



# A ARTE NA PSICOLOGIA

## THE ART IN PSYCHOLOGY

Maria Cristina Martins de Andrade<sup>1</sup>

*“A arte sempre penetra pelas frestas particulares da vida psíquica de cada um”* (Stephen Greenblatt)<sup>2</sup>.

*“A poesia é indispensável, se eu ao menos soubesse para que...”*  
(Jean Cocteau)<sup>3</sup>.

A formação de profissionais aptos para atuar no mundo nos mais diversos contextos e culturas, capazes de interpretar e se ocupar de diferentes demandas e necessidades, vem sofrendo transformações ao longo dos tempos e ao sabor das épocas. Assim, já tivemos graduações que se ocuparam das humanidades dedicando-lhes carga horária significativa – numa formação básica que abarcava cursos de áreas diversas – complementando o que o ensino anterior<sup>4</sup> proporcionava. Como também já tivemos momentos em que as graduações se tornaram estritamente técnicas, utilitaristas mesmo eu diria, e assim continuam; ou seja, quando ninguém se ocupou nem se ocupa desse prisma formativo na universidade, a não ser os cursos das consideradas ciências humanas<sup>5</sup> e, dentre estes, especificamente as Letras e as Belas Artes, por razões óbvias. Os demais cursos, inclusive os sediados nesse campo das ciências, sequer transversalmente abraçam a produção literária e/ou artística; quando muito a utilizam como ilustração, mas nunca como pilar formativo.

*“Não basta ‘providenciar a iluminação da cidade’ porque ‘a noite pode também cair sobre o mundo moral’. Se pensarmos exclusivamente na vida material, quem irá providenciar que se acendam as ‘tochas do espírito?’”<sup>6</sup>*

---

<sup>1</sup> Psicóloga, Mestre em Psicologia Clínica, professora da PUC Minas. tinandrade@uol.com.br

<sup>2</sup> Teórico e crítico literário (1943 -...). Frase extraída de seu livro “A Virada, nascimento do mundo moderno”, Companhia das Letras, 2011.

<sup>3</sup> Cineasta, poeta, escritor, dramaturgo e encenador (1889 – 1963). “Jean Cocteau s’adresse à l’an 2000” (1962).

<sup>4</sup> Pré-primário/Primário/ginásio/básico/fundamental, científico/ensino médio – os nomes também se alternam e parece que mais ao sabor das idiossincrasias da época.

<sup>5</sup> O uso do termo “consideradas” marca uma concepção pessoal e uma posição, no que concerne ao conhecimento humano na medida em que, guardadas as devidas especificidades, todo conhecimento produzido e transmitido é, em e por princípio, social e humano, pois visa a humanidade, visa o avanço da sociedade em qualidade de vida, em conhecimento, em convivência e compartilhamento com o outro, com as demais espécies e com o planeta. Ainda que saibamos que a denominação “ciências humanas e “ciências sociais” são aquelas que têm o humano como objeto, em sua dimensão individual, social, cultural, religiosa e filosófica.

<sup>6</sup> Vitor Hugo, em discurso proferido na Assembleia Constituinte, em 1848, contra a proposta de cortes nos gastos com a cultura, e citado por Nuccio Ordine – referências ao final.

De maneira semelhante assistimos ao declínio, no ensino fundamental e médio, da importância desses conteúdos quando não à sua eliminação. À mercê do interesse, curiosidade e conhecimento de alguns professores e dos eixos norteadores do projeto pedagógico das escolas, submetidos estes aos princípios éticos, aos pressupostos teóricos e às concepções políticas de seus dirigentes – privados ou públicos – as humanidades chegavam, e ainda chegam, à universidade qual pinceladas dispersas e esparsas, que não alcançam composição; algo de que se ouviu falar ou viu/assistiu.

Uma vez ausente, ou quase, na educação, o contato com e a reflexão sobre as artes é relativamente inexistente para uma esmagadora maioria. Há, por outro lado, para essa mesma maioria, a experiência de algo que definem como arte e é veiculado e/ou divulgado sobretudo pela TV – aberta ou fechada – e hoje mais especialmente pela internet. Trata-se na verdade de produtos de entretenimento, industrializados e enlatados, oferecidos predominantemente em expressões como música, filmes, telesséries, telenovelas e dança, algumas vezes literatura e teatro. Como enlatados nada exigem de nosso paladar ou de qualquer outro sentido, e como industrializados massificam, trazem respostas e preceitos tolhendo reflexões e questionamentos; promovem sensibilidades fáceis e banalizam experiências e contextos. Vêm plastificadas, assépticas e nos enlatam como salsichas ou pêssegos em calda.

Não por acaso nos referimos a essas experiências como entretenimento e não como experiência estética pois, acatando a concepção de Ostrower, “[...] a experiência estética se dá no âmbito da sensibilidade. Além do profundo prazer ela nos transmite um sentimento de expansão de vida e ao mesmo tempo desencadeia a compreensão de certas verdades sobre o mundo e sobre nós” (OSTROWER apud CAMPOS, 2002, p.104). Assim, diferentemente do entretenimento industrializado, que tem a marca da efemeridade e da superficialidade – ainda que atenda à nossa necessidade de evasão, de saída do mundo, de alguma espécie de transcendência – a experiência estética vai além; ela é um momento de humanidade, um momento em que capturados, nos libertamos para uma intensa experiência da realidade. A transcendência que a arte e a experiência estética propiciam é aquela que nos leva não a outro mundo, mas, de outro modo, ao mundo que é o nosso, interno e externo.

*“A produção e fruição [da literatura] se baseiam numa espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia, que certo é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares. E isto ocorre no primitivo e no civilizado, na criança e no adulto, no instruído e no analfabeto”.*<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> CÂNDIDO, Antônio. A literatura e a formação do homem. O autor fala especificamente da literatura, mas esta nada mais é que uma das formas de nossas expressões artísticas.

Preservando-nos dos riscos da injustiça reconhecemos, no entanto, que há nesses veículos (TV e Internet), sem dúvida, canais e programas que nos brindam com uma arte que nos provoca bafejando reflexões, encorajando questionamentos e, por vezes, aguilhando nossas angústias; uma arte que nos coloca frente a mundos e experiências que preferimos muitas vezes ignorar ou esquecer, que nos descerra horizontes até então apenas frestas. Esse engajamento, ao qual nos entregamos sem que disso tenhamos, talvez e necessariamente, consciência marca a diferença entre essa arte e aquela que, adversamente, nos embota. E se são poucos esses canais e programas, poucos também são aqueles que os buscam.

Mas abandonemos as digressões – por quanto sentido façam – e retomemos a questão da arte na formação. Se, como já dissemos, o conhecimento das artes ou o contato com elas é quase inexistente através da educação formal, qualquer demonstração então, por parte dos alunos, de conhecimento mais profundo ou de intimidade com a “cultura geral”<sup>8</sup> poderia ser atribuído, sem receio de inferências vazias, a uma formação e bagagem cultural cujas raízes estão fincadas no território de origem, ou seja, na família ou grupo social de cuidado. Essa bagagem é o que Bourdieu (1979) chamou de capital cultural, ou seja, a bagagem de conhecimentos que construímos em nossa trajetória de vida e que dependem das oportunidades que tivemos e das condições de acesso aos bens culturais que nos foram possíveis, além do próprio capital cultural da família que nos é transmitido.

O que Bourdieu discute e mostra neste artigo é exatamente a importância dessa bagagem pois, de acordo com ele, os conhecimentos formais assim como as competências e habilidades serão tão mais e melhor desenvolvidos e apreendidos, quanto maior for o capital cultural do indivíduo. A existência ou ausência deste, nos diz o autor, é definidora das desigualdades sociais que se materializam na escola, nas possibilidades de sucesso escolar ou no seu fracasso.

Na esteira dessa concepção<sup>9</sup>, em 1996, buscando ordenar a educação como um todo vieram à luz, não sem críticas e problemas, a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para a educação nacional, na abrangência de suas diversas etapas. Com elas, o MEC fez dos quase abandonados conteúdos de formação geral uma Fênix, definindo-os como parte integrante e conseqüentemente presente na formação de todos os indivíduos, desde o ensino infantil até o médio. Assim, alicerçado no pressuposto de que “é no fazer artístico, assim como no contato

---

<sup>8</sup> Expressão que usamos aqui para abraçar as artes – plásticas, pictóricas e dramáticas – as letras, a ética, a filosofia e as culturas.

<sup>9</sup> O que não quer dizer que esse autor tenha sido referência ou mesmo fonte de inspiração.

com a produção de arte que poderão surgir e se formar o desenvolvimento da imaginação criadora, da expressão, da sensibilidade e das capacidades estéticas das crianças” (MEC, 1998) vimos surgir o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) em 1998.

*“É tarefa da educação pública afastar o homem das misérias do utilitarismo e educá-lo pra o amor ao belo [...] para o desinteresse e para tudo que é grande”.<sup>10</sup>*

Em 2009, ou seja, onze anos depois, surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) cuja atenção, na leitura de Trevisan (2018) estava voltada então sim para a criança, na medida em que o documento enfatizava a importância do conhecimento cultural e científico na formação desse sujeito, além de preconizar seu contato com a natureza. Estavam postas, portanto, as condições para uma formação que considera os sujeitos em suas possibilidades e capacidades intelectuais, artísticas e sociais e, mais importante, oferecendo-lhe condições amplas para a exploração e o desenvolvimento das mesmas.

Para o ensino superior, substituindo os currículos mínimos a LDB definiu, mais uma vez sob críticas, as diretrizes que ordenariam este ensino, modeladas nas especificidades das áreas mas tendo em comum a formação por competências e habilidades, e não mais por conteúdo<sup>11</sup>. Uma proposta que, sem exigir ou mesmo mencionar a presença de uma formação geral nos currículos – até mesmo porque ela já estaria prevista nos currículos que antecedem a formação superior – a pressupõe na exata medida em que preconiza uma formação por competências e habilidades. Por que? Porque com ela se avança na pretensão de fomentar a criatividade, a inventividade, a ousadia e a versatilidade na atuação profissional, no reconhecimento de demandas e na busca de soluções, em e para diferentes contextos, problemas e conflitos cuja previsibilidade quase nunca alcançamos.

Trazidas essas mudanças, promulgadas pela LDB, nos apoiamos uma vez mais em Bourdieu (1979) para mostrar que vagar pela história dos currículos e das diretrizes não é tergiversação matreira. Falar da construção de um capital cultural através da educação formal e, mais incisivamente, do papel da arte na educação tem duas razões que alcançam duas dimensões da relação com a arte. A primeira é uma razão mais prática e pedagógica, que alcança a dimensão do contato e aprendizado da arte; a segunda razão diz da formação e alcança uma dimensão mais subjetiva. Vejamos.

---

<sup>10</sup> Vitor Hugo. Op.cit.

<sup>11</sup> Não me ocuparei aqui, tampouco é pretensão, de discussão acerca das diretrizes – nem da psicologia e menos ainda da nacional. A menção feita tem como intuito único acompanharmos, e de maneira superficial, o percurso das humanidades na formação, nos últimos tempos, para que possamos então tocar o cerne de nosso propósito, que é a presença da arte na formação do psicólogo.

A razão prática e pedagógica se nos impõe por um aspecto muito simples, mas em nada um truísmo: a fruição da arte, segundo Coli (2009) não é uma capacidade inata que nos faz apreciadores, desde sempre, de obras, cenas e espetáculos produzidos pela humanidade ou regalados pela natureza. Não. Ao contrário, a fruição, assim como a busca pela arte pressupõem trabalho diante da cultura, pois requer referências, conhecimentos e acesso. Ou seja, é preciso aprender a apreciar a arte e para tanto faz-se necessário tanto orientação quanto o contato com a arte, faz-se necessário o acesso aos bens culturais. O que nos leva ao segundo ponto.

A formação, com sua dimensão subjetiva, surge desse e com esse aprendizado, isto é, na medida em que a escola propicia a construção de referências, de conhecimento, e abre acesso a diferentes manifestações e formas de expressão artística, é que se constrói junto a capacidade imaginativa, a verve criativa, é que se desenvolve o olhar e a sagacidade, fustigados pela polissemia com que a arte se oferece aos sentidos e à percepção.

*“[a literatura] age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, — com altos e baixos, luzes e sombras”.*<sup>12</sup>

Isso posto, uma pergunta então se anuncia: se é na formação por competências e habilidades que podemos ver fomentadas, como dissemos, a inventividade e a versatilidade, o que favoreceria a construção e/ou aprimoramento dessas competências e habilidades? Uma formação que adquirindo sentido na articulação com o ensino, a pesquisa e a extensão, nos diz Chauí (1999), elevaria a formação cultural do ser humano, transformando sua visão de mundo, ampliando seus horizontes e abrindo para experiências tão novas quanto inusitadas.

Quando propôs seu curso de Humanidades e escreveu “A Universidade e a vida atual - Fellini não via filmes”, Janine (2003) nos diz que no modelo de universidade que prevalece entre nós a pesquisa científica é seu *filet mignon*, nas palavras do autor, seguida pela pós, pela graduação e, finalmente, pela cultura e extensão. Entretanto, nos diz ele, a cultura, sempre relegada a um lugar pouco ou nada valorizado, pode “constituir um fator relevante para melhorar a produção científica” (JANINE, 2003 p.115). E prossegue dizendo que as chamadas Humanidades, ou seja, as artes, a literatura e a filosofia podem formar “alunos capazes de questionar em regra as regras que aprenderam e ser capazes de inovar na pesquisa” e, nesse sentido, o desafio será capacitar para as ciências por meio das humanidades.

---

<sup>12</sup> CÂNDIDO, Antônio. Op. Cit.

Nessa mesma direção, buscando o lugar da cultura na formação humana e profissional, encontramos Boaventura Souza Santos (2000) que nos diz que a partir dos anos 60 assistimos, em nossas universidades, a um atrofiamento da dimensão cultural e incremento do privilégio de seu conteúdo utilitarista e produtivista; o que leva incontestavelmente, a nosso ver, a uma formação cujo fim é um produto e sua utilidade e não um sujeito capaz de abstração, hábil e sensível para atuar no mundo. Afinal, sendo a arte uma expressão genuinamente humana, através da qual se dá nossa “hominização”, o humano sem ela se embrutece.

Mas não são apenas autores e pensadores das ciências humanas e sociais que compartilham essas ideias. A bem dizer são muitos os textos inspiradores e seus autores inspirados, vindos de diferentes pontos cardeais. Por exemplo, substanciando nossos argumentos sobre a importância da formação cultural encontramos Snow (1995), um autor do campo das ciências naturais, da física mais precisamente, que em palestra proferida em 1958 e intitulada “Duas culturas”, discute os riscos de empobrecimento das ciências naturais e também das ciências humanas, ao não se reconhecerem mutuamente. Segundo ele, ao desprezarem a literatura os cientistas naturais comprometem sua compreensão imaginativa, sua leitura de mundo e da humanidade.

Não bastassem esses autores apontando o valioso papel da formação cultural, o INEP, através do ENADE – Exame Nacional de desempenho de Estudantes – busca na formação dos egressos, além dos conhecimentos específicos de cada área, aqueles atinentes a uma formação geral. Dizem eles no documento que rege a avaliação:

No componente de Formação Geral será considerada a formação de um profissional ético, competente e comprometido com a sociedade em que vive. Além do domínio de conhecimentos e de níveis diversificados de competências e capacidades para perfis profissionais específicos, espera-se que os graduandos das IES evidenciem a compreensão de temas que transcendam ao seu ambiente próprio de formação e sejam importantes para a realidade contemporânea. Essa compreensão vincula-se a perspectivas críticas, integradoras e à construção de sínteses contextualizadas. (MEC, INEP, 2012).

Acompanhando essa definição eles elencam alguns temas sobre os quais versarão as questões e, dentre eles, encontramos: *arte e cultura*. Cuidam ainda de verificar, com essas questões, em que medida essa formação está contribuindo, dentre outras competências, para o questionamento da realidade, para o estabelecimento relações, comparações e contrastes em diferentes situações e, também, para leitura e interpretação de textos, ao que acrescentaríamos imagens e sons, a realidade enfim.

Assim, é pertinente e precioso que nos debruçemos com cuidado e liberdade de pensar sobre essa formação, tentando dar conta dos limites ou de parte deles, que a condição de formação universitária nos impõe. Com isso quero dizer que o que se pretendeu aqui foi trazer para discussão a proposta de uma formação que, frangindo demandas formais da educação, às quais aderimos incontestes e quase exultantes, seja capaz de cavar potencialidades, aguçar sensibilidades, incitar e ampliar o olhar para que possam nossos egressos pensar o humano em sua existência, necessidades e desejos, sempre contingenciais, sempre históricos.

*“A gente não quer só comida // A gente quer comida // Diversão e arte  
A gente não quer só comida // A gente quer saída // Para qualquer parte”.*<sup>13</sup>

Assumindo essa pretensão como norte e ousando a implantação dessa proposta, o curso de Psicologia da PUC Minas, na Unidade do São Gabriel, usando dos Temas Contemporâneos em Psicologia – que em seu currículo se constituem como espaços de oxigenação – sugeriu o tema Psicologia e Arte, aberto no primeiro semestre desse ano de 2019. Foi uma primeira experiência e partimos agora para mais uma. Em momento algum tratou-se de “psicologizar” a arte e tampouco “estetizar” a psicologia; nosso intento foi, como veio sendo mostrado e discutido ao longo deste texto, ampliar o capital cultural de nossos alunos e capturá-los em suas potencialidades.

Se a arte e a experiência estética são imprescindíveis e porquanto inevitáveis, no projeto de constituição de uma humanidade, elas são ainda mais imprescindíveis, e de forma especial, na formação de profissionais de psicologia. Conhecer e reconhecer que existem formas diversas de expressão e representação, aprender a fruição e entregar-se à imaginação e à criatividade abrirão frestas, e através delas poderão os futuros profissionais olhar e reconhecer o mundo que lhes chega, prenhe de demandas e conflitos, e alcança-lo.

*“A arte, mais que uma forma de resistência é uma forma de vida”!*<sup>14</sup>

Mais ainda, ao oferecermos as artes como instrumento do pensamento, como conceitos e visões para leitura de mundo e reflexão, e como possibilidade de ação, poderão tê-las como aliadas ciosas de sua atuação e intervenção, o que inclusive nos permite pensa-las em três modalidades: a arte como intervenção; a arte da intervenção; a arte na intervenção.

---

<sup>13</sup> COMIDA. Composição de Arnaldo Antunes / Marcelo Fromer / Sérgio Britto; 1987. Gravado pelos Titãs.

<sup>14</sup> Johnny Hooker, show Turnê Coração, SESC Palladium, junho de 2019

Fechada essa primeira experiência que envolveu, além das aulas/seminários, visita a exposição, expressões artísticas pessoais, observação de situações e descrição de impressões, dentre outras atividades, podemos dizer que valeu a pena e que muito se tem a fazer e aprimorar.

Numa proposta de avaliação do trabalho, ao final do semestre, quando partimos para os aspectos mais subjetivos dessa avaliação, e foi indagado o que os capturou, encontramos alguns depoimentos que reverberam o já discutido aqui e alimentam nosso anseio de prosseguir:

“Parar e observar, enxergar o que sempre estive ali, mas eu nunca vi foi uma experiência muito importante”.

“Se mostrar com algo pessoal, se expressar de uma maneira que nem mesmo a gente sabia que podia ou que sabia e deixar o outro nos conhecer no que é pessoal”.

“Se conhecer de outro jeito”.

“Conhecer a história da subjetividade, conhecer a história através das imagens, através da arte, foi uma experiência incrível, nunca imaginada”.

“Tem me feito olhar o mundo de outro jeito; olhar para as pessoas no meu trabalho, para os meus clientes na clínica e enxerga-los mais, como se eu ampliasse meu olhar e aquilo que vejo”.

“Depois de quatro anos juntos, pela primeira vez nos olhamos e nos vimos de um jeito diferente”.

“Ter que trazer leituras através de alguma forma de arte me fez resgatar coisas que eu fazia e havia abandonado e que tive o maior prazer de fazer e continuo fazendo agora”.

*“É nos interstícios das palavras que a arte incide abrindo vislumbres, [...]. É na possibilidade de um além do dizer que ela captura o sujeito”.*

Arte na Psicologia – esse é um projeto que devemos levar a sério. Levar a sério que atuar no mundo exige conhece-lo em suas diferentes cores, formas e nuances.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU Pierre. **Os três estados do capital cultural** (Les trois états du capital culturel", publicado originalmente in *Actes de la recherche en sciences sociales*, Paris, n. 30, novembro de 1979, p. 3-6).

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Conhecimento de Mundo**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.

CAMPOS, Neide P. A construção do olhar: uma proposta pedagógica. In: CAMPOS, Neide P. **A construção do olhar estético crítico do educador**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002. Cap.4, p.103-160.

CÂNDIDO, Antônio. A literatura e a formação do homem. In: **Textos de intervenção**; seleção apresentações e notas de Vinicius Dantas. São Paulo: Duas cidades Ed.34, 2002. 392 p. (Coleção Espírito Crítico).

COCTEAU Jean. **Jean Cocteau s'adresse à l'an 2000**. Ministère de la Culture, Centre Nationale de la Cinématographie, 1962.

COLI Jorge. **O que é arte**. São Paulo: Brasiliense, 2009.134p. (Coleção Primeiros Passos)

FISCHER, Ernst. A função da arte. In: FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. 9.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2007. cap.1, 254p.

GOMBRICH, Ernst H.J. **A História da arte** (Digitalizado - **Introdução**)

GREENBLATT, Stephen. **A virada, o nascimento do mundo moderno**. São Paulo: Companhia das Letras. 2011. 291p.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Brasil). Portaria nº 207, de 22 de junho de 2012, que dispõe sobre a formação geral no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, nº 121, p. 16, 25 jun. 2012.

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014, 221p.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1984. 200p.

RIBEIRO, R. Janine. **A universidade e a vida atual, Fellini não via filmes**. 2003. Rio e Janeiro: Campus. 211p.

SNOW, Charles P. **As duas culturas e uma segunda leitura**. São Paulo: Edusp. 1995. 228p.

SOUZA SANTOS, Boaventura. **Pelas mãos de Alice**, São Paulo: Cortez. 2000. 347p.

TREVISAN, Rita. O que diferencia a BNCC para a educação infantil do DCNEI e do RCNEI? Agosto de 2018, acessado em maio de 2019.