

A Ambiência Criativa da Bauhaus e a Educação Colaborativa dos Projetos de Trabalho: Um Diálogo Pedagógico favorável ao Ensino Superior de Design

Clarissa Sampaio Amantea
Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil
clarissasamantea@gmail.com

Prof. Dr. Marcos Rizolli
Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil
marcos.rizolli@mackenzie.br

Resumo: Este artigo apresenta considerações decorrentes de uma pesquisa que propôs uma reflexão a respeito da formação superior do designer e seu posterior exercício profissional, com foco na avaliação de processos de ensino e aprendizagem capazes de sensibilizar o aluno da graduação em relação à relevância de se estabelecer coerente interação entre os fundamentos teóricos e a conceituação projetual na prática da profissão. O estudo recorreu à proposta da educação para a compreensão baseada na colaboração em sala de aula, permitida através da organização dos conhecimentos escolares por Projetos de Trabalho, conceituada pelo educador Fernando Hernández, à luz das considerações do pedagogo Rainer Wick a respeito das concepções pedagógicas admitidas na Escola Bauhaus pelos mestres-artistas que nela atuaram, sob o pano de fundo das práticas pedagógicas de Johannes Itten e Josef Albers, para favorecer um diálogo pedagógico envolvendo a ambiência criativa estabelecida nas situações de aprendizagem da Bauhaus e a educação colaborativa solicitada pela concepção pedagógica de Hernández, com a finalidade de se refletir a respeito de uma nova forma de pensar a educação superior, assim como a função da graduação e do fazer docente neste nível de ensino e deliberar sobre qual profissional se almeja formar na graduação em design.

Palavras-chave: *Educação Colaborativa; Pedagogia da Bauhaus; Ensino Superior de Design.*

Abstract: This article presents considerations arising from a research that proposed a reflection about the designer higher education and his subsequent professional practice, with the focus on processes of teaching and learning able to sensitize the undergraduate student to the relevance of a coherent integration between the theoretical foundations and the design concepts in the practice of the profession. This study drew on the education for the understanding based on the collaboration into the classroom through the organizing of school knowledge by Work Projects, conceptualized by the educator Fernando Hernández, it uses the considerations of the pedagogue Rainer Wick about the pedagogical concepts carried in the Bauhaus School by their master artists, and the pedagogical practices of Johannes Itten and Josef Albers, to develop a pedagogical dialogue between the creative ambience established in learning situations in the Bauhaus and the collaborative education requested by the proposal of Hernandez, to intend a reflect about a new way of thinking the higher education, as well as the role of graduation and teaching performance at this grade level, and to deliberate on the kind of professional that is aimed training at higher education of design.

Keywords: *Collaborative Education; Pedagogy of Bauhaus; Higher Education of Design.*

CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DA BAUHAUS POR RAINER WICK

Uma Complexa Reforma

Mais do que revelar um modelo de pedagogia, o pedagogo Rainer Wick (1989) ao discorrer sobre as concepções pedagógicas da Escola Bauhaus, fundada em 1919, pelo arquiteto Walter Gropius, na República de Weimar, valoriza os debates pedagógicos que constituíram seu ensino. Segundo o professor, “[...] foi

demasiado diversificada a prática pedagógica dos artistas-mestres da Bauhaus, para que tivesse sentido buscar a teoria pedagógica da Bauhaus” (WICK, 1989, p.7, grifo do autor). Esta intenção resultaria em uma excessiva simplificação da complexidade de ideias e relações, vivenciados na Escola que idealizou uma “utopia educacional”, ao designar “a criação de um ‘novo’ homem em uma sociedade ‘mais nova’ e mais humana” (WICK, 1989, p.1), como um princípio essencial.

“Sob o pano de fundo da prática e da ‘teoria’ estética” (WICK, 1989, p.1) de seus mestres-artistas, o autor localiza a Bauhaus no contexto histórico da Reforma das Escolas de Artes constatada entre 1900 e 1933, envolvendo-a não como um fenômeno isolado, mas como uma “realização consequente de ‘ideias reformistas típicas de uma época’” (WICK, 1989, p.70). Realização que teve seu fundamento no pensamento das corporações medievais *Bauhütten*, comunidades de trabalho formadas por artistas e artesãos nos sécs. XII e XIII; no movimento das Escolas de Artes e Ofícios do séc. XIX “surgidas da consciência de ‘elevar o gosto dos artesãos e de assim saltar o abismo [surgido com a mecanização] entre arte e artesanato” (WICK, 1989, p.67); e pelas concepções reformistas do arquiteto alemão Gottfried Semper (in WICK, 1989) que, em um trabalho intitulado “Ciência, Indústria e Arte” de 1851, propõe a organização de galerias onde pudessem ser realizados eventos educativos sobre “Arte e Indústria”, com foco nas áreas de cerâmica, têxtil, madeira e pedra, com o objetivo de uma “atuação conjunta” destas áreas sob a supremacia da arquitetura, considerando que a formação prática desenvolvida em oficinas possibilita “suprimir as academias e as escolas industriais, pelo menos no modo como se organizam atualmente, através da relação fraternal entre o mestre e seus ajudantes e aprendizes” (SEMPER in WICK, 1989, p.68), antecipando assim, a ideia que mais tarde Gropius buscou cumprir, de uma escola unificada de arte.

De acordo com Wick (1989, p.70), “[...] a Bauhaus não se tratava de um ‘experimento’, não se tratava de uma ‘ideia original’ nascida de uma única cabeça [...]”. Acrescenta-se ainda ao seu embasamento, o espírito do Werkbund, associação fundada em 1907 por arquitetos, artistas e empresários da época, em prol da institucionalização dos “esforços de renovação artística e social” (WICK, 1989, p.24), que também inspirou Gropius na composição de seus ideais para a fundação da Bauhaus, que segundo suas palavras, “representa a continuação de uma evolução e não uma ruptura com a tradição” (GROPIUS in WICK, 1989, p.70).

Segundo Wick, é indubitável o fato de a Bauhaus ter sido a escola que mais se aproximou dos objetivos da reforma das escolas de arte, que reunia em sua concepção as “tendências antiacadêmicas” cujos objetivos eram a “renovação teórica e prática da formação artística” (WICK, 1989, p.71). Desta forma, o conceito pedagógico da Bauhaus formulou-se com base em “reflexões reformistas surgidas nos últimos anos da guerra e nos primeiros anos do pós-guerra” (WICK, 1989, p.72) e concordava com a tese central da reforma que compreendia pontos comuns como a superação das academias, a união da formação artística ao artesanato, o princípio de formação em oficinas, o conceito de escola de arte unificada sob a preeminência da arquitetura e a ideia de um nível preliminar para os ingressantes no curso.

A Bauhaus, de acordo com o autor, deteve estas ideias de maneira coerente ao trazer soluções práticas acordadas com os ideais reformistas, imprimindo “sua marca ao movimento de reforma das escolas de belas-artes [...]”, confirmada pela “adoção de seus princípios, métodos e estruturas por outras escolas dos anos 20 e 30” (WICK, 1989, p.77).

“A unificação das artes com base em um trabalho comum interdisciplinar e orientado para a prática” (WICK, 1989, p.77) foi também um objetivo procurado pelo Instituto Superior de Arte e Técnica, o WCHUTEIN, nascido do conceito das “oficinas de artes estatais livres”, apresentado no “Programa de Arte” de 1918, elaborado por um grupo de artistas em Moscou, na Rússia, local onde a reforma do ensino encontrou maior aceitação por parte do estado. Porém, segundo Wick, o cumprimento do ideal de integrar arte, artesanato, desenho industrial e construção na prática foi mais bem executado pela Bauhaus devido à dimensão do Instituto que incluía por volta de 1.500 alunos, enquanto que a Bauhaus continha 150 estudantes.

Diante desta perspectiva de referências e premissas, que Rainer Wick (1989) insere a Escola Bauhaus num contexto histórico mais amplo e reflete suas concepções pedagógicas com o objetivo de, sobretudo, desmistificar o “estilo Bauhaus” e trazer a complexidade das ideias surgidas na ocasião. Segundo o autor,

“[...] não se pode empregar a expressão ‘estilo Bauhaus’ simplesmente com o intuito de abarcar um acontecimento de tão amplo espectro, de tão diversificadas raízes. A expressão ‘estilo Bauhaus’ é um mito, uma simplificação inadmissível” (WICK, 1989, p.8).

Através da evidência da atuação docente de seus mestres-artistas, Wick aspira, em sua ponderação, revelar a imagem das atividades pedagógicas desempenhadas na Escola e mostra que, em realidade, “[...] nunca existiu a pedagogia da Bauhaus enquanto fenômeno fechado, monolítico e invariável ao longo do processo histórico [...]” (WICK, 1989, p.10) e que a “concepção educacional instrumentalista e funcional-racional supostamente dominante na Bauhaus”, é injusta diante das “implicações emancipadoras da prática pedagógica de alguns mestres da Bauhaus” (WICK, 1989, p.9).

O Cerne da Utopia

Em conformidade com o educador Rainer Wick (1989), duas premissas basais permeavam o Programa da Bauhaus que acompanhou seu manifesto de fundação em 1919: a síntese estética e a síntese social, que se consolidariam, a primeira, através da “integração de todos os gêneros artísticos e de todos os tipos de artesanato sob a supremacia da arquitetura” e a última, pela “orientação da produção estética segundo as necessidades de uma faixa mais ampla da população e não exclusivamente segundo a demanda de uns poucos, privilegiados social e economicamente” (WICK, 1989, p.63). Segundo o autor, estas finalidades, acrescidas da idealização da educação de um homem “novo” para uma “nova” sociedade, assim propuseram modificações na maneira de se formar o artista e consequentemente implicou novas compreensões para o ensino.

Desta forma, imbuído pela expectativa de atender às necessidades da sociedade industrial, procurando dar sentido e direção ao artesanato e ao comércio, de acordo com Wick (1989), Walter Gropius elabora as primeiras intenções relativas à fundação da Bauhaus em suas “Propostas para a fundação de um estabelecimento docente como centro de orientação artística para a indústria e o artesanato” apresentadas ao Ministério do Estado de Weimar em 1916. Neste documento, tendo o conceito do Werkbund como referência, Gropius anima o artista a aproximar-se da máquina, empregando “conscientemente suas possibilidades estéticas e construtivas” (WICK, 1989, p. 31), pois avalia o artista capaz de “[...] insuflar uma alma ao produto inanimado da máquina [...]” (GROPIUS in WICK, 1989, p.33). Defende assim, visivelmente, a técnica e a máquina, considerando o trabalho em conjunto entre comerciante, técnico e artista, uma colaboração necessária “em prol da vantagem econômica” (WICK, 1989, p.96).

Gropius, segundo o autor, já trazia nestas Propostas de 1916, o deslumbre de um Instituto docente norteado pelas “necessidades econômicas da prática, à imagem da *Bauhutte* medieval” (WICK, 1989, p.97). Neste contexto, Wick (1989) explica que, como todo o séc. XIX, Gropius, também tinha uma visão “romanticamente distorcida, exagerada” da Idade Média, que nada tinha de afinidade com as realidades sociais da época. De toda a forma, Gropius assim, determina uma educação estética conceituada no “princípio da aprendizagem social”, entendida como a

[...] maneira profissionalizante de conhecer a realidade, de adquirir conhecimentos e habilidades práticas, que – sem contar com um programa de ensino claramente definido – consiste na atuação conjunta, solidária de todos, mestres e aprendizes, em prol da obra coletiva, motivada pelo desejo comum (WICK, 1989, p.97).

Diante desta perspectiva, o cerne do manifesto elaborado por Gropius para a fundação da Bauhaus constituiu-se do conceito da *Bauhutte* e intencionava nada menos que uma nova vida sociocultural, que se concretizaria pela utopia de uma “educação estética ancorada no artesanato” (WICK, 1989, p.98). Ausente de referências pedagógicas concretas, do mesmo modo que foi o conteúdo de seu discurso enunciado diante uma exposição de trabalhos dos alunos da Bauhaus em 1919, Walter Gropius divulgou suas esperanças e anseios, com os olhos voltados, sobretudo, para o encontro do “homem total”, o conceito vital de sua pedagogia na Bauhaus. Assim afirmou em carta endereçada a Tomás Maldonado datada de 1963, em relação à repercussão do manifesto de fundação da Escola:

[...] de dentro e de fora do país vinham jovens, não para projetar luminárias ‘que fizessem jus à designação da obra’, mas para tomar parte de uma comunidade que queria criar o novo homem, num contexto novo, e pretendia despertar em todos a espontaneidade criadora. Tal começo sempre tem algo de romântico e utópico... (GROPIUS in WICK, 1989, p.36).

O Homem em sua Totalidade: Uma Concepção Pedagógica Particular

Somente a realidade do dia-a-dia da escola, com todas as suas contradições e conflitos, aliada a um abandono do espírito da utopia, que já começa a se fazer sentir no início dos anos 20, ao mesmo tempo, que tem início uma inclinação ao domínio de tarefas práticas da vida cotidiana, é que levaram Gropius [...] a definir melhor seu pensamento pedagógico [...] (WICK, 1989, p.98).

Em sua concepção educativa idealizada para a Bauhaus, Walter Gropius arquiteta o conceito do “homo totus” que, segundo Rainer Wick (1989), “volta-se contra o predomínio exclusivo da razão instrumental, contra a imposição de um materialismo criativo unilateral para fins de adestramento funcional, contra a atrofia da capacidade de conhecimento através dos sentidos” (WICK, 1989, p.101). Para isso, Gropius demanda uma educação que compreenda a integração harmoniosa de todas as capacidades humanas e dá “preferência ao desenvolvimento de uma ‘cultura de vida pessoal’, em lugar de uma especialização prematura, que só bem mais tarde deveria ter início [...]” (WICK, 1989, p.101). Deste modo, Gropius enuncia nos Estatutos de 1922 que

durante todo o tempo que durar a formação, será ministrado um *ensino prático harmonizador*, a repousar sobre uma base única formada por som, cor e forma, cujo objetivo é equilibrar as qualidades físicas e psíquicas de cada um (GROPIUS in WICK, 1989, p.99).

Este ensino harmonizador, ministrado na Bauhaus por Gertrud Grunow (in Wick, 1989) entre 1921 e 1925, certamente influenciou Gropius para a compreensão do seu conceito de “homem total”, embora, segundo Wick, também ter havido referências trazidas da Grécia antiga, onde o “indivíduo grego – segundo se supõe – desenvolvia a totalidade de suas forças, sem se autolimitar por uma estreita especialização” (WICK, 1989, p.101).

Para Gropius, assim sendo, “a conciliação entre razão e sensualidade, o equilíbrio entre o trabalho manual e ‘trabalho cerebral’”, desenham a obra deste homem em sua totalidade que, revela-se na “ligação entre necessidade individual e interesse, e necessidade social e interesse” (WICK, 1989, p.101). Wick esclarece que Gropius fundamentou estas concepções pedagógicas voltadas para o “homem total”, evocando

de um lado, a vivência pessoal e a “observação subjetiva”, o “pensamento formal próprio” e a “força criativa original do indivíduo” e por outro, ao exigir dos estudantes o dever para com as “bases originais objetivas da criação”, para com a aquisição de princípios criativos genéricos (WICK, 1989, p.101).

Deste modo e somente assim é que para Gropius, segundo Wick, o intento da “totalidade” se institui, quando coexistem o subjetivo e o objetivo humanos.

A formação do homem, segundo Wick (1989), seguramente, foi uma das máximas da Bauhaus que posteriormente foi compartilhada por outros mestres da Escola, como Johannes Itten, Moholy-Nagy e Oskar Schlemmer, por exemplo, e que pode ser considerada como um princípio capital de sua pedagogia. Contudo, este conceito inicial de tamanha expressão, começa a se desintegrar já em meados dos anos 20 e por volta de 1925 Gropius não mais considera predominantes os elementos subjetivos e a “capacidade de resolver problemas de criação ‘objetivos’, passa a ocupar o centro das atenções no ensino da Bauhaus” (WICK, 1989, p.102). Desta forma, observa-se neste período, data coincidente com a mudança da Escola

Bauhaus para a cidade de Dessau, um visível abatimento da força do conceito do “homem total”, onde a “tecnologia e a indústria foram explicitamente incluídas na determinação dos objetivos da Bauhaus” (WICK, 1989, p. 90) e o “tom romântico” do programa de fundação dá lugar a um ensino formalizado.

Certos foram os “desvios de objetivos, as alterações de conteúdos e as transformações estruturais” (WICK, 1989, p.82) incididos aos quatorze anos de existência da Bauhaus. Alguns em decorrência de distintos acontecimentos sociais, econômicos e políticos da época, outros por incompatibilidades entre seu corpo acadêmico ou sua “ordenação de postos e hierarquias” (WICK, 1989, p.39).

Como descreve Rainer Wick (1989, p.94), no plano de ensino e estudos da Bauhaus de 1932, mesmo ano de estabelecimento de sua nova sede na cidade de Berlim e um ano antes do encerramento de suas atividades,

quase não se notam vestígios da antiga ideia de síntese de todos os gêneros artísticos e tipos de artesanato: como se nunca tivesse existido uma reforma das escolas de arte, as artes plásticas passam a ter uma vida isolada, periférica, dentro do conjunto de produção da escola; recuperando sua “autonomia” elas são, ao mesmo tempo, rebaixadas a categoria de apêndice de uma escola superior de arquitetura e desenho, na qual o objetivo de formar estudantes para atuarem como especialistas profissionais está claramente acima da formação de “generalistas” criadores (WICK, 1989, p.94).

EDUCAÇÃO POR FERNANDO HERNANDEZ

Transgressão na Educação

A intenção do educador Fernando Hernández (1998) ao ponderar a respeito da educação na contemporaneidade faz-se como

um convite a soltar a imaginação, a paixão e o risco por explorar novos caminhos que permitam que as escolas deixem de ser formadas por compartimentos fechados, faixas horárias fragmentadas, arquipélagos de docentes e passe a converter-se em uma comunidade de aprendizagem, onde a paixão pelo conhecimento seja a divisa, e a educação de melhores cidadãos, o horizonte ao qual se dirigir (HERNÁNDEZ, 1998, p.13).

De maneira sistemática, ainda que flexível e aberta, Hernández revigora a organização dos conhecimentos escolares a partir de um novo olhar em relação ao condicionamento da aprendizagem a alguns conteúdos oferecidos como “entidades objetivas, estáveis, sem história e descontextualizadas” (HERNÁNDEZ, 1998, p.19). Segundo o autor, “[...] se pretendemos compreender um fenômeno, não podemos fazer isso a partir de uma só disciplina ou de um único ponto de vista” (HERNÁNDEZ, 1998, p.16).

Assim, reclama à transgressão ao propor uma nova forma de pensar a educação motivada pela atitude colaborativa em sala de aula. Suas deliberações enfatizam a função da escola, o papel do educador e, sobretudo, a relação ensino-aprendizagem e professor-aluno, na formação dos indivíduos. Reconstrói a função docente como que de forma a chamar o professor a uma importante reflexão e interpretação de sua prática profissional, ao destacar a relevância de um novo papel do educador, como mediador e facilitador de estratégias que proporcionem ao alunato caminhos para novas interrogações e relações, oriundas dos fenômenos objetos de pesquisa, reconhecendo a “complexidade dos aprendizes e das situações de aprendizagem [...]” (HERNÁNDEZ, 1998, p.56).

Sobretudo, Fernando Hernández traz à tona a relevância da formação do indivíduo como cidadão pensante, crítico e reflexivo, condutor de seu próprio desenvolvimento humano, responsável pela sua aprendizagem ininterrupta, ao afirmar que

[...] a função da Escola não é encher a cabeça dos alunos de conteúdos, mas, sim, contribuir para formá-los para a cidadania e oferecer-lhes elementos para que tenham possibilidades de construir sua própria história, diante da que vem determinada por sua condição de gênero, etnia, classe social ou situação econômica (Hernández, 1998, p.24).

Vai de encontro assim, com a organização dos conhecimentos escolares de forma disciplinar, onde o aprendizado por conteúdos fragmentados e estáticos, de acordo com o autor, não proporciona ao indivíduo estabelecer relações com a realidade e assimilá-las ao seu cotidiano e desenvolvimento. “[...] Incorporar à aula a indagação sobre os problemas reais, ou seja, próximos às preocupações e às ideias (não necessariamente os interesses) dos alunos [...]” (HERNÁNDEZ, 1998, p.25) requer uma mudança no planejamento curricular e implica animar o professor a “refletir sobre os pontos de interação entre a experiência dos estudantes e as evidências de uma disciplina ou de um problema de pesquisa” (HERNÁNDEZ, 1998, p.31).

Para Hernández (1998, p.49), “[...] formar indivíduos com uma visão mais global da realidade, vincular a aprendizagem a situações e problemas reais, trabalhar a partir da pluralidade e da diversidade, preparar para aprender por toda a vida...” e, especialmente, ensinar para compreender e dar sentido ao que se aprende, constitui, enfim, a função da educação escolar.

Educação para a Compreensão

O sentido da educação para a compreensão concebida por Hernández (1998) organiza-se a partir de dois eixos que se relacionam. De um lado, busca-se supor como os alunos aprendem. Por outro, qual a conexão que esse processo de aprendizagem e a experiência vivida na Escola têm em suas vidas.

A partir dessa perspectiva Hernández avalia que a Escola não deve ter por finalidade preparar o indivíduo para o futuro, no sentido onde os docentes do Ensino Fundamental responsabilizam-se pelo que irá acontecer no Ensino Médio, estes pelo Ensino Superior e os que lecionam neste nível, para o mundo do trabalho. “Dessa maneira, ninguém olha para o presente do aluno e não se leva em conta a experiência e necessidades que tem, em cada período [...]” afirma Hernández (1998, p.26). Por isso, para ele, a organização dos conceitos estudados pelos alunos na Escola, deve transpor os limites apresentados pelas matérias escolares, permitindo-lhes encontrar relações, descobrir novos significados e interpretações dos fenômenos e prosseguir aprendendo. “Isso faz com que as disciplinas escolares não sejam um porto de chegada, mas uma referência, um farol que assinala uma costa para orientar-se numa exploração mais ampla e incerta” (HERNÁNDEZ, 1998, p.26).

Desta perspectiva, propõe que o real sentido da educação para a compreensão se dá na medida em que o que se aprende deve ter relação com a vida dos alunos e dos professores. Pretende assim, ampliar o que Gadamer (1976 apud HERNÁNDEZ, 1998, p.29) denomina “horizonte do conhecimento”. Horizonte este, a ser expandido por alunos e docentes. “Só é necessário que tenham disposição para aprender” (HERNÁNDEZ, 1998, p.29).

Os professores que levam em conta esse enfoque consideram que uma aula é um ‘lugar’ [...] onde os problemas para aprender não se instituem como produto de certas aptidões, e sim como complexas interações entre personalidades, interesses, contextos sociais e culturais e experiências de vida (HERNÁNDEZ, 1998, p.56).

Deste modo, segundo Hernández, o ensino da interpretação seria o foco fundamental de um currículo centrado na compreensão, onde a Escola participa como formadora do desenvolvimento humano e não só como um lugar de aprendizagem de conteúdos. Conduz, portanto, a considerar a sala de aula como um espaço educativo vivo, “um cenário com uma cultura própria. Cultura que se vai definindo mediante as diferentes formas do discurso que se desenvolvem e se encenam nas situações de aula” (HERNÁNDEZ, 1998, p.32). O espaço pedagógico é assim composto por seres autênticos, reais, em processo de desenvolvimento. “Nesse contexto o interesse e a paixão aparecem como duas virtudes fundamentais, e o

desenvolvimento racional se contempla com um aspecto do pensamento, mas não como a ‘única’ forma de conceitualizar e interpretar a realidade” (HERNÁNDEZ, 1998, p.32).

Para Hernández (1998, p.55),

interpretar vem a ser compreender e manifestar explicitamente essa compreensão [...]. Só se interpreta quando se entende [...]. Para que se interprete, aquele que interpreta deve sentir-se interpelado, ou seja, interessado ou envolvido no sentido do produto.

O objeto de estudo deve ser decifrado e sua coerência descoberta, dando significados a seus elementos, “sem perder nunca de vista a totalidade que se interpreta” (HERNÁNDEZ, 1998, p.55).

Para tal proposta de ensino, Hernández (1998, p.54) indica a organização dos conhecimentos escolares em “experiências substantivas de aprendizagem” com a finalidade de “interpretar os conhecimentos que se encontram nessas experiências” e estabelece o currículo integrado de base transdisciplinar como “marco” para atender a essa ponderação.

Globalização: Uma Atitude Transdisciplinar

Fernando Hernández (1998) considera globalização, sob um eixo comum, a busca de relações entre as disciplinas, ao se enfrentar um tema de estudo. Porém, “o elemento de discussão, o fator discrepante, é o caráter e o valor que se dá a essa busca de relações e, sobretudo, o papel que deve ocupar no currículo escolar [...]” (HERNÁNDEZ, 1998, p.33).

Do ponto de vista do educador, o enfoque da globalização deve ter seu sentido na estrutura de aprendizagem, apoiando-se na

premissa psicopedagógica de que para tornar significativo um novo conhecimento, é necessário que se estabeleça algum tipo de conexão com os que o indivíduo já possui [...]. Daí se deriva uma noção de globalização que não se fundamenta tanto no que se ensina [...] (HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998, p.57).

Na realidade, é a função da sequência de toda a aprendizagem dos alunos e a interpretação pelos professores conferida às suas respostas, que merecem atenção. Este conceito concorda com o princípio de globalização apreciado por Coll (1986 in HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998), onde a aprendizagem não se estabelece simplesmente pelo acúmulo de novos elementos à estrutura cognitiva do aluno. “É, portanto, uma forma diferente de conceber a relação de ensino-aprendizagem” (HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998, p.57).

Esta nova atitude de representar o conhecimento escolar,

baseada na interpretação da realidade, orientada para o estabelecimento de relações entre a vida dos alunos e os professores e que o conhecimento disciplinar e transdisciplinar, que não costuma coincidir com o das matérias escolares, vão elaborando (HERNÁNDEZ, 1998, p.39),

que Hernández determina globalização ou transdisciplinaridade. Sua proposta (HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998, p.59) é favorecer ao estudante o desenvolvimento de estratégias procedimentais que o leve a indagar, interpretar e apresentar uma nova atitude ao se relacionar com a informação, propiciando um discernimento, uma postura que determine sua aprendizagem adquirir um caráter relacional e compreensivo, e o permita aprender ao longo de toda a vida.

Segundo Hernández, na atitude transdisciplinar,

a atenção é voltada para a área do problema, para o tema alvo do objeto de estudo, dando preferência à atuação colaborativa em lugar da individual. A qualidade se avalia pela

habilidade dos indivíduos em realizar uma contribuição substantiva a um campo de estudos a partir de organizações flexíveis e abertas (HERNÁNDEZ, 1998, p.46).

A transdisciplinaridade se institui pelo desenvolvimento de um novo modo de se aproximar do fenômeno objeto de estudo, uma nova compreensão compartilhada pelos saberes mútuos das distintas disciplinas. O problema de pesquisa apresenta-se móvel, instável e assim, a solução para sua resolução não emerge da simples aplicação dos conhecimentos, de forma independente, envolvendo, ao mesmo tempo, elementos empíricos e teóricos. Desta forma, a concepção transdisciplinar revela um caráter dinâmico e implica um processo criativo e uma concordância que uma vez alcançados, não se restringem mais a “fragmentos disciplinares” e precisam necessariamente contemplar um novo objeto de conhecimento transdisciplinar.

Deste modo, para Hernández, um currículo que segue essa proposta transdisciplinar com vista para a educação para a compreensão, contrariando a assimilação do conhecimento de forma fragmentária, apresenta o exercício da interpretação como seu princípio fundamental e compreende uma organização integrada onde a pesquisa concebe a aprendizagem. “[...] Há uma crescente aproximação transdisciplinar no momento de organizar grupos e projetos de pesquisa” (HERNÁNDEZ, 1998, p.45).

Em conformidade com o autor, ensinar mediante pesquisa proporciona uma ambiência fecunda onde as diferentes procedências dos estudantes e docentes, os distintos caminhos e estratégias permitidas para a interrogação geram relações criativas para se estabelecer novas indagações e interpretações dos fenômenos objetos de pesquisa.

A transdisciplinaridade vinculada ao currículo integrado implica criar novos objetos de conhecimento para fazer do conhecimento algo efetivo que permita continuar aprendendo e converta, de novo, a atividade do ensino numa aventura social e intelectual. Os Projetos de Trabalho podem servir como facilitadores dessa travessia (HERNÁNDEZ, 1998, p.59).

O educador, portanto, experimenta a ordenação dos conhecimentos escolares através de Projetos que, de seu ponto de vista, ilustra o evidenciado aspecto de globalização e conceitua a proposta da organização do currículo por Projetos de Trabalho, “vinculada à perspectiva do conhecimento globalizado e relacional” (HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998, p.61).

Logo, Hernández convida a repensar não só a função da Educação e da Escola, mas, sobretudo, o papel do professor na atividade de ensino-aprendizagem e sugere uma nova postura, um fazer docente livre de linearidade reducionista, mas, ao contrário, repleto de colaboração e relações recíprocas. Para ele, “os Projetos de Trabalho implicam um olhar diferente do docente sobre o aluno, sobre seu próprio trabalho e sobre o rendimento escolar” (HERNÁNDEZ, 1998, p.88). Para Fernando Hernández,

Os projetos constituem um ‘lugar’, entendido em sua dimensão simbólica, que pode permitir: aproximar-se da identidade dos alunos e favorecer a construção da subjetividade; [...] revisar a organização do currículo por disciplinas e a maneira de situá-lo no tempo e espaço; [...] levar em conta o que acontece fora da escola, nas transformações sociais e nos saberes, a enorme produção de informação que caracteriza a sociedade atual, e aprender a dialogar de uma maneira crítica com todos esses fenômenos (HERNÁNDEZ, 1998, p.61).

Esse modo de apreender o sentido da escolaridade fundamentado no ensino para a compreensão é de fato o desafio apontado por Hernández para a educação escolar, onde favorecer a interpretação da realidade torna-se uma atitude diante do conhecimento. Atitude que, segundo o autor, pode-se conceber em todos os níveis de ensino. E a concepção pedagógica de Hernández pode auxiliar na experiência da complexidade inerente às relações de ensino-aprendizagem e contribuir para um “melhor conhecimento, dos alunos e docentes, de si mesmos e do mundo em que vivem” (HERNÁNDEZ, 1998, p.91).

A EDUCAÇÃO PARA A COMPREENSÃO À LUZ DA PEDAGOGIA DA BAUHAUS: UMA CONVENIENTE REFLEXÃO

Conforme examinado por Rainer Wick, a pedagogia da Bauhaus não se constituiu enquanto uma teoria educacional estanque. A Escola não apresentou um plano de ensino hermético em seu programa de inauguração e também não percorreu um caminho único em seus anos de existência. Certo é que sua concepção pedagógica fundou-se como um projeto circulante, aberto, criado e desenvolvido a partir de proposições, sonhos, acertos e erros, anseios e propósitos, ora claríssimos, ora ocultos em frases e atitudes de seus mestres no decorrer de sua trajetória, que emanou em um produto com um caráter flexível e diverso “tanto quanto divergiam entre si os que ensinavam na Bauhaus” (WICK, 1989, p.119).

A pedagogia desta Escola foi assim construída pelos mestres-artistas que nela atuaram e estabeleceu-se com base nas concepções pedagógicas daqueles que deram vida às suas inquietações e se propuseram a reformar ou simplesmente a refletir sobre a educação, sobre suas práticas educativas e a respeito das complexas relações ensino-aprendizagem e professor-aluno. Desta forma, assumiram um “risco que implica adotar uma inovação, que traz consigo, sobretudo, uma mudança de atitude profissional” (HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998, p.10).

Como mostrado por Rainer Wick, certos professores da Bauhaus não entravam em sala de aula munidos de componentes curriculares monolíticos, mas ao contrário, ministravam conteúdos carregados de personalidade, abertos às possibilidades inerentes às relações experimentadas no ambiente pedagógico, e uma preocupação peculiar de “como ensinar para continuar aprendendo ao longo de toda a vida” (HERNÁNDEZ, 1998, p.36).

Como intencionado por Johannes Itten, que conforme Wick (1989) contribuiu de forma singular com os debates pedagógicos vivenciados na Bauhaus entre 1919 e 1923, período em que atuou na Escola à frente de diversas oficinas, como mestre da forma, além de coordenar o Curso Preliminar, “precisamos ter por objetivo formar cada um dos jovens de sorte que se desenvolva de forma original, própria, para que possa continuar sendo criativo” e seja capaz de “dar forma às suas ideias originais e inéditas” (in WICK, 1989, p. 155). Itten almejou estudantes autônomos, livres das amarras preestabelecidas por conteúdos acadêmicos finitos, e considerou a relação mestre-aluno sem formalidades associada ao apreço pelas experiências e particularidades de cada um, muitas vezes ocultas e que deveriam ser descobertas, desenvolvidas e adicionadas ao teor das aulas, a base de seu princípio pedagógico de formar os estudantes para o exercício profissional no alicerce da sua totalidade humana.

Não só por ser seu o mérito de ter introduzido o curso preliminar no Instituto após seis meses de sua fundação, “de certa forma a coluna vertebral da Bauhaus” (WICK, 1989, p.121), mas por tê-lo ministrado com um caráter único em decorrência de sua personalidade e formação, segundo Wick (1989), Itten conferiu ao curso, sob sua coordenação, um perfil inconfundível, ao levar à Escola o seu “princípio de respeito incondicionado pela individualidade do estudante” (WICK, 1989, p.121).

Por outro lado, para Rainer Wick, Josef Albers, responsável pela direção do curso preliminar da Bauhaus em 1928, antecedido por Moholy-Nagy que o havia coordenado desde a saída de Johannes Itten da Escola em 1923, atribuiu ao curso um novo sentido, embasado em uma teoria mais abarcante, ainda que sistemática. Ao contrário de Itten, Albers “não se voltava de forma tão decisiva para o aspecto criativo-individual” (WICK, 1989, p.223) e conduzia sua teoria sob um caráter mais amplo, “no sentido de um adestramento abrangente para as artes visuais” (WICK, 1989, p.223).

Josef Albers partiu do princípio de uma educação inspirada na compreensão e inclusão da realidade condicionada ao seu tempo, como concepção para formar indivíduos criativos, cientes de suas capacidades diante dos acontecimentos na sociedade. Aspirou alunos seguros em suas habilidades e talentos, generalistas, de forma a concordar com uma formação voltada para o homem integral, ainda que sob outro aspecto, em relação à análise de Itten. Como Walter Gropius, demonstrou-se contra o adestramento funcional, a razão instrumental e a especialização antecipada, em lugar de um desenvolvimento amplo e emancipador, com olhos para o futuro.

Por trás dos ensinamentos com foco à habilitação dos estudantes diante das bases pedagógicas inerentes ao exercício profissional, como teorias das cores e das formas, exercícios com materiais e estudos de contrastes, por exemplo, aparecia nestas práticas pedagógicas um objetivo além, cujo cerne exigia a superação do conceito de que os conteúdos curriculares “representam um fim em si mesmo” (ITTEN in WICK, 1989, p.155) e implicava uma atitude inovadora frente à aprendizagem, ao se “reclamar o papel que a construção da subjetividade tem” (HERNÁNDEZ, 1989, p.15) no processo de desenvolvimento humano.

Estes singulares objetivos, de forma alguma, se constituem a partir de métodos pedagógicos tradicionais, pela mera transmissão de teorias e destrezas básicas, mas só através do favorecimento de uma ambiência criativa, ativa, oriunda de uma atitude profissional globalizante e relacional, disposta às possibilidades dos seres humanos, que se manifestam quando “a aprendizagem é planejada como uma produção ativa de significados” (HERNÁNDEZ, 1998, p.106) e não como uma apática difusão de informações fragmentadas. Os educadores exemplificados permitiram-se adotar outra postura, análoga a uma atitude colaborativa em sala de aula, como proposta para um fazer docente particular, autônomo, que ultrapassa o limite da escola e permite a possibilidade de proporcionar uma educação duradoura, voltada para a compreensão, que se torne contínua e intrínseca ao estudante. Como assinalado por Fernando Hernández, a educação que conduz à formação de indivíduos livres, críticos e reflexivos para desempenhar seus papéis na sociedade, como determina a educação do nível superior e, do mesmo modo ambicionaram estes mestres-artistas que, entre outros, compuseram não mais do que pelas suas próprias atitudes, o projeto pedagógico diligente da Bauhaus.

Esta concepção pedagógica dinâmica, rotativa, desenhada por estes docentes, que de forma alguma roda em círculos no sentido infindo da expressão, mas se orienta ao girar em torno das responsabilidades mútuas adotadas no espaço pedagógico, chega sim a um “lugar”, nutrido de possibilidades, que só uma atitude desta natureza autoriza. Atitude que, aos olhos de Fernando Hernández, corresponderia à reclamada por ele enquanto motivadora para se pensar uma nova forma de conceber a educação, dirigida para o conhecimento compreensivo e relacional, que só se manifesta admitindo-se este “lugar”, que como já mencionado por ele, é “entendido em sua dimensão simbólica” (HERNÁNDEZ, 1998, p.61) como o ponto de partida para que emerjam repletas de autonomia, as concepções e atuações pedagógicas naturais da reflexão a respeito de uma postura inovadora frente à formação dos indivíduos.

QUE HOMEM ALMEJA-SE FORMAR NA GRADUAÇÃO EM DESIGN: UMA DELIBERAÇÃO

Os Projetos de Trabalho não instituem uma solução, nem mesmo enunciam uma resposta definitiva às inquietações daqueles que se propõem a refletir a educação. “Não são um recurso didático” (HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998, p.195) e também não se conceituam em uma metodologia pedagógica a ser posta em prática de maneira generalizada e estandardizada. Porém, podem contribuir para “uma tentativa de que os estudantes aprendam e se eduquem de forma reflexiva, autônoma e crítica em relação à formação que lhes rodeia e à diversidade de formas culturais e pessoais que estão presentes no mundo contemporâneo” (HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998, p.195).

Assim, tal proposta pedagógica pode fornecer possibilidades e ponderações contribuintes à graduação em design, uma vez que este nível de ensino pretende desenvolver profissionais sob o alicerce de suas totalidades humanas, cientes de seus talentos e habilidades, certos de suas criatividade e capacidades de aprimoramento, embasadas na segurança de poder continuar aprendendo ao longo da vida, dignos de seus valores e condutas diante à sociedade, como ambicionaram para seus alunos certos mestres-artistas da Bauhaus, ao intencionarem tais objetivos ímpares ministrando práticas pedagógicas livres de uma diretriz rígida e linear e propuseram-se uma atitude inovadora frente à aprendizagem porque arriscaram pensar uma nova formação para os indivíduos, e, por conseguinte, adequaram-se a um fazer docente singular e autônomo.

Da mesma forma, Fernando Hernández reclama esta autonomia e peculiaridade diante das complexas ocasiões de aprendizagem, como um meio de proporcionar maturidade e autonomia aos estudantes, com vista em uma educação que uma vez dotada de compreensão, estabelece-se para toda a vida. Uma vez

autônoma, compreende confiança para continuar ativa ao longo de sua trajetória de desenvolvimento. “O próprio homem, enquanto um ser em construção, sujeito a uma evolução” (ITTEN in WICK, 1989, p. 135) exige uma aprendizagem constante, inerente ao seu perene crescimento, típico de sua existência.

O caráter ativo e flexível dos Projetos de Trabalho, aberto às interações relacionais vindas das diferentes manifestações humanas, da diversidade das realidades culturais, sócio econômicas, étnicas e empíricas, bem como as distintas formas de aprender dos indivíduos nas inusitadas situações de aprendizagem, permite esta forma de pensar a educação ao admitir um “lugar” favorável para que esta ambiência criativa se manifeste.

Este processo de ensino-aprendizagem autônomo, análogo ao da pedagogia da Bauhaus, que dialoga com a educação colaborativa advinda dos Projetos de Trabalho, proporciona uma maneira de se aprender sob este caráter. Se o aluno aprende pela autonomia, tende a ser livre, reflexivo, e a querer emancipar-se.

Inexistem fórmulas prontas e passos certos que possam ser seguidos para que se evidencie esta educação emancipadora e integral, alinhada ao nível superior de ensino, idealizada por estas concepções pedagógicas, mas existe a possibilidade de se permitir refletir a respeito e, por uma nova atitude frente às relações ensino-aprendizagem e professor-aluno, ansiar efetivar tal perspectiva. Cada indivíduo em seu núcleo de atividade pode contrastar suas atitudes e deliberar as próprias decisões. “Só assim poderão ser escritas novas histórias a partir de seus protagonistas” (HERNÁNDEZ e VENTURA, 1989, p.149).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As concepções pedagógicas ponderadas enquanto subsídios para se refletir a respeito do Ensino Superior em Design intencionam, ainda que sob aspectos diversos, a formação de um homem novo.

O homem formado em sua totalidade, presente nos objetivos educativos da Bauhaus, assemelha-se ao caráter do homem protagonista de sua aprendizagem ambicionado pelo pensamento pedagógico de Fernando Hernández. Cada qual em sua realidade, incidido nos acontecimentos de seu tempo, o homem novo para uma nova sociedade reclamado pela Bauhaus, não é outro se não o homem livre, crítico e reflexivo, solicitado por Hernández.

Um possível caminho para se efetivar tais pretensões, também não deixa de ser semelhante, na medida em que ambas as pedagogias sugerem o favorecimento de uma ambiência fecunda em sala de aula, advinda de um ensino globalizante e relacional, que considera a complexidade das situações de aprendizagem o princípio de uma educação colaborativa, como um “lugar” próspero para se possibilitar uma educação compreensiva e autônoma favorecedora do desenvolvimento deste homem integral.

A totalidade ambicionada por tais pensamentos pedagógicos, que de forma alguma expressa perfeição, ou induz a um ser acabado, pronto, na medida em que o homem enquanto um ser em construção, como deliberado por Johannes Itten, está, pela sua própria natureza humana, em constante desenvolvimento, refere-se em verdade, aos seus aspectos objetivos e subjetivos em toda a sua dignidade e abrangência, estarem presentes nas intensas relações de ensino-aprendizagem, e serem, sobretudo, descobertos e incentivados, ao serem incluídos neste processo, para que, seguro de seus esforços, este homem continue aprendendo ao longo da vida.

Observa-se, porém, que tal conduta advém não de outra maneira, se não pelas virtudes atitudinais, oriundas das manifestações humanas naturais das interações admitidas em sala de aula e que, indubitavelmente, uma nova forma de pensar a educação e seus valores é ordenada aos mestres e alunos preocupados em promover este ensino emancipador. Especialmente, demanda um fazer docente favorável a uma constante reflexão de sua prática, e acima de tudo, disposto às imprevisibilidades de se percorrer um caminho aberto a incertezas, como se comete a trajetória da própria vida. Não há como prever com precisão os efeitos e implicações de tal escolha, mas é possível imaginar um percurso extraordinário, digno da educação superior de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e Mudança na Educação**. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. VENTURA, Montserrat. **Organização do Currículo por Projetos de Trabalho**. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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