



Nathalia Barros Lepsch

**A Bauhaus
e a formação de uma cultura
figurativa do Design**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em História Social da Cultura da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em História.

Orientador: Ronaldo Brito Fernandes

Rio de Janeiro
Junho de 2021



Nathalia Barros Lepsch

**A Bauhaus
e a formação de uma cultura
figurativa do Design**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em História Social da Cultura da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em História. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo.

Prof. Ronaldo Brito Fernandes

Orientador

Departamento de História Social da Cultura – PUC-Rio

Prof. João Masao Kamita

Departamento de História Social da Cultura – PUC-Rio

Profa. Paloma Carvalho Santos
PPGARTES – UERJ

Rio de Janeiro, 11 de junho de 2021

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem a autorização da universidade, da autora e do orientador.

Nathalia Barros Lepsch

Graduou-se em Desenho Industrial, com habilitação em Programação Visual e Projeto de Produto, pela Escola Superior de Desenho Industrial (Esdi/Uerj) em 2011. Cursou a especialização em História da Arte e da Arquitetura, no Departamento de História da PUC-Rio, entre 2018 e 2019. Atua profissionalmente nas áreas de Design Editorial e Design de Exposições junto ao setor cultural e de Design de Marcas com microempresas. Durante o mestrado, além da participação como monitora do Seminário Especial em História da Arte e da Arquitetura – tema: O primeiro modernismo brasileiro, ministrado pelo Professor Ronaldo Brito Fernandes, participou do desenvolvimento de projetos de exposições e de livros com várias instituições culturais como a EAV Parque Lage e com o MAM Rio.

Ficha Catalográfica

Lepsch, Nathalia Barros

A Bauhaus e a formação de uma cultura figurativa do Design / Nathalia Barros Lepsch ; orientador: Ronaldo Brito Fernandes. – 2021.

128 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de História, 2021.

Inclui bibliografia

1. História – Teses. 2. História Social da Cultura – Teses. 3. Bauhaus. 4. Cultura figurativa. 5. Design moderno. 6. História do design. I. Fernandes, Ronaldo Brito. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de História. III. Título.

CDD: 900

Agradecimentos

Ao professor Ronaldo Brito Fernandes pela orientação e estímulo para a realização deste trabalho em tempos tão incertos.

Aos professores Antônio Edmilson Martins Rodrigues, João Masao Kamita e Paloma Carvalho Santos pelas instruções sempre atenciosas e generosas.

Às instituições de amparo à pesquisa, CAPES, CNPq e PUC-Rio, cujos auxílios viabilizaram o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos amigos Adonay Dietrich, Patrícia Marouvo, Camila Medina, Larissa Arantes, Felipe Cáurio, Millena Precioso e Rafael de Vasconcelos pela generosidade de compartilharem conhecimentos das mais variadas naturezas.

Ao Felipe, pelo entendimento e paciência.

À minha família, por todo incentivo e apoio.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Resumo

Lepsch, Nathalia Barros. **A Bauhaus e a formação de uma cultura figurativa do Design**. Rio de Janeiro, 2021. 128p. Dissertação de Mestrado – Departamento de História Social da Cultura, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta dissertação propõe a análise da formação de uma cultura figurativa do Design a partir da experiência da Bauhaus. A escola surge, em 1919, imbuída de ideais expressionistas e obstinada em promover a união entre todas as artes. Porém, já em 1923, inicia-se um processo de ressignificação e adaptação dos métodos e pesquisas formais, tradicionalmente vinculadas à arte, a um pensamento técnico-científico. Embora essa inflexão tenha atenuado a relevância da arte dentro da instituição – e dominado o pensamento subsequente acerca do *design moderno* –, a crença no potencial educativo da forma permaneceu forte graças à presença de grandes artistas-professores, como Paul Klee, Wassily Kandinsky, László Moholy-Nagy e Josef Albers. Ao retomar tal experiência, a pesquisa pretende resgatar a dimensão filosófica da cultura visual produzida pelo design, entendendo que a forma tem a capacidade de gerar reflexão e inovação.

Palavras-chave

Bauhaus; cultura figurativa; design moderno; história do design.

Abstract

Lepsch, Nathalia Barros. **Bauhaus and the formation of a figurative culture of Design**. Rio de Janeiro, 2021. 128p. M.A. Dissertation – Departamento de História Social da Cultura, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Taking the Bauhaus experience as a starting point, this research analyses the formation of a figurative culture of Design. The school emerges in 1919, imbued with expressionist ideals and obstinate to promote the union between all arts. However, already in 1923, a process of revision and adaptation of methods and researches of form begins to shift from the art sphere to the technical-scientific one. Although this inflection has undermined the relevance of art within the institution – and influenced the subsequent thinking on modern design –, the belief in form as an educational instrument have remained relevant thanks to the presence of great artist-teachers, such as Josef Albers, Wassily Kandinsky, Paul Klee and László Moholy-Nagy. With special reference to the Bauhaus, this dissertation intends to recover the philosophical dimension of the visual culture produced by design, understanding that the form has the capacity to generate reflection and innovation.

Keywords

Bauhaus; figurative culture; modern design; design history.

Sumário

Introdução	08
Capítulo 1. O ideário da Bauhaus	
1.1 A escola	17
1.2 O contexto	23
1.2.1 <i>Deutscher Werkbund</i>	23
1.2.2 A arte e a política no pós-Primeira Guerra	31
1.3 O Manifesto	34
1.4 As fases	38
Capítulo 2. A formação de um pensamento sobre cultura figurativa na Bauhaus	
2.1 Estudos da percepção no século XIX	42
2.2 A cultura figurativa expressionista	51
2.3 Pura visualidade: percepção e teoria da arte	57
2.4 A Pedagogia da Bauhaus e a educação perceptiva	64
2.5 A cultura figurativa sob influência do construtivismo	69
Capítulo 3. A percepção visual na didática da Bauhaus	
3.1 Ensino elementar	81
3.2 Os três cursos preliminares	84
3.2.1 Johannes Itten	85
3.2.2 László Moholy-Nagy	90
3.2.3 Josef Albers	95
3.3 Aulas de Paul Klee	101
3.4 Aulas de Wassily Kandinsky	107
Conclusão	114
Bibliografia	124

Introdução

As dissertações de mestrado, tradicionalmente, tem a finalidade de lançar reflexões sobre um assunto pré-definido, identificando, em um tema mais amplo, uma questão específica sobre a qual hipóteses são formuladas. Mesmo não havendo necessidade de ineditismo, a renovação do olhar sobre a massa crítica de produção teórica publicada é encorajada. Mas como definir a questão a ser problematizada em meio a uma profusão de assuntos? De onde vem a centelha deflagradora do movimento minucioso de pesquisa e análise? Para responder a essas perguntas, parece que as experiências e os repertórios do pesquisador não podem ser desconsiderados. Por isso, na primeira parte desse texto, procuro expor como identifiquei a questão que investigo nesta pesquisa.

Aluna da graduação em design, estudei na Escola Superior de Desenho Industrial (Esdí/Uerj), fundada em 1962, no Rio de Janeiro, sob a influência da Hochschule für Gestaltung Ulm (HfG-Ulm). Essa instituição alemã foi criada na década de 1950, com a intenção de reestabelecer o ensino do design disseminado pela Bauhaus, porém revistos para atender o modelo de sociedade industrial que se formou no pós-Segunda Guerra. A escolha de HfG-Ulm como parâmetro ia ao encontro do momento de otimismo e de desenvolvimentismo pelo qual o Brasil passava no início dos anos de 1960. Projeto do estado da Guanabara, a Esdi seria um atributo crucial para que o estado alcançasse a desejada liderança do processo de industrialização brasileiro. Embora os contextos históricos pelos quais o Brasil, e o mundo, passou tenham frustrado muitos dos desejos de construção de uma sociedade industrialmente desenvolvida nos seus mais diversos setores, o mito de fundação da Esdi permaneceu, até bem recentemente, como balizador de um ponto de vista bastante específico do design. A herança da HfG-Ulm legou à escola brasileira um ponto de vista tecnológico-programático sobre o desenho industrial e estabeleceu o privilégio de uma cultura visual informacional e matemática. A revisão da experiência da Bauhaus feita pelos fundadores da HfG-Ulm, mesmo que com a intenção de traçar contornos mais bem definidos do campo de atuação do designer e simultaneamente reforçar a legitimidade desse fazer frente a uma sociedade cada vez mais industrializada, acabou por apartar o

design das outras artes e a resumir a expressividade da forma dos objetos a sua funcionalidade.

Desde logo, entendi que aquela profissão havia sido produto do aprofundamento do processo de industrialização, deflagrado pela Revolução Industrial, na primeira metade do século XX. Se, por um lado, os aspectos econômicos e tecnológicos que convergiram para facilitar a substituição do trabalho artesanal pelo trabalho mecanizado e a produção em massa estavam logicamente concatenados em minha formação; por outro, os debates acerca do estabelecimento de uma cultura figurativa disseminada pelos produtos de consumo e comunicação pareciam demasiadamente simplificados. Apenas no momento de resgatar a determinação estética das criações de design, a raiz comum com a arte seria recuperada. Estilos e movimentos artísticos pareciam servir de criadores de receitas de composição visual, que associadas ao preceito de forma segue a função, resumiriam a maneira de determinar os aspectos sensoriais dos projetos. A expressividade da forma como catalizadora de questões relacionadas a condição do *ser* no mundo, tão presentes no estudo da arte, não entravam na pauta das discussões sobre a produção de objetos de consumo. Quando essas questões se apresentavam, normalmente estavam vinculadas à psicologia da forma, e serviam aos propósitos do designer na execução dos seus esquemas de comunicação e ergonomia. Assim, nasce a vontade de investigar, para além das características simbólicas e fisiológicas, uma dimensão filosófica da cultura visual produzida pelo design.

Tendo em conta o caráter moderno do design, quando da institucionalização do ensino, e o seu vínculo intrínseco com a indústria, o campo me foi apresentado quase totalmente desprovido de uma história pregressa à Revolução Industrial. Ora, os meios industriais de produção têm como marco emblemático aquele momento histórico, em contraposição, o pensamento sobre a forma e a subjetividade moderna remontam ao Renascimento, no século XV. Por mais que as condições de produção tenham se alterado e que os vários séculos de produção artesanal tenham organizado um conhecimento da forma em função da matéria, as pesquisas em torno da autonomia formal da arte moderna, características do laboratório europeu, e as acepções do processo artístico como processos de aquisição de conhecimento em si, indicavam que haveria toda uma produção teórica e estética da arte que deveria ser retomada a fim de se pesquisar a forma na

produção do design. Inevitavelmente, busquei no estudo da História da Arte encontrar o ponto de contato entre reflexões sobre a cultura figurativa e a sua instrumentalização pelo design.

Começar a investigação pela Bauhaus me pareceu um caminho natural. A experiência da escola foi paradigmática tanto para o ensino do design – e da arquitetura – quanto para a definição da linguagem visual moderna desse fazer. Isso não se deveu apenas ao fato dela ter sido pioneira na sistematização do ensino do desenho industrial e do desenvolvimento de uma teoria do design: o seu legado continua exemplo de excelência de desenho e de ponto de partida para a estruturação de um ensino do design, mesmo na contemporaneidade com suas novas acepções de tempo e espaço e suas exigências de conectividade. Talvez o cerne dessa permanência no tempo resida na modernidade intrínseca à Bauhaus, que comprometida com a atualização constante dos meios e métodos de representação e produção, tenha orientado o pensamento da escola para arregimentar um saber elementar e de origem do exercício de projeto. Talvez, ainda – embora o plano de educar pela forma, o celebre espiritualizar o cotidiano –, *o estilo Bauhaus*¹ tenha superado os padrões estéticos vigentes, se revelando idealistas e se cristalizando no imaginário coletivo como símbolo de máxima qualidade estética e funcional. Daí tal *estilo* ser considerado um designativo de objetos de arte. Fato é que a associação entre processo artístico e processo crítico, entre atividade criativa e atividade didática, promovida pela escola gerou uma experiência concreta de racionalismo pragmático.

A historiografia tradicional tende a compreender a experiência da Bauhaus em dois momentos bem definidos e aparentemente desconexos entre si, tanto no que diz respeito à teoria e ao ensino de arte quanto em relação a cultura figurativa produzida em seus laboratórios e oficinas. Nos primeiros anos de existência, o universo de pensamento expressionista predominava nas mentes responsáveis pela formação da escola, o que podia ser percebido já no manifesto de fundação escrito por Gropius e ilustrado por Feininger. Na verdade, a atmosfera expressionista permeava a Alemanha, naquele período de recente pós-guerra, e se alinhava aos

¹ Uso o termo *estilo Bauhaus* para indicar um tipo de cultura visual que passou a ser vinculada à escola posteriormente ao seu fechamento em 1933. Por mais que os mestres e diretores da instituição fossem avessos à ideia de estilo e que a produção estética da escola tenha variado ao longo dos anos de funcionamento, o que permaneceu no imaginário coletivo, quando se pensa em Bauhaus, foi a linguagem racionalista da forma associada aos ideais construtivistas.

propósitos de renovação social que motivavam diversos setores da sociedade alemã, inclusive a classe artística. Quatro anos depois de sua fundação, 1923, promoveu-se uma renovação no projeto educacional e na produção estética desenvolvidos. Foi a substituição da lógica expressionista pela assimilação do programa construtivo, sob a influência das vanguardas históricas – “construtivismos russos”, o holandês De Stijl e o suíço ABC. Essa maneira de compreender a história demonstra que o preceito de fundação havia sido trocado com a entrada dos discursos das vanguardas, a união entre arte e indústria prevaleceu à união entre todas as artes. O arraigado conteúdo político e social com o qual a Bauhaus esteve comprometida desde a sua criação constituiu vínculo responsável pela manutenção da continuidade do projeto da escola.

Na abordagem do crítico e historiador da arte Giulio Carlo Argan, haveria, sim, uma continuidade nessa mudança substancial, mas não fora cancelada pelo engajamento da escola e sim pela figura de Walter Gropius, para quem a prédica construtivista era uma consequência lógica dos preceitos expressionistas. O italiano identificava na sensibilidade do primeiro diretor da escola o fator central e definidor do legado da Bauhaus às artes e à arquitetura. Um dos traços característicos da historiografia de Argan é a construção do discurso com base em obras paradigmáticas e no “gênio” de grandes artistas e, de certo modo, é isso que faz quando analisa a experiência da Bauhaus. Ele insere a escola no contexto moderno como uma das grandes obras de Gropius, ladeada pelas construções arquitetônicas mais importantes do alemão. Há um consenso de que a produção teórica de Argan, no livro *Gropius e a Bauhaus*, trouxe à luz a enorme importância da escola para a cultura figurativa moderna, mas essa importância não esteve restrita a figura de Gropius e nem ao domínio da arquitetura, como o enfoque da publicação privilegia. É importante notar que esse livro, lançado logo após a Segunda Guerra Mundial, em 1951, período no qual a experiência da Bauhaus ainda era bastante recente, representa um esforço de encontrar sentido naquele momento crítico da história europeia. Contudo, a experiência promovida pela instituição não é somente tributária de Gropius e de sua atitude moral, houve outros dois diretores, cujos caracteres determinaram mudanças de diretrizes estéticas e pedagógicas, assim como a participação ativa do corpo docente, composto por artistas engajados na formação de uma nova classe de trabalhadores e no desenvolvimento de uma base teórica para o design. De certa forma, a

contribuição da Bauhaus teria sido mais relevante para o design do que para arquitetura comparativamente, porque a escola tratou de produzir um conhecimento e formatar uma metodologia de ensino desse novo desdobramento artístico que ainda estava sendo gestado. Para o design, então, a escola foi uma espécie laboratório. Na produção de Argan, no entanto, há o reforço da arquitetura como arte primordial para a construção de uma sociedade de funções, alinhado ao ideário trazido pelo manifesto de Gropius, porém muito pouco é mencionado sobre o design como campo autônomo.

Um resgate do debate sobre a tradição figurativa transcorrido no século XIX, principalmente na Alemanha, expõe a bagagem teórica que munia não apenas o próprio Gropius como também outros mestres que ensinavam na Bauhaus. O estudo desenvolvido por Goethe, por exemplo, a respeito de uma doutrina das cores, em que pesem todas as críticas sobre sua validade científica, foi um dos primeiros estudos a considerarem as cores como são vistas, para além de suas composições físicas ou químicas, e propor composições cromáticas para determinados usos. Ele lança as bases de um estudo da cor como um fenômeno visual e da organização de uma teoria da cor, em oposição a uma ciência da cor conforme estabelecia os experimentos de Newton. A contribuição de Goethe para a elaboração de uma pedagogia na Bauhaus fica expressa de maneira direta na produção teórica de Paul Klee e tangencia as considerações de Albers, que se concentram no estudo dos trabalhos de Schopenhauer, os quais revisavam a doutrina goetheana. Algumas décadas depois da publicação da *Farbenlehre*, as propostas teóricas de Goethe foram aprofundadas e aferidas nos testes conduzidos pelo naturalista francês Michel Eugène Chevreul. Tais experiências serviram de base experimental para a formulação da Lei dos Contrastes Simultâneos, lei que foi, naquele momento, fundamentalmente constatada no campo perceptivo.

As contribuições de Chevreul foram assimiladas pelos impressionistas, para quem a arte era um fenômeno estritamente visual. A pertinência da agenda impressionista neste estudo está no fato do movimento se aproximar da experiência artística como uma forma de gerar conhecimento a partir da realidade percebida: o artista seria um pesquisador da percepção como experiência essencialmente cognitiva. Enquanto o impressionismo trata da realidade do ponto de vista do conhecimento, o expressionismo o faz pela ação, pela criação de sua própria realidade. Esse debate não é estabelecido pela oposição mas por um certo

aprofundamento da questão: se o impressionismo inaugura o entendimento da arte como um fato autônomo, e não uma representação, o expressionismo busca a origem desse ato artístico, exercido por um artista para uma sociedade. É nesse ponto que a Bauhaus se mostra alinhada ao pensamento expressionista em seus primeiros anos, para além da estética expressionista impressa nas peças gráficas e nos objetos desenvolvidos pela escola, a própria busca pela gênese da linguagem da forma artística e a função social dos “artífices da forma” marcaram a sua pedagogia.

A pesquisa sobre os processos artísticos transcorridos no século XIX contribuíram não apenas com a didática desenvolvida pela Bauhaus também reverberaram na cultura figurativa produzida. A eleição das formas geométricas simples, e das cores primárias como um “vocabulário visual”, exprimia o desejo de encontrar as formas mais elementares para expressar conceitos. No processo didático, se propunha um “desaprendizado” perceptivo a fim de que o aluno desenvolvesse por si mesmo a maneira de perceber e, conseqüentemente, de se expressar artisticamente. Essa forma de pensar encontrava respaldo na teoria da pura visualidade cunhada por Konrad Fiedler. Filósofo e estudioso da arte, ele acreditava que a atividade artística seria uma forma de conhecimento em si, e que o ato de perceber e o ato de criar uma obra de arte estariam intrinsecamente relacionados. Defendia, inclusive, que a capacidade criativa era inerente a qualquer indivíduo e que a educação infantil deveria estimular o desenvolvimento natural da consciência artística e a capacidade pictórica na criança, porque nessa fase elas ainda não teriam sido expostas à convenções conceitualmente impostas. Mesmo que a ideia de preparação perceptiva do aluno para o aprendizado nas oficinas tivesse sido introduzida na Bauhaus por Johannes Itten, professor de metodologia polêmica e que se retirou da escola após quatro anos, ela permaneceu como um dos fundamentos do curso preliminar durante todos os anos de funcionamento da Bauhaus.

Havia uma forte percepção entre os mestres de que os métodos acadêmicos tradicionais baseados na transmissão oral de conhecimento, relegando o aluno a uma posição passiva no processo de aprendizado, já não mais condizia com a realidade vivida no início do século XX. Todos os diretores do curso preliminar, parte do programa letivo destinada a liberar a expressividade e a percepção dos ingressantes, engessados pela educação tradicional, concordavam nesse ponto,

primeiramente indicado por Itten. Por mais que fosse uma etapa preparatória, que ao longo dos anos da escola variou de tempo, entre 6 meses e 1 ano, até deixar de ser obrigatório nos últimos anos da escola, o curso preliminar era encarado como uma oportunidade de despertar nos alunos as capacidades necessárias ao indivíduo pertencente à era industrial. As severas consequências que o processo de industrialização impunha ao trabalhador, como alienação, desgaste emocional e psicológico diante das pressões para gerar recursos financeiros, negação de suas habilidades em um sistema homogeneizador de funções e anulação das necessidades biológicas humanas, entravam em desacordo com a ideia de sociedade democrática. Seria preciso uma alteração de consciência, a formação de um *novo homem*², homem integrado a todas as instâncias da vida humana em sociedade para a consecução de um projeto democrático.

Moholy-Nagy chega a propor um sistema de produção orgânico que tivesse como ponto focal o ser humano e não o lucro. Seja no desenvolvimento das capacidades de expressão individual, seja no incentivo à experimentação e pesquisa das relações intrínsecas aos materiais, ou na investigação dos processos geradores das atividades artísticas, se pretendia que as aulas dotassem os alunos de capacidade crítica e analítica para que não ficassem aprisionados em fórmulas fechadas de criação e de solução de problemas. A ideia difundida era que o processo criativo e de pesquisa eram mais relevantes do que a solução final porque serviam de plataforma de conhecimento e experiência de inovação. A forma final estaria condicionada aos parâmetros construtivos estabelecidos no projeto. Seguindo a mentalidade da escola, a economia de meios, a funcionalidade e a racionalidade produtiva não poderiam ser desprezados como fatores centrais. O plano educacional da instituição não se restringia aos futuros designers, arquitetos e artistas, mas eles seriam parte fundamental na formação de uma nova consciência a partir da criação de produtos, edifícios, planos urbanísticos e obras adequados aos meios contemporâneos de vida.

É interessante perceber que o compromisso social assumido pelo corpo docente permaneceu como valores inegociáveis mesmo após o fechamento da escola e da imigração de grande parte dos mestres para os EUA. O que para alguns especialistas teria sido um componente crucial na construção da

² Tradução do termo utilizado por Moholy-Nagy no livro *The New Vision*, escrito em 1928.

personalidade democrática estadunidense, difundida principalmente a partir da Segunda Guerra Mundial. Fred Turner, por exemplo, pesquisador em comunicação e professor na Universidade de Stanford, acredita que as raízes não só do conceito de personalidade democrática fomentado pelo governo mas ainda o pensamento da contracultura norte-americano derivam das teorias e métodos bauhausianos aplicados na América. Pode parecer contraditório que a mesma linha de pensamento tenha sido praticada tanto pela administração vigente quanto pela por movimentos antissistema. Mas as premissas de Turner têm por objetivo demonstrar como se desdobrou a penetração do pensamento da Bauhaus na sociedade norte-americana, desde a chegada dos imigrantes até a formação de uma cultura de negócios no Vale do Silício. Se as experiências proporcionadas por exposições imersivas e por peças de propaganda objetivas e pregnantes geravam a impressão no observador de autonomia na compreensão da mensagem, o foco no desenvolvimento das habilidades individuais e o senso de comunidade estimulavam as aspirações por modos de vida alternativos. Todos esses ideais estão presentes atualmente nos escritórios de grandes empresas de tecnologia, com seus regimes de trabalho flexíveis, sistemas hierárquicos pouco rígidos, incentivo no desenvolvimento das habilidades dos colaboradores e etc. Assim como a Bauhaus pretendia espiritualizar o cotidiano, a Apple, o Google, o Facebook e outros teriam assumido a “missão” de emancipar os indivíduos a partir do acesso à tecnologia.

Em 2019 comemorou-se um século da inauguração em Weimar e o que remanesce daquela experiência? A radicalidade da proposta? A associação entre processo criativo e pensamento crítico? Uma estética guiada pela economia formal e funcionalidade? Um pouco de tudo isso, provavelmente. Mas, por trás de toda idealização, que surge nas celebrações centenárias, é válido considerar que havia naquela experiência uma busca pela verdade intrínseca de cada projeto – como parâmetro fundamental do exercício projetivo – que ainda ressoa. Em um mundo cada vez mais complexo e dominado pelos excessos, prevalece valorização crescente do resultado em relação ao processo, o que exige que o design se manifeste, cada vez mais, como resposta à tecnologia. A dissertação retoma a Bauhaus como um símbolo de que, assim como a Arte, o design é uma maneira de acessar o desconhecido, relacionar o mundo interior com o universo que o cerca. Tem “o propósito de moldar formas, construir espaços e definir

relações por intermédio de marcadores visuais e táteis” (CARDOSO, 2012. p.246). Em última instância, a escola nos lembra que a inovação projetiva está diretamente associada à pesquisa da forma.

Capítulo 1. O ideário da Bauhaus

1.1 A escola

Para analisar o pensamento desenvolvido na Bauhaus sobre a percepção visual, a partir do ensino da construção da forma e do uso da cor, há que resgatar os contextos nos quais a formação da escola se deu porque esses influenciaram sobremaneira os tipos de abordagens pedagógicas praticados ao longo dos catorze anos de funcionamento da instituição. A Bauhaus foi pensada para ser parte e polo mediador do movimento moderno. Essa decisão não foi deliberada, decorreu da formação do seu corpo docente, composto por artistas imigrantes, e do contato que mantinha com uma multiplicidade de grupos de arquitetos, artistas, cientistas, designers, etc. Pode-se dizer, no entanto, que as ideias que compuseram o fundamento sobre o qual se estabeleceu a pedagogia da escola foram trazidas ao debate intelectual pelo *Arts and Crafts* – que propunha o resgate do artesanato criativo – por movimentos de educação progressiva – que apontavam para uma reforma educacional, como o pensamento de Maria Montessori e de Friedrich Fröbel – e, sobretudo, pela ideia de uma espécie de *Gesamtkunstwerk* – concepção originalmente romântica de arte total e imersiva – utilizada pelos movimentos modernos ao propor a união entre belas artes e artes aplicadas e inseri-las no cotidiano das pessoas. “Essa ideia de unidade fundamental subjacente a todos as vertentes do design era a inspiração que me guiava na fundação da Bauhaus original”³ (GROPIUS, 1965, p.51).

Durante a Primeira Guerra, o arquiteto belga, Henry Van de Veld, deixou o posto de diretor da Escola de Artes e Ofícios de Weimar – *Grossherzogliche Kunstgewerbeschule* – e indicou Walter Gropius como seu sucessor. Em 1919, além da Escola de Artes e Ofícios, Gropius passava a dirigir também a Academia de Belas Artes de Weimar – *Grossherzogliche Hochschule für Bildende Kunst*. Ele, então, fundiu essas duas instituições, criando a Bauhaus – *Das Staatliche Bauhaus Weimar*. A primeira etapa na direção de unir artes e ofícios e belas artes havia sido concluída. Gropius propunha que o ensino nas escolas de arte

³ “This idea of the fundamental unity underlying all branches of design was in my guiding inspiration in founding the original Bauhaus.” Tradução de minha autoria.

preparasse o aluno para compreender a vida como um todo – “uma única entidade cósmica”⁴ (GROPIUS, 1965, p.52) –, ao invés de oferecer especializações separadas. Por meio da associação entre os fazeres artísticos, ele pretendia formar um indivíduo capaz de conjugar proficiência técnica e criação qualificada. O desenvolvimento de habilidades manuais não era um fim em si mesmo, embora fosse fundamental para estabelecer um bom treinamento visual e manual. Gropius acreditava tanto nesses princípios que, como salvaguarda contra possíveis resistências, fazia com que os alunos se comprometessem legalmente, por meio de carta registrada, a cumprirem todo o programa proposto.



Figura 1. Prédio da Escola de Artes de Weimar, onde a Bauhaus se instalou a partir de 1923. Arquiteto: Henry van de Veld. Foto: Louis Held, c. 1911

A Bauhaus supunha que o futuro do trabalho artesanal estaria principalmente ligado as etapas pré-industriais do desenvolvimento de produtos e construções, na medida em que se ocuparia de fazer modelos experimentais para a produção em massa. As oficinas da escola funcionavam como laboratórios de atualização da forma aos meios de produção e aos usos, assim como era utilizadas para pensar no aperfeiçoamento da fabricação em escala. A criação de modelos que congregassem o uso da técnica, o ideal estético e as demandas comerciais,

⁴ “(...) a single cosmic entity (...)”.

dependeria da formação de uma classe de especialistas capacitados. “Era preciso um corpo de homens de ampla cultura geral, tão versados nos aspectos práticos e mecânicos do design quanto em suas leis teóricas e formais” (GROPIUS, 1965, p.53). Por mais que os protótipos fossem feitos a mão, a ideia era que levassem em consideração os meios de fabricação e montagem industriais mais adequados. Copiar modelos e estilos artesanais na fabricação industrial discordaria da verdade dessa forma de produzir, sendo uma alternativa improvisada. Uma produção moderna deveria ser pensada considerando as características intrínsecas aos tipos de máquinas disponíveis e as características estéticas conferidas por cada uma delas aos produtos fabricados.

É claro que sempre haverá artesãos talentosos que poderão criar designs individuais e encontrar mercado para eles. A Bauhaus, no entanto, concentrou-se deliberadamente no que agora se tornou um trabalho de extrema urgência: evitar que a humanidade seja escravizada pela máquina, conferindo aos produtos industriais um conteúdo de realidade e significado, e assim salvar os lares da anarquia mecanicista. Isso significava desenvolver mercadorias especificamente projetadas para produção em massa. Nosso objetivo era eliminar todas as desvantagens da máquina sem sacrificar nenhuma de suas reais vantagens. Visávamos atingir padrões de excelência, não criar novidades transitórias.⁵ (GROPIUS, 1965, p.54)

A instituição iniciou suas atividades com Gropius na direção e ele, membro da alta cultura alemã, percebia que o espírito da era moderna já podia ser sentido; visualmente, porém, a sua forma ainda precisava ser delineada. Se no Renascimento o fazer artístico se apoiou nas novas formas de produção – o processo que partia da ideia à execução se alterou definitivamente nesse período, surgindo uma nova forma de projetar com base na integração entre invenção e técnica –, na era moderna ele se fragmenta em instâncias independentes – projeto (ideia) e execução tornam-se etapas isoladas no sistema de produção industrial. A proposta da Bauhaus era – eis uma das características pelas quais se considerava um movimento de vanguarda – justamente subverter a separação entre projeto e

⁵ “There will, of course, always be talented craftsman who can turn out individual designs and find a market for them. The Bauhaus, however, deliberately concentrated primarily on what has now become a work of paramount urgency: to avert mankind's enslavement by the machine by giving its products a content of reality and significance, and so saving the home from mechanistic anarchy. This meant evolving goods specifically designed for mass-production. Our object was to eliminate every drawback of the machine without sacrificing any one of its real advantages. We aimed at realizing standards of excellence, not creating transient novelties.”

execução e, simultaneamente, assimilar o método de produção industrial. A modernidade representa a época da emancipação do homem e da consciência: o indivíduo, por meio do trabalho, se apropria da construção do real. O argumento se fundamenta no aspecto, à primeira vista democrático, da formação desse mundo industrial, obra de uma burguesia livre das posições de dominação, por isso mesmo pronta para se auto-processar. Assim, mediante o trabalho, como apresenta a dialética da dominação e escravidão de Hegel⁶, a subjetividade livre poderia se construir: ao alienar-se de si, ao sair de si e trabalhar, o indivíduo se constrói como subjetividade autônoma. Mas se a democratização da técnica e do trabalho emancipam o sujeito, cria também uma sociedade desigual. Nesse sentido, a Bauhaus pode ser entendida como uma resposta à crise europeia: por meio da educação, a sociedade hierárquica de classes se tornaria uma democracia organizada por funções.

Entretanto, enquanto a economia da máquina for um fim em si mesma, e não uma maneira de liberar o intelecto do fardo do trabalho mecânico, o indivíduo permanecerá escravizado e a sociedade desordenada. A solução depende da mudança de atitude do indivíduo em relação ao seu trabalho e não da melhoria das circunstâncias aparentes, a aceitação desse novo princípio é de importância decisiva para o novo trabalho criativo.⁷ (GROPIUS, 1938, p. 22)

Para Gropius, o modelo das antigas academias de arte era inadequado a formação de uma classe de artífices idealizadores da forma. É obrigatório recorrer às experiências pré-renascentistas, quando a arte era uma profissão socialmente útil que possibilitava ao artista, por meio do trabalho cooperativo da dinâmica mestre-aprendiz, desenvolver na prática suas habilidades e conseguir seu sustento. Ao privilegiar a ideia de gênio artístico individual e desvalorizar as artes ditas menores, as academias não preparavam os alunos para as atribuições profissionais que a maioria deles terminava por desempenhar. Consequentemente,

⁶ Para Hegel, há duas forças dialéticas na consciência, uma senhora, que luta pela vida e não teme a morte, e outra escrava, que desistiu da luta e se submete porque teme a morte. O senhor abre mão do trabalho e goza a vida, o escravo trabalha porque sente medo. Essa dinâmica é superada quando a lógica de dependência é subvertida pela força escrava: ao não trabalhar, o senhor torna-se dependente. Logo, é por meio do trabalho que o escravo atinge a consciência-de-si.

⁷ "So long, however, as machine economy remains an end in itself rather than a means of freeing the intellect from the burden of mechanical labor, the individual will remain enslaved and society will remain disordered. The solution depends on a change in the individual's attitude toward his work, not on the betterment of his outward circumstance, and the acceptance of this new principle is of decisive importance for new creative work." Tradução de minha autoria.

“despreparados para funcionar com sucesso na luta pela existência, eles se viram listados entre os ociosos sociais, inúteis, em virtude de sua escolaridade, na vida produtiva da nação”⁸ (GROPIUS, 1938, p. 23). Em contrapartida, Gropius identificava uma crescente demanda por desenhistas industriais, trabalhadores especializados na criação de produtos atrativos e que fossem, ao mesmo tempo, tecnicamente e economicamente viáveis. Se os artistas não estavam familiarizados com os bens de consumo, aprendiam desenho e pintura, mas não entravam em contato com diferentes materiais, economia e técnicas de produção, tampouco os técnicos e os comerciantes conheciam linguagens estéticas. A postura era mais ética do que política: acreditava-se que a mesma racionalidade que levou o continente a uma crise seria também a responsável por superá-la.

Como havia uma escassez de artistas treinados adequadamente para esse tipo de trabalho, fazia sentido estabelecer os seguintes requisitos básicos para a capacitação futura de todos os talentos: um treinamento prático e manual completo, em oficinas ativamente envolvidas na produção, associado a uma sólida instrução teórica nas leis do design.⁹ (GROPIUS, 1938, p. 24)



Figura 2. Retrato do grupo de mestres da Bauhaus em 1926. Da esquerda para a direita: Josef Albers, Hinnerk Scheper, Georg Muche, László Moholy-Nagy, Herbert Bayer, Joost Schmidt, Walter Gropius, Marcel Breuer, Vassily Kandinsky, Paul Klee, Lyonel Feininger, Gunta Stölzl, Oskar Schlemmer. Fotógrafo desconhecido. The Getty Research Institute.

⁸ “Unequipped to function successfully in the struggle for existence, they found themselves numbered among the social drones, useless, by virtue of their schooling, in the production life of the nation.”

⁹ “Since there was a dearth of artists adequately trained for such work, it was logical to establish the following basic requirement for the future training of all gifted individuals: a thorough practical, manual training in workshops actively engaged in production, coupled with sound theoretical instruction in the laws of design.”

A formação do *designer* consistiria em ensinar o sujeito a dar forma ao espaço. Esse espaço era aquele experimentado individualmente pelo corpo, mente e espírito, nunca o espaço racionalizado pelas regras da perspectiva. A formalização pretendida resultaria do trabalho mental associado ao trabalho manual, concepção e visualização do trabalho criativo aconteceriam de maneira simultânea. Consoante o legado de Konrad Fiedler, como será apresentado mais adiante na pesquisa, a pedagogia da Bauhaus foi composta a partir do princípio que o desenvolvimento estético e criativo do designer deveria acontecer por meio do exercício de sua inteligência visual, baseada em suas próprias experiências sensoriais e não em regras de composição pré-estabelecidas. Profissionais deveriam ser capazes de, articulando suas experiências com o mundo físico, intelectual e espiritual, materializar suas visões interiores: “as realizações humanas dependem da coordenação adequada de todas as faculdades criativas”¹⁰ (GROPIUS, 1938, p. 23). Sem perder de vista que a formação fornecida pela Bauhaus visava uma nova arquitetura, a verdadeira representante expressão de trabalho coletivo de arte, a escola fomentava o desenvolvimento individual, o indivíduo é a unidade básica social.

Na perspectiva da história da arte, a espiritualização do cotidiano poderia, ser considerada o *kunstwollen* da Bauhaus. Esse termo, cunhado pelo filósofo, historiador da arte e pedagogo austríaco Aloïs Riegl, designa um *querer artístico* consciente aplicável em nível individual e coletivo: o *kunstwollen* individual de um artista dotado de perspicácia e capaz enxergar através de modelos conservadores, que bloqueiam a instauração de novos contextos, influenciaria na formação de um *kunstwollen* coletivo e, conseqüentemente, na própria história. Riegl, membro da escola vienense de história da arte, se tornou um dos principais teóricos de uma linha da história da arte que ficou conhecida como formalista, a qual se fundamentava no legado deixado pela Pura Visualidade. Foi na elaboração de uma historiografia capaz de explorar os poucos e estreitos meandros dessa teoria, sustentada principalmente nas noções de auto-referência e coerência formal intrínseca, que o conceito de *kunstwollen* foi elaborado. Por meio do impulso humano (*querer artístico*) de produzir arte, considerado inato, se comporia uma unidade histórica básica. Dentro do arcabouço da história, as abordagens

¹⁰ “Human achievement depends on the proper coordination of all the creative faculties.”

psicológicas e fisiológicas da visualidade seriam contornadas no exame dos processos de produção da forma em diferentes lugares e períodos. Nessa linha de pensamento, as artes menores também se incluíam, testemunhos legítimos da cultura material, expressão de vontade que só existe em função de sua exteriorização na vida de uma comunidade.

1.2 O contexto

1.2.1 O *Deutscher Werkbund*

A história cultural alemã, na segunda metade do século XIX, encontrava-se decisivamente marcada pelo processo de unificação nacional concluído entre os anos de 1870-1871. A união política e territorial, demorada e marcada por diversas guerras, foi insuficiente para a formação de uma Alemanha coesa e consciente de si. O novo país, por mais que reunisse uma população de mesma origem étnica e linguística, permanecia dividido no que dizia respeito às crenças, tradições populares e preferências políticas, etc. O sociólogo Norbert Elias afirma que a consecução de um Estado alemão único representava uma vitória da nobreza sobre a classe média alemã, dada a oposição entre esses grupos. A alienação da classe média dos postos políticos imposta pela aristocracia dominante, e que mais tarde será replicada na dinâmica entre burguesia e operariado, aprofundava ainda mais a antinomia daquela sociedade. Elias chega a assinalar o característico idealismo presente na sociedade alemã como derivado da posição politicamente marginal da classe média. Impedida do acesso ao poder, ela se inclinava para uma posição idealista-liberal ou para o conservadorismo-nacionalista. Nessa chave de leitura, a trajetória da Bauhaus aparece como expressão de uma necessidade de reforma cultural e pedagógica que, fomentada pelo idealismo, terminou abatida pelo conservadorismo-nacionalista do nazi-fascismo. Uma vez que olhar para o passado e para as raízes comuns não parecia suficiente para conectar a sociedade, em nome de um *ethos* germânico ou de um espírito genuíno do povo alemão, a política bismarckiana lança mão de projetar no futuro a grande missão histórica da Alemanha. Sob esse signo constrói-se o sistema cultural alemão do final do século XIX, comprometido em reunir esforços para o desenvolvimento de uma potência

industrial e tecnológica capaz de estabelecer uma hegemonia alemã. Tais ponderações, indenitárias, extrapolavam o debate político. Na arte e na filosofia também encontraram espaço, tanto que não se mantiveram como problematizações de ordem local, mas se tornaram capazes de expandir as fronteiras e ganhar o continente no início do século XX.

O desenvolvimento da arte expressionista é exemplo desse processo, uma vez que aflora como uma manifestação tipicamente alemã e, logo, se torna uma via alternativa a proposta da cultura hegemônica vigente, o Impressionismo francês. Da mesma forma, a proposta de pensar a estética para além da filosofia do belo, alcançada pelo trabalho de Hegel quando de sua proposta de história da arte, ganhou um novo escopo ao se considerar o estudo dos procedimentos operacionais específicos da arte. As novas teorias da arte, como a pura visualidade, dirimiram a diferença entre belas artes e artes aplicadas e estenderam a pesquisa estética a tudo o que compõe o ambiente da vida humana, propagavam que a arte deveria ser exclusivamente avaliada por seus valores visuais. Seguindo a mesma linha de raciocínio, e impulsionado pela plena ascensão da indústria, o movimento modernista alemão conhecido como Secessão de Munique rompe com as convenções dos salões de arte do século XIX, reformulam a forma de expor obras de arte e assimilam a arquitetura e o design como manifestações artísticas.

A aproximação entre as belas artes e as artes aplicadas já estava sendo ensaiada, em meados do século XIX, na Inglaterra, por William Morris e seus discípulos. O fundador do movimento *Arts and Crafts* se insurgia com a maneira descolada da realidade social que o fazer artístico se desenvolvia em seu tempo. Por um lado, a industrialização e as novas tecnologias de produção alienavam o trabalhador e impediam o desenvolvimento do componente mais importante do fazer artístico, o trabalho manual; por outro, a postura elitista e a autonomia da arte afastava a maior parte da população. A sua abordagem de arte ultrapassava os domínios da estética e era indissociável das questões éticas, políticas e sociais. O programa de Morris, nesse sentido, ampliava o escopo da arte colocando-a também nos objetos cotidianos e nas construções e, paralelamente, propunha a retomada do fazer artesanal da produção. Influenciado pelo modelo de artesanato gótico, pregava que a manufatura conferiria ao homem a capacidade de exprimir o prazer que o trabalho lhe confere. Só aí reside o verdadeiro valor da arte, nunca na inspiração ou no gênio do artista. “Para ele o problema principal é este: como

poderemos reestabelecer um estado de coisas em que todo o trabalho ‘tenha utilidade’ e seja ao mesmo tempo ‘agradável de fazer?’” (PEVSNER, 1995, p.6). Ora, se a proposta de Morris requalifica o trabalho artesanal, também ostenta aspectos negativos significativos, ao negligenciar os meios de produção modernos. Uma de suas premissas fundamentais é a popularização do acesso a arte, a exclusão de métodos pós-medievais não apenas restringe a produção como encarece o produto final, quando comparados aos bens produzidos por métodos industriais.

Em que pesem as influências do *Arts and Crafts* no *Art Nouveau* alemão, conhecido com *Jugendstil*, manifestação das artes gráficas e das artes aplicadas que primava pelo uso de florais e linhas sinuosas como motivos principais de seus ornamentos, houve um franco acolhimento da máquina pelos escritores e teóricos alemães, o que não ocorreu com tanta força na Inglaterra. Acredita-se que a experiência de classes inglesa impediu que houvesse no país uma adesão extensiva e irrestrita à tecnologia industrial, porque o país viveu um processo de industrialização paulatino e enfrentou suas consequências sociais, contrariamente ao caso alemão, cujo parque industrial se formara a partir de um esforço direcionado para esse fim. Daí, surgiria uma visão talvez supervalorizada das maravilhas da sociedade industrial moderna. Os germânicos e austríacos preocupavam-se em orientar as criações artísticas segundo as exigências da vida moderna. Tudo o que não fosse prático e simples não poderia ser considerado belo, daí declarar o fim do ornamento em favor da valorização do material, em especial do ferro. O arquiteto Adolf Loos, em seu famoso texto *Ornamento e crime*, publicado originalmente em 1908, expõe de maneira veemente que eventual ressurreição do ornamento representaria um atraso no desenvolvimento estético da humanidade, assim, a total rejeição desse artifício seria inevitável. Mais grave ainda do que o dano estético é o crime que o ornamento representa para a economia, por causa dele, o trabalho humano, o dinheiro e a matéria são desperdiçados, o que para Loos nem o tempo poderia reequilibrar.

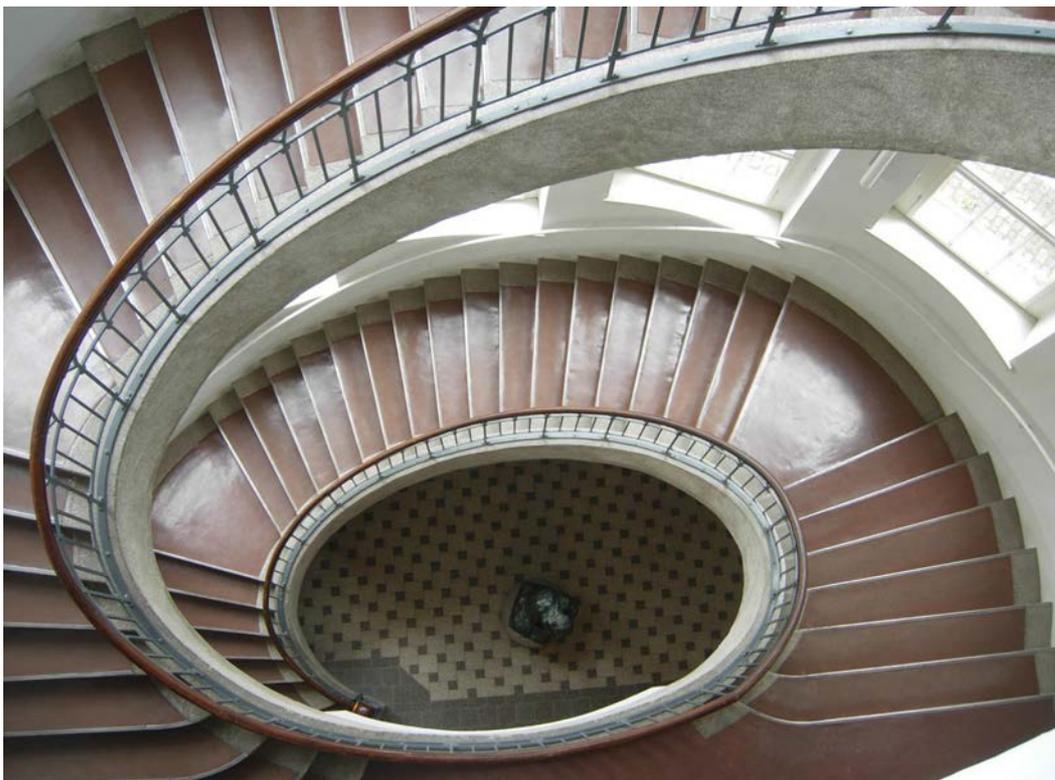


Figura 4. Detalhe da escadaria, em *Jungenstil*, do prédio da sede da Bauhaus em Weimar. Arquiteto: Henry van de Veld.

O arquiteto alemão Hermann Muthesius talvez tenha sido o responsável por estabelecer contato entre o estilo arquitetônico inglês, que se desenvolvia independentemente das volutas características da arquitetura *Art Nouveau*, e a Alemanha. Encarregado de estudar as habitações e as artes aplicadas inglesas, ele viveu entre 1896 e 1903 em Londres, quando se convenceu de que a opção pela simplicidade seria a maneira mais sensata de se fazer arte e arquitetura. A partir dessa experiência, Muthesius passa a defender e divulgar a ideia de uma *Sachlichkeit* como conceito norteador da criação artística. Esse termo – sem correspondente direto no português, mas que associa os conceitos de objetividade, adequação e pertinência – dava conta de reunir as características essenciais ao Movimento Moderno: os edifícios e os objetos de uso comum deveriam preconizar de maneira objetiva uma perfeita utilidade, abandonando qualquer ornamento meramente justaposto; da mesma forma, seriam adequadamente apropriados à vida cotidiana das pessoas; além de serem produzidos em pertinência com natureza econômica de sua época, resultam capazes de fundar um estilo de fato.

A disseminação da *Sachlichkeit*, associada ao baixo custo da produção industrial, impulsionou a adesão à nova maneira de pensar arte e arquitetura, tanto que as *Deutsche Werkstätten*, empresas fabricantes de móveis, apresentaram, em 1898, em uma exposição de artes decorativas, um apartamento com duas salas, cozinha e quarto por um valor de 40 libras, como apresenta Nikolaus Pevsner, em *Os pioneiros do desenho moderno*. Alguns anos depois, o mesmo fabricante expôs um mobiliário feito industrialmente, e “no seu catálogo (...) orgulhavam-se de ‘desenvolver o estilo do mobiliário a partir do espírito da máquina’” (PEVSNER, 1995, p. 21). Tais feitos, para a época bastante relevantes, considerando que eram raríssimos os casos de artistas e arquitetos que trabalhassem com desenho industrial, o que é diferente de arte decorativa. As *Deutsche Werkstätten* reforçavam sua adesão a produção por meios industriais, pouco tempo depois, iniciando pesquisas sobre as possibilidades de estandardização das partes fabricadas. “A sua primeira mobília “Unit”, para lhe dar o nome com que se tornou conhecida na Inglaterra, foi exibida em 1910 como *Typenmöbel*. A ideia veio da América, onde tinha sido aplicada durante algum tempo na produção de estantes” (PEVSNER, 1995, p. 21).

Em 1907, a formação de um “estilo da máquina” reconhecível ganhou força com a criação da *Deutscher Werkbund*. Nessa época, Muthesius, superintendente da Comissão Prussiana de Comércio para as Escolas de Artes e Ofícios, desaconselhava artesãos e industriais a copiarem fórmulas e estilos do passado, incentivando as novas possibilidades trazidas pela industrialização. A formação da *Werkbund* resulta desse novo modo de pensar a produção. Artistas, artesãos, arquitetos e industriais se reuniram nessa associação e conjugaram esforços no sentido de estabelecer uma produção industrial de alta qualidade. No percurso de fabricação de um produto de excelência, a *Werkbund* guiava-se pelo conceito de *qualität*, que para além da boa fabricação, da originalidade, da durabilidade e qualidade do material, também almejava alcançar uma *sachlich*, a condição “obra de arte”. Para atingir essa nobre posição, as diretrizes da *Werkbund* contavam com a produção mecânica sem negligenciar as peculiaridades do fazer artesanal: ao mesmo tempo em que defendiam o uso da máquina como ferramenta, exigiam que o homem fosse capaz de extrair dela o melhor trabalho. A baixa qualidade na produção derivaria, assim, da incapacidade no manejo adequado da tecnologia industrial. Do mesmo modo, jamais seria a

produção em massa e a divisão do trabalho isolados os responsáveis por prejuízos a sociedade; isso só ocorreria caso a indústria abandonasse sua função vital: servir a comunidade com bens de alta qualidade.

A experiência da *Deutscher Werkbund* inspirou a criação de empreendimentos semelhantes pela Europa, como na Áustria, Suíça, Suécia e Inglaterra, o que serviu de reforço ao programa do Movimento Moderno. Até mesmo na Alemanha, os preceitos de Muthesius e da *Werkbund* incentivaram um posicionamento mais progressista por parte das escolas de artes. Embora entusiastas da indústria e do seu uso consciente, a associação se dividia no que dizia respeito à estandardização. Muthesius acreditava que a estandardização, com seu potencial de ganho de escala de produção e penetração na sociedade, seria consequência natural dos trabalhos da *Werkbund*, porque apenas por meio dela o artista conseguiria reafirmar a sua importância ao criar um “gosto universalmente aceito e digno de confiança”¹¹ (GORMAN, 2003, p. 89)¹². Resguardado o valor do artista, a produção industrial estandardizada poderia gerar grande valor econômico para a Alemanha porque a “(...) existência de um negócio eficiente de larga escala preocupado com o bom gosto é pré-requisito de qualquer exportação”¹³ (GORMAN, 2003, p. 89). Em contraste, Henry Van de Velde, arquiteto belga e diretor da Escola de Artes Aplicadas de Weimar, desacreditava da estandardização. Em seu entendimento, ela feria as características vitais ao artista: o individualismo e a criação livre e espontânea.

Enquanto ainda houver artistas na *Werkbund* e enquanto eles exercerem alguma influência sobre o destino da instituição, eles protestarão contra todas as sugestões de estabelecimento de um cânone e da estandardização. Por sua essência mais íntima, o artista é um idealista apaixonado, um criador espontâneo e livre. Por vontade própria, ele nunca se subordinará a uma disciplina que lhe imponha um padrão, um cânone. Indistintamente, ele desconfia de tudo o que possa impedi-lo de pensar em seus próprios objetivos, ou que tente levá-lo a uma forma universalmente válida, na qual ele vê apenas uma

¹¹ “(...) a universally valid, unfailing good taste.” Tradução de minha autoria.

¹² No Livro *The Industrial Design Reader*, a autora Cora Gorman contextualiza os debates realizados na conferência de 1914 do *Deutscher Werkbund* e apresenta a transcrição dos discursos proferidos por Hermann Muthesius e Henry Van de Velde.

¹³ “The existence of effective large-scale business concerns with reliable good taste is a prerequisite of any export.”

máscara que procura fazer da incapacidade uma virtude.¹⁴
(GORMAN, 2003, p. 90)

Ao argumento de Van de Veld, Muthesius replica que “seria impossível dar conta até mesmo de uma demanda interna com um produto desenhado por um artista para atender especificações individuais”¹⁵ (GORMAN, 2003, p. 90). Demonstrava, assim, que o empreendimento da *Werkbund* também visava tornar-se um instrumento estratégico para o desenvolvimento do Estado alemão.

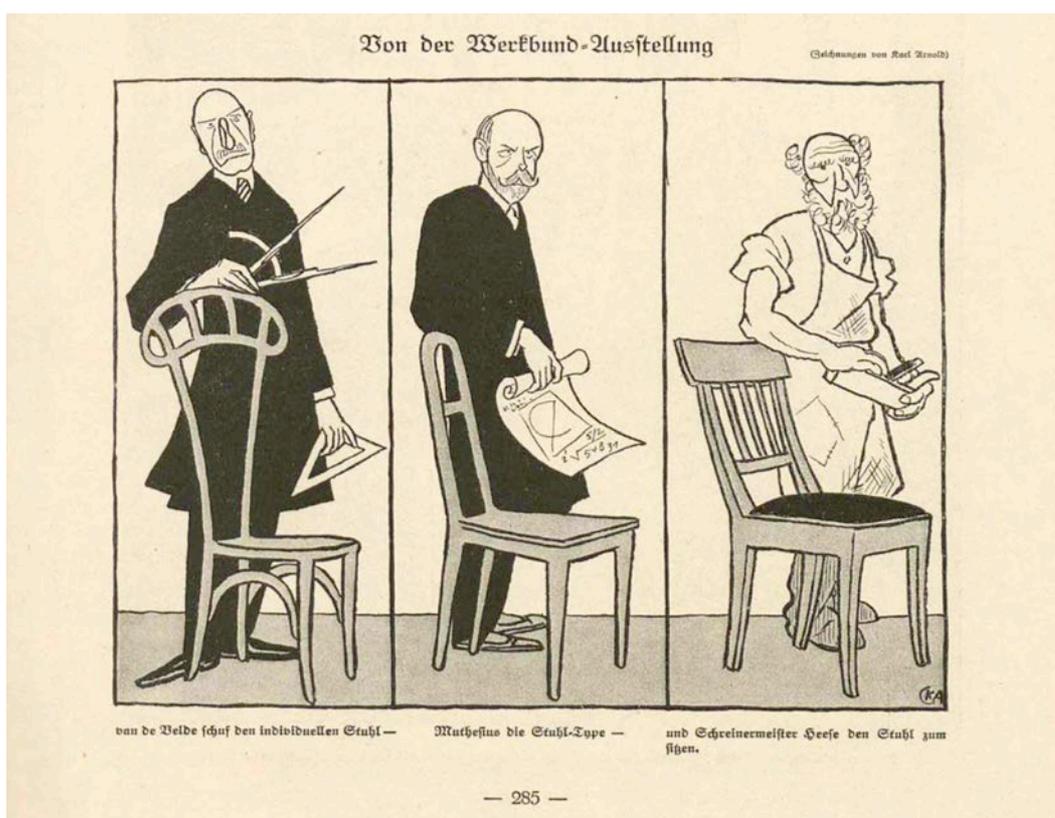


Figura 5. Caricatura de Karl Arnold sobre discussão no Werkbund, 1914. “Três formas de desenhar uma cadeira.”

Em conferência realizada no encontro anual da *Werkbund*, em Dresden, no ano de 1911, Hermann Muthesius argumentou que uma das grandes tarefas da era

¹⁴ So long as there are still artists in the Werkbund and so long as they exercise some influence on its destiny, they will protest against every suggestion for the establishment of a canon and for standardization. By his innermost essence the artist is a burning idealist, a free spontaneous creator. Of his own free will he will never subordinate himself to a discipline that imposes upon him a type, a canon. Indistinctively he distrust everything that might prevent him from thinking his thoughts through to their own free end, or that attempts to drive him into a universally valid form, in which he sees only a mask that seeks to make a virtue out of incapacity.”

¹⁵ “It would be impossible to meet even internal demands with an object designed by the artist for individual requirements.”

moderna era o resgate do que chamou “direitos da forma”. A instituição estaria alinhada com esse propósito porque, até então, em seus quatro anos de funcionamento, havia ajudado no progresso das artes e ofícios, melhorando as condições dos interiores das habitações e aprimorando os objetos de uso cotidiano. Mas essas ações resumiam apenas o princípio de um processo de recuperação da forma. A arquitetura, indicador fundamental do nível de cultura de uma nação, seria o próximo escopo de ação assumido pela *Werkbund*. No texto dessa apresentação, conhecido como “Os objetivos da Werkbund”, Muthesius demonstra que as aspirações da associação não se concentravam na criação de um “estilo da máquina” e sim na formação de uma nação qualificada para o entendimento e apreço da forma moderna, espiritualizada, tão importante para o progresso da sociedade quanto as práticas de higiene e saneamento.

Na verdade, o real trabalho da Deutscher Werkbund está apenas começando agora, com o início da era da paz. E se até agora a ideia de qualidade ocupou o primeiro lugar no trabalho da Werkbund, já podemos observar hoje que, no que diz respeito à técnica e ao material, o senso de qualidade na Alemanha está em processo de rápida melhoria. No entanto, mesmo esse sucesso está longe de concluir a tarefa da Werkbund. Muito mais importante que o aspecto material é o espiritual; acima da finalidade, material e técnica está a forma. Propósito, material e técnica podem ir além das críticas, mas sem forma, ainda deveríamos estar vivendo em um mundo rude e brutal. Assim, somos cada vez mais claramente confrontados com a tarefa muito maior e muito mais importante de reviver a compreensão intelectual e reanimar o sentido arquitetônico. Pois a cultura arquitetônica é e continua sendo o verdadeiro índice da cultura de uma nação como um todo. Se uma nação produz bons móveis e luminárias, mas diariamente constrói os piores edifícios possíveis, isso pode ser apenas um sinal de condições heterogêneas e não esclarecidas, condições cuja própria inconsistência é prova da falta de disciplina e organização. Sem total respeito pela forma, a cultura é impensável e a falta de forma é sinônimo de falta de cultura. A forma é uma necessidade espiritual mais elevada, no mesmo grau em que a limpeza é uma necessidade corporal mais elevada.¹⁶ (GORMAN, 2003, p. 90).

¹⁶ “In truth the Deutscher Werkbund’s real work is only now beginning, with the dawning of the era of peace. And if up to now the idea of quality has held first place in the Werkbund’s work we can already observe today that, as far as technique and material are concerned, the sense of quality in Germany is in the process of rapidly improving. Yet even this success is far from completing the Werkbund task. Far more important than the material aspect is the spiritual; higher than purpose, material and technique stands form. Purpose, material, and technique might be beyond criticism, yet without form we should still be living in a crude and brutal world. Thus we are ever more clearly confronted by the far greater, far more important task of reviving intellectual understanding and reanimating the architectonic sense. For architectonic culture is and remains the true index of a nation’s culture as a whole. If a nation produces good furniture and good light fittings, but daily

As pretensões da *Werkbund*, talvez tenham sido sintetizadas na obra Walter Gropius, tanto na teoria quanto na prática. Nascido em uma família de classe média alta, em Berlim, em 1883, Gropius era sobrinho neto do renomado arquiteto Martin Gropius. Dois anos depois de se formar na *Technische Hochschule* de Munique, em 1908, foi admitido como assistente do desenhista industrial e arquiteto Peter Behrens, consultor para a AEG¹⁷. A experiência foi paradigmática na carreira de Gropius, permitiu que acompanhasse a criação de um edifício que expressava exatamente as novas aspirações da *Werkbund*. “A indústria saiu de sua difícil incubação: já não é o monstro mecânico que destrói o espírito e tampouco, ao contrário, o novo espiritualismo que sublima a matéria. Ela é a imagem do próximo destino do mundo (...)” (ARGAN, 2005, p. 87). A partir de então, Gropius filia-se a *Werkbund*, funda a sua própria empresa e continua a empregar os preceitos modernos em seus projetos. Entre eles, destaca-se a fábrica Fargus-Werk que, em parceria com Adolf Meyer, uma construção pioneira da arquitetura moderna com sua forma cúbica e fachada transparente composta por painéis de vidro e aço. Boa recepção também obteve o protótipo de fábrica apresentado pela dupla na exposição da *Werkbund*, de 1914, em Colônia. Para além do trabalho em projeto, principal interesse desse estudo, Gropius reuniu, com a concepção da Bauhaus, as premissas da *Werkbund* e superou a questão da standardização, na medida em que a escola se estruturava simultaneamente como laboratório artesanal e industrial.

1.2.2 A arte e a política no pós-Primeira Guerra

A Primeira Guerra Mundial solapou brutalmente a sociedade alemã. O evento traumático, menos de cinquenta anos após o término dos conflitos de unificação, atrasou o progresso do desenvolvimento cultural e econômico e, ao mesmo tempo, contribuiu para a queda do *Kaiser* e do Estado imperial. A fundação da República de Weimar ocorreu em um cenário de grande instabilidade social e política, as

erects the worst possible buildings, this can only be a sign of heterogeneous, unclarified conditions, conditions whose very inconsistency is proof of the lack of discipline and organization. Without total respect for form, culture is unthinkable, and formlessness is synonymous with lack of culture. Form is a higher spiritual need to the same degree that cleanliness is a higher bodily need.”

¹⁷ Allgemeine Elektrizitäts Gesellschaft.

mazelas consequentes da guerra, os reflexos da revolução bolchevique e o exílio de Guilherme II pressionavam por mudanças no *status quo*. Seguindo o fluxo dos eventos, as pressões dos grupos radicais de esquerda, entre eles a Liga Espartaquista, davam a impressão de que uma grande onda revolucionária socialista tomaria a Europa, pondo fim às reminiscências do capitalismo. Embora não tenha se concretizado, houve uma entrada do pensamento revolucionário nos grandes centros, onde artistas, como parte do tecido social, se organizaram em grupos e associações politicamente engajados. Entre 1918 e 1919, artistas e arquitetos, tendo como exemplo os comitês de trabalhadores e de soldados, fundaram a *Arbeitsrat für Kunst*, com a finalidade de torná-la uma plataforma de discussão e de propagação de uma nova teoria e uma nova estética para as artes.

A *Arbeitsrat*, que contava com a participação de Bruno Taut e de Walter Gropius entre seus líderes, advogava o rompimento com as tradições e instituições guilherminas, o que incluía a dissolução das academias reais e a remoção dos memoriais de guerra. Simultaneamente às pressões por essas reformas, desejavam criar uma nova arquitetura, mais próxima ao povo: “eles contemplavam a ‘elaboração conjunta de um amplo projeto utópico de construção’ como a ‘mais importante tarefa do futuro próximo’”¹⁸ (BOIS, 2020, p.1). Bruno Taut demonstrava inclinações revolucionárias, em tom notadamente romântico, ao menos, desde 1914, quando publicou a defesa de uma grande arquitetura na *Der Sturm*, revista de arte e literatura alemã que teve grande importância para o movimento expressionista e para a troca entre os artistas de Berlim e Paris. Em 1918, Taut e Gropius escrevem o manifesto da *Arbeitsrat* no qual depositavam na construção arquitetônica a capacidade espiritual de criar sensações, essa capacidade, no entanto, somente seria alcançada por meio de uma revolução espiritual.

Da mesma maneira que as vanguardas russas recorreram à tradição folclórica do país para encontrar o lema da arte inovadora que propunham, Gropius percebeu na tradição artesanal alemã e na ideia de reunificação das artes, já divulgada pela *Blaue Reiter*, uma saída para a construção do futuro. A proposta de síntese entre o gótico, estilo do passado, e a nova arte, que construiria o futuro, assimilaria um modelo mais palatável para a tradicionalista sociedade alemã. Para

¹⁸ “They regarded the “joint elaboration of a comprehensive utopian building project” as the “most important task of the near future.” Tradução de minha autoria.

além da fusão entre as artes e o resgate do fazer artesanal, a *Arbeitsrat* tinha como plataforma a ideia de que a arte guarda a responsabilidade de revelar a essência espiritual, a versão intelectual desmaterializada do mundo. O conceito de espiritualização, que para Gropius relacionava-se à formação de uma consciência pertinente ao momento histórico, foi utilizada por alguns artistas com um acento místico. Entre os arquitetos, Bruno Taut era um dos que aceitava a ideia. O caráter simbólico e sagrado das construções são mais relevantes do que sua funcionalidade, enquanto símbolos, exprimiam ideias transcendentais. Tal maneira de entender a arquitetura veio expressa na construção do Pavilhão de Vidro, para exposição da *Deutscher Werkbund* acontecida em Colônia, em 1914, na qual um jogo de luz, produzido pelo domo, formando um prisma de painéis de vidro colorido, fazia com que “a própria estrutura parecesse se dissolver na luz.” (FORGÁCS, 1995, p. 18.) Por sua parte, Gropius não desconsiderava o caráter simbólico da arquitetura – até porque naquele momento ocorria um verdadeiro furor em torno dessa ideia – contudo não a abraçava por completo. A boa arquitetura não prescinde de funcionalidade.

Em tempos tão convulsivos, que misturaram o choque dos horrores da Primeira Guerra com a excitação dos episódios revolucionários, várias associações, como a *Arbeitsrat*, foram criadas na Alemanha, e em vários países da Europa. O grupo holandês *De Stijl* é exemplo célebre. Os contornos do movimento não são nítidos, uma vez que ele compartilhava propostas e participantes com outros movimentos, como o *Novembergruppe* e a *Werbund*. Enquanto essa instituição foi uma iniciativa do pré-guerra, entusiasmada com as possibilidades trazidas pela tecnologia industrial, aquela surgiu do contexto traumático do pós-guerra, ansioso por mudanças sociais. Gropius atuou nas três iniciativas. Em 1918, se associa – junto a Bethold Brecht, Erich Mendelsohn, Paul Klee, Wassily Kandinsky e outros – ao *Novembergruppe*, que propunha também uma unificação entre arte, arquitetura, artesanato e urbanismo sob o signo do socialismo. A missão era estreitar o contato entre a arte e a classe proletária. Pouco tempo depois, em 1919, a Bauhaus foi conformada a partir de uma síntese entre os desejos artísticos, sociais e econômicos prementes naquele momento. As experiências politicamente engajadas, apesar de pouco duradouras e de relativamente efêmeras, de certo modo serviram como espaço de troca e esclarecimento para alguns dos mais influentes artistas do século XX.



Figura 6. [esquerda] Arbeitsrat für Kunst Berlin, Panfleto, Max Pechstein, 1919. [direita] Livreto da *Exposição para arquitetos desconhecidos*, organizada pela Arbeitsrat für Kunst im Graphischen Kabinett.

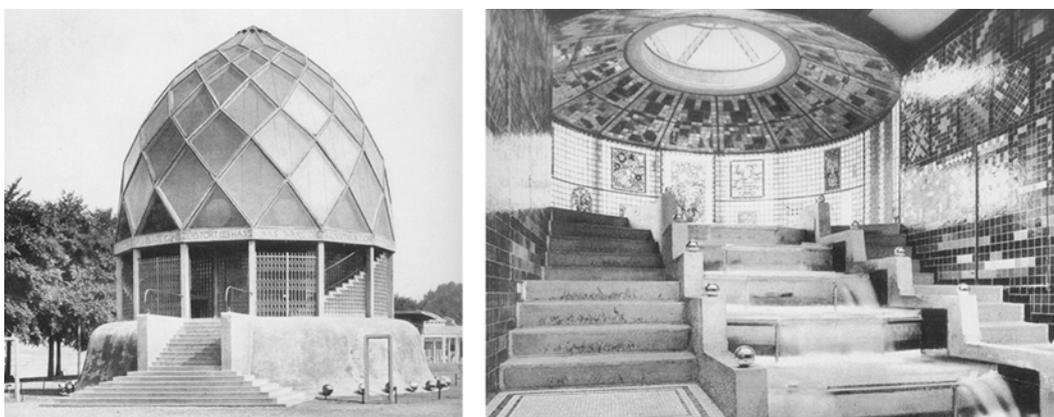


Figura 7. Pavilhão de Vidro, Bruno Taut, 1914.

1.3 O Manifesto

O manifesto da Bauhaus, publicado por Gropius em 1919, projetava um futuro no qual inexistiria diferença entre artista e artesão. O texto é típico produto de seu tempo. A Europa passava por uma fase de radicalização dos movimentos culturais, que almejavam superar as convenções da educação acadêmica, o manifesto expressa a ideia de que o papel social e o valor do artesanato consistiam em sua capacidade de remediar as forças danosas do capitalismo. Inclusive, a opção por chamar o panfleto com o texto de fundação e com o programa da escola de “manifesto” reforça a característica de vanguarda moderna do movimento, requalificando a arquitetura como arte primordial e denota um interesse de

posicionamento político. A exaltação da ideia de construção, na Alemanha do pós-guerra, abrangia diversos setores da vida social e visava uma ampla reconstrução cultural e de propósito. O reerguimento do país, por meio do execução de edifícios segundo uma nova ordem, materializava essa intenção. Gropius resume os princípios básicos da escola e seu objetivo principal: reunir arquitetos, artistas e designers com a ambição de formar uma comunidade de treinamento e trabalho, unida pela valorização da arquitetura e regulada pelas noções artesanais.

O manifesto foi composto, como peça gráfica, na forma de um panfleto com uma dobra no sentido vertical. Elaborado no propósito de divulgar a proposta da escola, a peça tinha decididamente intenções publicitárias, a própria escolha da xilogravura como método de impressão o corroborava, uma vez que tornaria possível alcançar uma larga produção. A capa estampa o que viria a ser a primeira imagem representativa da escola, a Catedral, de Lyonel Feininger. A imagem não replicava o edifício da escola e sim a sua essência conceitual, pelo menos em seus primeiros anos. A catedral, como símbolo, na verdade, remete ao período medieval caracterizado pela cultura gótica, momento em que a arte, que seguia uma prédica espiritual, se confundia com a excelência do fazer. É fácil notar resquícios da idealização romântica, própria do início do século XX na cultura alemã, sobre as corporações de ofícios medievais, espaços igualitários de trabalho. Assim, o símbolo da catedral traduzia as aspirações da escola, espaço no qual todas as artes se reuniam numa práxis de trabalho horizontal em benefício da construção.

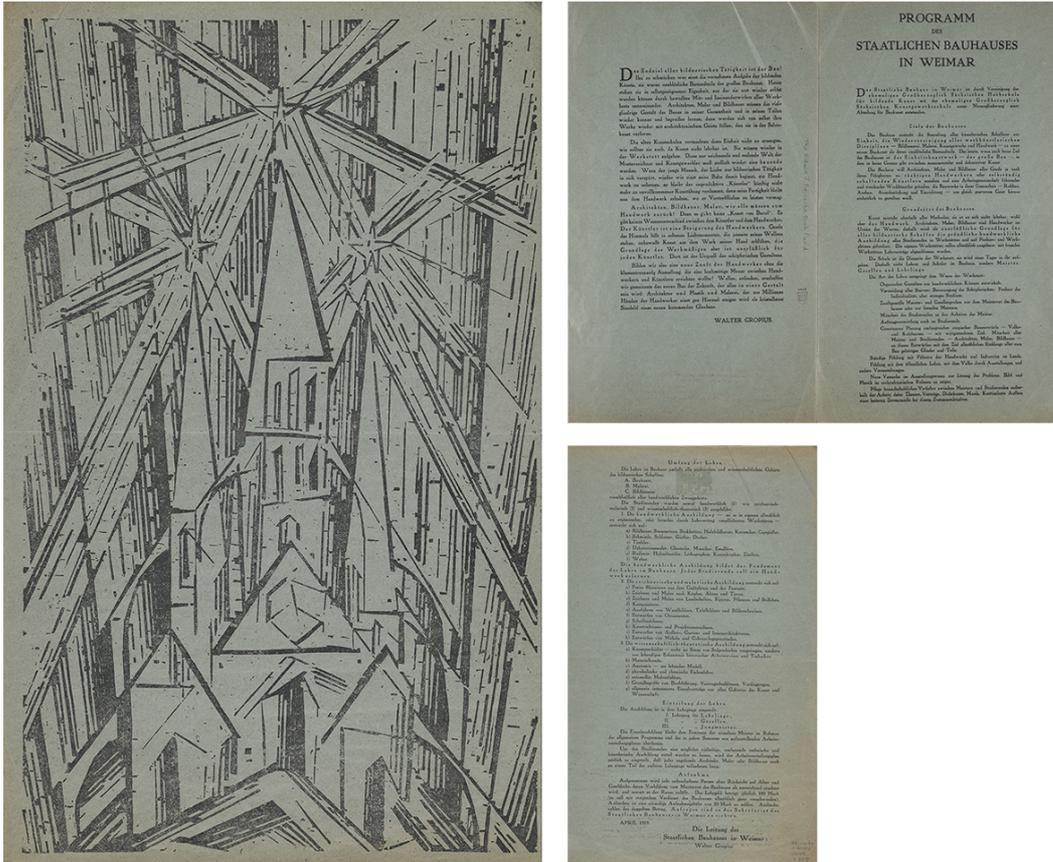


Figura 8: Manifesto e Programa da Bauhaus, Lyonel Feininger, Kathedrale [Catedral], 1919, xilogravura, Bauhaus-Archiv Berlin.

Na gravura, vê-se que três estrelas se destacam nas pontas das três torres, representado as três grandes artes: a pintura, a arquitetura e a escultura. A catedral, e por associação a Bauhaus, constituiu o resultado da união das três artes, ao mesmo tempo em que seria, em si mesma, uma grande obra de arte. Notadamente gráfica, a imagem detém grande capacidade comunicativa, pela linguagem expressionista, na qual tensões e contradições são estabelecidas com linhas afiadas e formas triangulares. O apelo visual da peça se beneficia, ainda, da textura da madeira ativamente trabalhada própria à xilogravura. A bula expressionista, naquele momento, ia ao encontro das aspirações da Bauhaus, da mesma maneira que convergia com os movimentos de arte engajada do pós-guerra, todos visavam estabelecer uma arte comunicativa e preocupada em questionar a relação entre a realidade concreta e a sociedade. Alguns outros, inclusive, acreditam que a invenção do termo “Bauhaus” fora um dos mais importantes insights criativos de Gropius, em termos de efetividade de comunicação. Ao juntar o verbo construir (*bau*) com o substantivo (*casa*) na

palavra Bauhaus, ele cunhou um conceito que hoje é designativo da escola, não sendo alvo de tradução em outras línguas.

Ao abrir o panfleto, vê-se a declaração dos princípios redigida em tipografia serifada e composta em uma mancha gráfica justificada – alinhada à direita e à esquerda. A arquitetura é situada em primeiro plano e o artesanato exaltado; a pintura, a escultura e a arquitetura trabalhariam em prol da construção. Na última parte do texto, apresenta-se o sistema organizacional e o currículo da escola. O conteúdo é exibido de forma direta e organizada. Empenhada em conseguir a adesão de alunos interessados em capacitação profissional, o que no pós-Primeira Guerra era decisivo para a reconstrução da Alemanha, a escola distribuiu largamente o manifesto, encartados em revistas e enviados por correio. A estratégia de divulgação, somada ao tom do texto e da imagem, resultaram eficazes. A Bauhaus soube aproveitar as mídias, desde os primeiros anos, atraindo alunos, promovendo os ideais do modernismo e divulgando a reflexão sobre arte – a escola produzia recorrentemente revistas, catálogos, exposições, conferências, etc.

A ideia de lançar um manifesto para uma escola de artes marcava uma novidade; até então, manifestos eram publicados por movimentos de artes visuais, baseado em alguns deles Gropius redigiu o da Bauhaus. Mais especificamente, as ideias discutidas pelo *Arbeitsrat für Kunst*, alguns anos antes, como a indistinção entre belas artes e artes e ofícios, comportava um corpo único materializado na forma do edifício, foram reelaboradas por Gropius de forma atrativa ao público. As profundas alterações sociais pelas quais a Alemanha passava naquela época, com a queda da monarquia, o exílio do kaiser e a organização de uma república, abriram espaço para que o discurso de Gropius conseguisse penetração. O ímpeto pela reconstrução se fora presente na inauguração de uma nova base teórica para o ensino das artes desenvolvida pelo corpo docente, que desejava livrar-se das antigas tipologias de construção e dos preceitos decorativos.

A estética expressionista marcou a fundação e os primeiros anos da escola, contudo, não ficou eternizada no imaginário coletivo quando se pensa na Bauhaus. Com o passar dos anos e as transições que aconteceram no corpo docente e na direção, associados às transformações políticas e culturais da Alemanha, as orientações teóricas e pedagógicas da escola sofreram mudanças significativas. Um consenso, no que diz respeito a formação de uma orientação

teórica, parece ter surgido gradualmente em torno da ideia de ‘elementarização’, ideia essa que poderia ser instrumentalizada tanto no que dizia respeito às cores primárias e às formas básicas nos trabalhos gráficos e de produtos, quanto no desenvolvimento cênico e teatral. De modo que, o triângulo amarelo, o quadrado vermelho e o círculo azul, se tornaram os símbolos representativos da escola para a posteridade. Vale, ainda, notar que em seu momento inaugural, o projeto da escola conseguiu atrair um corpo docente eclético e alunos de diversas nacionalidades, classes sociais e repertórios profissionais variados, a promessa trazida no manifesto ressoava, assim, tanto nos professores quanto nos alunos: encontrar uma nova forma de pensar, fazer e ensinar arte.

1.4 As fases

A historiografia tradicional costuma abordar os catorze anos de funcionamento da Bauhaus em fases, sejam elas referentes às diferentes sedes da escola ou caracterizadas pelas figuras que ocuparam o posto de direção. Ainda há uma terceira forma de dividir a trajetória da Bauhaus que, embora em divergência à mentalidade divulgada pela escola, estabelece marcos segundo aspectos estilísticos. A presente pesquisa, talvez, se aproxime da abordagem trazida por Rainer Wick, sociólogo da arte e estudioso da história da Bauhaus, em seu livro *Pedagogia da Bauhaus*, de 1982, que propõe uma outra forma de leitura da pedagogia da instituição, baseada nas ideologias e nos aspectos sociopsicológicos. O estudo de Wick mobiliza como recurso fundamental a análise que, o também sociólogo alemão, Friedhelm Kröll empreende da história da escola: ao invés de explorar as rupturas acontecidas do decurso da narrativa bauhausiana, comuns quando se parte de um exame da troca de um posto de liderança – tanto de mando institucional quanto de mando político – lança um olhar de continuidade frente as contingências daquele momento histórico.

No livro *A cor no processo criativo: um estudo sobre a Bauhaus e a teoria de Goethe*, a pesquisadora da cor Lilian Ried Miller de Barros sumariza, em um gráfico, a periodização feita comumente pelos historiadores e acrescenta os mestres responsáveis pelo ensino da cor nos anos de funcionamento da escola. Cabe rerepresentar o quadro elaborado por Ried Miller, no entanto acrescido com a

indicação dos chefes do curso preliminar, departamento no qual o ensino da cor e da forma como ferramentas criativas era ministrado. É interessante observar a longa permanência desses professores artistas, tais como Klee, Kandisky, Albers, os quais, segundo a historiadora da arte e pesquisadora da Bauhaus, Magdalena Droste, “modificaram ligeiramente as suas teorias para poderem acompanhar a orientação em mudança da Bauhaus” (DROSTE, 2006, p.26). Para além disso, os “jovens mestres”, como Droste chama os ex-alunos da escola que se tornaram mestres de oficina, metabolizaram e aplicaram as teorias dos professores artistas em seus processos criativos. “(...) separaram as teorias dos mestres do seu conteúdo artístico e integraram esses elementos em seus próprios cursos” (DROSTE, 2006, p.26).

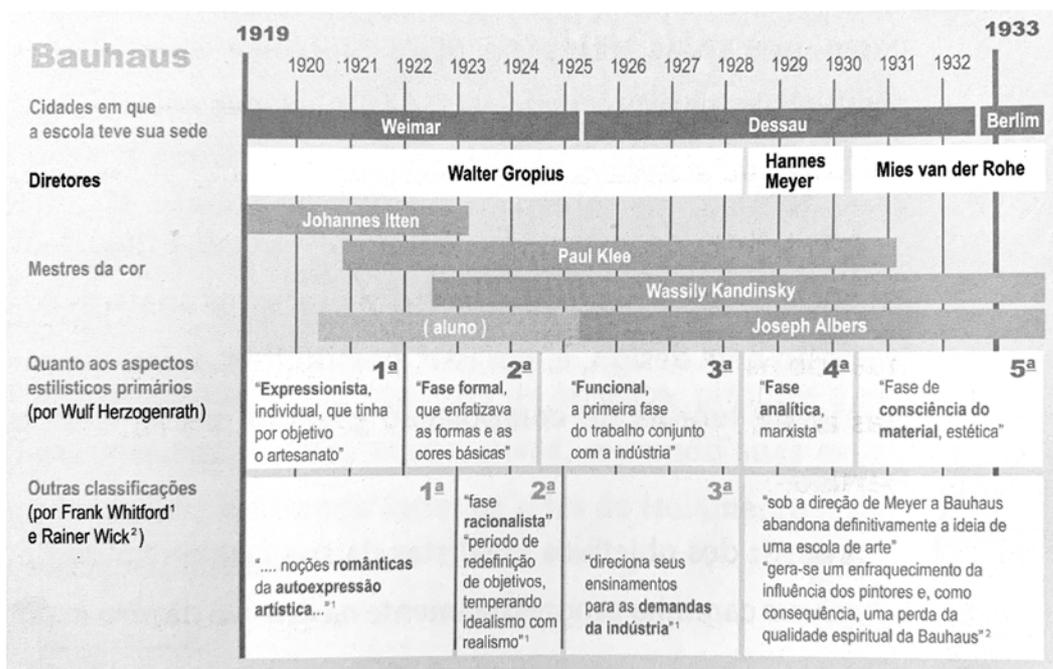


Figura 9: Cronologia da Bauhaus, criado por Lilian Ried Miller e apresentado no livro *A cor no processo criativo: um estudo sobre a Bauhaus e a teoria de Goethe*.



Figura 11: Os três diretores da Bauhaus em ordem de ocupação do cargo, da esquerda para a direita: Walter Gropius, Hannes Meyer e Ludwig Mies Van der Rohe.

Normalmente se coloca como marcos principais na orientação pedagógica da escola, a saída de Johannes Itten, em 1923, o que selaria o ocaso do ideal expressionista, e a entrada de Hannes Meyer na direção da escola, 1928, período em que “a Bauhaus se despediu definitivamente da ideia de uma escola de arte e que a ideia de oficinas de produção se voltava absolutamente para a satisfação das necessidades sociais”¹⁹ (WICK, 1986, p.48). O debate sobre o estudo e a criação da forma, nesse sentido, que se dava mais concentradamente no curso preliminar, foi privilegiado na vigência da direção de Gropius, uma vez que Hannes Meyer “duvidava da necessidade deste curso (o preliminar)” e “iniciou, em 1930, cursos de substituição em psicologia, sociologia, economia social e *Gestalt* para o curso Preliminar” (DROSTE, p. 17). Por sua vez, Mies van der Roe aboliu a obrigatoriedade do curso. Mesmo que Gropius tenha se esforçado, em suas posteriores alegações, em amainar as influências do expressionismo e do *De Stijl*, favorecendo o seu ideal de unidade entre arte e tecnologia, é notória e indiscutível a contribuição desses movimentos no desenvolvimento estético e figurativo da escola.

Se, com a *Catedral*, Feininger cunhou um ponto de partida estético expressionista, Karl Peter Röhl sintetizou o universo intelectual e os objetivos pedagógicos da escola em seus primeiros anos, com o primeiro selo da Bauhaus. Essa espécie logotipo, que resultou de um concurso entre os alunos, do qual Röhl saiu o vencedor, combinava uma leitura expressionistas de elementos da cultura gótica, como referências a símbolos orientais. Em formato circular, *Manequim estrela* (*Sternmännchen*), como ficou conhecido o logo, apresentava, no centro,

¹⁹ “La Bauhaus se ha despedido definitivamente de la idea de escuela de Arte y que la idea de unos talleres de producción se inclino absolutamente hacia la satisfacción de necesidades sociales.” Tradução de minha autoria.

uma figura humana composta por uma referência ao símbolo chinês *yin e yang*, na parte da cabeça, e pelo símbolo da árvore da vida, da runa germânica, como corpo. Acima da cabeça, uma pirâmide representa a fusão das artes na forma de arquitetura; ao redor da figura, a suástica indiana e símbolos budistas fecham a composição imagética que remete ao *Homem vitruviano* de Leonardo da Vinci. O selo, repleto de referências espiritualizadas, talvez também demonstrasse o caráter utópico, democrático e transcultural a que a Bauhaus aspirava: formar uma comunidade pacífica que visava superar os modelos europeus pré-estabelecidos de pensamento, buscando referências multiculturais na construção de um projeto educacional para profissionais criativos em uma sociedade democrática. Algum tempo depois, acompanhando as transformações da pedagogia e da orientação teórica da própria da escola, o caráter utópico da comunicação visual da Bauhaus foi eliminado no redesenho do seu logo, em que Oskar Schlemmer trabalhou de maneira a dirimir o caráter simbólico.

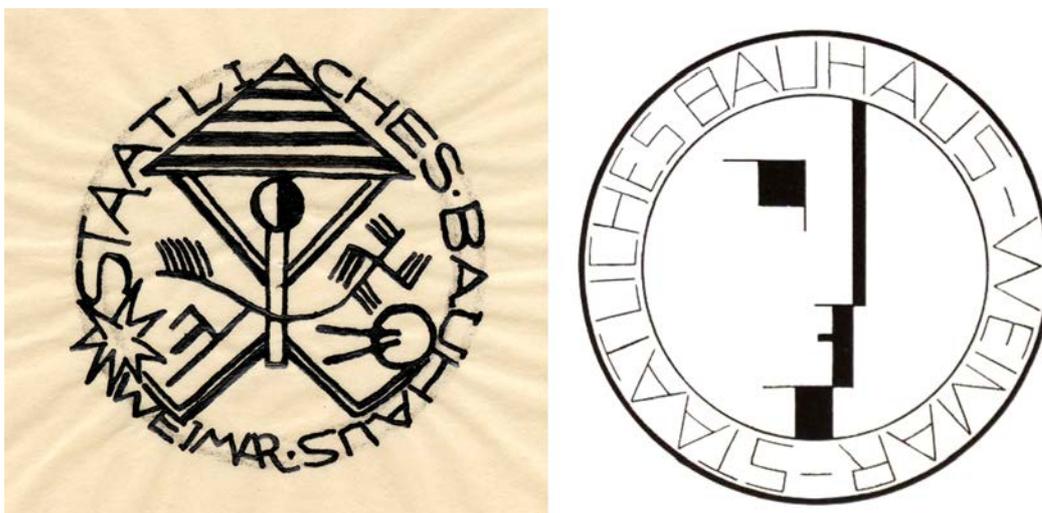


Figura 11. [esquerda] Primeiro selo da Bauhaus, criado por Karl Peter Röhl, *Sternmännchen* (manequim estrela), 1919. [direita] Segundo selo da Bauhaus, criado por Oskar Schlemmer, 1922.

Capítulo 2. A formação de um pensamento sobre cultura figurativa na Bauhaus

2.1 Estudos da percepção no século XIX

A primeira década do século XIX foi selada com a publicação da *Farbenlehre*, ou *Doutrina das cores*, como foi traduzida para o português o título da obra de Johan Wolfgang Goethe. O livro fora concebido como um contraponto às teorias da óptica newtoniana que, desde o século XVIII, gozavam de grande prestígio em um período regulado pelos estudos e descobertas das áreas da física e da matemática. Se o físico inglês, fundador da mecânica moderna, orientava a sua pesquisa sobre os fenômenos luminosos e as cores pelas leis dos corpúsculos de massa, o autor de *Fausto*, encontrou seu caminho por meio dos aspectos perceptivos do olho. Não que as proposições trazidas por Newton, em artigos e, principalmente, na obra *Óptica: ou um tratado das reflexões, refrações, inflexões e cores da luz*, fossem tratadas como absolutas ou inquestionáveis. Contrariamente, seus postulados iam de encontro aos estudos do também físico e matemático holandês Christiaan Huygens que, já no século XVII, propunha uma teoria ondulatória da luz, que lança as bases para o entendimento dos processos luminosos como são compreendidos atualmente. Em que pesem as contribuições positivas desse debate para a construção do pensamento científico moderno, esses estudiosos exerciam uma ciência centrada no objeto, sem contar com a outra metade da equação perceptiva, o sujeito. A doutrina de Goethe, ao propor uma dimensão fisiológica e fenomênica, altera esse eixo de análise, apresentando o sujeito com ponto de partida para o estudo do ato perceptivo.

Os experimentos de Newton provocaram a reação intelectual de Goethe, porque foram conduzidos de maneira isolada e controlada, distante da observação da natureza e da aparição espontânea dos feixes cromáticos. O físico inglês havia baseado sua “hipótese numa experiência confusa e derivada, à qual os fenômenos inoportunos, quando não se podia escondê-los, nem deixá-los de lado, eram

ligados e constringidos artificialmente” (GOETHE, 2013, Introdução)²⁰. A crença que acompanhava os estudos sobre a cor desde a Antiguidade, de que a luz branca é una e indivisível, foi refutada pelo *Experimentum Crucis*²¹ planejado e executado por Newton. Nessa experiência, ele reproduziu um modelo parecido com o da câmara obscura para demonstrar que a cor aparece a partir da refração de um feixe de luz branca em um prisma, logo não era resultado da interação da luz com a sombra, como os antigos acreditavam, e os graus de refração seriam cruciais para a determinação do matiz. A atenção de Newton limitava-se aos dados físicos do experimento, porém Goethe lembra que as cores aparecem para o olho de forma subjetiva e que a percepção se processa na corporeidade do observador.

Assim, Goethe apresenta a cor como “um fenômeno elementar da natureza para o sentido da visão” (GOETHE, 2013, Introdução) e a descreve segundo três formas de manifestação: as cores fisiológicas, aquelas que dependem da capacidade de ação e reação do olho, as cores físicas, aquelas que são percebidas através ou com o auxílio de meios/filtros incolores, e as cores químicas, aquelas cujas propriedades permitem que sejam pensadas como objetos. O que diferenciaria as categorias de manifestação do fenômeno cromático seria o tempo de permanência da cor na visão. Se a retina é excitada por pouco tempo, obrigada a exercer maior atividade, tem-se cores fisiológicas – subjetivas –, se a cor é exposta à retina por períodos mais longos, não sendo impelida a maiores ações, tem-se as cores químicas – objetivas. As duas categorias são fundamentais na doutrina de Goethe e servem de chave de leitura para a análise e compreensão das outras cores.

A experiência da cor está diretamente relacionada ao fenômeno da cor, no sentido goetheano, do mesmo modo que tudo na natureza, o fenômeno necessita de alternância contínua entre o efeito e o seu contrário para se distinguir e aparecer. A dualidade do fenômeno é essencial para que algo novo ou, talvez,

²⁰ A versão do livro *Doutrina das Cores* utilizada nesta dissertação foi em formato e-book por isso as referências serão feitas aos capítulos e parágrafos onde as citações estão inseridas e não às páginas.

²¹ Na verdade, a partir de 1666, Newton fez diversos experimentos com prismas, mas em seu tratado sobre luz e cor, ele dá a entender que todos os processos envolvidos na investigação aconteceram na primavera de 1666. O termo *Experimentum Crucis* é uma expressão utilizada no meio científico para se referir a experiências que demonstram indiscutivelmente a legitimidade de uma determinada hipótese ou teoria.

melhor possa surgir. Essa proposta de alternância entre polos sugerida por Goethe, apesar de se assemelhar ao movimento da dialética hegeliana, traz como fundamento a ideia kantiana de regulação de uma totalidade por meio dos movimentos de atração e repulsão. Instrumentaliza, assim, o conceito de polaridade como um fenômeno primordial (*Urphänomen*), que seria um princípio ordenador presente em diversos fenômenos da natureza, que não pode ser apreendido inteiramente pela experiência ou por qualquer linguagem de representação. O fenômeno cromático resultaria da relação entre duas entidades autônomas situadas em polos opostos, a Luz e a Escuridão, através de um meio turvo²². As cores seriam geradas a partir desse movimento entre os polos de claridade total e de sombra absoluta.

“A própria cor é um sombreado (σκτερον) (...) Na medida em que é semelhante à sombra, a cor, tão logo haja motivo, a ela se une aparecendo nela e por meio dela” (GOETHE, 2013, §69). Cada cor, dessa maneira, tem um nível de opacidade, que indica a quantidade de luz e sombra presentes nela, sendo a diferença na proporção entre luz e sombra o fator que diferencia uma cor da outra. As cores seriam necessariamente polares. O ponto de máxima luz é o branco, pelo alto grau de excitação, põe a retina em atividade; em contrapartida, o ponto de escuridão total é o preto, que por não oferecer estímulo, deixa a retina em repouso. Entre os diferentes matizes, o amarelo é a cor que mais se aproxima da luz e por isso traz implícita um sentido de positividade, o azul, por conter mais sombra do que luz, traz nele um sentido de negatividade. Embora não tenha determinado matematicamente uma escala comparativa de níveis luz e sombra presentes em cada cor, a construção do pensamento de Goethe conduz a esse raciocínio e foi também em resposta a isso que Schopenhauer fez o seu *Tratado sobre a visão e as cores*. Ali apresenta um método em que estabelece proporções entre as cores opostas/complementares estabelecidas a priori, no qual uma cor contém um coeficiente de claridade semelhante ao coeficiente de escuridão apresentado por seu complemento.

Goethe usa o círculo cromático para explicar sua teoria, uma vez que o compreende como um esquema indicador das relações de polaridade entre as

²² O conceito “turvação” é utilizado pelo autor para se referir à opacidade dos corpos, o que está diretamente relacionado com a materialidade dos mesmos. Tudo o que tem materialidade, tem grau de turvação. Até mesmo o ar ou a água cristalina não são absolutamente transparentes, a única possibilidade de não haver nível de turvação é na ausência completa da materialidade.

cores. Ele é formado por seis cores opostas, sendo elas duas cores consideradas puras, o amarelo e o azul, duas cores que identifica como cores sintetizadas, o púrpura e o verde, e duas cores intermediárias, resultantes da combinação das cores básicas, o vermelho-amarelado e o azul-avermelhado. As cores básicas polares são o azul e o amarelo, componentes de intensificação de luz ou de sombra. Interessante é que a mistura de cores complementares não gera nenhuma cor intermediária, como resulta da mistura das cores básicas – a mistura do verde com o púrpura não gera uma cor intermediária, mas o cinza, que também pode ser obtido pela síntese entre o branco e o preto.

Para além dos aspectos polêmicos da *Doutrina das cores*, obra que Goethe acreditava ser a sua maior contribuição como escritor e teórico, o caráter literário do texto é um de seus pontos notáveis. O estilo ambivalente da escrita que o autor adota que, ora assume um tom de discurso científico, ora se deixa levar por uma poética sofisticada, pode despertar dúvidas sobre o propósito de Goethe. O caráter poético, para muitos, é o que sustenta o interesse e a relevância da *Farbenlehre* até hoje. Figura paradigmática para o pensamento alemão, Goethe, em seu perfil enciclopédico foi um dos expoentes do movimento literário e cultural proto-romântico *Sturm und Drang* que, no final do século XVIII, fazia oposição ao Iluminismo alemão, e todo seu racionalismo, por meio da valorização da natureza, do individualismo e dos sentidos e sentimentos humanos. Influenciado pelos pensamentos de Rousseau, Hamann e Herder, Goethe entendia que o componente fundamental da percepção residia nas experiências dos sentidos humanos. O seu estudo das cores se articula na chave da fenomenologia e almeja alcançar entendimentos sobre a interação entre as cores não somente em sentido científico mas ainda no conteúdo simbólico.

Um dos principais formuladores do pensamento que mais tarde se tornou o Romantismo alemão, Goethe não chega a fazer parte desse movimento. Opostamente, transitou de um pensamento proto-romântico para um pensamento clássico, no que ficou conhecido como o Classicismo de Weimar. Parece antitético que um intelectual de essência romântica migrasse naturalmente para uma linha clássica de construção teórica, mas fato é que o par conceitual clássico e anticlássico não se aplica integralmente em oposição nesse caso. O historiador da arte, Giulio Carlo Argan, quanto à relação o clássico e o anticlássico, nos parece com a razão. Essa relação se daria de maneira dialética, o componente

clássico participa ativamente da construção do pensamento anticlássico, tanto como o componente anticlássico é fundamental na criação do pensamento clássico. Ser clássico significaria abordar o antigo como modelo universal e atemporal, a postura anticlássica denotaria olhar para o antigo como dados particulares a serem recriados pela contemporaneidade, levando em conta o distanciamento histórico.

Os intelectuais do Classicismo de Weimar podem ser ditos clássicos porque consideram a arte grega como a representante da perfeição inacessível, da beleza ideal e atemporal. É importante lembrar que Hegel, em seus *Cursos de estética*, usa o termo clássico para se referir à segunda época de sua história da arte, a que se refere justamente à arte grega. O filósofo nutria uma relação ambígua de proximidade e crítica com os românticos, um dos pontos nos quais seus interesses confluíam era no resgate histórico e estético da Grécia como testemunho da existência de uma grande civilização que havia chegado ao fim, como ruína. Um dos primeiros estudiosos a considerar a arte como uma forma plena de conhecimento universal, Hegel organizou a história da arte de forma hierárquica e dialética, seguindo a sua crença na superioridade do espírito humano e na progressiva evolução em direção ao absoluto – fim da história.

A arte seria dividida em três momentos, desde a antiguidade – não se conhecia a arte pré-histórica, as cavernas de Altamira e Lascaux ainda não tinham sido descobertas – até o momento em que concebeu a sua teoria. O primeiro seria o da arte simbólica, panteísta, das civilizações orientais antigas, mais especificamente a egípcia, na qual o aspecto formal sobrepujava o conteúdo – na tentativa de alcançar o divino, se pretendia replicar as dimensões sublimes da natureza, bem exemplificada pelas pirâmides. A segunda fase seria a identificada como arte clássica, dos gregos politeístas, na qual forma e conteúdo se achavam em conjunção perfeita – os deuses eram representados em corpos humanos idealizados, livres das qualidades animais e da passagem do tempo, e a sua melhor expressão estava na escultura. Embora forma e conteúdo estivessem em total equilíbrio, faltava alma naqueles olhos sem íris. Essa alma seria trazida pela fase seguinte, a da arte romântica que compreendia toda a arte cristã, desde a Idade Média até o Romantismo, e que tinha como expressão máxima a poesia – que seria a *aufhebung* da pintura e da música. As três etapas da história da arte de Hegel são marcadas pela falha (*mangel*), o que para ele é o componente que faz a

marcha da história seguir. Até mesmo a arte romântica, por ele apresentada como síntese dialética (*aufhebung*) das fases anteriores, apresenta uma falha, o excesso da interioridade em detrimento da forma, o que decretaria o fim da arte como se conhecia até então.

Se Hegel identifica na íris das estátuas gregas a falta do espírito, Goethe antecipa Hegel e retoma, dos filósofos da antiguidade, mais especificamente do neoplatônico Plotino, o potencial sensível e divino do olhar e o traz para sua teoria da cor. O olho deve sua existência à luz porque, como todos os órgãos sensoriais são análogos aos fenômenos perceptivos nos quais são envolvidos, uma condição inquestionável, fenômeno primordial (*Urphänomen*) para a formulação de sua doutrina. Para além de entender que esse processo se dá no nível fisiológico, ao admitir que a cor seria “como ações e paixões da luz”, Goethe extrapola a abordagem cientificista do fenômeno cromático tratado apenas como processos físico-químicos. Mais do que isso, uma leitura que atenda a uma possível necessidade do olho, a busca por uma relação cromática harmônica, também tem relevância do desenvolvimento de pesquisas sobre as cores. Assim, “lançou uma ponte entre o cientificismo objetivista e o subjetivismo romântico” (ARGAN, 1992, p.19).

Newton organiza as cores em círculo, influenciado pelo modo como Descartes arruma os intervalos musicais, porque há uma coerência em dispô-las em sequência única, do vermelho para o violeta, na qual a posição do matiz no círculo depende da relação existente entre ele e as outras duas cores vizinhas. Em contrapartida, Goethe aproveita a geometria dessa forma para determinar a polaridade das cores e para observar a relação de influência visual existente entre elas e seus possíveis usos simbólicos. Mas, quem aprofunda os estudos sobre o assunto foi o químico francês Michel Eugène Chevreul que, em 1839, publicou uma análise detida das interações possíveis entre as cores, afirmando que uma influência mútua entre elas aconteceria a partir das suas complementares. Ele organizou um diagrama cromático partindo também do formato de um círculo, porém acrescentou gradações de luminosidade e rebaixamento às cores dispostas no círculo de maior saturação, formando um hemisfério de cores. Em relação aos

matizes, considerou as três cores básicas de Newton, vermelho²³, amarelo e azul, mais as cores secundárias verde, laranja e violeta, assim como as misturas entre elas, atingindo o número de 72 matizes. Para indicar a quantidade de luz presente na cor, criou raios na circunferência estabelecendo níveis de quantidade de branco presente nas cores, indo do tom mais saturado, nas extremidades do círculo, para o branco total, presente no centro. Já para demonstrar a ausência de luminosidade, adiciona mais uma dimensão ao círculo, transformando-o em um hemisfério, no qual as cores mais saturadas, a medida que mudam de profundidade em direção ao polo, se aproximam mais do preto.

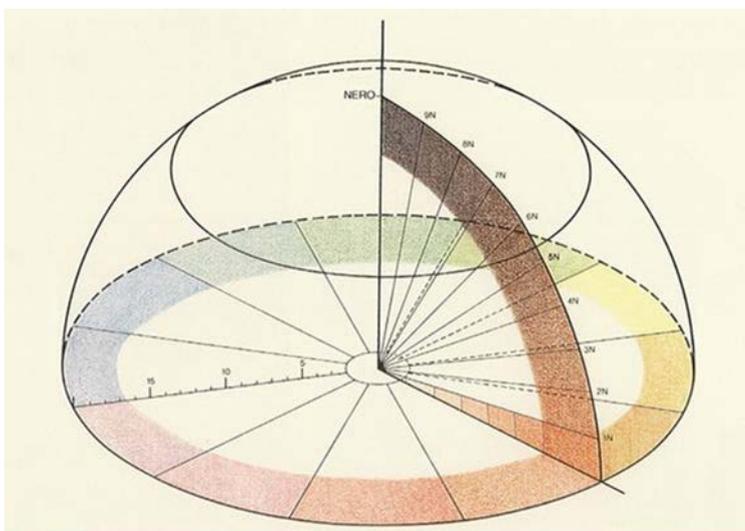
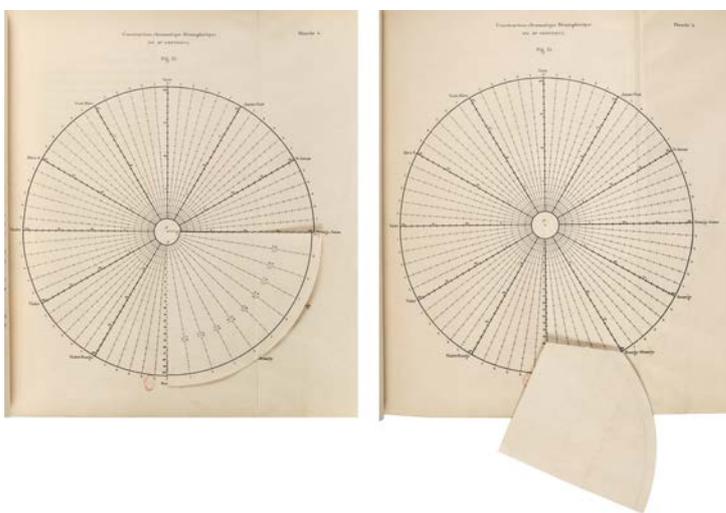


Figura 12. Hemisfério cromático de Chevreul, criado para ilustrar a publicação *De la loi du contraste simultané des couleurs*. A segunda imagem simula o hemisfério em três dimensões. Foto: Biblioteca Nacional da França.

²³ É importante perceber que Newton, Goethe e Chevreul usavam, no processo subtrativo, o vermelho como cor primária. Atualmente, as cores a tríade de cores subtrativas é magenta, amarelo e azul.

A trajetória de Chevreul no estudo cromático aconteceu após um longo período em que o francês se dedicou às pesquisas de química orgânica, primeiro no desenvolvimento de sabão, depois na criação de uma nova composição para velas. Tais estudos, conduzidos de maneira diligente, foram decisivos para o avanço do conhecimento sobre gordura animal. Cientista formado no ambiente da França positivista, primava pela observação dos fenômenos e desconsiderava qualquer conhecimento que não pudesse ser comprovado pelos instrumentos da ciência. De sorte que, depois de mudar completamente de área de trabalho, quando foi nomeado diretor do departamento de tingimento da tapeceira Gobelins, em Paris, ele identificou que o problema apresentado por seu novo seguimento de atuação não tinha origem química e sim psicofisiológica. A partir de “inúmeras observações sobre a visão de objetos coloridos, feitas durante vários meses, verificadas por meus pupilos e por pessoas muito acostumadas em suas profissões a julgar as cores (...) eu fui levado à descoberta da (...) lei dos contrastes simultâneos das cores” (CHEVREUL, 1855, p.XIII). O trabalho foi realmente consequência de um método *à posteriori*, os eventos foram observados, definidos, descritos e puderam ser generalizados em uma expressão, caracterizando-se, assim, como uma lei da natureza. Chevreul finaliza a introdução ao seu livro *De la loi du contraste simultané des couleurs – et l’assortiment des objets colorés* advertindo o leitor que não se esqueça de que quando ele expõe o fenômeno dos contrastes simultâneos, cores postas lado-a-lado sofrem modificação proporcionada pela ação de uma sobre a outra – está falando de uma modificação que acontece no nível perceptivo, uma alteração simultânea na impressão das cores. Não havendo ação mútua entre os objetos coloridos, ou as cores, que seja capaz de alterá-los química ou fisicamente. O ponto de vista que norteia a sua pesquisa parece colocar o homem como qualquer outro objeto de estudo, medindo as respostas perceptivas ao meio externo. Seguindo o cientificismo positivista, o sujeito é deslocado para um ambiente abstrato, descontextualizado, não é encarado como indivíduo e sim como representante de um modelo de comportamento humano.

As contribuições das pesquisas de Chevreul foram relevantes para os estudos de percepção da cor, assim como para as artes visuais e aplicadas do final do século XIX e início do século XX. Sua descoberta foi motivada pelas queixas

dos tecelões em relação aos tintureiros, que não estariam respeitando a qualidade do tingimento da lã na cor preta, principalmente quando o tingimento se destinava ao uso em criações compostas por tons de azul e violeta. Após comparar as amostras com os materiais dos melhores fornecedores de Londres e Viena, percebeu que o problema não estava na qualidade do tingimento do material, tinha origem em um fenômeno visual criado pela justaposição das cores: o aparente esmaecimento do preto decorria da proximidade com as outras cores. Chevreul comprova que “no caso em que o olho vê ao mesmo tempo duas cores contíguas, elas aparecerão o mais diferente possível, tanto em suas composições óticas quanto em suas profundidades de tom” (CHEVREUL, 1855, p.11). Isso quer dizer que o cérebro tende a reforçar as diferenças entre as cores para que se perceba melhor e, segundo Chevreul, esse “realce” na distinção serve tanto para os matizes quanto para a luminosidade da cor (valor). Encontra, assim, uma explicação científica para um dado que, há séculos, os pintores aplicavam de maneira intuitiva. A necessidade de diferenciação entre os corpos cromáticos, princípio que fundamenta toda a descoberta de Chevreul, também está descrito na relação de complementaridade entre as cores. Ele postula que dois matizes justapostos serão percebidos o mais diferente possível e, para que isso aconteça, o cérebro humano adicionará à cor percebida um pouco da cor complementar do outro matiz com o qual a cor está justaposta, e vice-versa.

Muitas críticas à sistematização de Chevreul diziam respeito ao fato de ele não ter feito uma clara distinção, na definição de cores complementares, entre cor pigmento (cores subtrativas) e cor luz (cores aditivas). Porém, é interessante notar que a questão por ele exposta, em caráter sistemático, foi capaz de influenciar a própria arte, mais especificamente a pintura contemporânea. Seu livro se ateu a mencionar pintores de séculos anteriores, como Ticiano e Rubens, mas a ideia de mistura visual cromática, ou da influência simultânea das cores, acabou explorada nas técnicas de trabalho com a cor dos impressionistas, para quem a pintura era um fenômeno fundamentalmente visual. De maneira mais objetiva, foram as artes aplicadas as que mais se beneficiaram dos experimentos de Chevreul, além de trazer leis para a composição com a cor baseadas na percepção visual dos matizes, ele facilitou a sua aplicação ao catalogar e classificar detalhadamente mais de 20.000 cores em seu hemisfério cromático.

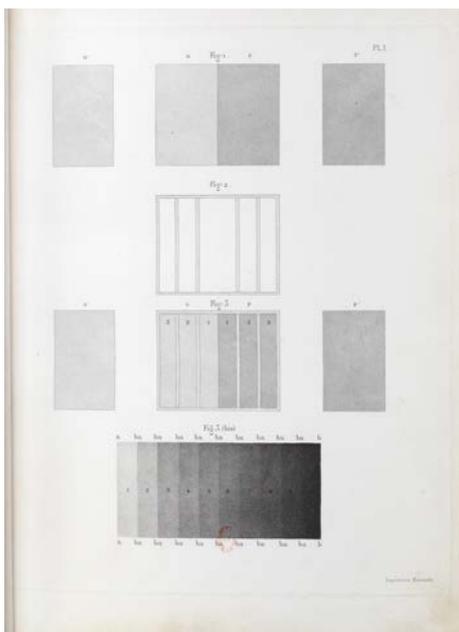


Figura 13: Experimento de demonstração do contraste dos tons, criado para ilustrar a publicação *De la loi du contraste simultané des couleurs*.

2.2 A cultura figurativa expressionista

O prenúncio do que se tornaria o programa do movimento impressionista já fora renunciado por Gustave Courbet, que se propunha a praticar uma arte comprometida diretamente com a realidade, independente dos vínculos com poéticas passadas. A intenção era superar a dualidade, clássico-romântico, na qual os artistas do passado oscilavam perante a realidade. A proposta era valorizar a contribuição histórica das experiências desses artistas como forma de encarar a realidade e suas questões com os meios exclusivos da arte sem torná-los referência em valores, ideal estético ou visão de mundo. Era preciso, portanto, liberar a sensação visual de experiências, esquemas ou noções previamente adquiridas que pudessem comprometer seu processamento imediato, e assim liberar a operação pictórica de normas ou costumes técnicos que interferissem na representação através da cor. Se o impressionismo lança as bases para uma pesquisa artística moderna, o advento da fotografia, como instrumento mecânico de apreensão da realidade, instigou uma reformulação pictórica e uma redefinição de finalidade da arte.

Courbet, o revolucionário, coloca, assim, o artista como o primeiro trabalhador livre. Tal condição, resultante dos processos históricos transcorridos desde o Renascimento, abria um novo momento de construção da imagem como

trabalho independente, sem apoio numa realidade *a priori*. O que caracteriza o sujeito moderno é capacidade de ação, colocar para si o mundo/realidade, diferentemente do sujeito medieval que, como criatura divina, vivia em um mundo governado pela vontade soberana de Deus. O pintor moderno não representa a realidade, para tanto precisaria da existência de um mundo prévio: ele constrói ativamente uma realidade. Desse modo, o realismo de Courbet não é mimético, nem estético, é moral: corresponde a uma ética de estar-no-mundo de maneira íntegra, consoante o entendimento de que quem coordena o *estar no mundo* é o próprio sujeito, não uma ordem da natureza.

Nessa linha de pensamento, a realidade é indissociável da consciência porque não há nenhuma substância fixa com existência independente da consciência. Consciência, porém, que só existe como consciência do mundo. Inexiste pensamento que prescindia de matéria, do mesmo modo que, para qualquer visada, há um objeto correspondente. Se inexistisse mundo dado e a realidade não preexistisse ao homem, máxima aplicável em todos os sentidos, poderia-se entender a forma e a percepção como constructos. Nesse ponto, desafiar a metafísica ocidental da diferença entre o sensível e o inteligível, para entender a percepção visual como estrutura lógica própria. A forma não é decalque de um mundo prévio, ela compõe a realidade. O legado de Courbet é, de certa maneira, suavizado pelos impressionistas que liberam a percepção de possíveis preconceitos “para manifestá-la em sua plenitude de ação cognitiva” (ARGAN, 1992, p. 75).

Apesar do movimento não seguir um programa preciso que abarcasse de maneira coesa todos os artistas que dele participavam, não eram propostas políticas ou ideológicas que os reuniam e sim o interesse em captar a sensação visual imediata da impressão luminosa, com técnicas rápidas e sem retoques, explorando a experiência “au plein air”. Esse “laboratório” de pintura logo conduziu alguns artistas às pesquisas das sombras coloridas e das relações entre as cores complementares, temas extensamente estudados e fundamentados por Chevreul em sua lei dos contrastes simultâneos. Georges Seurat e Paul Signac, em 1884, ensaiaram fundamentar a pintura sobre as leis científicas da visão, propondo, um neoimpressionismo em oposição ao impressionismo dito “romântico”. Seguindo as teorias sobre o uso da cor, desenvolveram a técnica do pontilhismo, que propõe a deposição de pequenas manchas de cores puras

reunidas entre si de modo a simularem, na visão do observador, uma unidade cromática. A intenção era menos instaurar uma pintura científica do que estabelecer a pintura como ciência em si, no momento no qual o *status* da pintura era muito questionado e debatido frente aos avanços tecnológicos da indústria e do surgimento da fotografia.

É de importância fundamental: 1) que a análise da visão esteja presente no procedimento técnico; 2) que, decompondo a sensação visual, reconheça-se que ela não é uma simples impressão, mas que tem uma *estrutura* e se desenvolve através de um *processo*; 3) que o quadro seja *construído* com a matéria-cor e que esta tenha um caráter funcional, como os elementos de sustentação de uma arquitetura; 4) que o quadro não seja mais considerado uma tela onde se projeta a imagem, e sim como um campo de forças em interação que formam ou organizam a imagem. (ARGAN, 1992, p.82)

A acepção do termo impressão indica a influência que um estímulo externo exerce sobre um organismo, um movimento de fora para dentro, um dado objetivo que se imprime no sujeito. Expressão seria o movimento contrário, o sujeito que molda e forja o objeto. O Expressionismo, assim como o Neoimpressionismo, se forma no cerne do Impressionismo e a ele se opõe. Embora ambas as manifestações tratem a arte a partir do entendimento de que o comprometimento do artista deve ser com o problema da realidade, o Impressionismo adota a via do conhecimento, enquanto o Expressionismo recorre ao plano da ação. Essa oposição na abordagem do problema, contudo, não se passa em termos de pulsão pictórica. Contrariamente ao entendimento comum de que o impressionismo colocaria o artista em uma atitude passiva, trabalhando com a mera captação da luz pela retina a fim de instituir uma autonomia da arte pela clave da ciência, a pintura impressionista talvez seja uma metáfora da metrópole e da ciência modernas. Tanto que, para alcançar o registro das impressões visuais, o artista impressionista precisa tratar a pintura com operação incessante, ativa, abreviando os tempos tradicionais de secagem das tintas e vernizes. Em comparação, o trabalho do artista expressionista talvez seja muito mais controlado em sua pulsão criativa. Ao lançar uma perspectiva pessoal no desenvolvimento da obra, ele antecipa aquilo que gostaria que o observador percebesse. Em sua

linguagem visual, econômica, muitas vezes, todas as transgressões e contradições atendem a um esforço comunicativo.²⁴

A arte expressionista, surgida no início do século XX, despontou quase que concomitantemente em dois polos europeus: França e Alemanha. Em ambos os casos, o desenvolvimento artístico do movimentos *fauve*, francês, e do *Die Brücke*, alemão, consumavam uma forte ligação com suas respectivas tradições figurativas de origem, porém não abrigavam programas nacionalistas declarados. A ideia era revisitar as tradições locais a fim de tomar consciência delas, superá-las, consubstanciando uma arte historicamente europeia. No caso alemão, o aparecimento do expressionismo, nos moldes do *Die Brücke* foi viável porque ali as teorias da arte já consideravam a experiência visual como o momento inicial – e fundamental – da relação sujeito-objeto. A experiência da arte ocorreria pelo fenômeno da consciência, fora da esfera da metafísica. Ao invés de captar a impressão da realidade, eles criavam a sua própria realidade: o Expressionismo alemão pesquisava a gênese do ato artístico, o artista é quem o executa a partir de sua relação com a sociedade.

Criar realidade implica ação, o fazer, modernamente traduzido na técnica. Na arte de fundamento clássico – e até certo ponto no impressionismo – a técnica é entendida como meio pelo qual se representa uma imagem; no expressionismo a imagem não preexiste, ela se faz por meio de uma ação, que exige uma técnica. Naquele momento histórico, técnica é sinônimo de trabalho, relacionado à coletividade da classe trabalhadora, distante da cultura da intelectualidade. O programa da arte expressionista, que apresenta traços ideológicos populistas, deve ser entendido na chave do exercício dialético: ao mesmo tempo em que o trabalho artístico é o expoente da cultura do povo, realiza as aspirações criativas do homem, ele se distingue do trabalho mecânico e industrial, que dependem da racionalidade e da lógica. Se a arte é trabalho não-racional, deve ser, contudo, prática moral. Seguindo essa lógica que, na primeira década do século XX, um grupo de jovens arquitetos da cidade de Dresden, dos quais vale citar E. L. Kirchner, E. Heckel, K. Shimidt-Rottluff, se organizaram em uma comunidade de artistas, nos moldes das guildas medievais e parecido com o modelo dos *Werkbunds*, com o objetivo de criar uma nova geração de artistas e pensadores,

²⁴ Argumento construído com base nas anotações das aulas do professor Ronaldo Brito.

livres dos poderes e padrões estabelecidos. Assim se forma o programa do *Die Brücke*; que, para além da estética ressaltar as cores fortes e vibrantes, formas simples e linhas precisas, assinalava o comprometimento ético com um modelo cooperativo de arte.

O caráter popular e o apelo à comunicação de massa do expressionismo alemão é evidenciado pela importância conferida à xilogravura como processo de criação de imagens, em detrimento da pintura e da escultura. Essa técnica das artes gráficas, que naquele contexto representava muito mais do que uma técnica no sentido moderno, ligava-se a uma tradição ilustrativa tipicamente alemã de expressar e de comunicar por meio de imagens. A construção das imagens era manobra ativa, ferindo a resistência da madeira, cravando a imagem e depois entintando e sobrepondo o papel à matéria sólida. Na impressão, os veios do material e a angulosidade das linhas, resultadas de um ato de aplicação direcionada de força, evidenciam o trabalho manual envolvido. O uso da cor não se apoia em critérios de verossimilhança, as cores são eleitas e aplicadas segundo acentos morais e afetivos. Assim, um juízo se apresenta à percepção. A própria deformação ou distorção do objeto já aparece como juízo, não são meramente óticos, são fatores subjetivos – modo como o artista encara a realidade – a ressaltar a resistência da matéria trabalhada. As aberrações e anomalias da forma expressionista, enfim, exprimem muito mais do que caricaturas da realidade, o belo que extrapola o ideal e atinge o cerne da realidade. Nesse jogo de extremos, a beleza se torna fealdade.

A arte constitui o espaço resguardado na sociedade moderna industrial para o trabalho humano criativo; só por meio dela se poderia recuperar a beleza pervertida, por essa mesma sociedade, em feiura. A plataforma social dos expressionistas alemães retira a figura do artista da posição de intelectual burguês para aproximá-lo do trabalhador. Ou melhor, ela faz mais do que elevar o artista a condição de homem do povo, já que a inautenticidade da vida social, assim como o fracasso das iniciativas humanas, seriam produtos do privilégio burguês. O trabalho industrial divide a sociedade em classes de explorados e exploradores, e oblitera o trabalho humano, apartando o que é trabalho de concepção do que é trabalho de execução. Alterar essa dinâmica significaria recorrer a um novo começo, reestabelecer um contato com as origens da sociedade. Daí o recurso do expressionismo ao tema do sexo, ato que, simultaneamente cria a sociedade e era

por ela demonizado. Daí se depreende a base ética que sustenta a poética expressionista: arte não é somente um contraponto à ordem social vigente. Dela precisa emanar sobretudo uma vontade e um empenho transformadores.

A filosofia de Nietzsche e a psicanálise de Freud, entre fins do século XIX e início do XX, influenciam decisivamente as formulações dos expressionistas alemães acerca da existência/consciência. “Para Nietzsche, a consciência é decerto a existência, mas esta é entendida como vontade de existir em luta contra a rigidez dos esquemas lógicos, a inércia do passado que oprime o presente, a negatividade total da história.” (ARGAN, 1992, p. 228). As pesquisas de Freud, por sua vez, o estudo da psique, do sexo e dos sonhos, tópicos caros a Klimt e a Kubin, por exemplo. O *Die Brücke* se dissolve um ano antes da eclosão da Primeira Guerra Mundial, momento em que já surgia outro movimento menos engajado socialmente, o *Der blaue Reiter*. Esse grupo, cujos expoentes eram Wassily Kandinsky e Franz Marc, investigava uma linguagem mais abstrata e cores prismáticas, puros valores espirituais, ofereceriam um contraponto ao materialismo vigente.

Der blaue Reiter não configurava exatamente um movimento não dispunha de um programa definido, era muito mais uma organização de artistas, sediados na Alemanha, que se reuniram para promover exposições entre os anos de 1911 e 1914. A primeira exposição, entre dezembro de 1911 e janeiro de 1912, trouxe uma gama de trabalhos bastante diversos entre si, porém unidos pela livre experimentação e por almejam uma expressão espiritual. A mostra dividiu a opinião dos críticos e do público, ainda assim, a segunda exposição, inaugurada em fevereiro de 1912, contou com mais que o dobro do número de artistas, inclusive estrangeiros, entre eles Paul Klee, Jean Arp, Georges Braque e Pablo Picasso. Novamente, mostra bastante heterogênea, de orientação explicitamente expressionista, mas sem o estilo *Die Brücke*. Esses artistas aspiravam a uma forma de abstração, de teor místico e conteúdo espiritual. As exposições foram remontadas em vários países da Europa, divulgando as ideias do grupo. A terceira exibição, em setembro de 1913, foi a última antes do *Der blaue Reiter* ser dispersado pela Primeira Guerra. Em que pesem as controvérsias levantadas pelas ideias do grupo e o fato de público e crítica não aderirem à sua estética, suas pesquisas e escritos foram relevantes para o desenvolvimento das vanguardas abstracionistas que surgiram em seguida.



Figura 14: [esquerda] Capa do Almanaque *Der Blaue Reiter*, Wassily Kandinsky, 1912. Publicação desenvolvida para divulgar o movimento. [direita] Karl Schmidt-Rottluff, *Frau mit Tasche*, 1915, Coleção Tate.

2.3 Pura visualidade: percepção e teoria da arte

Ainda no século XIX, despontou uma nova maneira de pensar a teoria da arte e a atividade artística, como fazer independente, o princípio da pura visualidade: a arte seria uma linguagem a serviço do conhecimento, serviria a um conhecimento intrínseco a ela mesma, que não estaria em seu componente estético ou filosófico e sim em seu próprio ser fenomênico. A teoria foi gestada pelo filósofo e estudioso da arte Konrad Fiedler, um dos fundadores da corrente formalista a história da arte. Sua contribuição para a política cultural de seu tempo se deu justamente no sentido de tornar a arte independente de qualquer finalidade, atividade destinada a criação de formas e a conformação do real. Muitos encararam as proposições de Fiedler como uma alternativa para o estabelecimento de uma teoria da arte abstrata, em contraposição a ideia de mimesis instrumentalizada nas tradicionais teorias de arte.

As considerações de Fiedler sobre arte parecem não se relacionar diretamente com as produções dos filósofos e dos estetas contemporâneos porque desacreditava na concepção de uma arte baseada na contemplação de quesitos

abstratos como beleza, imaginação e gosto. Contrapõe-se, também, às relações estabelecidas por Hegel, que não consideram a arte uma forma de adquirir conhecimento direto ou de se acessar a verdade, sendo apenas uma das etapas do processo cognitivo concluído pela filosofia. Encarada como o produto de uma experiência perceptiva, para Fiedler, arte não é uma operação mental inferior ao processo conceitual elaborado pela filosofia. Pelo contrário, tanto quanto a filosofia conduz ao conhecimento, a arte também o faz só que por meio do contato direto e pessoal com a criação das obras de arte. Sabe-se que o filósofo tinha uma estreita relação de proximidade e correspondência com o pintor Hans von Marées e com o escultor Adolph Hildebrand, o que serviu de laboratório para a formação de sua teoria da arte. Ele tinha consciência de que seu trabalho estava no âmbito da filosofia e da teoria da arte, acreditava contudo que a experiência prática dos artistas compunha um repositório de informações essenciais para o pensamento da arte. Tendo isso em conta, não se posicionava a favor de um tipo de arte ou de outro, o que motivava o estudo era encontrar a verdadeira origem da consciência artística manifestada na obra de arte.

Profundo conhecedor da filosofia de Kant, Fiedler fundamentou a sua teoria na filosofia kantiana, instrumentalizando-a de maneira original. Não recorre às terminologias, nem às considerações sobre estética de seu predecessor, aplica, isto seria, a epistemologia de Kant ao campo das artes visuais. Vale perceber que Kant expõe que a experiência do conhecimento se organiza em três etapas simultâneas: a apreensão do múltiplo sensível (sensibilidade), a formalização genérica (imaginação) e, finalmente, a conceituação (entendimento). A sensibilidade é passiva e empírica, a imaginação liga o sensível ao conceito, o entendimento é uma faculdade ativa, diz o que uma coisa é. O kantismo delimitou o seguinte quadro na filosofia: existe o domínio das coisas em si e existe o domínio dos fenômenos, que corresponde a como as coisas acontecem para o homem. Só há conhecimento do domínio dos fenômenos como são dados à consciência do indivíduo, uma vez que as coisas em si, embora existam, não podem ser conhecidas – Deus, a alma, os números, o mundo como um todo. A existência da noção de coisa em si tem papel fundamental para que a ideia de conhecimento não fique restrita ao subjetivismo. Foi por essa forma de pensar, noção de que existem coisas incognoscíveis e coisas cognoscíveis, que Kant foi

caracterizado por muitos como o precursor da ideia de limites do conhecimento humano e como o filósofo da finitude.

Para Fiedler, a arte não seria analisável segundo os princípios do juízo de gosto, base da estética kantiana, porque entende que a esse domínio estariam restritos os objetos da natureza ou as propriedades do espírito. Quando se observa o uso do termo estética em Kant, constata-se dois sentidos distintos: um relativo a o que há de sensível no conhecimento e outro que diz respeito ao pensamento sobre o belo. Na primeira acepção, o termo aponta para a relação sensível com o mundo, sempre inscrita em algum espaço e em algum tempo – o espaço e o tempo são condições a priori de toda experiência sensível. A segunda utilização do termo segue as correntes do pensamento filosófico do século XVIII, que começavam a usar o termo estética para se referir ao belo. Para Kant, não há uma ciência estética do belo, como há uma ciência do verdadeiro, com o belo não se determina o que uma coisa é, portanto o belo não é fruto de um juízo determinante. Por estar relacionado à capacidade de prazer ou desprazer – agradar ou não – o juízo estético se distingue do juízo lógico, dedicado à faculdade de conhecer. O filósofo estabelece uma diferenciação didática entre o que é juízo estético e o que é juízo lógico, deixando claro que são maneiras distintas de se relacionar com o mundo, enfim, a relação estética não se confunde com o conhecimento.

O juízo estético kantiano pode ser puro, no qual ele analisa o belo e o sublime, ou empírico, restrito ao agradável. O mero agradável, embora possa ter algum apelo estético, quando orientado a saciar uma necessidade orgânica, apenas ligada ao sensível, não configura uma experiência estética – o belo agrada, mas o agradável por si só não é Estético. Na linguagem kantiana, o juízo estético se classifica como uma variedade de juízo reflexivo e não como juízo determinante. Enquanto nesse o sujeito se debruça diretamente sobre o conhecimento acerca dos objetos, ele mira o objeto a fim de descobrir o que ele é, segundo as leis do entendimento, naquele o sujeito faz uma reflexão sobre o funcionamento do próprio espírito, se relacionando com o objeto de maneira indireta – o objeto serve de ocasião para que o indivíduo reflita sobre ele mesmo. A finalidade que o juízo estético identifica no objeto esteticamente deleitado é a capacidade que o objeto tem, ou passa a ter, a partir da visada, de excitar as faculdades do sujeito. O objeto é visto como prazeroso esteticamente porque ele tem a capacidade de estimular harmoniosamente as faculdades. Kant segue pelo viés transcendental, e não

psicológico, ciência que ainda não existia quando de suas críticas, sugerindo uma espécie de jogo, no qual o sujeito se volta para o próprio espírito, para perceber como as faculdades estão organizadas. Caso as faculdades intelectuais estejam em harmonia, proporcionando o prazer da concretude, se está diante do belo, mas, caso as faculdades estejam em desarmonia, havendo um prazer do fracasso, se está diante do sublime.

Fiedler aceita as colocações de Kant sobre estética e admite o caráter reflexionante dos juízos do belo e de seus congêneres, contudo, não os ratifica em sua filosofia da arte. Também não se opõe à ideia de que o objeto da estética é a beleza, a natureza, nem ao entendimento de que o seu juízo é subjetivo e não da ordem do conhecimento; entretanto, principalmente em relação ao juízo estético empírico, ele acredita que esses princípios não são adequados à apreciação das obras de arte:

Quando se recorre à sensibilidade estética para julgar obras de arte, fala-se de gosto. O gosto deve ser formado no convívio com as obras e pressupõe, por sua vez, que seja educado para discernir entre o que é bom e o que não é bom. O gosto não treinado se torna um tribunal não confiável, falacioso para decidir entre o valor e a falta de valor das obras de arte.²⁵ (FIEDLER, 1991, p.53)

O que Fiedler faz é extrapolar a ideia de que, para além da cognição conceitual, há uma relação entre a mente humana e a aparência do mundo, conforme a mente depende dos sentidos para concluir o processo do conhecimento seja concluído. Assim, da mesma forma que existe um conhecimento racional e conceitual do mundo, há também um conhecimento perceptivo e artístico. Essas duas instâncias de conhecimento se configuram como processos mentais separados e autônomos, o que eleva os processos das artes visuais, realizados por meio da experiência perceptiva e da configuração de uma lógica criativa, a uma condição proeminente entre as artes.

O “ser” se definira na experiência, fora da qual não é possível conceber e nem supor a existência de algo. Se o manifestar das coisas na consciência constitui a realidade, a análise das formas da experiência levaria a uma análise da própria realidade. Um ponto sensível da filosofia fiedleriana está na afirmação de

²⁵“Cuando se apela a la sensibilidad estética para juzgar las obras de arte se habla de gusto. El gusto debe formarse en el trato con las obras, y, a su vez, se presupone su educación para discernir entre lo bueno y lo malo. O gusto no formado resulta un tribunal poco fiable, falaz para decidir entre el valor y el no valor de las obras de arte.”

que não é possível separar o que é aparência e o que é realidade: só se pode pensar na diferença entre o que está aparente e o que não está aparente, não há como diferenciar o ser e o estar aparente. Do mesmo modo que não há distinção entre a experiência do ser e o ser em si, já que a realidade do mundo é a experiência do ser. As próprias representações, ou aparências, dos objetos, entre elas as sensíveis, são constitutivas dos próprios objetos, não havendo limites definidos entre fenômeno, realidade e a coisa. Na verdade, a coisa só se torna coisa a partir de sua aparência em diferentes experiências, o que não quer dizer que ela mantenha a sua condição de coisa enquanto percebida por um sujeito, porque nem mesmo a existência do sujeito se coloca como substância fixa. O que é posto é que a diferença entre sujeito e objeto se dilui, uma vez que o sujeito não é apenas definido pela soma de suas representações, mas também é definido pelo contínuo formar-se da realidade em suas representações: “(...) no lugar do ser aparece um contínuo vir a ser.”²⁶ (FIEDLER, 1991, p.201)

A arte precisaria ser vista de maneira integral porque ela seria, em si mesma, uma forma de desenvolvimento da vida consciente. A consciência não permanece igual a si mesma, assim como a realidade e o ser estariam em constante formar-se, ela é suscetível a um desenvolvimento contínuo: a existência de tudo o que se mostra está atrelada às condições da consciência. Para ele, o mundo não pode ser totalmente livre de conceitos tampouco pode ser estritamente conceitual, sendo a realidade composta por duas classes de representação, uma de base sensível e outra, conceitual. As imagens resultariam da atividade dos sentidos, mas essa é complexa não se limitando a ser um fenômeno completo, imediato ou descolado de algum contexto. É desse tipo de representação de que se ocupa a arte. “O que percebemos como visível em nossa consciência visual são fragmentos incoerentes, aparências fugazes e transitórias; entretanto, nos sentimos impotentes quando temos a necessidade de apresentar a visualidade do que é visto”²⁷ (FIEDLER, 1991, p.218). As representações conceituais, por sua vez, estão no âmbito da linguagem verbal. A passagem de uma representação do nível sensível para o nível conceitual é possível e, de fato, acontece; porém, essa tradução alija a imagem de todo o seu potencial sensível, que passa a ser assumido

²⁶ “(...) en lugar del ser aparece un continuo llegar a ser.”

²⁷ “Lo que percibimos como visible en nuestra consciencia visual son fragmentos incoherentes, apariencias fugaces y transitorias, y nos vemos desvalidos cuando sentimos la necesidad de hacer presente la visualidad de lo que se ve.”

pelo conceito. Fundamenta-se, inclusive, nesse ponto a defesa da formação de uma arte autônoma e com potencial criativo da realidade.

Por acompanhar de perto a produção artística e o processo criativo em artes plásticas, Fiedler observou aspectos centrais da criação da arte e assim formulou as bases para um entendimento das obras, daí ele apresentar a interdependência entre percepção e representação. Ele compreendia que as capacidades mentais mais desenvolvidas e mais estimuladas, tradicionalmente ligadas ao conhecimento conceitual, não davam conta de fomentar um entendimento sobre arte, nem sobre prática da criação artística e nem sobre o ensino adequado de arte. Estabelece dois modelos bem distintos de processos pictóricos: um baseado em esquemas miméticos, que resultaria em um tipo de maneirismo, e outro baseado em um trabalho autônomo, que considerava resultar em uma produção artística genuína. Na primeira categoria, a criação pictórica é norteadada pelo pensamento conceitual, o que fica evidente nas imagens construídas a partir de dados científicos, como cálculos matemáticos, leis naturais ou medidas retiradas da natureza, representações visuais de operações naturais e etc. Embora as estruturas conceituais dessas imagens estejam ancoradas em evidências científicas, elas não pressupõem apresentar uma lógica intrínseca na construção pictórica – um “todo visual”. Esse tipo de imagem, com um esforço intelectual no qual os processos externos à obra são instrumentalizados como receitas prontas para o arranjo superficial, desconsideram a experiência perceptiva do observador. No caso dos estudantes de arte, essa abordagem não faz justiça ao que é essencialmente o processo artístico, e resulta em uma produção estéril. Na segunda categoria, o processo pictórico geraria trabalhos de arte verdadeiramente criativos e dignos de serem qualificados como obras de arte porque, não partiriam de atividades conceituais preestabelecidas e sim de uma experiência perceptiva livre, individual e autônoma.

Por sua formação intelectual, que se deu no bojo do humanismo da primeira metade do século XIX, Fiedler apresenta interesse em pensar o lugar das atividades artísticas na formação do indivíduo e a sua relevância pedagógica. Em pesquisas sobre esse tema, ele postula que as capacidades de livre percepção de crianças não deveriam ser frustradas, tampouco se deve focar o ensino de arte na capacitação de desenho de objetos específicos, o que não faria nada além de aumentar o repertório visual e empobrecer a capacidade de desenvolver conceitos

visuais próprios. Também rejeitava a associação das atividades artísticas aos estudos sociais ou à ilustração de histórias, porque estão fora da compreensão perceptiva da criança. Nesse tipo de tarefa, a origem da questão vem baseada em conceitos, e a demanda é solicitada de maneira verbal, o que dificilmente gera percepções puras ou composições visuais livres de referências dadas. O caminho do ensino seria o inverso, com o fomento de concepções visuais pictoricamente criadas pela criança ela adquire conhecimento concreto de seus problemas. Ao final do processo, a criança disporia de seu próprio repertório de conceitos. Contrariamente aos educadores contemporâneos, Fiedler acreditava que a atividade artística seria inerente ao homem, já presente na atividade psíquica infantil.

O fundamento da teoria da pura visualidade, desse modo, é a percepção como processo deflagrador de uma atividade motora que leva a produção de uma obra artística. A maneira como o artista percebe e representa a natureza não encontra respaldo na natureza descrita e estudada pela ciência. O que rege a arte é exclusivamente a visualidade. Na apreciação de uma obra, então, há que considerar apenas as formas – cores, linhas, volumes – como apresentados em sua conformação à percepção, opostamente ao que propunha a *Einfühlung*, teoria da arte que relacionava conteúdo simbólico da realidade às formas artísticas. A teoria da pura visualidade legitimaria o programa do movimento Impressionista não fosse o seu total descolamento de premissas calcadas na realidade e o entendimento de que a única estrutura a ser investigada é a da obra de arte, uma vez que ela não é reprodução e sim produção criativa. “Foram os expressionistas que, nos primeiros anos do século, encontraram no pensamento de Fiedler um apoio teórico para seu programa, de dar importância não ao que o artista vê, e sim ao que *se deixa ver*.” (ARGAN, 1992, p.172). Os desdobramentos concretos da teoria de Fiedler foram associados ao programa da Bauhaus, porque, diferentemente das teorias que apresentam a arte como a ciência do belo, ela propõe a visão como capacidade adquirida por meio do exercício da arte, premissa que se tornou fundamental para a pedagogia artística da escola.

2.4 A Pedagogia da Bauhaus e a educação perceptiva

O projeto de Gropius, arquiteto moderno, era subverter a noção de que a arte era resultado de um gênio artístico, revelação oriunda da inspiração, ao propor a abordagem da mesma como uma perfeição do fazer que se realiza no mundo e para o mundo. Nessa perspectiva, as questões formais vêm intrinsecamente ligadas aos problemas de produtividade e aos dilemas sociais. Na modernidade, a arte será o processo pelo qual a consciência dá forma à realidade, realidade que se renova sempre, em função de inter-relações e de um cabedal de experiências em constante crescimento e alteração, a forma, por definição é resolutive de uma questão prática. Ela está sempre a serviço de uma nova relação com mundo, a renovar a experiência do mesmo. Resultado de um fazer, a forma só pode ser entendida, estudada e definida dentro da lógica do próprio fazer artístico. Nos esquemas formais da arte – cor, linha, plano, ponto, volume e etc –, e não nos esquemas da natureza, se pode criar consciência da forma e atribuir-lhe sensações. “Se a arte não é uma forma que se deduz da realidade, mas uma forma que se imprime a esta, ou seja, o simultâneo construir-se e evoluir da consciência e do mundo, está claro que ela nunca é uma criação finita, mas criatividade contínua.” (ARGAN, 2005, p.30). A obra de arte, ou o produto qualificado do desenho industrial, ao difundir-se e penetrar a esfera social fornece ao indivíduo a experiência formal, uma soma de relações vitais com o mundo externo.

A Bauhaus buscou aplicar no desenvolvimento de produtos do uso cotidiano a mesma preocupação com o refinamento formal e com a intensidade da experiência proporcionada pelas obras de arte. E, se o contato com a forma é capaz de oferecer uma experiência com a realidade, a criação dessas formas só pode ser obtida por meio do exercício do fazer. As finalidades estéticas da arte são relativizadas em favor dos aspectos fenomênicos e da capacidade comunicativa de seus valores formais, assim como proposto pela teoria da pura visualidade. A pedagogia da Bauhaus seria uma consequência lógica da teoria fiedleriana – além do privilégio a visão, em detrimento de uma teoria do belo, acreditava que as capacidades visuais só seriam passíveis de desenvolvimento por meio do próprio fazer artístico. Para o filósofo alemão, a arte não teria qualquer finalidade estética ou simbólica mas seria, em si, um meio de aquisição de conhecimento. Embora não seja o propósito da arte, o belo está ligado a existência fenomênica da arte, na

medida em que resulta, *a posteriori*, da realidade que a arte cria: ele é a manifestação do prazer que a obra de arte proporciona. Tanto na arquitetura de Gropius quanto na pedagogia da Bauhaus, a beleza era um dos pré-requisitos essenciais, porém o que estava inserido no escopo desse conceito não dizia respeito aos modelos formais orientados a gerar prazer pela contemplação. Contrariamente, o belo seria logrado e apreciado a partir do emprego do objeto artístico e da percepção clara e eficaz das coisas, um entendimento lúcido de estar no mundo, conseguidos por meio de estruturas leves, luminosidade e funcionalidade. Daí a pertinência do paralelo com a obra de Fiedler, segundo a qual a essência da arte seria fundamentalmente simples: a elevação da consciência intuitiva de um estágio obscuro e confuso à sua forma clareza e de determinação concreta.

Na arte figurativa, o que é representado é uma aparência em sua realidade fenomênica e não uma essência. Mesmo nessa representação, é indiscernível se a aparência é real, porque ela passa pela percepção dos sentidos, pelo filtro de experiências adquiridas, pelo fluxo das emoções e pela própria maneira como se seleciona o dado sensorial. Quando se propõe que a arte é um processo no qual a mão depende exclusivamente do olho, considera-se um ato perceptivo pré-sensorial e livre das camadas de experiências adquiridas. O artista não interpreta uma realidade e sim organiza a realidade na qual se insere. A pura visualidade segue uma linha fenomenológica, em que não há limites bem estabelecidos entre sujeito e objeto e que se cumpre na contingência da ação. As imagens artísticas revelam o mundo e, também, elas não são constantes, estão em permanente transformação, se formando e desenvolvendo conforme as ações humanas. Tal ideia contempla a falência de sistemas estéticos e a crise dos valores históricos segundo o espírito moderno, que entende a decadência de uma arte em favor da emergência de outra não como a corrupção de um sistema, mas como adequação das aparências a uma nova dinâmica. As proposições de Fiedler concretizam-se nas tentativas de Gropius de solucionar a contradição histórica entre artesanato e indústria, impasse que reprimia o desenvolvimento produtivo moderno.

O fundador da escola retoma o programa trazido pelo *Deutscher Werkbund* de conciliação entre a antiga expertise do fazer manual e a nova lógica de produção industrial. Nessa fase de transição da economia capitalista, sob um ponto de vista marxista, seria essencial conciliar a experiência e o conhecimento

adquiridos em séculos de trabalho artesanal com a nova forma de produzir para que a civilização continuasse seu processo evolutivo. A solução não se dá na reprodução de motivos artesanais na fabricação dos produtos e sim na instrumentalização do processo artesanal como método de pesquisa da forma, a desenvolver um novo estilo em concordância com a natureza econômica da época. O processo didático da escola na formação dos artífices da forma espelharia o processo de evolução social, numa sociedade experimental, porque ensinaria o aluno a sair do domínio da ferramenta para o domínio da máquina. A aderência ao momento histórico foi traduzido pela Bauhaus, ponto também explorado pelo *Deutscher Werkbund*, na forma de *qualidade (Sachlichkeit)*, que seria a perfeita adequação de um produto em termos estéticos, produtivos e funcionais, sobre os quais não se aplicariam leis gerais e sim propriedades específicas de seu propósito. A didática, ao conciliar a ideação (teoria) e a técnica (prática), declara o fim do naturalismo e do intelectualismo artístico.

Ainda que existissem diferenças pontuais qualitativas entre a ferramenta do trabalho artesanal e a máquina industrial, eram as disparidades quantitativas, na capacidade de ganho de escala, que determinavam o potencial do novo modo de produção. A economia industrial é a economia da produção em massa, processo que se desenvolve em termos lógicos e perceptivos diversos do processo artesanal. Se, em ambos os modelos, deve existir a preocupação com a fabricação de um objeto em determinada matéria e orientado para certo uso, somente na execução manual há a possibilidade de alteração do projeto/ desenho inicial ao longo de todo o processo de fabricação. Na verdade, é próprio do artesanato o caráter aberto e progressivo, porque é paulatinamente, de experiência em experiência, na fabricação de vários exemplares de mesmo produto que se chega à qualidade desejada. O objeto perfeito seria aquele que passou pelo maior número de experiências de fabricação, pois há uma aquisição de conhecimento a cada novo teste que não é ignorada no teste seguinte. Nessa lógica de produção pode-se alterar a configuração do produto em função de exigências particulares do público a que se destina. Em contrapartida, o modelo de produção industrial moderno não permite interferências em seu turno e exige que toda a série de experiências, por meio das quais o artesão realizava o seu trabalho, sejam previstas na etapa de ideação. Tanto as experiências com as potencialidades da matéria quanto com as possibilidades da forma devem ser conhecimentos de partida do processo

produtivo e, para que assim fosse, elas precisam ser organizadas como conhecimentos teóricos adquiridos no desenvolvimento de experiências práticas.

No programa da Bauhaus, a teoria da forma e a teoria da matéria eram ministradas em equivalência de importância na orientação dos alunos, ambas tinham o conceito de *standard* como parâmetro balizador. O diálogo entre artesanato e indústria se fazia presente diretamente no ensino que, ao manter a interdependência entre forma e matéria, remonta ao conhecimento artesanal, o qual demonstra que não existe uma teoria abstrata de matéria mas existe, sim, uma teoria da matéria aplicada a determinada uso formal – é na forma que a matéria revela a sua qualidade. Por seu turno, a produção industrial em série é a condição para a existência do *standard*, produto padronizado, que possui, de maneira geral, duas funções: uma econômica, ao propor o máximo de qualidade pelo mínimo custo, e outra social, ao penetrar massivamente no cotidiano das pessoas de classes sociais diferentes, o que anularia as diferenças entre elas e manteria inalteradas as suas funções. Em termos econômicos, a criação de modelos qualificados replicáveis integralmente, ou em componentes, representava um grande avanço, porém, a capacidade de divulgação da forma presente na ideia do *standard* talvez seja a característica mais representativa para a agenda social da Bauhaus.

Opostamente à ideia muito divulgada no âmbito da *Deutscher Werkbund*, a premissa da Bauhaus não contemplava a possibilidade de uma produção uniforme e estéril criativamente. O *standard* seria justamente o antídoto contra a prática da indústria de repetir desajeitadamente as fórmulas estéticas pensadas para o trabalho artesanal. Aplicado à produção em série, eles geram monotonia produtiva. Pensar a forma de maneira generalizada no projeto do ‘objeto modelo’ a ser fabricado não acarretaria a uniformização da cultura material e sim uma identidade formal: cada exemplar reproduzido contém em si a mesma qualidade do objeto original. O *standard*, como objeto, extrapola a utilidade prática e proporciona ao usuário o contato com a forma qualificada. Esse produto altera a relação entre público e objeto, ele não estaria mais em posição de ser contemplado por sua singularidade artística, nem pela excelência da técnica do artífice que o construiu, nem mesmo pela narrativa humana envolvida em seu processo de fabricação. Estaria, isto sim, em condição de ser usado conforme a orientação precisa que a sua forma explicita. O objeto artístico, dessa maneira, mesmo que

não possa passar pelo escrutínio de um juízo de gosto, condiciona a existência e introduz nos atos cotidianos uma experiência estética porque lança na realidade um senso de clareza e ordem. Nesse sentido, ao promover a estandardização, a pedagogia da Bauhaus, ao educar perceptivamente os novos artífices da forma, rompe com os limites da escola e alcança a sociedade a fim de espiritualiza-la, revelando ao homem moderno a forma moderna.

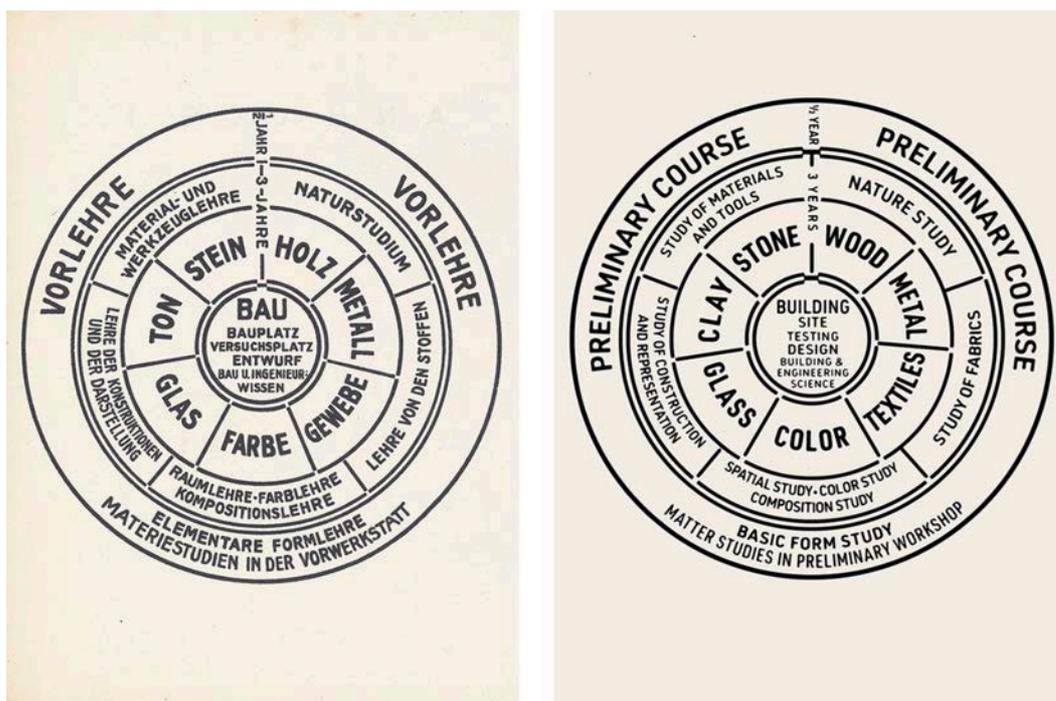


Figura 3. Diagrama apresentando o currículo da Bauhaus, criado por Walter Gropius, 1922. The Getty Research Institute.

O projeto da Bauhaus, e isso se reflete no ensino, foi uma iniciativa ousada e concreta no sentido de realizar uma das principais aspirações modernas: constituir e evoluir, simultaneamente, consciência e mundo. Espiritualizar o cotidiano significa emancipar o homem moderno, e conseqüentemente a sociedade, ao demonstrar que a forma do objeto não se confunde com o próprio objeto. Se o artesanato era um processo de tipificação de um objeto, no qual há uma identificação desse objeto com a sua forma – em sociedades baseadas na manufatura, cada povo tinha uma maneira de sentar e um local para sentar específicos, por exemplo –, a produção industrial estandardizada demonstraria que a forma é aberta, não se confunde com o objeto nem com a matéria. O desenho industrial teria a função pedagógica de liberar a imaginação formal e,

consequentemente, liberar o sujeito da condição de produto de sua nação/tribo. Inequivocamente, encontra-se no ensino da escola um vínculo essencial com as teorias formalistas que acreditavam na capacidade pedagógica e elucidativa da forma. Tal programa foi constituído, no entanto, progressivamente na medida em que a Bauhaus assimilava e instrumentalizava, a seu favor, as várias influências e expectativas que foram sendo delineadas no campo das artes, da ciência e da pedagogia ao longo do século XIX.

2.5 A cultura figurativa sob influência do construtivismo

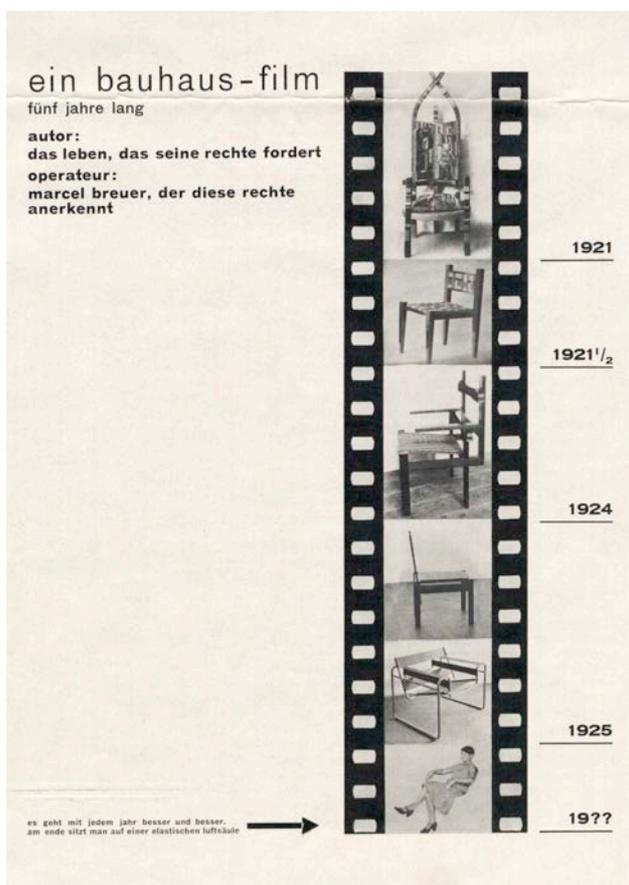


Figura 14: *Um filme da Bauhaus – por cinco anos*, Marcel Breuer, 1926, fotomontagem, publicada na revista *Bauhaus*, nº 1, p.3, 1926.

A primeira edição da revista *Bauhaus*, publicada em 1926, trouxe uma fotomontagem, feita por Marcel Breuer, na qual o autor apresenta um fotograma com imagens de seus projetos de cadeiras, desenvolvidos ao longo dos cinco anos de funcionamento da escola, e aponta para um futuro em que o objeto em si, e não apenas a sua forma, se tornaria obsoleto. Com essa montagem intitulada *Um filme*

da Bauhaus, feita em meio ao entusiasmo da criação da cadeira Wassily – aquela de estrutura tubular de aço, de 1925 – ele pretendia demonstrar, a partir do alinhamento vertical das imagens, a evolução de seus objetos desde o momento em que ele se envolveu com a escola. A intenção era salientar o progresso conquistado nesse curto período, uma vez que parte de formas pesadas, fechadas nelas mesmas e produzidas a mão, no exemplar de 1921, para formas abertas, que apontavam para desmaterialização, criadas intelectualmente e desenvolvidas pela tecnologia. Há alguns aspectos interessantes nessa peça gráfica no que diz respeito a formação de uma cultura visual própria, tanto em termos da construção de um pensamento sobre a forma, quanto em termos de prevalência de determinados posicionamentos na orientação pedagógica da escola. Esse ponto é evidenciado nas mudanças formais descritas pelas imagens apresentadas assim como na periodização, apresentada de maneira um tanto enigmática com o ano de 1921½.

A primeira imagem da tira é de um projeto de Breuer em parceria com Gunta Stölzl, de 1921, conhecido naquele momento como “cadeira Romântica”, construída em madeira entalhada, pintada por ele e tecida diretamente no quadro do encosto por ela. A cadeira é a única apresentada frontalmente, não havia como ser diferente, uma vez que exala um caráter de trono, reforçado por seu espaldar, alto e em eixos verticais que se encontram numa espécie de coroamento, e pelo encosto criado como se fosse uma espinha dorsal. Por seu aspecto, à primeira vista étnico, foi apelidada de “cadeira africana”, contudo não há referência direta a nenhum modelo tribal específico, nem africano, nem húngaro, como também foi aventado. Na verdade, observa-se nesse projeto uma motivação expressionista, relacionada ao primitivismo e ao apreço ao entalhe, típicos dos artistas do *Die Brücke*. Com um design que pretendia expressar “autenticidade” vinculada ao entendimento que se tinha sobre a estética das comunidades autóctones, era exemplar como produto derivado do ensino de Itten. Uma distinção manifesta no programa formal da escola pode ser vista na terceira imagem apresentada na fotomontagem. A cadeira TI-1a, que só pela escolha do nome, para além da sua forma decididamente destoante da estética expressionista, demonstra a mudança de um paradigma assentado em bases simbólicas para um novo modelo científico/tecnológico calcado no anonimato da sociedade democrática. Ela foi construída com sarrafos de madeira, de igual seção, cortados em tamanhos diferentes, dependendo de sua função no layout da peça. Os sarrafos compõem

apenas a parte estrutural da cadeira, para que se estabeleça como objeto autossustentável, a sustentação do corpo humano, em contrapartida, é garantida por tiras de tecido que se constituem como assento e encosto. Acredita-se que a inspiração tenha advindo da cadeira Vermelho e Azul, projetada pelo holandês e membro do De Stijl, Gerrit Rietveld, em 1917. É interessante perceber que essa imagem vem acompanhada da curiosa data 1921 $\frac{1}{2}$, e, segundo consta, 1921 foi o ano em que Theo Van Doesburg, fundador da revista *De Stijl*, mudou-se para Weimar, intencionalmente almejando disseminar as ideias neoplásticas entre os docentes e os discentes da Bauhaus.



Figura 16: [esquerda] Capa da revista De Stijl, 1917. [direita] Cadeira Vermelho e Azul, 1917, de Gerrit Rietveld.



Figura 15: [esquerda] Cadeira Romântica, 1921. [direita] Cadeira TI-1a, 1924.

As tendências artísticas derivadas do construtivismo, principalmente aquelas difundidas em países da Europa Ocidental, como a holandesa De Stijl e a suíça ABC, foram as que mais influenciaram o ideário da Bauhaus. O construtivismo apresentava contornos radicais, proeminentes em suas vertentes soviéticas, responsáveis por definir o caráter político de esquerda das vanguardas históricas. Mas se, nesse primeiro momento, Gropius cede parcialmente às pressões por mudanças dos movimentos europeus, em um segundo momento, Hannes Mayer, quando diretor, buscou maior aproximação com os soviéticos, inclusive por meio de intercâmbios com a *Vkhutemas*²⁸, uma espécie de Bauhaus russa, que foi o centro difusor do Construtivismo Russo e do Suprematismo.

A Rússia passava por um processo de revolucionário radical e essa era a tônica em todas as esferas da sociedade. De modo que a vanguarda construtivista propõe a erradicação da arte como fazer autônomo porque entendiam que essa era uma concepção burguesa de arte, como tal incoerente com a sociedade soviética. No lugar da arte erudita, estabeleceram uma arte produtiva capaz de gerar uma revolução da vida cotidiana por meio da cultura material, livre da tipologia dos objetos do capitalismo burguês-industrial. Mas logo a proposta dos construtivistas foram consideradas abstratas e elitizadas, inacessíveis ao entendimento popular, assim foram descartadas pelo Soviete. O fracasso desse projeto não dizia respeito apenas a questões formais, interesses políticos de ampliação da ingerência do

²⁸ Ao final do capítulo, apresento algumas imagens que demonstram que as semelhanças entre a Bauhaus e a *Vkhutemas* não estavam limitadas ao projeto de transformação social.

Estado, bem como o abandono do plano de internacionalização da revolução, fez com que o movimento fosse reprimido e seus membros se exilassem. Até que os problemas e as intenções do governo soviético instaurado fossem bem entendidas, o discurso propagado pelo construtivismo, impregnado pelos apelos sociais da Internacional Comunista, já havia influenciado diversos movimentos culturais e artísticos pela Europa. Tanto que o manifesto da Bauhaus redigido por Gropius, que tomara parte do *Arbeitsrat für Kunst* e do *Novembergruppe*, foi considerado um equívoco expressionista e reacionário por diversos membros das vanguardas construtivas.

Havia uma especial diferença entre Theo Van Doesburg e Gropius. Van Doesburg, juntamente com Piet Mondrian, J. J. P. Oud e Gerrit Rietveld, era uma das lideranças do movimento holandês De Stijl, formado em 1917. O grupo se formou no final da Primeira Guerra, em contexto histórico pessimista. Ao invés de recorrer à violência, à revolução ou à extinção do antigo, o De Stijl procurava o racionalismo, fazer uma arte livre de arcaicas formas históricas. Deveriam ser eliminadas as técnicas tradicionais e a distinção entre as artes. Assim como as formas básicas são inerentes ao ser humano, a manifestação delas requer o mínimo necessário, afim de que fossem as mais puras possíveis. O retângulo, as cores básicas e o princípio composicional de uma assimetria equilibrada se tornaram característicos do movimento. De posse de seus argumentos formalistas, Van Doesburg se tornou um dos mais ativos críticos dos traços expressionistas e do individualismo presentes na Bauhaus, a ponto de instalar em Weimar uma seção do De Stijl, a fim de propagar a ideologia construtivista na escola. Diz-se que, na verdade, Van Doesburg acreditava que receberia um convite de Gropius para participar das atividades da escola, o que não aconteceu porque o alemão o considerava excessivamente dogmático. Porém, Gropius não teve como ignorar por completo as reverberações do construtivismo.

Acreditando que a adoção de alguns termos da nova estética e do programa construtivista poderia dar vazão às expectativas de sucesso a República de Weimar, Gropius não aderiu ao radicalismo do De Stijl, mas optou por uma formulação própria que se adequasse ao programa social democrático. Assim, tratou de renovar o quadro docente convidando o fotógrafo e designer húngaro Lászlò Moholy-Nagy e o arquiteto suíço Hannes Meyer para reformarem o programa de ensino. Moholy-Nagy era um defensor do construtivismo e da

integração das artes com a indústria e a tecnologia de postura moderada, por sua vez, Hannes Mayer se mostrou um ferrenho defensor de projetos de habitação e equipamentos sociais e bastante engajado politicamente. Dessa maneira ponderada, o discurso das vanguardas históricas entram na Bauhaus e lançam as bases para o que se identifica até hoje como a cultura visual legada pela escola para o design e para a arquitetura. De todo modo, Gropius insistia em manter o programa da escola atrelado aos debates formais e estéticos. Subvencionada pelo governo provincial, agora estabelecido em Dessau, desde 1925, não convinha concentrar seus esforços na radicalização do debate político, o que acarretaria o fechamento da instituição. Tal postura não ficou imune às críticas, principalmente por parte de Hannes Mayer, para quem a escola insistia em permanecer descolada da realidade, optando por debater a racionalidade do produto em si. As críticas de Mayer não eram infundadas. Enquanto permaneceu sob a direção de Gropius, a escola ficou mais restrita ao campo teórico do que ao exercício prático de ações junto a indústria que gerassem impactos na sociedade. Em contrapartida, arquitetos como Martin Wagner, que assumira a Secretaria de Habitação de Berlim, realizavam projetos inovadores de moradia social, planos urbanísticos complexos envolvendo questões políticas, econômicas, culturais e estéticas. O famoso aforismo com que Gropius iniciou o manifesto da Bauhaus, a rezar que objetivo final de todas as atividades artísticas é a arquitetura, só se tornou possível dentro do programa da escola em 1927, quando a instituição já estava instalada na cidade de Dessau e se inauguram os workshops de arquitetura. Por um lado, se isso reforça uma dificuldade de engendrar ações práticas, por outro, expõe as severas condições econômicas e sociais nas quais a Bauhaus atuava. A escola mal conseguia manter o ensino gratuito e oferecer salas com cadeiras e mesas para os alunos em seus primeiros anos, tampouco a indústria alemã, arrasada pela guerra, encontrava-se adequadamente equipada para uma produção industrial qualificada.

A Alemanha sofria grandes dificuldades em manter uma democracia social estável, os danos causados pela guerra e as severas penalidades impingidas pelo Tratado de Versalhes praticamente impossibilitaram a recuperação do país na primeira metade da década de 1920. Nesse período, Gropius estava à frente da Bauhaus, a adoção de posturas relativamente conservadoras seriam a melhor forma de garantir a sobrevivência da escola na nova república alemã. Mas com o passar do tempo, no final da década de 1920, o Plano Dewes, o alívio das

reparações de guerra e as concessões de créditos internacionais foram dirimindo o processo de desindustrialização, de falta de mão de obra e de escassez de recursos pelo qual o país passava. A produção se racionalizava, os contornos políticos se alteravam, de modo que Gropius não se sentia ajustado ao novo contexto e por isso indica Hannes Mayer para assumir a direção da Bauhaus. Mayer estaria mais alinhado com os objetivos políticos alemães daquele momento; na verdade, talvez ainda acreditasse na capacidade do projeto de unidade entre as artes como facilitadora da estruturação de uma democracia social estável.

Entre a saída de Itten da supervisão do curso preliminar e a entrada de Hannes Mayer na direção da escola, a morfologia dos objetos e peças gráficas desenvolvidas pelo alunos assimilou a estética construtivista. Esse período coincidiu também com o início de um trabalho mais sistemáticos nas oficinas – metal, tapeçaria e cerâmica. Talvez por isso a escola tenha entrado para a história do design e da arquitetura com a marca dos princípios formalistas construtivistas, porque o momento de absorção desses valores e estética também foi o momento de maior produção. Wilhelm Wagenfeld, Carl Jacob Jucker e Marcel Breuer foram expoentes do desenvolvimento de projetos de luminárias, louças, mobiliário e tapeçaria e criaram produtos determinantes para a autonomia de linguagem do design moderno. Nesse período, Gropius altera o lema da escola trazido em seu manifesto de 1919, o foco central do pensamento deixa de ser a união entre todas as artes e passa a ser a unidade entre arte e indústria. A mudança não implicava nenhuma inovação conceitual, pelo contrário, resgava a ideia já divulgada por Pete Behrens no texto *Forma e técnica*, de 1910, porém, diferentemente desse, Gropius se permite aderir a estética da máquina em prejuízo da estética do artesanato. Percebe-se que a Bauhaus não aderiu ao formalismo neoplasticista, mas elaborou o próprio formalismo construtivista inspirado na técnica, para substituir o seu formalismo pregresso, baseado no artesanato. Do mesmo modo, a liberação das capacidades criativas do indivíduo, a única força capaz de superar o caos contingencial do mundo, é substituída pela ideia de superação desse mesmo caos agora por meio da indústria.



Figura 17: [esquerda] Table Lamp, 1923–1924, Wilhelm Wagenfeld e Carl Jakob Jucker. [direita] Tish B27 3, 1928, Marcel Breuer;



Figura 18: [esquerda] Stuhl B33, 1927–1928, Marcel Breuer. [direita] Sessel B3 (Cadeira Wassily), 1927–1928, Marcel Breuer.

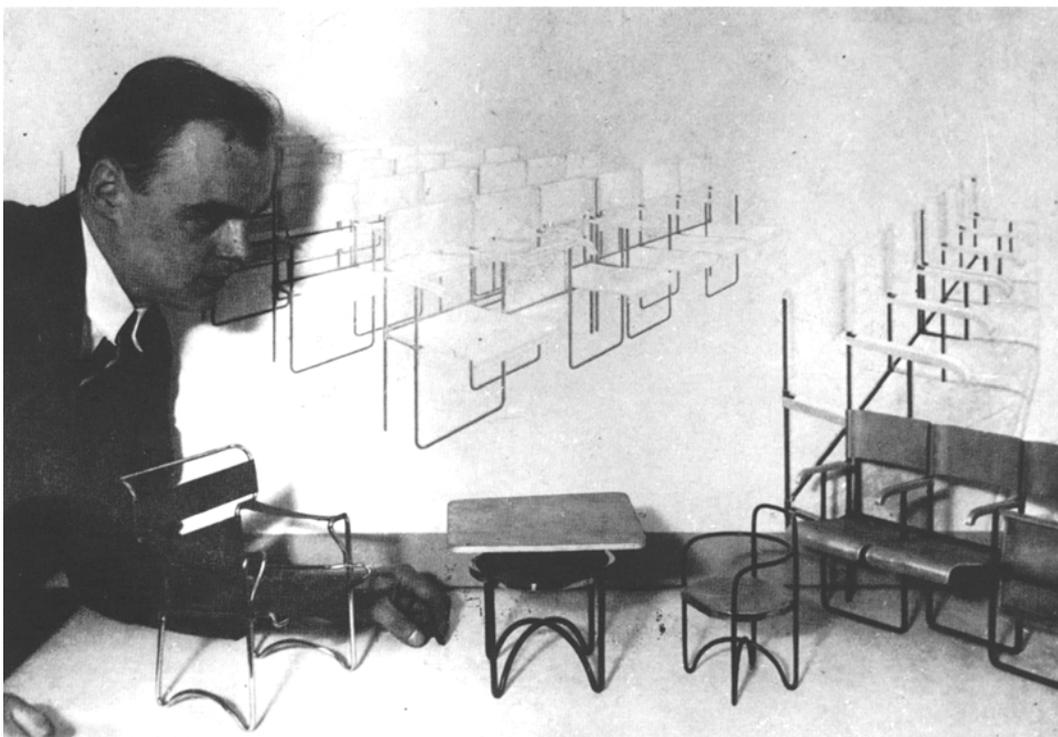


Figura 19: Petr Galaktionov com seu projeto de graduação na Vkhutemas, um espaço que se adaptava a vários usos, como: teatro, conferencia, restaurante e clube.

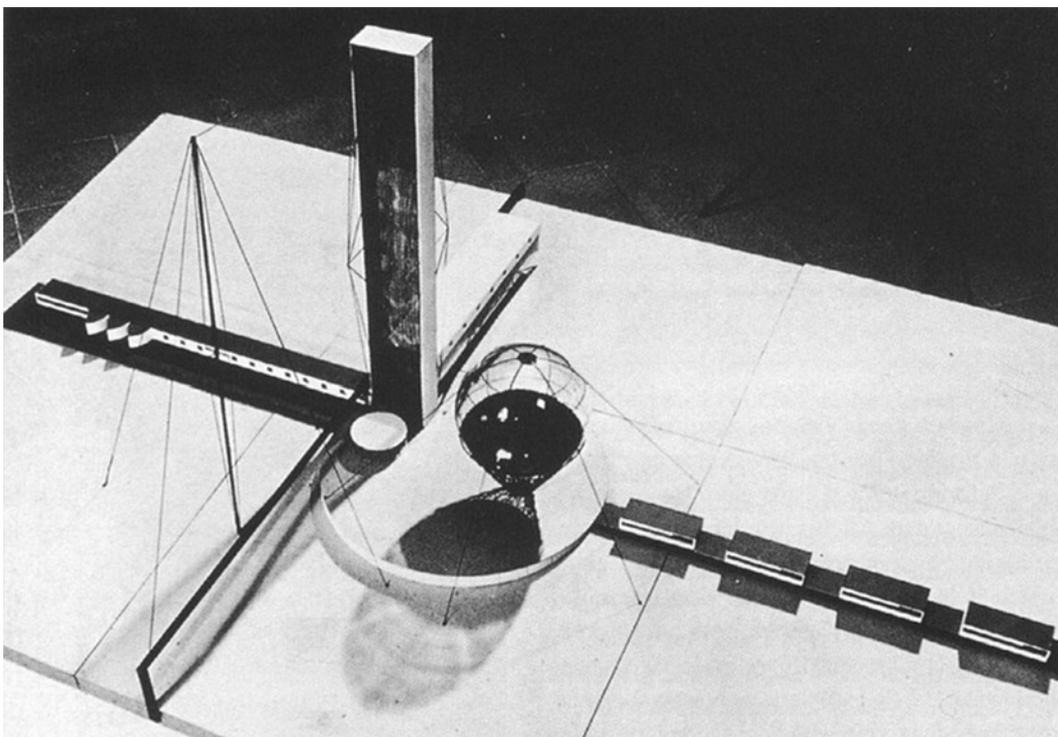


Figura 20: Modelo de projeto para o Instituto Lenin de Biblioteconomia desenvolvido na Vkhutemas. Arquiteto: Ivan Leonidov, 1928.

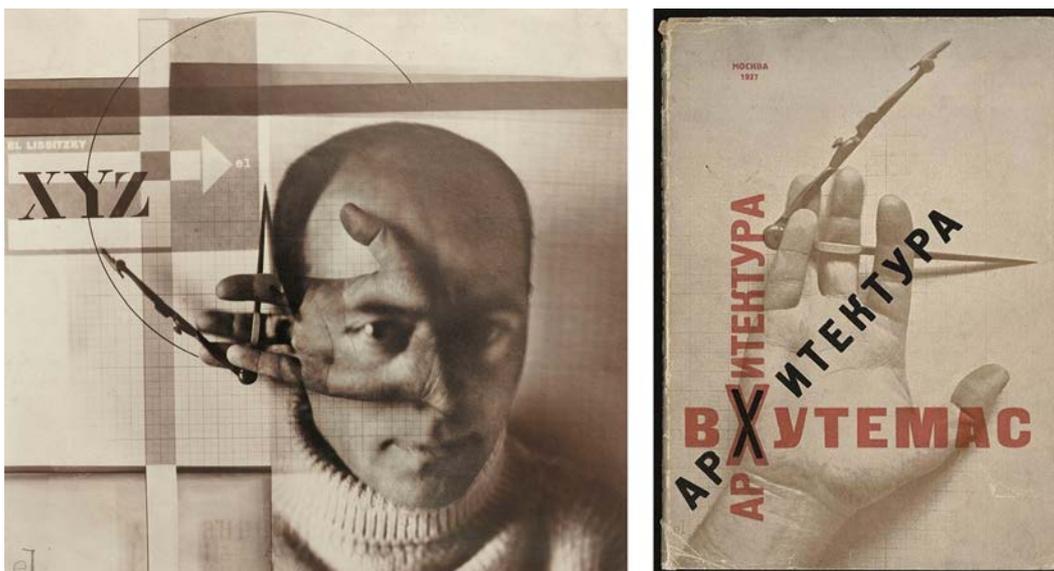


Figura 21: [esquerda] El Lissitzky, Autorretrato, 1924, desenvolvido na Vkhutemas. [direita] Catálogo de trabalhos da Vkhutemas, capa de autoria de El Lissitzky, 1927.



Figura 22: Exposição principal da Vkhutemas, 1927.

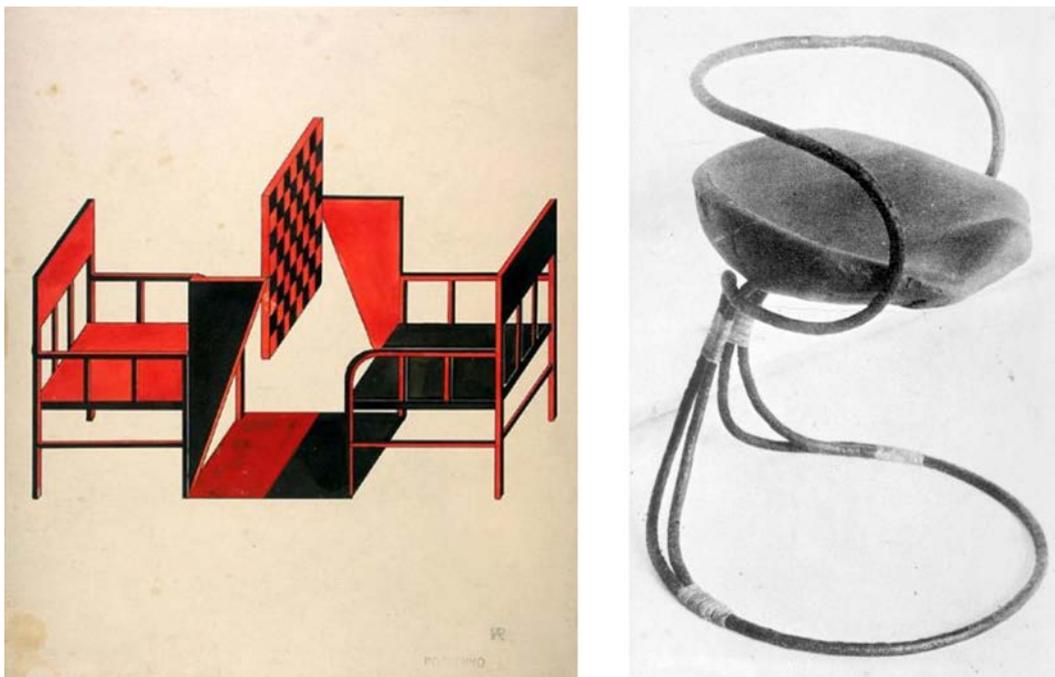


Figura 23: [esquerda] Projeto de mobiliário educativo e de laser criado por Aleksander Rodchenko desenvolvido na Vkhutemas. [direita] Cadeira projetada por Vladimir Tatlin, em 1927, desenvolvido na Vkhutemas.



Figura 24: Manual de confecção doméstica de mobiliário, roupas, objetos e acessórios desenvolvido pelos alunos da Vkhutemas nos anos 1920.



Figura 25: Vkhutemas, aulas de cor.



Figura 25: Vkhutemas, alunos em 1922.

Capítulo 3. A percepção visual na didática da Bauhaus

3.1 Ensino elementar

Embora inovador, o projeto da Bauhaus não seria exequível sem as experiências reformistas nos campos das artes e da pedagogia desenvolvidas no século XX. A escola partia da premissa que o desenvolvimento dos novos princípios do *design* precisaria estar comprometido com a atualização constante do mundo. A intenção era preparar perceptivamente os alunos para entenderem o mundo em que estavam inseridos e criassem formas que simbolizassem esse mundo: a Bauhaus institucionalizava, assim, o ensino de um ofício fundamentalmente moderno. Alinhados a seu momento histórico, os profissionais desenvolveram como capacidade essencial, o aprendizado constante e livre de padrões preestabelecidos; eles deveriam enfrentar e resolver as questões postas pela sempre mutável sociedade. Parte dos mestres, inclusive, acreditava que o ensino básico seria o momento ideal para começar a educação perceptiva porque a criança ainda não teria sido moldada pelas convenções. Assim, no próprio ensino na Bauhaus, foram aplicados métodos de educação progressista, como os de Froebel e Montessori, na formação de um programa construtivo para a escola.

Quando primeiro divulgados, tais métodos pedagógicos sofreram rejeição por parte do governo da Prússia, principalmente os de Friedrich Wilhelm August Froebel, considerados politicamente subversivos por Guilherme I. A repressão ao método culminou com o banimento, em 1851, do Jardim da Infância (*Kindergarten*) e dos Presentes e Ocupações, projetos educacionais daquele pedagogo que então ganhavam popularidade. Concluída a unificação alemã e instaurado o *Reich*, em 1871, iniciou-se um processo de renovação da identidade cultural e nacional. Nesse movimento de redesenho do projeto de nação, houve a flexibilização no controle do sistema educacional e, conseqüentemente, o resgate do modelo *Kindergarten* de ensino. A suspensão do banimento ao trabalho de Froebel trouxe novamente a educação progressista ao debate público, o que estimulou a disseminação dos Jardins da Infância e dos brinquedos tanto na

Alemanha quanto em outras partes do mundo. O método se baseava no incentivo ao autodidatismo e à realização plena das potencialidades das crianças graças ao estímulo de atividades práticas. Exercícios que envolvessem desenho, pintura, colagem, tecelagem e a construções com sólidos geométricos e cores básicas eram utilizados nos processos de ensino. A disseminação do modelo de Jardim da Infância foi realmente muito intensa tanto na Europa quanto no Japão, na Rússia e nos EUA. Neste houve, inclusive, incentivo governamental para a instalação desses empreendimentos. Juntamente com a difusão da pedagogia, ocorreu também a propagação de uma cultura visual de cores e formas elementares. Vários artistas que fizeram parte dos movimentos de vanguarda do início do século XX, incluindo professores ilustres da Bauhaus, como Kandinsky e Klee, foram educados com esse método. Além de divulgar uma cultura visual, a proposta de Froebel propaga uma nova maneira de ensinar e perceber. Os brinquedos, por exemplo, eram aproveitados na Bauhaus como instrumentos de pesquisa formal.

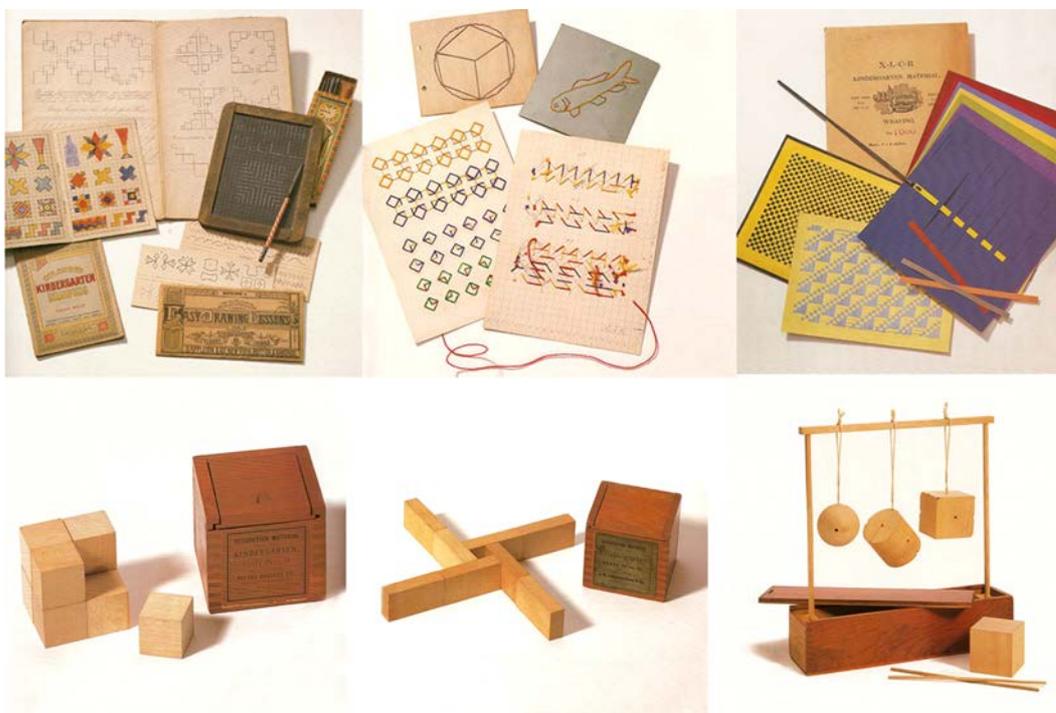


Figura 26: Materiais pedagógicos de Froeble.

A pesquisa sobre a gênese das formas era um tema comum no pensamento artístico do início do século XX. Costumava ser abordado por dois vieses: um associava a criação das formas elementares ao início do desenvolvimento

perceptivo do sujeito, o outro relacionava a geração das formas mais primitivas aos povos autóctones. O primeiro considerava o trabalho feito por crianças obras de arte, acreditavam em uma renovação cultural, econômica e social conquistada graças às mudanças no sistema tradicional de ensino. O segundo procurava na produção de culturas não-ocidentais e não industrializadas a manifestação de uma experiência perceptiva original e primária. Logo, os objetos produzidos por adultos considerados “primitivos” foram associados a desenhos feitos por crianças sob a justificativa antropológica de que a arte feita pela criança retomava atavicamente a infância dos povos e da arte. A Secessão Vienense, em 1908, reservou uma sala a essa arte infantil, a título de reafirmar sua posição antiacadêmica. Em contrapartida, para além dessa associação ingênua, as produções das culturas autóctones já vinham sendo estudadas pelos expressionistas. Talvez, uma compreensão um pouco mais apropriada dessas linguagens tenha sido obtida pelo olhar dos cubistas.

Fundamental foi, para a definição do axioma e da estética cubista, a observação da estatuária africana, na medida em que entenderam que a abordagem daqueles povos partia de um esforço intelectual e não de representação mimética. E essa era uma das principais questões do laboratório cubista: como tornar a arte verdadeiramente autônoma, liberando-a das raízes miméticas onipresentes na História da Arte ocidental. As peças africanas, de maneira geral, aglutinavam alguns poucos elementos sem coerência antropomórfica, eram utilizados de maneira abstrata, enquanto signos visuais. Um mesmo signo visual poderia figurar coisas diversas, produzindo um artefato que se auto-relaciona, independente do espaço circundante. O trabalho do crítico de arte alemão Carl Einstein, responsável pela análise da arte africana a partir de seu aspecto formal – com pleno estatuto de arte –, livre dos etnocentrismos comuns àquele período, demonstra que tais peças trariam em si mesmas o seu espaço, isto é seriam autônomas. Contrariamente, a estatuária europeia era construída a partir do posicionamento do artista/observador, dependente dos esquemas miméticos da perspectiva. O estudo expressionista parecia assimilar a arte não-ocidental sem atacar em profundidade as questões formais, recorrendo às aparências de exotismo, de desproporção e de formas simples. Até mesmo nas obras ditas abstratas, como nos trabalhos de Kandinsky, que propunham uma arte

desprendida de qualquer vestígio da natureza, encontram-se vestígios da perspectiva atmosférica, ainda que na ausência de formas figurativas.

A aproximação da Bauhaus com culturas visuais não europeias deriva do ímpeto pela descoberta de um conhecimento de origem, de um ceticismo em relação aos métodos tradicionais de ensino. Sob a influência das ideias expressionistas, os professores recorriam a referências estrangeiras e do ensino infantil a fim de construir uma forma de ensino e aprendizagem originais. No próprio semestre de preparação, principalmente enquanto ministrado e dirigido por Johannes Itten, os alunos eram estimulados a liberar a criatividade por meio de um retorno à infância em atividades que exploravam as formas elementares, os materiais, os movimentos, tudo isso a partir de uma abordagem intuitiva e algo mística. A proposta de Itten, depois de algum tempo, tornou-se polêmica, na medida em que as tendências expressionistas passaram a ser relacionadas a tendências boêmias, comunistas e estrangeiras. Como consequência, a espontaneidade do desenho das atividades de Itten que investigavam as formas como uma exploração primária, deram lugar a uma racionalização da forma e a um discurso técnico-científico. Seguindo o discurso de compromisso com a função social da arte, a cultura visual da escola foi perdendo suas características miméticas e aderindo à abstração pela via do discurso econômico e tecnológico da racionalidade. Diferente do processo cubista que, ao entender a arte como uma entidade independente, buscava estabelecer-se como um fazer formalmente autônomo.

3.2 Os três cursos preliminares

Para tornar-se aluno na Bauhaus, o candidato submetia amostras de seus trabalhos para a seleção. Esse procedimento, no qual se avaliava as habilidades e capacidades do aspirante, na verdade, era uma pré-seleção, porque o aluno só seria admitido caso fosse aprovado ao final do curso preliminar – uma espécie de instrução introdutória que englobava todo o escopo do ensino da Bauhaus, porém, de maneira bastante simplificada. Disciplinas teóricas e práticas eram ministradas para que o aluno desenvolvesse suas capacidades criativas e compreendesse as propriedades dos materiais e as leis básicas do design. Mesmo nesse estágio de

preparação, se incentivava a exploração e a observação de maneira a lograr uma identidade ideal entre forma e conteúdo; do mesmo modo, desincentivavam a associação das criações do curso com estilos artísticos específicos. O objetivo era liberar perceptivamente o aluno das convenções que foram aprendidas ao longo de sua formação e permitir que adquirisse experiências pessoais e conhecimento autodidata. Era a única maneira de se reconhecer as limitações e a capacidade criativa do indivíduo.

Se todo escopo o de ensino da escola vinha apresentado de maneira simplificada, não se esperava que o aluno fosse capaz de trazer soluções perfeitas, o que se media era a capacidade de expressão individual. Expressão não pressupunha avaliação de originalidade, a tendência natural é que os aprendizes sejam influenciados pelos mestres. Na prática, o curso visava avaliar as potencialidade dos candidato, seu componente de singularidade e de inclinação à pesquisa autônoma. O curso foi elaborado com base na metodologia de ensino de Johannes Itten, também o responsável por dirigir e ministrá-lo durante os primeiros anos da instituição. A presença de Itten, experiente professor de escola primária e secundária e de um curso próprio de artes, foi fundamental para conferir um pouco de estabilidade ao início das atividades da Bauhaus. Partidário das reformas pedagógicas, desenvolve a ideia de ensinar habilidades artísticas, manuais e raciocínio, e lança os fundamentos principais da pedagogia da escola que prevaleceram ao tempo e às mudanças de contextos.

3.2.1 Johannes Itten

Johannes Itten foi convidado por Gropius para integrar o quadro de educadores logo no início das atividades, em 1919. Até ali, os objetivos e os métodos da escola ainda estavam em processo de formação, o direcionamento mais acabado que se tinha permanecia o Manifesto. Junto a Itten, vieram dezesseis alunos do seu curso de artes para participarem do primeiro curso da Bauhaus. Por mais que a maioria dos candidatos tivesse uma formação anterior em atividades artísticas, o suíço percebia em suas produções a falta de expressividade, dificultando a avaliação do potencial criativo do candidato. A solução encontrada, aceita por Gropius, foi o oferecimento de um semestre de preparação/ teste, ao final do qual se poderia constatar a aptidão do candidato e sua capacidade de

expressão individual. Itten assumiu a responsabilidade pelo desenvolvimento e direção do curso preliminar, escalado como mestre da forma de quase todos os workshops, exceto os de cerâmica, encadernação e impressão.

O ensino pretendido por Itten partia de uma abordagem educacional abrangente e holística, estendendo-se para além da capacitação técnica e atuando no homem como um ser físico, mental e espiritual. Ele rejeitava as especializações e o ensino direcionado a habilidades específicas no curso preliminar, como o ensino de desenho nos moldes das academias de arte. Os métodos de Itten eram pouco convencionais e, muitas vezes, ironicamente questionados, porque em suas aulas eram previstos exercícios de ginástica, respiração e meditação, a fim de preparar o corpo e a mente dos alunos para as pesquisas expressivas da forma. A intenção era que os alunos experimentassem movimento e ritmo como princípios existenciais primitivos, assim como são princípios básicos de organização na arte. Itten concordava com a abordagem do ritmo natural como a lei genuína da vida que, na época, era defendida por muitos estudiosos do movimento, de música, da dança e dos esportes. Na verdade, movimento e ritmo permeavam toda a sua metodologia que, juntamente com a lei dos contrastes, fundamentavam sua teoria da composição artística. Em termos práticos, as atividades propostas compunham uma sequência de exercícios que começavam com estudos bidimensionais elementares e terminavam com composições espaciais complexas. Paralelamente, eram conduzidos experimentos com contrastes nas suas mais diversas variações, como entre formas, cores, velocidades, transparências, direções, volumes, pesos, etc.

O contraste primordial para Itten, assim como nos estudos de Goethe sobre as cores, residia na polaridade entre luz e escuridão. Uma parte importante de seu curso dedicava-se em ensinar a perceber as diversas gradações de cinza possíveis por meio da aplicação de carvão em chapadas uniformes, partindo do branco, luz total, até chegar ao preto, escuridão absoluta. As relações entre os tons de cinza partiam do tamanho das áreas que ocupavam: áreas com extensões e tons diferentes deveriam ser distribuídas harmonicamente em composições construídas apenas com ângulos retos. O treinamento perceptivo não estava, pois, restrito ao visual. Seguindo a sua perspectiva de formação universalista, a percepção tátil também era explorada, sobretudo no estudo dos materiais. Já no estudo da natureza, solicitava aos alunos representações exatas do que estivessem

observando, com todo detalhamento apresentado por aquela materialidade, sem o recurso a técnicas que distorciam a cena observada, como a perspectiva. Nos exercícios de desenho com modelos vivos, por vezes acompanhados por música, o interesse principal não residia na anatomia do corpo humano e sim na capacidade de expressar a forma do corpo em movimento. Outro exercício fundamental era a análise de trabalho de grandes mestres da pintura, notadamente inspirado na pedagogia do mestre de seus anos de formação, Adolf Hölzel. O que Itten buscava demonstrar aos alunos com essas análises, que ignoravam aspectos filosóficos, era a essência das obras por meio da compreensão visual, contida nos princípios estruturais da composição e na capacidade de ser sensibilizado pela obra. Em sua análise do quadro *Adoração*, de Meister Francke, há um estudo complexo relacionando o conteúdo e a linguagem formal da obra, baseado em métodos matemáticos de geometria e álgebra.

Itten tinha na figura do educador, teórico e pintor Adolf Hölzel um grande mestre acadêmico, apresentava uma introdução clara e direta aos significados expressivos da forma e da cor, além de tratar das questões que envolvem a criação. Tanto o procedimento de observar as obras de grandes mestres – “que aumenta a consciência da ordem e da disposição na área da imagem e a sensação de ritmo e textura”²⁹ (ITTEN, 1975, p.6-7) – quanto a teoria dos sete contrastes cromáticos remontam a metodologia de Hölzel. Essa teoria reúne as relações entre as cores discutidas por Goethe e Chevreul, já apresentadas no capítulo 1. Sobre o químico e estudioso da cor, Itten diz que, embora ele tenha dedicado um trabalho inteiro ao ‘Constraste Simultané’, “uma introdução sistemática e prática aos efeitos especiais de contraste de cores, com exercícios, não foi realizada. Esse tipo de abordagem dos contrastes de cores é uma parte essencial da introdução do meu curso.”³⁰ (ITTEN, 1970, p. 32). Assim, elencou sete tipos possíveis de contraste: de matiz, de valor (luminosidade), de quente/frio, de complementaridade, de efeito simultâneo (ilusão de ótica), de saturação e de extensão (tamanho das áreas ocupadas). Tanto quanto as formas, as cores na didática de Itten detinham capacidade expressiva, e a harmonia entre elas, o que entende como a análise feita

²⁹ “it heightens the awareness of order and disposition in the picture area and the feeling for rhythm and texture.” Tradução de minha autoria.

³⁰ “Chevreul devoted an entire work to ‘Constraste Simultané’. However, a systematic and practical introduction to the special effects of color contrast, with exercises, has been lacking. Such an exploration of the color contrasts is an essential part of my course introduction.”

do efeito derivado da justaposição entre uma ou mais cores, não seria unanimidade entre os indivíduos. Produto da fisiologia da visão, ele descreve a harmonia como a combinação que agrada o olho. Embora tenham essa característica, as combinações harmônicas, segundo o legado de Goethe,— única cor que não incita a ilusão de ótica —, não são vistas por Itten como superiores a outras combinações, que também apresentariam capacidades expressivas.

Quaisquer outras combinações de cores, cuja mistura não dê cinza, são expressivas ou discordantes, em caráter. Existem muitas pinturas com uma entonação unilateral expressiva e sua composição de cores não é harmoniosa, no sentido aqui definido. O uso lateral e enfático de uma cor particular com sua expressão tem um efeito excitante e provocante. Assim, nem toda composição cromática precisa ser harmônica (...) ³¹ (ITTEN, 1970, p.20).

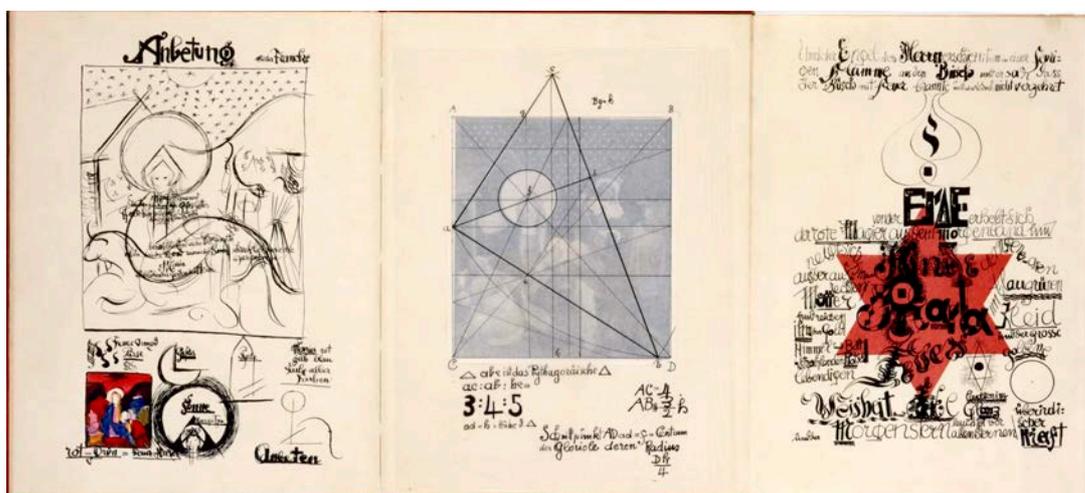


Figura 27: Análise da *Adoração* de Master Franke, Johannes Itten, 1921. Página dupla da publicação *Analysen Alter Meister*.

Após os experimentos com as formas básicas dos movimentos e ritmos corporais, os alunos eram estimulados a explorarem as possibilidades criativas das formas geométricas básicas – círculo, quadrado e triângulo – e das cores primárias. Tais elementos, para Itten, como artista expressionista e motivado pela busca das questões de origem, seriam construções primordiais da forma visual – supostamente operariam fora do âmbito da história e da cultura e comporiam uma

³¹“Any other color combinations, the mixture of which does not yield gray, are expressive or discordant, in character. There are many paintings having a one-sided, expressive intonation, and their color composition is not harmonious, and their color composition is not harmonious, in the sense here defined. Their one-sided, emphatic use of a particular color and is expression. Has an exciting and provocative effect. Thus not all color composition needs be harmonious (...)”

linguagem visual universal. O intuito de trabalhar com essas composições esteriométricas não propunha criar projetos de construções arquitetônicas nos moldes das propostas utópicas de arquitetura, na moda naquela época, e sim treinar as percepções mais gerais e abstratas dos futuros arquitetos e designers, agora versados nas relações entre corpos e espaço. Pesquisa perceptiva semelhante acontecia no desenvolvimento dos exercícios com materiais. Maquetes eram montadas com restos de materiais diversos sem qualquer intenção estética; contrariamente, a intenção consistia em explorar a criatividade dos alunos no estabelecimento de relação entre os materiais. O caráter polêmico dos métodos de Itten, e aqui se incluí a sua prática religiosa – mazdaísmo –, associado a uma crescente discordância sobre os novos rumos que a direção de Gropius empreendia, levou o artista suíço a deixar a escola em 1923.

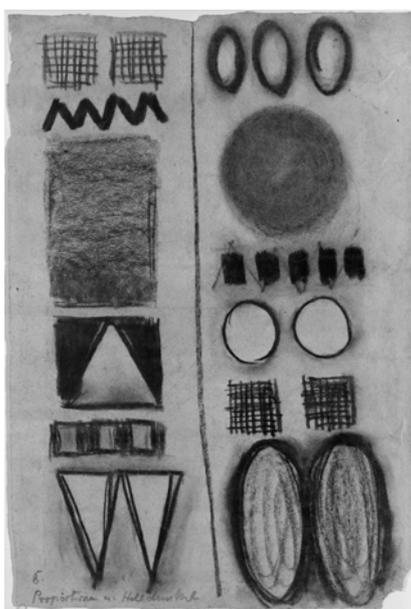


Figura 28: Exercício de proporção e valor, 1920, de Max Pfeiffer, carvão s/ papel.

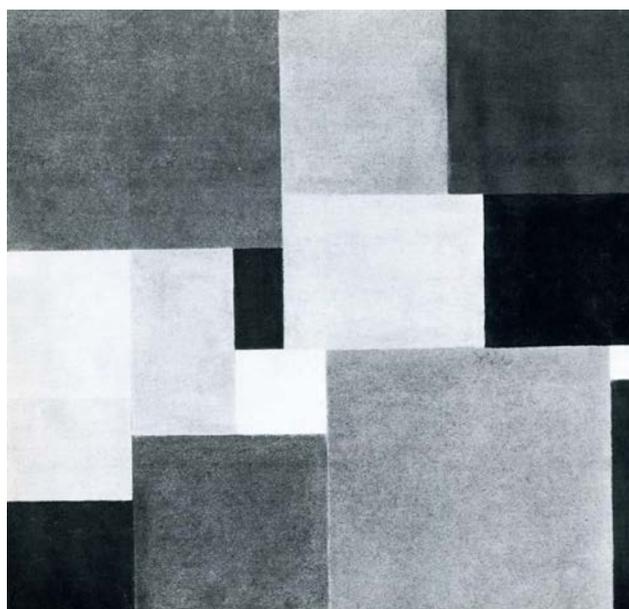


Figura 29: Exercício de composição harmônica entre chapadas de cinza com tons e áreas variadas.

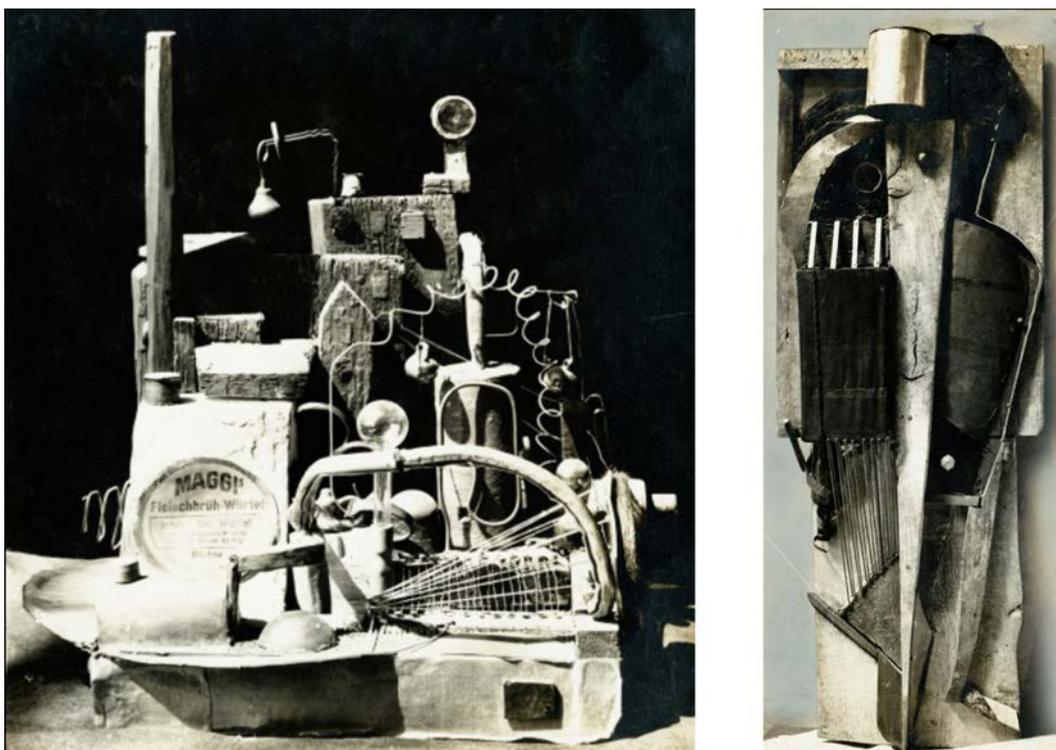


Figura 30: Exercícios de estudo de materiais. [esquerda] Composição com materiais encontrados, artista desconhecido, 1919-1923. [direita] Composição com materiais simples para conseguir o efeito de fechamento, Walter Herzog, 1922.

3.2.2 László Moholy-Nagy

Em 1923, o artista húngaro László Moholy-Nagy assumiu a direção do curso preliminar, embalado pelo novo lema de Gropius: a união entre arte e técnica. Com perfil pedagógico e artístico oposto a seu antecessor, ele construiu sua enorme reputação como artista de várias mídias – fotografia, pintura, design, cinema, etc. – sempre defender a ideia de artista-engenheiro. Além da coordenação desse curso, também foi mestre da oficina de metal e desenvolveu trabalhos de design tipográfico, filmes experimentais e designs de iluminação. Um dos organizadores e designer da revista Bauhaus e dos livros publicados na escola, entre 1924 e 1926, teve grande participação na construção da imagem da escola internacionalmente. Moholy-Nagy tornou-se o ativo executor da transformação almejada por Gropius, propondo um design racional e o comprometimento com o construtivismo e a tecnologia. Tratava-se de renovar a cultura material com os meios contemporâneos de produção e esperar que a

mudança transformasse também o indivíduo e a sociedade: a arte seria veículo de uma reeducação sensorial e cognitiva.

Um *moderno assimilável* (SOUZA, 2008 , p. 68), Moholy-Nagy, apesar do entusiasmo com as possibilidades de organização trazidas pela dinâmica produtiva da máquina, criticava severamente o modelo educacional baseado na especialização e na divisão social do trabalho, que resultava na formação de indivíduos atrofiados. Era adepto fervoroso da ideia de instrução de um “homem inteiro”. A especialização veda ao homem tenha experiências originais, força uma luta contra seus instintos e percepções; enfim, ele é tomado por um saber que vem de fora e perde a segurança de si. Sem confiança íntima, todo o conhecimento gerado pelo estudo especializado diminui o indivíduo como ser, nada mais é que um amontoado de informações quantitativas. Somente estimulando a capacidade de sentir e experimentar a vida em seus diversos desdobramentos virá a utilizar o conhecimento especializado de maneira criativa, satisfatória e livre.

A visão pedagógica do artista, embora nunca houvesse lecionado anteriormente, de que a educação holística estaria a serviço do corpo social, convenceu Gropius acerca de seu potencial didático. A investigação de novas mídias e a conciliação com os meios de (re)produção colocariam a arte no posto avançado da sociedade industrial moderna. O comprometimento residia na criação de uma arte que expressasse “o espírito do tempo”³² (MOHOLY-NAGY, 1998, p.300) porque “ é a arte que cristaliza o impulso emocional de uma época”³³ (MOHOLY-NAGY, 1998, p.300). Quer dizer, que a sua busca não visava a potencialização da expressividade individual (Itten), nem o desbravamento de universos transcendentais à realidade existente (Klee), nem na identificação do que é genuíno e primitivo das manifestações artísticas (Kandinsky). Visava, sim, a apropriação da realidade produtiva do mundo industrial e urbano, principalmente por meio das técnicas contemporâneas da fotografia e do filme.

“A realidade é a medida do pensamento humano. É o meio pelo qual nos orientamos no Universo. A realidade do tempo – a realidade deste século – determina o que podemos apreender e o que não podemos compreender.”³⁴

³² “(...) the spirit of the times (...)”. Tradução de minha autoria.

³³ “(...) it is art that crystallizes the emotional drive of an age.”

³⁴ “Reality is the measure of human thinking. It is the means by which we orient ourselves in the Universe. The actuality of time – the reality of this century – determines what we can grasp and what we cannot understand.”

(MOHOLY-NAGY, 1998, p.229). Esse trecho, que compõe o primeiro parágrafo do texto *Construtivismo e o proletariado*, publicado por Nagy em 1922, indica em linhas gerais de como ele encara o fazer artístico e o ensino da arte. Tal publicação enfatiza a relação de interdependência entre tecnologia, máquina e socialismo e apresenta o Construtivismo como ferramenta essencial para ensinar – sensorialmente – a massa proletária o senso comunitário da era moderna. Segundo Wick Rainer, a abordagem subjetivista da realidade, para a qual não existe realidade objetiva independente de conhecimento e sentimento, típica do pensamento empiriocriticista³⁵, pressupõe a superação da alienação do indivíduo a partir de sua capacidade sensorial. A realidade se construiria no próprio sujeito a partir da formação de complexos sensoriais, assim recobriria o domínio sobre a realidade externa – social.

O historiador observa que o programa educacional de Nagy propõe o diálogo com o empiriocriticismo, porque o artista acredita no poder didático da arte no treinamento e no fortalecimento dos órgãos sensoriais do homem, preparando-o para atividades criativas. A arte, então, não seria um fim, nem meio de aquisição de conhecimento, e sim uma maneira de consolidar a capacidade de projeção externa do ser no ambiente. Em uma sociedade industrial, na qual as experiências primárias são cada vez mais escassas, a saída para Moholy-Nagy era recorrer às fontes primitivas da experiência, notadamente dos materiais, formar profissionais criativos e universalistas. O interesse encontrava-se, sobretudo, na investigação das qualidades táteis dos materiais – nenhuma escola ou livro havia conseguido dar conta de traduzir exatamente como compreender a experiência da matéria. Em suas pesquisas havia um esforço de distinguir, terminologicamente, as manifestações táteis dos diferentes materiais, organizados sistematicamente em escalas – do mais áspero ao mais liso ou do mais afiado ao cego, por exemplo. Personalidade sistemática, Moholy criou diagramas táteis com uma abordagem quase científica. Preocupava-se até em alcançar precisão linguística na definição dos termos estrutura (interna) e textura (artificial e natural).

Para o treinamento tátil e visual, propunha exercícios com diferentes materiais e ferramentas. Por exemplo, uma das propostas aplicadas era que os

³⁵ Movimento filosófico de orientação positivista popular no início do século XX. Almejava a formulação de um empirismo puro em sentido filosófico, rejeitando qualquer contributo exterior aos dados da experiência, como a metafísica.

alunos transformassem folhas de papel lisas em superfícies com relevo. Outro ponto importante da metodologia de Moholy-Nagy destacava os exercícios de construção tridimensional, que tinham por objetivo pesquisar problemas de corpo e espaço e encontrar soluções construtivas. Usando materiais como chapas de metal, madeira, vidro, arames e cordas, os exercícios pretendiam educar a visão e o pensamento para as exigências do exercício da construção – massa, volume, estática, dinâmica, balanço, espaço etc. A redução da materialidade dos corpos, da massa e do volume, eram centrais no debate formal da Bauhaus, basta lembrar da preferência de Gropius por uma arquitetura transparente, dos painéis de vidro do prédio de Dessau e da cadeira tubular de Breuer. No curso preliminar de Moholy, evitava-se qualquer construção em bloco – em grande parte por conta da escassez de material devida à redução drástica das despesas da escola – muitas vezes recorrendo-se à transparência ou à linhas estruturantes da fisicalidade. Esse tipo de exercício de experiência espacial talvez não fosse concebível sem as *Construções Espaciais* de Rodchenko³⁶ e de outros construtivistas russos. Certamente, as experimentações das aulas de Moholy-Nagy já refletiam a tendência de economia de meios perceptível na Bauhaus a partir de 1929. O intuito desses exercícios propostos nesse curso preliminar não visava fixar formulas de criação ou fórmulas estéticas, às quais Moholy era decididamente avesso. Eram experimentos para que o aluno lidasse com as questões fundamentais do Design, dimensão, proporção, movimento, tensão, tipos de materiais etc.

³⁶Aleksandr Mikhailovich Rodchenko (1891-1956), escultor, fotógrafo e designer gráfico, foi um dos fundadores do Construtivismo Russo e design moderno russo.



Figura 31: Edifício da Bauhaus em Dessau.

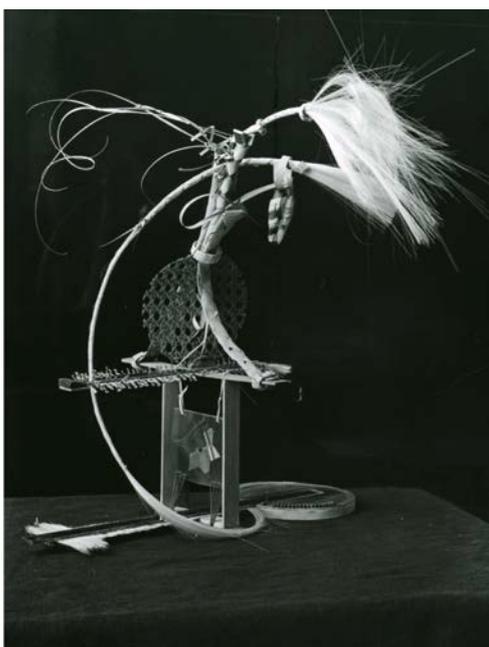


Figura 32: Exercício construtivo do curso preliminar de Itten.



Figura 33: Exercício construtivo do curso preliminar de Moholy-Nagy.

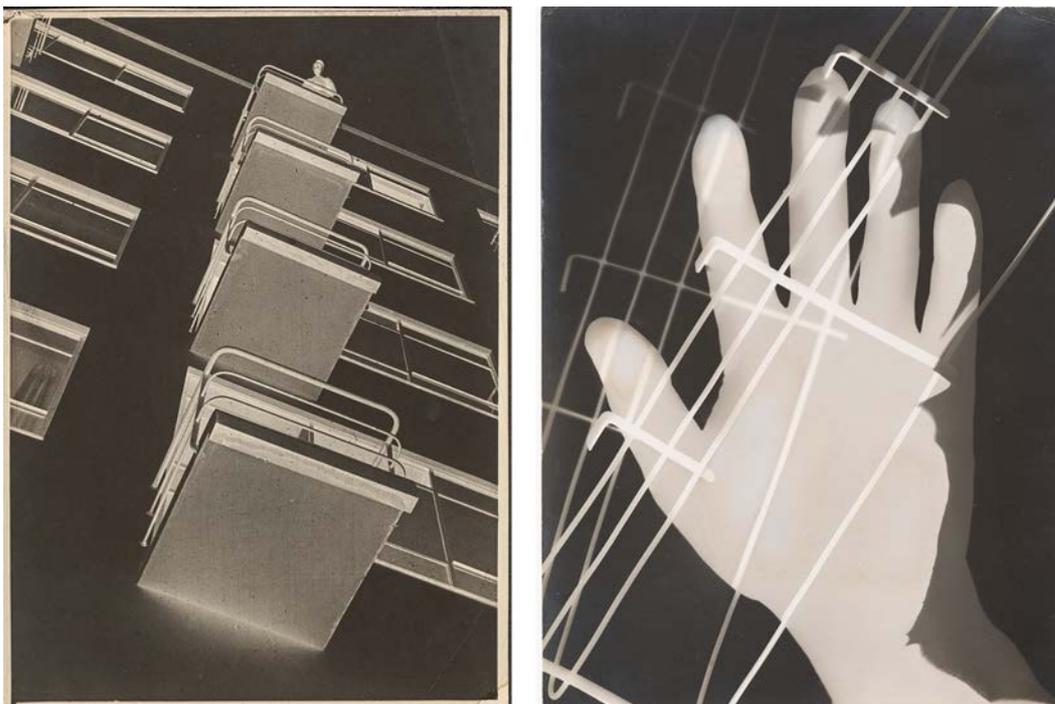


Figura 34: [esquerda] Ateliês da Bauhaus, Moholy-Nagy, 1927. [direita] Fotograma, Moholy-Nagy, 1926.



Figura 36: [esquerda] A transformação, Moholy-Nagy, fotomontagem, 1925. [direita] A lei das séries, Moholy-Nagy, fotomontagem, 1925.

3.2.3 Josef Albers

O alemão Josef Albers ingressou como aluno na Bauhaus em 1920, e, antes mesmo de concluir a sua formação na escola, foi nomeado jovem mestre por Gropius. Trabalhou no curso preliminar como assistente de Moholy-Nagy, a partir de 1923, e assumiu a direção do curso quando esse saiu, em 1928. O curso

manteve o seu propósito tradicional: solapar o conceito acadêmico de arte dos alunos recém chegados e liberar a capacidade dos estudantes, colocando-os em confronto com os problemas elementares da atividade criativa. Porém, Albers deu um novo tom às aulas, mudando o foco tradicionalmente voltado ao desenvolvimento de uma expressão individual para a exploração das potencialidades relativas ao material. De toda forma, soube assimilar a influência de Itten e Moholy-Nagy para desenvolver uma didática própria preocupada com os pontos prementes naquele momento histórico.

Albers tinha a mesma idade de Itten quando ingressou como aluno do curso, e assim como o suíço, iniciou a carreira docente como professor de escola primária. O seu processo de evolução artística foi um pouco mais lenta quando comparado com outros grandes mestres de seu tempo, porém, nos anos de 1960, ganhou expressiva fama internacional como um dos precursores da op art. Naquele momento, já havia se tornado um proeminente professor de artes nos EUA, para onde imigrou após deixar a Bauhaus, tendo lecionado no Black Mountain College, em Harvard e Yale University. Ele conseguiu, então, grande notoriedade com a série de quadros *Homenagem ao quadrado*, na qual explorou os fenômenos cromáticos. Para Rainer Wick, ele usa o quadrado, uma forma essencialmente espiritual, segundo Malevich, para demonstrar as interações que as cores estabelecem entre si e a percepção dos efeitos simultâneos entre elas. Vale notar que a maneira como Albers desenvolveu *Homenagem ao quadrado* guarda relação com os preceitos praticados em sua pedagogia desde a Bauhaus: a) ele trabalha com a ideia de séries porque acredita que não existe uma única solução formal para determinado problema estético; b) procura estabelecer uma relação de mínimo esforço para máximo efeito, o que pode ser traduzido em seu conceito de *economia de materiais*.

Albers acreditava que o grande imperativo do momento histórico em que viveu era a economia: “A nossa era é economicamente orientada. Antigamente, a visão de mundo era mais importante. Hoje, ninguém existe sem considerar a economia (...).”³⁷ (ALBERS, 2014b, p. 211). Assim, não haveria mais espaço para formas históricas ou para um design guiado pela emoção, o momento exigia uma forma racional, econômica, originada da função e do material. Como os demais

³⁷ “Ours is an economically oriented age. In earlier times, world-view was more important. Today, nobody can exist without considering economics (...).” Tradução de minha autoria.

professores da Bauhaus, Albers deslegitimava o sistema tradicional de ensino baseado na transmissão oral do conhecimento, contrariamente, ele só via saída para o ensino por meio da prática. No texto *Histórico ou contemporâneo*, publicado em 1924, criticou duramente o sistema de ensino vigente que girava em torno da figura de autoridade do professor, que “(...) transmite o que já foi estabelecido: conhecimento, métodos, regras, e por isso pensa historicamente.”³⁸ (ALBERS, 2014a, p. 207) A busca pelo conhecimento baseada em palestras, anotações, cópias e leituras alimenta uma mecânica de ensino que anda em círculos, formando alunos, futuros doutores, que apenas passam a diante o conhecimento obtido, sem nada acrescentar. Albers considera que esse tipo de dinâmica gera aproveitadores e não produtores, administradores e não criadores. Não que a história precisasse ser extinta, a didática deveria contemplar “um pouco de história e muito trabalho”. Uma alternativa ao processo alienante, seria o indivíduo testar as suas habilidades o máximo possível, assim descobrisse sua vocação. Nesse aspecto, a Bauhaus se apresentava como um passo na direção de um ensino baseado na prática e de uma adequação da formação em arte às demandas contemporâneas de integração com a vida cotidiana.

Albers, certamente, foi influenciado pela pedagogia do filósofo pragmático John Dewey, que havia publicado trabalhos sobre reformas no ensino nas primeiras décadas do século XX, uma vez que na Alemanha, pedagogos como Georg Kerschensteiner absorveram muitos dos preceitos do norte-americano. O conhecimento viria das experiências vividas e não da absorção de conceitos abstratos. O “learn by doing” era o mote, assim como o estímulo ao desenvolvimento das habilidades manuais tinham um peso importante nas reformas propostas por Dewey. Diferentemente de Kerschensteiner, que concentrou seu foco de atenção na criação de escolas de trabalho a partir da ideia aprimoramento das habilidades manuais, Albers amplia essa ideia de maneira a usar o artesanal com propulsor da criatividade. Assim, a fim de estimular a inventividade dos alunos, ele propunha exercícios com parâmetros extremamente restritos no uso de materiais e/ou ferramentas. As restrições serviam como incentivo ao pensamento independente das normas pré-estabelecidas e facilitavam

³⁸ “(...)imparts what has been established: knowledge, methods, rules, and thus thinks historically.”
Tradução de minha autoria.

o desenvolvimento do estilo individual dos alunos. As maneiras comuns de se trabalhar um material eram proibidas porque já existiam.

Exemplo: papel de embrulho (no artesanato e na indústria) é principalmente empregado plano e colado, de modo que um lado do papel perde suas características, e as extremidades da folha quase nunca são usadas. É por isso que nós usamos papeis estruturados (em pé), irregular, escultura móvel, dos dois lados, com ênfase nas extremidades. Ao invés de colar, nós amarramos, encaixamos nas coisas, costuramos, rebitamos, ou seja, prendemos de outras maneiras e testamos seu desempenho sob tensão e pressão.³⁹ (ALBERS, 2014b, p. 211)

É importante diferenciar o que Albers chama de exercícios de matéria e exercícios de materiais. O primeiro se refere ao estudo das aparências externas das coisas, qualidades superficiais, para despertar no aluno a sensação do material. A partir dessa prática será possível diferenciar materiais e estabelecer relações entre eles. “Da mesma forma que o vermelho é complementar ao verde, e simultaneamente o complementa e equilibra, materiais como tijolos e juta, vidro e estearina, tela metálica e madeira estabelecem a mesma relação.”⁴⁰ (ALBERS, 2014b, p. 213). Esse tipo de exercício demonstra uma nova abordagem às investigações já estabelecidas por seus antecessores no curso preliminar – notadamente sobre as atividades de contraste de Itten e as pesquisas de materiais de Moholy-Nagy.

Mas a grande contribuição de Albers para a pedagogia da escola talvez tenha sido com os exercícios de materiais. Por mais que fossem experimentos com dobra e corte de papel e papelão, tais atividades visavam testar as estruturas inerentes dos materiais, como estabilidade, capacidade de sustentação de peso, força, resiliência etc. Aqui o conceito de economia era empregado como critério tanto a economia de materiais quanto à economia de trabalho. Em relação aos materiais, o seu uso deveria ser conduzido de maneira otimizada, sem perdas ou descartes: educar-se em materiais significava fazer escolhas racionais e planejar as ações a serem tomadas. “Nenhuma parte do material pode permanecer sem uso;

³⁹ “Example: outside (in handicrafts and industry) paper is employed mostly lying flat and glued, whereby one side of the paper loses its expression, and the edge is almost never used. This is the reason why we use paper standing, uneven, mobile sculpture, both sides, with an emphasis on the edge. Instead of gluing it, we bind it, stick it into things, sew it, rivet it, i.e. fasten it in other ways and test its performance under tension and pressure.”

^{40a} “In the way that red complements green, and is simultaneously its contrast and balance, materials such as brick and burlap, glass and stearin, wire mesh and wood ‘stand’ in the same relationship.”

caso contrário, o cálculo está errado”⁴¹ (ALBERS, 2014b, p. 212). Deixar o acaso determinar as ações de projeto é uma atitude “(...) irresponsável, para não mencionar inconsciente, porque surge do hábito.”⁴² (ALBERS, 2014b, p. 212). A economia de material resulta da disciplina, precisão e limpeza construtivas, o que fundamentava também a educação estética. Ela conduz a uma pressão por leveza, na qual a superfície e a construção linear e transparente são priorizadas em detrimento do volume. A relevância estética desse pensamento ganha maior interesse quando se pensa no espaço negativo em igual grau de importância do espaço positivo, fazendo paralelo da forma com as questões sociais prementes naquele contexto e apontado para o conceito de economia do trabalho.

Se dermos igual consideração e peso para valores positivos e negativos, então não há "resto". Então, nós não mais traçamos distinções entre “carregar” e “ser carregado”; não admitimos mais divisões entre "servir" e "ser servido", entre “decoração” e “aquilo que é decorado”. Cada elemento deve simultaneamente ajudar e ser ajudado pelo todo, apoiar e ser apoiado. Desta forma, a base e a moldura desaparecem – e, portanto, também o monumento, que emprega um excesso de subestrutura para suportar uma escassez de superestrutura.⁴³ (ALBERS, 2014b, p. 212)

A economia de material vem interligada à divisão do trabalho. Na sociedade industrial, o trabalhador tem sua capacidade produtiva restrita a um único processo e detém ferramentas limitadas. As restrições impostas por Albers nos exercícios podem parecer severas e avessas ao desenvolvimento criativo, porém, a diversidade que ele conseguia nos resultados obtidos pelos alunos prova o contrário. Para pessoas criativas, as limitações das propostas e as dificuldades econômicas da escola não impediam a descoberta de diversas possibilidades de soluções. A avaliação dos resultados não se baseava em certo e errado ou em melhor ou pior, “a relação entre o gasto (de material) e efeito é a medida do

⁴¹ “Nothing of any kind may remain unused; otherwise, the calculation is wrong.”

⁴² “(...) is responsible for chance, and thus chance is irresponsible, not to mention mindless, because it arises out of habit.”

⁴³ “If one gives equal consideration and weight to positive and negative values, then there is no “remainder.” Then we no longer draw distinctions between “carrying” and “being carried”; we no longer admit divisions between “serving” and “being served,” between “decoration” and “that which is decorated.” Every element must simultaneously help and be helped by the whole, support and be supported. In this way, base and frame disappear – and thus also the monument, which employs an excess of substructure to support a dearth of superstructure.”

sucesso. Além da sua soma, um elemento mais outro elemento deve resultar ao menos em uma relação interessante.”⁴⁴ (ALBERS, 2014b, p. 212).

O curso preliminar de Albers não transcorreu livre de críticas. No momento em que as radicalizações políticas se intensificaram dentro e fora da Bauhaus, um grupo de alunos comunistas se mobilizou para solicitar o encerramento do curso. O argumento apresentado se concentrava no ensino da forma de Albers e no curso de desenho analítico de Kandinsky. Para Albers, sobraram as acusações de que a utilização abstrata de materiais, a título de conhecimento do recurso, e a comparação entre eles não teria uma função prática, configurando apenas um exercício formal. No lugar do curso preliminar, havia a proposta de criar workshops, o que significaria um retorno a valorização do artesanal, incompatível com a de uma educação criativa dos futuros arquitetos e criadores de produtos. Resultado: o curso preliminar deixou de ser obrigatório, em 1930, e Albers foi nomeado professor do curso de desenho livre. Ele permaneceu na Bauhaus até os últimos momentos da escola e deu continuidade à sua bem sucedida carreira docente nos EUA, primeiro no Black Mountain College e depois na universidade de Yale. Foi já na América que ele produziu o célebre livro *A interação da cor*.

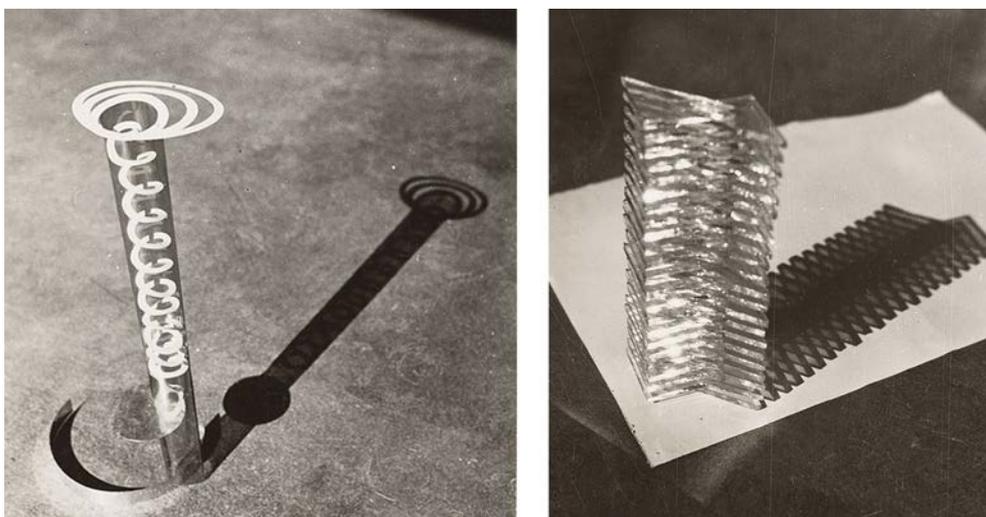


Figura 38: [esquerda] Estudo de materiais, Max Bill, ca.1927. [direita] Estudo de materiais, Georg Grob 1928.

⁴⁴ “The relationship between expenditure and effect is the measure of success. Beyond their sum, one element plus one element must yield at least one interesting relationship.”

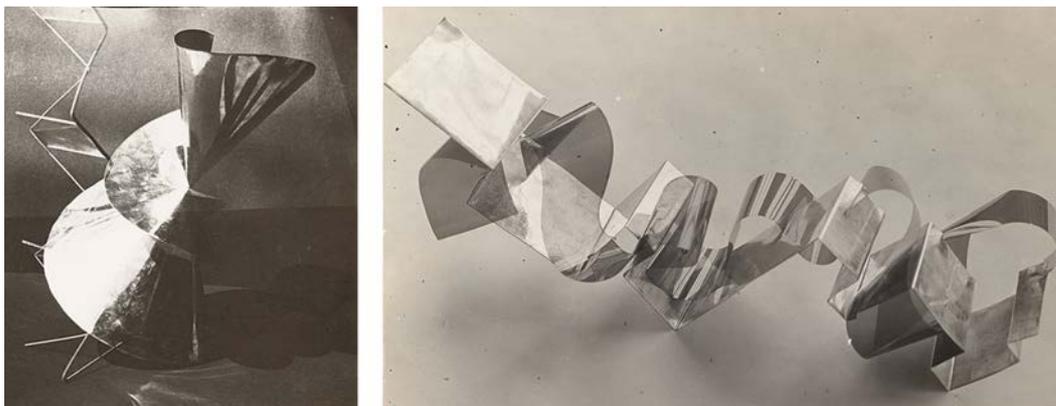


Figura 40: [esquerda] Estudo de materiais, Takehiko Mizutani, s.d. [direita] Estudo de materiais, Gertrud Ursula Schneider, 1928.



Figura 42: Curso preliminar de Albers, 1928.

3.3 As aulas de Paul Klee

A longa trajetória do pintor suíço Paul Klee na Bauhaus teve início em maio de 1921 e terminou em 1931, juntamente com o processo de violenta repressão política às iniciativas culturais consideradas contrárias ao novo sistema alemão. Nesses dez anos de docência, passou por diversos cursos: composição, teoria da forma, desenho, e pela direção das oficinas de encadernação, de metal e de pintura em vidro. O desenvolvimento de sua didática era indissociável da sua prática

artística, isso porque ele entendia que a arte deveria ser um meio de comunicação humana desenvolvido a partir da experiência individual com o mundo. Ensinar arte, isto é, transmitir princípios e práticas artísticas metabolizadas pelo seu próprio processo, constituiria a atividade de comunicação por excelência. O sentido de comunicação nesse contexto precisa ser entendido como uma ação que extrapola o nível da informação e atinge a dimensão das relações humanas e do sentimento de comunidade. Fazer arte implicava desbravar caminhos desconhecidos e incertos, processo que transcorre de maneira menos ameaçadora se fosse acompanhado de um meticuloso guia didático. O ato criativo, como instrumento por meio do qual o artista reconhece o mundo em que está inserido e, simultaneamente, age nesse mesmo mundo, configura a realidade segundo o repertório do artista. A elaboração de uma metodologia artística, fomentaria a tomada de consciência a respeito da própria ação de criar. A contribuição do professor reside no estímulo a essa pesquisa.

“A educação é um capítulo difícil. O mais difícil. A educação do artista acima de tudo. Mesmo que se suponha que seja contínuo, mesmo que se suponha que possa haver um certo número de educadores reais, muitos permanecem no domínio do visível, porque para eles é suficiente. Poucos chegam ao fundo e começam a criar. A maioria se apega rigidamente às teorias porque tem medo da vida, porque teme a incerteza”.⁴⁵ (KLEE, 1969, p. 33)

Observando a produção de Klee, que deixou milhares⁴⁶ de manuscritos sobre as suas aulas e palestras, percebe-se que ele pretendia preparar os alunos para uma *lebendige Gestaltung* (criação viva), por meio do ensino de leis que pudessem ser universalmente aplicadas. “Sempre que, durante a criação, um tipo supera sua gênese e chega ao objetivo, a intensidade desaparece e tenho que

⁴⁵ “Education is a difficult chapter. The most difficult. The education of the artist above all. Even if one supposes it to be continuous, even if one supposes that there might be a certain number of real educators, many remain within the realm of the visible, because it is enough for them. Few get to the bottom and begin to create. Most stick rigidly to theories because they are afraid of life, because they dread uncertainty.” Tradução de minha autoria.

⁴⁶ Segundo o texto de Fabienne Eggelhöfer, *Formlehre and Gestaltungslehre: The teaching of Theories of Form and Configuration*, presente no catálogo *Paul Klee – Bauhaus Master*, de 2013, Klee produziu duas séries de textos enquanto esteve lecionando na Bauhaus. Um deles, o qual o artista chamou de *Beiträge zur bildnerischen Formlehre* (Contribuições para a teoria da forma pictórica), baseado nas palestras que ele proferiu na escola entre os anos de 1921 e 1922. O outro, consta de 3900 manuscritos soltos e desordenados. Todos esses documentos, segundo Eggelhöfer, ex-curadora da instituição, se encontram nos arquivos do museu Zentrum Paul Klee, localizado em Berna.

buscar algo novo. Na produção, o caminho que é importante; o desenvolvimento conta mais do que a conclusão.”⁴⁷ (KLEE, 1969, p. 33). O fio condutor de sua didática consistia no privilégio do processo, em detrimento do resultado. Tal abordagem da atividade criativa tem origem no pensamento de Goethe. É desse modo que Fabienne Eggelhöfer, historiadora da arte e ex-curadora do museu Zentrum Paul Klee, entende o legado do artista e professor. A ênfase na ideia de “tornar-se” derivaria da teoria da metamorfose de Goethe, que foi atualizada no início do século XX pelo discurso teosófico e pelo pensamento ligado à filosofia da vida. Na visão de Klee o *Bewegung* (movimento) é o elemento criador das condições fundamentais para a formação de uma *Gestaltug*⁴⁸. Ele desenvolveu teorias dinâmicas da linha e da cor e conceituou, a partir do movimento e da tensão, o surgimento das formas elementares. A análise dos processos de movimento e crescimento presentes na natureza fundamentou a explicação sobre a gênese dos elementos pictóricos, das formas geométricas e das construções. Munido de exemplos concretos e perceptíveis, ele pode estabelecer uma didática do processo de criação e composição no nível abstrato. A própria observação da natureza, que Klee considera o caminho para a descoberta das leis que regem a prática artística, tanto na criação das formas quanto no comportamento das cores, encontra um paralelo na *Farbenlehre*. Por meio da observação dos fenômenos da natureza, incluindo o comportamento da visão humana, o intelectual alemão estabelece seus conceitos de polaridade e gradação e fundamenta a totalidade cromática na relação entre as cores complementares. Mas, se Goethe via uma incoerência na ideia de o arco-íris ser visto como o melhor exemplo de totalidade cromática “pois lhe falta a cor principal, o vermelho puro, o púrpura” (GOETHE, 2013, § 814) (o equivalente ao magenta) e propõe o círculo cromático como solução, Klee parte do próprio arco-íris para construir seu esquema cromático.

⁴⁷ “Whenever, during creation, a type outgrows its genesis and arrive at the goal, intensity disappears and I have to look for something new. In production it is the way that is important; development counts for more than does completion.”

⁴⁸ A tradução da palavra *Gestaltung* varia consideravelmente de acordo com o contexto no qual é empregada. Seguindo as indicações da própria Eggelhöfer, como a teoria ensaiada por Klee, em suas aulas e palestras, não compõem um código rígido, o termo mencionado pode variar em suas acepções. De modo que, *Gestaltung*, palavra derivada do verbo *gestalten*, indica algo como “dar forma” ou “configurar”, é usada por Klee em sentido mais amplo seguindo a ideia de criar, de dar forma às coisas, enquanto que na Bauhaus, esse mesmo termo é comumente usado como sinônimo de design, de configuração, layout.

Apesar de utilizar abordagens diferentes das de Itten, uma vez que esse fundamentava a sua teoria na ideia de contrastes enquanto Klee explorava as possibilidades do processo e movimento, ambos trabalhavam para articular um juízo estético e lógico, livre das definições de estilo, que facilitasse a relação entre arte e indústria, torando viável o *standard*. A Bauhaus definira como programa restaurar a produção, desenvolvida pelas técnicas industriais apenas no aspecto quantitativo, por meio de valores de qualidade, preservando a autonomia, a criatividade e, conseqüentemente, a liberdade do indivíduo em uma sociedade cada vez mais massificada e uniforme. O conceito de qualidade para a escola não foi, porém, aplicado do mesmo modo ao longo da sua história. Na primeira fase, em Weimar, quando ainda se escutavam os ecos do Werkbund, as possibilidades de aplicação associada dos procedimentos e temas do sistema artesanal com a nova indústria guiavam as pesquisas sobre qualidade. No segundo momento, em Dessau, quando os preceitos trazidos pelo De Stijl ressoavam com força, o conceito de qualidade foi expresso por meio de formas abstratas associadas a ideia de racionalização matemática: a suprema qualidade residia na expressão da racionalidade humana.

As pesquisas não poderiam, entretanto, negar a variável constante na nova forma de produzir: a quantidade. Se em sua primeira fase, a escola se concentrou em valores estéticos transpostos à lógica quantitativa industrial, na segunda, a qualidade foi colocada no nível da abstração conceitual, utilizando a capacidade de massificação para a difusão de um modelo ideal. Klee permaneceu na escola durante esses dois momentos, mas a sua busca pela qualidade, embora derivasse da ideia de quantidade, não elegia esse fator como determinante. A ideia de qualidade estava ligada ao desenvolvimento da experiência artística, o que segundo Argan:

Qualidade para ele (Klee) era o produto final da experiência individual singular e única, a qual poderia ser conseguida descendo às profundezas e progressivamente esclarecendo as fontes secretas das nossas ações, dos mitos, das lembranças escondidas no inconsciente, que fortemente influenciam a nossa consciência e as nossas ações.⁴⁹ (KLEE, 1969, p. 16).

⁴⁹ "Quality for him was the ultimate product of the individual's unrepeatable and unique experience; one achieves it by descending into the depths and by progressively clarifying the secret springs of one's actions, the myths and recollections lurking in the unconscious which strongly influence consciousness and action."

O crítico e historiador italiano aponta que ao se fazer esse “mergulho” no inconsciente, se deixa para trás o mundo das quantidades, um mundo sem pulsão criativa, das formas já usadas, mundo da lógica, das ciências positivas, tridimensional, da política, no qual todas as dimensões da vida ganham relações de proporção e quantidade. O que se abre quando se volta às profundezas do inconsciente é um mundo de possibilidades, um mundo das formas nascentes, da *Gestaltung*. Em um cenário no qual não há mais distinção entre objetos reais e objetos imaginados, sendo cada um deles um momento diferente no tempo – de experiência e de existência. Assim, a imagem se torna o momento da existência autêntica no mundo e representa o vínculo entre o indivíduo e sua comunidade. Klee não perde de vista o elo vital que vincula os membros de uma comunidade, ele entende esse organismo como um corpo único e multiforme que possui uma história e experiências próprias. Ao invés de negar a história e projetar utopias, concentra a sua pesquisa na experiência da vida. A proximidade com a vida cotidiana é mais um ponto de contato entre a poética de Klee e a Bauhaus.

Segundo Argan, a influência do *mundo das imagens de Klee*, teria sido melhor compreendido por Marcel Breuer, cujo mobiliário tubular construído em perfeito, porém improvável equilíbrio, habita o espaço do homem da mesma forma que as imagens habitam o espaço dinâmico de Klee. Esse mobiliário se constrói a partir de uma dinâmica invisível do espaço e estabelece uma nova dimensão na qual as relações e os valores de pureza e qualidade são expostos. Na didática de Klee, há concordância entre o racionalismo da Bauhaus e a capacidade expressiva da forma: Racionalidade não é uma fórmula abstrata e sim uma característica da existência e da ação humanas. O trabalho artístico era um produto dessa racionalidade.

O objetivo da didática de Klee e, em um sentido mais amplo, o significado educativo exemplar de todo o seu trabalho é mostrar como, através da meditação e da criação ativa que constitui atividade artística, a experiência se amplia em círculos cada vez mais amplos até que finalmente atinge os limites mais distantes do universo e retorna ao ponto de intensidade máxima, que é, o ponto de formação, da *Gestaltung*, onde cada signo significa, ao mesmo tempo, o indivíduo e o mundo, o presente e todos os tempos.⁵⁰ (KLEE, 1969, p. 18).

⁵⁰ “Klee's didactic aim and, in a wider sense, the exemplary educative meaning of all his work is to show how, through all the meditation and active creation which constitutes artistic activity,

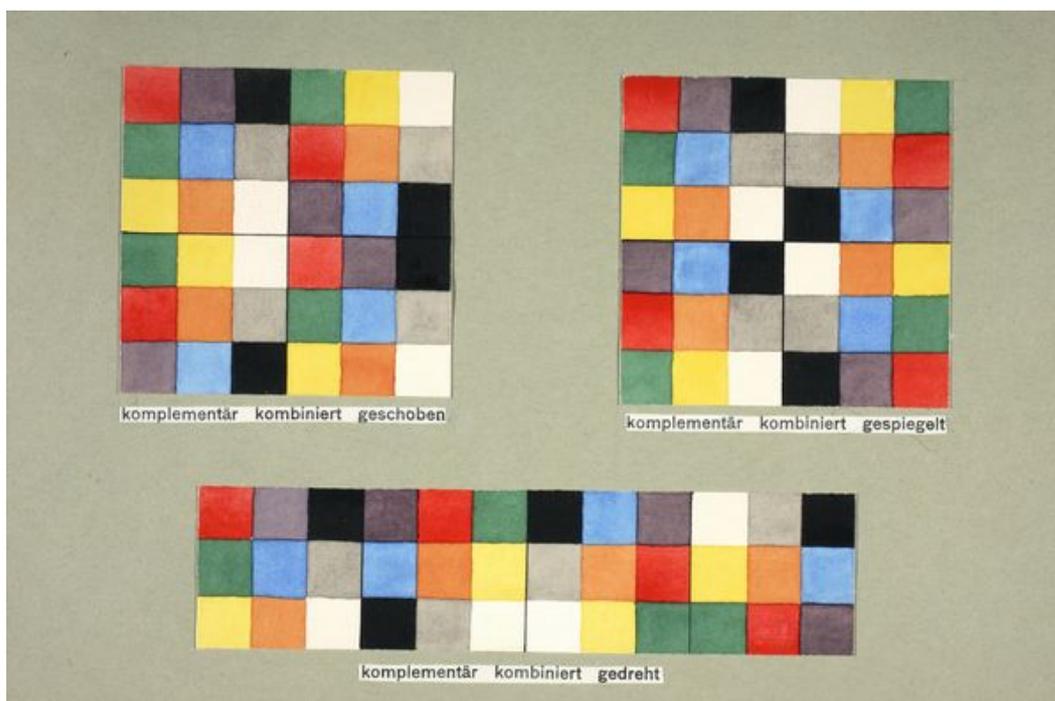


Figura 45: Exercício do curso de Paul Klee. Autoria: Reingard Voigt, 1929-1930.

3.4 As aulas de Wassily Kandinsky

Ainda mais duradoura do que a experiência de Paul Klee na Bauhaus, foi a carreira que Wassily Kandinsky construiu na instituição. Nascido em Moscou, o artista abandonou a carreira jurídica em prol do aprofundamento do estudo de arte, segundo ele⁵¹, após duas experiências paradigmáticas: a exposição dos impressionistas em sua cidade natal, na qual as pinturas de Monet o comoveram profundamente, e a ópera *Lohengrin*, de Wagner, ocasião em que experimentou o fenômeno sinestésico de visualizar mentalmente cores e formas provocados pelo estímulo sonoro. De modo que, tanto a música quanto as possíveis relações correspondências entre as artes se tornaram fundamentos de sua teoria e de sua prática artística. Aliar teoria a prática parecia natural para Kandinsky, talvez pelo seu passado de estudo jurídico, porque ele entendia que a teoria lançaria as bases para a criação pictórica, ao invés de ser uma reflexão posterior à obra. Assim, em um mesmo período ele escreveu *Do espiritual na arte*, iniciou a investigação de uma arte abstrata e fundou o movimento *Der Blaue Reiter*.

⁵¹ Como mencionado no livro *Wassily Kandinsky, 1866-1944: A Revolution in Painting*, p.10.

Deflagrada a Primeira Guerra, o artista, que até então desenvolvia suas atividades artísticas na Alemanha, voltou a Moscou, onde passou a atuar no setor cultural, chegando a elaborar um programa didático para o Instituto de Cultura Artística, do qual foi um dos criadores. Mas os desencontros com as concepções construtivistas, o estimularam a regressar à Alemanha. Nesse país, suas aspirações pedagógicas foram efetivadas com o convite para participar do corpo docente da Bauhaus, em 1922. A motivação de Kandinsky na construção de uma teoria da arte, semelhante a Klee, partia da busca pelo entendimento do fenômeno da criação a partir da investigação dos elementos básicos da composição visual. Isso confluía com as aspirações de Gropius. O movimento de pesquisa daquilo que seria indispensável em qualquer pintura, já fora iniciado pelo russo quando escreveu o livro *Do espiritual na Arte*, de 1912, publicação em que explica e fundamenta uma “nova arte não figurativa”, e tem continuidade com *Ponto e Linha sobre o Plano*, desenvolvido em 1926, quando já lecionava na Bauhaus.

Sob a ótica de Kandinsky haveria uma continuidade entre o expressionismo do *Der Blaue Reiter*, seus misticismos e universalismos, e a arte abstrata. Para a historiadora e crítica de arte Rose-Carol Long, o que levou o artista à abstração foi o potencial dessa arte de comunicar sua visão messiânica de uma época utópica que estaria por vir. Ele associava a representação pictórica aos valores materialistas que impregnavam a sociedade europeia, entre o final do século XIX e o início do século XX. A forma de preparar os indivíduos para o futuro almejado, ocorrera por meio da disseminação da abstração e de seus pressupostos espirituais. É importante perceber a relevância do termo comunicação na ideia apresentada por Long. Havia uma preocupação genuína com o papel social dessa arte, imbuída de um socialismo utópico aos olhos do artista. A divulgação da emergência de um novo mundo por meio da arte abstrata gerava polêmica, porque muitos acreditavam que esse tipo de arte seria ininteligível ao povo. O propósito de levar à consciência dos homens a vivência imediata dos fenômenos visíveis, em última instância, levaria as pessoas a consciência da própria existência.

A preocupação com a acessibilidade comunicativa talvez tenha dificultado a construção de uma obra abstrata totalmente livre de referências miméticas; entretanto é provável que ela tenha contribuído na formação de uma teoria e de uma didática conforme o pensamento difundido pela Bauhaus. Kandinsky chegou

à escola justamente no momento das reformulações teóricas e pictóricas: os pressupostos construtivistas ganhavam espaço maior, com foco na tecnologia e no funcionalismo. Ele logo ocupou o posto de mestre da oficina de pintura mural e assumiu uma posição, tal qual Klee, no curso preliminar, ensinando em um dos cursos sobre teoria da forma. Ambos ministraram aulas durante as vigências de todos os diretores dos cursos preliminares – Itten, Moholy-Nagy e Albers. Clark Poling, em catálogo da exposição *Kandinsky: Russian and Bauhaus years*, realizada no Museu Guggenheim de Nova York, nos anos 1980, afirma que o artista russo foi influenciado pelos métodos de Itten, por exemplo, na redução geométrica e na esquematização, para elaborar seu ensino de desenho analítico.

Um exemplo particular do empréstimo de Kandinsky do ensino de Itten é fornecido pelos exercícios de contraste cromático, usando o formato quadrado em quadrado, que ele propôs aos alunos. [...] Formatos geométricos, principalmente aqueles baseados na grade, foram usados por Itten em seu próprio trabalho, por volta de 1916, e em exercícios que ele atribuiu aos alunos. Tais projetos foram avaliados como meio de simplificar a composição para permitir o estudo das complexas inter-relações de contraste e gradação. Assim, eles são frequentemente encontrados na Bauhaus, especialmente a partir de 1921, quando a influência do movimento holandês De Stijl foi forte.⁵² (POLING, 1983, p.43)

Os detalhes das aulas de Kandinsky no período de Weimar são pouco conhecidos, grande parte do que se tem registrado – notas de aula, escritos do próprio artista e exercícios de alunos – pertencem a época de Dessau. Mas na publicação decorrente da *Bauhaus Ausstellung* – primeira exposição pública da escola acontecida entre agosto e setembro – de 1923, Kandinsky discutiu a sua abordagem no ensino da forma e da cor. “Nesse texto ele revelou um estudo sistemático dos elementos, ambos isolados e em suas relações entre si.”⁵³ (POLING, 1983, p.43). As propriedades de cor e forma deveriam ser investigadas em termos fisiológicos e psicológicos, tanto da percepção quanto de seus efeitos

⁵² “A particular instance of Kandinsky’s borrowing from Itten’s teaching is provided by the student exercises he assigned concerning chromatic contrast using the square-in-square format. [...] Itten used geometric formats, most notably those based on the grid, in his own work, from around 1916, and in exercises he assigned students. Such designs were valued as means of simplifying the composition to allow for the study of the complex interrelationships of contrast and gradation. Thus they are frequently found at the Bauhaus, especially from 1921 when the influence of the Dutch De Stijl movement was strong.” Tradução de minha autoria.

⁵³ “In these texts he stressed a systematic study of the elements, both in isolation and in their interrelationships”.

expressivos. Uma das características da abordagem do ensino célebres, em Weimar, era a teoria de correspondência entre cores e formas. Kandinsky convocou toda a escola para responder a um questionário na tentativa de comprovar, ‘cientificamente’, a teoria de correspondência entre cor e forma. Os participantes receberam um formulário com as três formas básicas desenhadas em contornos e o comando de preencher com a cor primária apropriada cada uma das formas. A escolha da correspondência teria que ser justificada. “Com a notável exceção de Schlemmer e Klee (...)” a teoria de Kandinsky, segundo a qual há uma afinidade essencial entre o amarelo e o triângulo, o azul e o círculo e o vermelho e o quadrado, foi confirmada pelos consultados. A ideia de correspondência entre formas e cores seguia a premissa sinestésica e a aplicação do questionário exemplificam o esforço rudimentar de formular uma ciência da arte sobre algo essencialmente subjetivo.

De fato, a ênfase nas formas e cores nas pesquisas de correspondência de Kandinsky dialogava bem com a tendência elementarista no desenho dos produtos da escola, principalmente entre 1923 e 1925. O triângulo, o círculo e o quadrado aparecem em muitos objetos de materiais diferentes, como no jogo de chá de Marianne Brandt feitos em metal, no tabuleiro de xadrez do mestre de escultura Josef Hartwig confeccionado em madeira e na luminária de Jucker and Wagenfeld fabricada em vidro e metal cromado. Essa geometria normativa também vinha aplicada em projetos cenográficos, indumentárias, peças gráficas e até nos estudos de Herbert Bayer sobre uma tipografia “universal” construída com base nas formas puras e que dispensava o uso de caracteres maiúsculos. O motivo último da escolha de uma geometria simples, já estudado nesta pesquisa, era expressar a modernidade: o rigor geométrico refletia um novo racionalismo, as formas elementares eram consideradas mais funcionais e adequadas aos novos meios de produção. Havia algo no caráter primordial das formas e das cores básicas que tornava mais compreensível as relações construtivas de uma imagem, composição visual, objeto ou edificação. Isso já estava demonstrado nos jogos educativos de Froebel. No escopo do grande projeto de Espiritualizar o Cotidiano, essa linguagem visual ‘simplificada’ prepararia técnicos da forma e cidadãos à aquele momento histórico.

A famosa cadeira de metal tubular de Marcel Breuer – objeto síntese das aspirações funcionalistas da escola recém estabelecida na cidade industrial de

Dessau. Com material moderno, potencial para produção em massa, leve e geométrica –, foi batizada de Wassily em homenagem à Kandinsky. Tributo concedido porque o artista foi o primeiro a comprar um exemplar antes mesmo da cadeira começar a ser produzida comercialmente.⁵⁴ No período de Dessau, Kandinsky sistematizou seu ensino, escreveu diversos artigos que foram publicados na revista *Bauhaus* e ainda escreveu *Ponto e Linha sobre o Plano*, em 1926, livro no qual ele articulou princípios da arte abstrata e que serviu de guia para a sua produção artística e pedagógica posteriores. Sabe-se que muitas das mudanças em seu estilo de pintura foram respostas ao contexto da Bauhaus e aos seus colegas, em especial Paul Klee.⁵⁵ Kandinsky permanece na escola até o fechamento, em Berlim, onde a instituição se instalou, como instituto privado, após o período de Dessau. Na capital alemã, na vigência da diretoria de Mies van der Rohe, o quadro da escola passou a ser orientado para questões essencialmente técnicas da arquitetura e do design, o artista passou a lecionar um pintura livre, um modo de contrabalançar a rigidez técnica. Ele, Klee e Joost Schmidt, que ensinavam respectivamente pintura e escultura, cursos opcionais naquele momento, acreditavam ainda na premissa dos tempos de Gropius de uma educação ampla, porque não se pretendia formar um especialista apenas e sim um novo homem. O tecnicismo construtivista seria assim consequência lógica do universalismo expressionista, condições indissociáveis e necessárias para atingir a almejada *qualidade*.

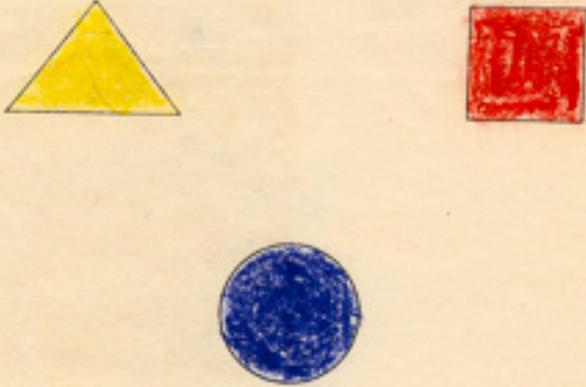
⁵⁴ Como menciona Clark V. Poling em *Kandinsky: Russian and Bauhaus years, 1915-1933*, p. 56.

⁵⁵ Como menciona Clark V. Poling em *Kandinsky: Russian and Bauhaus years, 1915-1933*, p. 56.

Kandinsky

19

A Quilares of st. B.H. Kandinsky 1911. In
3 squares - 3 Hues



Specialität (Beruf): *Lieferant*

Geschlecht: *mannlich*

Nationalität: *Dänischer*

Die Werkstatt für Wandmalerei im Staatlichen Bauhaus
Weimar bittet zu experimentellen Zwecken der Werkstatt
um Beantwortung der folgenden Fragen.

1. Die 3 aufgezeichneten Formen mit 3 Farben auszufüllen -
gelb, rot u. blau und zwar so, daß eine Form von einer
Farbe vollständig ausgefüllt wird;
2. Wenn möglich eine Begründung dieser Verteilung zu geben

Begründung: Das Gelb des Dreiecks: für
mittlere Gipsflur, im besten Sinne
das Gelb des Quadrats: Umriss, wie eine
auf oben lebende Staube.

Rot das Quadrat: für den besten
möglichsten Kolorit zu einem besten

Figura 46: Questionário de relação entre formas e cores aplicado por Kandinsky na Bauhaus.

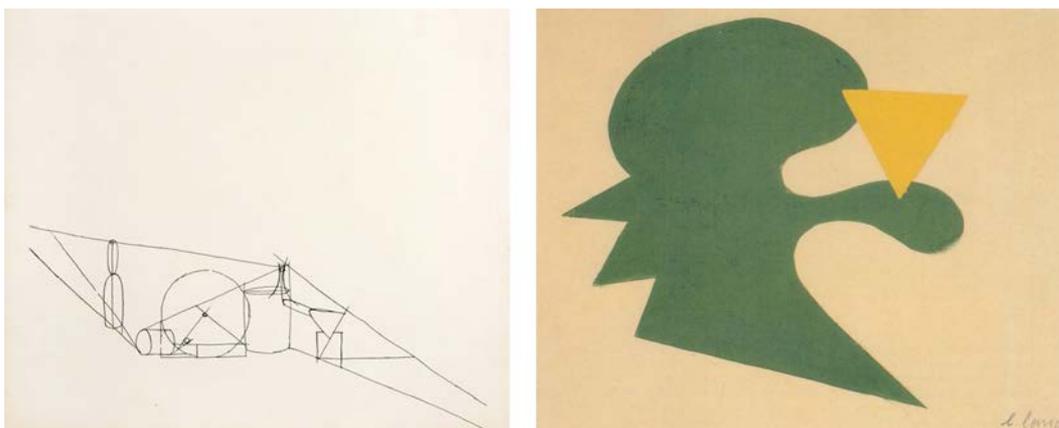


Figura 46: [esquerda] Correlação geométrica entre formas. Autora: Maria Rasch, 1922. [direita] Exercício de forma e cor. Autora: Lothar Lang, ca. 1926-1927.



Figura 47: [esquerda] Relação entre objetos homogêneos. Autor: Heinrich Neuy, 1930. [direita] Efeito espacial das cores e das formas. Autora: Eugen Batz, 1929.

Conclusão

Símbolo do pensamento construtivo do início do século XX, a Bauhaus pretendia fundar a estética da civilização contemporânea e estabelecer uma metodologia de transmissão da cultura visual, tanto de modo direto para os técnicos capacitados pela escola, quanto de modo indireto para toda a sociedade pela difusão de objetos *standards*. A arte assumiria o papel social de organizar e construir o espaço, compondo o novo meio ambiente “civilizado” do homem moderno. A estruturação do programa da escola tocava uma das questões mais sensíveis do conhecimento humano: a apreensão dos objetos pelos sentidos. O primeiro contato de um indivíduo com uma estrutura identificada como externa a ele, parafraseando o crítico de arte brasileiro Mário Pedrosa, reúne uma primeira aquisição científica com uma primeira aquisição filosófica, uma primeira aquisição estética. Tudo o que rodeia a pessoa pode ser alvo de experimentação sensorial, visto, tocado, cheirado, sentido, percebido e compreendido. A experiência estética está essencialmente ligada aos processos perceptivos.

Os mestres da Bauhaus tinham consciência da necessidade urgente de compreensão dos mecanismos perceptivos e por isso os estudavam em suas práticas artísticas e no desenvolvimento de pesquisas nas oficinas da escola. Abordado nesta dissertação, o período entre o final do século XIX e o início do século XX se distingue por mudanças paradigmáticas no estudo da cultura figurativa. As inovações na abordagem da percepção das atividades artísticas, especialmente a visual, como processo estabelecido a partir do olho humano – em oposição a um cientificismo generalizador da experiência – trazido pelas pedagogias progressistas, lançaram as bases de pensamento para a formulação pedagógica da Bauhaus. Despreocupados em organizar um estudo unificado da percepção, contudo sempre atentos a uma reeducação preceptiva dos alunos ingressantes, cada um dos professores estabeleceu a sua maneira de proceder diante das questões perceptivas.

Muito se debatia, principalmente nos cursos de Itten, Klee e Kandisky, a possibilidade de uma linguagem visual universal, a pertinência de comprovação científica que explicasse como os indivíduos dotam sentido ao que veem. Nessa

mesma época, os estudos sobre a psicologia da Gestalt, que justamente propunha uma ciência para a percepção, trazia uma resposta à seguinte questão: por quê se confere sentido aos dados visuais vendo formas distintas e não vendo um amontoado de cores? Tal capacidade humana seria espontânea, o cérebro organizaria automaticamente os dados sensíveis em padrões simples. Desafiando aqueles que entendiam que tal processo seria uma habilidade adquirida, a teoria propõe que o sentido segrega os objetos que o estimulam segundo um padrão de organização – estrutura – independente de conhecimento. Muitos dos experimentos conduzidos pelos psicólogos da Gestalt usavam imagens que geravam ilusão de ótica para afirmar que os dados objetivos que se tem sobre uma imagem muitas vezes contradizem o que se percebe. Assim, há um descompasso entre o conhecimento objetivo e a experiência real. O programa da escola chegou a receber, em 1928, uma série de palestras sobre a nova teoria, muito bem vista na instituição, já que trariam um reforço aos argumentos da Bauhaus⁵⁶.

Na verdade, as formulações gestaltistas sobre a percepção da forma tocavam os temas sensíveis às atividades projetuais: princípios de ordenação, equilíbrio, clareza, contraste e harmonia visual. Elas partiam do pressuposto que o ser humano tem a necessidade de se relacionar com imagens criadas a partir desses fatores, essenciais à *pregnância*⁵⁷ da forma. A Gestalt se estabeleceu como escola de Psicologia Experimental na primeira década do século XX, principalmente com os trabalhos produzidos na Universidade de Frankfurt por Max Wertheimer, Wolfgang Kohler e Kurt Koffka, embora se considere o filósofo Christian von Ehrenfels o precursor dessa psicologia, ainda no século XIX. Após rigoroso processo de experimentação, apoiados na fisiologia do sistema nervoso para explicar a relação sujeito-objeto, os psicólogos gestaltistas chegaram a conclusões sobre o porquê de algumas formas agradarem mais do que outras. Tanto que a palavra alemã *Gestalt*, que significa uma integração entre as partes em oposição a uma soma do todo, foi traduzida em várias línguas como teoria da Forma e em português popularizou-se como sinônimo de “boa forma”. Cada imagem percebida resulta da interação entre duas forças: uma interna, a tendência inata do cérebro humano a organizar e estruturar da melhor maneira possível, e

⁵⁶ Como menciona Ellen Lupton em *ABC da Bauhaus*, p.34.

⁵⁷ *Pregnância*: termo usado pela Escola da *Gestalt* para indicar estabilidade de percepção da forma. Também pode ser usado para se referir à formas que causam fortes impressões.

outra externa, o estímulo luminoso que atinge a retina. A relação sujeito-objeto, nesse estudo, fica confinada ao escrutínio científico.

Em pouco tempo, a psicologia da Gestalt tornou-se central para a teoria do design moderno, após a Segunda Guerra, disseminando a ideia de que a visão é uma faculdade autônoma e racional. Entre os psicólogos, o alemão Rudolf Arnheim foi um famoso defensor de uma estética baseada nos princípios da teoria da Forma. Já entre os designers, o húngaro György Kepes, discípulo de Moholy-Nagy nos EUA, apoiou-se nessas leis para aprofundar uma relação entre ciência e arte. O que se seguiu foi um crescente reconhecimento das estruturas perceptivas em prejuízo das estruturas culturais e históricas no ensino do design moderno. A publicação do livro *Linguagem da Visão*, de Kepes, em 1944, foi uma tentativa de consolidar a prática e o pensamento modernos porque suporta que tanto as pessoas comuns quanto os detentores de poder na sociedade ainda não estavam preparados artisticamente – e emocionalmente – para aquele momento histórico. Essa continuidade seria uma maneira de subverter a desmoralização da urgência por novidades desencadeada no século XIX. Para contestar o gosto popular criado pela publicidade no início do século XX, o livro visa demonstrar que a ‘revolução ótica’, da qual a Escola da Gestalt é parte integrante, estabeleceu a concepção atual de espaço e a abordagem visual da realidade. O livro, escrito enquanto Kepes lecionava na New Bauhaus, atual Instituto de Design de Chicago, tornou-se basilar para o ensino do Design do pós-guerra.

O cientificismo gestaltista, entretanto, não gozava de unanimidade. Dois anos antes da publicação de *Linguagem da Visão*, o filósofo francês Merleau-Ponty já apresentavam revisão da teoria da Forma, em *A estrutura do comportamento*. O conceito de Forma, segundo Merleau-Ponty, inicialmente é instrumentalizado como uma maneira de compreender as relações entre natureza e consciência. A Forma encarada simultaneamente como produto e processo de organização dentro de um contexto no qual tudo o que acontece a uma parte do todo é determinado por leis intrínsecas e inerentes à essa mesma totalidade, vai ao encontro do que propunham os psicólogos gestaltistas. Na Forma, os elementos que a compõem são diferenciados, mas a consecução de uma identidade depende das relações estabelecidas entre eles. Assim, nesse entendimento de estruturação, alteração na forma implicaria uma alteração no conteúdo, uma vez que forma e conteúdo são inseparáveis. A experiência perceptiva configura um exemplo desse

tipo de processo, no qual a estruturação da percepção se dá em totalidades e não em agregados sensoriais. A organização sensorial é espontânea, ela ocorre de maneira natural na conformação do campo perceptivo, que é essencialmente estabelecido segundo relações de figura e fundo (forma e conteúdo).

A teoria da *Gestalt*, desenvolvida pelos psicólogos da Escola de Berlim, não foi assimilada por Merleau-Ponty de maneira acrítica. Embora tenham conduzido suas pesquisas sob orientações fenomenológicas, em um primeiro momento, esses estudiosos foram seguindo por um viés de objetivismo que os afastou de uma leitura da Forma como uma outra modalidade do ser. A Forma, assim, acabou estudada como Coisa. A complexidade envolvida nos processos perceptivos, resumida a uma fisiologia, terminou explicada por meio de fenômenos psicofisiológicos do cérebro.

Ao invés de acarretar uma revisão da metodologia e do ideal científico que durante longo tempo haviam mascarado a realidade da Forma, esta só se desenvolveu enquanto permitiu reanimar essa metodologia desfalecida. A Escola de Berlim propunha, de um lado, descrever os modos privilegiados da conduta humana e, de outro, determinar as condições que comandam suas aparições. O retorno à descrição, o apelo aos fenômenos como fonte legítima de conhecimentos psicológicos interditavam, em princípio, tratar a Forma como uma realidade menor ou derivada e conservar o privilégio que o cientificismo atribuía aos processos lineares e às sequências isoláveis. No entanto, a Escola de Berlim recuou diante dessas consequências: preferiu afirmar – por um puro ato de fé – que a totalidade dos fenômenos pertencia ao universo da física, atribuindo a uma física e a uma fisiologia mais avançadas a tarefa de fazer-nos compreender como as formas mais complexas repousam, em última análise, sobre as mais simples. (MERLEAU-PONTY apud. PALLAMIN, 1996, p.15)

Para Merleau-Ponty, a noção de Forma, inegavelmente renovaria no entendimento da ontologia da ciência, forçando uma reflexão do que se tomava por ‘objetivo’. A Estrutura ou a Forma, que não poderiam ser determinadas de maneira mecânica, supera a ideia preestabelecida de que as ciências do homem também comportariam os mesmos parâmetros de análise das ciências da natureza. A existência de uma Estrutura ou de uma Forma aparece, antes, como um guia a nortear a experiência, nunca uma via cristalizada: é uma totalidade que abarca processos dialéticos e não analíticos. Uma vez superada a oposição entre sujeito e

objeto, as bases de uma Filosofia da Forma são lançadas, propondo uma conciliação entre o sensível e o ideal.

Forma é uma transcendência das partes, é o conjunto com outra significação. Há na Forma uma historicidade que lhe é inerente, que responde pelas mudanças significativas porque estas mudanças ocorrem sempre no interior de uma totalidade, cuja apreensão é dada qualitativamente. (PALLAMIN, 1996, p.16)

Se a estrutura não se reduz à soma das partes, o significado de cada parte depende de toda estrutura. A crítica de Merleau-Ponty incide sobre os preceitos isomórficos da teoria da *Gestalt* que, restritos à ordem da física, acabam caindo no objetivismo da forma/estrutura.

O importante para a noção da forma é justamente superar a concepção atomista do funcionamento nervoso sem reduzi-lo a uma atividade difusa e indiferenciada, de rejeitar o empirismo psicológico sem cair na antítese intelectualista. A análise da percepção levaria a restabelecer uma ruptura – não mais entre sensação e percepção, nem entre sensibilidade e inteligência, nem, mais geralmente, entre um caos de elementos e uma instância superior que os organizaria, mas entre diferentes tipos ou níveis de organização. (MERLEAU-PONTY, 2006, p.143-144)

Daí o privilégio do comportamento como maneira de se compreender as relações estabelecidas entre consciência e natureza, porque o comportamento não é coisa nem conceito abstrato, transita pelas várias ordens dos fenômenos. Na ordem humana, específica, reside o interesse da presente pesquisa. É nessa ordem que acontece a estruturação simbólica, abrindo espaço para que se perceba a possibilidade de criação de uma situação nova a partir da situação dada, uma ação que pretende alcançar o que está ausente. Isso a diferencia da ordem vital, que leva um chimpanzé, como exemplifica Merleau-Ponty, a identificar um valor de uso em um objeto, sempre ligado ao meio onde se encontra, mas que o impede de empregar esses mesmo objeto em usos distintos. O animal também é incapaz de utilizar o mesmo objeto como ferramenta para a fabricação de outras ferramentas, na ordem humana a relação entre meios e fins não é fixa: é a única dimensão a partir da qual pode-se conceber os conceitos de Trabalho e de História.

Tal compreensão permite ultrapassar a instantaneidade das situações que proporciona equilíbrio na ordem humana. A consciência, nesse contexto, não é o meio pelo qual o “eu” conhece a realidade, torna-se a própria capacidade de orientar-se e agir conforme as possibilidades, a indicar uma ultrapassagem de

dados estritamente materiais, até o alcance de um cenário possível, uma autêntica projeção.

É essa possibilidade de expressões variadas de um mesmo tema, essa “multiplicidade perspectiva” que faltava ao comportamento animal. É ela que introduz uma conduta cognitiva e uma conduta livre. (...) Com as fórmulas simbólicas, surge uma conduta que exprime o estímulo por si mesmo, que se abre para a verdade e para o valor próprio das coisas, que tende à adequação do significante e do significado, da intenção e daquilo a que ela visa. Aqui o comportamento não tem mais apenas um significado, é ele mesmo significado.” (MERLEAU-PONTY, 2006, p.192-193)

Na conduta cognitiva e livre do comportamento simbólico, a relação de presença/ausência é identificada em todas as situações, das mais simples até mesmo na estruturação da linguagem – que refaz os objetos em uma outra dimensão –, do trabalho – como construtor de universo das possibilidades –, da história – que organiza a relação entre o que está presente e o que está ausente em relação ao momento vital. A transcendência na ordem humana é uma constante. Por meio do trabalho, o homem transforma a natureza e cria objetos de uso – bens materiais utilitários – e objetos culturais – bens de fruição, indutores de novos ciclos de comportamentos. Ao construir e consumir tais produtos, o homem se produz a si mesmo. No entanto, o aprisionamento nas estruturas sociais e culturais oriundas do mesmo processo de construção e consumo é inevitável. Segundo Merleau-Ponty, a dialética humana é ambígua e a estrutura simbólica é reflexionante. Isto é, o mesmo sujeito que percebe o mundo está, ele próprio, inserido no mundo, como corpo/matéria física para ser também percebido. O corpo reflexivo constitui a estrutura simbólica e anula a oposição sujeito-objeto. Com isso, o comportamento humano também extravasa o par exterioridade/interioridade: tal único, não se enquadra nem como realidade puramente psíquica nem como uma realidade puramente material. A reflexividade do corpo conduz Merleau-Ponty a considerar a consciência perceptiva como base da consciência representativa.

Formar indivíduos como seres integrais, atuantes profissional e democraticamente na sociedade, capazes de expressar a sua individualidade, sempre compreendeu os principais interesses da Bauhaus. Principalmente no curso preliminar, etapa em que se pretendia uma reeducação perceptiva dos

alunos. Persistia o desejo de criar pessoas resistentes às pressões sociais impostas pela sociedade industrial. Se Itten procedia uma abordagem orientalista e mística, Moholy-Nagy acreditava que a inclusão da arte, tecnologia e ciência ao programa educacional bastaria para restaurar a sociedade produtiva, composta por indivíduos fragmentados emocionalmente e obrigados a gerarem lucro indiscriminado. Fazia sentido que toda facilitação e popularização da produção abrisse espaço para que os indivíduos desenvolvessem e integrassem suas habilidades individuais. Acreditava-se que seria possível conseguir expressão individual em qualquer tipo de atividade e o aperfeiçoamento da mesma seria motivo de satisfação emocional.

De acordo com o professor de comunicação e pesquisador da faculdade de Stanford, EUA, Fred Turner, a relevância de se estudar a Bauhaus na atualidade vai além da cultura figurativa largamente presente na cultura contemporânea e se estende ao ideal, talvez ingênuo, de que o design conseguiria criar um tipo de sociedade que a política não logrou efetivar. Turner salienta o quão paradigmática foi a entrada dos professores egressos da escola na sociedade americana no momento inicial da comunicação de massa na América do Norte. Gropius torna-se professor do departamento de arquitetura de Harvard, Mies van der Rohe, primeiro, instala-se em Chicago, onde projetou o campus do Instituto de Tecnologia de Illinois e, depois, segue desenvolvendo projetos importantes no país. Josef Albers foi convidado a integrar o corpo docente do Black Mountain College, faculdade que se tornou referência no ensino de arte nos EUA nas décadas de 1950 e 1960. László Moholy-Nagy fundou a New Bauhaus, que depois se tornou o Instituto de Design de Illinois, e Herbert Bayer imigrou para Nova York, onde despontou uma proeminente carreira como designer de exposições e de propaganda. Cada um desses mestres contribuiu de maneira peculiar mas, coletivamente, Turner destaca duas características que impactaram o sistema cultural americano: o modelo antiburocrático – organizacional – e a abordagem psicológica. “Na América da Guerra Fria em que muitos temiam os poderes da burocracia, os emigrados da Bauhaus trouxeram modelos de organização antiburocráticos baseados na colaboração artística e tecnológica e em ideais

sociais igualitários.⁵⁸ (TURNER, 219, p.34). Para essa mesma América, que temia uma alienação em massa propiciada pelos novos meios de comunicação, o legado da Bauhaus apresentou a ideia do *novo homem*, psicologicamente integrado, com habilidades diversas, independente e democrático.

De fato, nas publicações e nos relatos de alunos dos mestres nos EUA, fica claro que o objetivo primordial de suas filosofias de ensino era a formação de um novo indivíduo. “Não o produto, mas o homem, é o fim em vista.” (MOHOLY-NAGY, 1947, p.17). Se o novo indivíduo, na Alemanha, salvaria a sociedade por meio da indústria, nos EUA, ele o faria no contexto liberal-democrático. Para sustentar o argumento de que o ideal do *novo homem* da Bauhaus foi transposto nos EUA para o projeto de construção do *homem democrático*, Turner ressalta dois episódios de 1942: os escritos de John Andrew Rice, diretor do Black Mountain College, e a exposição *Road to Victory*, projetada por Herbert Bayer. Em suas notas sobre o ano de 1942, Rice lembra que o ensino do Black Mountain estava direcionado para a democracia – uma democracia com traços da Bauhaus e do individualismo norte-americano. O *homem democrático* deveria ser um artista, porque só um indivíduo com múltiplas habilidades – aplicáveis à arte e à indústria – desenvolvidas a partir do contato com diversos materiais e modos de perceber seria capaz de exercer um individualismo colaborativo. Na exposição *Road to Victory*, Bayer aplicou suas teorias sobre a disposição de imagens para exibição de maneira a gerar um ambiente imersivo, explorando as capacidades perceptivas (*gestalt*) do visitante. As críticas à mostra foram extremamente positivas e saudavam a experiência porque ela possibilitava que cada indivíduo formasse a sua própria opinião a respeito dos recentes acontecimentos na guerra. A sensação gerada era de controle da experiência, o que, para Turner, não foi deliberado. Na verdade, essa exposição foi um instrumento de mídia desenhado para incentivar a formação de uma personalidade democrática.

O pesquisador norte-americano argumenta que a influência dos valores da Bauhaus serviu para criar um ideal democrático-colaborativo muito presente na cultura dos EUA ainda hoje. Desde as manifestações da contracultura, passando pelos *happenings* e pela proliferação das comunas, até chegar aos recentes

⁵⁸ “Into a Cold War America in which many dreaded the powers of bureaucracy, Bauhaus emigres brought antibureaucratic models of organization based on artistic and technological collaboration and egalitarian social ideals.” Tradução de minha autoria

modelos de negócio do Vale do Silício. “O tipo de treinamento interdisciplinar em que a Bauhaus foi pioneira se popularizou (...)”⁵⁹(TURNER, 219, p.38). Pouco se destaca esse fato, mas as crenças fundamentais da escola permeiam a cultura contemporânea. Palavras como criatividade, colaboração, inovação, cultura e design se tornaram palavras de ordem tanto no mundo corporativo quanto em qualquer atividade que almeje alta performance. Empresas como Apple, Facebook e Google desenvolveram um modelo de trabalho que associa as ideias de comunidade igualitária com o desenvolvimento pessoal e profissional. A cultura criada por essas empresas convida o colaborador a desenvolver suas habilidades de diversas maneiras, não exige formação específica em determinada área e incentiva que a descompartmentalização entre a vida profissional e a vida pessoal, afinal, o indivíduo é um ser integral. As pesquisas de satisfação confirmam que o modelo de funcionamento dessas instituições é aprovado com louvor entre os empregados. As empresas de tecnologia do século XXI assumiram uma missão muito semelhante a da Bauhaus: trazer novas possibilidades para o cotidiano das pessoas segundo os meios de produção vigentes. As pessoas podem inventar novas formas de viver, trabalhar e gerar interação social a partir da tecnologia e, assim, conquistariam sua autonomia.

Em contrapartida, o serviço prestado aos consumidores gera controvérsia. Estimula a livre expressão, a criação de comunidades e torna acessível ferramentas de troca de informação e de mercadorias, porém, captura informações de diversos tipos sobre seus usuários e as compartilha com empresas de marketing e propaganda. Nessa dinâmica, está subentendida a ideia de que expressão gera lucro. A premissa de que o design tem a capacidade de mudar a sociedade é atraente mas, num mundo em que o design e sua metodologia podem ser aplicados a quase tudo, vale questionar o real papel dessa disciplina. Certamente, qualquer tentativa de reviver literalmente a experiência da Bauhaus estaria fadada ao fracasso. Todavia a escola, uma iniciativa tão característica de sua época, deixa como legado o incentivo à pesquisa das possíveis relações entre o ser humano, o conhecimento, a tecnologia e o progresso. Cabe à contemporaneidade ressignificar os termos da tríade conhecimento, tecnologia e progresso ao cenário de um novo capitalismo que, ao mesmo tempo pressiona por inovação constante, pela difusão

⁵⁹“The kind of interdisciplinary training the Bauhaus pioneered has gone mainstream (...)”.

do conhecimento e por ações responsáveis em termos sociais e ecológicos, esgarça cada vez mais conceitos já deteriorados como democracia, igualdade social, limites geopolíticos e liberdade de expressão.

Bibliografia

Livros

ARGAN, Giulio Carlo. **Arte moderna – do iluminismo aos movimentos contemporâneos**. 2ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

_____. **Clássico anticlássico – o Renascimento de Brunelleschi a Brugel**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

_____. **Gropius e a Bauhaus**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

_____. **História da arte como história da cidade**. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BARROS, Lilian Ried Miller Barros. **A cor no processo criativo – um estudo sobre a Bauhaus e a teoria de Goethe**. 4ª edição. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2011.

CAGE, John. **Color and Culture: Practice and Meaning from Antiquity to Abstraction**. Berkeley: University of California Press, 1999.

CARDOSO, Rafael. **Design para um mundo complexo**. São Paulo: CosacNaify, 2012.

CHEVREUL, M.E. **Principles of Harmony and Contrast, ad their applications to the arts**. 2ª edição. Londres: Longman, Brown, Green, and Longmans, 1855.

_____. **De la loi du contraste simultané des couleurs – et l’assortiment des objets color s**. Paris: Pitois-Levrault et Cie, 1839.

DÜCHTING, Hajo. **Wassily Kandinsky, 1866-1944: A Revolution in Painting**. Colônia: Taschen, 2000.

EINSTEIN, Carl. **Negerplastik (escultura negra)**. Florianópolis: Editora UFSC, 2011.

ELIAS, Norbert. **Os Alemães – a luta pelo poder e a evolu o do habitus no século XIX e XX**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

FIEDLER, Konrad. **Escritos sobre arte**. Madri: Visor, 1991.

_____. **On Judging Works of Visual Art.** Califórnia: University of California Press, 1978.

FORGÁCS, Éva. **The Bauhaus Idea and Bauhaus Politics.** Budapeste: Central European University Press, 1995.

GOETHE, J. W. **Doutrina das cores.** Tradução: Marco Geraude Giannotti. 2ª edição. São Paulo: Nova Alexandria, 2013.

GORMAN, C. (org.). **The industrial design reader.** New York: Allworth Press, 2003.

GROPIUS, Walter. **The New Architecture and the Bauhaus.** Massachusetts: MIT Press, 1965.

GROPIUS, Walter. The theory and organization of the Bauhaus. *In*: BAYER, Herbert (org). **Bauhaus, 1919-1928.** Nova Iorque: The Museum of Modern Art, 1938, p. 22-97.

HEGEL, G.W.F. **Cursos de estética,** vol. I, II e III. São Paulo: Edusp, 2001.

HEGEL, G.W.F. **Fenomenologia do espírito.** Parte I. Petrópolis: Vozes, 1992.

ITTEN, Johannes. **Design and form.** London: John Wiley & Sons, 1975.

_____. **The elements of color.** New York: Van Nostrand Reinhold Company, 1970.

KANDINSKY, Wassily. **Curso da Bauhaus.** 1ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **Do espiritual na Arte – e na pintura em particular.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **Ponto, linha, plano.** Lisboa: Edições 70, 2006.

KANT, Immanuel. **Crítica da faculdade do juízo.** 3ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.

KLEE, Paul. **Paul Klee notebooks (volume 1) – the thinking eye.** Nova York: Prager Publishers, 1969.

KLEE, Paul. **Pedagogical sketchbook.** Nova York: Prager Publishers, 1972.

LOOS, Adolf. **Ornamento e crime**. 4ª edição. Lisboa: Cotovia, 2006.

LUPTON, Ellen e MILLER, J. Abbot (orgs.). **ABC da Bauhaus: a Bauhaus e a teoria do design**. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

MEGGS, Philip B. e PURVIS, Alston W. **História do design gráfico**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

MOHOLY-NAGY, László . Constructivism and the Proletariat, 1922. *In*: GOLDMAN, Jane; KOLOCOTRONI, Vassiliki; TAXIDOU, Olga. (orgs.). **Modernism: an anthology of sources and documents**. Chicago: The University of Chicago Press, 1998, p. 299-300.

MOHOLY-NAGY, László. **Do material à arquitetura**. Barcelona: Gustavo Gili, 2005.

MOHOLY-NAGY, László. **The New Vision (1928)**. 4ª Edição Revisada. Nova York:1947.

NUNES, Benedito. **Introdução à filosofia da arte**. São Paulo: Editora Ática, 2010.

PALLAMIN, Vera. **Forma e percepção – considerações a partir de Maurice Merleau-Ponty**. São Paulo: FAUUSP, 1996.

PANOFSKY, Erwin. **A perspectiva como forma simbólica**. Lisboa: Edições 70, 1993.

PEDROSA, Mário. **Forma e percepção estética – textos escolhidos II**. São Paulo: Edusp, 1996.

PEVSNER, Nikolaus. **Os pioneiros do desenho moderno – de William Morris a Walter Gropius**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

RAMPLEY, Matthew. **The Vienna School of Art History – Empire and the Politics of Scholarship, 1847-1918**. Pensilvânia: The Pennsylvania State University Press, 2013.

RIEGL, Alois. **O culto moderno dos monumentos: sua história e suas origens**. São Paulo: Perspectiva, 2019.

RICKEY, George. **Constructivism – Origins and Evolution**. New York: George Braziller, 1969.

SOUZA, Pedro Luiz Pereira de. **Notas para uma história do design**. 4ª Edição. Rio de Janeiro: 2AB, 2008.

SPILLER, Jürg (org.) **Paul Klee Notebooks: The Thinking Eye**. vol. I. Londres/Nova York: George Wittenborn, 1969.

TURNER, Fred. What Was The Bauhaus? And What Can It Teach Us Today? *In*: Laura Forlano, Molly Steenson, and Mike Ananny (org). **Bauhaus Futures**, Cambridge, MA: MIT Press, 2019, 25-41.

WICK, Rainer. **La pedagogia de la Bauhaus**. 2ª edição. Madri: Alianza Editorial, 1993.

WINGLER, Hans M. **Il Bauhaus: Weimar, Dessau, Berlino 1919-1933**. Milano: Feltrinelli, 1972.

Artigos

BOIS, Marcel. **The Art! – That’s one Thing! When it’s There**, Disponível em: <http://www.bauhaus-imaginista.org/articles/3207/the-art-that-s-one-thing-when-it-s-there>. Acessado em 02/07/2020.

DROSTE, Magdalena e VON OSTEN, Marion. **The Bauhaus Manifesto**. Disponível em: <http://www.bauhaus-imaginista.org/articles/1771/the-bauhaus-manifesto>. Acessado em 15/07/2020.

LOHNE, J. A . **Experimentum crucis**. Publicação: 01/12/1968. Disponível em: <https://royalsocietypublishing.org/doi/pdf/10.1098/rsnr.1968.0021>. Acessado em: 25/07/2020.

LONG, Rose-Carol Washton. **Kandinsky's Abstract Style: The Veiling of Apocalyptic Folk Imagery**. *Art Journal*, vol. 34, no. 3, 1975, pp. 217–228. JSTOR, www.jstor.org/stable/775993. Acessado em 24/10/2020.

SIEBENBRODT, Michael. **Bauhaus Weimar International**, Disponível em: <http://www.bauhaus-imaginista.org/articles/2241/bauhaus-weimar-international>. Acessado em 03/07/2020.

OLIVEIRA, Alda Mirian Augusto de. **Uma metodologia para a relação entre arte, ciência e técnica**. In: *Cadernos de Arquitetura e Urbanismo*, Belo Horizonte, v. 13, n. 14, p. 205-216, dez. 2006

STAVRINAKI, Maria. **Magic at the Bauhaus: Note on a film by Marcel Breuer.** 47-75. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/292497310_Magic_at_the_Bauhaus_Note_on_a_film_by_Marcel_Breuer. Acessado em 07/09/2020.

WICK, Rainer K. **Three Preliminary Courses: Itten, Moholy-Nagy, Albers.** Disponível em: <http://www.bauhaus-imaginista.org/articles/5176/three-preliminary-courses-itten-moholy-nagy-albers>

Catálogos

ALBERS, J. Historical or contemporary. *In: Josef Albers – Minimum means, maximum effect.* Fundación Juan March: Madrid, 2014a, p. 207-208.

ALBERS, J. Teaching from through practice. *In: Josef Albers – Minimum means, maximum effect.* Fundación Juan March: Madrid, 2014b, p. 211-214.

Josef Albers – Minimum means, maximum effect. Fundación Juan March: Madrid, 2014, p. 211-214.

Paul Klee – Bauhaus Master. Fundación Juan March: Madrid, 2013.

Kandinsky: Russian and Bauhaus years, 1915-1933. Texto: Clark V. Poling. Nova York: Solomon R. Guggenheim Museum, 1983.

Sites

<https://www.bauhauskooperation.com>

<http://www.bauhaus-imaginista.org>

<https://www.bauhaus-dessau.de>

<https://www.bauhaus-bookshelf.org>

<https://www.bnf.fr/fr>

<https://www.tipografos.net>

<https://www.harvardartmuseums.org>

<https://breuer.syr.edu>

<https://bauhaus.netlify.app>

