstâncias mutáveis –, possuem recursos interiores sólidos de reconhecimento pessoal de quem são os indivíduos em que habitam, possuem percepções metacognitivas e afetivas acentuadas e podem inovar em ato continuo que faz parte de si.

Mas, como lembra Le Breton (2018), *o indivíduo contemporâneo mais se conecta do que se vincula: embora ele se comunique cada vez mais, encontra-se cada vez menos com os outros*. Estamos à frente de grandes desafios no reconhecimento das portas de acesso aos indivíduos, em um tempo em que esse acesso compete com algoritmos que aceleram a leitura de quem somos de forma mais veloz do que nós mesmos conseguimos reconhecer.

Nesta relação que traça Le Breton do individuo e da conexão com o outro, lembro de Delors (2003) citando os Quatro Pilares da Educação para o próximo século. Em que destaca que a missão educacional para os próximos tempos poderá parecer contraditória, pois ao mesmo tempo que precisará transmitir de forma cada vez mais eficaz as novas abordagens do saber-fazer com conteúdos cogniti-

A pedagogia de Itten buscava o reconhecimento no estudante de seus recursos interiores antes de todo o processo de formação, a urgência da construção da identidade como parte do processo de formação.

vos cada vez mais maciços para as competências do futuro. Deverá traçar referencias para evitar a submersão nas ondas de informação mais ou menos efêmeras, e capacitar-se para os projetos individuais e coletivos. E para dar resposta a este conjunto de missões fundantes de conteúdos e gestão em um mundo sobrecarregado de informações, os pilares de conhecimento estarão apoiados em aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, e finalmente a aprender a ser, que seria a via essencial que integra as três precedentes. Sendo as quatro vias constituintes de apenas uma, *dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta*.

Na pedagogia de Itten, estas vias possuem ordens de abordagens estabelecidas de prioridade cronológicas, iniciando-se no aprender a Ser, para passar ao aprender a viver juntos, o conviver, para a partir desta formação de aplicar o conhecer e por último o fazer reunindo todas as demais vias.

Vivemos hoje um momento histórico que encontra muitos paralelos com o que se viveu há aproximadamente um século atrás, em relação a influência das mudanças tecnológicas e de comunicação afetando as vidas de todos. E como alertam os autores citados nos parágrafos acima, com a necessidade de aprendermos a manusear e conviver com o excesso de informações, e de nos capacitar para reconhecer onde estarão as relevâncias necessárias para a vida, em meio

Os que seguem e se reconhecem de forma consciente neste mundo contemporâneo em movimento acelerado, possuem recursos interiores sólidos de reconhecimento pessoal de quem são os indivíduos em que habitam, possuem percepção metacognitiva e afetiva acentuada.

a tantas irrelevâncias que disputam os mesmos espaços. O que importa saber é como lidaremos com estas mudanças hoje, como seus senhores ou como seus servos. Consoante Yuval Harari (2018, p. 389):

> À medida que a tecnologia se aperfeiçoava, aconteceram duas coisas. Primeiro, quando facas de sílex evoluíram gradualmente para mísseis nucleares, ficou mais perigoso desestabilizar a ordem social. Segundo, à medida que pinturas rupestres gradualmente evoluíram para transmissões de televisão, ficou mais fácil iludir as pessoas. No futuro próximo, algoritmos poderão completar este processo, fazendo com que seja praticamente impossível que as pessoas observem a realidade por si mesmas. Serão os algoritmos que decidirão por nós quem somos e o que deveríamos saber sobre nós mesmos.

Conforme citado, vivemos hoje a urgência do reconhecimento de nós mesmos, de nossas mentes, de nossos processos cognitivos, de observar-nos a nós mesmos como tarefa primordial, antes que os algoritmos assumam definitivamente essa tarefa por nós. Observar a si mesmos nunca foi tarefa fácil para ninguém, independentemente de qualquer período histórico, e nunca o será, mas segundo ele, *pode ter se tornado mais difícil com o passar do tempo.* À medida que avançávamos na história foram se constituindo *narrativas cada vez mais complexas sobre si mesmos, o que tornou cada vez mais difícil saber quem realmente somos.*

Ainda, segundo Harari (2018, p. 388):

> Essas narrativas visavam a unir grande número de pessoas, acumular poder e preservar a harmonia social. Foram vitais para alimentar bilhões de pessoas famintas e assegurar que estas pessoas não degolassem umas às outras. Quando pessoas tentavam observar a si mesmas, o que comumente descobriam eram estas narrativas pré-fabricadas. Uma exploração em aberto era perigosa demais. Ameaçaria solapar a ordem social.

Vivemos na pós-verdade da crise das narrativas dos processos evolutivos que nos trouxeram até aqui, com base nisso, quais narrativas nos levarão adiante? Poderão ser diversas e diversos os caminhos a serem alcançados, se optarmos pelas experiências que foram fermentadas há um século na Bauhaus. Teremos que avançar por narrativas de fato disruptivas, assim como a escola arriscou a sonhar naquela época, buscando por utopias construtivas para o coletivo social. Modelo que na época gerou forte rechaço dos movimentos conservadores que cresceram em oposição à formação da República de Weimar.

O Fascismo cresceu com a promessa de liquidar com os Anarquistas, Comunistas e Repúblicamos que dividiam as forças políticas do pós-guerra na Alemanha, e encontrou suporte gradativo fértil entre a crise social e econômica da época com uma narrativa

Observar a si mesmos nunca foi tarefa fácil para ninguém, independentemente de qualquer período histórico, e nunca o será, e pode ter se tornado mais difícil com o passar do tempo.

oposta à utopia. A Bauhaus, com toda a sua qualidade de inovação, foi enquadrada como uma "Arte Degenarada"[51], e foi assim que o pensamento do Nacional Socialismo ganhou espaço. A ameaça de ordem social estabelecida sempre será um discurso político fácil que encontrará muitos simpatizantes, bem para além das narrativas de urgências de reconhecimento de quem somos, e de solução de problemas maiores do coletivo como propunha o modernismo como causa.

O estudo científico da mente que nos constitui em um processo de conhecimento e como seres coparticipes de um conjunto social continua sendo um grande desafio ainda hoje. Conforme Harari (2018), estamos sempre dispostos a fazer esforços de estudo para compreensão de culturas estrangeiras, planetas distantes, espécies desconhecidas; sempre as grandes viagens para fora de

E se dedicássemos iguais esforços para as viagens de reconhecimento para dentro de nós mesmos?

[51] Em 19 de julho de 1937 é aberta, na cidade de Munique, na Alemanha, a exposição que marca o ápice da campanha pública do regime nazista contra a arte moderna: a mostra internacional "Arte Degenerada". Organizada pelo presidente da Câmara de Artes Plásticas do reich, Adolf Ziegler, a exposição reúne cerca de 650 obras entre pinturas, esculturas, desenhos, gravuras e livros, provenientes de acervos de 32 museus alemães, consideradas artisticamente indesejáveis e moralmente prejudiciais ao povo pelo governo nacional-socialista alemão (1933-1945), liderado por Adolf Hitler. Os nazistas classificam como "degenerada" (*entartet) toda manifestação artística que insulta o espírito alemão, mutila ou destrói as formas naturais ou apresenta de modo evidente "falhas" de habilidade artístico-artesanal. Em termos visuais, é degenerada toda obra de arte que foge aos padrões clássicos de beleza e representação naturalista, em que são valorizados a perfeição, a harmonia e o equilíbrio das figuras. Nesse sentido, a arte moderna, com sua liberdade formal de cunho fundamentalmente antinaturalista, é considerada em sua essência "degenerada" (ITAU CULTURAL, 2017). Disponível em:: http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo328/arte-degenerada. Acesso em: 19 jun.2020.*

nós mesmos. E se dedicássemos iguais esforços para as viagens de reconhecimento para dentro de nós mesmos? Claro, sempre faltaram métodos “modernos” para empreender esses estudos de observação direta da mente, mas temos vários métodos ancestrais de bem antes da formação da cultura eurocêntrica, nos tempos pré-modernos.

Sob esse viés, Harari (2018, p. 385) diz que:

> Poderíamos experimentar algumas das ferramentas desenvolvidas por culturas pré-modernas. Várias delas dedicaram muita atenção ao estudo da mente, e basearam-se não na coleta de relatos de segunda mão mas treinando pessoas a observar sistematicamente a própria mente. Os métodos que desenvolveram estão reunidos sob o termo genérico “meditação”. Hoje esse termo é frequentemente associado a religião e misticismo, mas em princípio meditação é qualquer método de observação direta da própria mente. De fato, muitas religiões fazem uso de várias técnicas de meditação, mas isto não quer dizer que a meditação seja necessariamente religiosa. Muitas religiões fizeram uso extenso de livros, e isso não quer dizer que o uso de livros é uma prática religiosa.

Harari, em entrevista[52] a *Deutsche Welle,* em 26 de abril de 2020, sobre as condições de mudança a partir da provocação do

[52] Disponível em: https://www.dw.com/pt-br/yuval-noah-harari-maior-perigo-n%C3%A3o-%C3%A9-o-v%C3%ADrus-mas-%C3%B3dio-gan%C3%A2ncia-e-ignor%C3%A2ncia/a-53232884.Acesso em: 20 maio 2020.

COVID-19, revela que *o problema do planeta não é o vírus, mas a ganância, raiva e ignorância*, fazendo uma clara alusão aos ensinamentos e preceitos Budistas de 2600 anos atrás, dos quais usufrui em sua prática diária de meditação de duas horas há 20 anos. São as conexões entre o pensamento acadêmico de dimensão relativa, travando contato com as compreensões de prática experiencial de acesso ao absoluto. Assim como Johannes Itten, com todo o seu conhecimento de conteúdos do universo das artes do qual já era mestre, recorreu a conhecimentos para além dos recursos funcionais e do relativo, aprofundando a sua busca de suporte para as suas pedagogias com os conhecimentos ancestrais do Taoismo e Mazdanismo. Assim, buscou outros caminhos de suporte para a superação daquele momento histórico complexo através da aproximação com os afetos humanos, que nos sustentam em nosso fazer de produtores da forma realmente úteis como uma causa social, evitando, desse modo, a obsolescência de uma área de conhecimento, de uma profissão, de uma cooperação social para o todo que necessitava de urgente atualização de atitudes.

Itten não hesitou em ampliar a busca de conhecimento para além do palco conhecido de sua formação na época, e também encontrou, entre outras, suporte em culturas pré-modernas para os seus experimentos e as bases de inovação de uma pedagogia e de uma escola. Culturas pré-modernas que não haviam sido impregnadas pelo Cartesianismo, e anteriores a ele. Talvez tenhamos que fazer o mesmo que Itten fez, e o que Harari está fazendo, que é ampliar a

nossa busca de conhecimento para círculos mais amplos para além dos que circulamos cotidianamente. Sair de nossos cercados intelectuais que conduzem a nossa forma de pensar no contemporâneo. Urge um novo paradigma de pensamento, assim como a Bauhaus ousou experimentar.

No século XXI, estamos inundados por gigantes volumes de informação. Não há possibilidade de bloqueá-la, e a possibilidade de desvio do conhecimento da verdade está hoje comprometido pela disseminação da não verdade, das informações falsas que nos distraem com irrelevâncias. Com isso, enquanto não temos desenvolvidas as capacidades críticas pessoais, seremos facilmente fisgados pelos excessos de todas dimensões que nos prendem com seus inumeráveis estímulos.

Consoante Harari (2018, p. 323):

> Em um mundo assim, a última coisa que um professor precisa dar a seus alunos é informação. Eles já têm informação demais. Em vez disso, as pessoas precisam ter a capacidade para extrair um sentido da informação, perceber a diferença entre o que é importante e o que não é, e acima de tudo combinar os muitos fragmentos de informação num amplo quadro do mundo.

Então o que deveria estar sendo ensinado? Muitos especialis-

Itten não hesitou em ampliar a busca de conhecimento para além do palco conhecido de sua formação na época.

tas apontam o caminho por meio de formações atitudinais, como *"Os 4 Cs",* que envolvem pensamento crítico, comunicação, colaboração e criatividade. Ou, ainda, podemos lembrar algumas bases da educação Finlandesa, tão em pauta com o seu Barômetro, que aponta o desenvolvimento de *perfis de trabalho em equipes, trabalho em redes, contribuição para o pensamento sistêmico, construção de solução de problemas, trabalho orientado por metas, desenvolvimento das competências de ser, de conviver, de conhecer e fazer.* Ou, ainda conforme os conhecidos quatro pilares para a educação do século XXI de Jacques Delors (2003, p. 89), com o entendimento das necessidades de aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer, para aprender a fazer. De acordo com Delors (2003, p. 90):

> Uma nova concepção ampliada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo – revelar o tesouro escondido em cada um de nós. Isto supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como via obrigatória para obter certos resultados (saber-fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordem econômica), e se passe a considera-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser.

Na sequência das teses apresentadas por Delors e do seu,

Educação: Um Tesouro a Descobrir. Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, lançado em 1998 (aqui utilizei publicação de 2003), não posso deixar de lembrar do trabalho de Edgar Morin (2002) encomendado pela UNESCO que aprofunda a visão transdisciplinar do trabalho de Delors. Em 1999 foram apresentados *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*[53], edição que contribui para se deixar contaminar pelo princípio da incerteza tão necessário hoje, as importantes relações entre razão e desrazão que integram qualquer tipo de cognição valida no contemporâneo. Uma postura diferente para enfrentar os exageros da sociedade do conhecimento, abordando temas fundamentais para além das certezas conhecidas, que necessitam de um diálogo criativo de entendimento com compreensões de temas ampliados como se pode constatar pelos saberes relacionados neste trabalho, saberes necessários a compreensão de posicionamento humano na vida da busca do conhecimento que não se encerra nunca.

Em suma, abordagens atitudinais adequadas ao contemporâneo, acima de todos os conteúdos ou à frente de todos os conteúdos como se propunha o *Vorlehre*. Sob essa perspectiva, Harari (2018, p. 323) diz que: “O mais importante de tudo será a habilidade

[53] Morin (2002) relaciona os sete saberes nesta ordem, 1.- As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão, 2.- Os princípios do conhecimento pertinente, 3.- Ensinar a condição humana, 4.- Ensinar a identidade terrena, 5.- Enfrentar as incertezas, 6.- Ensinar a compreensão. 7.- A ética do gênero humano.

para lidar com mudanças, aprender coisas novas e preservar seu equilíbrio mental em situações que não lhe são familiares".

À medida que o ritmo das mudanças aumenta, provavelmente a própria narrativa do sentido de ser humano mude. Cada vez estamos mais próximos do próprio *Manifesto Comunista,* de 1848, em que Karl Marx (1818-1883) declarava que *"tudo que é sólido se desmancha no ar*". Seguramente, ele pensava na dimensão das estruturas econômicas e sociais, mas o que se vislumbra para os próximos anos possivelmente será ainda maior do que isso, pois envolverá compreensões do cognitivo humano, a sua forma narrativa de pensar será atingida. Infelizmente, ensinar a abraçar o desconhecido e manter o equilíbrio mental será muito mais difícil do que ensinar uma equação, ou geografia, ou outra qualquer instrumentalização funcional.

Perdemos a oportunidade de sermos modernos com a incapacidade de reconhecimento da vida nas suas formas vividas mais importantes embutidas na sua percepção e narrativa. De que forma a vida vale ser vivida? A constituição desse movimento no Pós-Primeira Grande Guerra trazia no seu bojo a continuação evolutiva das ideias relacionadas com rupturas de pensamento que se constituem desde a Revolução Protestante (1517-1648), da Revolução Francesa (1789-1799), da Revolução Russa (1917-1923), a Revolução Alemã (1918), a criação da República de Weimar (1919), e

tantos outros movimentos que fermentavam a percepção ampliada de liberdade humana; mas, também no reconhecimento do que limita e impede essa busca, as passagens eternas entre o arcaico e o moderno, um combate contínuo. Uma oportunidade de constituição de um pensamento coletivo de ruptura na passagem do tempo, um novo paradigma cognitivo ocorrido a aproximadamente um século atrás. A ampliação da reflexão para além dos entendimentos parciais, as conexões ampliadas como base do conhecimento, a própria constituição da modernidade.

Bruno Latour (2018, p. 15) descreve que:

> A modernidade possui tantos sentidos quantos forem os pensadores ou jornalistas. Ainda assim, todas as definições apontam, de uma forma ou de outra, para a passagem do tempo. Através do adjetivo moderno, assinalamos um novo regime, uma aceleração, uma ruptura, uma revolução do tempo. Quando as palavras “moderno”, “modernização” e “modernidade” aparecem, definimos, por contraste, um passado arcaico e estável. Além disso, a palavra encontra-se sempre colocada em meio a uma polêmica, em uma briga onde há ganhadores e perdedores, os Antigos e os Modernos. “Moderno”, portanto, é duas vezes assimétrico: assinala uma ruptura na passagem regular do tempo; assinala um combate no qual há vencedores e vencidos

Latour (2018) em seu ensaio de antropologia simétrica intitulado *Jamais Fomos Modernos*, chama a nossa atenção para os paradigmas do pensamento do homem moderno que necessita acima de tudo ultrapassar os relativismos limitadores. O jogo jogado com o todo, inclusive o impreciso, o imponderável, e aquilo que estava fora do jogo deve estar incluído, será sempre inclusivo como conceito dialético fundador.

Ainda, segundo Latour (2018, p. 19):

> A modernidade é muitas vezes definida através do humanismo, seja para saudar o nascimento do homem, seja para anunciar sua morte. Mas o próprio hábito é moderno, uma vez que este continua sendo assimétrico. Esquece o nascimento conjunto da "não-humanidade" das coisas, dos objetos ou das bestas, e o nascimento, tão estranho quanto o primeiro, de um Deus suprimido, fora do jogo.

A condição proposta pelo pensamento moderno nunca foi de estabilidade, mas de atualidade constante, o que foi manifesto no espírito fundador e diretrizes iniciais da Bauhaus, expressionista e construtivista na sua essência perceptiva, e funcionalista como manifestação, resultado e produto. Para a síntese da forma e da

matéria compreendia que necessitava acessar a sutileza da complexidade da não matéria, para alcançar, assim, o silêncio do estímulo mínimo, e do produto final com o estilo formal minimalista-funcional. Uma formulação sutil, complexa e sofisticada. É preciso compreender e decantar toda a complexidade que nos compõem, e a complexidade do ser jamais será estável enquanto for vida, sempre será movimento e transformação. Nesse sentido, o modernismo manifesta-se complexo, sistêmico e diverso.

No entanto, esta condição moderna na época do seu lançamento se perde logo na sequência das suas manifestações fundadoras mais intensas, e perde a sua oportunidade para os fascismos emergentes, que propõe a segurança do retorno ao tempo passado, impelidos pela incapacidade de a inteligência coletiva alcançar a compreensão dos ritos do tempo e ritmos de sua passagem e movimento, e o seu natural e fluido processo evolutivo. Contribuem, na sequência desses pensamentos fascistas, para a desconstrução da oportunidade de sermos modernos, os conceitos pós-modernistas que consideraram adequadas as ampliações das relativizações vagas desconexas.

Consoante esse viés, Habermas (1980), já citado anteriormente, alertava para os perigos que a constituição do pensamento pós-moderno poderia encerrar como produto e resultado de longo prazo, uma ampliação do conservadorismo e o rechaço do pensamento moderno com a conexão aos processos evolutivos progres-

O jogo jogado com o todo, inclusive o impreciso, imponderável, e aquilo que estava fora do jogo deve estar incluído, é inclusivo como conceito dialético fundador.

sistas. Quanto ao pós-modernismo, o pensamento recebe reforço de Latour (2018, p. 50), que diz:

> O pós-modernismo é um sintoma e não uma nova solução. Vive sob a Constituição moderna mas não acredita mais nas garantias que esta oferece. Sente que há algo de errado com a crítica, mas não sabe fazer nada além de prolongar a crítica sem no entanto acreditar em seus fundamentos (Lyotard, 1979). Ao invés de passar para o estudo empírico das redes, que dá sentido ao trabalho de purificação que denuncia, o pós-modernismo rejeita qualquer trabalho empírico como sendo ilusório e enganador.

Conforme o autor, o pós-modernismo afirma-se com a conexão ao pensamento clássico de narrativa exclusiva pela racionalidade. É limitador na forma conceitual, é um retorno as seguranças do passado, não se arriscando a avançar para além do modus-operandi do homem clássico. Na arquitetura, sustenta com o saudosismo de elementos formais de eras passadas repaginadas para o contemporâneo.

É importante compreender as conexões que o modernismo propõe e que ficam expostas na experiência da Bauhaus, na própria vacuidade dos conceitos imprecisos de Gropius, de Itten e de outros mestres; na sua busca por totalidade, a inseparabilidade do todo, o

Para a síntese da forma e da matéria compreendia que necessitava acessar a sutileza da complexidade da não matéria, para alcançar, assim, o silêncio do estímulo mínimo, e do produto final com o estilo formal minimalista funcional.

discernimento inicial da união de todas as artes, a união de todos os conhecimentos, dos artesãos, mestres e estudantes. A percepção de que ciência, moral e arte não são mundos independentes, mas são, na verdade, constituintes de uma ética única e absolutamente necessária para o desenho da estética do homem moderno.

Todos esses universos são interdependentes e absolutamente conectados entre si, bem como necessários ao pensamento moderno, que consegue, assim, com essa complexidade também identificar o que constrói e o que destrói os nossos processos evolutivos. A necessária inclusão na definição de Latour, do seu *Deus suprimido* que estava fora do jogo.

Talvez se aproximando nesta dimensão de Giorgio Agamben (1942-), filósofo italiano que escreve sobre temas que percorrem os universos da política e estética. Agamben (2009) descreve a urgência que é ser contemporâneo hoje, que é o de perceber a escuridão deste tempo para além da sua luz, para que, desse modo possamos estabelecer os limites e reconhecimentos entre processos construtivos ou destrutivos. Da destruição que permitiu também a desconstrução de boa parte da utopia do movimento moderno. Segundo Agamben (2008, p. 62):

> Ao invés de passar para o estudo empírico das redes, que dá sentido ao trabalho de purificação que denuncia, o pós-modernismo rejeita qualquer trabalho empírico como sendo ilusório e enganador.
>
> Latour (2018)

> Contemporâneo é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro. Todos os tempos são para quem deles experimenta contemporaneidade, obscuros. Contemporâneo é, justamente, aquele que sabe ver essa obscuridade, que é capaz de escrever mergulhando a pena nas trevas do presente.

Segundo o autor, a capacidade de perceber o escuro da contemporaneidade, não é uma forma de inércia ou de passividade, mas na habilidade de neutralizar as luzes que marcam a sua época, para possibilitar a descoberta das suas trevas, o seu todo composto pelo escuro especial, que assim completa com todos os seus pormenores a complexidade do tempo, composto pela luz e escuridão; o todo. Agamben ainda refere se a quem visualiza esta condição uma natural dissociação e anacronismo inerente a esta clareza do seu tempo, uma condição intempestiva, mas a compreensão de que não pode fugir ao seu tempo, ou seja adere ao seu tempo ao mesmo tempo que toma distancia. Pois segundo ele (p 59):

> Aqueles que coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos a esta aderem perfeitamente, não são contemporâneos porque, exatamente por isso, não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela.

O entendimento destas antinomias permite uma aproximação de Ser contemporâneo. No entanto são várias as banalizações e impedimentos para a vivência do contemporâneo, assim como a relativização das narrativas de morte, como cita Achille Mbembe (1957-), quando fala de suas definições de Necropolítica e de Necropoder. Mbembe (2019, p. 14), lembra que são muitas *as formas contemporâneas que subjugam a vida ao poder da morte e reconfiguram profundamente as relações entre resistência, sacrifício e terror*. As ações de quem ainda se compromete com um futuro baseado em sistemas econômicos e políticos que nos conduzem inexoravelmente a extinção da espécie humana. Quando identificamos e lembramos que o liberalismo e neoliberalismo encerram políticas involutivas do ponto de vista humanista e da real busca de conhecimento, para lembrar mais uma vez Günter Weimer (1939-), citado nas primeiras páginas deste estudo. Para reconectar com ideias que se perderam em pouco mais de 100 anos, o modernismo que não ocorreu, que foi uma ameaça que apenas ameaçou a sua realização, a sua prática e sua expansão. Foi um ensaio, uma experiência como foi muito bem colocado pelo acertado título da exposição de 1988, *"Experiment Bauhaus".*

Uma experiência que ousou romper com processos de formação lineares, os quais sempre tenderam a ensinar para a continuidade do conhecido do passado, com esse mesmo passado sim-

plesmente e inexoravelmente se projetando para o futuro, como algo automático, algo de projeção óbvia, a educação da certeza linear para a certeza como objeto. O racionalismo exacerbado sem espaço para o próprio desconhecido. Em meio à crise causada pela I Grande Guerra, percebeu-se que os valores em pauta estavam levando à autodestruição, experimentando, assim, na urgência daquela hora, a formação e educação para a incerteza, para a superação do que levava à morte.

A jornalista, filósofa e repórter de guerra alemã Carolin Emcke (1967-)[54], ex-aluna de Jürgen Habermas, chama a atenção para a falta de utopias do homem contemporâneo, e que a extrema direita ocupou essa lacuna com uma proposta distópica, uma antiutopia, a metatopia, uma utopia negativa com um projeto assustador. Na falta de algo que afete positivamente e construtivamente, pelo menos possa se sentir algo propositivo na tentativa de não esquecer de mim mesmo, a oportunidade desesperada de tornar-se ator no palco da vida sem saber tecer a compreensão dos valores da vida, a busca da importância a partir de irrelevâncias e formas violentas de condicionamento da vida. O poder pela violência contra si mesmo e contra o outro.

De acordo com Emcke (2019, p. 1):

[54] Fonte: <https://carolin-emcke.de/en/> Acesso: 04 jul, 2020)

> O problema dos últimos anos foi a falta de desejo político. Parece que só a extrema direita tem uma utopia. É uma utopia regressiva, de morte e destruição, mas utopia. Conservadores e social-democratas não têm nenhuma. Se acham que escorregando para o discurso da extrema direita vão ganhar, estão enganados. Quando esse discurso se difundir, votarão no original, não na cópia. Não se pode organizar uma paixão sem utopia. Os Verdes[55] a têm. Eles foram imunes ao racismo e sempre se mantiveram fiéis ao discurso universalista dos direitos humanos. Já não se veem mais como um partido fundamentalmente urbano.

Obviamente, um desvio cacotópico[56] de projeto de vida, um projeto necropolítico que encontra eco no desespero da busca de significado no contemporâneo pela falta de conhecimento de outras motivações, um desvio educativo de propósitos. O sentido sem sentido. Um pensamento completamente antimoderno, desumanizando pessoas e coletivos. A projeção de uma sociedade como um corpo que percebe cada diferença como uma anomalia a ser combatida, a destruição da sociedade começando por ela mesma, uma autodestruição, uma autofagia, uma antropofagia. A falta de entendimento e prática de uma educação para a vida, levando para processos de

Não bloquear os processos criativos é fundamental hoje, assim como foi no experimento da Bauhaus, e sair da zona de conforto também o será hoje como foi outrora. Essa escola criou uma série de condições para o sucesso dessa ressignificação.

[55] Referindo se ao Partido Verde na Alemanha, *Die Grünen.*

[56] Da origem da palavra alemã, *kakotopie. O desmonte da utopia a partir de um inverso. # Dystopie #Antiutopie # Mätopie.*

morte, a informação deseducativa tomando lugar e afogando os incapacitados para lidar com os excessos da informação e da tecnologia educativa cacotópica.

Muito ainda pode ser dito sobre as dificuldades da compreensão do Sermos em nosso tempo, em aspectos que foram levantados e sufocados no periodo deste estudo histórico. Além dos já citados certamente muitos outros já se debruçaram sobre esta dificuldade humana, citaria ainda mais dois nomes que trazem contribuições a serem incluidas em ampliações neste universo de estudo.

O autriaco Ludwig Wittgestein (1889 - 1951) que ajuda a compreender com a sua teoria dos campos do seu “Tractatus Logico-Philosophicus”, publicado em 1921 o porque temos historicamente tanta dificuldade de olhar para fora, pois estamos inseridos demasiadamente dentro dos sistemas e respondemos objetivamente a estes, só avançando para as bordas destes é que podemos ter a esperança de romper com esta bolha que nos protege e aprisiona. E só percebendo que as coisas por si só isoladas não tem sentido, e só possuem significado real se conectadas entre si, é que poderemos pensar para além do nosso espaço e tempo.

E nesta mesma conexão de pensamento lembro do irlandês John Hollowey (1947 -), que preconiza a possibilidade das mudanças de dentro para fora dos sistemas através das suas frestas. E

O problema dos últimos anos foi a falta de desejo político. Parece que só a extrema direita tem uma utopia. É uma utopia regressiva, de morte e destruição, mas utopia. Conservadores e social-democratas não têm nenhuma.

Emcke (2019)

nesta condição entre outros eixos de mudanças sustentados por ele, destaca-se a capacidade do poder criativo do individuo como uma força a ampliar estas frestas versus o poder instrumental do sistema que penetra todos os sujeitos; o individuo como ponto de partida assim como o foi sustentado por Johannes Itten.

Feitas estas breves contextualizações, passo para as considerações finais deste estudo.

Obviamente, um desvio cacotópico de projeto de vida, um projeto necropolítico que encontra eco no desespero da busca de significado no contemporâneo pela falta de conhecimento de outras motivações, um desvio educativo de propósitos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação para a incerteza volta-se para a percepção intensa do indivíduo como único reduto seguro e capaz de suporte para passar sobre as águas turbulentas, como uma ponte sobre a dificuldade[57]. A insegurança e a incerteza só poderão ser superadas com senso de valor do presente e presença em cada um, e cada um percebendo-se parte também de um contexto de valor, para garantir um mínimo de suporte e segurança para este desenvolvimento tão delicado. A percepção de como nos entendemos como pessoas, individuos, e como pessoas no coletivo, com as pessoas em contato para reconhecer o que é valor a ser continuado e o que é valor a ser descontinuado. Parafraseando Delors (2003), para aprender a ser e aprender a conviver, assim relembrando Itten na sua raiz pedagógica.

Não podemos nos sentir sozinhos neste caminho de ressignificação. Precisamos uns dos outros para perceber com a otimização de comunicação e de vínculos, a condição de acesso às zonas criativas e de inspiração, descendo dos egos que nos trouxeram até aqui. Não bloquear os processos criativos é fundamental hoje,

A educação para a incerteza volta-se para a percepção intensa do indivíduo como único reduto seguro e capaz de suporte.

[57] Bridge over troubled water, balada de sucesso do softrock nos anos 70 cantada pela dupla folk-rock Simon & Garfunkel, de autoria de Paul Simon. Esta balada descreve a necessidade desta passagem, e do suporte para que ela ocorra. Fonte: <https://www.bbc.com/culture/article/20200122-the-forgotten-political-roots-of-bridge-over-troubled-water> Acesso: 04 jul. 2020.

assim como foi no experimento da Bauhaus, e sair da zona de conforto também o será hoje como foi outrora. Essa escola na época criou uma série de condições para o sucesso dessa ressignificação. O sucesso das atuais abordagens de formação será proporcional à condição do método em lidar e educar para as incertezas, cada vez mais com a velocidade das transformações, teremos menos certezas. As certezas começaram a ser quebradas de forma contundente na primeira revolução industrial, em 1760, e cada vez menos estarão presentes na vida do futuro. As mudanças tecnológicas como outrora, continuarão hoje e sempre nos tirando da zona de conforto em que gostaríamos de permanecer, sendo hoje ainda mais impactantes do que já o foram. O apelo forte da tecnologia sem suficiente base humanista causa estragos e poderá causar muito mais. A perda de si, da identidade, e a percepção do real papel da tecnologia só poderá ser superada por novos modelos cognitivos ampliados para além deles. Que possam ressignificar a si próprios e adentrar universos ampliados, gerando conexões com dimensões para além da pura cognição, adentrando universos afetivos e psicomotores integrados. Necessitamos de abordagens humanistas para lidar com os novos paradigmas tecnológicos que são e sempre serão uma provocação que poderemos utilizar para inovar o nosso ser e fazer.

Há uma palavra em sânscrito que traz um conceito que urge no contemporâneo, *viveka*, que está relacionada com o conceito

O apelo forte da tecnologia sem suficiente base humanista causa estragos e poderá causar muito mais. A perda de si, da identidade, e a percepção do real papel da tecnologia só poderá ser superada por novos modelos cognitivos ampliados para além deles.

Necessitamos de abordagens humanistas para lidar com os novos paradigmas tecnológicos que são e sempre serão uma provocação que poderemos utilizar para inovar o nosso ser e fazer.

de discernimento, na percepção e capacidade de discernir entre o falso e o verdadeiro, o eterno e o efêmero, as metas e os meios para atingi-las. A percepção da realidade mais próxima da realidade sem ilusões (e principalmente das delusões), pois o mundo só se torna real na medida em que percebo as suas ilusões (lembrando de Agamben), portanto ele não é inteiramente ilusório e tampouco totalmente real. O medo dá valor e realidade às ilusões e delusões, e constitui material para a construção das reações somáticas que estruturam os caminhos para o conservadorismo pautado no passado e na destruição do futuro. É preciso ter coragem e confiança para nos lançarmos sem nada para além de nós mesmos, depois que descontruímos com o nosso racionalismo a nossa ligação com o deus divino, ou ainda incluir o *Deus suprimido* de Latour, que contribuem para a permissão para a incerteza ocupar lugar novamente. O reconhecimento da incerteza agora é um ato de coragem para sairmos da zona de conforto aceitando de olhos abertos todo o vazio para além do conhecido.

O medo dá valor e realidade às ilusões e delusões, e constitui material para a construção das reações somáticas que estruturam os caminhos para o conservadorismo pautado no passado e na destruição do futuro.

As dificuldades de hoje certamente não são as mesmas de um século atrás. No entanto podemos nos parametrizar com a história do passado para nos instrumentalizar em vários aspectos que continuam válidos, porém teremos que lidar com as condições dos esquecimentos de si nas suas conformações contemporâneas, o reconhecimento de si sempre será uma busca de uma trajetória de

vida, e seus processos sempre terão nuances distintas em cada tempo. Das suas buscas essenciais, podemos aprender com os modernos e os pré-modernos que nos antecederam, antes que seja tarde e tenhamos esquecido em definitivo os caminhos. Como alerta Harari (2018), teremos poucas décadas a frente para podermos ainda alcançar a nossa descoberta de si, antes de nossas narrativas de reconexão serem substituídas pelos algoritmos.

O ser humano sempre precisou alimentar-se de utopias que o levam para adiante nos processos evolutivos, alimentado por sonhos que geram objetivos, processos, narrativas, estéticas e movimentos. A vida neste âmbito é rara, tênue e frágil ao mesmo tempo, e retomando Karl Marx com *tudo que é sólido se desmancha no ar,* podemos atualizar para a compreensão no contemporâneo de que o sólido é vazio de sentido e não tem mais condições de suporte para o paradigma atual.

O ser humano sempre precisou alimentar-se de utopias que o levam para adiante nos processos evolutivos, alimentado por sonhos que geram objetivos, processos, narrativas, estéticas e movimentos. A vida neste âmbito é rara, tênue e frágil ao mesmo tempo.

As utopias podem ser utopias reais, isto é, progressistas, como o caso da Bauhaus, ou podem ser distopias como foi a utopia nazista que desconstruiu a Bauhaus. O nazismo, como citou Argan (1999), foi também uma *grande estrutura estética*, e pode se dizer sem ética e absolutamente distópica.

É necessário refletir o quanto os processos de ensino e aprendizagem hoje permitem espaço de aproximação para além do

cognitivo mais evidente e óbvio, e permitem contato com camadas mais complexas deste mesmo cognitivo, ou possam ir além para tecer amarras com o afetivo de cada um, e a suas formas de construção de conhecimento.

Além disso, é preciso pensar o que vem a ser, de fato, a construção de conhecimento sem a constituição de utopias que nos levem adiante no desvendamento de si e do outro, nos afastando do medo ancestral que nos ensina a temer o desconhecido e o outro. A busca do conhecimento encerra em si a própria busca de superação do medo, e esta é a porta de acesso à visualização das utopias progressistas. A constituição dessas utopias estava no cerne do modernismo de 1920 a 1930, impulsionado pela crise de transformação de paradigmas da época.

A busca do conhecimento encerra em si a própria busca de superação do medo, e esta é a porta de acesso à visualização das utopias progressistas.

O modernismo foi a utopia que surge como uma brecha de luz em tudo, no entanto, é mais um movimento de redenção sufocado pelos movimentos contrarios engendrados pelos medos de si mesmo. Que nos ensinaram a ser o que somos e nos trouxeram até aqui, o medo que continua a nos obscurecer e a nos ensinar desde antes de sermos *neandertais*, há 400 mil anos, 100 mil anos antes de sermos *sapiens,* de uma sabedoria que seguramente não alcançamos ainda, que continuará como uma miragem a ser buscada.

Consoante a isso, aprendemos, nesses milhares de anos

de sermos seres humanos, a ser e viver com o medo, que Gropius, Itten e tantos outros *bauhauslers* tentaram alertar, que na sua dimensão de inutilidade encerra o grande perigo que abre caminho para a fermentação de distopias. Fomos e continuamos a ser e a aprender mais com o medo de ser, do que com a confiança de ser, continuamos a investir mais do que deveríamos em segurança e armamentos, e menos do que deveríamos em educação e saúde.

Só a ampliação do conhecimento para além da matéria, das dimensões não diretamente parametrizadas pela matéria, podem nos abrir espaço para a compreensão de como podemos agir sobre a matéria em constante mutação que nos conforma no contemporâneo. Isso, esses mestres da forma haviam conseguido compreender e tiveram a liberdade de acessar e experimentar nos anos iniciais da Bauhaus, em uma curtíssima contingência que pode ser detectada de forma intensa de 1919 a 1923, e até fim de 1928. A partir desse período, precisaram empenhar-se de modo muito intenso a responder às evidencias da transformação do ambiente político reativo da época e perderam as oportunidades iniciais.

É preciso, ainda, considerar que a estrutura de formação acadêmica ainda não era no início de 1900 constituída como a conhecemos em nosso contemporâneo. A formação desses mestres da Bauhaus, que se destacaram nesta história, foi constituída de vários outros mestres, em várias escolas, em vários locais, de

Fomos e continuamos a ser e a aprender mais com o medo de ser, do que com a confiança de ser.

várias fontes como se pode reconhecer nos perfis biográficos dos seus diretores e principais professores.

Formações híbridas, plurais e sistêmicas conectadas de forma atenta com as mudanças paradigmáticas em curso na época, nesta pluralidade de caminhos do conhecimento se estruturaram os primeiros anos da escola, as quais foram as pautas iniciais formadoras. Os caminhos foram amplos e foram apoiados em percursos que buscavam a realização dos atores nos processos, a constituição de afetos fazia parte da construção e era uma parte constituinte dos roteiros de conhecimento.

Gerava-se, assim, a condição de leitura atenta, cuidadosa e lúcida para os processos de mudança conectados ao seu tempo, o movimento destes mestres era o processo natural de suas próprias formações. Uma reflexão adequada para os processos de hoje no ensino e aprendizagem não só nas áreas de criação da forma mas para toda a formação acadêmica docente e discente, que se encontra na busca de modelos de inovação, alguns deles já apontados no recorte histórico deste estudo.

Este percurso de pesquisa se iniciou pela curiosidade de investigar como esta escola conseguiu em cenário turbulento de tantas dificuldades se tornar uma referencia ainda depois de passado tanto tempo, de qual seriam as causas desta inovação e ca-

pacidade de disrupção na época, onde estariam os seus suportes. Nesta busca aporta-se no seu forte embasamento teórico, apoiado por algumas figuras chave na formação inicial da escola, essencialmente o seu diretor e os seus mestres-artistas que constituiram pedagogias que foram as causas e possibilitaram os caminhos de disrupção e mudanças na época.

Em um breve panorama traçado no capitulo anterior percebe-se que já há mais de uma década se fazem alertas fortes de que precisamos ir na mesma direção que foi trilhado na fase inicial desta escola. Certamente os novos caminhos da formação no contemporâneo terão que ser tão plurais e essenciais do ponto de vista humano, como o foram nos anos iniciais da Bauhaus.

Gropius e Itten de ontem deverão ser agregados as mais recentes percepções de nosso presente, como Edgar Morin, Jacques Delors, David Le Breton, Bruno Latour, Yuval Noah Harari, Carolin Emcke, Jürgen Habermas, Giorgio Agamben, Achille Mbembe, Ludwig Wittgenstein, John Holloway; citados no capitulo anterior, entre tantos outros que hoje contribuem para o alargamento das compreensões de nosso Ser e suas relações com o mundo em transformação acelerada. Para que possamos olhar para as luzes e as sombras que consituem o nosso tempo de forma cada vez mais qualificada.

Para que possamos olhar para as luzes e as sombras que constituem o nosso tempo de forma cada vez mais qualificada.

A pluralidade destes olhares nos apresenta alguns caminhos que precisam ser estudados para tecer as amarras de uma narrativa ampla e complexa onde muitos fazem parte. E de que conhecimentos, vivencias e experiencias podemos utilizar para reconhecer a qualificação da compreensão dos processos pedagógicos do que foi a Bauhaus de ontem e do que será uma abordagem complexa exercida em nossos processos de formação hoje. Um exemplo histórico exercido com a liberdade longe de muitas das complexidades de hoje, pode ser uma boa brecha de estudo, especialmente por se tratar de um arcabouço teórico de bom suporte como foi esta escola, e que gerou os produtos reconhecidos com facilidade. Reconhecemos sim, de forma mais facil os produtos da forma do que os suportes não formais de suas pedagogias originárias, e estas podem ainda sim ser melhor estudadas.

Aqui teceu-se um panorama em que eram atores o seu diretor, Walter Gropius, e seu primeiro vice-diretor, Johannes Itten. Mas vários nomes que compõem a base inicial da escola trazem em si experiências ricas do ponto de vista de abordagens de suas experimentos de ensino para os processos de criação, e o próprio reconhecimento de Si como base da formação do Homem Total como descreviam os mestres da Bauhaus, mas que pode também ser descrito nos tópicos de conhecimento da educação do futuro de Edgar Morin (2002). Podem ser incluidos nesta relação de in-

teresse histórico de experiências de inovação, Lazlo Moholy-Nagy, Josef Albers, Wassily Kandinsky, Paul Klee, Oskar Schlemmer, Joost Schmidt, além de Gertrud Grunow que foi a primeira mulher a dar aulas na escola praticamente deste o principio e pouco citada pelas bibliogafais, apesar da forte influencia que exerceu.

Este exercício de pesquisa procurou percorrer em um desenvolvimento mínimo, aspectos, eventos e personagens que permitissem uma condição panorâmica de conjunto de contexto histórico, de como se formou, e quais eram os seus ideários, a fim de tecer uma compreensão geral sobre que base é que se geravam os seus resultados. Uma visão mais panorâmica de conjunto, do que especifica, recortada, isolada e especializada; mas com a expectativa de tecer relações entre o que foi e o que podem ser hoje ainda vários dos seus propósitos.

Necessitamos mais do que nunca compreender a complexidade do contemporâneo com todas as ferramentas possíveis, evitando simplificações e generalizações a fim de visualizar onde estão as “brechas” que poderão mostrar novos caminhos. Certamente não haverá uma “brecha”, mas muitas, assim como ocorreu na Bauhaus que absorveu vários movimentos artísticos e teóricos sob um mesmo teto.

O que a ampliação das conexões de compreensão da abor-

Necessitamos mais do que nunca compreender a complexidade do contemporâneo com todas as ferramentas possíveis, evitando simplificações e generalizações a fim de visualizar onde estão as “brechas” que poderão mostrar novos caminhos.

dagem desta escola, e do que foram os propósitos no movimento moderno naquele contexto, podem ainda trazer para o nosso refletir no século XXI, certamente é a pergunta que ganha força.

Para responder as perguntas do passado, do presente e do futuro, necessitaremos seguramente de um *mindset* mais potente, no seu sentido de renovação e ampliação das suas narrativas, conexões e reflexões; que possa incluir o que foi suprimido pela nossa história de cognição recente, e que fez parte desta hisória aqui contada.

Seremos plurais e múltiplos ou não seremos nada.

Seremos plurais e múltiplos ou não seremos nada.

Nas páginas seguintes encontram-se além das corriqueiras referências e lista de figuras; os anexos e apêndices deste percurso de pesquisa. Apresentam-se divididos em dois conjuntos de temas.

O primeiro conjunto, dos *Anexos*, que apoiam o desenvolvimento da pesquisa teórica, formado pelas traduções dos Manifestos da Bauhaus de 1919 e de 1923. Sendo que o primeiro manifesto preparado para o lançamento da escola em abril de 1919, se mostra suscinto e apresenta em poucos parágrafos com a urgência da abertura os seus objetivos e princípios, bem como o seu programa, suas etapas e algumas informações burocráticas de recepção. Já o manifesto que foi apresentado por ocasião da primeira grande exposição da escola em Weimar em 1923, apresenta a reestruturação que a escola constituiu nos seus primeiros quatro anos de atividades, e que a tornaram a marca que é reconhecida hoje. Gropius, o homem que construiu a Bauhaus, apresenta amplos conceitos filosóficos que fundamentam o pensamento e inserção da escola, a sua percepção de inserção no seu tempo, as visões do mundo na época na ótica da escola, as suas conexões e suportes teóricos e de produção. Apresenta a estrutura de formação e as suas diversas etapas, descrevendo conceitos pedagógicos e atividades envolvidas, consegue-se perceber a riqueza da abordagem e suas enfases apoiadas na formação inicial do *Vorlehre* até se chegar ao estudo final da construção, em percursos em que o estudante tem um papel preponderante de pre-

sença de Ser. Uma leitura fundamental para compreensão do que foi conceitualmente esta escola nos seus primeiros anos.

O segundo conjunto mais prático que responde ao caráter profisisonal do programa do PPGHIS/UCS, é formado pelos *Apêndices*, apresenta relatos de atividades na dimensão de ação com os universos discentes e docentes da UCS. Para a aproximação no primeiro universo, dos discentes, se trabalhou com o reconhecimento da história da escola e sua implicação para o contemporâneo nas áreas de produção da forma. No universo docente, foram realizadas atividades experimentais praticas vivenciais no reconhecimento do Ser no seu fazer.

Por fim relacionam-se *Links de Interesse* de conhecimento geral que possibilitam um acesso de fácil digestão a alguns aspectos da escola ligados à sua história, e sua critica e repercussão contemporânea. Encerrando assim com um passeio de interesse panorâmico na web uma história que não cessa de ser contada pelo interesse que suscita em olhares que podem ser diversos, assim como este, sobre uma história de pedagogias que se não estão perdidas, podem ainda ser bem melhor contadas.

REFERÊNCIAS

ARGAN, Giulio Carlo. **Arte Moderna,** do Iluminismo aos movimentos contemporâneos. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ARGAN, Giulio Carlo. **Walter Gropius e a Bauhaus**. São Paulo: Editora José Olympo, 2005.

BARROS, José D'Assunção**. Teoria da História.** Volume V. A Escola dos Annales e a Nova História. São Paulo: Editora Vozes, 2012.

BEGENAU, S. H. **Bemerkungen zur Bauhaus-Pädagogik.** 1976. Disponível em: https://e-pub.uni-weimar.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/885/file/S._H._Begenau_pdfa.pdf. Acesso em: 19 maio 2019.

CHAN-MAGOMEDOV, Selin O. **Pioniere der sowjetischen Architekt**ur – Der Weg zur neuen sowjetischen Architektur in den zwanziger und zu Beginn der dreißiger Jahre**.** Dresden, VEB Verlag der Kunst, 1983.

CLAUSSEN, Horst. **Walter Gropius, Grundzüge seines Den-**

kens. Hildesheim. Georg Holms Verlag, 1986. Extrato. Disponível em: http://www.bnhof.de/~ho1253/!%20Bauhaus%20HTML/Texte/Der%20ganze%20Mensch.PDF. Acesso em: 22 jan. 2020.

DELORS, J. (organizador) **Educação: um tesouro a descobrir**. 2ed. São Paulo- Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

DROSTE, Magdalena e FIEDLER, Jeannine. **Experiment Bauhaus.** Berlin-West: Kupfergraben Verlagsgesellschaft mbH, 1988.

DROSTE, Magdalena. **Bauhaus Archiv – Bauhaus 1919 – 1933.** Köln: Taschen, 2004.

ELIAS, Norbert. **Os Alemães.** A Luta pelo Poder e a Evolução do Habitus nos Séculos XIX e XX. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

EMCKE, Carolin. **A extrema direita tem uma utopia.** Conservadores e sociais-democratas não têm nenhuma. Madrid. El país. 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/11/01/cultura/1572612640_359278.html?ssm=FB_CC&fbclid=IwAR1C-QOMOHqqjY7TVaN9tS6bYZ3xmd1RSsIINrxCCHcBa-b0DO0uGflr-jt2s. Acesso em: 13 jun. 2020.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti e BELHOT, Renato Vairo. **Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos institucionais**. 2010. Disponivel em: https://www.researchgate.net/publication/250984421_Taxonomia_de_Bloom_revisao_teorica_e_apresentacao_das_adequacoes_do_instrumento_para_definicao_de_objetivos_instrucionais. Acesso em: 23 maio 2020.

HARARI, Yuval Noah. **21 Lições para o século 21.** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HOLZEL, H**ö**lzel**. Hölzel und sein Kreis**. Stuttgart: Der Pelikan, 1963. Extratos disponiveis em: http://www.adolf-hoelzel.de/theorie-lehre/hoelzel-als-lehrer/stimmen-der-schueler/. Acesso: 21 jan. 2020.

GROPIUS, Walter. **Architektur.** Frankfurt/Hamburg: Fischer Bucherei, 1956.

GROPIUS, Walter. **Bauhaus:** Novarquitetura. São Paulo: Editora Perspectiva, 1988.

GROPIUS, Walter. **Bauhaus-Manifest**. Weimar, April 1919. Disponivel em: http://www.dnk.de/_uploads/media/186_1919_Bauhaus.pdf. Acesso em: 10 nov. 2016.

GRUNOW, Gertrud. **Leben und Werk, Bauhaus 1919 bis 1924.** Disponivel em: https://www.gertrud-grunow.de/leben-werk/bauhaus-1919-24/. Acesso em: 5 out. 2019.

GUZMÁN, Patrício. **Nostalgia da Luz**. Filme/Drama/Documentário. 1h 47m. Espanha: 2010.

HABERMAS, Jürgen. **Die Moderne – ein unvollendetes Projekt** - Gibt es ein ästhetisches Roll-back? Entwickelt sich die Postmoderne zur Antimoderne? Macht sich ein neuer Kulturkonservativismus breit? Setembro, 1980. Disponivel em: https://www.zeit.de/1980/39/die-moderne-ein-unvollendetes-projekt. Acesso: 4 jan. 2020.

ITTEN, Johannes. **The Elements of Color.** Nova York: John Wiley & Sons, Inc., 1961.

ITTEN, Johannes. **Design and Form.** The Basic Course at the Bauhaus. Nova York: Reinhold Publishing Corporation, 1964.

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

KNICKERBOCKER, H. R. **Alemanha, Fascista ou Soviética.** Porto Alegre: Edições Globo, 1932.

KOPP, Anatole. **Quando o moderno não era um estilo e sim uma causa**. São Paulo: Nobel/Edusp, 1990.

MBEMBE, Achille. **Necropolitica.** São Paulo: Editora N1, 2020.

MONTANER, Josep Maria. **As Formas do Século XX**. Barcelona: Gustavo Gili, 2002.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez; Brasilia: UNESCO, 2002.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos. Ensaio de Antropologia Simétrica.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

LE BRETON, David. **Desaparecer de si. Uma tentação contemporânea.** Petropolis: Editora Vozes, 2018.

LINSE, Ulrich. **Barfüßige Propheten. Erlöser der zwanzi-**

ger Jahre. Berlin: Siedler Verlag, 1983.

MARQUES, Diego. **John Holloway: regime de acumulação integral e o debate sobre mudar o mundo sem tomar o poder.** São Paulo: Enfrentamento Edições, 2020.

SCHöN,Donald. **Educando o Profissional Reflexivo. Um novo Design para o ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHNAIDT,Claude. **Was man über das Bauhaus Weiß, zu wissen glaubt und ignoriert.** Weimar, Alemanha: Bauhaus Kolloquium, 1976. Apresentação por ocasião das comemorações dos 50 anos da Bauhaus. Disponivel em: https://e-pub.uni-weimar.de/opus4/frontdoor/index/index/docId/867. Acesso em: 8 jan. 2016.

SOUZA, Rodrigo Mendes de. **O Olho e a Mão – Walter Gropius**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. 2014. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16133/tde-16102014-164444/pt-br.php. Acesso em: 15 nov. 2016. WICK, Rainer. **Pedagogia da Bauhaus**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

SIEBENBRODT, Michael. **Der Vorkurs am Bauhaus und**

seine Bedeutung für die Ausbildung von Formgestaltern und Architekten. Wissenschaftliche Zeitschrift der Hochschule für Architektur und Bauwesen Weimar 26. Jahrgang 1 1979 1 Heft 4/5. https://e-pub.uni-weimar.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/896/file/Michael_Siebenbrodt_pdfa.pdf. Acesso em: 19 mai. 2019.

STEPANOW, Alexander W. **Das Bauhaus und die WCHUTEMAS über methodologische Analogien im Lehrsystem**. https://e-pub.uni-weimar.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/951/file/Alexander_W_Stepanow_pdfa.pdf. Acesso em: 20 ago. 2019

WEIMER, Günter. **Origem e Evolução das Cidades Rio-Grandenses**. Porto Alegre: Livraria do Arquiteto, 2004.

WICK, Rainer. **Pedagogia da Bauhaus**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Tractatus Logico - Philosophicus**. São Paulo. Edusp. 2010.

LISTA DE FIGURAS

Fig.2.01 Edifício da Escola de Arte em Weimar, do arquiteto belga Henry van de Velde. Foto de Louis Held, em 1911. Foi a primeira sede da Bauhaus quando inicia as suas atividades em 1919. Fonte:https://www.bauhaus100.com/the-bauhaus/phases/th-origins/-Acesso: 04.05.20 **19**

Fig.2.02 Edificio em Moscou, da Vkhutemas (acrônimo russo para Vysshiye Khudojestvenno-Tekhnicheskiye Masterskiye – Escola Superior de Arte e Técnica) escola artística e tecnológica estatal russa que sucedeu à uma série de escolas de arte. Fundada em 1918 por decreto do então Presidente do Conselho do Comissariado do Povo da União Soviética, Vladimir Ilyich Ulyanov (Lenin). Formou junto com a Bauhaus os primeiros artistas-designers especialistas em formas modernas. Fonte: https://www.wsws.org/de/articles/2015/03/07/wchu-m07.html> Acesso: 02.02.20 **19**

Fig.2.03 Cadeira Clube B 3, 2ª Versão, design de Marcel Breuer, 1926, posteriormente denominada de cadeira Kandinsky em homenagem ao mestre. Um dos produtos ícones da Bauhaus que se mantém absolutamente atual como tantos outros conceitos desenvolvidos a praticamente 100 anos atrás. Fonte: < https://www.bauhaus100.de/de/damals/phasen/Dessau/index.html> Acesso: 18.04.20 **20**

Fig.2.04 Luminária de mesa, design de Wilhelm Wagenfeld, 1924. Produto referencia de design da Bauhaus. Foto: Joachim Fliegner. Fonte: <https://www.bauhauskooperation.de/das-bauhaus/koepfe/studierende/wilhelm-wagenfeld/> Acesso: 20.03.19 **21**

Fig.2.05 Walter Adolf Georg Gropius.18 de maio de 1883, Berlin, Alemanha 5 de julho de 1969, Boston, Massachusetts, EUA. Um dos personagens de destaque desta pesquisa, foi primeiro diretor e responsável pela construção dos conceitos fundadores da escola. Fonte : https://de.wikipedia.org/wiki/Walter_Gropius **22**

Fig.2.06 Johannes Itten. 11 de novembro de 1888, Wachseldorn, Suiça, 25 de março de1967, Zurique, Suiça. O segundo personagem em destaque nesta pesquisa, foi o primeiro professor e conceituador do *Vorlhere*, o Curso Preliminar da Bauhaus. Fonte: https://www.kunst-zeiten.de/Johannes_Itten **22**

Fig.2.07 Paul Klee. 18 dezembro 1879, Munchenbuchsee, Suiça, 29 junho 1940, Murato, Tessin. Constituiu junto com Itten bases do Curso Preliminar. Fonte: https://de.wikipedia.org/wiki/Paul_KleeSuiça **22**

Fig.2.08 Wassily Kandinsky. 4 de dezembro 1866. Moscou, Russia 13 de dezembro de 1944. Neuilly-sur-Seine, França. Constituiu o grupo inicial de artistas (junto com Ittten e Klee) que ingressam na Bauhaus até 1923.Fonte: https://www.bauhaus100.com/the-bauhaus/people/masters-and-teachers/wassily-kandinsky/ **23**

Fig.2.09 László Moholy-Nagy.20 junho 1895 em Bácsborsód, Austria/Hungria.24 novembro 1946, Chicago, Illinois, EUA. Ingressa na escola em 1923 trazendo sua abordagem pedagógica de artista autodidata. Com antítese a pressupostos iniciais da escola. Fonte: https://www. **23**

bauhaus100.de/das-bauhaus/koepfe/meister-und-lehrende/laszlo-moholy-nagy/

Fig.2.10 Hannes Meyer. 18 novembro 1889, Basel,19 julho de 1954, Tessin.Foi o segundo diretor da escola, a partir de 1928. O menos conhecido dos seus três dirigentes, marcou a escola com um redirecionamento social a partir da saída de Gropius.Fonte: <https://www.bauhauskooperation.de/wissen/das-bauhaus/koepfe/direktoren/hannes-meyer/> Acesso:25.08.19 **23**

Fig.2.11 Ludwig Mies van der Rohe. 27 março 2886, Aachen. 17 agosto 1969, Chicago. Figura de destaque na arquitetura de vanguarda alemã chegou à Bauhaus como seu último diretor. Aqui o arquiteto se dedicou a ensinar pela primeira vez, foi o menos habilidoso do ponto de vista pedagógico. “A arquitetura é a relação espacial do homem com seu ambiente e a expressão de como ele se afirma e como sabe dominá-lo”. Firmou o nome da escola como pôde em tempo de crise até a sua dissolução definitiva em Berlin.Fonte: https://www.bauhauskooperation.de/wissen/das-bauhaus/koepfe/direktoren/ludwig-mies-van-der-rohe/ Acesso: 13.08.19 **24**

Fig.2.12 Gertrud Grunow. 8 de Julho de 1870, Berlin, 11 de Junho de 1944, Leverkusen. Com o seu ”Ensino Harmonizador” exercitava os sentidos dos alunos de 1919 a 1924. Fonte: https://www.gertrud-grunow.de/leben-werk/ (Porträt von Gertrud Grunow, 1936, © Emma Bouché-Photographin, Nachlass Erich Parnitzke) **25**

Fig2.13 Uma aluna de Gertrud Grunow em exercícios de concentração. De 1919 a 1923 Gertrud Grunow ministrou seu “Ensino Harmonizador”, Grunow que era música de formação havia desenvolvido sua própria educação musical, que tratava do uso igual e harmonioso de todos os sentidos. Suas aulas eram assistidas por estudantes e mestres. https://www.bauhaus100.de/das-bauhaus/koepfe/meister-und-lehrende/gertrud-grunow/ **25**

Fig.2.14 Oskar Schlemmer. 4 de setembro de 1888, Stuttgart, 13 de abril de 1943, Baden-Baden. Foi o ultimo professor que ainda trabalhava principais conceitos do Vorlehre, até 1928. Mantinha em destaque os trabalhos de movimento e relação com a música. Fonte:<https://www.bauhauskooperation.de/wissen/das-bauhaus/koepfe/meister-und-lehrende/oskar-schlemmer/> Acesso: 15.10.19 **26**

Fig.2.15 Ballet Triádico, criação de Oskar Schlemmer, estreou em 1922 com música composta por Paul Hindemith. Circulou durante anos por diversos palcos de cidades alemãs, em 1932 foi apresentado em Paris. Fonte:< https://www.bauhauskooperation.de/wissen/das-bauhaus/koepfe/meister-und-lehrende/oskar-schlemmer/> Acesso: 15.10.29 **26**

Fig.2.16 A Catedral, capa para o Manifesto e Programa da Bauhaus em seu lançamento em abril de 1919, autor: Lyonel Feininger. Fonte:https://www.bauhaus100.de/das-bauhaus/werke/graphische-druckerei/kathedrale/ **27**

Fig.2.17 O Teatro Nacional de Weimar por ocasião da cerimonia da formação da República de Weimar em 9 de novembro de 1918. No mesmo local foi formalizada a Escola Bauhaus em 02 de março de 1919. Fonte: http://scottyscout.com/thueringen/haus-der-weimarer-republik/ **27**

Fig.2.18 De Karl Peter Röhl o primeiro logotipo da **28**

Bauhaus utilizado em 1919. Traz vários símbolos cristãos e não cristãos, incluindo a pirâmide, a cruz suástica, o círculo e a estrela. Era chamado de Sternenmännchen, o seja o homenzinho das estrelas, o que denotava o caráter expressionista e influencia esotérica de início da formação da escola. Fonte: https://www.bauhaus100.de/das-bauhaus/koepfe/studierende/karl-peter-roehl/

Fig2.19 Logotipo da Bauhaus em 1922, criado por Oskar Schlemmer, já demonstrando os aspectos mais funcionalistas e concretistas. Em 1923 a escola faz a sua primeira grande exposição em Weimar, mostrando os seus conceitos e resultados. Fonte: https://www.gat.st/en/news/100-jahre-bauhaus-14-jahre-praktizierte-moderne **29**

Fig.2.20 Capa da revista da Bauhaus nº 1, 1926. Apresentando a nova escola em Dessau com editorial de Gropius e Moholy-Nagiy. Fonte: https://br.pinterest.com/pin/390757705147971804/?autologin=true **33**

Fig.2.21 Gropius com sua esposa Ise e Le Corbusier no café Parisiense,'*Cafe des Deux Magots*'. Fonte: https://www.welt.de/sonderthemen/bauhaus/article186662680/Warum-das-Bauhaus-bis-heute-nachwirkt.html Acesso:10.07.20 **41**

Fig.2.22 De Georg Grosz "Os comunistas caem e os lucros sobem, sangue é o melhor molho", de "Deus conosco", livro de arte com 9 litografias editados pela Malik Verlag, 1920. Fonte: http://kultur24-berlin.de/george-grosz-in-berlin/george-grosz-21-900/Acesso:10.07.20 **43**

Fig.2.23 *Fábrica da Fagus* em Alfeld que Gropius projetou em 1911 com 28 anos de idade onde apresentou as suas idéias do que poderia ser uma fabrica moderna. Fonte: https://www.ndr.de/ratgeber/reise/hannover/Fagus-Werk-Alfeld-Bauhaus-als-Welterbe,faguswerk108.html. Acesso: 05.06.20 **47**

Fig.2.24 Cartaz da exposição de 1914 da Deutsche Werkbund em Colônia, última exposição na véspera da I Grande Guerra. Fonte : www.dhm.de/index.php?id=22191 **48**

Fig.3.01 Sacro Império Germânico em sua maior extensão (1155-1268) na dinastia de Hohenstaufen, considerado o I Reich. Fonte: https://en.wikipedia.org/wiki/Holy_Roman_Empire#/media/File:Holy_Roman_Empire_at_its_territorial_apex_(per_consensus).svg. Acesso: **76**

Fig.3.02 O incêndio no Castelo de Heidelberg de 1689 uma perda marcante. Lembrada pelos alemães até hoje em evento que ocorre três vezes ao ano.Fonte:<http://www.heidelberg-photo.com/Heidelberger_Schlossbeleuchtung.html> **79**

Fig.3.04 Tu ein jeder freude seine pflicht!! - Todos com alegria cumpram o seu dever. Em um destes trens em que alemães de Munique embarcavam eufóricos para a guerra na França embarcou também um dos personagens principais desta pesquisa, o arquiteto Walter Gropius alistou se como voluntário, posteriormente volta ferido e vencido. Fonte: https://www.br.de/radio/bayern2/sendungen/bayerisches-feuilleton/bayern-im-ersten-weltkrieg-zametzer100.html **81**

Fig.3.05 Soldados alemães na guerra que trazia muitas novidades tecnológicas, novas estratégias de combate, novos armamentos, emprego da **82**

aviação, uso de gases letais, e os americanos em solo europeu aliados contra o império germânico. Fonte: https://www.sueddeutsche.de/politik/gaskrieg-im-ersten-weltkrieg-die-waffe-die-durch-alle-ritzen-kriecht-1.2386336-3

Fig.3.06 Fronteiras alemãs e os grandes impérios europeus em 1914, inicio da I Grande Guerra. Os dominios do Império Alemão de 1871 até 1918 – considerado o II Reich. Depois da Guerra Franco-Alemã e até o acordo de Versalhes. Fonte:< https://www.bundesarchiv.de/DE/Content/Virtuelle-Ausstellungen/Das-Deutsche-Militaerwesen-3-Deutsches-Reich-1871-1918/das-deutsche-militaerwesen-3-deutsches-reich-1871-1918.html> Acesso: 23.08.19 **83**

Fig.3.07 Fronteiras alemãs e os grandes impérios europeus em 1919 no final da I Grande Guerra. Após o Tratado de Versalhes. Fonte:< https://diercke.westermann.de/content/europa-19201921-nach-dem-ersten-weltkrieg-978-3-14-100870-8-106-2-1 >Acesso:23.08.19 **84**

Fig.3.08 A derrota da I Grande Guerra custou caro aos alemães que pelo Tratado de Versalhes tiveram que arcar com altos custos de reparação. Fonte: https://www.sueddeutsche.de/politik/gaskrieg-im-ersten-weltkrieg-die-waffe-die-durch-alle-ritzen-kriecht-1.2386336-3 **85**

Fig.3.09 Rosa Luxemburgo uma marxista esquecida ? “Aqui jaz Rosa Luxemburgo, judia da Polônia, vanguarda dos operários alemães, morta por ordem dos opressores. Oprimidos, enterrai vossas desavenças!” (Bertold Brecht no epitáfio de Rosa Luxemburgo, 1919). Foi morta em 15.01.19 em Berlin, abrindo espaço para a constituição da Republica de Weimar. Fonte: https://www.dw.com/de/rosa-luxemburg-licht-gestalt-und-reizfigur-der-linken/a-47060784 **86**

Fig.3.10 Em 1 de maio de 1916, Karl Liebknecht iniciou seu discurso na Potsdamer Platz com as palavras “Abaixo a guerra! Abaixo o governo!”. Ele não avançou mais. Ele foi preso e depois condenado a quatro anos de prisão em Luchau. Foi morto junto com Rosa de Luxemburgo. Fonte: https://www.mdr.de/zeitreise/weitere-epochen/zwanzigstes-jahrhundert/karl-liebknecht100.html **86**

Fig.3.11 Quadro dos professores atuantes na escola. Com os papéis de cada cada um, como alunos, professores e diretores. Alguns alunos se tornaram professores. Alguns se afastaram e retornaram a escola, e Feininger teve várias atuações mesmo depois de se afastar das salas de aula. Este estudo limita-se a investigar aspectos da Fase de Fundação da escola, que vai até 1923, ano de saída de Itten, seu primeiro vice-diretor. Se considera a Fase de Consolidação de 1924 a 1928, ano de saída de Gropius, seu primeiro diretor. A saída de Gropius marca em 1929 o inicio da desintegração da escola, com a direção de Hannes Meyer. Que culmina com o seu fechamento em Berlin sob a direção de Mies van der Rohe em 1933. Fonte: adaptação do autor a partir de Wick, 1989, p. 37. **88**

Fig.3.12 Esquema do ensino da Bauhaus nos seus três ciclos. Croqui de Paul Klee, 1922. No anel externo o Vorlehre, o “Curso Preliminar”, a formação de interesse e foco neste estudo. No segundo anel a “Aprendizagem nas Oficinas”, e no centro o objetivo final da formação, “Estudo da Construção”. Fonte: https://www.akg-ima- **89**

ges.de/archive/-2UMDHUFRSZP2.html Acesso: 15.06.19

Fig.3.13 O esquema dos três ciclos de formação da Bauhaus. O Curso/Ensino Preliminar, a Aprendizagem nas Oficinas, e no centro o Estudo da Construção. Fonte: https://www.comunidadeculturaearte.com/as-origens-e-os-caminhos-da-escola-de-bauhaus/Acesso: 15.06.19 **90**

Fig.3.14 Isométrica da sala de Walter Gropius como diretor da Bauhaus em Weimar. Projeto e execução de 1923, de Gropius com Herbert Bayer. O ambiente fazia parte dos espaços expositivos da exposição de 1923 – "Arte e Técnica – uma nova unidade".Fonte:https://www.bauhauskooperation.de/das-bauhaus/werke/architektur/isometrie-direktorenzimmer-weimar/Acesso: 10.07.19 **91**

Fig.3.15 A Bauhaus instalada em seu novo endereço em Dessau a partir de 1926. O modernismo se manifesta na forma pelo projeto arquitetônico do seu diretor, ganha assim a imagem funcional que a consolidou como marca. O entorno manifestava o conservadorismo reinante, que força a sua expulsão da cidade em 1932. Fonte: https://www.bauhaus-dessau.de/de/architektur/bauhausgebaeude.html Acesso: 15.06.19 **92**

Fig.3.16 Após o fechamento em Dessau, a última sede da Bauhaus em Berlin, sob direção de Mies van der Rohe, na Birkbuschstraße no bairro de Steglitz. Um espaço industrial que servira a uma fábrica de telefones. Foto: Howard Dearstyne, 1932. Bauhaus-Archiv Berlin / © Majory Schmolka. Fonte : https://www.bauhaus100.de/de/damals/phasen/Berlin/index.html **93**

Fig.4.01 Foto do arquiteto Walter Gropius, fotografia de Lucia Moholy, 1927. Fonte: https://kuenste-im-exil.de/KIE/Content/DE/Personen/gropius-walter.html Acesso: 23.06.19 **95**

Fig.4.02 Capa do catálogo da exposição "Bauhaus Estatal de Weimar – 1919 -1923". Documentação que reunia em 234 páginas a produção e desenvolvimento desde a sua fundação. A "Ideia e reestruturação da Bauhaus Estatal" (Idee und Aufbau des Staatlichen Bauhauses) de acordo com Gropius, mais conhecido como o Manifesto e Estatuto de 1923, encontra-se a partir da pg.11 deste volume. Fonte: https://digital.slub-dresden.de/werkansicht/dlf/193521/1/0/ Acesso: 20.10.19 **100**

Fig.4.03 Bauhaus em movimento. As práticas de música e dança iniciadas por Gertrud Grunow encontram o declínio após 1924 e o seu fim em 1929 com a saída de Oskar Schlemmer. Foto: T. Lux Feininger, um 1927. Bauhaus-Archiv Berlin / © Nachlass T. Lux Feininger. Fonte: https://www.bauhaus100.de/de/damals/phasen/Dessau/index.html Acesso: 22.04.18 **109**

Fig.4.04 Haus am Horn, "A Casa em Horn", da exposição em Weimar,1923. Esta primeira grande exposição pública da escola se torna um importante marco divisor conceitual do que foi iniciado em 1919. A experimentação gradativamente deixava espaço livre para métodos mais objetivos e funcionais. Fonte: https://www.bauhaus100.de/de/damals/phasen/Dessau/index.html Acesso: 22.04.18 **115**

Fig.5.01 Johannes Itten, com a cabeça raspada e roupas de monge, foto Paula Stockmar,1920. Ao fundo o "Circulo Cromático", do seu sistema de cores utilizado em seus ensinamentos na Bauhaus. **118**

Itten-Archiv Zürich / © VG Bild-Kunst, Bonn 2018. Fonte: http://www.bauhaus-imaginista.org/articles/2210/a-mystic-milieu Acesso: 22.10.19

Fig.5.02 *Itten Schule* – “Escola Itten”, fundada em Berlin em 1926 após a sua saída da Bauhaus. Funcionou até 1934 quando foi fechada pelos Nacionalsocialistas. Fonte: https://www.boesner.com/kunstportal/buchtipp/kunst-lehren-johannes-ittens-grundlagen-der-kunstpaedagogik/Acesso: 22.10.19 **142**

Fig.5.03 Itten conduzindo estudantes em exercícios de relaxamento. Fonte: http://www.bauhaus-imaginista.org/articles/2210/a--mystic-milieu Acesso: 22.10.19 **144**

Fig.5.04 O “Circulo Cromático” de Itten, utilizado em seus ensinamentos na Bauahus, 1923. Fonte: https://arte-concreta.com/2017/12/26/kosmos-farbe-johannes-itten-und-paul-klee/Acesso: 22.10.19 **148**

ANEXO A – PRODUTO 1

PROGRAMA BAUHAUS – 1919[58]

A “Bauhaus Estatal”, em Weimar, foi criada a partir da união da antiga “Escola Superior de Belas Artes do Ducado de Sachsen” (Großherzoglich Sächsischen Hochschule) com a antiga “Escola de Artes Aplicadas Ducado de Sachsen” (Großherzoglichen Sächsischen Kunstgewerbeschule), com a adição de um departamento de arquitetura.

Objetivos da Bauhaus

A Bauhaus esforça-se para unir toda a criatividade artística, reunir todas as disciplinas artísticas - escultura, pintura, artes e ofícios - a uma nova arquitetura como seus componentes inseparáveis. O último objetivo, embora distante da Bauhaus, é a obra de arte unificada - a grande edificação - em que não há limites entre a arte monumental e as artes decorativas. A Bauhaus quer formar arquitetos, pintores e escultores de todos os níveis, dependendo de suas habilidades, para se tornarem artesãos qualificados ou artistas independentes e fundar um grupo de trabalho de artistas renomados e futuros, que unifiquem os edifícios em sua totalidade – construção na sua estrutura, no seu acabamento, na ambientação, mobiliário e decoração – sabendo como projetar uniformemente sempre com o mesmo espírito.

Princípios da Bauhaus

A arte surge acima de quaisquer métodos, ela não é compreendida por si só, mas a sua manifestação em ofícios pode. Arquitetos, pintores e escultores são artesãos no sentido primordial da palavra, razão pela qual a base indispensável para todo o trabalho criativo é o treinamento manual completo de todos os alunos em oficinas e estações de trabalho e experimentação. As oficinas próprias da escola devem ser gradualmente ampliadas e os contratos de aprendizado com oficinas de terceiros devem ser encerrados. A escola é a serva das oficinas, e um dia ela se fundirá com ela. Portanto, dizemos não a professores e alunos na Bauhaus, mas, sim, mestres, oficiais de oficios e aprendizes.

O tipo de ensino decorre da natureza da sua oficina:

- Design orgânico desenvolvido a partir do desenvolvi-

[58] Este anexo corresponde à tradução do Programa e Manisfesto da Bauhaus de 1919, de Walter Gropius. Original em anexo, traduzida por Daniel Reimann. Fonte: http://www.dnk.de/_uploads/media/186_1919_Bauhaus.pdf. Acesso em: 10 mar. 2020.

mento de habilidades manuais.
- Evitando as fixações visuais; preferência pelo criativo; liberdade de individualidade, mas estudo rigoroso.
- Ensaios apropriados de mestre – provas para os praticantes em frente ao conselho de mestres da Bauhaus ou à frente a mestres externos.
- Participação dos alunos no trabalho dos mestres.
- Solicitação de pedidos e demandas (trabalhos) também para estudantes.
- Planejamento conjunto de variados projetos arquitetônicos utópicos – edifícios de uso coletivo, populares e edificações de culto
- Como um objetivo de longo prazo. Todos os mestres e estudantes – arquitetos, pintores, escultores – trabalharão nesses projetos com o objetivo de harmonizar gradualmente todos os elementos e partes pertencentes a edificação.
Contato constante com líderes de produção de oficios e indústrias do país. Contato com a vida pública, com as pessoas, por meio de exposições e outros eventos.
Novas tentativas no sistema de apresentação para resolver os problemas de demosntração de imagens e formas de um cenário arquitetônico.
Manter tráfego amigável entre mestres e estudantes fora do trabalho; assim, teatro, palestras, poesia, música, festas a fantasia fazem parte do fluxo de produção. Estabelecimento de uma relação alegre nestes encontros.

Âmbito do ensino
O ensino na Bauhaus abrange todas as áreas práticas e científicas da criação artística.

A. arquitetura (arte da construção);
B. pintura;
C. Escultura;
incluindo todos os ramos de artesãos.
Os alunos são treinados em artesanato (1), desenho e pintura (2) e ambiente teórico-científico (3).
1. O treinamento técnico – seja em nossas próprias oficinas, que devem ser gradualmente complementadas, seja em outras oficinas exigidas por um contrato de estágio – estende-se a:
a) escultores, pedreiros, estucadores, escultores de madeira, ceramistas, estucadores;
b) ferreiros, serralheria, fundidores, operadores de torno;
c) carpinteiros;
d) pintores decorativos, pintores de vidro, mosaicos, emaltadores;
e) borracheiros, cortadores de madeira, litógrafos, gra-

vuristas, cinzeladores;f) tecelões;

O treinamento manual forma a base do ensino na Bauhaus.
Todo aluno deve aprender um ofício.
2. O treinamento em desenho e pintura se estende a:
a) desenho livre da memória e imaginação;
b) desenhar e pintar de acordo, cabeças, nús e animais;
c) desenhar e pintar paisagens, figuras, plantas e naturezas-mortas;
d) composição;
e) execução de murais, pinturas em painéis e sequencias temáticas;
f) projetar ornamentos;
g) desenho descritivo;
h) desenhos de construção e projeção;
i) projeto de arquitetura de exteriores, jardins e interiores;
k) projetar móveis e objetos do cotidiano.

3. O treinamento científico-teórico estende-se a:
a) história da arte – não apresentada no sentido da simples apresentação da história do estilo, mas para o conhecimento vivo dos métodos e técnicas de trabalho históricos;
b) ciência dos materiais;
c) anatomia – no modelo vivo;
d) teoria física e química das cores;
e) processo racional de pintura;
f) termos básicos de escrituração contábil, questões legais, contratos;
g) palestras individualizadas de interesse geral a todas as áreas das arte e das ciências.

Etapas da formação
A formação é dividida em três cursos:

I. Curso para aprendizes;
II Curso para oficiais de oficios;
III. Curso para jovens mestres.
O treinamento individual é deixado a critério de cada um dos mestres no âmbito do programa geral e do plano de distribuição de trabalho a ser elaborado a cada semestre. A fim de proporcionar aos alunos o treinamento técnico e artístico mais variado e abrangente possível, o plano de distribuição do trabalho é dividido de tal maneira que todo arquiteto, pintor ou escultor iniciante também possa participar de outros cursos.

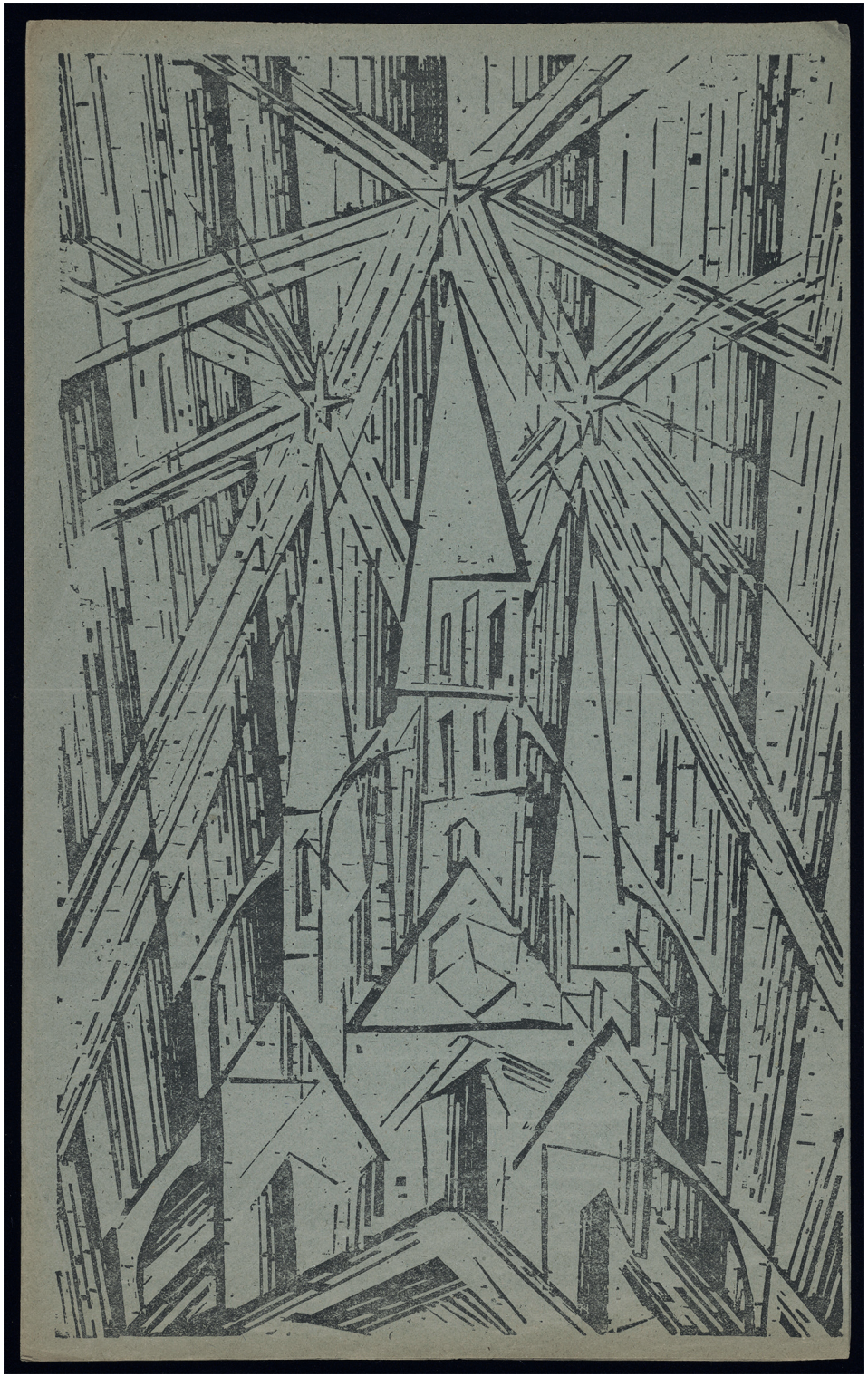
Recepção
Qualquer pessoa de boa reputação (N.T.: sem antecedentes judiciários), independentemente de idade e sexo,

cuja educação prévia seja considerada suficiente pelo conselho de mestres da Bauhaus, e na medida em que o espaço permita, é aceita. A taxa de matrícula é de 180 marcos por ano (deve desaparecer gradualmente completamente com o aumento dos ganhos da Bauhaus). Além disso, é paga uma taxa de admissão única de 20 marcos. Os estrangeiros pagam o dobro do valor. As perguntas devem ser direcionadas à Secretaria da Bauhaus do Estado em Weimar.

Abril de 1919

A gestão da Bauhaus do Estado em Weimar:

Walter Gropius



Das Endziel aller bildnerischen Tätigkeit ist der Bau! Ihn zu schmücken war einst die vornehmste Aufgabe der bildenden Künste, sie waren unablösliche Bestandteile der großen Baukunst. Heute stehen sie in selbstgenügsamer Eigenheit, aus der sie erst wieder erlöst werden können durch bewußtes Mit- und Ineinanderwirken aller Werkleute untereinander. Architekten, Maler und Bildhauer müssen die vielgliedrige Gestalt des Baues in seiner Gesamtheit und in seinen Teilen wieder kennen und begreifen lernen, dann werden sich von selbst ihre Werke wieder mit architektonischem Geiste füllen, den sie in der Salonkunst verloren.

Die alten Kunstschulen vermochten diese Einheit nicht zu erzeugen, wie sollten sie auch, da Kunst nicht lehrbar ist. Sie müssen wieder in der Werkstatt aufgehen. Diese nur zeichnende und malende Welt der Musterzeichner und Kunstgewerbler muß endlich wieder eine bauende werden. Wenn der junge Mensch, der Liebe zur bildnerischen Tätigkeit in sich verspürt, wieder wie einst seine Bahn damit beginnt, ein Handwerk zu erlernen, so bleibt der unproduktive „Künstler" künftig nicht mehr zu unvollkommener Kunstübung verdammt, denn seine Fertigkeit bleibt nun dem Handwerk erhalten, wo er Vortreffliches zu leisten vermag.

Architekten, Bildhauer, Maler, wir alle müssen zum Handwerk zurück! Denn es gibt keine „Kunst von Beruf". Es gibt keinen Wesensunterschied zwischen dem Künstler und dem Handwerker. Der Künstler ist eine Steigerung des Handwerkers. Gnade des Himmels läßt in seltenen Lichtmomenten, die jenseits seines Wollens stehen, unbewußt Kunst aus dem Werk seiner Hand erblühen, die Grundlage des Werkmäßigen aber ist unerläßlich für jeden Künstler. Dort ist der Urquell des schöpferischen Gestaltens.

Bilden wir also eine neue Zunft der Handwerker ohne die klassentrennende Anmaßung, die eine hochmütige Mauer zwischen Handwerkern und Künstlern errichten wollte! Wollen, erdenken, erschaffen wir gemeinsam den neuen Bau der Zukunft, der alles in einer Gestalt sein wird: Architektur und Plastik und Malerei, der aus Millionen Händen der Handwerker einst gen Himmel steigen wird als kristallenes Sinnbild eines neuen kommenden Glaubens.

WALTER GROPIUS.

The Edwin J. Beinecke Book Fund
YALE

PROGRAMM
DES
STAATLICHEN BAUHAUSES IN WEIMAR

Das Staatliche Bauhaus in Weimar ist durch Vereinigung der ehemaligen Großherzoglich Sächsischen Hochschule für bildende Kunst mit der ehemaligen Großherzoglich Sächsischen Kunstgewerbeschule unter Neuangliederung einer Abteilung für Baukunst entstanden.

Ziele des Bauhauses.

Das Bauhaus erstrebt die Sammlung alles künstlerischen Schaffens zur Einheit, die Wiedervereinigung aller werkkünstlerischen Disziplinen — Bildhauerei, Malerei, Kunstgewerbe und Handwerk — zu einer neuen Baukunst als deren unablösliche Bestandteile. Das letzte, wenn auch ferne Ziel des Bauhauses ist das Einheitskunstwerk — der große Bau —, in dem es keine Grenze gibt zwischen monumentaler und dekorativer Kunst.

Das Bauhaus will Architekten, Maler und Bildhauer aller Grade je nach ihren Fähigkeiten zu tüchtigen Handwerkern oder selbständig schaffenden Künstlern erziehen und eine Arbeitsgemeinschaft führender und werdender Werkkünstler gründen, die Bauwerke in ihrer Gesamtheit — Rohbau, Ausbau, Ausschmückung und Einrichtung — aus gleich geartetem Geist heraus einheitlich zu gestalten weiß.

Grundsätze des Bauhauses.

Kunst entsteht oberhalb aller Methoden, sie ist an sich nicht lehrbar, wohl aber das Handwerk. Architekten, Maler, Bildhauer sind Handwerker im Ursinn des Wortes, deshalb wird als unerläßliche Grundlage für alles bildnerische Schaffen die gründliche handwerkliche Ausbildung aller Studierenden in Werkstätten und auf Probier- und Werkplätzen gefordert. Die eigenen Werkstätten sollen allmählich ausgebaut, mit fremden Werkstätten Lehrverträge abgeschlossen werden.

Die Schule ist die Dienerin der Werkstatt, sie wird eines Tages in ihr aufgehen. Deshalb nicht Lehrer und Schüler im Bauhaus, sondern Meister, Gesellen und Lehrlinge.

Die Art der Lehre entspringt dem Wesen der Werkstatt:

- Organisches Gestalten aus handwerklichem Können entwickelt.
- Vermeidung alles Starren; Bevorzugung des Schöpferischen; Freiheit der Individualität, aber strenges Studium.
- Zunftgemäße Meister- und Gesellenproben vor dem Meisterrat des Bauhauses oder vor fremden Meistern.
- Mitarbeit der Studierenden an den Arbeiten der Meister.
- Auftragsvermittlung auch an Studierende.
- Gemeinsame Planung umfangreicher utopischer Bauentwürfe — Volks- und Kultbauten — mit weitgestecktem Ziel. Mitarbeit aller Meister und Studierenden — Architekten, Maler, Bildhauer — an diesen Entwürfen mit dem Ziel allmählichen Einklangs aller zum Bau gehörigen Glieder und Teile.

Ständige Fühlung mit Führern der Handwerke und Industrien im Lande.

Fühlung mit dem öffentlichen Leben, mit dem Volke durch Ausstellungen und andere Veranstaltungen.

Neue Versuche im Ausstellungswesen zur Lösung des Problems, Bild und Plastik im architektonischen Rahmen zu zeigen.

Pflege freundschaftlichen Verkehrs zwischen Meistern und Studierenden außerhalb der Arbeit; dabei Theater, Vorträge, Dichtkunst, Musik, Kostümfeste. Aufbau eines heiteren Zeremoniells bei diesen Zusammenkünften.

Umfang der Lehre.

Die Lehre im Bauhaus umfaßt alle praktischen und wissenschaftlichen Gebiete des bildnerischen Schaffens.

A. Baukunst,
B. Malerei,
C. Bildhauerei

einschließlich aller handwerklichen Zweiggebiete.

Die Studierenden werden sowol handwerklich (1) wie zeichnerisch-malerisch (2) und wissenschaftlich-theoretisch (3) ausgebildet.

1. Die handwerkliche Ausbildung — sei es in eigenen allmählich zu ergänzenden, oder fremden durch Lehrvertrag verpflichteten Werkstätten — erstreckt sich auf:

a) Bildhauer, Steinmetzen, Stukkatöre, Holzbildhauer, Keramiker, Gipsgießer,
b) Schmiede, Schlosser, Gießer, Dreher,
c) Tischler,
d) Dekorationsmaler, Glasmaler, Mosaiker, Emallöre,
e) Radierer, Holzschneider, Lithographen, Kunstdrucker, Ziselöre,
f) Weber.

Die handwerkliche Ausbildung bildet das Fundament der Lehre im Bauhause. Jeder Studierende soll ein Handwerk erlernen.

2. Die zeichnerische und malerische Ausbildung erstreckt sich auf:

a) Freies Skizzieren aus dem Gedächtnis und der Fantasie,
b) Zeichnen und Malen nach Köpfen, Akten und Tieren,
c) Zeichnen und Malen von Landschaften, Figuren, Pflanzen und Stilleben,
d) Komponieren,
e) Ausführen von Wandbildern, Tafelbildern und Bilderschreinen,
f) Entwerfen von Ornamenten,
g) Schriftzeichnen,
h) Konstruktions- und Projektionszeichnen,
i) Entwerfen von Außen-, Garten- und Innenarchitekturen,
k) Entwerfen von Möbeln und Gebrauchsgegenständen.

3. Die wissenschaftlich-theoretische Ausbildung erstreckt sich auf:

a) Kunstgeschichte — nicht im Sinne von Stilgeschichte vorgetragen, sondern zur lebendigen Erkenntnis historischer Arbeitsweisen und Techniken,
b) Materialkunde,
c) Anatomie — am lebenden Modell,
d) physikalische und chemische Farbenlehre,
e) rationelles Malverfahren,
f) Grundbegriffe von Buchführung, Vertragsabschlüssen, Verdingungen,
g) allgemein interessante Einzelvorträge aus allen Gebieten der Kunst und Wissenschaft.

Einteilung der Lehre.

Die Ausbildung ist in drei Lehrgänge eingeteilt:

I. Lehrgang für Lehrlinge,
II. „ „ Gesellen,
III. „ „ Jungmeister.

Die Einzelausbildung bleibt dem Ermessen der einzelnen Meister im Rahmen des allgemeinen Programms und des in jedem Semester neu aufzustellenden Arbeitsverteilungsplanes überlassen.

Um den Studierenden eine möglichst vielseitige, umfassende technische und künstlerische Ausbildung zuteil werden zu lassen, wird der Arbeitsverteilungsplan zeitlich so eingeteilt, daß jeder angehende Architekt, Maler oder Bildhauer auch an einem Teil der anderen Lehrgänge teilnehmen kann.

Aufnahme.

Aufgenommen wird jede unbescholtene Person ohne Rücksicht auf Alter und Geschlecht, deren Vorbildung vom Meisterrat des Bauhauses als ausreichend erachtet wird, und soweit es der Raum zuläßt. Das Lehrgeld beträgt jährlich 180 Mark (es soll mit steigendem Verdienst des Bauhauses allmählich ganz verschwinden). Außerdem ist eine einmalige Aufnahmegebühr von 20 Mark zu zahlen. Ausländer zahlen den doppelten Betrag. Anfragen sind an das Sekretariat des Staatlichen Bauhauses in Weimar zu richten.

APRIL 1919.

Die Leitung des
Staatlichen Bauhauses in Weimar:
Walter Gropius.

Beinecke
Library
2009
+357

ANEXO B – PRODUTO 2

MANIFESTO E PROGRAMA 1923[59]

Walter Gropius – Ideia e Reestruturação da Bauhaus

1923

A ideia do mundo de hoje já é reconhecível, o que não está ainda claro e está confuso é a sua forma, a sua gestalt. A velha visão dualista do mundo, o Eu – em contraste com o universo – está desaparecendo, os pensamentos de uma nova unidade mundial, que contém o equilíbrio absoluto de todas as tensões opostas, aparece em seu lugar. Esse conhecimento recente da unidade de todas as coisas e fenômenos traz para toda arte humana um significado comum e profundo. Nada existe em si mesmo, toda estrutura se torna a parábola de um pensamento que nos impele a projetar, todo trabalho para manifestar nosso ser interior. Somente esse trabalho mantém significado espiritual, o trabalho mecanizado é inanimado e a tarefa da máquina morta. No entanto, como a economia, a máquina é um fim em si mesma, em vez de meio, liberta cada vez mais a mente da carga de trabalho mecânico, o indivíduo permanece livre e a sociedade pode se organizar. A solução depende da mudança de atitude interna do indivíduo em relação ao seu trabalho, não de melhorias nas condições externas de vida. A vontade de mudar para o novo espírito é, portanto, de importância crucial para os novos trabalhos de construção.

A percepção do mundo de um período de tempo cristaliza-se claramente em seus edifícios, porque suas habilidades intelectuais e materiais encontram expressão visível neles e, ao mesmo tempo, dão sinais certos de sua unidade ou inadequação. Um espírito de construção vivo, enraizado com o povo de todo um país, abrange todas as áreas do gestalt humano, todas as “artes” e técnicas em sua área. As construções hoje sintetizam uma arte abrangente de design até certo ponto; em sua confusão ilimitada, é um espelho do velho mundo dilacerado, a coesão necessária de todos os que deveriam unir-se à obra se perdeu nela própria.

Os novos elementos para a nova estrutura estão se for-

[59] Este anexo corresponde à tradução do Manifesto e programa da Bauhaus de 1923, de Walter Gropius. Original em anexo, traduzida por Daniel Reimann. Referência: GROPIUS, Walter. Walter Groupius: idee und aufbau des staatlichenbauhauses. *In:* GROPIUS, Walter. Staatliches Bauhaus Weimar 1919-1923. Weimar/München 1923: Disponível em: <https://digital.slub-dresden.de/data/kitodo/StaaBaWe1_477145469/StaaBaWe1_477145469_tif/jpegs/StaaBaWe1_477145469.pdf> Acesso em: 8 jan. 2020.

mando lentamente; pois o desenvolvimento da forma de construção – atrelado ao enorme gasto de recursos técnicos e materiais, bem como à incorporação de novas espiritualidades na consciência do criador durante uma longa série de conhecimentos – apenas segue lentamente a ideia principal. A arte de construir está ligada à possibilidade de trabalho conjunto de uma infinidade de criadores, porque, ao contrário do trabalho isolado de imagem única ou parcial, seus trabalhos são de natureza orquestral e mais do que imagens isoladas para o espírito do todo. Portanto, lidar com a arte de construir e seus diversos ramos do design é uma questão de vida para todo o povo, não uma questão de luxo. A visão generalizada de que arte é luxo é a consequência perniciosa do espírito de ontem, que isola os fenômenos (*l'art pour l'art*) e, assim, os priva de sua vida comum. O novo espírito de construção exige fundamentalmente novas condições para todo o trabalho criativo. A ferramenta base desse espírito anterior e limitante é a "Academia". Isso resultou no sangramento de toda a vida do trabalho – indústria e artesanato – das pessoas com percepções artísticas, e isso resultou em seu completo isolamento. Em tempos fortes, por outro lado, toda a vida criativa do trabalho das pessoas era fertilizada pelo fazer do homem artístico porque ele estava no seio da sociedade, uma vez que havia adquirido a mesma base de mão de obra e conhecimento na prática de trabalho que qualquer outro trabalhador do povo, de baixo, porque não foi o erro fatal e presuntivo que foi criado pelo estado, que ser artista era uma profissão que pode ser aprendida. A arte não pode ser aprendida! Se um trabalho criativo é feito apenas como uma habilidade ou criativamente depende do talento da personalidade. Isso não pode ser ensinado e não aprendido, mas é uma habilidade da mão e um conhecimento profundo como pré-requisito básico para todo o trabalho criativo, tanto para o desempenho do trabalhador simples quanto do brilhante artista.

A criação das academias, por outro lado, teve o efeito de desenvolver um amplo proletariado de arte, que foi deixado indefeso à miséria social, pois embalado no sonho da genialidade, foi trazido à escuridão do artista, à "profissão" do arquiteto, pintor, escultor ou artista gráfico. Sem receber as ferramentas da educação real, que por si só pode colocá-lo em pé na luta pela existência social e, assim, torná-lo independente em sua vontade artística. Suas habilidades eram meramente de natureza gráfica e pictórica, sem nenhuma conexão com as realidades do material, da tecnologia, da economia e, portanto, terminavam em especulações estéticas, uma vez que o relacionamento real com a vida do todo não estava presente. O erro pedagógico fundamental da Academia foi a atitude de um gênio extraordinário, em vez da média, enquanto ainda desenvolvia uma miríade

de pequenos talentos apenas em desenho e pintura, dos quais quase nenhum dos milhares se tornou arquiteto ou pintor verdadeiro. A grande maioria desses acadêmicos, treinados de um lado com falsas esperanças, permaneceu condenada à prática artística estéril, não preparada para a luta pela vida, e teve que ser contada entre os estrondos retumbantes da sociedade, em vez de se tornarem utilizáveis para a vida profissional das pessoas por meio de treinamento apropriado.

Com o desenvolvimento das academias, a verdadeira arte popular, que pulsava por toda a vida das pessoas, desapareceu gradualmente, e a arte do salão isolada da vida permaneceu. Que no século XIX finalmente conheceu a imagem única sem relação com uma unidade estrutural maior. Na segunda metade do século XIX, no entanto, começou um movimento de protesto contra os efeitos devastadores das academias. Ruskin e Morris na Inglaterra, van de Velde na Bélgica, Olbricht, Behrens (colônia de artistas de Darmstadt) e outros na Alemanha, finalmente o "Deutsche Werkbund", buscaram conscientemente e encontraram as primeiras maneiras de reunir o mundo do trabalho com os artistas criativos. Na Alemanha, foram criadas as "Escolas de Artes e Ofícios", que deveriam introduzir uma nova geração dos artistas talentosos de forma pré-educada na indústria e no artesanato. Mas o academismo ainda estava muito arraigado no sangue, a verdadeira formação continuava amadora, o "rascunho" desenhado e pintado ainda estava em primeiro plano. Assim sendo, o experimento ainda não estava longe e profundo o suficiente para romper decisivamente a antiga visão *art-l'art*, que foi afastada da vida.

Por outro lado, o artesanato – e especialmente a indústria – começou a procurar pelo artista. Além das demandas anteriores por perfeição técnica e econômica, havia um desejo pela beleza da forma externa dos produtos, que o técnico não conseguia solucionar na prática. Comprou-se o "rascunho artístico". Mas esse auxílio em papel permaneceu um meio inadequado, porque o artista era muito estrangeiro para o mundo, muito pouco técnico e tecnicamente treinado para conciliar suas ideias de forma, com o processo prático de execução, e tudo que diz respeito ao empresário e ao técnico. Não havia previsão de que a unidade desejada de forma, tecnologia e economia de todos os produtos só pode ser alcançada em um trabalho conjunto cuidadosamente preparado com o artista responsável pela formulação no próprio objeto de trabalho e em sua produção, uma vez que faltam as forças artísticas adequadamente treinadas, as quais o requisito básico para a educação futura de todos os artistas talentosos: trabalho prático e completo em oficinas produtivas, intimamente ligado ao ensino exato dos elementos de design e de suas leis de estrutura.

Todo trabalho artístico quer criar espaço. Entretanto, se

cada parte do trabalho se relacionar com uma unidade maior – e esse deve ser o objetivo da nova vontade de construir –, os meios reais e intelectuais para o design espacial devem ser dominados e conhecidos por todos os que estão unidos no trabalho comum. E aqui há uma grande confusão de termos. O que é espaço, como podemos entendê-lo e moldá-lo?

Os elementos básicos do espaço são: número e movimento. Somente o número distingue as pessoas, entende e organiza com elas o mundo material. Somente por meio da divisibilidade a coisa desprende-se do material original e ganha sua própria forma. Os corpos não vivem sozinhos, mas por seus pensamentos, seu único objetivo é carregá-los e segurá-los. A força que chamamos de movimento ordena os números. Ambos, número e movimento, é uma ideia do nosso cérebro finito que não pode compreender o conceito do infinito. Provavelmente experimentamos o espaço infinito em virtude de pertencermos ao espaço, porém só podemos projetar o espaço com meios finitos. Sentimos o espaço com todo o nosso eu indivisível, ao mesmo tempo com a alma, a mente e o corpo, e assim o projetamos com todos os órgãos do corpo. Por meio de sua intuição, através de seu poder metafísico, que ele extrai do espaço, o homem inventa o espaço livre de tecidos das aparências e da visão interior, visões e ideias; ele sente as conexões entre seus meios de aparência, cores, formas, tons e com eles sente leis, medidas e números. Entretanto, esse espaço de visão exige realização no mundo material; com espírito – e *trabalho*[60], o material é conquistado.

O cérebro concebe o espaço matemático por meio da mente, de cálculos e medições. As leis da matemática, da ótica e da astronomia criam um meio de representação para o espaço material da realidade a ser construído por meio do desenho.

A mão entende o espaço material palpável da realidade que está fora de nós; na realidade, ela o constrói de acordo com as leis da matéria e da mecânica, e mede e pesa a substância material que a determina e sua força, bem como suas propriedades mecânicas e construtivas. Ela o domina por meio da habilidade do ofício com a ajuda de ferramentas e máquinas.

No entanto, o processo criativo de imaginar e projetar

[60] N.T.: muitas traduções trazem a palavra *handwerk* para o português, como, simplesmente, *artesanato.* O que simplifica a complexidade desse termo que pode ter outros significados relacionados ao uso da mão, como mão de obra, oficio, trabalho, profissão, maestria, atividade. A propalada relação da arte com o artesanato como um elemento de destaque na compreensão dos conceitos de Gropius e da Bauhaus muitas vezes fica distante do seu conceito, pois não se trata objetivamente de relações com o artesanato, mas com o fazer, produzir, que já na época estava absolutamente vinculado à produção industrial. A tradução corrente de *Deutscher Werkbund,* a grande agremiação que reúne associados da produção industrial alemã desde 1907 até hoje (a qual Gropius era associado), para o português também incorre no mesmo equivoco, tratando os como artesãos. É preciso compreender o valor do “Olho e a Mão” no pensamento de Gropius e da cultura alemã, o fazer está relacionado ao acompanhamento de um processo completo que inclui concepção e produção/execução. A palavra *handwerk* geralmente carrega esse todo.

uma sala é sempre simultâneo, apenas o desenvolvimento individual dos órgãos do indivíduo por sentimentos, conhecimentos e habilidades é variado e diferente. O espaço artístico em movimento e vivo só pode ser criado por aqueles cujo conhecimento e habilidade obedecem a todas as leis naturais da estática, mecânica, óptica, acústica e que, em sua mestria comum, encontram os meios seguros, a ideia espiritual que ele carrega dentro de si, vivo e vivo fazer. Todas as leis do mundo real e espiritual encontram uma solução simultânea no espaço artístico.

Esses pré-requisitos determinam a amplitude e a profundidade da estrutura para uma formação abrangente de pessoas criativas. Na “Staatlichen Bauhaus in Weimar”, pela primeira vez uma tentativa ampla foi feita para atender a esses requisitos na prática.

Na primavera de 1919, o autor assumiu a administração da antiga “Großherzoglich Sächsischen Hochschule” e da antiga “Großherzoglich Sächsischen Kunstgewerbeschule” e uniu-as sob o novo nome “Staatlichen Bauhaus”. O campo especulativo de trabalho de uma academia, combinado com o trabalho de uma escola de artes e ofícios, deve fornecer a estrutura para um novo e abrangente projeto de formação de talentos artisticos. O princípio orientador sob o qual o trabalho começou é: “A Bauhaus se esforça para reunir todo o trabalho artístico como um só, para reunir todas as disciplinas artísticas em uma nova arquitetura como seus componentes inseparáveis. O último objetivo, embora distante, da Bauhaus é a obra de arte unitária – o grande edifício – em que não há limites entre a arte monumental e a decorativa “.

A ideia dominante da Bauhaus é, portanto, de uma nova unidade, a junção de muitas “artes”, “direções” e as suas manifestações em um todo indivisível, ancorado nas próprias pessoas e que só ganha sentido e significado ao viver a própria vida.

O desempenho humano depende do equilíbrio correto do trabalho de todos os órgãos criativos. Não basta treinar um ou outro, mas tudo ao mesmo tempo exige educação completa. Isso resulta no tipo e no escopo do ensino da Bauhaus. Abrange as áreas técnicas e científicas do fazer com arte.

O ensino está dividido em:

1. Aprendizagem profissional para:

I. Pedra II Madeira III. Metal IV Argila V. Vidro VI. Cor VII. Tecido

Áreas de ensino adicionais:

A. Ciência dos materiais e ferramentas

B. Conceitos básicos de contabilidade, cálculo de preços, celebração de contratos

2. Teoria da forma:

I. Visualização

1. Estudos da natureza
2. Estudo de materiais

II. Apresentação

1. Teoria da projeção
2. Estudo das construções
3. Desenho de obra e construção de modelo para todas as estruturas espaciais

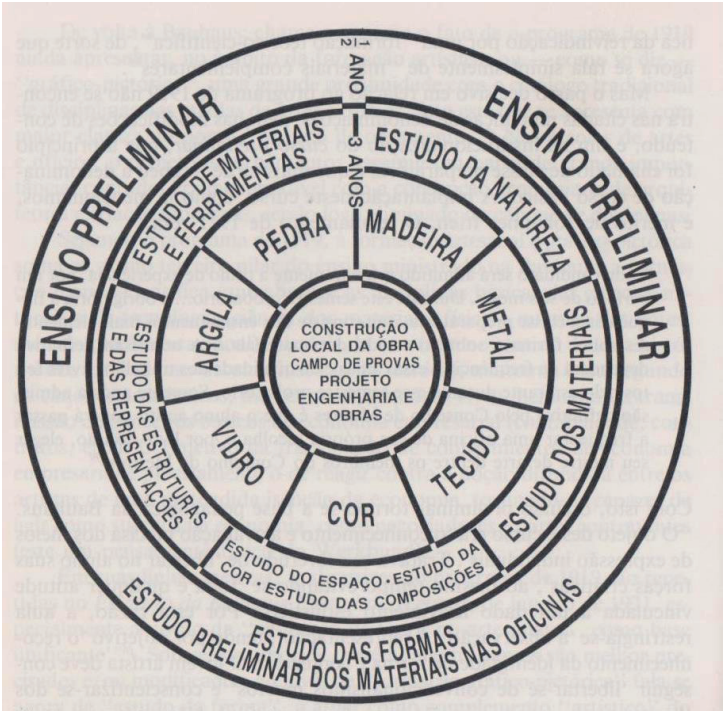
III. Traçado

1. Teoria espacial
2. Teoria da cor
3. Teoria da composição

Áreas de ensino adicionais:

Palestras de todas as áreas da arte e da ciência do passado e do presente.

No curso a formação compreende três ciclos:



61

1. Curso Preliminar (Vorlehre/Vorkurs)

Duração: meio ano. Aulas de forma elementar relacionadas a exercícios materiais na oficina especial para a pré-aprendizagem.

[61] Fonte: WICK (1989 p. 88)

Resultado: Admissão a uma oficina de aprendizagem.

2. A aprendizagem na Oficina

Em uma das oficinas de formação de materiais, e a teoria da forma suplementar. Duração: 3 anos

Resultado: Certificado Oficial da Câmara de Artes e Oficios, possivelmente da Bauhaus.

3. Estudo da construção

Pratica e execução na construção (em locais de construção na prática) e treinamento gratuito em construção (no local de teste da Bauhaus) para profissionais qualificados. Duração: dependendo do desempenho e das circunstâncias. A área de construção e teste serve como uma troca mútua para a continuação da aprendizagem e da teoria da forma.

Resultado: o certificado de Mestre Oficial (profissional) , possivelmente da Bauhaus.

Durante toda a duração do treinamento, uma teoria prática da harmonização é dada com base no tom, cor e forma, com o objetivo de equilibrar as propriedades físicas e psicológicas do indivíduo.

Curso Preliminar (Vorlehre/Vorkurs)

Os candidatos a vagas na Bauhaus são selecionados com base em seu próprio trabalho enviado, de acordo com sua provável disposição técnica e formal. A seleção pelos mestres é subjetiva e, portanto, sujeita a erros, porque não existe um sistema antropométrico que predetermine de maneira confiável a capacidade e o potencial de desenvolvimento do indivíduo que está mudando. Apesar da limitação de espaço e equipamento de trabalho, há a exigência da decisão de escolher. Os candidatos selecionados começam com uma aprendizagem preliminar que dura meio ano e já abrange toda a gama da futura aprendizagem principal em seu início. O trabalho interno e formal é desenvolvido inseparavelmente lado a lado, com o objetivo de liberar os poderes criativos do aluno, entender a natureza material e tornar reconhecíveis as leis básicas do design criativo. Qualquer atitude vinculativa a qualquer movimento de estilo é conscientemente evitada. Observação e representação – com a intenção de reconhecer a identidade ideal de forma e conteúdo limitam o campo de trabalho da pré-aprendizagem. A tarefa mais necessária é a liberação da individualidade, sua libertação da convenção morta em favor de experiências e *insights* pessoais, que lhe dão uma consciência dos limites de seu poder criativo por natureza. Portanto, o trabalho coletivo ainda não é essencial para a pré-aprendizagem. A observação subjetiva é cultivada ao lado do objetivo, a exploração da lei abstrata tanto quanto a interpretação

do objetivo. A pedagogia em si pode ser extremamente estimulante e agir positivamente.

Acima de tudo, deve ser alcançado o conhecimento e a avaliação correta dos meios de expressão individuais. As possibilidades criativas de diferentes individualidades são diferentemente limitadas.

Um corresponde ao ritmo como um meio de expressão original,

ao segundo o claro-escuro;ao terceiro a cor;

ao quarto a materia;

ao quinto o som;

ao sexto a proporção;

ao sétimo a materia ou o espaço abstrato;

ao oitava a relação de uma com a outra, ou de ambas para uma terceira ou quarta.

Todos os trabalhos no curso preliminar surgem sob a influência pedagógica. Eles têm uma qualidade artística, no máximo, à medida que toda expressão original e legalmente desenvolvida de uma individualidade é a base desse vínculo criativo peculiar, que é chamado de arte.

Após a experiência de ensino dos primeiros anos, a implementação prática do Curso Preliminar é realizada de acordo com o seguinte plano de trabalho: a admissão dos aprendizes em um *workshop* de sua escolha e, com isso, o trabalho e forma de aprendizagem dependem da qualidade do desempenho no semestre do pré-aprendizado e de sua adequação pessoal.

<table>
<tr><td colspan="2">Trabalho produtivo nas Oficina do Curso Preliminar (Vorlehere)
Rodizio por todos os tipos de trabalho das oficinas, sempre sob a supervisão técnica do responsavel da oficina correspondente</td><td>Estudos com materiais, trabalhos de livre criação com materiais</td><td>Ensino de Elementos da Forma e Cor</td></tr>
<tr><td>Desenho da Natureza</td><td>Matemática, Física e Mecânica</td><td>Desenho Técnico e Construção</td><td>Estudo Sintético do Espaço</td></tr>
<tr><td colspan="4">Ensino Harmonizador</td></tr>
</table>

62

Aprendizagem na Oficina e Teoria da forma

O melhor aprendizado é o aprendizado gratuito, como existia nos séculos anteriores, que não possuía trabalho escolar e arte-educação. Os velhos mestres tinham habilidades manuais e formais. Tais mestres, criativos da prática, no entanto, não conhecem mais o nosso tempo após a fatídica separação dos artisticamente dotados da vida profissional das pessoas; é por isso que a aprendizagem de um mestre livre é impraticável hoje. Temos apenas o caminho da síntese, ou seja, a influência simultânea no aprendiz de dois lados, do técnico ao mestre de artesão tecnicamente excelente, do formal à personalidades artísticas. Com o treinamento duplo, a

[62] Planilha do autor, desenvolvida partir do original alemão conforme anexo a seguir.

próxima geração de artistas talentosos pode criar uma nova unidade de criatividade dentro de si e, gradualmente, tornar-se funcionários novos e indispensáveis, contribuindo para a vida profissional e pessoal do povo. A Bauhaus, desse modo, estabeleceu o princípio: “Cada aprendiz e estudante aprende com dois mestres ao mesmo tempo, um mestre de arte e um mestre dos oficios na forma. Ambos estão intimamente relacionados entre si”. “O aprendizado da arte e o aprendizado dos oficios na forma, formam a base: nenhum aprendiz ou estudante pode ser libertado de um ou de outro.” Essa aprendizagem é o pré-requisito mais importante para o trabalho coletivo na construção. Combate conscientemente o amadorismo artesanal das últimas gerações, pois cada aprendiz é obrigado a realizar o aprendizado legalmente limitado, com base em uma carta de ensino da Câmara de Oficios. O aprendizado manual serve apenas para treinar a mão e a habilidade técnica; é um meio, não um fim em si mesmo. Seu objetivo é a versatilidade no treinamento, não um trabalho feito por conta própria.

A Bauhaus afirmou a máquina como o meio mais moderno de design e busca lidar com ela. No entanto, seria inútil enviar o aprendiz artisticamente talentoso para a indústria, despreparado para restaurar a relação perdida com o mundo do trabalho, ele sufocaria no material e no espírito de trabalho unilateral da fábrica de hoje; o artesanato, por outro lado, corresponde em seu escopo à sua atitude mental e, assim, é o melhor meio de treinamento para ele. Porque coloca todo o processo de trabalho em uma mão, em contraste com o trabalho de fábrica, cuja diferença em relação ao trabalho manual não se encontra no aprimoramento técnico aprimorado da máquina em comparação com as ferramentas manuais mais primitivas, mas na divisão do trabalho entre o processo de trabalho da fábrica e a unidade de trabalho do manual. A divisão do trabalho pode ser tão pouco rejeitada quanto a máquina para o desenvolvimento da economia. Se a propagação da unidade no trabalho do povo se perdeu, o germe do equivoco só pode ser buscado na atitude mental errada e materialmente orientada da época, na falta de relação do indivíduo com o todo, e não na própria máquina, e nela a divisão factual resultante do trabalho.

Portanto, a Bauhaus não quer ser uma escola de artes e oficios, mas busca deliberadamente uma conexão com a indústria; porque o ofício do passado não existe mais. É o espírito humano que continua a aperfeiçoar e refinar as ferramentas para o trabalho, a fim de mecanizar o trabalho material e aliviar cada vez mais o espiritual. Um retorno consciente ao ofício antigo seria, portanto, um erro atávico. Hoje, o *artesanato*[63] e a indústria estão em constante

[63] N.T.: todo o trabalho da produção com as mãos cfe. já comentado em nota de tradução em nota de rodapé acima.

convergência e devem, gradualmente, fundir-se em uma nova unidade de trabalho que reflete o senso de cooperação no todo e, desse modo, a vontade espontânea. Esse é um pré-requisito incondicional para o trabalho de construção da comunidade. A arte do futuro será o campo de teste para a produção industrial nessa condição de unidade; seu trabalho experimental e especulativo criará os padrões para implementação prática, a produção na indústria.
O aprendizado da Bauhaus visa preparar o aprendiz para o trabalho normatizado. A partir da ferramenta mais simples e do processo de trabalho mais simples, ele gradualmente ganha habilidade e entendimento para processos de trabalho mais complexos e para o uso da máquina, sem perder a conexão com todo o processo de design, como o operário que conhece e domina o desempenho parcial. Portanto, a conexão das oficinas da Bauhaus com as empresas industriais existentes é deliberadamente procurada para fertilização cruzada. Além do aumento do conhecimento técnico, o aprendiz e mais tarde aprendem a incorporar as demandas duras e inevitáveis dos negócios pelo uso de tempo e recursos em seu trabalho. O conceito acadêmico de outrora está desaparecendo na mesma extensão, e a reverência pela implacabilidade da realidade torna-se uma ponte entre os trabalhadores individuais no trabalho comum.
Após três anos de trabalho intenso, o aprendiz faz a peça de sua prática para ser apresentada a mestres livres do ofício e, desse modo, adquire o certificado público de Oficial Profissinal. Todo associado da Bauhaus que possua o certificado público de associado pode, assim que se julgar capaz, registrar-se no “exame de associado da Bauhaus”, cujas demandas, em particular no que diz respeito à sua própria capacidade artística, excedem em muito as dos ofícios livres.
O treinamento intelectual anda de mãos dadas com o treinamento profissional. Na teoria da forma, o aprendiz recebe o inventário básico objetivo dos elementos da forma e da cor e das leis a que estão sujeitos, em vez de formas arbitrárias e individuais, como nas academias. Aqui ele adquire as ferramentas intelectuais para dar forma às suas próprias ideias de forma. Esse treinamento tem como objetivos abrir caminho para o poder criativo da individualidade e criar uma base objetiva na qual os indivíduos possam trabalhar juntos lado a lado. O trabalho colaborativo de muitos na edificação só é possível quando o indivíduo pode apreender o conceito espacial do todo, via treinamento adequado, e pode integrar harmoniosamente o todo, embora limitado, mas de modo independente. A teoria da forma permanece em constante relação com o trabalho de design de desenho que perde seu fim acadêmico em si, mas ganha novo significado como auxílio suplementar. Para falar uma língua, precisamos conhecer suas palavras e sua gramática; só

então podemos tornar nossas próprias ideias perceptíveis para os outros. A pessoa que educa e constrói precisa aprender uma linguagem de design especial para tornar suas ideias visíveis. Seus meios de linguagem são os elementos das formas e cores e suas leis de construção. A mente deve conhecê-los e guiar a mão construtora, para que um pensamento criativo torne-se significativo. O músico, que quer objetivamente desenvolver uma ideia musical de sua audição interna, precisa, além do instrumento, o conhecimento do chamado contraponto, o ensino legal da estrutura dos tons, que é mutável, porém superindividual. Sem o domínio deles, a ideia fica presa ao caos. Porque a liberdade de criação não se baseia na imensidão dos meios de expressão e design, mas na livre circulação dentro de seus rígidos limites legais. O que ainda é uma questão de formação para o músico hoje, seu conhecimento da teoria, deve primeiro ser encontrado novamente para a pessoa que trabalha artisticamente; existia em tempos mais sólidos, entretanto estava perdida. A academia, cujo trabalho teria sido mantê-la e desenvolvê-la, fracassou completamente porque perdeu o contato com a realidade. A teoria não é uma receita para a obra de arte, mas é o meio objetivo mais importante da obra de arte coletiva, uma vez que prepara a base comum sobre a qual uma multidão de individualidades pode criar uma grande unidade de trabalho; não é obra de indivíduos, mas de gerações.

A Bauhaus trabalha conscientemente para ajudar a preparar uma reorganização dos meios de expressão e design, sem os quais o objetivo principal de seu trabalho seria inatingível. Porque a colaboração de muitos não pode ser alcançada apenas por meio da capacidade e talento de personalidades individuais. A uniformidade de um trabalho, alcançada pelo fato de os projetos de um indivíduo serem realizados por muitos auxiliares, só pode ser externo. Pelo contrário, o trabalho de todos no trabalho comum deve permanecer sua própria conquista independente, e a unidade de todo o trabalho só pode ser alcançada com o retorno regular do tema formal, repetindo a unidade básica e suas proporções em todas as suas partes. Assim sendo, todo ajudante no trabalho deve entender o significado e a origem desse contraponto.

Formas e cores só se tornam importantes no trabalho através de seu relacionamento com nosso ser humano interior; eles são individuais ou relacionados, meios de expressão de diferentes excitações e movimentos; portanto, não existem em si mesmos. Por exemplo, o vermelho desencadeia outras sensações em nós que são diferentes do que provocam os azuis ou amarelos; as formas redondas nos tratam de maneira diferente das pontudas ou irregulares. Esses elementos básicos são

os sons dos quais se baseia a gramática do design, suas regras de ritmo, proporção, escuridão curativa, equilíbrio, espaço cheio e vazio. Tocar um alaúde ou compreender a gramática podem ser aprendidos, mas a coisa mais importante, a vida orgânica da obra criada, provém do poder criativo original do indivíduo, que procura os meios de composição e cria de acordo com o contato com as suas próprias leis do seu interior.

Os exercícios práticos da teoria das formas baseiam-se na intuição, ou seja, em um estudo reprodutivo completo da natureza, bem como no projeto de trabalho produtivo para suas próprias tentativas de composição. A natureza desses dois trabalhos é fundamentalmente diferente. A Academia obscureceu os limites de seus campos e criou o erro fatal da identidade dos termos natureza e arte, contudo, esses são de origem oposta. O artificial quer superar o natural para dissolver o contraste em uma nova unidade; esse processo ocorre na luta do espírito com o mundo material. A mente cria uma nova vitalidade diferente da natureza.

Os exercícios práticos da teoria das formas também incluem os meios de representação. Toda ideia espacial pode ser representada com a ajuda do desenho ou do modelo construído. É necessário um conhecimento preciso da teoria da projeção e da teoria da construção para o material, bem como para o espaço abstrato, a fim de definir claramente todas as dimensões de uma estrutura espacial em todas as suas partes no desenho. O ensino do desenho de trabalho evita deliberadamente a antiga imagem acadêmica da perspectiva de ponto de fuga. Porque essa é uma distorção óptica e depõe contra a pureza da ideia. Além do desenho geométrico, foi desenvolvida uma nova representação espacial na Bauhaus, que no mesmo desenho combina o efeito visual de uma sala com o desenho geométrico fiel à escala, evitando assim suas desvantagens do efeito absurdo, sem perder a vantagem da mensurabilidade direta dos tamanhos.

Cada um desses ramos da teoria da forma permanece intimamente relacionado ao trabalho prático, o que os impede de se desviar para o meio acadêmico.

Estudo da construção

Somente o estudante completo torna-se mental e tecnicamente maduro para trabalhar na construção por meio da teoria da pratica de oficinas e da forma. Ele traz o pré-requisito para um novo espírito de trabalho para a construção.

A última e mais importante zona da aprendizagem na Bauhaus é a aprendizagem da edificação, com o objetivo de trabalhar no e para o edifício, no local de experimentação e no local da edificação. Somente o estudante

mais talentoso, não os aprendizes, que é capaz de experimentar e desenvolver problemas artísticos e formais a partir de suas próprias habilidades criativas é admitido na estação final de julgamento. Você tem acesso ao estúdio de design, que é anexado à área de teste, bem como a todas as oficinas da Bauhaus, para que você também possa aprender outros ofícios. De acordo com as ordens existentes, eles são usados para o trabalho formal e manual em tarefas práticas de construção (canteiro de obras), para que, na prática, aprendam sobre a interação de todos os ofícios do edifício e, ao mesmo tempo, encontrem a oportunidade econômica de ganhar a vida. Se a Bauhaus não estabelecer seus próprios cursos para a suplementação teórica em engenharia técnica (teoria da construção em ferro e concreto, estática, mecânica, física, tecnologia industrial, aquecimento, instalação, química técnica), é desejável que os arquitetos talentosos consultem os seus mestres talentosos, por vezes, os mestres complementam os conhecimentos de universidades técnicas e escolas de construção.

O estudante e técnico treinado deve fundamentalmente também trabalhar em oficinas de terceiros no comércio e na indústria (trabalho em máquinas), com o objetivo de treinamento abrangente e estímulo mútuo.

O pré-requisito mais importante para uma participação proveitosa na construção é uma compreensão clara da natureza do novo conceito de construção. A arte de construir afundou nas últimas gerações em uma visão estético-decorativa fracamente sentida, que teve seu objetivo no uso formalista de motivos, ornamentos e perfis que cobriam o edifício. O edifício tornou-se portador de formas mortas externas de ornamentos, em vez de ser um organismo vivo. A conexão natural com a tecnologia progressiva de novos materiais e novas construções foi naturalmente perdida nesse declínio, o arquiteto ficou preso à estética acadêmica, ficou cansado e propenso a convenções, e o design das cidades desapareceu. – Rejeitamos esta edificação. Queremos criar o corpo orgânico, claro e nu, irradiando a partir das suas leis internas, e sem mentiras e brincadeiras, que afirma nosso mundo de máquinas, fios e veículos de alta velocidade, que esclarece funcionalmente seu significado e propósito pela tensão de suas massas construtivas e repele tudo o que é descartável, o que obscurece a forma absoluta do edifício. Com a crescente resistência e rigidez dos modernos materiais de construção (ferro, concreto e vidro) e a crescente audácia de novas construções flutuantes, a sensação de peso muda, o que determinou decisivamente o projeto antigo. Uma nova estática da horizontal, que busca compensar o peso pesado, está começando a se desenvolver. A simetria dos membros estruturais, seu reflexo em relação

a um eixo central, desaparece logicamente antes da nova teoria do equilíbrio, que converte a igualdade morta das partes correspondentes em um equilíbrio assimétrico, mas rítmico. O novo espírito de construção significa: superar a inércia e equilibrar os opostos.

Como a construção é um trabalho coletivo, seu desenvolvimento não depende do indivíduo, mas do interesse do todo. A pura construção construída propositalmente surge apenas da vontade de um povo inteiro. Essa vontade de construir não está viva hoje. No entanto, apesar da escassez de moradias do nosso tempo, a construção residencial também ficou presa em questões de economia e substituição de construções. O problema da construção como tal nunca encontrou seu cuidado fundamental e abrangente. A Bauhaus, portanto, assumiu a tarefa de criar um centro experimental que, em conjunto com o trabalho do técnico, do comerciante e do artista, visa a coletar coletivamente todas as conquistas dos negócios, da tecnologia e da forma para a construção residencial. O objetivo deste trabalho é implementar a demanda pela maior tipificação possível e maior variabilidade possível dos edifícios residenciais. A solução para o importante problema deve ser procurada padronizando os componentes e montando-os em diferentes associações de contrução de moradias, ou seja, para criar um sistema modular baseado em novos requisitos espaciais e técnicos, dos quais vários kits construtivos[64] podem ser montadas, dependendo do número de residentes e das suas necessidades. Essa tarefa está no caminho do desenvolvimento artístico e técnico da época. Assim como um objeto que a indústria deseja reproduzir, na forma de inúmeras tentativas de trabalho preparatório sistemático – nas quais o comerciante, o técnico e o artista devem estar igualmente envolvidos – surge antes que seu tipo de forma, a norma, possa ser encontrada na tarefa abrangente de industrializar a produção de componentes típicos que só pode ser realizada em uma união generosa do mundo industrial, econômico e artístico. Aqui haveria verdadeira previsão e economia, não na criação de “projetos de substituição”.

Com a construção de uma moradia experimental,[65] a Bauhaus começou a trabalhar com a indústria, a fim de testar e implementar gradualmente novos problemas habitacionais e novas possibilidades técnicas, no sentido indicado acima.

Os laços desses organismos de construção com a in-

[64] N.T.: no texto Gropius se refere a *baukasten,* no alemão se referindo ao conjunto técnico de uma construção completa. Muitas vezes utilizado pelos críticos do modernismo de forma pejorativa, pois o termo pode ser traduzido também como “caixa de construção”, lembrando as caixas empilhadas e repetitivas que se manifestam em muitos projetos modernistas.

[65] N.T.: *Haus am Horn*, modelo de residência apresentado como protótipo na exposição de 1923. Projeto de Georg Muche, com Adolf Meyer e Walter Gropius.

dústria e a economia, sua exatidão e uso escasso do espaço e da matéria determinarão, em última análise, a forma da maior unidade de construção, a cidade. Todo construtor deve entender seu significado para participar de seu desenvolvimento e deve reconhecer os fatores determinantes para a formação de sua manifestação: simplicidade em múltiplos; limitação das formas básicas típicas e sua ordem e repetição, divisão de todas as unidades de construção de acordo com as funções da estrutura da construção, as ruas e os meios de transporte. A teoria da construção se completa quando se lida com esses problemas. Quem absorve todo o seu alcance, e obtém perfeição técnica, pode adquirir o título da máxima qualificação. A estrutura do Estudo da Construção da Bauhaus culminou, assim, na demanda por uma grande e nova unidade de trabalho que entendesse o processo criativo como um todo indivisível; os talentosos artisticamente devem recuperar o sentimento correto do trabalho entrelaçado e formar a condição de qualidade do trabalho novamente. O prazer de construir, no sentido mais amplo da palavra, deve suplantar o trabalho de design do papel. A edificação une todos os trabalhadores criativos – de simples artesãos e trabalhadores a artistas extraordinários – no trabalho comum. Com isso, a base do treinamento conjunto deve ser tão ampla que todo talento possa encontrar seu caminho através da produção. O trabalho experimental, a especulação, é tão importante para o trabalho geral quanto a implementação prática, a produção propriamente dita. Como uma abordagem metódica geralmente válida para selecionar o que é talento nem sempre é possivel e viável, o indivíduo deve encontrar o campo de trabalho apropriado dentro da estrutura de sua comunidade e contexto no decorrer de seu desenvolvimento pessoal.

A maioria se torna suporte para a produção, os poucos, excepcionalmente talentosos, não têm limites. Depois de seguirem o curso do trabalho e formarem o treinamento, seguem no trabalho experimental especulativo livre, que sempre fertiliza o trabalho do todo novamente e cria valores orientados para o futuro. A pintura moderna, que rompeu suas antigas fronteiras, deu origem a inúmeras sugestões que ainda aguardam para serem realizadas pelo mundo do trabalho. Mas uma vez que os futuros criadores de tais valores criativos tenham emergido da vida do trabalho, eles mesmos conhecerão os meios para sua realização no mundo do trabalho e prepararão o caminho para isso. Forçarão a máquina a servir sua ideia e a indústria buscará e usará sua ampla formação.

O palco

Como uma unidade orquestral, o trabalho de palco está relacionado internamente ao trabalho da construção,

ambos se relacionam e se aproximam em uma troca de dois sentidos. Como na construção todos os membros deixam as suas individualidades a favor de uma maior vivacidade comum do todo da obra, de modo que uma multiplicidade de problemas artísticos, de acordo com essa lei predominante, acumulem-se no palco para uma nova unidade maior.

Em seu terreno primordial, o palco decorre de um desejo metafísico, de modo que serve para esclarecer uma ideia supersensível. O poder de seu efeito na alma do espectador e do ouvinte depende do sucesso da implementação da ideia em um espaço visual e acusticamente perceptível.

A Bauhaus está trabalhando no desenvolvimento dessa dimensão. Uma limpeza e renovação do palco de hoje, que, ao que parece, perdeu as relações mais profundas com o mundo sensorial humano, que de fato só podem ser realizadas por aqueles que estão livres de vantagens pessoais e inibições do teatro de negócios: a partir de um ponto comum e de um brilhante ponto focal. Conceber assim um esclarecimento fundamental ao problema abrangente do que é o palco em todos os seus efeitos práticos e teóricos.

Essa percepção determina o caminho para o trabalho de palco Bauhaus: uma nova versão clara do complexo problema geral do palco e sua compreensão de origem de sua formação como o ponto de partida de todo o trabalho no palco. São investigados os problemas individuais do espaço, do corpo, do movimento, da forma, da luz, da cor e do som, do movimento do corpo orgânico e mecânico, do som e tom da fala e do som musical precisam ser estudados, o espaço do palco e as figuras do palco precisam ser desenvolvidas e construidas. O conhecimento e a aplicação consciente das leis da mecânica, óptica e acústica são decisivos para o design do palco que está se procurando.

O palco da Bauhaus busca encontrar novas possibilidades que possam nutrir esse desejo metafísico e, ao mesmo tempo, satisfazê-lo. Ele busca isso por intermédio de seu trabalho criativo, em vez de suprir apenas prazeres estéticos, ele deseja repor a alegria original, a ser recebida por todos os sentidos.

Cozinha Bauhaus e moradias Bauhaus

O trabalho comunitário não pode prosperar a longo prazo, a menos que as condições básicas de vida dos membros desta comunidade estejam gradualmente sendo cumpridas. É por isso que a cozinha Bauhaus e as moradias da Bauhaus foram fundadas. Eles são, finalidades sem fins lucrativos, para uso da comunidade da Bauhaus.

A cozinha Bauhaus oferece aos membros da Bauhaus a oportunidade de se alimentar bem e barato. A péssi-

ma situação econômica de grande parte dos aprendizes e artífices fez do estabelecimento da cozinha Bauhaus uma necessidade vital. Isso poderá ser criado através de contribuições de parentes e amigos da Bauhaus. Parte do trabalho prático da cozinha é realizado pelos próprios membros da escola.

As moradias da Bauhaus também emergem das suas necessidades; está no início de seu desenvolvimento. A área de terra para a produção de hortaliças arrendadas pelo estado são administradas em sua própria fundação. Essa área fornece legumes e frutas à cozinha da Bauhaus e alivia a dependência dos aumentos de preços do mercado.

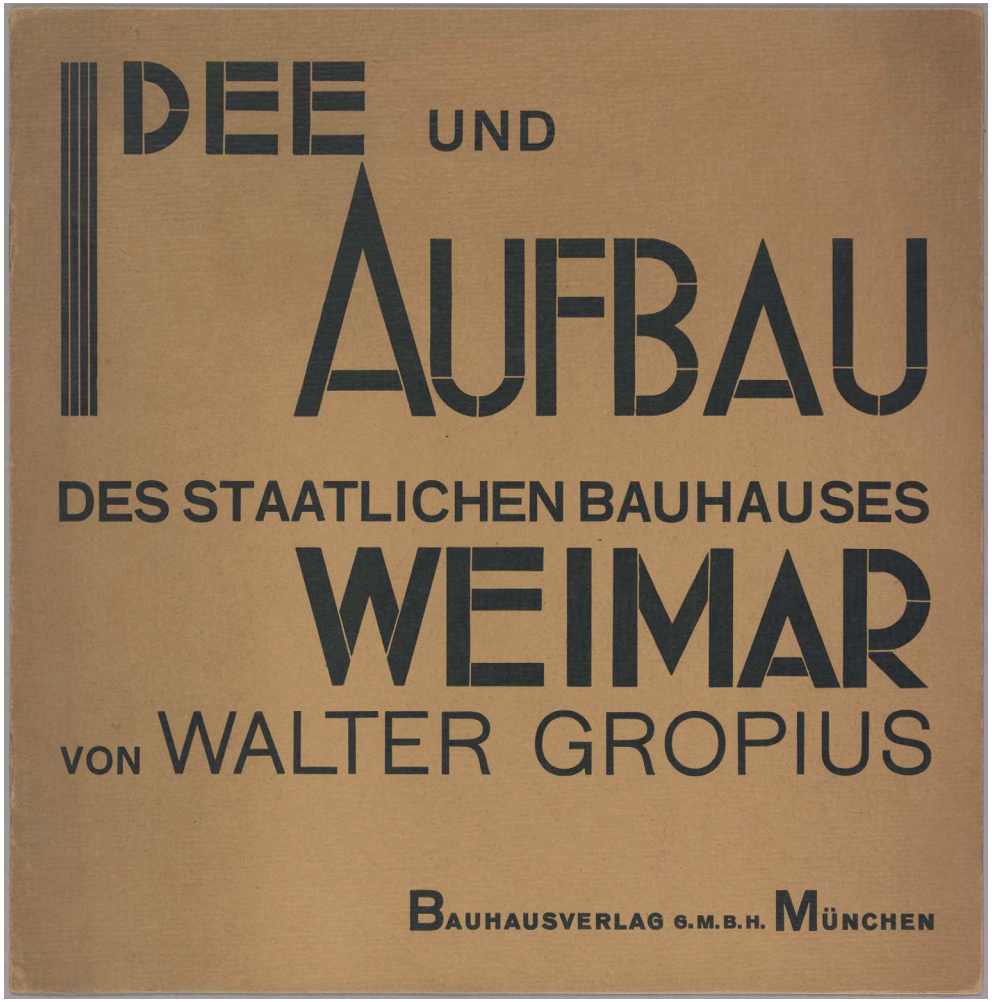
Junto a área de produção de hortaliças, na localização mais privilegiada de Weimar, será desenvolvida uma área de assentamento na qual serão construídas casas individuais e coletivas, onde habitarão membros e amigos da Bauhaus. A construção das casas será administrada pela própria instituição e abastecerá as suas oficinas com os correspondentes trabalhos encomendados. A primeira dessas casas foi construída e mobiliada pela Bauhaus para a exposição de 1923.

Um organismo que se baseia em novos padrões de vida, desmorona facilmente, se não lida de forma firme com todas as questões do seu meio na prática. Apesar de todas as dificuldades de implementação prática, a base sobre a qual o trabalho da Bauhaus cresce pode não ser ampla o suficiente e seus objetivos devem ser estabelecidos a longo prazo, para se evitar meias medidas. A responsabilidade da Bauhaus é, de educar as pessoas, que reconhecem o mundo, e que vivem esse mundo em si mesmos, e que, com base na combinação de seus conhecimentos e habilidades adquiridas, criam e moldam formas típicas que simbolizam e representam esse mundo.

Por esse motivo, o campo da formação deve ser estendido às áreas relacionadas de todos os lados, para que os efeitos dos novos experimentos possam ser testados na íntegra. A educação das crianças é de importância crucial. Porque é pelos mais jovens, os sem instrução, que se deve começar. Os novos tipos de escola baseados nos trabalhos práticos (escola Montessori, escola experiencial) fornecem uma boa preparação para o trabalho construtivo e de base ampla que a Bauhaus deseja, pois conscientemente dá desenvolvimento a todo o organismo humano, enquanto as escolas anteriores, graças ao trabalho cerebral quase exclusivo, destruoem a Harmonia do indivíduo. A Bauhaus entrou em contato com os novos experimentos práticos no campo da formação escolar.

As diversas ideias e problemas, que surgiram a partir da ideia básica da Bauhaus, desenvolveram-se, foram, na

pratica, testados em seu âmago básico, apesar de todas as adversidades externas da época nos primeiros quatro anos de construção; sua energia geradora e seu efeito de limpeza para toda a vida foram comprovados.


IDEE UND
AUFBAU
DES STAATLICHEN BAUHAUSES
WEIMAR
VON WALTER GROPIUS
BAUHAUSVERLAG G.M.B.H. MÜNCHEN

Fonds KANDINSKY

WALTER GROPIUS

IDEE UND AUFBAU DES STAATLICHEN BAUHAUSES

Die Idee der heutigen Welt ist schon erkennbar, unklar und verworren ist noch ihre Gestalt. Das alte dualistische Weltbild, das Ich — im Gegensatz zum All — ist im Verblassen, die Gedanken an eine neue Welteinheit, die den absoluten Ausgleich aller gegensätzlichen Spannungen in sich birgt, taucht an seiner Statt auf. Diese neuaufdämmernde Erkenntnis der Einheit aller Dinge und Erscheinungen bringt aller menschlichen Gestaltungsarbeit einen gemeinsamen, tief in uns selbst beruhenden Sinn. Nichts besteht mehr an sich, jedes Gebilde wird zum Gleichnis eines Gedankens, der aus uns zur Gestaltung drängt, jede Arbeit zur Manifestation unseres inneren Wesens. Nur solche Arbeit behält geistigen Sinn, mechanisierte Arbeit ist leblos und Aufgabe der toten Maschine. Solange aber die Wirtschaft, die Maschine Selbstzweck sind, anstatt Mittel, die Geisteskräfte zunehmend von mechanischer Arbeitslast zu befreien, bleibt der Einzelne unfrei und die Gesellschaft kann sich nicht ordnen. Die Lösung hängt von der veränderten innerlichen Einstellung des Einzelnen zu seinem Werk, nicht von Verbesserungen der äußeren Lebensumstände ab. Der Wille zur Umstellung auf den neuen Geist ist deshalb von entscheidender Bedeutung für neue aufbauende Arbeit.

Das Weltgefühl einer Zeit kristallisiert sich deutlich in ihren Bauwerken, denn ihre geistigen und materiellen Fähigkeiten finden in ihnen gleichzeitig sichtbaren Ausdruck und für ihre Einheit oder Zerrissenheit geben sie sichere Zeichen. Ein lebendiger Baugeist, der im ganzen Leben eines Volkes wurzelt, umschließt alle Gebiete menschlicher Gestaltung, alle „Künste" und Techniken in seinem Bereich. Das heutige Bauen ist aus einer allumfassenden Gestaltungskunst zu einem Studium herabgesunken, in seiner grenzenlosen Verwirrung ist es ein Spiegel der alten zerrissenen Welt, der notwendige Zusammenhalt aller am Werk Vereinten ging darin verloren.

Ganz langsam bilden sich erst die neuen Elemente zum neuen Aufbau; denn die Entwicklung der Baugestalt — gebunden an den ungeheuren Aufwand technischer und stofflicher Mittel, ebenso wie an das Eingehen neuer Geistigkeiten über lange Erkenntnisreihen hinweg in das Bewußtsein der Schaffenden — folgt nur langsam der vorauseilenden Idee. Die Kunst zu Bauen ist an die Möglichkeit zu gemeinsamer Arbeit einer Vielheit von Schaffenden gebunden, denn ihre Werke sind im Gegensatz zum isolierten Einzel- oder Teilbildwerk orchestraler Art und mehr als diese Abbild für den Geist der Gesamtheit. Die Beschäftigung mit der Kunst des Bauens und ihren vielen Gestaltungszweigen ist also eine Lebensangelegenheit des ganzen Volkes, nicht eine Sache des Luxus. Die verbreitete Ansicht, Kunst sei Luxus, ist die verderbliche Folge des gestrigen Geistes, der die Erscheinungen isolierte (l'art pour l'art) und ihnen so das gemeinsame Leben nahm. Der neue Baugeist fordert von Grund auf neue Voraussetzungen für alle gestaltende Arbeit. Werkzeug jenes gestrigen Geistes ist die »Akademie«. Sie brachte die Entblutung des gesamten Werklebens — der Industrie und des Handwerkes — vom künstlerischen Menschen und dies zog dessen völlige Vereinsamung nach sich. In starken Zeiten wurde dagegen das gesamte gestaltende Werkleben des Volkes vom künstlerischen Menschen befruchtet, weil er mitten darin stand, weil er die gleiche Grundlage des werkmäßigen Könnens und Wissens in werktätiger Praxis, wie jeder andere Werkmann des Volkes, von unten herauf erworben hatte, weil nicht der verhängnisvolle und anmaßende Irrtum von Staatswegen gezüchtet wurde, Künstler sein sei ein erlernbarer Beruf. Kunst ist nicht erlernbar! Ob eine gestaltende Arbeit nur als Fertigkeit oder schöpferisch getan wird, hängt von der Begabung der Persönlichkeit ab. Diese kann nicht gelehrt und nicht gelernt werden, wohl aber ein Können der Hand und ein gründliches Wissen als Grundvoraussetzung für alle gestaltende Arbeit, für die Leistung des einfachen Arbeiters, ebenso wie für die des genialen Künstlers.

Die Erziehung der Akademien dagegen hatte zur Wirkung, daß sich ein breites Kunstproletariat entwickelte, das schutzlos dem sozialen Elend preisgegeben war, weil es, in einen Genietraum eingelullt, zum Künstlerdünkel erzogen wurde, zu dem »Beruf« des Architekten, Malers, Bildhauers oder Graphikers, ohne daß ihm das Rüstzeug der wirklichen Ausbildung gegeben wurde, das ihn allein im sozialen Existenzkampf auf eigene Füße zu stellen und damit auch in seinem künstlerischen Wollen unabhängig zu machen vermag. Sein Können war lediglich zeichnerisch-malerischer Art, ohne Bindung an die Realitäten des Stoffes, der Technik, der Wirtschaft und endete darum in ästhetischer Spekulation, da die reale Beziehung zum Leben der Gesamtheit nicht vorhanden war. Der pädagogische Grundfehler der Akademie war die Einstellung auf das außerordentliche Genie, anstatt auf den Durchschnitt, während sie trotzdem eine Unzahl kleiner Begabungen allein im Zeichnen und Malen ausbildete, von denen auf Tausend kaum einer zum wahrhaften Architekten oder Maler wurde. Die große Masse dieser mit falschen Hoffnungen einseitig ausgebildeten Akademiker blieb zu unfruchtbarer Kunstübung verdammt, ungerüstet zum Lebenskampf, und mußte zu den sozialen Drohnen gezählt werden, anstatt daß sie dem Werkleben des Volkes durch entsprechende Schulung nutzbar gemacht wurden.

Mit der Entwicklung der Akademien starb allmählich die wahre, das ganze Volksleben durchpulsende Volkskunst ab, und es blieb jene vom Leben isolierte Salonkunst übrig, die schließlich im 19. Jahrhundert nur mehr das Einzelbild ohne Beziehung zu einer größeren Baueinheit kannte. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts begann aber eine Protestbewegung gegen die verheerenden Wirkungen der Akademien. Ruskin und Morris in England, Van de Velde in Belgien, Olbrich, Behrens (Darmstädter Künstlerkolonie) und andere in Deutschland, endlich der »Deutsche Werkbund«, suchten und fanden bewußt erste Wege zur Wiedervereinigung der Werkwelt mit den schöpferischen Künstlern. In Deutschland entstanden die »Kunstgewerbeschulen«, die eine neue Generation der künstlerisch Begabten werklich vorgebildet in Industrie und Handwerk einführen sollten. Aber der Akademismus steckte noch zu tief im Blut, die werkliche Ausbildung blieb dilettantisch, der gezeichnete und gemalte »Entwurf« stand noch immer im Vordergrund. Der Versuch war also noch nicht weit und tief genug angelegt, um gegen die alte, vom Leben abgewandte l'art pour l'art-Anschauung entscheidend Bahn zu brechen.

Auf der anderen Seite begann auch das Handwerk — und namentlich die Industrie — nach dem Künstler Umschau zu halten. Neben den bisherigen Forderungen nach technischer und wirtschaftlicher Vollkommenheit erwachte ein Verlangen nach der Schönheit der äußeren Form der Erzeugnisse, die der Techniker der Praxis ihnen nicht zu geben vermochte. Man kaufte den »künstlerischen Entwurf«. Aber diese papierne Hilfe blieb ein untaugliches Mittel, denn der Künstler war zu weltfremd, zu wenig technisch und werklich geschult, um seine Formgedanken mit dem praktischen Werkvorgang der Ausführung in Einklang zu bringen, während es dem Kaufmann und Techniker an vorausschauender Einsicht dafür fehlte, daß die erstrebte Einheit von Form, Technik und Ökonomie aller Erzeugnisse nur in sorgfältig vorbereiteter Gemeinschaftsarbeit mit dem für die Form verantwortlichen Künstler am Werkobjekt selbst und bei seiner Herstellung erreicht werden kann.

Da die richtig geschulten künstlerischen Kräfte fehlen, die die mangelnde Einheit im Wirtschaftskörper zu vollziehen vermöchten, folgt daraus als Grundforderung für die künftige Bildung aller bildnerisch Begabten: Gründliche praktische Werkarbeit in produktiven Werkstätten eng verbunden mit einer exakten Lehre der Gestaltungselemente und ihrer Aufbaugesetze.

Alle bildnerische Arbeit will Raum gestalten. Soll aber jedes Teilwerk in Beziehung zu einer größeren Einheit stehen — und dieses muß das Ziel des neuen Bauwillens sein —, so müssen die realen und geistigen Mittel zur räumlichen Gestaltung von allen am gemeinsamen Werk Vereinten gekonnt und gewußt werden. Und hier herrscht große Verworrenheit der Begriffe. Was ist Raum, wie können wir ihn erfassen und gestalten?

Die Urelemente des Raums sind: Zahl und Bewegung. Durch die Zahl allein unterscheidet der Mensch die Dinge, begreift und ordnet mit ihr die stoffliche Welt. Erst durch die Teilbarkeit löst sich das Ding vom Urstoff ab und gewinnt eigene

Form. Die Körper leben nicht durch sich selbst, sondern durch ihren Gedanken, ihre alleinige Bestimmung ist es, ihn zu tragen und festzuhalten. Die Kraft, die wir Bewegung nennen, ordnet die Zahlen. Beides, Zahl und Bewegung, ist eine Vorstellung unseres endlichen Gehirns, das den Begriff des Unendlichen nicht zu fassen vermag. Wir erleben wohl den unendlichen Raum kraft unserer Zugehörigkeit zum All, aber wir vermögen Raum nur mit endlichen Mitteln zu gestalten.

Wir empfinden den Raum mit unserem ganzen unteilbaren Ich, zugleich mit Seele, Verstand und Leib und also gestalten wir ihn mit allen leiblichen Organen.

Der Mensch erfindet durch seine Intuition, durch seine metaphysische Kraft, die er aus dem All saugt, den stofflosen Raum des Scheins und der inneren Schauung, der Visionen und Einfälle; er fühlt die Zusammenhänge seiner Erscheinungsmittel, der Farben, Formen, Töne und versinnlicht mit ihnen Gesetze, Maße und Zahlen. Aber dieser Raum der Schauung drängt zur Verwirklichung in der stofflichen Welt; mit Geist — und Handwerk wird der Stoff bezwungen.

Das Hirn erdenkt den mathematischen Raum kraft des Verstandes durch Rechnung und Messung. Über die Gesetze der Mathematik, Optik und Astronomie schafft es ein Vorstellungs- und Darstellungsmittel für den zu erbauenden stofflichen Raum der Wirklichkeit durch das Mittel der Zeichnung.

Die Hand begreift den tastbaren stofflichen Raum der Wirklichkeit, der außer uns liegt; sie erbaut ihn in der Realität nach den Gesetzen des Stoffs und der Mechanik und mißt und wägt die stoffliche Substanz, die ihn bestimmt, und ihre Festigkeit ebenso wie ihre mechanischen und konstruktiven Eigenschaften. Sie meistert ihn durch das Können des Handwerks mit Hilfe von Werkzeug und Maschine.

Der schöpferische Vorgang einer Raumvorstellung und -gestaltung ist jedoch immer ein gleichzeitiger, nur die Einzelentwicklung der Organe des Individuums für das Fühlen, das Wissen und das Können ist wechselreich und verschieden im Tempo. Den bewegten lebendigen künstlerischen Raum vermag nur der zu erschaffen, dessen Wissen und Können allen natürlichen Gesetzen der Statik, Mechanik, Optik, Akustik gehorcht und in ihrer gemeinsamen Beherrschung das sichere Mittel findet, die geistige Idee, die er in sich trägt, leibhaftig und lebendig zu machen. Im künstlerischen Raum finden alle Gesetze der realen, der geistigen und der seelischen Welt eine gleichzeitige Lösung.

Diese geistigen Voraussetzungen bestimmen Breite und Tiefe des Aufbaus für eine umfassende Schulung der bildnerisch tätigen Menschen. Im »Staatlichen Bauhaus in Weimar« wurde zum erstenmal der Versuch auf breiter Basis begonnen, diese Voraussetzungen entschlossen in der Praxis zu erfüllen.

Im Frühjahr 1919 übernahm der Verfasser die Leitung der ehemaligen Großherzoglich Sächsischen Hochschule für bildende Kunst und der ehemaligen »Großherzoglich Sächsischen Kunstgewerbeschule« und vereinigte sie unter dem neuen Namen »Staatliches Bauhaus«. Das spekulative Arbeitsfeld einer Akademie, verbunden mit der Werkarbeit einer Kunstgewerbeschule, sollte den Rahmen für einen neuen umfassenden Ausbildungsplan für künstlerisch Begabte liefern. Der Leitsatz, unter dem die Arbeit begonnen wurde, lautet: »Das Bauhaus erstrebt die Sammlung alles künstlerischen Schaffens zur Einheit, die Wiedervereinigung aller werkkünstlerischen Disziplin zu einer neuen Baukunst als deren unablösliche Bestandteile. Das letzte, wenn auch ferne Ziel des Bauhauses ist das Einheitskunstwerk — der große Bau — in dem es keine Grenze gibt zwischen monumentaler und dekorativer Kunst.«

Der beherrschende Gedanke des Bauhauses ist also die Idee der neuen Einheit, die Sammlung der vielen »Künste«, »Richtungen« und Erscheinungen zu einem unteilbaren Ganzen, das im Menschen selbst verankert ist und erst durch das lebendige Leben Sinn und Bedeutung gewinnt.

Von dem richtigen Gleichgewicht der Arbeit aller schöpferischen Organe hängt die Leistung des Menschen ab. Es genügt nicht, das eine oder das andere zu schulen, sondern alles zugleich bedarf der gründlichen Bildung. Daraus ergibt sich Art und Umfang der Bauhauslehre. Sie umfaßt die handwerklichen und wissenschaftlichen Gebiete des bildnerischen Schaffens:

Die Lehre gliedert sich in:

1. Werklehre für:

I. Stein II. Holz III. Metall IV. Ton V. Glas VI. Farbe VII. Gewebe

Ergänzende Lehrgebiete:

a. Material- und Werkzeugkunde,

b. Grundbegriffe von Buchführung, Preisberechnung, Vertragsabschlüssen.

2. Formlehre:

I. Anschauung
1. Naturstudium
2. Lehre von den Stoffen

II. Darstellung
1. Projektionslehre
2. Lehre der Konstruktionen
3. Werkzeichnen und Modellbau für alle räumlichen Gebilde

III. Gestaltung
1. Raumlehre
2. Farblehre
3. Kompositionslehre

Ergänzende Lehrgebiete:

Vorträge aus allen Gebieten der Kunst und Wissenschaft aus Vergangenheit und Gegenwart.

Der Gang der Ausbildung umfaßt drei Abschnitte (s. graphischer Plan):

1. Die Vorlehre.

Dauer: ein halbes Jahr. Elementarer Formunterricht in Verbindung mit Material-Übungen in der besonderen Werkstatt für die Vorlehre.

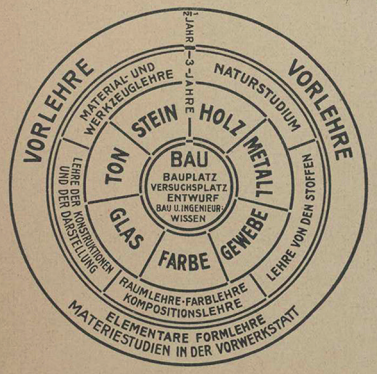
Ergebnis: Aufnahme in eine Lehrwerkstatt.

2. Die Werklehre

in einer der Lehrwerkstätten unter Abschluß eines gesetzlichen Lehrbriefes und die ergänzende Formlehre.

Dauer: 3 Jahre.

Ergebnis: Gesellenbrief der Handwerkskammer, gegebenenfalls des Bauhauses.



3. Die Baulehre.

Handwerkliche Mitarbeit am Bau (auf Bauplätzen der Praxis) und freie Ausbildung im Bauen (auf dem Probierplatz des Bauhauses) für besonders befähigte Gesellen. Dauer: je nach der Leistung und nach den Umständen. Bau- und Probierplatz dienen im gegenseitigen Austausch zur Fortsetzung der Werklehre und der Formlehre.

Ergebnis: Der Meisterbrief der Handwerkskammer, gegebenenfalls des Bauhauses.

Während der ganzen Dauer der Ausbildung wird auf der Einheitsgrundlage von Ton, Farbe und Form eine praktische Harmonisierungslehre erteilt mit dem Ziele, die physischen und psychischen Eigenschaften des Einzelnen zum Ausgleich zu bringen.

Die Vorlehre

Bewerber um die Lehre im Bauhaus werden auf Grund eingereichter eigener Arbeiten nach ihrer wahrscheinlichen werklichen und formalen Beanlagung ausgewählt. Die Auswahl durch die Meister ist subjektiv und daher Irrtümern unterworfen, denn es gibt kein anthropometrisches System, das die Fähigkeit und Entwicklungsmöglichkeit des lebendig sich verändernden Individuums sicher vorausbestimmt. Schon die Beschränkung an Raum und Arbeitsmitteln fordert aber den Entschluß zur Auswahl.

Die gewählten Bewerber treten zunächst in eine Vorlehre[1]) ein, die ein halbes Jahr dauert und bereits die ganze Breite der zukünftigen Hauptlehre in ihren Anfängen umfaßt. Untrennbar neben- und miteinander wird die werkliche und formale Arbeit entwickelt, mit dem Ziel, die schöpferischen Kräfte im Lernenden zu befreien, ihn die stoffliche Natur begreifen und die Grundgesetze des bildnerischen Gestaltens erkennen zu machen. Jede bindende Einstellung auf irgend eine Stilbewegung wird bewußt vermieden. Beobachtung und Darstellung — mit der Absicht der Erkenntnis der idealen Identität von Form und Inhalt begrenzen das Arbeitsgebiet der Vorlehre. Die notwendigste Aufgabe ist, die Entfesselung der Individualität, ihre Befreiung von der toten Konvention zugunsten persönlicher Erlebnisse und Erkenntnisse, die ihr das Bewußtsein vermitteln, welche Grenzen ihrer Schaffenskraft von der Natur gesetzt sind. Deshalb ist für die Vorlehre die kollektive Arbeit noch nicht wesentlich. Die subjektive Beobachtung wird neben der objektiven gepflegt, die Erforschung der abstrakten Gesetzmäßigkeit ebensosehr wie die Deutung des Gegenständlichen. Die Pädagogik selbst kann dabei im höchsten Maße anregend wirken.

Die Erkenntnis und richtige Einschätzung der individuellen Ausdrucksmittel soll vor allem erreicht werden. Die schöpferischen Möglichkeiten verschiedener Individualitäten sind verschieden begrenzt. Der einen entspricht der Rhythmus als ursprüngliches Ausdrucksmittel,
der zweiten das Helldunkel,
der dritten die Farbe,
der vierten die Materie,
der fünften der Ton,
der sechsten die Proportion,
der siebenten der stoffliche oder der abstrakte Raum,
der achten die Beziehung des einen zum anderen,
oder von beiden zu einem dritten oder vierten.

Alle Arbeiten in der Vorlehre entstehen unter pädagogischer Beeinflussung. Sie besitzen eine künstlerische Qualität höchstens insofern, als jede ursprüngliche und gesetzmäßig entwickelte Äußerung einer Individualität die Grundlage für jene eigentümliche schöpferische Gebundenheit ist, die man Kunst nennt.

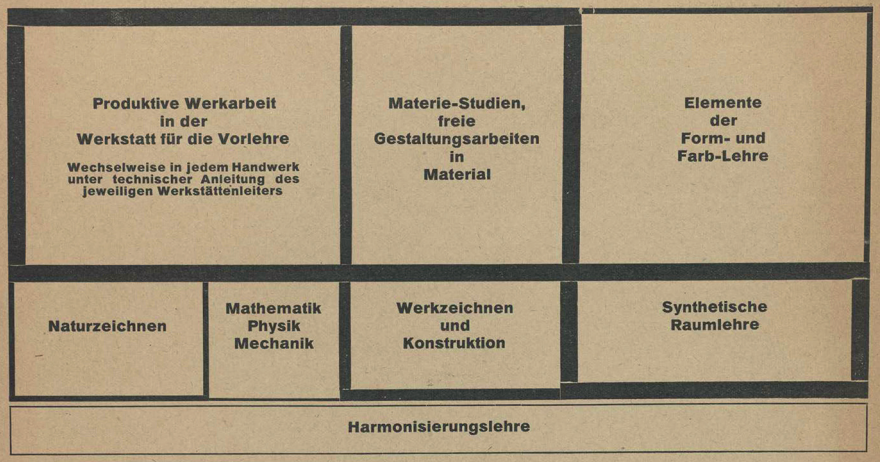
Nach den Lehrerfahrungen der ersten Jahre wird die praktische Durchführung der Vorlehre nach dem umstehenden Arbeitsplan vollzogen:

Von der Güte der Leistung in dem Halbjahr der Vorlehre und von der persönlichen Eignung hängt die Zulassung der Lehrlinge in eine Werkstatt nach eigener Wahl und damit zur Werk- und Formlehre ab.

Die Werklehre und die Formlehre

Die beste Lehre ist die freie Meisterlehre wie sie in früheren Jahrhunderten bestand, die keine schulmäßige Werk- und Kunsterziehung kannten. Die alten Meister besaßen gleichermaßen handwerkliches und formales Können. Solche schöpferischen Meister der Praxis kennt aber nach der verhängnisvollen Trennung der bildnerisch Begabten von dem Werkleben

[1]) Die Vorlehre entwickelte sich aus dem Unterricht, den Johannes Itten bereits im Jahre 1918 in Wien gab und den er im Staatlichen Bauhaus weiter entwickelte. Hier bildete er die Voraussetzung für die Arbeiten in den Werkstätten.



des Volkes unsere Zeit nicht mehr; deshalb ist heute eine freie Meisterlehre undurchführbar. Uns bleibt nur der Weg der Synthese, d. h. der gleichzeitigen Einwirkung auf den Lehrling von zwei Seiten, von der werklichen durch technisch hervorragende Handwerksmeister, von der formalen durch künstlerische Persönlichkeiten. Also doppelt geschult kann die kommende Generation der bildnerisch Begabten wieder eine neue Einheit des Schaffens in sich erzeugen und allmählich zu neuen unentbehrlichen Mitarbeitern für das Werkleben des Volkes werden. Das Bauhaus hat deshalb den Grundsatz aufgestellt:
»Jeder Lehrling und Geselle lernt gleichzeitig bei zwei Meistern, je einem Meister des Handwerks und einem Meister der Formlehre. Beide stehen in enger Lehrverbindung.«
»Die Werklehre und die Formlehre bilden die Grundlage: kein Lehrling oder Geselle kann von der einen oder der anderen befreit werden.«
Die Werklehre bildet die wichtigste Voraussetzung für eine kollektive Arbeit am Bau. Sie bekämpft bewußt den kunstgewerblichen Dilettantismus der letzten Generationen; deshalb wird jeder Lehrling auf Grund eines Lehrbriefes der Handwerkskammer zur Durchführung der gesetzlich befristeten Lehre verpflichtet. Die handwerkliche Lehre dient lediglich zur Schulung der Hand und des technischen Könnens; sie ist Mittel, nicht Selbstzweck. Ihr Ziel ist Vielseitigkeit in der Ausbildung, nicht handwerkliche Eigenbrötelei.
Das Bauhaus bejaht die Maschine als modernstes Mittel der Gestaltung und sucht die Auseinandersetzung mit ihr. Aber es wäre sinnlos, den bildnerisch begabten Lehrling werklich unvorbereitet in die Industrie zu senden, um auf diese Weise die verlorene Beziehung zur Werkwelt wieder herzustellen, er würde am materiellen und einseitigen Arbeitsgeist der heutigen Fabrik ersticken; die Handwerksarbeit dagegen entspricht in ihrem Umfang seiner geistigen Einstellung und ist daher

das beste Mittel zur werklichen Schulung für ihn. Denn sie legt den ganzen Arbeitsvorgang in eine Hand im Gegensatz zur Fabrikarbeit, deren Wesensunterschied gegenüber der Handarbeit nicht in der gesteigerten technischen Verfeinerung der Maschine gegenüber dem primitiveren Handwerkszeug, sondern in der Arbeitsteilung des fabrikmäßigen Werkvorgangs gegenüber der Arbeitseinheit des Handwerklichen zu suchen ist. Die Arbeitsteilung kann aber ebensowenig wie die Maschine für die Entwicklung der Wirtschaft abgelehnt werden. Wenn mit ihrer Ausbreitung die Einheit der Volksarbeit verloren ging, so kann der Keim des Übels nur in der falschen, zu materiell gerichteten Geisteseinstellung der Zeit, in der mangelnden Beziehung des Einzelnen zum Ganzen gesucht werden, nicht in der Maschine selbst und in der aus ihr sich sachlich ergebenden Arbeitsteilung.
Das Bauhaus will also keine Handwerkerschule sein, sondern es sucht bewußt die Verbindung mit der Industrie; denn das Handwerk der Vergangenheit existiert nicht mehr. Es entspricht dem menschlichen Geiste, das Werkzeug zur Arbeit immer weiter zu vervollkommnen und zu verfeinern, um die materielle Arbeit zu mechanisieren und die geistige mehr und mehr zu entlasten. Eine bewußte Rückkehr zum alten Handwerk wäre daher ein atavistischer Irrtum. Handwerk und Industrie von heute sind in ständiger Annäherung begriffen und müssen allmählich ineinander aufgehen zu einer neuen Werkeinheit, die jedem Individuum den Sinn der Mitarbeit am Ganzen und damit den spontanen Willen zu ihr wiedergibt. Das ist bedingungslose Voraussetzung für gemeinschaftliche Aufbauarbeit. Das Handwerk der Zukunft wird in dieser Werkeinheit das Versuchsfeld für die industrielle Produktion bedeuten; seine spekulative Versuchsarbeit wird die Normen schaffen für die praktische Durchführung, die Produktion in der Industrie.
Die Werklehre des Bauhauses soll den Lehrling zur Normarbeit vorbereiten. Ausgehend vom einfachsten Werkzeug und einfachsten Arbeitsvorgang gewinnt er allmählich Können und Verständnis für kompliziertere Werkvorgänge und für die Anwendung der Maschine, ohne daß er, wie der Fabrikarbeiter, der allein die Teilleistung kennen und beherrschen lernt, die Beziehung zu dem gesamten Gestaltungsvorgang verlieren muß. Die Verbindung der Bauhauswerkstätten mit bestehenden Industriebetrieben wird deshalb zu gegenseitiger Befruchtung bewußt gesucht. Der Lehrling und spätere Geselle lernt in Berührung mit ihnen außer gesteigertem technischem Wissen auch die harten unvermeidlichen Forderungen der Wirtschaft nach Ausnutzung von Zeit und Mitteln in seine Arbeit einzubeziehen. In demselben Maße schwindet der akademische Dünkel von einst und die Ehrfurcht vor der Unerbittlichkeit der Wirklichkeiten wird zur Brücke zwischen den einzelnen Arbeitern am gemeinsamen Werk.
Nach dreijähriger gründlicher Werklehre macht der Lehrling sein Gesellenstück vor freien Meistern des Handwerks und erwirbt damit den öffentlichen Gesellenbrief. Jeder Geselle am Bauhaus, der im Besitz des öffentlichen Gesellenbriefes ist, kann sich, sobald er sich dazu befähigt glaubt, zur »Bauhausgesellenprüfung« melden, deren Forderungen namentlich in Bezug auf eigenes bildnerisches Vermögen die des freien Handwerks weit übersteigen.
Hand in Hand mit der werklichen Ausbildung geht die geistige Schulung. In der Formlehre wird dem Lehrling an Stelle willkürlicher, individueller Formauffassungen wie in den Akademien der objektive Grundbestand der Form- und Farbelemente und der Gesetze, denen diese unterworfen sind, übermittelt. Er erwirbt hier das geistige Rüstzeug, um seinen eigenen Formgedanken Gestalt zu geben. Denn mit dieser Schulung soll der schöpferischen Kraft der Individualität der Weg freigemacht und eine objektive Grundlage geschaffen werden, auf der die einzelnen Individualitäten selbständig nebeneinander zusammenwirken können. Die gemeinschaftliche Arbeit vieler am Bau wird erst dann zur Möglichkeit, wenn der einzelne durch geeignete Schulung den räumlichen Begriff des Ganzen zu erfassen und sein, wenn auch noch so begrenztes, aber selbständiges Teilwerk dem Ganzen nun harmonisch einzufügen vermag. Die Formlehre bleibt in ständiger Beziehung mit der Werkarbeit, zeichnerische Entwurfsarbeit verliert damit ihren akademischen Selbstzweck, gewinnt aber neue Bedeutung als ergänzendes Hilfsmittel. Um eine Sprache zu sprechen, müssen wir ihre Worte kennen und ihre Grammatik, dann erst können wir den eigenen Gedankeneinfall anderen wahrnehmbar machen. Der Mensch, der bildet und baut,

muß eine besondere Gestaltungssprache erlernen, um seine Vorstellungen sichtbar machen zu können. Ihre Sprachmittel sind die Elemente der Formen und Farben und deren Aufbaugesetze. Der Verstand muß sie kennen und die bauende Hand leiten, damit ein schöpferischer Gedanke erst sinnfällig werde. Der Musiker, der einen musikalischen Einfall seines inneren Gehörs objektiv hörbar machen will, braucht zu dessen Darstellung außer dem Instrument die Kenntnis des sogenannten Kontrapunktes, der gesetzmäßigen Lehre vom Aufbau der Töne, die zwar wandelbar, aber überindividuell ist. Ohne ihre Beherrschung bleibt der Einfall im Chaos stecken. Denn die Freiheit des Schaffens beruht nicht auf der Grenzenlosigkeit der Ausdrucks- und Gestaltungsmittel, sondern auf freier Bewegung innerhalb ihrer strengen gesetzmäßigen Begrenzung. Was für den Musiker auch heute noch selbstverständliche Voraussetzung seines Schaffens ist, die Kenntnis der Theorie, muß für den bildnerisch arbeitenden Menschen erst wieder gefunden werden; sie bestand in starken Zeiten, ging aber verloren. Die Akademie, deren Aufgabe es gewesen wäre, sie zu pflegen und sie zu entwickeln, versagte völlig, da sie die Bindung mit der Wirklichkeit verlor. Die Theorie ist nicht Rezept für das Kunstwerk, sondern sie ist das wichtigste objektive Mittel zur kollektiven Gestaltungsarbeit, sie bereitet die gemeinsame Grundlage, auf der eine Vielheit von Individualitäten eine höhere Werkeinheit zusammen zu erschaffen vermag; sie ist nicht das Werk von einzelnen, sondern von Generationen.

Das Bauhaus arbeitet mit Bewußtsein daran, eine Neuordnung der Ausdrucks- und Gestaltungsmittel vorbereiten zu helfen, ohne die das Hauptziel seiner Arbeit unerreichbar wäre. Denn die Zusammenarbeit vieler ist nicht allein durch Können und Begabung einzelner Persönlichkeiten zu erlangen. Die Einheitlichkeit eines Werkes, die dadurch erreicht wird, daß die Entwürfe eines einzelnen von vielen Helfern ausgeführt werden, kann nur eine äußerliche sein. Im Gegenteil muß die Arbeit eines jeden am gemeinsamen Werk seine eigene selbständige Leistung bleiben und die Einheit des ganzen Werkes kann nur durch gesetzmäßige Wiederkehr des formalen Themas, durch Wiederholung der Grundeinheit und ihres Maßverhältnisses in allen seinen Teilen erreicht werden. Also muß jeder Helfer am Werk Sinn und Entstehung des kontrapunktischen Themas begreifen.

Formen und Farben gewinnen ihre Bedeutung im Werk erst durch die Beziehung zu unserem inneren menschlichen Wesen; sie sind einzeln oder in ihren Beziehungen zueinander Ausdrucksmittel verschiedener Erregungen und Bewegungen, sie bestehen also nicht an sich. Rot z. B. löst andere Empfindungen in uns aus als Blau oder Gelb, runde Formen sprechen uns anders an, als spitze oder zackige. Diese Grundelemente sind die Laute, aus denen sich nun die Grammatik des Gestaltens aufbaut, ihre Regeln des Rhythmus, der Proportion, des Hell-Dunkels, des Gleichgewichts, des vollen und leeren Raums (siehe die Erläuterungen zu den Abbildungen des Kapitels »Schule«). Laute und Grammatik sind erlernbar, aber das wichtigste, das organische Leben des erschaffenen Werkes, entstammt der ursprünglichen Schöpferkraft des Individuums, die sich die Mittel zur Komposition sucht und schafft nach eigenem inneren Gesetz.

Die praktischen Übungen der Formlehre gründen sich ebenso auf der Anschauung, das heißt, auf einem gründlichen reproduktiven Studium der Natur, wie auf Gestaltung produktiver Arbeit zu eigenen kompositorischen Versuchen. Die Art dieser beiden Arbeitstätigkeiten ist ihrem Wesen nach grundverschieden. Die Akademie verwischte die Grenzen ihrer Bereiche und schuf den verhängnisvollen Irrtum der Identität der Begriffe Natur und Kunst, diese sind aber ihrem Ursprung nach Gegensätze. Das Künstliche will das Natürliche überwinden, um den Gegensatz in einer neuen Einheit aufzulösen; dieser Prozeß vollzieht sich im Kampf des Geistes mit der stofflichen Welt. Der Geist schafft sich eine neue Lebendigkeit, die eine andere ist, als die der Natur.

Zu den praktischen Übungen der Formlehre zählen auch die Mittel der Darstellung. Jede räumliche Vorstellung ist darstellbar mit Hilfe der Zeichnung oder des gebauten Modells. Es bedarf der genauen Kenntnis der Lehre von der Projektion und der Konstruktionslehre für den stofflichen, wie für den abstrakten Raum, um ein räumliches Gebilde seinen Maßen nach in allen seinen Teilen eindeutig in der Zeichnung festzuhalten. Die Lehre im Werkzeichnen vermeidet bewußt

die alte akademische Bilddarstellung der Fluchtpunkt-Perspektive. Denn diese ist eine optische Verzerrung und verdirbt die reine Vorstellung. Neben der geometrischen Zeichnung wurde im Bauhaus eine neue räumliche Darstellung entwickelt, die in ein und derselben Zeichnung die Bildwirkung eines Raumes mit der maßstäblichen geometrischen Zeichnung vereint, also deren Nachteile der unsinnlichen Wirkung vermeidet, ohne den Vorzug der unmittelbaren Meßbarkeit der Größen einzubüßen.

Jeder dieser Arbeitszweige der Formlehre bleibt in enger Beziehung zur praktischen Werkarbeit, die sie vor der Abirrung ins Akademische behütet.

Die Baulehre

Erst der fertige Geselle ist durch Werk- und Formlehre geistig und werklich reif geworden zur Mitarbeit am Bau. Er bringt die Voraussetzung zu einem neuen Baugeist mit zum Werk.

Die wichtigste, letzte Zone der Lehre am Bauhaus bildet die Baulehre mit dem Ziel der Arbeit am und zum Bau, auf dem Probierplatz und auf dem Bauplatz. Auf dem Probierplatz werden nur die begabtesten Gesellen, keine Lehrlinge zugelassen, die befähigt sind aus eigenem schöpferischen Vermögen handwerkliche und formale Probleme auszuprobieren und zu entwickeln. Sie haben Zutritt zum Entwurfsatelier, das dem Probierplatz angegliedert ist, sowie zu allen Werkstätten des Bauhauses, um sich auch andere Handwerke aneignen zu können. Sie werden nach Maßgabe vorhandener Aufträge zur formalen und handwerklichen Mitarbeit an praktische Bauaufgaben (Bauplatz) herangezogen, damit sie in der Praxis das Zusammenwirken aller Handwerke am Bau kennen lernen und gleichzeitig die wirtschaftliche Möglichkeit finden, ihren Unterhalt zu verdienen. Soweit das Bauhaus nicht eigene Kurse zur theoretischen Ergänzung in den technischen Ingenieurwissenschaften (Konstruktionslehre in Eisen und Beton, Statik, Mechanik, Physik, industrieller Technik, Heizung, Installation, technischer Chemie) einrichtet, ist es erwünscht, daß architektonisch hervorragend Begabte nach Beratung mit ihren Meistern zeitweise auf technischen Hochschulen und Baugewerkenschulen ihr Wissen ergänzen.

Die ausgebildeten Gesellen sollen grundsätzlich auch in fremden Werkstätten des Handwerks und der Industrie arbeiten (Arbeit an Maschinen) zum Zweck umfassender Ausbildung und gegenseitiger Anregung.

Zur fruchtbaren Mitarbeit am Bau ist klares Erfassen vom Wesen des neuen Baugedankens wichtigste Bedingung. Die Kunst des Bauens versank in den letzten Generationen in einer schwächlich sentimentalen, ästhetisch-dekorativen Auffassung, die ihr Ziel in formalistischer Verwendung von Motiven, Ornamenten und Profilen erblickte, die den Baukörper bedeckten. Der Bau wurde ein Träger äußerlicher, toter Schmuckformen, anstatt ein lebendiger Organismus zu sein. Die natürliche Verbindung mit der fortschreitenden Technik neuer Materialien und neuer Konstruktionen ging naturgemäß in diesem Niedergang verloren, der Architekt blieb im akademischen Ästhetentum hängen, ward müde und konventionbefangen, und die Gestaltung der Städte entglitt ihm. — Dieses Bauen lehnen wir ab. Wir wollen den klaren organischen Bauleib schaffen, nackt und strahlend aus innerem Gesetz heraus ohne Lügen und Verspieltheiten, der unsere Welt der Maschinen, Drähte, und Schnellfahrzeuge bejaht, der seinen Sinn und Zweck aus sich selbst heraus durch die Spannung seiner Baumassen zueinander funktionell verdeutlicht und alles Entbehrliche abstößt, das die absolute Gestalt des Baues verschleiert. Mit zunehmender Festigkeit und Dichtigkeit der modernen Baustoffe (Eisen, Beton und Glas) und mit wachsender Kühnheit neuer schwebender Konstruktionen wandelt sich das Gefühl der Schwere, das die alte Bauform entscheidend bestimmte. Eine neue Statik der Horizontalen, die das Schwergewicht ausgleichend aufzuheben strebt, beginnt sich zu entwickeln. Die Symmetrie der Bauglieder, ihr Spiegelbild zu einer Mittelachse, schwindet in logischer Folge vor der neuen Gleichgewichtslehre, die die tote Gleichheit der sich entsprechenden Teile in eine unsymmetrische aber rhythmische Balance wandelt. Der neue Baugeist bedeutet: Überwindung der Trägheit, Ausgleich der Gegensätze.

Da Bauen kollektive Arbeit ist, hängt sein Gedeihen nicht vom einzelnen, sondern vom Interesse der Gesamtheit ab. Der reine zweckentbundene Bau entsteht nur aus dem Willen eines ganzen Volkes. Dieser Bauwillen ist heute nicht lebendig.

Aber auch der Wohnbau ist trotz der Wohnnot unserer Zeit in Spar- und Ersatzbaufragen stecken geblieben. Das Bauproblem als solches fand nirgends seine grundsätzliche, umfassende Pflege. Das Bauhaus hat sich deshalb die Aufgabe gestellt, eine Versuchszentrale zu schaffen, die in Verbindung der Arbeit des Technikers, des Kaufmannes und des Künstlers alle Errungenschaften der Wirtschaft, der Technik und der Form für den Wohnbau einheitlich zu sammeln strebt. Das Ziel dieser Arbeit liegt in der Durchführung der Forderung nach größtmöglichster Typisierung und größtmöglichster Variabilität der Wohngebäude. Die Lösung des wichtigen Problems muß darin gesucht werden, die Bauteile zu typisieren und zu verschiedenen Wohnorganismen zusammen zu montieren, also aus neuen technischen und neuen räumlichen Voraussetzungen einen Baukasten im großen zu schaffen, aus dem sich je nach Kopfzahl und Bedürfnis der Bewohner verschiedene Wohnmaschinen zusammenfügen lassen.

Diese Aufgabe liegt auf dem Wege der künstlerischen wie der technischen Entwicklung der Zeit. Genau so wie ein Gegenstand, den die Industrie vervielfältigen will, in seiner Gestalt zahllosen Versuchen systematischer Vorarbeit —, an der der Kaufmann, der Techniker und der Künstler gleichermaßen beteiligt sein müssen —, entspringt, ehe sein Formtypus, die Norm gefunden wird, kann die umfassende Aufgabe, die Herstellung typischer Bauteile zu industrialisieren, nur in großzügigem Zusammenschluß der industriellen, wirtschaftlichen und künstlerischen Welt zur Durchführung gelangen. Hier läge wahre Voraussicht und Sparsamkeit, nicht im Schaffen von »Ersatzbauweisen«.

Das Bauhaus hat mit dem Bau eines Versuchswohnhauses (Ausstellung 1923) den Anfang zur Zusammenarbeit mit der Industrie gemacht, um in dem oben angedeuteten Sinn neue Wohnprobleme und neue technische Möglichkeiten zu erproben und allmählich durchzuführen.

Die Gebundenheit solcher Bauorganismen an Industrie und Wirtschaft, an ihre Exaktheit und knappe Ausnutzung von Raum und Materie, wird schließlich auch die Gestalt der größten Baueinheit, der Stadt bestimmen. Jeder Bauende muß ihren Sinn begreifen, um an ihrer Werdung mitzuwirken und muß die bestimmenden Faktoren für ihre Gesichtsbildung erkennen: Einfachheit im Vielfachen; Beschränkung der typischen Grundformen und ihre Reihung und Wiederholung, Gliederung aller Baueinheiten nach den Funktionen der Baukörper, der Straßen und der Verkehrsmittel.

In der Beschäftigung mit diesen Problemen endet die Baulehre. Wer ihren ganzen Umfang in sich aufnimmt und auch die technische Vollkommenheit gewann, kann den Meistertitel erwerben.

Der Aufbau der Bauhauslehre gipfelt also in der Forderung nach einer großen neuen Arbeitseinheit, die den schöpferischen Gestaltungsvorgang als unteilbares Ganze auffaßt; der bildnerisch Begabte soll das richtige Gefühl einer miteinander verwobenen Werk- und Formarbeit wiedergewinnen. Die Lust am Bauen im weitesten Sinne des Wortes muß die papierne Entwurfsarbeit verdrängen. Der Bau eint alle gestaltenden Arbeiter — vom einfachen Handwerker und Arbeiter bis zum außerordentlichen Künstler — im gemeinsamen Werk. Daher muß die Grundlage der gemeinsamen Schulung so breit sein, daß jede Begabung über sie ihren Weg findet. Die Versuchsarbeit, die Spekulation, ist von gleicher Wichtigkeit für die Gesamtarbeit wie die praktische Durchführung, die Produktion. Da ein allgemein gültiger methodischer Weg zur Auswahl der Begabung von vornherein nicht möglich ist, muß der Einzelne im Laufe seiner Entwicklung das ihm gemäße Arbeitsfeld im Rahmen der Gemeinschaft selber finden. Die Mehrzahl wird zum Träger der Produktion, die wenigen, außerordentlich Begabten lassen sich keine Grenzen setzen. Nachdem sie den Gang der Werk- und Formausbildung durchlaufen haben, fällt ihnen die freie spekulative Versuchsarbeit zu, die die Arbeit der Gesamtheit immer von neuem befruchtet und zukunftweisende Werte schafft. Von der modernen Malerei, die ihre alten Grenzen durchbrach, gingen zahllose Anregungen aus, die noch ungenutzt ihrer Verwirklichung durch die Werkwelt harren. Sind aber die zukünftigen Urheber solcher schöpferischen Werte erst wieder aus dem Werkleben hervorgegangen, so werden sie selbst die Mittel zu ihrer Verwirklichung in der Werkwelt kennen und ihr die Wege vorbereiten. Sie werden die Maschine in den Dienst ihrer Idee zwingen und die Industrie wird ihre umfassende Bildung suchen und nutzen.

Die Bühne

Das Bühnenwerk ist als orchestrale Einheit dem Werk der Baukunst innerlich verwandt, beide empfangen und geben einander wechselseitig. Wie im Bauwerk alle Glieder ihr eigenes Ich verlassen zugunsten einer höheren gemeinsamen Lebendigkeit des Gesamtwerks, so sammelt sich auch im Bühnenwerk eine Vielheit künstlerischer Probleme, nach diesen übergeordnetem eignem Gesetz, zu einer neuen größeren Einheit.

In ihrem Urgrund entstammt die Bühne einer metaphysischen Sehnsucht, sie dient also dem Sinnfälligmachen einer übersinnlichen Idee. Die Kraft ihrer Wirkung auf die Seele des Zuschauers und Zuhörers ist also abhängig von dem Gelingen einer Umsetzung der Idee in sinnfällig-optisch und akustisch wahrnehmbaren Raum.

Das Bauhaus arbeitet an der Entwicklung dieser Bühne. Eine Reinigung und Erneuerung der heutigen Bühne, die, wie es scheint, die tiefsten Beziehungen zur menschlichen Empfindungswelt verlor, kann nur von denen getan werden, die frei von persönlichen Vorteilen und den Hemmungen des Geschäftstheaters, von einem gemeinsamen, alles wieder einenden Brennpunkt ausgehend, eine elementare Klärung des umfassenden Problems der Bühne in allen ihren praktischen und theoretischen Auswirkungen hingebungsvoll erarbeiten.

Diese Erkenntnis diktiert der Bauhausbühne ihren Arbeitsweg: Klare Neufassung des verwickelten Gesamtproblems der Bühne und ihre Herleitung von dem Urgrund ihrer Entstehung bildet den Ausgangspunkt der Bühnenarbeit. Die einzelnen Probleme des Raumes, des Körpers, der Bewegung, der Form, des Lichtes, der Farbe und des Tons werden erforscht, die Bewegung des organischen und des mechanischen Körpers, der Sprachton und der Musikton wird gebildet, der Bühnenraum und die Bühnenfigur gebaut. Die bewußte Anwendung der Gesetze der Mechanik, der Optik und der Akustik ist entscheidend für die gesuchte Bühnengestalt.

Die Bauhausbühne sucht neue Möglichkeiten zu finden, die jener metaphysischen Sehnsucht Nahrung zu geben und sie zugleich zu befriedigen vermögen. Sie wünscht durch ihre schöpferische Arbeit, statt nur ästhetischer Genüsse wieder ursprüngliche Freude zu geben, die mit allen Sinnen empfangen wird.

Bauhausküche und Bauhaussiedlung

Gemeinschaftliche Arbeit kann auf die Dauer nicht gedeihen, wenn nicht die einfachen Lebensbedingungen der Mitglieder der Gemeinschaft allmählich ihre Erfüllung finden. Deshalb wurde die Bauhausküche und die Bauhaussiedlung gegründet. Sie dienen den gemeinnützigen Zwecken des Bauhauses.

Die Bauhausküche gibt den Bauhausangehörigen die Möglichkeit, sich gut und billig zu beköstigen. Die schlechte wirtschaftliche Lage eines großen Teiles der Lehrlinge und Gesellen machte die Einrichtung der Bauhausküche zu einer Lebensnotwendigkeit. Sie konnte durch die Opferwilligkeit der Angehörigen und Freunde des Bauhauses ins Leben gerufen werden. Die praktische Arbeit wird von den Bauhausangehörigen zum Teil selbst geleistet.

Die Bauhaussiedlung ist ebenfalls aus den Bedürfnissen entstanden; sie steht im Anfang ihrer Entwicklung. Ein vom Staat gepachtetes Gemüse- und Gartenland wird in eigenem Betrieb bewirtschaftet. Dieses Gelände versorgt die Bauhausküche mit Gemüse und Früchten und mildert die Abhängigkeit von den Preissteigerungen des Marktes.

Im Anschluß an das Gartenland wird in schönster Lage Weimars ein Siedlungsgelände erschlossen, auf dem Einzel- und Gruppenhäuser errichtet werden, in denen Angehörige und Freunde des Bauhauses wohnen sollen. Der Bau der Häuser soll vom Bauhaus geleitet werden und seine Werkstätten mit entsprechender Auftragsarbeit versorgen. Das erste dieser Häuser wurde für die Ausstellung des Bauhauses 1923 vom Bauhaus gebaut und eingerichtet[1].

Ein Organismus, der auf neuen Lebensgrundlagen aufbaut, verfällt leicht der Abschnürung, wenn er sich nicht gründlich mit allen Fragen der Umwelt praktisch auseinandersetzt. Trotz aller Schwierigkeiten für die praktische Verwirklichung kann die Basis, auf der die Bauhausarbeit wächst, nicht breit genug sein und seine Ziele mußten auf lange Sicht eingestellt werden,

[1] Die Bauhaussiedlung e. G. m. b. H. Weimar Staatliches Bauhaus wurde im Jahre 1922 gegründet.

um halbe Maßnahmen zu vermeiden. Die Verantwortung des Bauhauses besteht darin, Menschen heranzubilden, die die Welt, in der sie leben, erkennen und die aus der Verbindung ihrer Erkenntnisse und ihres erworbenen Könnens heraus typische, diese Welt versinnbildlichende Formen ersinnen und gestalten. Deshalb muß das Feld der Ausbildung nach allen Seiten hin auch auf verwandte Bezirke ausgedehnt werden, damit die Auswirkung der neuen Versuche in lückenloser Folge erprobt werden kann. Von ausschlaggebender Bedeutung ist die Vorbildung der Kinder. Denn bei den Jüngsten, Unverbildeten muß begonnen werden. Die neuen, auf Werkarbeit aufgebauten Schultypen (Montessorischule, Arbeitsschule) geben eine gute Vorbereitung für eine aufbauende, breit eingestellte Arbeit, wie sie das Bauhaus will, da sie bewußt dem ganzen menschlichen Organismus Entwicklung geben, während die bisherigen Schulen durch ihre fast ausschließliche Kopfarbeit die Harmonie des Individuums zerstörten. Das Bauhaus hat mit den neuen praktischen Versuchen auf dem schulischen Gebiet Verbindung aufgenommen.

Die vielseitigen Gedanken und Probleme, die sich aus der Grundidee des Bauhauses entwickelten, sind in den ersten vier Jahren aufbauender Arbeit allen äußeren Widrigkeiten der Zeit zum Trotz in ihrem Grundkern praktisch erprobt worden; ihre zeugende Kraft und ihre reinigende Wirkung für das gesamte Leben hat sich erwiesen.

APÊNDICE A – PRODUTO 3

ATIVIDADES DISCENTES

APRESENTAÇÃO

Atendendo as diretrizes propostas pelo Programa de Mestrado Profissional em História, além da descrição dissertativa acima apresentada, foram desenvolvidos, no âmbito desta pesquisa, dois produtos experimentais relacionados aos conceitos pesquisados, sendo um deles voltado para o público discente e outro para os docentes, ambos desenvolvidos na Universidade de Caxias do Sul (UCS), no decorrer do segundo semestre de 2019.

O primeiro produto foi direcionado a discentes e o público geral interessado, foi a externalização da pesquisa histórica na forma de palestras voltadas aos discentes das áreas de Arquitetura, Design, Design de Interiores, Artes Visuais, Moda e Música, Foram apresentados os principais conceitos da escola, bem como o seu legado para essas áreas de conhecimento diretamente envolvidas, para constituir um fio condutor de qualitativas experiências do passado com o nosso fazer contemporâneo, e o reconhecimento das abordagens envolvidas nos seus conceitos. Um dos papéis da história, revendo o passado para constituir o presente mais crítico, qualificando a compreensão de onde viemos e para onde vamos. O evento foi chamado de “Bauhaus: 1919 em debate UCS 2019 – 100 anos”. Essas primeiras ações foram desenvolvidas na UCS, no Campus 8[66], em Caxias do Sul, e no CARVI[67], em Bento Gonçalves, totalizando cinco eventos no decorrer do segundo semestre 2019. Esses encontros reuniram, aproximadamente, 350 participantes, e foram distribuídos em três eventos no Campus 8 e dois eventos no CARVI. A programação gráfica visual de divulgação ficou a cargo de professores do curso de Design[68].

No Campus 8, o primeiro encontro ocorreu na terça-feira, do dia 20 de setembro de 2019, no auditório principal do C8, com o tema introdutório “O que é

[66] No Campus 8 – Professor responsável: Daniel E. Reimann. Coordenadores: Pedro Inda, Douglas Pastori, Vinicius Pante, Mercedes L. Manfredini, Vitor Manzke, Silvana Boone. Promotores: cursos de Arquitetura e Urbanismo, Design, Design de Interiores, Design de Moda, Música e Artes Visuais.

[67] No CARVI – Professor responsável e coordenador: Daniel E. Reimann. Promotores: cursos de Arquitetura e Urbanismo e Design.

[68] *Layout dos cartazes de divulgação*: Aline Fagundes e Rodolfo Rolin Dalla Costa.

a Bauhaus”[69]. O segundo encontro ocorreu na quarta-feira, 18 de setembro, também no auditório principal do C8, com o tema, “Os Conceitos e Práticas”[70]; e o terceiro e último encontro foi realizado na quinta-feira, 17 de outubro, no ambiente do Espaço Alternativo, com o tema “O Legado Contemporâneo”[71]. As inscrições contabilizaram nestes eventos no C8, no primeiro deles 175 participantes, no segundo 77 participantes, e no terceiro e último 23 participantes.

No CARVI o primeiro encontro ocorreu na terça-feira do dia 17 de setembro, no auditório do Bloco J, com o tema introdutório “O que é a Bauhaus”[72]; e o segundo encontro, na segunda-feira, no dia 7 de outubro, no auditório do Bloco J, com o tema “Mulheres na Bauhaus”[73]. Nos eventos no CARVI não houveram inscrições, calculou-se aproximadamente o total de 70 participantes para os dois encontros.

Nas páginas seguintes estão apresentados os cartazes de divulgação dos eventos nos dois campus, bem como as apresentações de início e de final do ciclo elaboradas pelo autor.

As apresentações elaboradas pelo autor propuseram-se na primeira delas, chamada de “O que é a Bauhaus”, introduzir a história da escola e seu contexto europeu de época, apresentar as suas fases mais marcantes, bem como os seus conflitos com as contingências, para além de relembrar as suas produções mais marcantes. A ultima apresentação do ciclo de encontros também elaborada pelo autor chamada de “O Legado Contemporâneo”, buscou destacar o percurso teórico pedagógico, bem como as suas enfases teóricas para a produção da forma na época e as relações com o pensamento e escolas no contemporâneo.

---

[69] A apresentação do tema foi do autor, com a participação dos debatedores, coordenadores dos cursos de Artes Visuais e Design, Silvana Boone e Douglas Pastori

[70] A apresentação foi desenvolvida pelas professoras dos cursos de Design e de Design de Moda, Aline Fagundes e Sinara Maria Boone, e como debatedores participaram Bernardete Venzon e o autor.

[71] A apresentação do tema foi feita autor deste estudo, Daniel Reimann, e como debatedores participaram os professores dos Cursos de Arquitetura e Urbanismo e do Design, Rafael Rosa e Gabriel Bergmann Borges Vieira.

[72] A apresentação do tema foi feita autor deste estudo, Daniel Reimann,, com a participação dos debatedores Pauline Fonine Felin e Rodolfo Rolin Dalla Costa, professores dos cursos de Arquitetura e Urbanismo e de Design.

[73] A apresentação foi desenvolvida pelas professoras dos cursos de Design e de Arquitetura e Urbanismo, Aline Fagundes e Pauline Fonini Folin, e o debatedor foi Daniel Reimann, autor deste estudo.

APÊNDICE A – PRODUTO 3

ATIVIDADES DISCENTES

DOCUMENTAÇÃO FOTOGRÁFICA

Na sequência se apresentam algumas imagens fotográficas de ambientes e momentos nos eventos realizados no Campus 8[74]

[74] Créditos das fotografias: Bernardete Lenita Susin Venzon, Elisa Boff, Rosiana Debarba Frizon, Silvana Boone.

Bauhaus...
Escola cheia de vontades, de utopia, de inovação.

Cognitivo
+
Afetivo
+
Psicomotor

BONTEMPO

APÊNDICE A – PRODUTO 3

ATIVIDADES DISCENTES

PRODUÇÃO GRÁFICA

Na sequência se apresentam os cartazes de divulgação dos cinco encontros realizados no Campus 8 e no CARVI, campus da Universidade de Caxias do Sul, em Caxias do Sul e Bento Gonçalves, entre 20 de setembro e 19 de outubro de 2019.[75]

[75] Desenvolvimento do Layout gráfico dos cartazes de divulgação: Aline Fagundes e Rodolfo Rolin Dalla Costa. Professores dos Cursos de Design, do Campus 8 e do CARVI, Caxias do Sul e Bento Gonçalves, Universidade de Caxias do Sul.

100 anos
bauhaus
Encontros em comemoração aos 100 anos da BAUHAUS e conexão dos Cursos do CAMPUS 8 da UCS com os conceitos da Escola Alemã.
>> Eventos Gratuitos
>> Sem inscrição prévia
>> Atividade complementar
UCS
UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
Auditório do Campus 8
1º encontro
O que é a Bauhaus?
20 . 08 . 2019 >> 20 horas
Terça-feira
Auditório do Campus 8
2º encontro
Os Conceitos e Práticas
18 . 09 . 2019 >> 20 horas
Quarta-feira
Espaço Alternativo C8
3º encontro
Legado Contemporâneo
17 . 10 . 2019 >> 20 horas
Quinta-feira

100 anos
bauhaus
Encontros em comemoração aos 100 anos da BAUHAUS e conexão dos Cursos do CARVI da UCS com os conceitos da Escola Alemã.
>> Eventos Gratuitos
>> Inscrições no link
https://sou.ucs.br/inscricoes/formulario/100-anos-bauhaus-ex1022010/
>> Atividade complementar
2,5 horas cada encontro
UCS
UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
Auditório do Bloco A
1º encontro
O que é a Bauhaus?
17 . 09 . 2019 >> 19h e 30 min
Terça-feira
Uma introdução a intenção do evento como um todo, apresentação da programação do próximo encontro. Uma descrição do que era a Bauhaus, a sua inserção histórica, os seus ciclos em Weimar e Dessau, seus diretores, do ápice ao fechamento político.
Responsáveis pelo encontro
Daniel Reimann
Pauline Fonini Felin
Rodolfo Rolim Dalla Costa
Auditório do Bloco J
2º encontro
Mulheres na Bauhaus
07 . 10 . 2019 >> 19h e 30 min
Segunda-feira
Exibição do filme Bauhaus, que conta a história das mulheres que fizeram parte da escola e as dificuldades que tiveram que enfrentar por conta das discriminações de gênero. O filme busca ensejar o debate a respeito das práticas femininas no âmbito da Bauhaus e a visibilidade das mulheres no movimento.
Responsáveis pelo encontro
Aline Fagundes
Daniel Reimann
Pauline Fonini Felin

100 anos
bauhaus
Auditório do Campus 8
1º encontro
O que é a Bauhaus?
20 . 08 . 2019 ›› 20 horas
Terça-feira
Uma introdução a intenção do evento como um todo, apresentação da programação deste e dos demais encontros. Uma descrição do que era a Bauhaus, a sua inserção histórica, os seus ciclos em Weimar e Dessau, seus diretores, do ápice ao fechamento político.
Responsáveis pelo encontro
Daniel Reimann
Douglas Orsi Pastori
Silvana Bone
›› Evento Gratuito
›› Sem inscrição prévia
›› Válido como atividade complementar
UCS
UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

100 anos
bauhaus
Auditório do Campus 8
2º encontro
Os Conceitos e Práticas
18 . 09 . 2019 ›› 20 horas
Quarta-feira
Avanço sobre os conceitos pedagógicos que foram aplicados na escola de forma geral e em suas diversas áreas de atuação. Como entendemos a Bauhaus hoje. Fases, práticas pedagógicas, práticas femininas, visibilidade da mulher no movimento.
Responsáveis pelo encontro
Aline Fagundes
Bernardete Venzon
Daniel Reimann
Sinara Maria Boone
›› Evento Gratuito
›› Sem inscrição prévia
›› Válido como atividade complementar
UCS
UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

100 anos
bauhaus
Espaço Alternativo C8
3º encontro
Legado Cantemporâneo
17 . 10 . 2019 ›› 20 horas
Quinta-feira
Uma revisão do legado que chega até hoje a nós em diversas áreas que estão representadas no Campus 8 da UCS, como a sua história e conceitos estão presentes na sua visão modernista. Legado, explosão da Bauhaus, polvilhamento pelo mundo, como se espalha e como ela é interpretada. Faz sentido pensar a Bauhaus no século 21? O que é o design thinking? Modernismo francês x Modernismo bauhausiano – alemão
Responsáveis pelo encontro
Daniel Reimann
Gabriel Bergmann B. Vieira
Rafael Rosa
›› Evento Gratuito
›› Sem inscrição prévia
›› Válido como atividade complementar
UCS
UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

APÊNDICE A – PRODUTO 3

ATIVIDADES DISCENTES

CONTEÚDO DA APRESENTAÇÃO

1º ENCONTRO

O QUE É A BAUHAUS?

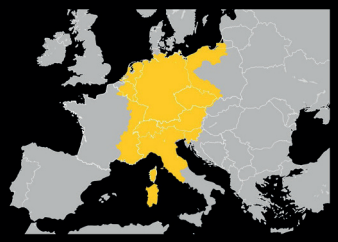
O que era a Bauhaus ?

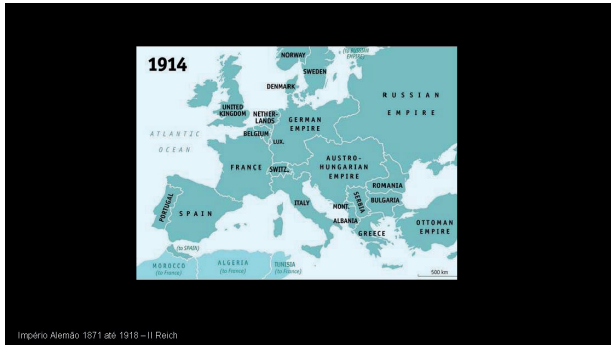
O que é a Bauhaus ?

Um estilo ?

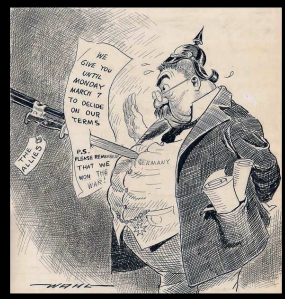
Um experimento ?

Uma pedagogia perdida ?

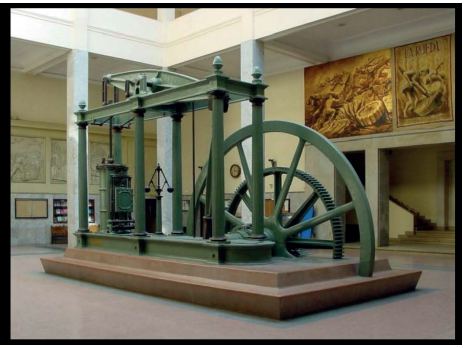




Tu ein jeder freude seine pflicht !! - Todos com alegria cumpram o seu dever !!

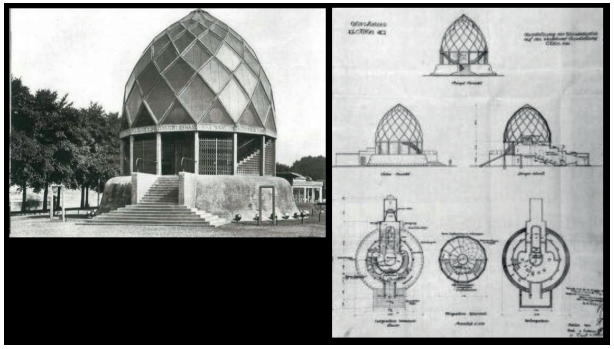


Maquina á vapor construida por D. Napier & Son em 1859 (Londres).



Sopeira em estilo Royal Limoges Francês. Deside 1797 até ...

Deutscher Werkbund foi fundada em 1907, por um grupo de arquitetos, designers e empresários alemães que tinham estado, de alguma maneira, ligados ao Jugendstil, ou "Arte Nova Alemã". Entre seus principais expoentes encontra-se Peter Behrens, Walter Gropius e Mies Van der Rohe. Gropius manteve se sócio até 1933



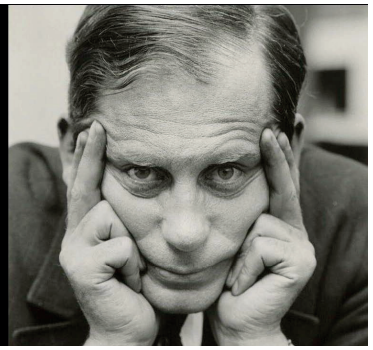
1919/25
Weimar

Gropius
1919/1925

A Bauhaus
expressionista

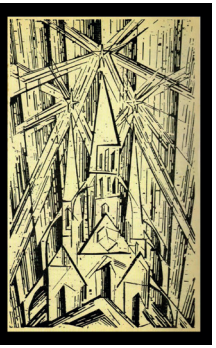
Walter Adolf Georg Gropius
18 de maio de 1883, Berlin, Alemanha
5 de julho de 1969, Boston, Massachusetts, EUA

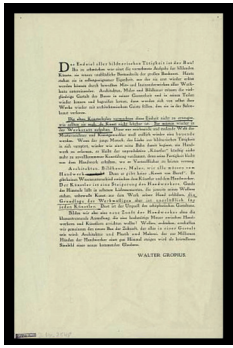
"Acho que todo o ser humano sadio **é capaz de exprimir-se criativamente.** Não me parece, de modo algum, que o problema consista em saber se há capacidade criativa latente, mas em **como se pode ativá-la.**"



"A maneira como se ensina arte e design a juventude atual, entretanto, raramente ajuda a compreender **problemas** artísticos **contemporâneos.** Ela sai da escola ou da universidade **abarrotada de conhecimentos**, mas raramente lhe foi dada a tarefa de **encontrar-se a si mesma.** Até agora fomos bem sucedidos em dar a conhecer aos nossos filhos as conquistas do passado, mas **não emconcorajá-los a formular seus próprios pensamentos**"

A Catedral, capa para o Manifesto e Programa da Bauhaus em seu lançamento em abril de 1919, autor: Lyonel Feininger..



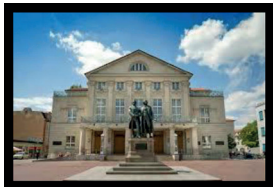


O objetivo final de toda atividade plástica é a construção! Ornamentá-la era, outrora, a tarefa mais nobre das artes plásticas, componentes inseparáveis da grande arquitetura. Hoje elas se encontram em singularidade autossuficiente, da qual só poderão ser libertadas um dia através da consciente atuação conjunta e coordenada de todos os profissionais. Arquitetos, pintores e escultores devem conhecer e compreender de novo a estrutura multiforme da construção em seu todo e em suas partes; então suas obras se preencherão outra vez do espírito arquitetônico que se perdeu na arte de salão.

As antigas escolas de arte não eram capazes de criar essa unidade, e como poderiam, já que a arte não pode ser ensinada? É preciso que elas voltem a ser oficinas. Esse mundo de desenhistas e artistas deve, por fim, tornar a orientar-se para a construção. Se o jovem que sente amor pela atividade plástica começar, como outrora, pela aprendizagem de um ofício, o "artista" improdutivo não ficará condenado futuramente ao exercício incompleto da arte, pois sua habilidade será preservada para a atividade artesanal, onde poderá prestar excelentes serviços.

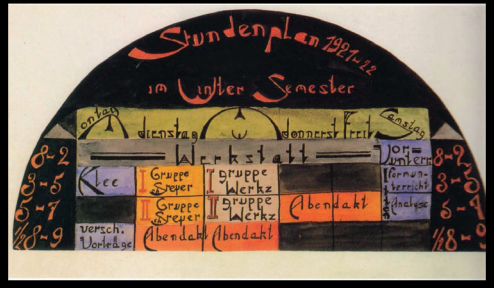
Arquitetos, escultores, pintores, todos devemos retornar ao artesanato, pois não existe "arte por profissão"! Não existe nenhuma diferença essencial entre o artista e o artesão. O artista é uma elevação do artesão. A graça divina, em raros momentos de luz que estão além de sua vontade, inconscientemente faz florescer arte da obra de sua mão, entretanto, a base do "saber fazer" é indispensável para todo artista. Aí se encontra a fonte primordial da criação artística.

Formemos, portanto, uma nova corporação de artesãos, sem a presunção elitista que pretendia criar um muro de orgulho entre artesãos e artistas! Desejemos, imaginemos, criemos juntos a nova construção do futuro, que juntará tudo numa única forma: arquitetura, escultura e pintura que, feita por milhões de mãos de artesãos, se elevará um dia aos céus como símbolo cristalino de uma nova fé vindoura.

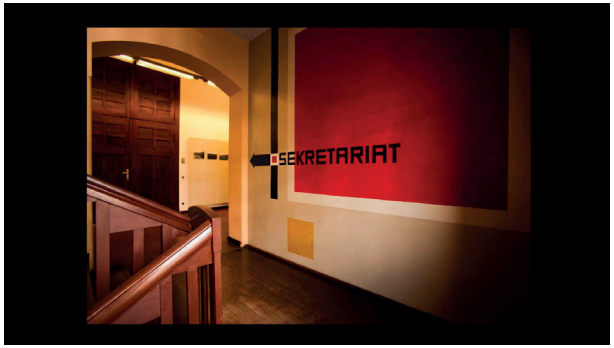


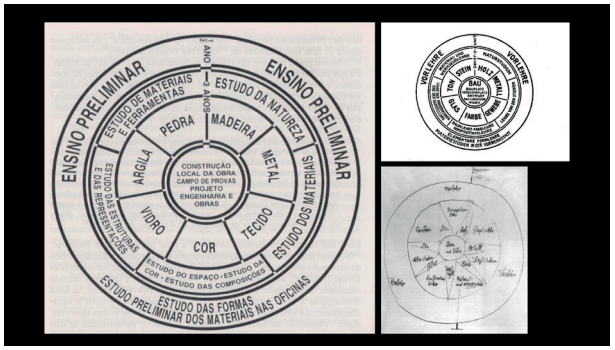
Karl Peter Röhl corvite em litografia para a cerimonia de inauguração da Bauhaus em 07/03/1919.

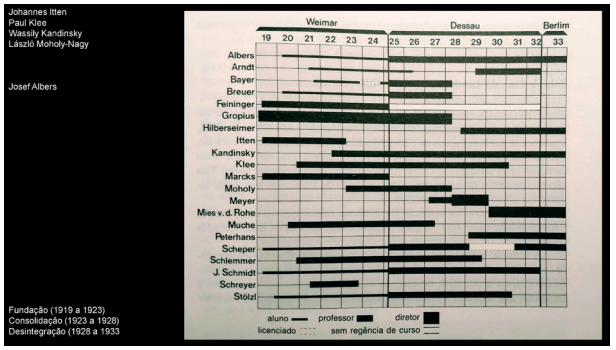
Karl Peter Röhl, primeiro logotipo da Bauhaus, utilizado em 1919. Utiliza vários símbolos cristãos e não cristãos, incluindo a pirâmide, a cruz suástica, o círculo e a estrela..

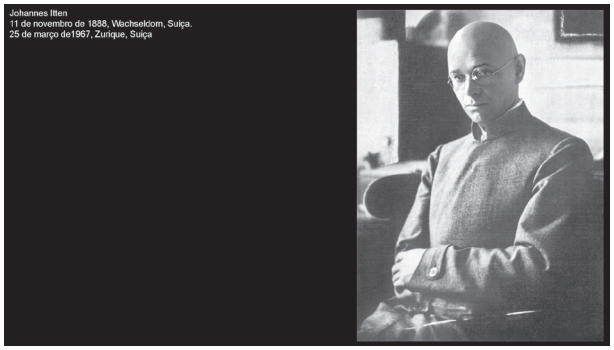


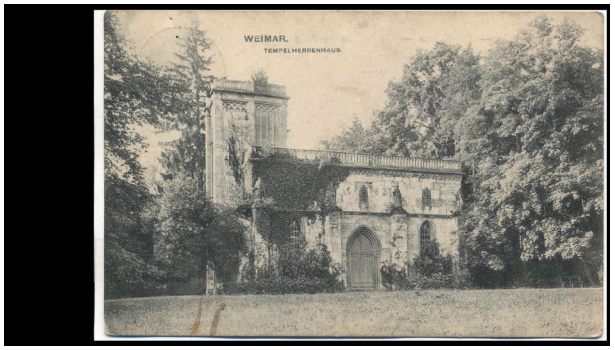
Horário para semestre 1921-22, desenho de Lotahr Schreyer

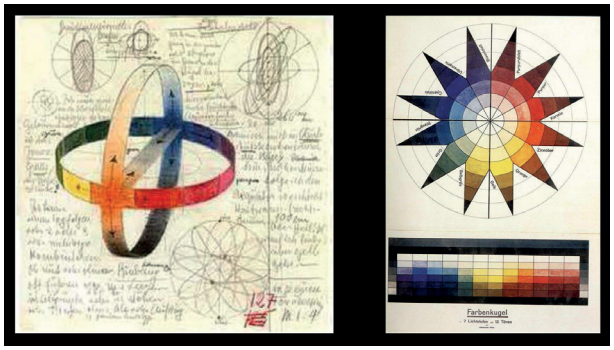



ENSINO PRELIMINAR
ESTUDO DA NATUREZA
ESTUDO DOS MATERIAIS
ESTUDO DAS FORMAS
ESTUDO PRELIMINAR DOS MATERIAIS NAS OFICINAS
ESTUDO DE MATERIAIS E FERRAMENTAS
ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES
ESTUDO DO ESPAÇO - ESTUDO DA COR - ESTUDO DAS COMPOSIÇÕES
PEDRA
MADEIRA
METAL
TECIDO
COR
VIDRO
ARGILA
CONSTRUÇÃO
LOCAL DA OBRA
CAMPO DE PROVAS
PROJETO
ENGENHARIA E OBRAS
VOLLLEBE
FARBE
FORM
RAUM
TON
STEIN
HOLZ
METALL
GLAS
TEXTIL


Johannes Itten
Paul Klee
Wassily Kandinsky
László Moholy-Nagy
Josef Albers
Fundação (1919 a 1923)
Consolidação (1923 a 1928)
Desintegração (1928 a 1933
Weimar
Dessau
Berlim
19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33
Albers
Arndt
Bayer
Breuer
Feininger
Gropius
Hilberseimer
Itten
Kandinsky
Klee
Marcks
Moholy
Meyer
Mies v. d. Rohe
Muche
Peterhans
Scheper
Schlemmer
J. Schmidt
Schreyer
Stolzl
aluno
professor
diretor
licenciado
sem regência de curso

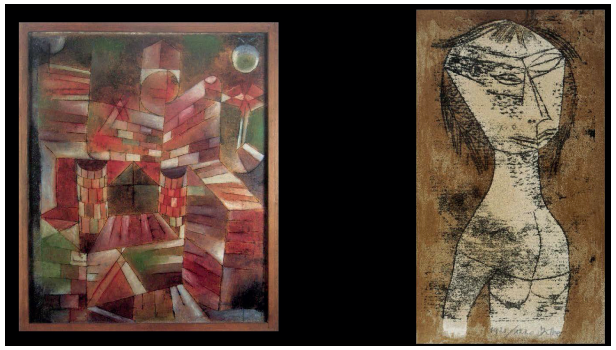

Johannes Itten
11 de novembro de 1888, Wachseldorn, Suiça.
25 de março de1967, Zurique, Suiça


WEIMAR.
TEMPELHERRENHAUS.

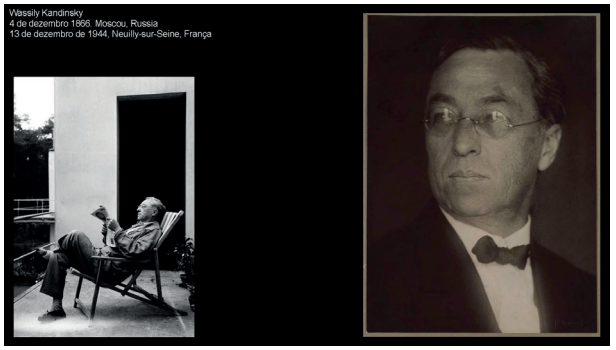

Farbenkugel

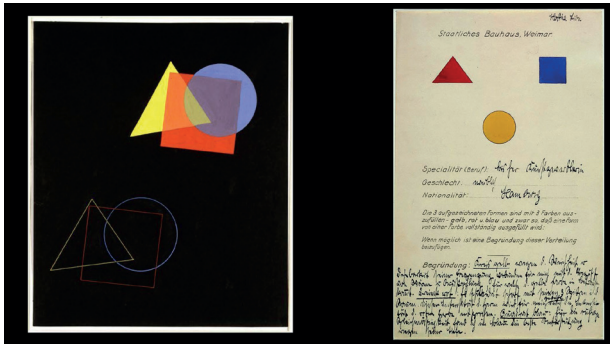
FREITAG ABEND 7½ IM
AKTSAAL
MEISTER
UNSER
SPIEL
ITTEN:
UNSER FEST
UNSERE
ARBEIT

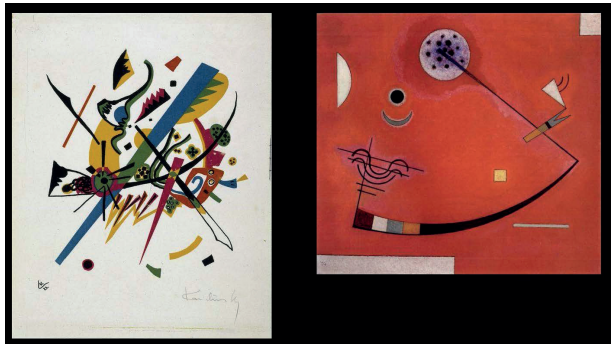
Paul Klee
18 dezembro 1879, Munchenbuchsee, Suiça
29 junho 1940, Murato, Tessin, Suiça
Paul Klee em seu atelier na casa dos mestres,, Dessau. Foto: Lucia Moholy. 1927



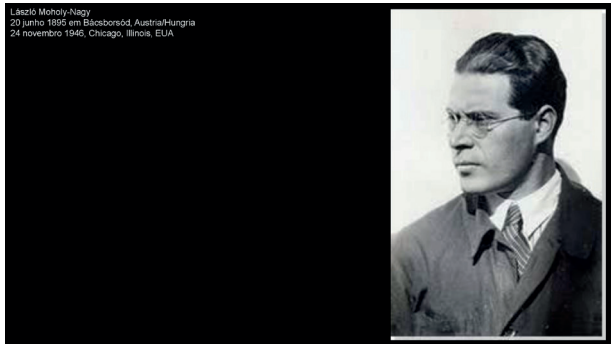
Wassily Kandinsky
4 de dezembro 1866 Moscou, Russia
13 de dezembro de 1944, Neuilly-sur-Seine, França

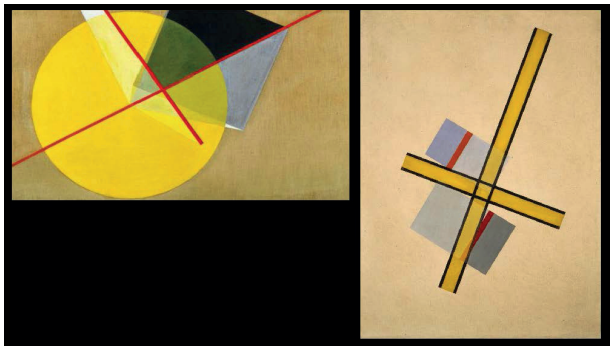


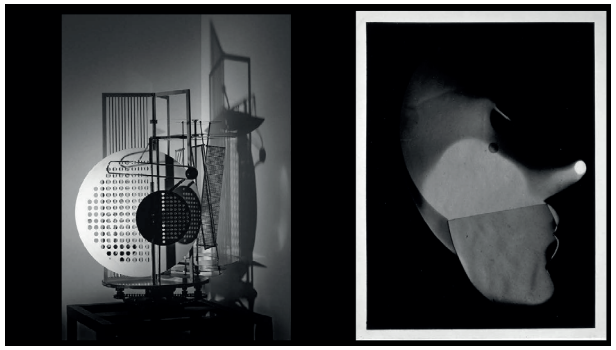




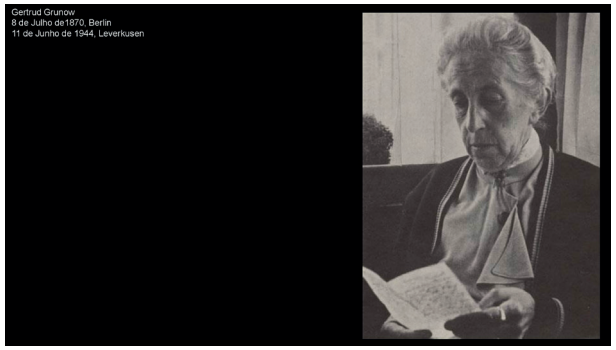
László Moholy-Nagy
20 junho 1895 em Bácsborsód, Austria/Hungria
24 novembro 1946, Chicago, Illinois, EUA



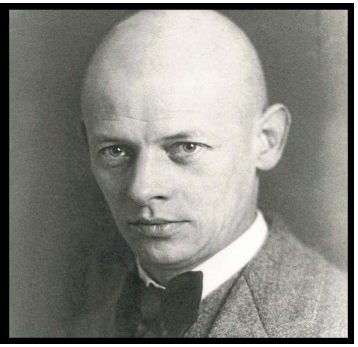




Gertrud Grunow
8 de Julho de1870, Berlin
11 de Junho de 1944, Leverkusen



Oskar Schlemmer
4 de setembro de 1888, Stuttgart
13 de abril de 1943, Baden-Baden



Propedêutica = Ensinar Previamente

O Vorkurs da Bauhaus

Tese Epistemológica
que defende o papel **ativo do sujeito** na criação e modificação de suas **representações** do objeto do **conhecimento**

Puravisualidade = Sichtbarkeit

Puramaterialidade = Sachlichkeit

Artes – Design - Arquitetura

nos tocam onde ?!
nos sentidos !!

Cor + Forma + Matéria

Produzindo
sensações de .....

Sinestesia

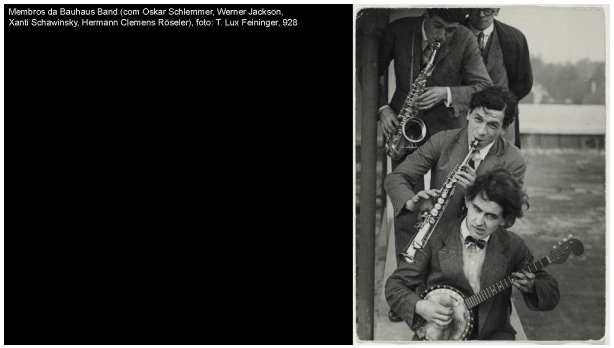
Estesia
x
Anestesia

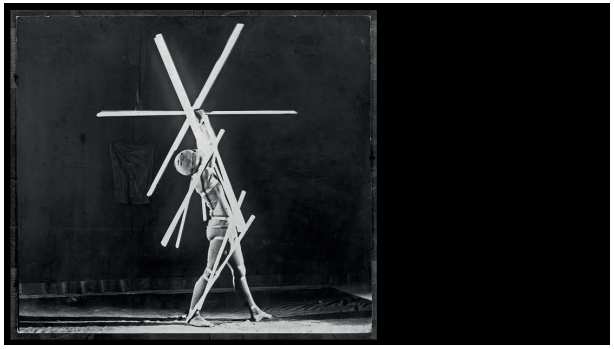
Ética
+
Estética

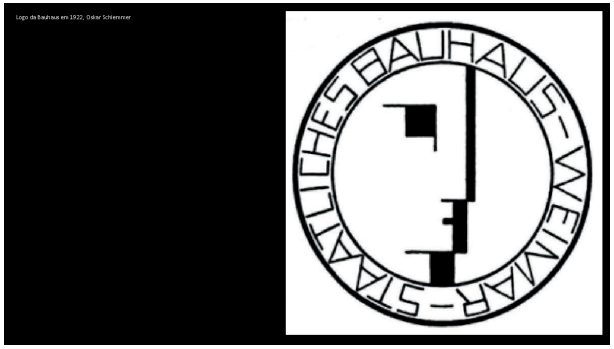
E as outras áreas de conhecimento ?

Cognitivo
+
Afetivo
+
Psicomotor

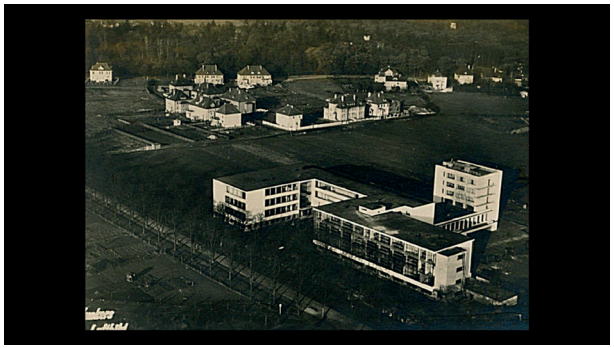
Vida na Bauhaus Weimar. Bauhausler e Convidados. Bauhausler: Oskar und Tut Schlemmer, Casca Schlemmer, Gunta Stölzl, Benita Koch-Otte, Marcel Breuer, Josef Albers, Josef Hartwig, Kurt Schmidt, Convidados: Willi Baumeister, Werner Gilles (?). Foto: desconhecida / Carl Schlemmer (?), em 1922. Bauhaus-Achiv Berlin.


Membros da Bauhaus Band (com Oskar Schlemmer, Werner Jackson, Xanti Schawinsky, Hermann Clemens Röseler), foto: T. Lux Feininger, 928

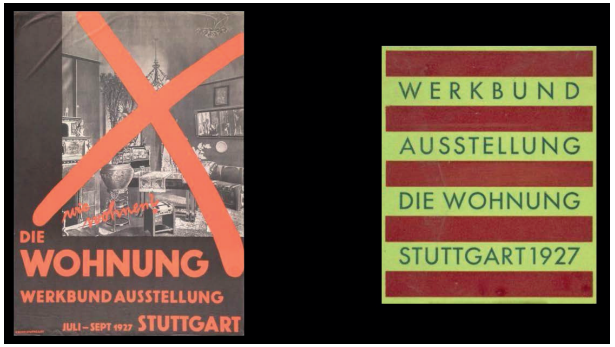



Logo da Bauhaus em 1922, Oskar Schlemmer

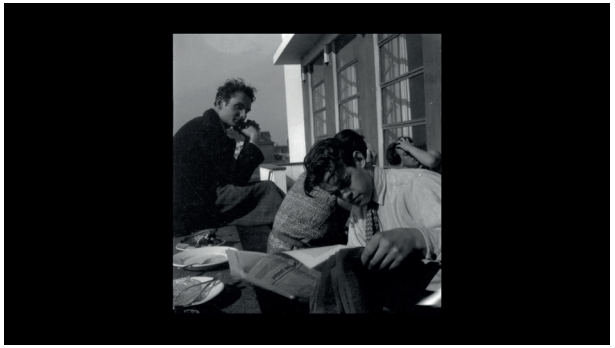
Josef Albers, Hinnerk Scheper, Georg Muche, László Moholy-Nagy, Herbert Bayer, Joost Schmidt, Walter Gropius, Marcel Breuer, Wassily Kandinsky, Paul Klee, Lyonel Feininger, Gunta Stölzl, Oskar Schlemmer. 1926



BAUHAUS

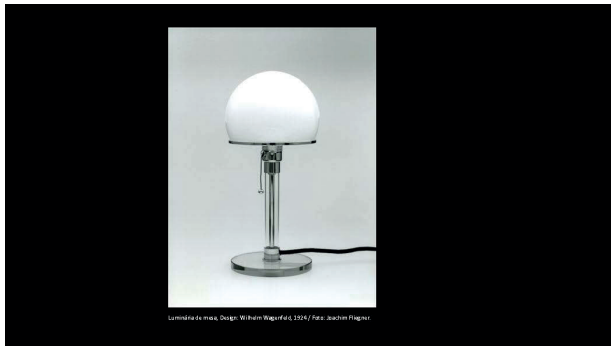


Bairro planejado pela Bauhaus Dessau–Törten (1926–28) por Walter Gropius

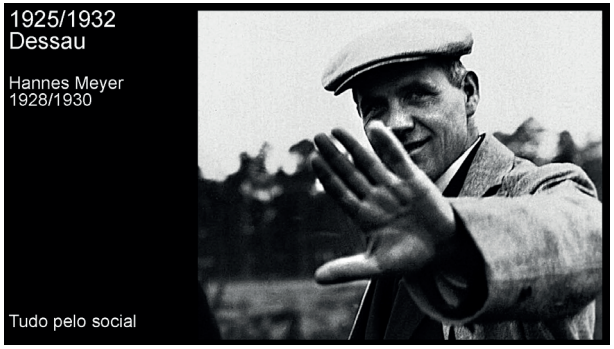


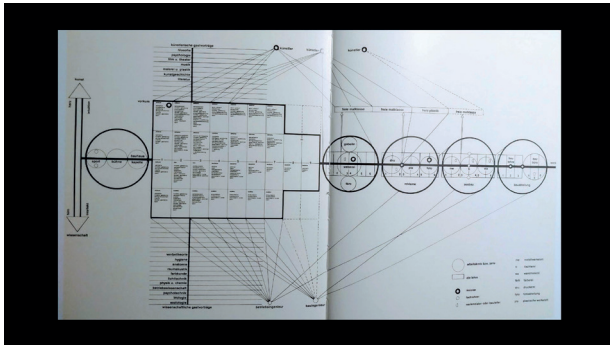
Marcel Breuer and his 'harem' (from left to right: Marta Erps-Breuer, Katt Both and Ruth Hollos-Consemüller) / Photo: Erich Consemüller, around 1927.

Serviço de chá/café. Design: Marianne Brandt / Foto: Lucia Moholy, 1924



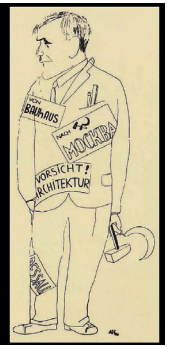
Luminária de mesa. Design: Wilhelm Wagenfeld, 1924 / Foto: Joachim Fliegner



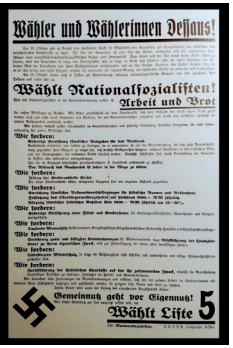


Em 1929 Hannes Mayer compilou um prospecto de divulgação sobre a Bauhaus. A mão de uma foto de Lyonel Feininger.

Hannes Meyer em caricatura de Adolf Hofmeister, 1930



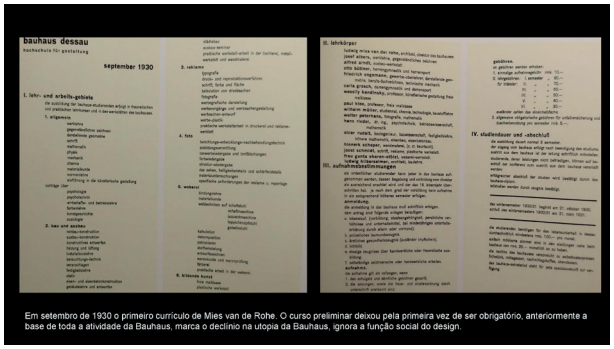
Panfleto para as eleições municipais em Dessau em 25.10.1930.



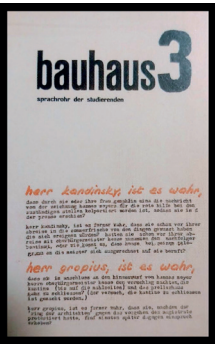
1925/1932
Dessau

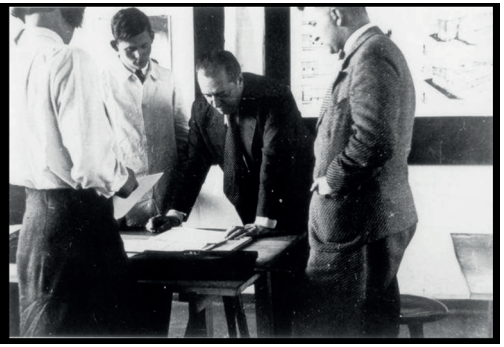
Mies van der Rohe
1930/1932

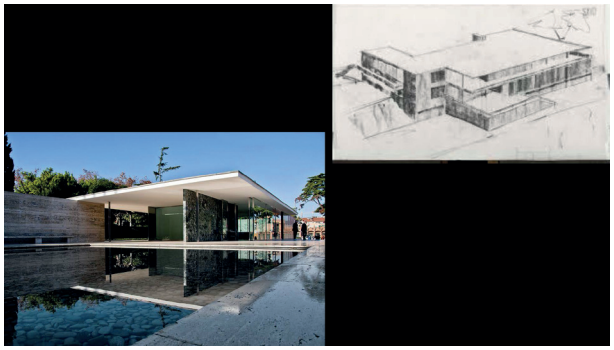
Uma escola de arquitetura



Em setembro de 1930 o primeiro currículo de Mies van de Rohe. O curso preliminar deixou pela primeira vez de ser obrigatório, anteriormente a base de toda a atividade da Bauhaus, marca o declínio na utopia da Bauhaus, ignora a função social do design.







Iwao Yamawaki, 1932

1932/33
Berlin

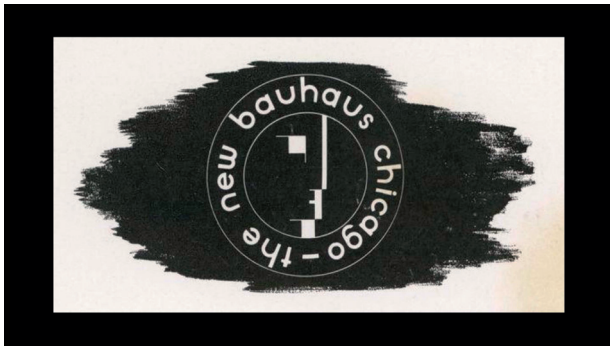
Mies van der Rohe
1932/1933

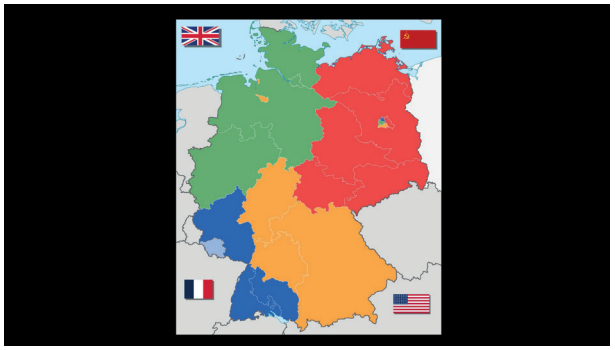
O encerramento

Bauhaus Berlin-Steglitz, Berliner Tageblatt, outubro 1932

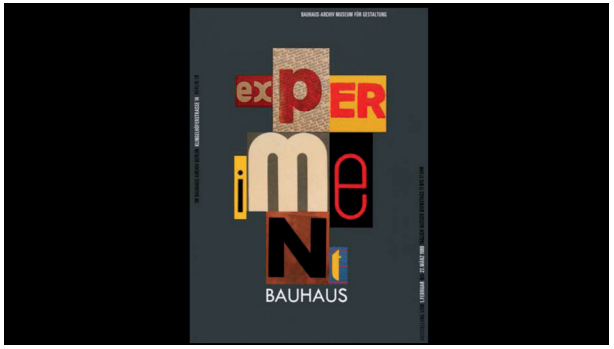
Bauhaus Berlin-Steglitz, Berliner Localanzeiger publicou um artigo sobre inspeção policial na Bauhaus em 12 de abril de 1932

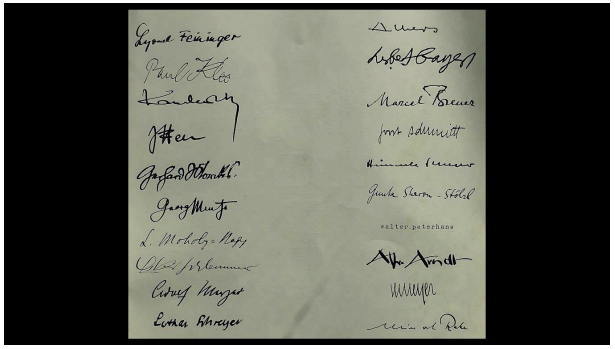
Bauhaus Berlin-Steglitz, reunião após o encerramento da Bauhaus em abril de 1933. Foto : Pius Pahl.





Abertura da exposição 50 Anos da Bauhaus em Stuttgart, fala de Walter Gropius aos estudantes que protestavam pela Escola de Design de Ulm, 1968





Grato !

Daniel Reimann

dereiman@ucs.br

APÊNDICE A – PRODUTO 3

ATIVIDADES DISCENTES

CONTEÚDO DA APRESENTAÇÃO

3º ENCONTRO

LEGADO CONTEMPORÂNEO

Qual o legado da Bauhaus ?

Faz sentido pensar
o seu legado
no século XXI ?

Um estilo ?

Um experimento ?

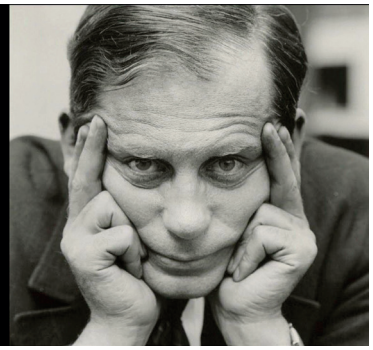
1919/25
Weimar

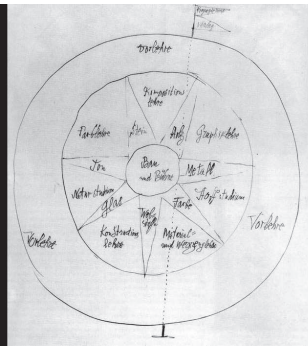
Gropius
1919/1925

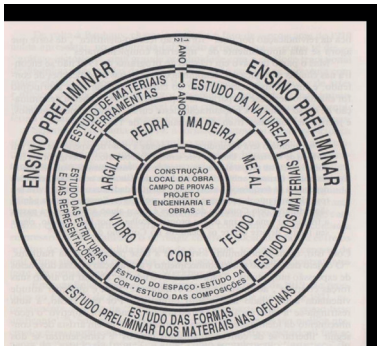
A Bauhaus
expressionista

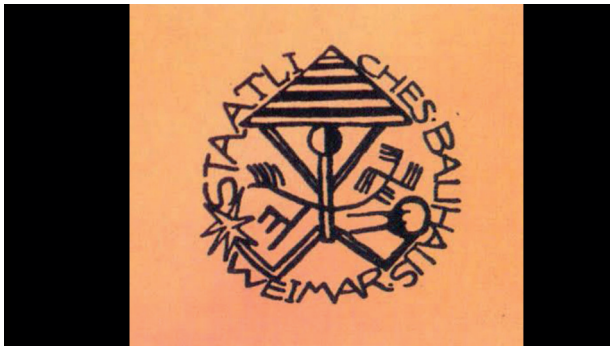
Walter Adolf Georg Gropius
18 de maio de 1883, Berlin, Alemanha
5 de julho de 1969, Boston, Massachusetts, EUA

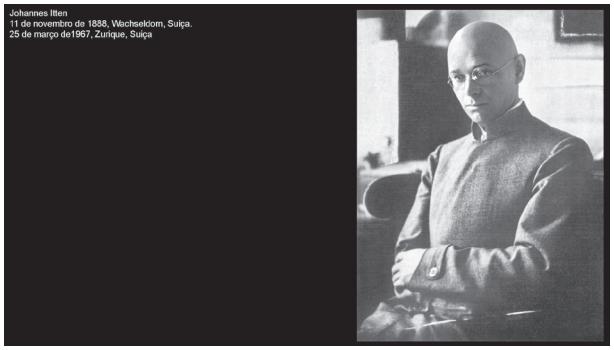
"Acho que **todo o ser humano sadio é capaz de exprimir-se criativamente.** Não me parece, de modo algum, que o problema consista em saber se há capacidade criativa latente, mas em **como se pode ativá-la."**

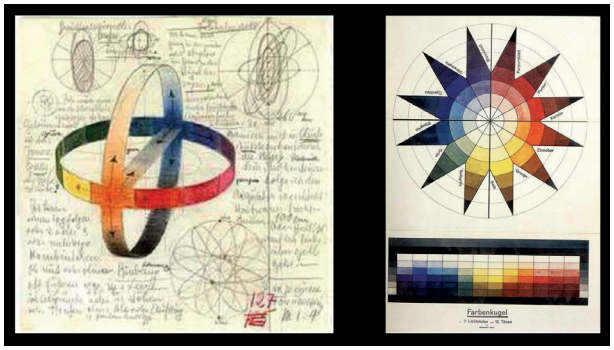


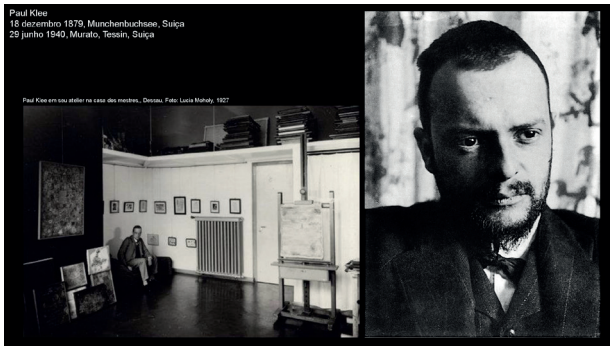




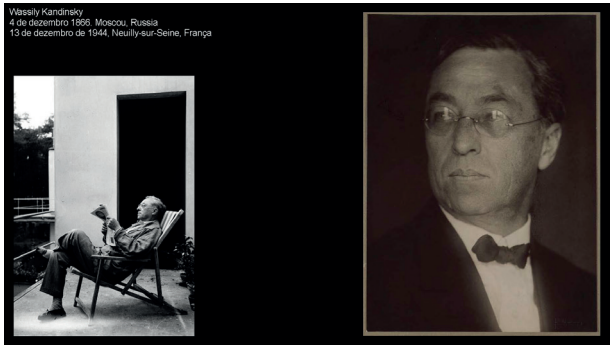

STAATLICHES BAUHAUS
WEIMAR

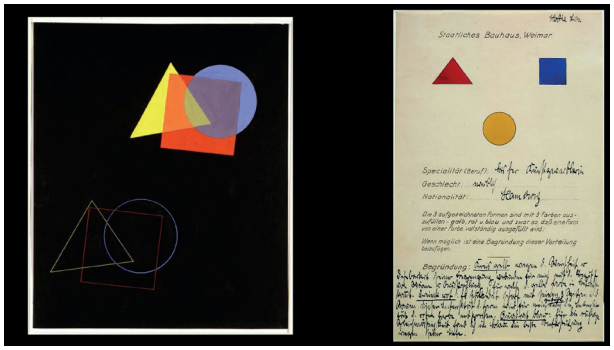

Johannes Itten
11 de novembro de 1888, Wachseldorn, Suiça.
25 de março de1967, Zurique, Suiça

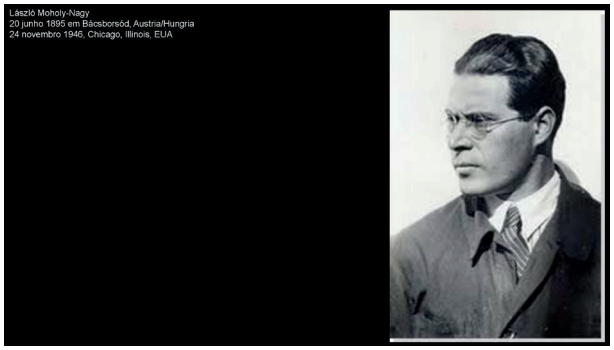

Farbenkugel

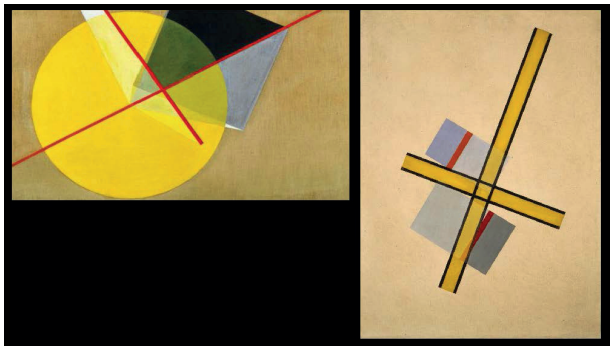

Paul Klee
18 dezembro 1879, Munchenbuchsee , Suiça
29 junho 1940, Murato, Tessin, Suiça
Paul Klee em seu atelier na casa dos mestres,, Dessau, Foto: Lucia Moholy, 1927

ROT
BLAU
GELB

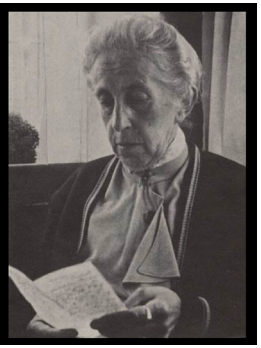

Wassily Kandinsky
4 de dezembro 1866, Moscou, Russia
13 de dezembro de 1944, Neuilly-sur-Seine, França


Staatliches Bauhaus, Weimar

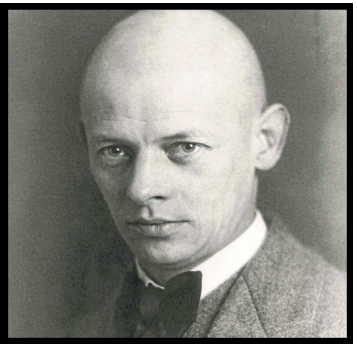

László Moholy-Nagy
20 junho 1895 em Bácsborsód, Austria/Hungria
24 novembro 1946, Chicago, Illinois, EUA



Gertrud Grunow
8 de Julho de1870, Berlin
11 de Junho de 1944, Leverkusen



Oskar Schlemmer
4 de setembro de 1888, Stuttgart
13 de abril de 1943, Baden-Baden



Gropius
+
Homem Total
+
Obra de Arte Total

Sinestesia

Estesia
x
Anestesia

Ética
+
Estética

Cognitivo
+
Afetivo
+
Psicomotor

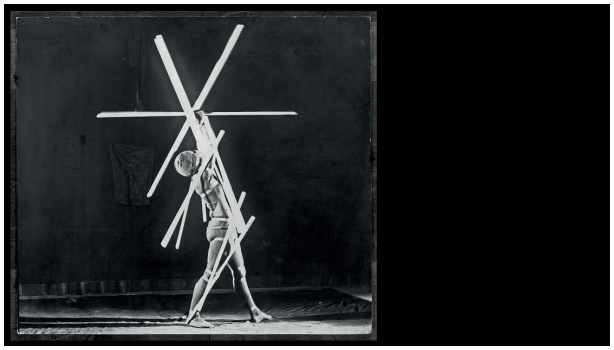
Habilidades

X

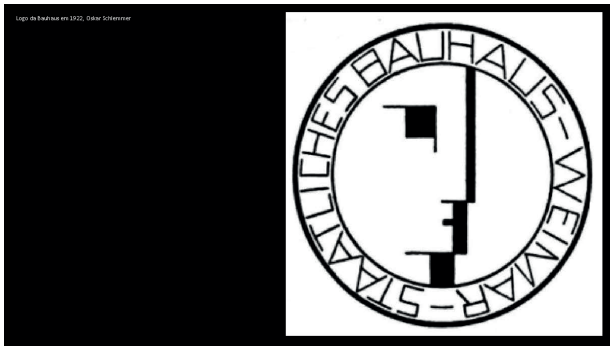
Competências

Vida na Bauhaus Weimar. Bauhausler e Convidados. Bauhausler: Oskar und Tut Schlemmer, Cascа Schlemmer, Gunta Stölzl, Benita Koch-Otte, Marcel Breuer, Josef Albers, Josef Hartwig, Kurt Schmidt. Convidados: Willi Baumeister, Werner Gilles (?). Foto: desconhecida / Carl Schlemmer (?), em 1922. Bauhaus-Achiv Berlin.

Membros da Bauhaus Band (com Oskar Schlemmer, Werner Jackson, Xanti Schawinsky, Hermann Clemens Röseler), foto: T. Lux Feininger, 928



Logo da Bauhaus em 1922, Oskar Schlemmer

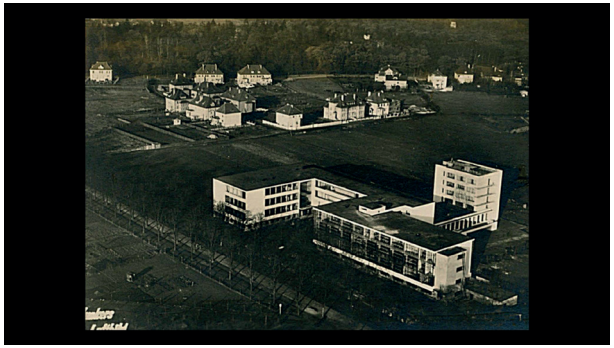


1925/1932
Dessau

Gropius
1925/1928

Instituto
Superior da
Forma

Josef Albers, Hinnerk Scheper, Georg Muche, László Moholy-Nagy, Herbert Bayer, Joost Schmidt, Walter Gropius, Marcel Breuer, Wassily Kandinsky, Paul Klee, Lyonel Feininger, Gunta Stölzl, Oskar Schlemmer. 1926



Marcel Breuer and his 'harem' (from left to right: Marta Erps-Breuer, Ekkt Both and Ruth Hollos-Consemüller) / Photo: Erich Consemüller, around 1927.

Serviço de chá/café. Design: Marianne Brandt / Foto: Lucia Moholy, 1924.

Luminária de mesa, Design: Wilhelm Wagenfeld, 1924 / Foto: Joachim Fliegner.

Expressionismo

X

Construtivismo

1925/1932
Dessau

Hannes Meyer
1928/1930

Tudo pelo social

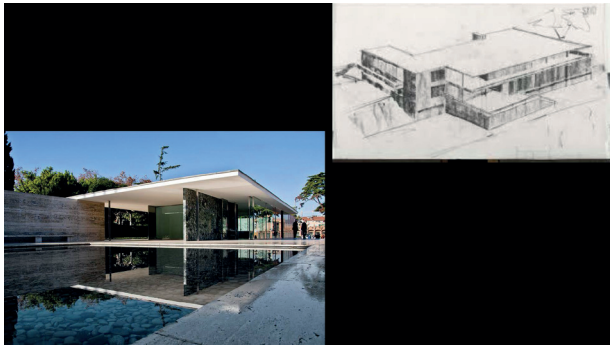
Hannes Meyer em caricatura de Adolf Hofmeister, 1930

Panfleto para as eleições municipais em Dessau em 25.10.1930.

1925/1932
Dessau

Mies van der Rohe
1930/1932

Uma escola de arquitetura



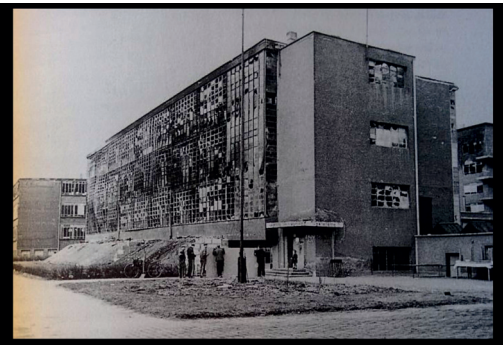
Iwao Yamawaki, 1932

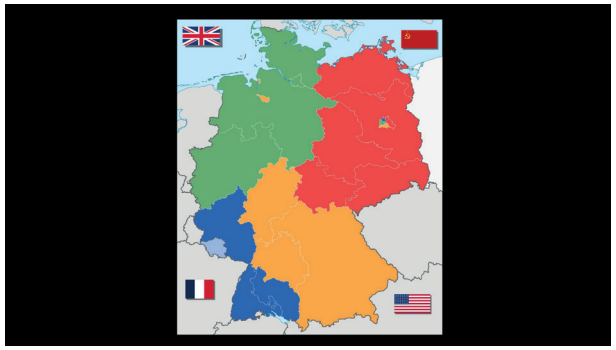
1932/33
Berlin

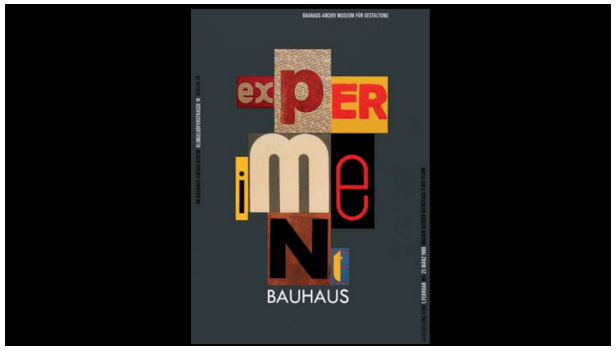
Mies van der Rohe
1932/1933

O encerramento

Bauhaus Berlin-Steglitz, Berliner Localanzeiger publicou um artigo sobre inspeção policial na Bauhaus em 12 de abril de 1932

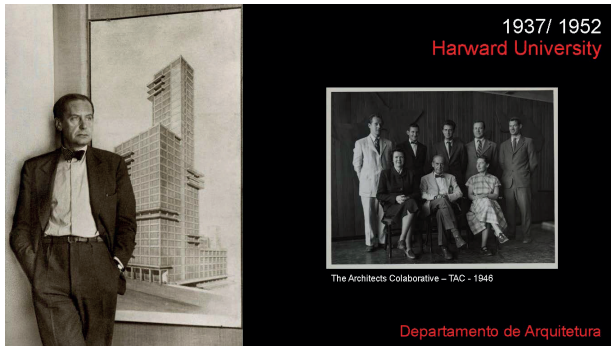






Bauhaus

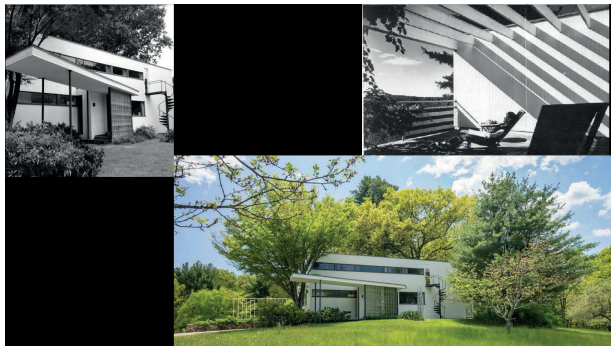
Americana



1937/ 1952
Harward University

The Architects Colaborative – TAC - 1946

Departamento de Arquitetura

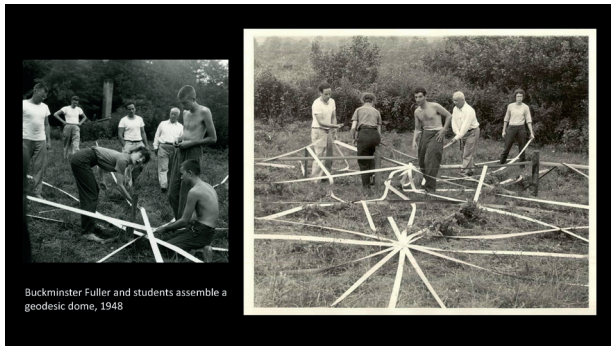


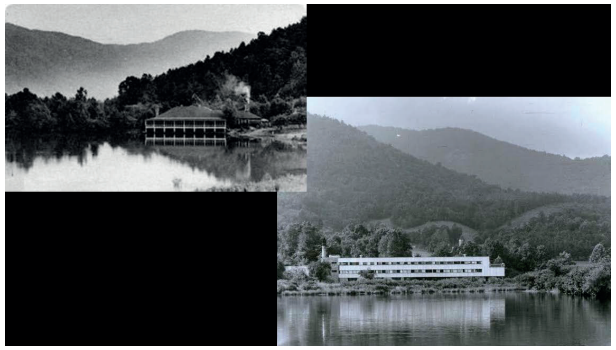
1937/ -
New Bauhaus
Institut of Design

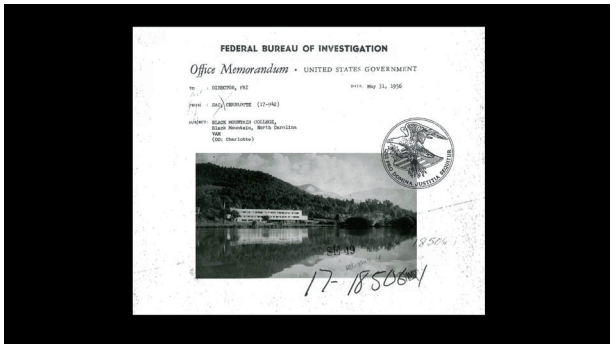
O design da Bauhaus

1933/57
North Carolina

Um experimento

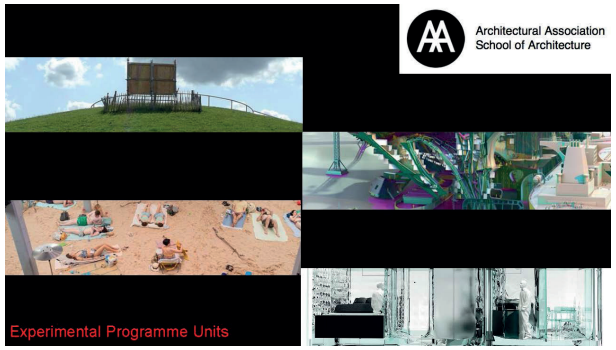


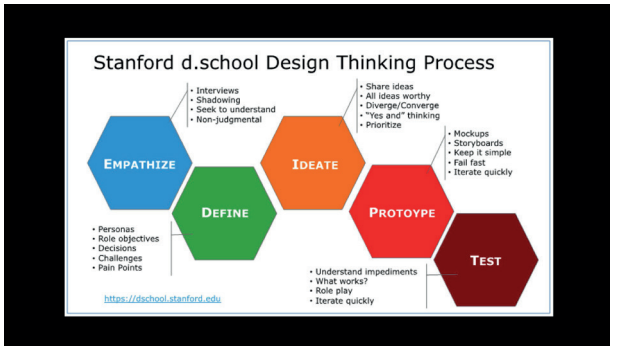


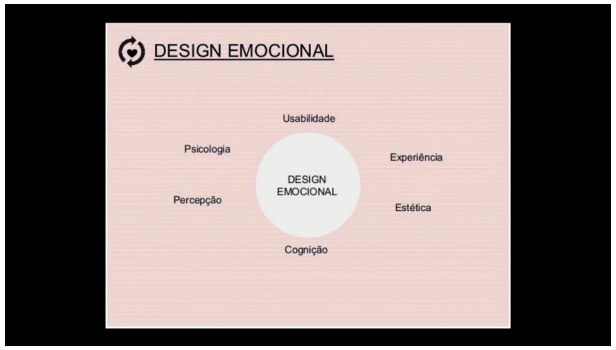


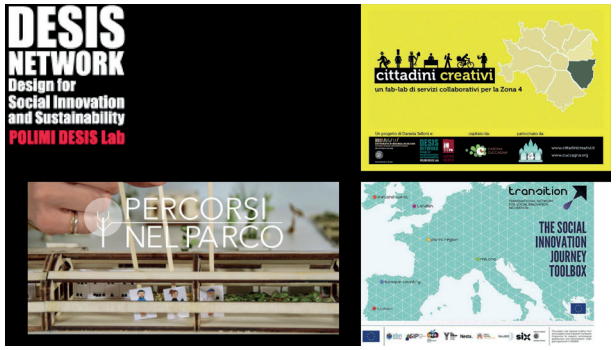
A ÉTICA DA BAUHAUS

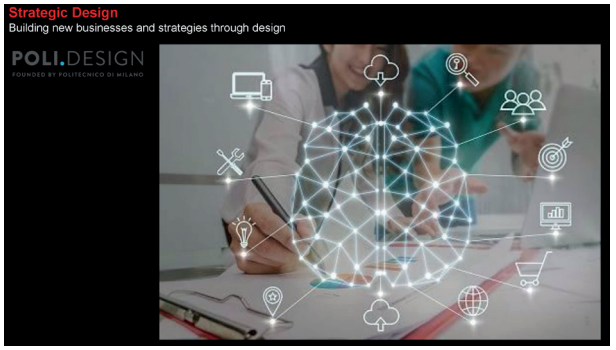
HOJE

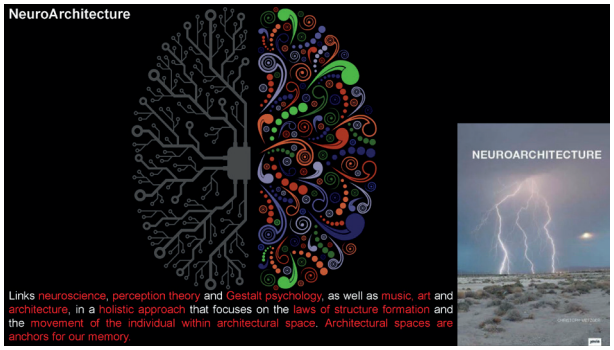












+ Humanista
+
+ Simbólico
+
+ Intangivel

Habilidades

X

Competências

Como criar significado

em um mundo

cheio de idéias ?

O legado da
Bauhaus
não é
estético
é
ético

O ser e ser produtor

de forma e cor

são uma e mesma coisa

A tua produção é o que tu é

o homem contemporâneo

é o homem total da utopia de
Gropius

Grato !

Daniel Reimann

dereiman@ucs.br

APÊNDICE A – PRODUTO 3

ATIVIDADES DISCENTES

LINKS RELACIONADOS A DIVULGAÇÃO DOS ENCONTROS

DUTRA, Laudir. **UCS | Encontros no Campus 8 celebram os cem anos da Bauhaus.** Jornal Ponto Inicial. Caxias do Sul, 2019. Disponível em: https://www.jornalpontoinicial.com.br/2019/08/16/ucs-encontros-no-campus-8-celebram-os-cem-anos-da-escola-de-arte-bauhaus/. Acesso em: 20 jan, 2020

DUTRA, Laudir. **UCS | Bauhaus no Campus 8: último encontro da programação debate legado da escola artística alemã.** Jornal Ponto Inicial. Caxias do Sul, 2019. Disponível em: https://www.jornalpontoinicial.com.br/2019/10/16/ucs-bauhaus-no-campus-8-ultimo-encontro-da-programacao-debate-legado-da-escola-artistica-alema/. Acesso em: 20 jan, 2020

GUIA DE CAXIAS DO SUL. **UCS | Encontros no Campus 8 celebram os cem anos da escola de arte Bauhaus.** Caxias do Sul, 2019. Disponível em: https://www.guiadecaxiasdosul.com/agenda/palestras-e-cursos/2019-10-17/ucs-encontros-no-campus-8-celebram-os-cem-anos-da-escola-de-arte-bauhaus-4312. Acesso em: 20 jan, 2020

RADIO CAXIAS. **UCS | Encontros no Campus 8 celebram os cem anos da escola Bauhaus**. Caxias do Sul, 2019. Disponível em: https://radiocaxias.com.br/portal/noticias/ucs-encontros-no-campus-8-celebram-os-cem-anos-da-escola-de-arte-bauhaus-105614. Acesso em: 20 jan, 2020

VIEIRA, Siliane. **Campus 8 promove encontro sobre os 100 anos da escola Bauhaus, nesta quarta**. Pioneiro. Caxias do Sul, 2019. Disponível em: http://pioneiro.clicrbs.com.br/rs/cultura-e-tendencias/3por4/noticia/2019/09/campus-8-promove-encontro-sobre-os-100-anos-da-escola-bauhaus-nesta-quarta-11564222.html. Acesso em: 20 jan, 2020

APÊNDICE B – PRODUTO 4

ATIVIDADES DOCENTES

APRESENTAÇÃO

O segundo movimento e produto experimental foi direcionados a docentes. Essa etapa envolveu vivências do caráter conceitual formador do Vorlehre, que foram aplicadas, no ambito das atividades de Acolhimento e Formação para Professores da Universidade de Caxias do Sul (UCS), no retorno às aulas do semestre 2020-2, esta programação envolveu nesta edição quatro dias de atividades diversas essencialmente de formação. Essa atividade especifica de acolhimento e formação foi chamada de “Professores Lúdicos & Lúcidos”, desenvolvida com parcerias estabelecidas no ambito Centro de Inovação e de Tecnologias Educacionais (CINTED/UCS), através de minha proposição e organização como membro do Nucleo de Professores (NuPRO/CINTED).

A organização inicial contou com a participação de cinco professores do NuPRO[76] que auxiliaram no desenvolvimento da programação, qual foi desenvolvida em três horarios, tendo 39 professores como ministrantes das atividades. A organização da logistica no Campus 8 apoiou-se em uma equipe formada por duas professoras[77] e duas secretárias do campus[78]. Para a realização na data do evento, a equipe foi ampliada, tendo a participação do apoio do CINTED[79], bem como uma equipe ampliada do Campus 8[80]. A programação gráfica visual de divulgação ficou a cargo do NADI/CINTED[81].

O referido encontro ocorreu no Campus 8 da UCS, no dia 18 de fevereiro de 2020, terça-feira, com atividades pela manhã, das 9h30min às 11h30min, à tarde, das13h30min às 15h30min, e no vespertino, das 16h às 18h. Ao todo, teve um total de 832 docentes partici-

[76] Professores Ana Lúcia Buogo, Elisa Boff, Nilva Rech Stedile, Marliva Vanti Gonçalves e Daniel Reimann, autor deste estudo, compuseram o grupo inicial de trabalho na seleção, contato e organização das atividades ofertadas pelos professores da UCS, com o caráter e objetivos pretendidos.

[77] Professora Roberta Paula Rech e Marta Alves.

[78] Secretária da Direção do Campus 8, Enilda Gabana, e a Secretaria de Extensão e Eventos do Campus 8 Rosiana B. Frizzon.

[79] Com Sandra Dambros, Paulo Antonio Pasqual Junior e Rudson Adriano Rossato da Luz.

[80] Com Silvana Gervasoni, Juliano Chiappin Tegner, Alex Leonardo Alles e Rafael Celso Silvestri.

[81] *Layout* da produção gráfica dos cartazes e faixa de divulgação de Álvaro Henrique Oliveira Pereira NADI/CINTED/UCS.

pantes, havendo 217 pela manhã, 301 à tarde e 314 no vespertino, de acordo com a relação a seguir.

Estas atividades docentes objetivaram atualizar, na forma de vivências, a partir de atividades lúdicas, a lucidez subliminar evocada pelas teorias de Johannes Itten, o contato de si para superar o esquecimento de si.

Um resgate para empoderar o indivíduo no sentido do reconhecimento de seu ser e a conexão com o outro, qualificando a produção de conteúdo crítico coletivo a partir do discernimento individual, com o propósito de desenvolver melhores condições de comunicação e vínculo entre os docentes da UCS, bem como buscando a qualificação do conhecimento.

Aprender em ação e movimento, iniciando no domínio cognitivo, e se completando nos domínios afetivos e psicomotores, em uma aproximação à Taxonomia de Bloom. Foram programadas essencialmente atividades relacionadas as percepções dos cinco sentidos, de atenção a si, de cuidados de si, artes visuais, arteterapia, praticas de percepção corporal, musicalização, criatividade, jogos e outras vivencias. A listagem completa das atividades por tema, condutor, horários e número de inscritos para cada horário encontra-se a seguir.

Atividades do turno da manhã: das 9h30min às 11h30min

- Oficina - Experimentos de fotografia com a utilização do celular - Prof. Edson Luiz Scain Corrêa – Sala 223 – (manhã/tarde/versperti-no): 43 participantes na manhã.

- Oficina - Prática de yoga - Profa. Juliana Rasador e Prof. Ricardo Rech – Terraço: 18 participantes na manhã.

- Oficina do cuidar de si - Profa. Vialana Ester Salatino – Sala 328: 11 participantes na manhã.

- Oficina - Espiritualidade e compaixão - Frei Jaime Bettega – Sala 320 - Sala Marelli – (manhã/tarde): 43 participantes na manhã.

- Oficina - Customização de camisetas - Profa. Mercedes Lusa Manfredini e Profa Janete Toscan – Sala 421B/Atelier da Moda - (manhã/tarde/vespertino): 03 participantes na manhã.

- Oficina - As cores na sua vida - Gabriela

de Prá – Sala 420A - Atelier de Modelagem - (manhã/tarde/verspertino): 04 participantes na manhã.

• Guarda-roupa cápsula para professoras universitárias - Nani Ximenes – Sala 311 - (manhã/tarde/verspertino): 17 participantes na manhã.

• Making ugly robots: workshop de experimentação em design thinking e design doing - Prof. Douglas Onzi Pastori e Prof. Tiago Toso – Sala 224 - Design Center - (manhã/verspertino): 09 participantes na manhã.

• Oficina - Design Thinking para repensar a sala de aula - Profa. Aline Fagundes da Silva – Sala 301 – (manhã/verspertino): 18 participantes na manhã.

• Oficina - Preparações culinárias práticas e saudáveis - Profa. Heloisa Theodoro e Profa. Gabriela Chilanti – Sala 300D - (manhã/tarde/verspertino): 21 participantes na manhã.

• Oficina - RPG (jogos de representação) para iniciantes e não iniciantes - Prof. Lucas Fürstenau de Oliveira – Sala 322 - (manhã/tarde/verspertino): 06 participantes na manhã.

• Oficina - Arteterapia: modelagem em argila - Andreza Cecília Marques e Profa. Liliane Maria Viero Costa – Sala 409: 06 participante na manhã.

• Oficina - Arteterapia: eu em mim mesmo - Vanessa Lemos - Sala 329 - (manhã/tarde/verspertino): 01 participantes na manhã.

• Oficina - Primeiros socorros para professores - Nanci da Silva Teixeira - Sala 303: 04 participantes na manhã.

Atividades do turno da tarde: das 13h30min às 15h30min

• Oficina - Jogos teatrais e corporeidade - Profa. Liliane Viero Costa – Sala 401 – (tarde/verspertino): 09 participantes na tarde.

• Oficina - Experimentos de fotografia com a utilização do celular - Prof. Edson Luiz Scain Corrêa – Sala 223 - (manhã/tarde/verspertino): 58 participantes na tarde.

• Oficina - Prática de dança: primeiros passos - Prof. Rúdi Bortolotto e Prof. Ricardo Rech – Sala 411: 11 participantes na tarde.

• Oficina - Vivências em danças e artes populares - Sabrina Marques Manzke – Sala 409 - (tarde/verspertino): 02 participantes na tarde.

• Oficina do cuidar de si - Profa. Vialana Ester Salatino – Sala 328 – (manhã/tarde): 24 participantes na tarde.

• Oficina - Avaliação em podologia e orientações - Profa. Kalianne Lopes – Sala 402 - (tarde/verspertino): 02 participantes na tarde.

• Oficina - Cuidados diários com a pele - Profa. Sthefani S. Fritzen – Sala 403 - (tarde/verspertino): 12 participantes na tarde.

• Oficina - Aromaterapia vivencial para o autocuidado - Profa. Elisete Mariane Neumann – Sala 301: 12 participantes na tarde.

• Conversa solta sobre o percurso do fazer literário, o conto, e o livro Monalisa no Retrovisor, de Lisana Bertussi - Profa. Lisana Bertussi – Sala 329: atividade sem registro de frequencia na tarde.

• Oficina - Customização de camisetas - Profa. Mercedes Lusa Manfredini e Profa. Janete Toscan – Sala 421B/ Atelier da Moda - (manhã/tarde/verspertino): 13 participantes na tarde.

• Oficina - As cores na sua vida - Gabriela de Prá – Sala 420A/Atelier de Modelagem - (manhã/tarde/verspertino): 24 participantes na tarde.

• Oficina - Guarda-roupa cápsula para professoras universitárias - Nani Ximenes – Sala 311 - (manhã/tarde/verspertino): 23 participantes na tarde.

• Oficina - Musicalização para adultos - Profa. Patrícia Pereira Porto e Prof. Alexandre Fritzen da Rocha - Sala 216: 12 participantes na tarde.

• Oficina - Tamborês - Prof. Vitor Hugo Rodrigues Manzke – Sala 220 - (tarde/verspertino): atividade não realizada.

• Oficina - Produzindo com criatividade - Prof. Sérgio Lopes – Sala 347 - Atelier de Artes : 04 participantes na tarde (junto com a Oficina de Jane Toss)

• Oficina - Como expor obras de arte nos am-

bientes domésticos e suas diferentes linguagens - Profa. Silvana Boone e Prof. Vinicius Pante – Sala 302 - (tarde/verspertino): 05 participantes na tarde.

• Oficina - Croqui como forma de percepção - Prof. Paulo De Mori – Sala 410 - (tarde/verspertino): 03 participantes na tarde.

• Oficina de Iluminação para leigos - Profa. Marta Baltar Alves e Prof. Vinicius Pante – Sala 324: (tarde/verspertino): 08 participantes na tarde.

• Oficina - Preparações culinárias práticas e saudáveis - Profa. Heloisa Theodoro e Profa. Gabriela Chilanti – Sala 300D - (manhã/tarde/verspertino): 27 participantes na tarde.

• Oficina - RPG (jogos de representação) para iniciantes e não iniciantes - Prof. Lucas Fürstenau de Oliveira – Sala 322 - (manhã/tarde/verspertino): 06 participantes na tarde.

• Oficina - Aquarela para iniciantes - Profa. Jane Toss – Sala 347 - (tarde/verspertino): 24 participantes na tarde.

• Oficina - Arteterapia: corpo e movimento - Fernanda Rocha Bortoluzzi e Camila Martins Sirtoli – Sala 303 - 24 participantes na tarde.

Atividades do turno vespertino: das 16h às 18h

• Oficina - Experimentos de fotografia com a utilização do celular - Prof. Edson Luiz Scain Corrêa – Sala 223 - (manhã/tarde/verspertino): 35 participantes no vespertino.

• Oficina - Vivências em danças e artes populares - Sabrina Marques Manzke – Sala 409 - (tarde/verspertino): 07 participantes no vespertino.

• Oficina - Espiritualidade e compaixão - Frei Jaime Bettega – Sala 320/Sala MarellIl - (manhã/verspertino): 45 participantes no vespertino.

• Oficina - Avaliação em podologia e orientações - Profa. Kalianne Lopes – Sala 402 - (tarde/verspertino): 06 participantes no vespertino.

• Oficina - Cuidados diários com a pele -

Profa. Sthefani S. Fritzen – 403 - (tarde/verspertino): 10 participantes no vespertino.

• Oficina - Customização de camisetas - Profa. Mercedes Lusa Manfredini e Profa. Janete Toscan – Sala 421B/ Atelier da Moda - (manhã/tarde/vespertino): 04 participantes no vespertino.

• Oficina - As cores na sua vida - Gabriela de Prá – Sala 420A/ Atelier de Modelagem - (manhã/tarde/vespertino): 20 participantes no vespertino.

• Oficina - Guarda-roupa cápsula para professoras universitárias - Nani Ximenes - Sala 311- (manhã/tarde/vespertino): 26 participantes no vespertino.

• Making ugly robots: workshop de experimentação em design thinking e design doing - Prof. Douglas Onzi Pastori e Prof. Tiago Toso – Sala 224/Design Center - (manhã/vespertino): 04 participantes no vespertino.

• Oficina - Design Thinking para repensar a sala de aula - Profa. Aline Fagundes da Silva - Sala 301 - (manhã/ vespertino): 14 participantes no vespertino.

• Oficina - História do Rock - Profa. Patrícia Pereira Porto – Sala 217 : 43 participantes no vespertino.

• Oficina - Jogos teatrais e corporeidade - Profa. Liliane Viero Costa – Sala 401 - (tarde/ vespertino): 04 participantes no vespertino.

• Oficina - Tamborês - Prof. Vitor Hugo Rodrigues Manzke – Sala 220 - (tarde/vespertino): 08 participantes no vespertino.

• Oficina - Produzindo com criatividade - Prof. Sérgio Lopes – Sala 347/Atelier das Artes - (tarde/vespertino): 10 participantes no vespertino.

• Oficina - Criatividade não é só fazer (diferente) - Profa. Claudia Zamboni – Sala 321: 10 participantes no vespertino.

• Oficina - Como expor obras de arte nos ambientes domésticos e suas diferentes linguagens - Profa. Silvana Boone e Prof. Vinicius Pante – Sala 302: (tarde/vespertino): 10 participantes no vespertino.

• Oficina - Croqui como forma de percepção - Prof. Paulo De Mori – Sala 410: (tarde/vespertino): 01 participante no vespertino.

- Oficina de Iluminação para leigos - Profa. Marta Baltar Alves e Prof. Vinicius Pante – Sala 324 - (tarde/vespertino): 04 participante no vespertino.

- Oficina - Preparações culinárias práticas e saudáveis - Profa. Heloisa Theodoro e Profa. Gabriela Chilanti – Sala 300D - (manhã/tarde/vespertino): 09 participantes no vespertino.

- Oficina - RPG (jogos de representação) para iniciantes e não iniciantes - Prof. Lucas Fürstenau de Oliveira – Sala 322 - (manhã/tarde/vespertino): 07 participantes no vespertino.

- Oficina - Aquarela para iniciantes - Profa. Jane Toss – Sala 347/Atelier das Artes - (tarde/vespertino): 17 participantes no vespertino.

- Oficina - Arteterapia: entre a tolice e a sabedoria, o arquétipo do Louco dança em cada um de nós - Profe. Gisela Cardoso – 328: 01 participante no vespertino.

- Oficina - Arteterapia: eu em mim mesmo - Vanessa Lemos – 329 - (tarde/vespertino): atividade sem registro de frequencia no vespertino

Atividade extra vespertino: das 18h às 18:30h

Live Musical na entrada do C8 - Alexandre Fritzen da Rocha + Rafael Rosa

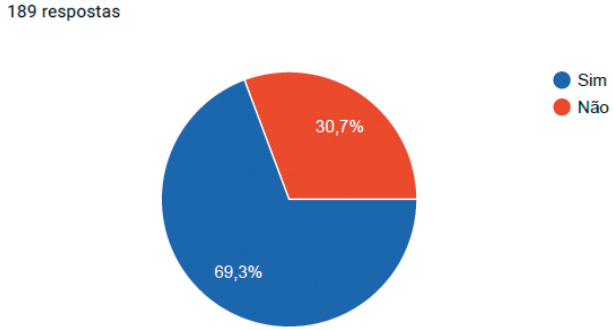
APÊNDICE B – PRODUTO 4

ATIVIDADES DOCENTES

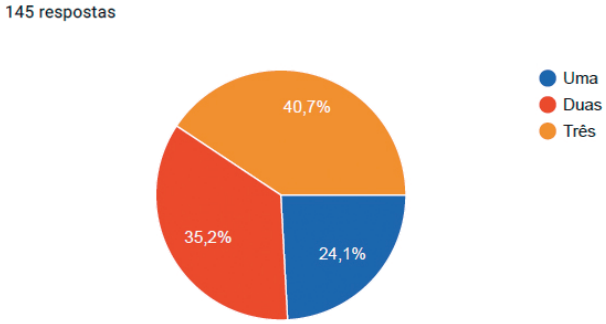
PESQUISA DE SATISFAÇÃO E RESULTADOS

Na sequência do evento o CINTED/NuPro realizou uma pesquisa junto aos docentes que participaram das atividades de Acolhimento e Formação para Professores 2020-02, relaciono abaixo as questões referentes as atividades dos Professores Lúdicos e Lúcidos:

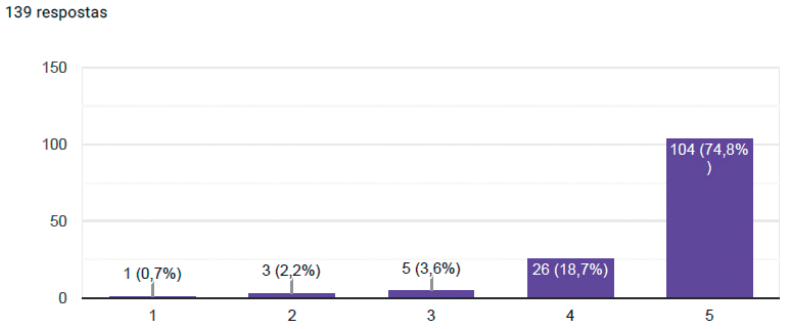
1.- Você participou das atividades de acolhimento – Professores Lúdicos & Lúcidos – Campus 8?



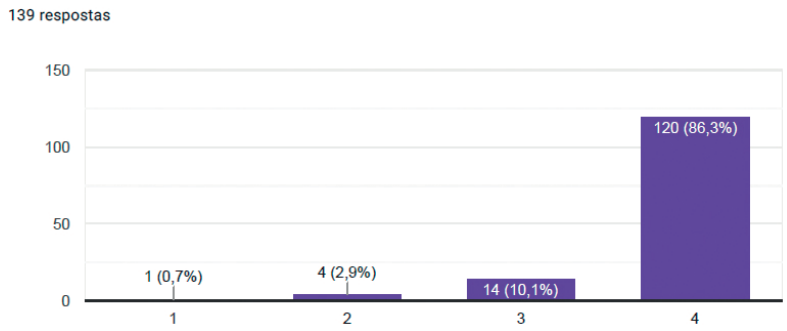
2.- Você participou de quantas oficinas/atividades no dia do acolhimento Professores Lúdicos & Lúcidos – Campus 8?



3.- Qual seu grau de satisfação com as oficinas/atividades em que participou no Professores Lúdicos & Lúcidos – Campus 8? (1 = muito insatisfeito / 5 = muito satisfeito)



4.- Quão importante é, para os professores, a oferta de atividades como a realizada no Professores Lúdicos & Lúcidos – Campus 8? (1 = sem importância / 4 = muito importante)



5.- Aqui estão relacionadas sugestões e observações dos participantes do Professores Lúdicos & Lúcidos – Campus 8:

- Achei as atividades de acolhimento maravilhosas. Entendi a proposta como uma demonstração de respeito, cuidado e valorização dos professores. Foram momentos que eu gostaria de vivenciar novamente. A UCS está de parabéns!

- As oficinas que foram oferecidas nos permitiram aprender coisas distintas de nossas áreas de atuação. Tivemos também a oportunidade de conhecer o trabalho de tantos colegas da universidade.

- Sair da zona de conforto - e dos espaços já conhecidos - motivou os professores, da mesma forma que a possibilidade de conhecimento “fora da curva” ao qual estamos acostumados.

- Atividades excelentes de acolhida e de partilha.

- Frequentar outros espaços é muito importante, bem como vivenciar atividades diferentes.

- Não participei por motivos de saúde, mas ouvi elogios e acho que é muito importante eventos como este.

- Excelente iniciativa. O Campus 8 é um diferencial e uma riqueza da UCS. Devemos aproveitá-lo sempre que possível.

- Oportunizar mais espaços e atividades como estas.

- Não fiz atividades no campus 8, porém, vendo posteriormente as atividades em fotografias e testemunhos, gostaria de ter realizado. Tomara que se repitam.

- Gostei de ter participado em outro espaço das atividades além do campus /Sede , e uma oportunidade de conhecer mais também outros campi.

- Excelente a proposta, oficinas e atividades diversificadas, além de inserir os professores no campus 8, que é um lugar muito inspirador (assim como nosso campus central).

- Foi ótimo e nos proporcionou aprender, descontrair e saber mais ainda sobre a nossa Universidade. Além disso, integrou os professores e iniciaram as atividades de forma leve e proveitosa. Parabéns espero que haja mais eventos dessa natureza!

- Esses são muito importante para nossa instituição. o reencontro tem uma simbologia muito forte dentro do processo.

- Aqui também, minha não participação deveu-se ao trabalho desenvolvido junto ao Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática. Se fosse possível, teria participado de uma oficina sobre fotografia.

- Importantíssimo reconhecermos como universidade multicampi. Acredito que devemos conhecer inclusive outros espaços físicos da universidade nestes encontros. Foi muito bom, mostrar para os demais cursos da universidade a estrutura física do C8 e também muito das atividades ali exercidas.

- Atividade deverá ser continuada.

- Que as atividades sejam ofertadas novamente para que possamos participar de outras oficinas.

- Achei a proposta extremamente positiva. Senti que o ambiente descontraído das oficinas permitiu um tipo de interação e vinculação especial entre os professores de diferentes áreas, o que contribui, a meu ver, para a qualidade do nosso trabalho. Também considero que as atividades estão relacionadas ao bem-estar e saúde mental dos professores, fatores essenciais para que prossigamos trabalhando com a qualidade que sempre marcou nosso trabalho.

- Poderão repetir as atividades novamente num outro semestre porque o número era grande e poderemos participar de outras atividades que não conseguimos e eram muito interessantes.

- O aproveitamento das instalações do campus 8 para esses treinamentos é diferenciada, pois construiu-se um espaço mais descontraído.

- Participei da oficina de yoga, me interessei, porém não há turma para seguir a prática na Vila Olímpica - frustante!

- Atividades criativas. Estão de parabéns os idealizadores da proposta.

- Atividade muito boa. parabéns pela iniciativa. Temos que exercitar inteligências múltiplas.

- Ótima iniciativa. Devem haver mais edições deste tipo.

- As atividades do campus 8 redefiniram o conceito de acolhimento aos docentes da Universidade. Promoveram uma experiência relevante para os docentes em início de semestre.

- As atividades foram sensacionais. O ambiente do Campus 8 é muito inspirador e estar em contato com as áreas da arte e da criatividade são sempre relaxantes e ao mesmo tempo desafiadoras. Uma das oficinas de que participei poderia ter até se aprofundado mais no tema que abordou, mas de toda forma, foi uma experiência muito válida para desconstruir conceitos e reconstruir junto dos colegas professores.

- Simplesmente amei o lugar, as pessoas e as atividades por favor façam mais vezes...

- Deveria ser oferecido em dois dias para podermos participar de mais atividades, pois estava muito interessante.

- Algumas atividades foram estilo “palestras” com pouca interação entre os ouvintes. Gostamos mais das atividades em que tivemos que realizar algo de forma mais ativa (metodologias ativas também se aplicam aos professores quando são alunos!). Mas foram ótimas atividades de forma geral (aliás, as melhores foram as do C8). Precisamos mais disso!

- Dar continuidade a essa modalidade de atividade. Adorei a oficina que participei.

- Muito bom o trabalho e a acolhida no evento.

- Dividir as oficinas em dois dias.

- Deve continuar.

- Sugiro que sejam ofertadas novamente!

- Excelente!

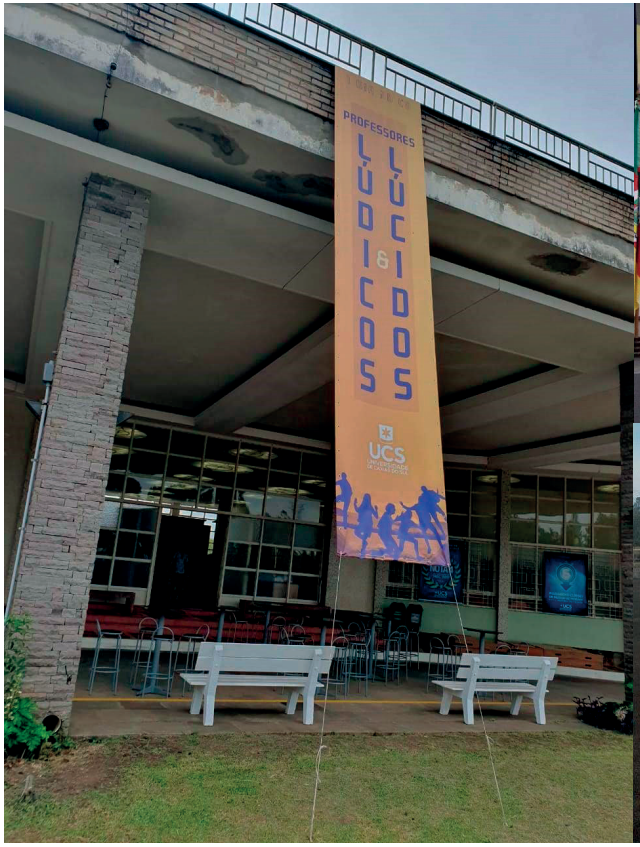
APÊNDICE B – PRODUTO 4

ATIVIDADES DOCENTES

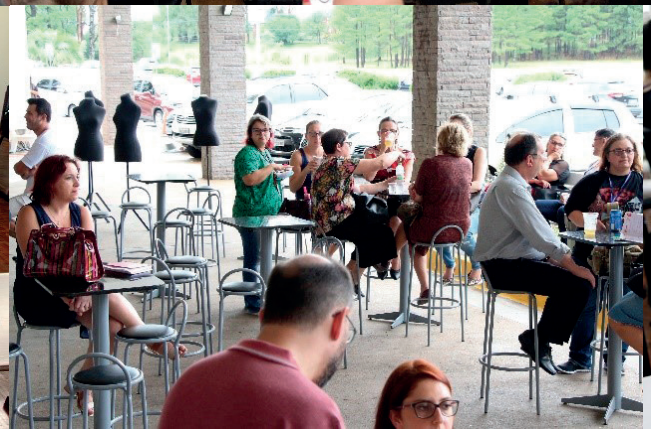
DOCUMENTAÇÃO FOTOGRÁFICA

Na sequência se apresentam algumas imagens fotográficas de ambientes e momentos na data do evento[82].

[82] Créditos das fotografias: o autor, Alex Leonardo da Silva Alles, Juliano Chiappin Tegner, Rosiana Debarba Frizon.


PROFESSORES
LÚDICOS & LÚCIDOS
UCS

PROFESSORES
LÚDICOS & LÚCIDOS
UCS
UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL



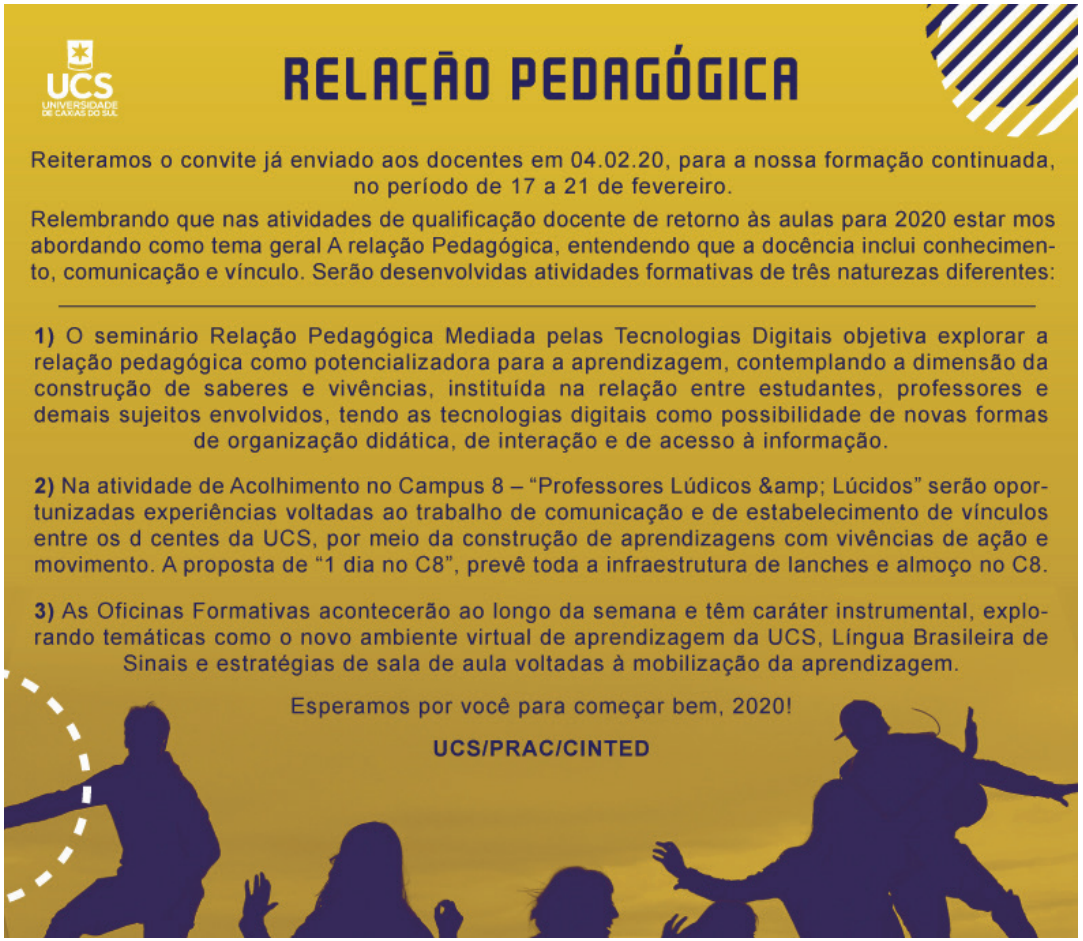
APÊNDICE B – PRODUTO 4

ATIVIDADES DOCENTES
PRODUÇÃO GRÁFICA

Na sequência se apresenta a identidade visual utilizada no evento, apresentando algumas das 25 peças gráficas desenvolvidas para as atividades.[83]

[83] Produção gráfica dos cartazes e faixa de divulgação de Álvaro Henrique Oliveira Pereira NADI/CINTED/UCS

PROFESSORES
LÚDICOS & LÚCIDOS
NOSSO PROPÓSITO
DESENVOLVER MELHORES CONDIÇÕES DE COMUNICAÇÃO E VÍNCULO ENTRE OS DOCENTES DA UCS NA BUSCA DA QUALIFICAÇÃO DO CONHECIMENTO.
APRENDER EM AÇÃO E MOVIMENTO INICIANDO NO DOMÍNIO COGNITIVO, E COMPLETANDO-SE NOS DOMÍNIOS AFETIVOS E PSICOMOTORES, REFORÇANDO ASSIM:
NOSSOS VALORES
RECEPÇÃO: PERCEPÇÃO, DISPOSIÇÃO PARA RECEBER COM ATENÇÃO SELETIVA.
RESPOSTA: PARTICIPAÇÃO ATIVA, DISPOSIÇÃO PARA RESPONDER, E SATISFAÇÃO EM RESPONDER.
VALORIZAÇÃO: ACEITAÇÃO, PREFERÊNCIA E COMPROMISSO (COM AQUILO QUE VALORIZA E AFETA).
ORGANIZAÇÃO: CONCEITUAÇÃO DE VALOR E ORGANIZAÇÃO DE UM SISTEMA DE VALORES.
INTERNALIZAÇÃO DE VALORES: COMPORTAMENTO DIRIGIDO POR GRUPO DE VALORES, COMPORTAMENTO CONSISTENTE, PREVISÍVEL E CARACTERÍSTICO.
PERCEPÇÃO: RECONHECE OS MOVIMENTOS ESSENCIAIS DA ORGANIZAÇÃO.
RESPOSTA CONDUZIDA: RESPONDE COM COORDENAÇÃO MOTORA FINA E REFINADA A PARTIR DE TREINO.
AUTOMATISMOS: PERCEPÇÃO DE MOVIMENTOS REFLEXIVOS BÁSICOS NA RESPOSTA.
RESPOSTAS COMPLEXAS: ELABORA COM DESENVOLTURA E COORDENA RESPOSTAS A ESTÍMULOS.
ADAPTAÇÃO: IMPROVISA MOVIMENTOS, ADAPTA-SE E READAPTA-SE EM DIFERENTES SITUAÇÕES.
ORGANIZAÇÃO: ORGANIZA-SE ESPONTANEAMENTE A PARTIR DE REFLEXOS COMPLEXOS A RESPOSTAS A ESTÍMULOS.
UCS
UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL


UCS
UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
RELAÇÃO PEDAGÓGICA
Reiteramos o convite já enviado aos docentes em 04.02.20, para a nossa formação continuada, no período de 17 a 21 de fevereiro.
Relembrando que nas atividades de qualificação docente de retorno às aulas para 2020 estar mos abordando como tema geral A relação Pedagógica, entendendo que a docência inclui conhecimento, comunicação e vínculo. Serão desenvolvidas atividades formativas de três naturezas diferentes:
1) O seminário Relação Pedagógica Mediada pelas Tecnologias Digitais objetiva explorar a relação pedagógica como potencializadora para a aprendizagem, contemplando a dimensão da construção de saberes e vivências, instituída na relação entre estudantes, professores e demais sujeitos envolvidos, tendo as tecnologias digitais como possibilidade de novas formas de organização didática, de interação e de acesso à informação.
2) Na atividade de Acolhimento no Campus 8 – "Professores Lúdicos & Lúcidos" serão oportunizadas experiências voltadas ao trabalho de comunicação e de estabelecimento de vínculos entre os d centes da UCS, por meio da construção de aprendizagens com vivências de ação e movimento. A proposta de "1 dia no C8", prevê toda a infraestrutura de lanches e almoço no C8.
3) As Oficinas Formativas acontecerão ao longo da semana e têm caráter instrumental, explorando temáticas como o novo ambiente virtual de aprendizagem da UCS, Língua Brasileira de Sinais e estratégias de sala de aula voltadas à mobilização da aprendizagem.
Esperamos por você para começar bem, 2020!
UCS/PRAC/CINTED

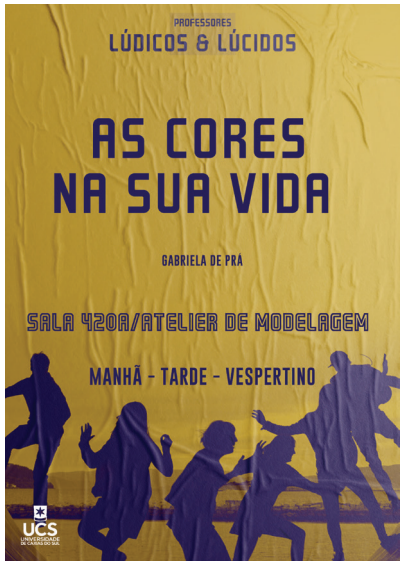
1 DIA NO C8
PROFESSORES
LÚDICOS & LÚDICOS
UCS
UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

PROFESSORES
LÚDICOS & LÚDICOS
EXPERIMENTOS DE FOTOGRAFIA COM A UTILIZAÇÃO DO CELULAR
PROF. EDSON LUIZ SCAIN CORRÊA
SALA 509
MANHÃ - TARDE - VESPERTINO
UCS

PROFESSORES
LÚDICOS & LÚDICOS
PRÁTICA DE YOGA
PROFA. JULIANA RASADOR + PROF. RICARDO RECH
TERRAÇO
MANHÃ
UCS

PROFESSORES
LÚDICOS & LÚDICOS
CUIDAR DE SI
PROFA. VIALANA ESTER SALATINO
SALA 328
MANHÃ
UCS

PROFESSORES
LÚDICOS & LÚDICOS
ESPIRITUALIDADE E COMPAIXAO
FREI JAIME BETTEGA
SALA 320/MARELLI
MANHÃ - TARDE
UCS


PROFESSORES
LÚDICOS & LÚDICOS
AS CORES NA SUA VIDA
GABRIELA DE PRA
SALA 420A/ATELIER DE MODELAGEM
MANHÃ - TARDE - VESPERTINO
UCS

PROFESSORES
LÚDICOS & LÚDICOS
ARTETERAPIA: MODELAGEM EM ARGILA
ANDREZA CECILIA MARQUES + E PROFA. LILIANE MARIA VIERO COSTA
SALA 409
MANHÃ
UCS

PROFESSORES
LÚDICOS & LÚDICOS
ARTETERAPIA: EU EM MIM MESMO
VANESSA LEMOS
SALA 329
MANHÃ - VESPERTINO
UCS

PROFESSORES
LÚDICOS & LÚDICOS
JOGOS TEATRAIS E CORPOREIDADE
PROFA. LILIANE VIERO COSTA
SALA 401
TARDE - VESPERTINO
UCS

APÊNDICE C

LINKS DE INTERESSE

Seguem links vinculados à temática desta dissertação, os quais podem ser de interesse do leitor.

1) Instituto de Arte Contemporânea do Museu de Arte de São Paulo de 1951 a 1953. Disponível em: http://enciclopedia.itaucultural.org.br/instituicao468881/instituto-de-arte-contemporanea-iac.

2) Catálogo da exposição da Bauhaus 1919-1928 – realizada no MOMA-NY em 1938 (inglês). Disponível em: /www.moma.org/documents/moma_catalogue_2735_300190238.pdf.

3) História do Black Mountain College (inglês). Disponível em: http://www.blackmountaincollege.org/history/.

4) Politicas sobre a Black Mountain College (inglês). Disponível em: http://www.blackmountaincollege.org/politicsdigitalportal/?fbclid=IwAR0o-BiR1We0CIIhhkPKjzL9tnXgXWh35stqvysEgnP5elxqundibTGXG9Q.

5) Revista sobre a inauguração do novo Museu Bauhaus de Weimar (alemão). Disponível em: https://www.monopol-magazin.de/neues-bauhaus-museum

6) Video/noticiário sobre a inauguração do novo Museu Bauhaus de Weimar em 6 de abril de 2019 (alemão). Disponível em: http://www.tagesschau.de/multimedia/video/video-524179.html?fbclid=IwAR0gsEwKbSZc-BYIHZMno8gqovPB5tCLocvy9GU5kFORTXo6iKs9iyZQsn0.

7) A Bauhaus sobre os ombros de Nietzche – Publicado no Die Zeit, em 10 de abril de 2019, sobre a inauguração do novo Museu Bauhaus, em Weimar, e sua relação com a cidade e a base filosófica de Nietzche (alemão). Disponível em: https://www.zeit.de/2019/16/bauhaus-weimar-jubilaeumsjahr-architektur-museum/komplettansicht.

8) Pessoas devem lembrar que a Bauhaus começou aqui – dentro do Novo Museu Bauhaus em Weimar – Sophie Spalding - Apolo Magazin (inglês). Disponível em: https://www.apollo-magazine.com/bauhaus-museum-weimar/.

9) As três rotas que trouxeram a centenária Bauhaus ao Brasil: Disponível em: https://www1.folha.

uol.com.br/ilustrissima/2019/03/as-tres-rotas-que-trouxeram-a-centenaria-bauhaus-ao-brasil.shtml.

10) Cidade de Goethe celebra os 100 anos da Bauhaus com a abertura de novo museu. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2019/01/cidade-de-goethe-celebra-os-100-anos-da-bauhaus-com-a-abertura-de-novo-museu.shtml.

11) Como Josef Albers criou a moderna escola de arte como a conhecemos hoje -Frances Spalding – Apolo Magazin (inglês). Disponível em: https://www.apollo-magazine.com/josef-albers-life-work-charles-darwent-review/.

12) Escola Bauhaus e Movimento Bauhaus, a escola que mudou a arte (e o mundo), completa 100 anos . Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/12/politica/1555071908_291521.html?id_externo_rsoc=FB_BR_CM&hootPostID=ae9feac1ca206969b75b3b205141f565&fbclid=IwAR2ryJkmPXq7K_w22fOaWdryEmskQHUIfZKEW-kpgaTMgiQIdpZi5RwYasc.

13) Os nazistas não puderam impedir o sucesso mundial da Bauhaus (alemão). Disponível em: https://www.welt.de/wirtschaft/article191793497/100-Jahre-Bauhaus-Den-Welterfolg-konnten-die-Nazis-nicht-verhindern.html.

14) Arte e o novo Museu de Arquitetura: A alma da Bauhaus está realmente dentro deste caixote? (alemão). Disponível em: https://www.welt.de/kultur/kunst-und-architektur/article191420353/100-Jahre-Bauhaus-Ein-Klotz-fuer-die-Moderne.html.

15) Um panorama, à medida que a extrema direita sobe na Alemanha, um novo museu da Bauhaus reflete sobre as políticas nazistas que levaram ao fechamento da escola (inglês): Disponível em: https://news.artnet.com/exhibitions/bauhaus-museum-1511344.

16) Há 100 anos, Walter Gropius fundava a Bauhaus (alemão): Disponível em: https://www.deutschlandfunk.de/vor-100-jahren-walter-gropius-gruendete-das-bauhausin.871.de.html?dram%3Aarticle_id=445097&fbclid=IwAR1SLYB03qeHzDxnK-LPQ3XbKcYS0bHlqtlxvFGk8sQLbyK_YuK-ErrT6gs.

17) Bauhaus Weimar – instituição mística – na qual foram realizados retiros sectários (alemão). Disponível em: https://www.welt.de/kultur/plus186493940/Bauhaus-Weimar-Mystische-Anstalt-in-der-sektenartige-Exerzitien-abgehalten-wurden.html#cs-Walter-Gropius-1928vor-seinem-Entwurf.jpg.

18) Arte e arquitetura soviética no fluxo? As-

sim tão bolchevique era a Bauhaus (alemão). Disponível em: https://www.welt.de/kultur/kunst-und-architektur/article191654149/100-Jahre-Bauhaus-So-bolschewistisch-war-die-Kunstschule.html.

19) Fundação da Bauhaus – Como uma seita se tornou uma oficina do futuro – Axel Springer (alemão): Disponível em:https://www.welt.de/sonderthemen/bauhaus/article186662680/Warum-das-Bauhaus-bis-heute nachwirkt.html?wtrid=socialmedia.socialflow....socialflow_twitter.

20) Roteiro de arquitetura para viagem – As ideias da Bauhaus vivem nos Estados Unidos (alemão). Disponível em: https://www.welt.de/reise/staedtereisen/article190880611/New-York-Chicago-Boston-Bauhaus-Architektur-in-den-USA.html.

21) Exposições Bauhaus – Novos museus para o patrimônio Bauhaus (alemão): https://www.welt.de/sonderthemen/bauhaus/article186855036/Das-Bauhaus-wird-in-Weimer-Dessau-und-Berlin-in-neuen-Museen-praesentiert.html.

22) Celebração de 100 anos – Desculpe, mas a Bauhaus não era original (alemão): Disponível em: https://www.welt.de/kultur/plus188198469/100-Jahr-Feier-Sorry-aber-das-Bauhaus-war-nicht-originell.html.

23) Aniversário de Design – A Bauhaus faz 100 anos - você está perfeitamente preparado para isso (alemão). Disponível em: https://www.welt.de/icon/design/article181774662/Das-Bauhaus-wird-100-Damit-sind-Sie-perfekt-dafuer-ausgestattet.html.

24) A Filosofia da Bauhaus é um olhar para a vida – Estudar em Weimar e Dessau – estudantes sul-americanos contemporâneos relatam: Disponível em: https://www.goethe.de/ins/br/pt/kul/fok/bau/21385400.html?fbclid=IwAR254zR6CVdtCyuQ5X6tdJSpZNzcD-0qI8pB937btPLVwj7iqvYTWXl898xI

25) Edição especial da revista Humbold – Bauhaus. Disponível em:https://www.goethe.de/ins/br/pt/m/kul/fok/bau.html?fbclid=IwAR0t_pzgdeG9w5IlkGr-btJGhaIbUbpupg5Q5tBsF_JOZywQGfgz3_X-HM3g.

26) Itten Pioneiro da Bauhaus.(alemão). Disponível em: https://www.srf.ch/play/tv/sternstunde-kunst/video/johannes-itten---bauhaus-pionier?id=acf7a000-70e2-47a7-9e88-212b281f539b.

27) Documentário “Bauhaus”, da Deutsche Welle, dividido em 3 partes:

a. Parte 1/3 (em inglês). Disponível em: ht-

tps://www.youtube.com/watch?v=rg3X1vZN5TA.Parte 1/3 (em espanhol). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3TFmr6y8lcM.

b. Parte 2/3 (em português). Disponível em:https://www.youtube.com/watch?v=LW1415Ddf8c.

c. Parte 2/3 (em espanhol). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=jGaOnSqN4gs&feature=youtu.be

d. Parte 3/3 (em português). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2uVWAS6Q6AY.Parte 3/3 (em espanhol). Disponível em:lhttps://www.youtube.com/watch?v=9WVOG9Kav5c.

28) Documentário de 1969 para a Exposição Bauhaus 50 anos realizada em Sttutgart, dividido em 3 partes (alemão):

a. Parte 1/3: Bauhaus - Vorbereitung und Gründung - (Preparação e Fundação) (Doku 1969) https://www.youtube.com/watch?v=XsoOSMJhvH0&t=3s

b. Parte 2/3: Bauhaus - Spuren nach 50 Jahren (Traços após 50 anos) (Doku 1969) https://www.youtube.com/watch?v=vN4wf0mqoxw

c. Parte 3/3: Bauhaus - Zwischen Weimar und Berlin (Entre Weimar e Berlim) (Doku 1969) https://www.youtube.com/watch?v=E3OXzAgyDfE&t=1s