Cinema, Bioética e Educação Médica

Pablo González Blasco
Maria Auxiliadora C. De Benedetto
Graziela Moreto
Marcelo R. Levites

*Queria entender do medo e da coragem
e da gã que empurra a gente para fazer tantos atos,
dar corpo ao suceder.
O que induz a gente para más ações estranhas,
é que a gente está pertinho do que é nosso, por direito,
e não sabe, não sabe, não sabe!*

J. GUIMARÃES ROSA

DESUMANIZAÇÃO, HUMANIDADES E O RESGATE HUMANÍSTICO DA MEDICINA

A Humanização da Medicina é tema cada vez mais presente e verdadeira preocupação dos Educadores na Academia e dos Gestores nos diversos Sistemas de Saúde. O motivo é evidente: humanizar a Medicina é reinserir

a ciência médica nas suas verdadeiras origens; e não é difícil entender que nos dias de hoje a Medicina tem de ser forçosamente humana se quiser pautar-se pela qualidade e excelência. Humanizar a Medicina é, assim, além de uma obrigação educacional, uma condição de sucesso para o profissional de saúde.

Justo seria perguntar-se o porquê da necessidade de humanizar a Medicina, ciência e arte que nasceu no âmago mais profundo do ser humano. Ou, talvez, seria melhor perguntar-se o porquê da Medicina ter-se desumanizado. A discussão é longa, repleta de matizes e perspectivas. Mas o conselho que Guimarães Rosa¹ coloca na boca do jagunço Riobaldo, ao confessar o quanto gostaria de decifrar as coisas que são importantes, traz uma luz a esta discussão acadêmica: esquecemos do que temos perto de nós, não sabemos apreciá-lo. A desumanização da Medicina é, sobretudo, um esquecimento, um olvido lamentável do que, tendo perto diariamente, deixamos passar sem reparar. Humanizar a Medicina será, de algum modo, recordar, um exercício ativo da memória para lembrar quem somos como médicos, o que buscamos e qual é a nossa história.

O modo mais prático de perceber esta necessidade é, como em muitas outras questões, observar as consequências que a sua ausência provoca. Assim, quando existe um clamor pela humanização de uma situação, de uma atitude ou profissão, é porque de algum modo se reclama algo que se entende como essencial em determinada circunstância concreta. No caso da Medicina, as chamadas de atenção costumam vir da parte do paciente, como advertência que orienta na recuperação de algo que, tendo-se o direito de esperar do médico e da Medicina, não se encontra na prática.

As advertências provenientes do paciente dificilmente recaem no aspecto técnico da Medicina, até porque o paciente não possui habitualmente recursos para avaliar de forma correta deficiências dessa ordem. As carências que o paciente constata são, em última análise, carências na pessoa do médico, detentor do conhecimento e intermediário entre a tecnologia e o paciente. As insuficiências não são de ordem técnica, mas humana. E isto porque, de algum modo, torna-se necessário “vestir a ciência médica com trajes humanos, dissolver no aconchego humano a técnica e os remédios que o paciente deverá utilizar”. Quando tal não acontece, as insuficiências são sempre do profissional, e o prejuízo é do paciente, que acaba sofrendo de indigestões

científicas nada reconfortantes. Caberá ao médico preocupar-se com esta temática, que não é em absoluto minúcia ou filigrana. Uma preocupação que se deve traduzir em ocupação ativa, estudo e reflexão em busca de aprofundamento é, sobretudo, analisar o seu comportamento, detectar as deficiências e encontrar os caminhos do necessário aperfeiçoamento. O humanismo é inato à profissão médica. Um médico sem humanismo não será propriamente médico. Na melhor das hipóteses trabalhará como um mecânico de pessoas.²

A humanização da Medicina deve começar, pois, pelo encontro com o paciente: esse é o ponto de partida imprescindível em qualquer tentativa de humanização. Sem contemplar o paciente – coisa que todo médico deve fazer, independentemente de sua especialidade – não há humanização possível. Para os que atuam na docência é necessário pensar em outra fonte de inspiração, ou seja, o estudante. O estudante de Medicina inicia a graduação com ideais humanitários e, com frequência, vai perdendo-os aos poucos, apagando-se gradativamente o verdadeiro motivo que o conduziu a ser médico. Entender o que acontece é também uma luz que ilumina os nossos desejos humanizantes. É preciso entender e buscar soluções, visto que é isso o que se espera das instituições formadoras: não se pode assistir à desumanização do estudante de Medicina passivamente, sem tomar providências. O resultado dessa omissão é o deteriorado panorama que contemplamos diariamente nos serviços de saúde: os estudantes de hoje, em quem não foi fomentado um processo adequado de humanização durante a graduação, tornar-se-ão os médicos desumanizados de amanhã, cujas presenças pululam nos mais variados cenários clínicos.

As artes e humanidades representam um elemento clássico na formação humanística do médico; quer dizer, um recurso para conhecer o ser humano com o qual terá de deparar-se ao longo da vida. Daí que andem paralelas – com sabor clássico – a figura do médico humanista e a do profissional humanitário.³ O universo das artes é para o médico uma companhia necessária que assegura sua identidade vocacional. Para o estudante, médico em formação, é auxílio na construção dessa identidade; para o profissional, torna-se instrumento de trabalho, fonte de conhecimentos e barreira que protege de desvios. E sempre a arte é nutrição para o espírito, têmpera que lhe permite tratar com a dor, a morte, e toda a gama de limitações que a condição material humana impõe, sem perder a perspectiva transcendente. A arte não é simples refúgio que consola quando se apalpa a caducidade da matéria, como

um sonho que ajuda a fugir da realidade. A arte e o humanismo são verdadeiras cou-raças que nos permitem mergulhar profundamente na materialidade, misturarmo-nos com ela – pois é com ela que os médicos lidam diariamente – para, dando o melhor de nós como profissionais, ajudar até onde nos é possível, sem infectar-nos com o germe do materialismo que conduz, antes ou depois, à decepção e à perda do entusiasmo profissional.

DAS EVIDÊNCIAS ATÉ A PESSOA: A INTEGRAÇÃO PELA ARTE

O progresso técnico e os avanços na investigação rendem uma multidão de trabalhos científicos e uma quantidade incontável de informação. Torna-se preciso apurar estas informações, de modo racional, obtendo as melhores evidências científicas para aprimorar a função do médico. Surge a Medicina Baseada em Evidências como qualidade da informação. O desafio é fazer chegar esta qualidade técnica até o paciente em linguagem inteligível. Dissolver a técnica em humanismo para que o paciente possa assimilá-la. O humanismo implica neste caso contemplar outros níveis de significância que, aparentemente subjetivos, são os que contam para o paciente. Assim, em nível de significância estatística – que confere alto nível de evidência a um estudo –, seguido do nível de significância clínico – até que ponto é possível aplicar esse estudo à população e ao paciente em questão – soma-se um terceiro nível de significância, denominado pessoal⁴. É uma terceira dimensão que se pode resumir no significado que, para determinado paciente, tem a sua doença, o tratamento proposto e o prognóstico. São os valores, atitudes, crenças, medos e expectativas do paciente que determinarão, em último termo, a eficácia do tratamento e, evidentemente, a adesão ao mesmo.

A dupla função do médico – entender a doença e entender o doente – requer uma integração metodológica dos conhecimentos objetivos, das evidências médicas, com os aspectos que caem no âmbito da subjetividade, como é o mundo do paciente, e o que o médico é capaz de captar, interpretar e, naturalmente, de utilizar em benefício do próprio paciente. O entendimento clínico requer saber integrar o conhecimento e a percepção dos aspectos particulares com os gerais, provenientes do conhecimento

médico universal⁵. Essa percepção interpretativa, que os médicos experientes possuem, é muitas vezes tácita, intuitiva, subjetiva e está compreendida no contexto da arte médica. Não é oposta, mas complementar ao que se considera conhecimento científico e, como tal, sendo um recurso para cuidar, deve também ser desenvolvida. Aborda-se aqui um ponto nevrálgico: trata-se de desenvolver a arte médica em aprendizado paralelo com os conhecimentos técnicos.

A arte médica é sempre uma criação que surge como resposta ao desafio que o ser humano – sempre único, a surpresa que entra pela porta – coloca-nos como médicos. Os conhecimentos científicos, a necessária atualização diagnóstica e terapêutica e a procura dos melhores recursos técnicos para cuidar do paciente são a base que alicerça outro fator, estabelecido pela experiência e pela intuição que compreende a realidade do paciente, que intervém para tomar as decisões clínicas. Uma harmonia que transita entre as evidências científicas e a experiência do profissional permite encontrar, nesse momento e com aquele paciente, as melhores soluções para o problema que se lhe coloca. Ciência e arte convivem na Medicina como dois lados de uma mesma moeda. É de se esperar que o valor indicado em cada lado da moeda seja o mesmo. Desconfiaríamos de uma moeda que indicasse valores diferentes para a face científica e para a artística. Ou crescem em paralelo desenvolvimento, ou certamente aquela moeda é falsa. Não teríamos um médico na frente, mas apenas um compêndio de conhecimentos sem utilidade quando se trata de tomar decisões.

A criatividade da arte amparada pelo conhecimento científico não é privilégio exclusivo da ação clínica. Os filósofos e professores também atuam de modo análogo. Ortega y Gasset afirmava que uma conferência é “uma improvisação bem preparada”⁶. É preciso estar preparado, saber o que se vai dizer e ter claro o conhecimento a ser transmitido; mas diante da plateia surge a necessidade de criar para adaptar-se ao ouvinte, pois como o próprio Ortega afirmava, importa saber não só o que se fala mas com quem se está falando. Como diz o ditado: para ensinar latim para o João não basta saber latim, mas é preciso conhecer o João.

Conhecer a pessoa que tem a doença é pelo menos tão importante como conhecer a doença que aquela pessoa tem. E, como o paciente é um bom diagnosticador do relacionamento com o seu médico, sente-se mais seguro com um médico sábio do que com um médico treinado artificialmente⁷. Sabedoria é conhecer a pessoa para

nela investigar a doença, postura imprescindível em quem pretender humanizar o relacionamento médico-paciente. Mergulhar no mundo do paciente requer metodologia, sistemática, mudança de perspectiva na abordagem e no relacionamento.

O cinema e as humanidades nos trazem luz e explicação sobre este ponto. “Não vemos as coisas como elas são, mas como nós somos”: dizia Kant. E o poeta Fernando Pessoa escreve: “A vida é o que fazemos dela/ As viagens são os viajantes/ O que vemos não é o que vemos/ Senão o que somos”⁸. Humanizar o relacionamento é obrigação do médico. Requer preparar o espírito, limpando o ânimo de distrações, para dedicar-se ao paciente que está diante dele. Acertadamente resume esta atitude Marañón, centrando esta limpeza de distrações numa analogia por demais plástica: o capacho que se coloca na porta de um lar, com dupla finalidade no entender dele. Uma evidente que consiste em limpar o calçado. Outra, oculta, preparar o espírito para adentrar-se na intimidade alheia. Marañón afirma:

“Como médico tive de pisar centenas de lares desconhecidos e nunca chamei à porta sem emoção. Cada casa é um mundo, diferente do mundo externo; e em qualquer delas pode a nossa alma encontrar uma faceta nova para sua vida e, talvez, o seu destino. Sempre pensei isto enquanto deslizava os meus pés com unção, tivessem ou não barro, na esteira do umbral que nos prepara para a intimidade”⁹

É imperativo aprender a pensar em algo óbvio, mas que, por vezes, se esquece na rotina metodológica do pesquisador. “Por que ele, o paciente, está aqui, na minha frente? O que espera de mim?”. Esta simples frase, que coloca o centro do relacionamento na pessoa do paciente, pode ser uma boa advertência para humanizar as evidências.

A utilização do cinema como uma experiência educacional de resgate humanístico da Medicina nos oferece um sugestivo campo para as reflexões que aqui se anotam. Antes de abordarmos a metodologia educacional que a sétima arte proporciona, devemos nos debruçar sobre o mundo das emoções, passagem obrigatória para a educação humanística.

EDUCANDO AS EMOÇÕES: UMA DIMENSÃO PEDAGÓGICA ESQUECIDA

O universo da afetividade – sentimentos, emoções e paixões – vem assumindo um crescente papel de protagonista no mundo da educação. As emoções do aluno não podem ser ignoradas neste processo. Cabe ao educador contemplá-las e utilizá-las como verdadeira porta de entrada para compreender o universo do estudante. Formar o ser humano requer educar sua afetividade, trabalhar com as emoções. Como fazer isto de modo ágil, moderno, compreensível e eficaz? O cinema mostra-se particularmente útil na educação afetiva, por sintonizar com o universo do estudante onde impera a cultura da emoção e da imagem. Educar as atitudes supõe mais do que oferecer conceitos teóricos ou simples treinos; implica promover a reflexão – verdadeiro núcleo de processo humanizante – que facilite ao estudante a descoberta de si mesmo e permita extrair do seu interior o desejo de um compromisso vocacional perdurável.

É justamente no âmbito afetivo que o personalismo se impõe como condição eficaz de aprendizado e assimilação de atitudes. Explicamos. Não deve haver muita diferença em expor os conceitos da física quântica, da astronomia ou da fisiopatologia do câncer gástrico de modo objetivo ou levando em conta os sentimentos, uma vez que as informações científicas dificilmente se modificarão. Mas quando se trata de promover atitudes, tomar decisões, provocar a reflexão, estimular a conduta ética e, enfim, construir a personalidade, não é em absoluto equivalente enunciar os princípios do bem agir – a modo de manual de boas maneiras – ou levar em consideração “o sabor desses princípios” e tentar torná-los palatáveis.

Aqui se pode encontrar o fracasso de tantas tentativas de “ética por atacado”, “cursos intensivos de final de semana”, ou mesmo a pouca eficácia dos códigos de ética de muitas profissões: falta-lhes “sabor” e sobram-lhes conceitos e regras que, por sua vez, são amplamente conhecidos. Se não se praticam não é por desconhecimento, mas por falta de motivação. Os sentimentos são, pois, como o tempero que facilita a ingestão do alimento, conferindo um toque especial que faz do comer – por seguir a metáfora – algo que vai muito além da simples nutrição. E os temperos – que implicam na elaboração de molhos, condimentos e muita arte – devem

ser preparados com alma de artista. A educação da afetividade requer arte de quem educa, criatividade para adaptar-se às necessidades de cada um e ao gosto de cada paladar – como fazem as mães e, nem dizer, as avós – e que conquista a vontade, nutre e estimula para que cada um dê o melhor de si. A afetividade modula o conhecimento dando-lhe um toque pessoal, como um prisma que amplifica, focaliza, dá *zoom*, destaca ou mesmo deforma a rigorosa objetividade dos conceitos e das ideias. Deve-se esperar, de quem pretende educar as emoções, que entre em sintonia com todo esse mundo subjetivo, que é afinal criação e arte.

A educação com o cinema arranca desejos profundos do jovem, motiva-o para grandes sonhos, para novos desafios. Vale citar alguns exemplos, também a modo de tempero, para facilitar a digestão deste referencial teórico. Lembramos de uma ocasião, num congresso de universitários, quando projetávamos a cena da batalha em *O Último Samurai*¹⁰. Aqueles valentes homens medievais enfrentam as modernas metralhadoras com a coragem e a espada. Mas a atitude de serviço – parece que o motivo de ser dos samurais é servir e chegar até o fim – arranca do inimigo o reconhecimento, a veneração e até a vitória moral. Esse é o modo de promover novos samurais, dentre os jovens soldados que, mesmo tendo à disposição a tecnologia moderna, ficam atônitos vendo a valentia daqueles no combate. Quando acabou a conferência e os comentários das cenas, antes de sair, um aluno veio até a frente, segurou-me pelo braço e me disse com os olhos brilhando: “Professor, eu quero ser um samurai!!!”.

O cinema é também um modo de se entender e exprimir aquilo que a racionalidade levaria muito tempo para explicitar e acabaria resultando até enfadonho. Vale reproduzir o comentário de uma conhecida nossa, professora e mãe de família numerosa, a respeito de *King Kong*¹¹: “Esse é o homem que toda mulher gostaria de ter do lado!” “Mas como um homem? – exclamo eu – estamos falando de um gorila”. E ela continua sorrindo: “Engano seu, meu caro; ele luta por ela, a defende, se bate, se deixa ferir... e aprende dela a delicadeza, os modos, a poesia. E quer somente ela. As outras mulheres que lhe apresentam, ele as descarta”. Surpreso pelo comentário, lembrei-me do pensamento de Ortega¹² que diz: “Nada imuniza tanto um homem do universo das mulheres, como o amor apaixonado por uma delas”. E, em outra ocasião, quando o filósofo comenta: “A mulher muda o ambiente e o homem, como

o clima trabalha os vegetais, sem fazer aparentemente nada, formando-o à sua imagem e semelhança”.

No seu magnífico livro¹³ sobre como educar numa cultura do espetáculo, Ferres recolhe a citação de Gramsci, líder carismático, filosófico e político, na sua tentativa de implantar um sistema eurocomunista: “Não se pode conhecer sem compreender, sem sentir, sem estar apaixonado”. E comenta:

“Como docentes, teríamos de pôr o problema de saber se não é absurdo pensar que se pode aprender algo sem paixão por aprender, e pelo que se tenha de aprender; se não é absurdo pensar que podem dar-se passos na assimilação cultural sem paixão pela cultura e pelo objeto concreto da cultura; se não é um erro dissociar aprendizado e prazer, aprendizado e emoção.”¹³

O mesmo autor estabelece uma metáfora sugestiva que esclarece a função do educador. Teria de ser o educador como uma ponte, apoiando sua eficácia em dois pilares e no arco que comunica ambos e permite a passagem. Um dos pilares representaria o conjunto de conhecimentos; o outro seria o interlocutor, o destinatário do conhecimento que se quer transmitir. Naturalmente, o arco da ponte representaria a metodologia empregada para fazer chegar os conhecimentos até o educando.

Facilmente se pode deduzir, com base nesta analogia, onde se situariam as principais falhas – e os acertos – de qualquer projeto educacional. Assim, pode haver um pilar sólido de conhecimentos, mas não se atinge o interlocutor, ora porque não se conhece suficientemente e uma das extremidades da ponte ficaria sem apoio correto nesse pilar; ora porque o arco – a metodologia empregada – não consegue atingir o suporte representado pelo interlocutor, pelo educando. Igualmente, conquistar a sintonia com o educando sem um sólido pilar de conhecimentos seria facilitar uma comunicação sem conteúdo específico, o que também não representaria educação. Na melhor das hipóteses isso seria simples convivência ou camaradagem. Quando os dois pilares – os conhecimentos e o mundo do interlocutor – apresentam desníveis, que são no fundo contextos culturais diferentes, caberá ao bom educador articular a metodologia de tal forma que consiga uma comunicação eficaz.

Tais considerações ajudam no emprego de metodologias inovadoras, pouco convencionais e que, como tudo o que é pioneiro, apresentam os contornos da dúvida, ou ao menos, da incerteza. Saber com clareza o que se pretende – proporcionar um aprendizado adequado ao estudante – simplifica a questão, e permite a agilidade necessária para o emprego de novas sistemáticas de ensino que visam atingir, de pleno, o pilar da ponte representado pelo educando.

Esta seria a função do educador, afinal um promotor da cultura, no sentido apontado por Ortega¹⁴. O professor deve despertar o desejo de aprender, contagiar com o entusiasmo por conhecer e conseguir que o estudante invista o melhor dos seus impulsos para procurar, também por meios próprios, o conhecimento que lhe será de utilidade. É fácil deduzir a flexibilidade e a criatividade que se espera do educador, e que deve ter seu reflexo nas metodologias educacionais empregadas. Um educador trabalha com pessoas, não apenas com ideias e, portanto, para adaptar o arco da ponte conseguindo um fluir satisfatório de conhecimentos, não pode partir unicamente das ideias preestabelecidas, mas também deve adaptar-se às reações suscitadas no interlocutor. A flexibilidade que a metodologia deve trazer consigo resulta transparente neste último comentário de Ferres¹³, que se apresenta como um verdadeiro desafio para o educador: “Se a nova geração não consegue converter as imagens em pensamento, é porque o educador antes não conseguiu converter o pensamento em imagens, chegando ao concreto. Esta é a passagem obrigatória que se deve percorrer nos dias de hoje para atingir o aluno”.

O CINEMA, UM PROMOTOR DE REFLEXÃO

Vale esclarecer que a educação por meio da estética, que atinge as emoções e a sensibilidade, não é uma tentativa de simplesmente apoiar a educação do jovem na emotividade. Trata-se de suscitar uma reflexão sobre valores e atitudes. É possível incorporar um conhecimento técnico ou mesmo treinar uma habilidade sem grandes reflexões; mas é impossível adquirir valores, progredir em virtudes, incorporar atitudes, sem um prévio processo de reflexão. É justamente desencadear este processo de reflexão, mediante recursos próximos ao estudante, o que se pretende com a estética, da qual o aprendizado através do cinema faz parte¹⁵. Dito de outro

modo: estabelecer um ponto de partida para uma atitude reflexiva, pista de decolagem para futuros aprendizados e sensibilização para ensinamentos posteriores que virão mediante conteúdos específicos e, na maior parte das vezes, personalizados em exemplos.

Este processo requer tato, habilidade e a promoção de um aprendizado que respeite, de alguma maneira e sem precipitações, o ritmo quase fisiológico da emotividade. Não se pode obrigar a ninguém a sentir o que não sente. Pode-se simplesmente mostrar e, assim, o tempo e a reflexão sobre as emoções se encarregarão de aprimorar o paladar afetivo. Um processo que foi denominado, com sabor clássico, “educação sentimental”. Esta seria a função do educador, afinal um promotor da cultura que deve despertar o desejo por aprender, contagiar o entusiasmo por conhecer e conseguir que o estudante invista o melhor dos seus impulsos para procurar, também por meios próprios, o conhecimento que lhe será de utilidade.

Este poder de estimular a reflexão torna-se sobremaneira evidente com a figura do clássico *O Rei Leão*¹⁶. Simba está na boa vida, e não quer assumir que cresceu. O macaco lhe interroga e lhe pergunta “Quem é você?” E esta pergunta vira do avesso o confortável *Hakuna Matata* em que Simba vivia para trazê-lo à realidade. A seguir, o macaco Rafiki lhe mostra o caminho para encontrar o seu pai. Simba tem dificuldade porque não está acostumado a refletir e, no início, apenas vê a própria imagem refletida na água. “Olhe com mais atenção. Pense. Reflita”. E chega o grande susto: “Simba, você me esqueceu. Sim, você me esqueceu, porque esqueceu quem você é. Você não é um gatinho, mas o meu filho, o verdadeiro Rei Leão”. O que de melhor se pode fazer é promover a reflexão, para que o jovem se vá construindo. Algo muito próximo ao que Rafiki faz com Simba. Não são as respostas as que devem vir prontas, fabricadas, mas sim as perguntas a modo de provocações que o professor deve, serena e continuamente, dirigir ao seu interlocutor. Assim, como se diz em uma “linguagem moderna”, a ficha tem de cair por si só. E, nesta empreitada de provocar reflexões, o cinema é um prato cheio, uma oportunidade excelente.

O cinema faz refletir, pois as cenas são verdadeiros questionadores. Lembremos de *O Resgate do Soldado Ryan*¹⁷. Tom Hanks, o capitão, está morrendo. O soldado Ryan inclina-se sobre ele. E o capitão apenas lhe diz: “James, faça por merecer”. Quarenta anos depois, James Ryan comparece ao cemitério acompanhado da sua família:

mulher, filhos e netos. Esse é o seu *curriculum vitae*, o que ele andou produzindo nestes anos. E vem prestar contas: “Todos os dias penso no que você me disse aquele dia na ponte. Procurei viver a minha vida do melhor modo possível. Espero que pelo menos diante dos teus olhos eu tenha feito por merecer aquilo que todos vocês fizeram por mim”. E, não satisfeito, procura a avaliação doméstica da sua vida, de que a sua vida prestou, foi útil, e convoca a sua mulher e lhe diz; “Diga que sou um homem bom, que tive uma vida digna”. O capitão – que era na vida civil um professor – educou James Ryan com essa simples frase – “faça por merecer” – e com o seu exemplo de vida. Para qualquer um que medite nesse contexto, basta lembrar-lhe que faça por merecer, para que tudo venha à tona na cabeça e no coração.

Surge a pergunta inevitável: Mas tudo isto não será muito perigoso? Não levantará problemas com os quais não saberemos depois lidar? Vem à memória um fato acontecido em um Congresso Internacional em Florença há mais de 15 anos. Foi durante um *workshop* onde apresentamos a metodologia reflexiva que o cinema oferece ao educador¹⁸. Curiosamente a plateia – mais de 100 pessoas – estava composta integralmente por outros que não latinos: finlandeses, ingleses, alemães, dinamarqueses, noruegueses, belgas, holandeses. Diante desse público, novidade para nós, brasileiros, tivemos um momento de hesitação. Funcionaria com eles como tinha funcionado no Brasil e em ambientes latinos? Projetar trechos de filmes, fazer comentários simultâneos? Uma audiência onde, possivelmente, a manifestação dos sentimentos teria uma linguagem de expressão diferente. A sessão correu bem, em silêncio profundo, e deixavam-se ouvir – mesmo sem a estrondosa componente latina – alguns suspiros emocionados. No final, um professor britânico pediu a palavra:

– “Isto que vocês fazem é muito perigoso!!!”

– ????

– “Sim. Este despertar de emoções nos jovens pode trazer à tona graves problemas que estão lá enrustidos.”

Enquanto nos preparávamos para responder com a maior delicadeza possível, um finlandês levantou a mão e respondeu:

– “Meu caro amigo. Os problemas estão lá e virão à tona, conosco, sem nós ou apesar de nós. Isto funcionará perfeitamente no meu país e na minha universidade.”

Faltou tempo para que outro assistente, um professor da Noruega com feições de *viking*, comentasse de modo contundente:

– “Penso que somente pode ter medo de fazer algo assim quem tem medo das próprias emoções.”

Não houve necessidade de nenhum esclarecimento da nossa parte. E, confortavelmente, a sessão prolongou-se por mais meia hora, entre comentários e sugestões com sotaque britânico, eslavo e germânico.

O CINEMA NA EDUCAÇÃO MÉDICA: TRAJETÓRIAS E EXPERIÊNCIAS

As experiências na utilização do cinema representam uma trajetória biográfica bem delineada nos últimos 20 anos de trabalho em Educação Médica. Aquilo que nasceu com naturalidade, sem buscá-lo, como uma ferramenta auxiliar para ilustrar os conceitos básicos de Medicina Humanística, converteu-se numa linha de pesquisa que configurou uma metodologia acadêmica^{19,20}. A partir desse momento, a utilização mais sistemática da metodologia e a observação das vivências que o fenômeno – o contato com o cinema num ambiente educacional – trazia aos estudantes, confirmaram tratar-se de uma nova forma de colaboração no processo formativo do aluno de Medicina²¹.

O cinema é uma forma de arte e, como tal, parecia razoável incluí-lo nessa série de despertadores da condição humana que são as humanidades e as manifestações artísticas. Mas, afinal, devíamos nos perguntar: qual é o poder educacional do cinema? Ou, em termos mais habituais na pesquisa médica, qual é o impacto que o cinema traz para o aluno? Esses primeiros resultados, que ainda tinham uma divulgação doméstica no nosso meio, provocaram necessariamente uma série de questões que nortearam os trabalhos posteriores. É possível utilizar o cinema como recurso educacional na escola médica? Com que objetivo? O que podemos esperar dessa contribuição particular que o cinema oferece? Como é possível viabilizar este aprendizado de modo metodológico? Ou, com palavras mais simples, como se pode ensinar com o cinema? Quem pode ensinar e como aprender a fazê-lo? Na busca de

um esforço institucional devemos perguntar ainda: qual é o espaço curricular em que se pode ensinar dessa forma? Qual seria o braço institucional – leia-se setor, divisão, departamento, cadeira curricular – que ampararia a formação de professores e a pesquisa com esta nova metodologia?

A busca de resposta a todas estas questões foi o motor que alavancou as pesquisas posteriores, que perfilaram a metodologia com maior precisão²². Trabalhos apresentados em congressos internacionais, apoiados pelas respectivas publicações, mostraram que a metodologia do cinema se mostrava eficaz no meio de culturas variadas, presididas por idiomas e percepções diferentes^{23,24,25}. Mesmo em cenários educacionais não médicos, a utilização do cinema como recurso educacional foi constatada²⁶.

Não caberia aqui uma análise extensa de todos estes resultados que, por outro lado, estão convenientemente detalhados nas referências. No entanto, pode-se apontar, a modo de exemplo, como o uso do cinema amplifica e torna mais palpável a atração que os estudantes manifestam pelas histórias de vida, sugerindo que o ensino pontual – obtido a partir do caso concreto para introduzir depois a explicação teórica – traz um maior aproveitamento. As histórias de vida e a discussão do caso concreto propiciam ao aluno uma integração dos conhecimentos adquiridos na faculdade e, não poucas vezes, conferem motivação necessária para abordar matérias cuja aplicação não tinha sido descoberta. O paciente concreto e as histórias de vida personalizadas trazem sentido e unificam o contexto educacional. Deste modo, o aluno seria educado no exercício de pensar e não em aprender regras de conduta. O moderno ensino baseado em problemas não é senão uma aplicação prática desta conclusão.

A integração de conhecimento que as histórias de vida e a discussão de casos de pacientes reais trazem para o estudante assume uma importância particular quando se trata de abordar questões de natureza ética. O aspecto mais interessante das discussões que abordam as questões éticas é o foco onde a dúvida é colocada: sempre a questão pontual, prática. O ensino ético deve contemplar, além do corpo teórico de conteúdo, espaço para discutir – que é tentar explicar e entender – as dúvidas práticas dos estudantes, as quais abrangem todo o espectro da atuação clínica onde sempre surge a dúvida ética. Assim, os temas que vão desde a dificuldade em cuidar do paciente e lidar com a família, até como lidar com a morte, a questão da eutanásia,

o sofrimento e a Medicina Paliativa, sem excluir o relacionamento com os colegas, apontam para a necessidade de reflexão e discussões em busca de significados em vez de se estabelecer protocolos. Existe pouco espaço para esta discussão no ambiente acadêmico e as experiências aqui relatadas mostram que a discussão amplia a visão. São temas que “pedem espaço” para serem tratados.

Esta é uma advertência importante que nos chega, mais uma vez, a partir do aluno, que é o verdadeiro protagonista do processo educacional: não se trata de implantar cursos específicos, mesmo com grande carga horária, mas de permitir esta metodologia de discussão, em caráter oficial, ao longo de todo o período da formação acadêmica. As novas situações e contextos educacionais com que o aluno se depara ao longo dos anos na escola médica suscitam os questionamentos anteriormente apontados que pedem espaço para discussão, reflexão, resolução e autoconstrução ética de modelos e atitudes. O aluno manifesta o receio de “esquecer” estas posturas se o processo for interrompido. Também é apontada a figura do monitor ou tutor como aspecto prático nesta continuidade. Daí a importância dos projetos que visam uma formação denominada longitudinal em ética, amparando o aluno ao longo de todos os anos da graduação^{27,28}.

E no vácuo das experiências educacionais com o cinema surgem agora as perguntas vitais que não podemos evitar, aquelas que pedem resposta e que são o verdadeiro núcleo de uma tentativa real por humanizar a Medicina: Afinal, devemos nos questionar: o que é que temos de humanizar? Como humanizar com eficiência? Quanto custa humanizar? E, finalmente, interrogar-nos com sinceridade se queremos de fato ser humanizados.

O CINEMA COMO FERRAMENTA HUMANIZANTE

A bandeira da humanização da Medicina campeia como divisa em qualquer projeto moderno de assistência à saúde. Quem se oporia hoje à necessidade de humanizar a Medicina, os sistemas de saúde, a assistência hospitalar, e mesmo o ensino médico? Mas, curiosamente, o objetivo que é consenso universal não parece viável e, na hora de colocá-lo em prática, tudo é muito mais complicado do que inicialmente parecia quando a bandeira da humanização foi hasteada e prestamos-lhe

homenagem. Busca-se a humanização no sistema e nos processos, medem-se parâmetros de eficiência, certifica-se qualidade, mas percebe-se que falta algo e o cliente não está satisfeito. O cliente é o paciente que sofre, o aluno que não se sente compreendido e a família que está em desamparo. Ainda que se gastem recursos abundantes nestas tentativas, parece que a humanização desejada não é atingida. Por quê?

O que está faltando é, parafraseando palavras do romance de Graham Greene, o fator humano. As tentativas humanizantes debruçam-se sobre sistemas e processos, mas não envolvem as pessoas que são a interface de humanização entre a Medicina e o paciente. E não as envolvem porque não sabem como fazê-lo. Os processos podem ser medidos e qualificados, mas o interior das pessoas – a boa vontade, a dedicação e o carinho – são qualidades que fogem a qualquer auditoria de qualidade. As tentativas de humanização de sistemas e processos – uma humanização ambiental e ecológica, ousamos dizer – são inúteis, desgastam o conceito de humanização e fazem suspeitar que os desejos humanizadores não sejam sinceros. A vontade determinada de humanizar a Medicina – ou qualquer outro campo profissional – tem de priorizar os atores, os seres humanos e não apenas o palco e a decoração. Projetos de humanização que não atinjam o âmago do ser humano – médico e profissional de saúde – transformando-o, são projetos abocados ao fracasso.

Surge, assim, uma primeira conclusão de ordem filosófica: a necessidade de compreender a pessoa, isto é, o paciente, o aluno e nós mesmos. Essa compreensão vai além de um simples desejo, ou até da boa vontade de uma disposição favorável e aberta. Para compreender verdadeiramente, mantendo nosso discurso no plano filosófico, é preciso aprender a fazê-lo. Trata-se de um conhecimento acessível a qualquer um e para o qual conta, e muito, a boa vontade de quem pretende adquiri-lo. Mas é preciso ir além: aprender os modos de compreensão, assimilar este conhecimento e transformá-lo de algum modo em metodologia que é, afinal, um sistema filosófico que governa o agir.

A filosofia, por outro lado, não é um simples postulado teórico, ou um conjunto de crenças, mas redundante em posturas concretas diante da vida. O ato de compreender exige uma filosofia que informe a vida; informar no sentido metafísico, isto é, o que dá forma, o que formata, para dizê-lo com um termo mais atual. Somente

quando se resolve a tão frequente solução de continuidade entre uma filosofia teórica – corpo de conhecimentos – e a vida que, por sua vez, pode estar repleta de bons desejos – é possível atingir o âmago do ato de compreender. Esta unidade de vida, tão difícil como necessária, é exposta com maestria por conhecido educador, numa obra primorosa²⁹. Este afirma que quase todos os professores se perguntam o que têm de ensinar e preocupam-se principalmente com conteúdos. Alguns param para pensar como ensinar esses tópicos. Poucos refletem sobre quem são os alunos a quem devem ensinar. E quase ninguém se atreve a fazer a pergunta tremenda: “Quem ensina?”. E conclui: “Porque, queiramos ou não, acabamos ensinando o que somos”. É a força do exemplo o que produz o verdadeiro impacto educacional e nele, no exemplo, encerra-se a verdadeira coragem de ensinar.

Para o nosso propósito a questão é vital, pois quando não existe união de filosofia e vida e esta se vai vivendo do melhor modo possível – animada de boa vontade – mas sem sustentação em valores filosóficos que trilham caminhos de conhecimento, os resultados costumam ser desanimadores. No âmbito da educação médica que nos ocupa, é fácil perceber a impossibilidade de ensinar a viver – no caso, ensinar uma atuação voltada para a compreensão da pessoa –, quando se carece de uma metodologia própria, quando não se percorreram pessoalmente os caminhos que levam a aprender a compreensão.

Daí a responsabilidade que a formação universitária tem para fomentar a cultura que é, em definitivo, saber adotar um modo de posicionar-se no mundo e perante os semelhantes¹⁴. Se a Universidade se preocupa apenas em treinar ou capacitar profissionais, descuidando-se da promoção da cultura, é natural que o profissional esqueça os caminhos da compreensão, o gosto pela reflexão, o exercício filosófico que leva consigo a sua atuação prática. Essa era a função das assim chamadas artes liberais, base da original educação universitária. O qualificativo de liberais implicava que não estavam diretamente destinadas a um aprendizado técnico específico, que se restringisse ao simples treino ou capacitação. Denominavam-se liberais porque não eram servis, já que não serviam para algo peculiar; sua utilidade consistia em construir o homem, o intelectual e ajudá-lo a situar-se no mundo³⁰. Acerca deste tema, um livro recente aborda o assunto com amplitude e de modo sugestivo³¹.

Quem temos de Humanizar?

O primeiro passo que o profissional deve dar se quer humanizar a saúde é admitir que, antes de tudo, deve-se humanizar ele próprio. A responsabilidade primeira é toda dele, que deverá refletir e buscar recursos para integrar a técnica – atualizada e moderna – com o humanismo que a prática médica requer. E terá de instalar um processo de construção própria que lhe permita não esquecer o que de verdade importa. Porque, dito de modo simples, a desumanização da Medicina é, sobretudo, um esquecimento lamentável daquilo que, sendo matéria de trabalho diária – o ser humano –, deixamos passar sem reparar na sua espessura e sem ponderar a dignidade que se envolve nesse relacionamento. Humanizar a Medicina será, de algum modo, recordar, um exercício ativo da memória para lembrar quem somos como médicos, o que buscamos e qual é a nossa história.

Um ensaio elegante de anos atrás coloca a questão com acerto³². Relata-se a história de certo filósofo inglês que tinha uma curiosa gravação que atendia os chamados telefônicos quando ausente. A secretária eletrônica – *answering machine*, em inglês, textualmente “máquina de responder” – dizia: “Isto não é uma máquina de responder; é uma máquina de fazer perguntas – *questioning machine*. Quem é você e o que quer da vida?” Diante da surpresa, o perplexo interlocutor ouvia alguns segundos depois prosseguir a gravação: “Não se assuste. A maioria das pessoas vêm a este mundo e vão embora sem ter respondido estas duas simples questões”. Saber quem somos e o que queremos é condição *sine qua non* para atuar de modo consciente e responsável, para se humanizar. Trata-se do mesmo dilema apontado anteriormente quando comentamos o clipe de O Rei Leão¹⁶.

Certamente não se chega a estas profundidades reflexivas na prática médica diária, e talvez o problema se encontre aí; e o dilema persiste enquanto se buscam soluções teóricas que não contemplam o cerne da questão. Certamente, por esse mesmo motivo, a fácil tentação do conhecimento crescente – a confortável sedução da informação científica – nos distrai daquilo que deveria ser a principal ocupação: o crescimento pessoal. Bem o adverte outro pensador quando afirma: “Não é difícil entender por que gostamos tanto de aumentar nosso conhecimento e tão pouco de aumentar a capacidade de amar. O conhecimento traduz-se automaticamente em poder, enquanto o amor se traduz em serviço”³³.

O amor pela tarefa que temos entre as mãos é fonte de sabedoria e abertura para um humanismo cheio de competência. As sábias palavras de Gregório Maraño – paradigma de médico humanista – lembrando os antigos médicos familiares, ilustram este ponto de modo comovente:

Eles tinham um sentido da Medicina mais cordial, mais humano. Permanecia neles a figura do velho médico familiar, conselheiro, sacerdote, amigo nos momentos difíceis em cada lar. É provável que não soubessem tanto como nós, mas certamente foram melhores e mais sábios. Infelizmente, vamos esquecendo que a sabedoria não é somente saber as coisas, mas também amá-las³⁴.

A reflexão que nos ocupa é de caráter fenomenológico e vital. Não é possível medir quantitativamente, pois diz respeito à atitude do profissional, ao interesse. Talvez a cristalização deste interesse – a imagem é também de Maraño – seja a cadeira, que ele considerava o elemento humanizante por excelência na prática médica. Quando o médico se senta para conversar com o paciente está lhe indicando com a sua atitude que tem todo o tempo do mundo para escutá-lo. Hoje temos computadores, prontuários eletrônicos, técnicas sofisticadas, mas talvez nos falem cadeiras; ou, pior, perdemos o gosto por sentarmo-nos nelas, do lado do paciente. A boa Medicina à beira do leito tinha este componente humanístico da proximidade física com o paciente, do tempo gasto em companhia dele.

Vamos aos exemplos cinematográficos, começando com um clássico da literatura e da bioética transportado até as telas: *Viktor Frankenstein*³⁵, um médico capaz de ressuscitar pessoas. Domina a ciência. O problema é o que ele faz com o amplo conhecimento que possui. “Pensas alguma vez nas consequências dos teus atos?”. E o paciente interrogando o médico. “E a minha alma? Eu tenho alma ou te esqueceste desse detalhe?” Frankenstein permanece em silêncio, responde vagamente. E a criatura continua: “Não pensas no que fazes e me chamas a mim malvado? Você é um irresponsável e eu é que sou o mau da história?”. O diálogo entre a criatura e o seu criador – uma das melhores aulas de bioética que o cinema já retratou – levanta a grande questão: pensamos nas consequências que produz o nosso conhecimento científico ou desprezamos esse detalhe?

Humanizar-se é fazer questão de conhecer o paciente, a família, o interlocutor. Não tratar como lugar comum, com etiqueta, como um diagnóstico. *Amistad*³⁶, um filme histórico de Spielberg sobre o comércio de escravos e o advogado negro – um antigo escravo – que dedica sua vida a salvá-los, a provar sua inocência após a revolta que provocam no navio negreiro. “Quem são eles? Qual é a sua história?” – É Anthony Hopkins perguntando a Morgan Freeman. “Sim, você me diz que são africanos. Parabéns. Mas qual é a sua história?” O advogado parece não entender e o senador esclarece: “De onde você é?” – “Da Georgia, senhor”. “Muito bem, da Georgia. Será que isso resume toda sua história? Não! Você era um escravo e agora é um advogado que dedicou sua vida à abolição da escravatura. Essa é a tua história”.

A história dos pacientes implica em saber de fato quem são eles. *A Lenda do Pianista do Mar*³⁷, um sugestivo filme de Tornatore, que narra a vida de um pianista que vive num navio, nunca sai dele, e toca maravilhosamente. “De onde você tira essa música?” – pergunta-lhe o amigo. O pianista responde com um exercício prático: “Olha essa mulher. Parece que matou o marido e fugiu com as joias da família. Esta é a sua música. E aquele outro que não consegue esquecer seu passado. E essa que parece uma prostituta pensando virar freira. E esse outro que entra agora, vestindo um terno que não é dele; deve estar viajando escondido na primeira classe”. Conforme as personagens desfilam nos fotogramas, a trilha sonora – a música do piano – adapta-se com perfeição ao perfil de cada figura. “Incrível” – diz o amigo. Incrível e surpreendente, porque é arte. O pianista olha as pessoas e cria a música adequada. Uma música centrada na pessoa, não na partitura da qual carece. Para criar arte em tal nível é preciso, além do virtuosismo musical, olhar a pessoa. Perder-se em diagnósticos, em *guidelines* terapêuticos sem ter como pano de fundo o paciente que estamos tratando é amputar a arte médica. Pode-se apenas reproduzir impessoalmente a ciência – com fidelidade técnica – mas não saber cuidar daquele que está nas nossas mãos.

Não é possível humanizar a saúde sem humanizar o profissional, sem que o humanismo penetre capilarmente na ação médica, permitindo ao profissional harmonizar a técnica com o humanismo numa simbiose produtiva³⁸.

Como se Humaniza?

Nesta altura das nossas reflexões, não seria aventurado afirmar que o fracasso das tentativas humanizantes na Medicina não se explica apenas por falta de vontade política ou porque os desejos de melhorar não são sinceros. É possível que, mesmo imbuídos da melhor boa vontade, careça-se de metodologia adequada. Para humanizar não basta querer: é preciso saber fazê-lo. O humanismo em Medicina não é uma questão temperamental, ou um gosto individual, ou até um complemento interessante. É uma verdadeira ferramenta de trabalho, não um apêndice cultural. Facilmente se compreende que sendo o próprio ser humano a matéria-prima da profissão médica, tudo aquilo que ajuda a entendê-lo melhor converte-se em instrumento profissional. Humanismo deve ser, pois, uma atitude científica, ponderada, fruto de um esforço consciente de aprendizado, sustentado por uma metodologia consistente^{39,40}.

Não é suficiente querer ser humanista, mas é preciso aprender a sê-lo. Seria uma imprudência deixar os desejos humanizantes por conta apenas da boa vontade. Nesse caso, tudo estaria em função da espontaneidade – mal chamada de carisma – sujeita à fragilidade dos altos e baixos da vida, em espectro que compreende desde a intuição oportuna – que pode vir ou não no momento preciso – até o trivial dos estados de ânimo ou do desgaste da condição humana, que nem sempre apresenta a boa disposição que seria desejável. A espontaneidade débil, desprovida de sustentação metodológica, é incompetente para educar, para formar pessoas; quando muito, estimulará um ou outro sonho que se desvanecerá ao contato com o prosaico do cotidiano. E os sonhos desfeitos – fogo de palha – rendem a cinza do sombrio ceticismo que contempla, lamentando-se, a ineficácia do seu empenho repleto de bons desejos, mas órfão de metodologia.

O Humanismo surge como uma fonte a mais de conhecimentos para o médico, como uma ferramenta de trabalho imprescindível, que é tão importante – não mais nem menos – como os muitos outros conhecimentos e habilidades que adquire na escola médica. O humanismo, para o médico, consiste essencialmente em adotar uma postura reflexiva no seu atuar, adotar um verdadeiro exercício filosófico da profissão, independente de qual seja o seu foco particular de atuação como médico⁴¹.

Esta necessidade de metodologia pode se ilustrar com um exemplo cinematográfico. Trata-se de uma cena de *Trezentos – 300*⁴², produção de mediana qualidade, mas que dá o recado. Trata-se de uma mistura de filme histórico e concurso televisivo de luta livre, maquiada de *comics*. Mas a cena é impactante. Leônidas, rei de Esparta, parte com seus 300 homens para enfrentar os persas de Xerxes na famosa batalha das Termópilas. No caminho, encontra um exército que pretende somar-se ao seu na empreitada, visto que esse pequeno número de 300 é desprezível perante os milhares de soldados persas. Leônidas recusa a ajuda, porque não quer amadores lutando do seu lado. “Qual é a tua profissão?” – pergunta o espartano a um soldado do exército de voluntários. “Ceramista, senhor” – responde o interpelado. “E você?” – continua perguntando Leônidas. “Eu sou ferreiro”. A pergunta se sucede, e nova resposta: “Sou escultor”. Volta-se para os seus homens e pergunta: “Espartanos, qual é a vossa profissão?”. Um grito estarrecedor das 300 gargantas dissipa qualquer dúvida da competência bélica dos espartanos. Leônidas sorri e olhando o comandante dos voluntários afirma: “Parece que eu trouxe mais soldados do que você”. Há uma diferença enorme entre a boa vontade e o profissionalismo.

Quanto custa humanizar?

Eis uma terceira pergunta nas reflexões que nos ocupam de capital importância. Os projetos de humanização – aqueles que têm consistência, atingem o núcleo da pessoa, e apoiam-se num método sistemático – não saem muitas vezes do papel, porque não são financiados adequadamente. Isto pode obedecer a dois motivos: um deles, ingênuo, pensando que humanizar implica uma atitude (o que é absolutamente correto) e as atitudes as pessoas as carregam consigo porque provavelmente as mamaram na infância e na sua educação familiar, e que seria algo que tem de se dar por suposto. O engano aqui é tremendo, porque as pessoas nem sempre incorporam tais atitudes adquiridas em sua formação: podem, perfeitamente, abandoná-las em situações de cansaço ou com as decepções que o dia a dia lhes traz, as quais podem resultar, por exemplo, da falta de agradecimento e da ausência de retorno diante da sua dedicação. Certamente, a indiferença perante o esforço de alguém provoca uma terrível erosão das atitudes.

O segundo motivo, que é o mais grave, deve-se mesmo a uma falta de vontade política dos gestores, que não abrem espaço no orçamento nem na agenda para os projetos de humanização. Evidentemente, nunca se apresenta uma oposição aberta às iniciativas humanizantes, mas não são contempladas no setor financeiro. Com imensa frequência, comprovamos como congressos e fóruns de saúde manejam polpidos orçamentos quando concernem à tecnologia – que é sempre o grande negócio – e deixam os temas que fomentam a humanização por conta de alguns idealistas que trabalham, na maior parte das vezes, gratuitamente. A injustiça é enorme, porque o chamado do evento costuma incluir o termo ‘humanização’, visto que tem apelo; mas na hora de fazer as contas, o Oscar de protagonista vai sempre para a tecnologia.

Humanizar a saúde tem o seu custo e este vai acoplado às pessoas que têm competência em gerenciar o projeto, não apenas ao visual de hotelaria como equivocadamente se quer pensar, nem mesmo aos sistemas de tecnologia de informação. Querer fugir disso é insensatez e gestão deficiente, como seria contratar um regente de orquestra barato, porque já se gastou demais com os instrumentos e com o teatro; ou um técnico de futebol medíocre, porque o salário dos jogadores consumiu o orçamento. As consequências desse corte de despesas são fáceis de adivinhar.

Lembro-me do escândalo que alguns gestores demonstraram ao descobrir que um grupo de palhaços, que animava em grande estilo uma enfermaria de crianças com câncer, atuava profissionalmente. A descoberta deu-se de modo fortuito: alguém se aventurou a deslizar uns trocados, a modo de gorjeta, no bolso de um dos palhaços. Este se virou para o benfeitor e comentou: “Não precisa disso, meu senhor. Se quiser fazer uma contribuição substancial, pode falar com o meu empresário que é aquele que está lá no canto esquerdo”. O mundo desabou. “Vocês não são voluntários? Quer dizer que fazem tudo isto por dinheiro?” O palhaço retrucou: “Somos profissionais, como certamente o senhor também é. Ou, por acaso, o senhor trabalha com base na gorjeta?”.

Voltamos aos filmes. A primeira cena é por conta de Julia Roberts em *Erin Brockovic – Uma Mulher de Talento*⁴³. Os advogados da empresa acusada de contaminar a água com prejuízo de saúde da população fazem uma oferta volumosa de 20 milhões de dólares, pensando com isso lavar a culpa e deixar todo mundo satisfeito. Erin (Julia) afirma aos advogados que queriam resolver o caso como quem dá uma

esmola no farol: “Nossos clientes são gente simples, mas sabem dividir. Essa quantia, dividida entre todos, é um lixo. Queremos gente feliz, que não seja obrigada a fazer histerectomia aos 20 anos, como uma delas teve de fazer, ou que não tenha a coluna deteriorada, como outro. Portanto, pensem quanto vale sua coluna, seu útero e multipliquem esse número por 100 antes de oferecer outra proposta ridícula”.

A segunda cena traz Harrison Ford, em *Uma Segunda Chance* ⁴⁴ (*Regarding Henry*, 1991). Outro filme de advogados, em que o protagonista acaba de sair do coma após levar um tiro no cérebro. Acorda outro homem, alguém que teria sofrido uma lavagem moral, para o bem. Começa a revisar os processos que o seu escritório levava e assusta-se com a corrupção na qual estava envolvido. Levanta o tema num almoço com os colegas: “Tudo isso que fizemos não é correto. Prejudicamos pessoas, ocultamos documentos, mentimos no processo...”. Os colegas sorriem: “Pare com isso Henry, guarda isso. O que fizemos é pagar pelo almoço que estamos desfrutando”.

Quando a humanização chega ao setor de contas a pagar, provoca uma revolução. Há quem se escandalize – “Mas... este é o preço? Não pensei que isto custaria tanto”. Há quem arquive a fatura no fundo de uma gaveta. Afinal, esse tipo de projetos não tem visual e nem serviria para a promoção pessoal. Ninguém consegue colocar uma placa com o próprio nome num projeto que forma pessoas e tira delas o seu melhor, pois é disso que se trata quando se quer humanizar a saúde. É muito mais fácil colocar a placa no saguão do hospital ou emprestar o nome para o auditório. Pode até ser mais caro, mas certamente aparece, brilha, e isso se alinha bem com a vaidade humana.

Queremos, de fato, ser humanizados?

Nesta altura, ao sabor do que já examinamos, não há mais como fugir da pergunta-chave, que entranha um compromisso vital: fala-se de humanização, discute-se a sua importância, mas... será que, de verdade, queremos ser humanizados? O tamanho do compromisso que implica humanizar-se já se desenha nos traços das considerações que nos ocuparam até o momento.

Ensinar humanismo é fomentar a reflexão sobre a condição humana, situação que envolve não apenas o paciente, como os próprios interessados: alunos e

professores. Não é um processo inócuo, onde quem o estuda se situa em posição isenta. Legisla-se em causa própria e as conclusões comprometem, em primeiro lugar, o próprio legislador – o estudioso –, que não tem como furtar-se às consequências das suas próprias reflexões. E, assim, o que muitas vezes começou como pouco mais que uma curiosidade cultural ou como necessidade instrumental da profissão que se quer exercer, debruça-se sobre a própria vida, envolvendo-a e interferindo sobre os próprios valores e perspectivas.

É neste ponto obrigatório invocar outro filme necessário: *Hannah Arendt*⁴⁵, especificamente a contundente cena que apresenta a explicação acadêmica na Universidade sobre a reportagem realizada para *The New Yorker*, que depois se converteu em livro⁴⁶. Cinco minutos definitivos:

“Quando vi Eichmann não me pareceu ser o demônio, ou um criminoso sádico. Insistiu, uma vez e outra, que nunca tinha feito nada por iniciativa própria, que somente tinha cumprido ordens. O maior mal no mundo é cometido por pessoas comuns, não por diabos ou monstros; são pessoas que simplesmente deixam de pensar, de refletir. Este fenômeno é o que eu denomino a banalidade do mal. O que encontrei nesse homem foi a chocante mediocridade de um homem que abriu mão da maior das qualidades humanas: a capacidade de pensar. Esta atitude de irreflexão é o que permite que gente comum acabe cometendo as maiores barbaridades e crimes”⁴⁵

Desvenda-se assim o processo através do qual as pessoas – os médicos incluídos – abdicam da própria responsabilidade. Não maltratamos os pacientes porque somos malvados ou porque não nos preocupamos com eles. Simplesmente temos tanto a fazer, estamos tão ocupados buscando as melhores evidências, possibilidades de abordagem científica e os melhores tratamentos, que nos distraímos. E nessa distração descuidamos dos detalhes, omitimo-nos na percepção empática e esquecemos o protagonista do cenário: o paciente. Seguimos protocolos, *guidelines* e nos certificamos de escolher sempre o melhor. Sem dúvida obedecemos também às ordens que o comando científico nos recomenda. E nesse empenho, que por vezes raia o

burocrático, nem sempre damos ouvidos ao que o paciente tem a nos dizer. Como se às vezes esquecêssemos que tratamos com seres humanos.

As maiores tragédias procedem não dos demônios, mas de gente normal que simplesmente parou de pensar. É o sistema de saúde no qual estamos envolvidos que funciona como desculpa para deixarmos de refletir e, assim, abrir mão da responsabilidade pessoal. É fazer o que todos fazem, o que sempre se fez; deixar como está para ver como é que fica. E quando as catástrofes acontecem – os erros, as queixas dos pacientes maltratados, os descasos corriqueiros – escandalizamo-nos e qualificamos o colega que protagonizou o evento como um monstro. Lembro de ter comentado sobre esta vivência com uma professora de humanidades, também admiradora de Hannah Arendt, que leciona numa universidade americana. Sorriu e me disse: “É muito confortável qualificar alguém como um monstro. É como se pertencesse a uma classe de seres diferentes de nós mesmos, e nós estamos a salvo. Mas, ao contrário, quando reconhecemos que a maldade procede de seres comuns que deixam de pensar, reparamos que a qualquer momento podemos ser nós mesmos os protagonistas dessa triste ação. Basta deixar de refletir no que estamos fazendo”. De fato, esse é o caminho que leva, fatalmente, à banalidade do mal⁴⁷.

A competência que buscamos na formação dos futuros médicos implica Humanismo. Sem Humanismo não há competência possível. Formar médicos humanistas vai muito além de dar um verniz humanitário ao futuro médico, mas instalar um processo de reflexão que lhe permita, de modo contínuo, reavaliar sua opção vocacional, sua resposta como pessoa e como profissional. Um elemento essencial que se insere na alma do profissional e se faz vida da sua vida⁴⁸.

E neste momento em que se requer do profissional – seja estudante, médico jovem, profissional maduro – uma adesão voluntária que toma corpo na própria vida, que a educação com o Cinema tem um papel importante, porque facilita a reflexão e torna o caminho mais claro; não o torna indolor – como se as emoções anestiassem as dores que implicam as mudanças da vida para melhor – mas o faz visível, diáfano, porque injeta motivação. Despontam, com clareza, os motivos pelos quais vale a pena mudar.

O uso do Cinema na Educação Médica é tema que nos acompanha faz tempo, mais de 20 anos⁴⁹. Desde a abordagem de temas éticos⁵⁰ até a educação das emoções⁵¹,

todo um amplo espectro de cenas inseridas numa metodologia que foi se perfilhando ao longo destas 2 décadas, decantando em publicações diversas⁵². Entremos, pois, na Metodologia pedagógica do Cinema, em todos os seus detalhes.

USANDO NA PRÁTICA A METODOLOGIA DO CINEMA

É possível que o leitor tenha pulado todo o texto precedente para debruçar-se sobre este ponto e dar uma vista de olhos nas ‘dicas práticas’ para usar o cinema. Se este for o caso, por consciência educacional devemos advertir: não faça isso! Tenha paciência. Leia desde o começo, acompanhe o raciocínio, permita-se duvidar da metodologia, deixe espaço a sua própria imaginação para criar novas ideias, enfim, construa o seu próprio método, pois é disso que se trata.

Bem é verdade que depois do comentado anteriormente sobre a importância da metodologia como condição de ciência que outros podem reproduzir, fugindo do “carisma” individual, não seria honesto afirmar que não existe receita de nenhum tipo. Existe sim, porém é uma receita flexível, adaptável às condições do professor e dos alunos. Mais do que receita, é um conjunto de ingredientes que cada um, com espírito criativo, saberá utilizar – ou não – em quantidades também variáveis, atento sempre às necessidades nutritivas e aos gostos do paladar afetivo do público que tem à sua volta. Ingredientes, levedura, sugestões, não receita. Isso são as advertências que aqui se recolhem, de caráter eminentemente prático, e que correspondem a experiências concretas. Não são necessariamente as únicas, nem as melhores. São apenas isso: algumas experiências que, quando compartilhadas, podem despertar nos leitores – educadores, professores, líderes, gestores de pessoas – amor por educar e lançá-los na apaixonante aventura da educação afetiva das pessoas a eles confiadas, de mãos dadas com o cinema.

As experiências-advertências cinematográficas não são também novidade absoluta, sendo prova disso a ampla bibliografia recolhida por outros autores¹³ que descrevem a utilização do cinema e dos meios audiovisuais na educação. Existe, pois, substrato suficiente para os educadores que pretendam adotar esta

metodologia como um recurso educacional na escola médica. Cabe, pois, destacar o que nos parece ser original e, sobretudo, o que no nosso entender pode realmente colaborar na implantação sistemática da metodologia, empregada nas experiências relatadas no presente trabalho. São advertências de caráter eminentemente prático e procuraremos colocá-las numa linguagem mais coloquial, sem perder o rigor acadêmico.

Que filmes utilizar? Quais são as cenas? Como fazer isso?

A vida nos tem mostrado que, a despeito de teorias e publicações, frutos do amplo trabalho educacional com o cinema que temos desenvolvido em quase 2 décadas, ainda as pessoas “buscam o filme perfeito”, a indicação precisa. Vez por outra recebemos consultas – telefônicas ou, mais recentemente, por *e-mail* – de amigos, conhecidos e colegas que nos pedem uma “boa recomendação” de um filme para uma aula. Há quem até pede emprestadas as cenas, os comentários, quase diria que até os pensamentos sobre essas cenas de filmes. Mesmo nos sentindo elogiados por essa “consultoria” é honesto advertir – como de fato fazemos ao responder as solicitações – que não basta indicar um filme ou um conjunto de cenas para atingir o propósito. Afinal, perguntamos, qual é o propósito que pretendem com essa aula, ou reunião de professores, ou fórum de alunos? Se o propósito não é claro, delegar a responsabilidade educacional aos fotogramas não vai funcionar. Passarão bons momentos juntos, com diversão e até emoção, mas na hora de apurar resultados o saldo será insignificante. Ou, pior, pode até ser negativo, porque quando se utiliza uma metodologia de modo impreciso – sem ter claros os objetivos educacionais – acaba-se perdendo credibilidade, caindo no descrédito. Daí os comentários também ouvidos nos círculos de professores universitários: “Filmes? Teatrinho? O que esses alunos têm é que estudar para valer. A vida é dura, não um conto de fadas como pinta Hollywood”.

Voltemos à pergunta inicial. Que filmes utilizamos? Que cenas? Essa pergunta é quase uma “questão íntima”, pois, afinal, as cenas, filmes, diálogos que funcionam para o aluno, são aqueles que funcionaram antes para o professor. O que me atinge e me faz pensar, o que evoca sentimentos e emoções, o que pede reflexão e ser compartilhado é o que posso levar, com sinceridade e transparência, até os meus alunos.

Amor por educar, paixão por fazer com que outros participem do mesmo processo que como educadores vamos trilhando nós mesmos. Estar no mesmo barco, lado a lado, na construção do conhecimento e da pessoa em formação. Aí, sim, os filmes funcionam. E cada um terá, como fruto desse processo, “seus filmes”, “suas cenas” e “seus diálogos” vistos com olhos absolutamente pessoais. Querer receita de “filmes educativos” é como solicitar a cópia de um diário íntimo ou um fichário de poesias que tem um significado único.

Os ingredientes da nossa experiência compõem-se de cenas de filmes. Filmes temáticos? Não, qualquer filme que tenha cenas “aproveitáveis”. O que venha a ser aproveitável depende, estritamente, do comentado anteriormente: o que funciona para mim, pode ser que funcione para os outros. Daí que adquirir “pacotes de cenas”, como se de comida congelada se tratasse, também não costuma render os melhores resultados. Culinária que é arte, onde cada ingrediente é escolhido minuciosamente: assim se monta um clipe cinematográfico educacional, com a paciência de quem vai saboreando e temperando o alimento: a escolha das cenas, a ordem que obedece aos objetivos que se pretende atingir e a reflexão que quer provocar. E, assim, os comentários vão surgindo conforme se montam as cenas, uma atrás das outras. Um amigo, colega de colégio que hoje é diretor de cinema, comentou em certa ocasião sobre o nosso trabalho: “Já entendi, você faz o teu filme, conta a tua vida, com as cenas dos outros”. Um comentário feliz e preciso, com sabor de quem é profissional da sétima arte.

Mosaico de cenas: o “clipe” que impacta

A sequência de cenas escolhidas de filmes diversos (clipes) mostrou-se particularmente interessante, porque se consegue oferecer uma variante de perspectivas sobre uma mesma realidade. São como variações sobre o mesmo tema que, apresentadas de modo rápido e dinâmico, oferecem um espectro maior de possibilidades para as vivências do estudante. Isto vai ao encontro da cultura da imagem e da emoção, em que o fator de impacto não é tanto o argumento lógico – que poderia ser apresentado pelo filme integralmente – como a situação que leva à vivência pontual, representada pela história de vida, pela atitude dominante, pelo gesto que sintoniza com a afetividade do espectador.

Aqui é preciso uma explicação que constitui o núcleo de originalidade das nossas experiências. A maioria dos filmes que utilizamos não se focam em temáticas médicas. Embora haja quem utilize os assim chamados “filmes de médicos” como apoio para discussões pedagógicas, não é esse o nosso caso. Nos clipes de cenas compiladas dificilmente aparece uma temática relativa à doença ou um médico como protagonista. São filmes sobre a própria vida, sobre pessoas com seus dilemas, atitudes, decisões e relacionamentos. Talvez aí resida um dos grandes motivos da assim chamada desumanização da Medicina: em que o médico se centra apenas nas temáticas médicas, esquece-se que o paciente é uma pessoa e que ele mesmo, médico, também é um ser humano. Humanizar a Medicina começa, no nosso modo de ver, por lembrar ao médico que os atores envolvidos no processo saúde-doença são, antes de tudo, seres humanos que podem ficar doentes, e dos quais, como médicos, podemos cuidar. “Se queremos médicos humanos, teremos de aceitar que os médicos não se podem limitar a praticar a Medicina, mas ser também pessoas de qualidade. O bom médico é sábio, compassivo, educado e culto; e sabe que a vida é muito mais do que Medicina, para o médico e, naturalmente, para o paciente”⁵³.

Esta metodologia – avalanche de cenas, com mudanças rápidas – corresponde-se com a cultura do espetáculo em que o estudante vive habitualmente: emoção, imagem, mudanças rápidas, cultura de *zapping*. Informação rápida com impacto emocional, alto percentual de intuição, são elementos habituais no universo do estudante em formação. Usamos a linguagem a que está acostumado, a qual entende e o faz pensar, porque não é o objetivo da metodologia com o cinema mostrar “o caminho das pedras para incorporar uma atitude” ou, em outras palavras, as regras de conduta contadas numa história em quadrinhos, que seriam as cenas. O objetivo é claro e único: provocar a reflexão, fazer pensar. Utilizar a linguagem que lhe chega direto, sem rodeios, primeiro ao coração, depois à cabeça, tem assim um fundamento antropológico para o uso dos clipes.

E o filme integral? Não funciona? Como se esclareceu anteriormente, a descrição aqui recolhida corresponde a um conjunto de experiências. É perfeitamente possível que projetar um filme inteiro com discussão posterior – o chamado *cine-forum* – seja eficaz em outras circunstâncias, como, por exemplo, quando se pretenda congrega um grupo de pessoas afins – pais de colégio, professores – para um debate. Os objetivos de tal forma de se trabalhar com o cinema, mais do que propriamente

educacionais, seriam de fomentar a convivência. Mas quando o cenário é primordialmente educacional e o que se pretende é facilitar a reflexão sobre atitudes, a metodologia do clipe é claramente superior em resultados.

Por que filmes americanos? Por que sempre Hollywood? É outra pergunta frequente, mais teórica do que prática, que traz lembranças pessoais esclarecedoras e que por esse motivo relatamos em seguida. Durante a defesa da tese doutoral¹⁹ onde se apresentava a experiência pedagógica com o cinema na educação médica, ao invés de expor a metodologia utilizada com os alunos, optou-se por projetar uma sequência de cenas – um breve clipe de 20 minutos – para a banca examinadora. O impacto não se fez esperar e o tempo da defesa viu-se, no total, reduzido em mais da metade do habitual. A imagem mostra mais do que mil palavras, e ganha tempo. Mesmo assim, um dos professores perguntou na arguição: “É curioso que você não utilize filmes europeus, ou japoneses, que têm grande profundidade vital, e tocam temas que implicam reflexão”. Assentimos concordando sim, mas acrescentando: “Sem dúvida. Mas devemos convir que um filme japonês de Kurosawa, por colocar um exemplo, demora 20 minutos para mostrar o que Hollywood apresenta em poucos segundos... e não temos todo o tempo do mundo para ensinar. O horário da aula limita; é preciso encaixar a metodologia no cronograma”.

Comentários durante a projeção: Um facilitador da reflexão

A paixão pelo cinema e trazer cenas de filmes que “funcionaram com o professor” para dividir com os alunos deu lugar, de modo inconsciente – tudo deve ser reconhecido –, a comentários durante a projeção. Aquilo que começou no vácuo do entusiasmo acabou se constituindo como parte integral da metodologia, apoiado pelas avaliações dos alunos, que solicitavam sempre esses comentários, a modo de “trilha sonora extra”. Deste modo, os comentários do professor em simultaneidade com a projeção do clipe têm sido elementos presentes nas nossas experiências educacionais.

Não é o objetivo destes comentários simultâneos mostrar “o que deve ser visto”, mas sim estimular a reflexão dos alunos. Quando apuramos os resultados encontraremos testemunhos de alunos que claramente insistem na necessidade de que o professor faça os comentários e apontam que, embora não concordem integralmente

com as perspectivas que o professor abre, serve-lhes como recurso para provocar a reflexão. Caberia pensar, seguindo as considerações feitas por Ferres¹³, se estes comentários poderiam colocar significado no significante representado pelas cenas dos filmes. O impacto afetivo e sensorial que atinge o estudante – o significante – criaria uma predisposição para a construção de significados representados pelos comentários do professor. Os significados não virão exclusivamente dos comentários do educador, mas sim da procura mesma do aluno estimulada na vivência de simultaneidade: comprovar que alguém consegue atribuir significados às cenas faz com que ele procure os seus próprios significados.

Apontamos aqui outra lembrança pessoal que ilustra este tópico. Em certa ocasião, ainda quando as experiências com o cinema estavam dando os primeiros passos e nem sempre fazíamos comentários simultâneos com a projeção, reparamos que um aluno – hoje médico – olhava com certa decepção. Tinha assistido a outras aulas anteriores e nessa última deixamos o filme correr sem nenhum comentário. “Que acontece?” – perguntei. “Professor, o senhor tem de falar durante o filme”. Olhei para ele perguntando: “Por quê? Você concorda com o que eu digo?”. E o aluno, sorrindo: “Na verdade, não concordo com muitos dos seus comentários. Mas eles me obrigam a pensar”.

Neste ponto impõe-se uma advertência necessária. Os comentários simultâneos do educador tornam-se possíveis quando a compilação de cenas é extraída de filmes com idioma original diferente do português e com legendas em português. Isto permite a atenção simultânea do aluno às legendas do filme e aos comentários do professor. Programar esta metodologia em outras culturas diferentes da nossa suporia levar em consideração esta questão para se evitar uma concorrência entre comentários e o som original do filme, quando o idioma é o mesmo. Pode-se pensar, por exemplo, instalar esta metodologia em países de língua inglesa, sendo os filmes falados em inglês; neste caso deve ter-se o cuidado de evitar que os comentários impeçam de ouvir os diálogos originais, devendo se providenciar uma sincronia diferente e não uma simples simultaneidade. Quando os filmes são dublados, como acontece em alguns países de língua espanhola, enfrenta-se um desafio análogo (supomos que o professor fala sempre a língua-mãe da plateia). Mesmo assim, o impacto da imagem é tão poderoso, que tivemos experiência de apresentar conferências com clipes de cenas em inglês (idioma original), legendados em português, para audiências de língua espanhola,

com os correspondentes comentários em espanhol. Deve-se anotar que não houve, em nenhuma das avaliações, reclamações do idioma por parte dos alunos. Quando existe sintonia com a imagem e a emoção, o idioma não supõe obstáculo.

Uma barreira real pode ser constituída pela cultura das pessoas que assistem à projeção, mais do que pelo idioma. Assim, algumas experiências realizadas nos USA fizeram notar que o público gosta de discutir uma “carga menor de cenas”. Quer dizer, talvez os latinos consigam armazenar um conjunto maior de emoções e dar-lhes sentido, enquanto os anglófonos requerem uma discussão mais metodológica, passo a passo. Ainda assim, não parece muito útil a quebra da projeção, com interrupções para discussões em “pequenas doses”. Corre-se o perigo de querer estabelecer uma correspondência entre cenas e “recados para a plateia” quando, como foi já explicado, não é esse o objetivo. O objetivo é provocar a reflexão e não contar fábulas com moral da história que, por sinal, é uma tendência muito própria da educação de língua inglesa, por vezes excessivamente saturada de metodologia e de parâmetros de avaliação.

A discussão final: O conhecimento construído

A discussão posterior à projeção de filmes é parte integrante e absolutamente indispensável nesta metodologia. É na discussão que os alunos vivenciam, na prática, que além de sentir o filme, pode-se pensar e discorrer sobre ele, sem perder a força de impacto emotiva. Existe no estudante certo receio de racionalizar aquilo que lhe proporcionou um prazer sensível, certamente porque falta o hábito cotidiano desta prática. Novamente, o estudioso do tema sai ao encontro desta aparente dificuldade mostrando que “pensar o filme, além de o sentir, garante um *plus* de prazer, um prazer a mais. Pode-se aprender que, para lá do suspense, o autor nos dava uma visão da vida, do homem e das relações humanas: a falsidade das aparências, o sentimento de culpa, o homem falsamente acochado, a vulnerabilidade dos sentimentos, a complexidade da relação amorosa... Seguimos desfrutando os prazeres de caráter primário (sensações, fabulação, fantasia, implicação emotiva), mas também se acrescentam os de caráter secundário. Experimentamos que com a ativação da consciência e da racionalidade poderíamos multiplicar os níveis de prazer”¹³.

Estabelecer uma discussão proveitosa requer habilidade por parte do educador: não é um simples angariar opiniões, juntando-as como em uma colcha de retalhos. Os comentários simultâneos favorecem uma postura integradora na discussão e preparam o cenário. No entanto, o educador-professor deve assumir uma função de questionador. Um autor adverte que “deve haver uma prévia problematização: uma necessidade, que o grupo sente, e umas perguntas que este se formula e que revelam uma procura, uma inquietude”⁵⁴. Semelhante atitude está em perfeita sintonia com o método socrático, que questiona e inquire, procurando extrair conceitos através de perguntas e provocando a discussão. Para tal, torna-se necessário combater a natural impaciência que o educador possui em transmitir conceitos e centrar-se no objetivo claro que esta metodologia brinda: um provocador de experiências que levam à reflexão.

Logo no início da discussão, a paciência do educador costuma ser posta à prova. O impacto da projeção – quando a plateia nunca foi exposta a semelhante metodologia – costuma ser de tal ordem que o silêncio é, geralmente, o protagonista dos primeiros minutos destinados à discussão. É preciso trabalhar com o silêncio, esperar e deixar as coisas fluírem de modo “fisiológico”, sem precipitação. Surge um comentário, depois outro, depois uma avalanche, e assim o processo está disparado. As surpresas se sucedem, aparecem temas imprevistos, reações emotivas, comentários sinceros que abrem a intimidade e cria-se um cenário único – porque as pessoas são únicas e os sentimentos de cada um também – que o educador deve olhar com respeito e atuar como árbitro que vai dando entrada a todos os que querem falar. Os momentos iniciais são essenciais e a impaciência do professor perante o silêncio pode imprimir, com seus comentários precoces ou dirigidos, um rumo à discussão que, mesmo sendo proveitoso, deixa de ser tão bom quanto poderia ser. Esperar, sorrir, deixando o silêncio trabalhar sem pressa e sem inquietude. Eis um ingrediente importante na prática desta metodologia.

Existe uma tentação frequente que é preciso evitar: a de suprimir a discussão final. Surge esta tentação nos momentos em que o tempo é curto, a plateia é numerosa e o convite ao conferencista foi para “mostrar a metodologia” e não propriamente para aplicá-la. Pessoalmente já vivemos esta experiência numerosas vezes. De fato, a reação emocional da plateia, mesmo com muitos participantes, pode fazer com que o educador se dê por satisfeito com os resultados: suspiros, lágrimas, emoções, risos

e os olhos de tantos dizendo que entenderam o recado. Mas é necessário evitar o sofisma. Educação da afetividade com o cinema não é um *show business*. Suprimir a discussão é deixar manca a metodologia e, no fim, prestar um descaso ao aprendizado real. As pessoas pedem, com os olhos e com a atitude, falar. Têm necessidade de fazê-lo.

Entra neste momento a habilidade pedagógica do professor para contornar as dificuldades técnicas. Pode-se dar voz a alguns da numerosa plateia, o que certamente tira pressão ao ambiente e permite a reflexão individual. Deve-se advertir que o certo é estabelecer uma nova sessão, em data não muito distante, quando a plateia será dividida em grupos pequenos para todos poderem discutir. E, finalmente, quando se planeja com tempo a atividade, há a possibilidade de se organizar a exposição de modo que, após a projeção inicial, alguns colaboradores atuem como moderadores dos pequenos grupos, os quais finalmente se juntam novamente para expor em plenário as linhas mestras da discussão. Vai aqui uma recomendação final aos professores: antes de aceitarem um convite para uma simples conferência “com filmes, como você costuma fazer”: é preciso defender o verdadeiro espaço educacional, não vulgarizar a metodologia e querer, como sempre, dar o seu melhor, contribuir para formar as pessoas e não simplesmente as emocionar.

Nas ocasiões em que é possível integrar a metodologia do cinema de modo institucional – por exemplo, um curso numa faculdade, ou num colégio – as experiências mostram que os alunos se envolvem e participam assumindo a metodologia como própria. Muitas vezes, os alunos respondem à provocação educacional trazendo cenas de filmes e até elaborando sequência de cenas, numa unidade representativa das vivências experimentadas. Temos nesse momento uma resposta de significantes – as cenas que os alunos propõem – que traz consigo também significados representados pela sequência lógica de montagem empregada pelos alunos. O educador deve favorecer, apoiar e ordenar esta manifestação dos alunos que, inicialmente, ameaça desarticular a programação previamente estabelecida, mas que se revela como uma resposta discente em sintonia com os objetivos educacionais. Quando se pretende provocar experiências e facilitar a reflexão, não se pode surpreender a iniciativa do estudante. Ao contrário, deve-se interpretar como a melhor recompensa do educador. Cria-se neste momento um contexto genuinamente universitário: alunos que se questionam e o educador que oferece amparo

oficial aos questionamentos dos alunos. Uma verdadeira projeção institucional do estudante, como recomendava Ortega¹⁴.

O impacto do cinema sobre os alunos: advertências para o educador

Torna-se evidente que o primeiro resultado que a experiência produz no aluno é criar oportunidade e espaço para um diálogo amplo multitemático acerca de questões que ocupam e preocupam, de fato, o estudante. O educador deve ser um facilitador do diálogo entre os alunos, onde são expostos temas relativos ao ser humano e à vida, geralmente partindo das cenas apresentadas nos filmes, mas onde os estudantes projetam, habitualmente, o seu próprio mundo pessoal. Partilhar a visão do mundo que levam dentro, por ocasião do diálogo e das reflexões que o cinema produz, torna transparentes os valores e a cultura que envolvem o estudante, muitas vezes de modo inconsciente, não explícito. O diálogo entre os alunos deve ser enriquecedor e meio de crescimento pessoal: isto se consegue quando se aprende a ouvir as opiniões dos outros e existe realmente uma troca de perspectivas. Embora este contexto seja nuclearmente a origem da Universidade, os estudantes estão muito pouco habituados a fazê-lo e reconhecem, depois de feitas as experiências, ser um recurso que amplia sua visão do mundo e das pessoas.

O cinema é uma forma sensível de narrativa. Uma forma rápida, de impacto, onde se contam histórias. Sendo a cultura do estudante adaptada a estes parâmetros, como estudamos anteriormente, é de esperar que a experiência com o cinema provoque o relato de histórias. Os alunos, na discussão, complementam os seus pontos de vista com histórias pessoais: reais, da sua própria vida, ou fictícias, extraídas de outra fonte ou mesmo de outro filme. Existe, portanto, um trânsito livre para contar histórias e o contato com o cinema atua como fator desencadeante. Ferres¹³ comenta amplamente o poder humanizante que tem a dimensão narrativa: “Se queres fazer triunfar uma ideia, embrulha-a numa pessoa”, anota o autor textualmente citando Ralph Bunche. No mesmo sentido, outro autor⁵⁵, esclarece: “Nós, os humanos, não somos problemas ou equações, mas histórias; nos parecemos menos às contas do que aos contos” e recomenda potencializar na educação o que denomina a dimensão

narrativa das humanidades. Bastam estes comentários para confirmar que quando os alunos contam histórias como resultado da experiência com o cinema, estamos em sintonia com o objetivo humanizante – inserir humanismo na prática – que orienta um projeto educacional baseado nesta metodologia. Estaremos utilizando as percepções do aluno, vertidas em histórias, como elemento colaborativo no processo de formação.

O contar histórias por parte dos alunos tem um desdobramento do caráter muito mais íntimo e pessoal: nas vivências com o cinema os estudantes se espelham nos filmes. O espectador tem a oportunidade de viver o conflito como expressão metafórica dos seus próprios conflitos aos quais se transporta durante a experiência. Esta dimensão absolutamente pessoal enriquecerá as discussões posteriores à projeção, também como recurso para partilhar o vivenciado – não apenas as cenas a que tiver assistido, mas os conflitos vividos –, para clarificar e buscar de ajuda. A experiência suscita sentimentos e emoções; na discussão, os alunos procuram entender e esclarecer esses mesmos sentimentos.

A proposta do uso das vivências com o cinema tem um caráter nitidamente educacional, que leva a compartilhar o universo afetivo do aluno através da cultura da imagem e dos sentimentos, mas carece de propósitos terapêuticos porque não foi pensada nem estruturada com esta finalidade. Por isso, é conveniente advertir que o livre trânsito de comentários, explicitação de sentimentos e conflitos que caracterizam esta experiência não a habilitam para tornar-se um contexto de terapia grupal, no sentido habitualmente aceito. O educador deve estar atento para questões que podem revelar eventuais problemas psicológicos pontuais em alguns alunos, que são explicitadas através da vivência, e que exigirão um tratamento adequado também específico e, logicamente, individual. Esta é uma possibilidade à qual se deve prestar atenção, já que o cenário da experiência pode favorecer o surgimento destas questões que, num ambiente convencional, permaneceriam latentes e poderiam se manifestar posteriormente, em circunstâncias menos propícias para facilitar uma intervenção terapêutica.

Um parâmetro de qualidade, que de algum modo confirma a utilidade deste recurso na educação médica, é a facilidade com que os alunos transportam para o campo médico as vivências com o cinema a partir de produções que carecem de temática especificamente médica. Não é em absoluto necessário explicar por que as

questões humanas que protagonizam os debates e discussões teriam importância na formação dos futuros médicos, pois é algo admitido e vivenciado explicitamente pelos alunos. A cultura da imagem é essencialmente metafórica e os alunos demonstram habilidade e rapidez para extrair das analogias as consequências educacionais implícitas, particularmente as relacionadas com a promoção de atitudes e valores.

A facilidade de traduzir a vivência cinematográfica em objetivos práticos reais que orientem as atitudes cotidianas faz com que o aluno incorpore a linguagem cinematográfica como um meio de comunicação entre os alunos e mesmo entre alunos e professor. Esta linguagem servirá para exprimir-se e dar-se a conhecer, em processo inverso ao descrito na incorporação das metáforas: se o aluno transporta o vivenciado no cinema para a sua vida pessoal e se espelha nos filmes, também utilizará as cenas dos filmes para revelar o seu universo interior. Será um recurso de expressão rápido, emotivo, pontual, concreto e narrativo: totalmente inserido na cultura da imagem e dos sentimentos que estamos estudando. As frases de impacto, trechos de diálogos, situações contempladas nos filmes convertem-se em linguagem para se comunicar e também para se dar a conhecer. O cinema empresta ao aluno sua força comunicativa para que ele consiga exprimir realidades que com palavras não conseguiria tornar transparentes. A cultura discursiva e lógica, com a qual tem pouca familiaridade, é substituída pelo aluno por uma cultura da imagem e da emoção, não apenas para conhecer, mas para se exprimir e mostrar a sua realidade vital como pessoa.

Os benefícios educativos da linguagem cinematográfica como meio de comunicação ultrapassam o espaço curricular acadêmico e prolongam-se no aprendizado do cotidiano. As vivências com o cinema, que proporcionam ao estudante um meio de comunicação rápido e acorde com seu contexto cultural, fazem com que a reflexão se prolongue além do espaço dedicado às discussões. Quer dizer, criam no aluno uma atitude reflexiva que, por estar ancorada num idioma de fácil recordação, vinculado a situações concretas e perpassado de atitudes perante a vida, fazem-no continuar no processo de reflexão durante o seu cotidiano. Assim, a história de vida, a frase de impacto e a situação vivenciada voltam à tona fora do espaço convencional de educação – fora da sala de aula ou da discussão programada – e incitam o aluno a continuar pensando, refletindo, numa permanência que é inquietude por aprender. É o que os alunos intitulam textualmente – como foi referido na apuração de resultados – como detonadores, isto é, provocadores de reflexão.

Quando se consegue transportar para o dia a dia o aprendizado universitário, está se cumprindo uma das missões primordiais da Universidade, já que saber não é acumular conhecimentos, mas conseguir assimilá-los de modo que possam ser utilizados na vida cotidiana. Era este sentimento o que animava Ortega¹⁴ a sublinhar que a cultura e a intelectualidade não podiam ser uma simples *performance*, como um exercício de virtuosismo de alguns poucos perante os quais o resto dos mortais deveria assumir uma função de espectadores atônitos. A função intelectual, diz este autor, deve-se considerar uma dimensão natural da vida humana. Se refletir é função de todos –podemos concluir por nossa conta –, com muito maior motivo deveria ser um compromisso iniludível do estudante universitário.

No seu conjunto, a experiência com o cinema traz advertências importantes para o educador. Com o emprego desta metodologia pode-se comprovar o impacto que traz ao estudante uma educação centrada na gratificação que a experiência proporciona, e não apenas no acúmulo de dados. A gratificação motiva e cria vontade de aprender. Assim, o aprendizado que acontece durante a experiência pode ser prolongado ao longo das realidades do dia a dia. Uma vontade permanente de aprender desemboca naturalmente na reflexão, conseguindo-se assim a integração desejada: partir da emoção, da imagem, do concreto, para naturalmente – fisiologicamente e seguindo o ritmo do próprio aluno – chegar à construção de conceitos e à fundamentação lógica do aprendizado. O livre trânsito das emoções durante a vivência, amplificado pela discussão posterior, faz com que o aluno, quando se enfrenta fora da aula com situações ou mensagens similares, acrescente reflexão à emoção¹³.

Algumas questões de ordem prática

A educação afetiva requer, como qualquer outro aspecto educacional, um mínimo de ordem que se traduz em cronogramas, conteúdo programático, carga horária e, naturalmente, avaliação de resultados.

Não é difícil imaginar que, com o impacto produzido pela projeção de clipes, amplificado pelos comentários *ad hoc* do professor e seguido pela discussão aberta entre os participantes, coloca-se em risco o programa educacional previsto, uma vez que se abre espaço para muitos outros temas e deixa-se de abordar alguns dos que se

consideravam essenciais. Isto não é propriamente uma dificuldade, mas a realidade da vida que, no método com o cinema, deixa-se fluir com espontaneidade. Contornar o problema implica superar a ansiedade do professor que tem um detalhado programa de conteúdo, para focar no que realmente importa: oferecer um recurso eficaz que colabore na educação universitária e, particularmente, na formação dos futuros médicos. Mais do que nunca, temos na verdade o que se denomina lições fora do programa. Estabelecer horários e um cronograma para não tumultuar a ordem de outras disciplinas parece sensato, mas não o seria pretender encaixar nos moldes convencionais de conteúdos uma disciplina deste teor.

Uma preocupação presente, especialmente em ambientes educativos com influências anglófilas, é como avaliar os resultados educacionais da metodologia. Afinal, se isto funciona, a pergunta é: quanto funciona? Como posso medir o funcionamento? Não é uma questão a ser desprezada ou resolvida de modo superficial – não científico – dizendo que há coisas que não se podem medir. A resposta é diferente: há coisas que não se podem medir como se medem litros, quilômetros, álgebra, farmacologia ou a pressão arterial. Mas podem ser medidas de outro modo. Uma mãe “sabe medir” o grau de satisfação de um filho, sua alegria ou desmotivação. Não dá nota, nem quantifica, mas avalia, mede e toma providências. Na verdade, o que é difícil medir são as coisas importantes da vida, aquelas que nos fazem sair da cama todas as manhãs e que quando faltam dificultam-nos essa rotina necessária. Amor, amizade, carinho, compaixão, lealdade, ideal e audácia. As decisões da vida não se tomam baseadas em *curriculum vitae* quando, por exemplo, alguém decide casar ou ser amigo de outrem.

Nas referências incluídas neste texto, poderá apreciar-se que a abordagem qualitativa de pesquisa – ciência humanística que nos aproxima do entendimento das vivências humanas – é um recurso para avaliar os resultados. Sempre haverá quem diga que isso é excessivamente subjetivo e, de fato, é. Tão subjetivo como os sentimentos, como a motivação, como as emoções e como a vida mesma. Diz Fernando Pessoa: “A vida é terra, e vivê-la é lodo/ Tudo é maneira, diferença ou modo/ Em tudo quanto faças, sê só tu/ Em tudo quanto faças sê tu todo”⁸. Assim é a vida, terra, que se torna lodo e se confunde, vira barro que suja, e perde os contornos. Tudo é maneira, diferença e modo. Serão as atitudes as que com o tempo apresentarão a verdadeira

avaliação nos resultados que, impacientemente, talvez ingenuamente, procuramos agora de modo afoito.

Uma última questão que nos foi perguntada, algumas vezes, em apresentações no exterior, principalmente em Congressos nos USA. E quanto aos direitos autorais? Será que as produtoras – e os diretores – podem reclamar do uso das suas cenas, sem licença prévia, mesmo com finalidade educacional? A resposta vem formatada pelos comentários dos assistentes aos diversos cenários educacionais onde a metodologia foi empregada. Muitos afirmam: “já assistimos a esses filmes, mas não com esses olhos, não desse modo”. A conclusão é que “os espectadores-alunos” voltam a assistir aos filmes, alugando-os e até mesmo comprando-os e, muitas vezes, convocam a família para uma sessão “com olhos diferentes”. Longe de pensar em pagar direitos autorais às produtoras de filmes, chegamos a pensar – por justiça – em pedir uma comissão pelo aumento das vendas. Isso, que daria para medir e quantificar, na verdade, nunca foi feito por nós, pois na verdade não temos tempo nem suficiente interesse. Fica aqui uma sugestão de avaliação de resultados para quem se aventurar nessas metodologias educacionais, que possuem até incentivos financeiros.

As advertências sobre a metodologia e o seu caráter pessoal – arte, quase culinária: escolha seus ingredientes em forma de cenas e cozinhe o prato que quer apresentar – já foram suficientemente sublinhadas. Não será, pois, arriscado dividir com o leitor algumas das cenas que temos utilizado nas nossas experiências educacionais, para a montagem dos clipes de filmes. Mas é preciso uma advertência final: as cenas enumeradas e a continuação foram catalogadas tematicamente, para facilitar a escolha. Porém, isso não corresponde à realidade quando a metodologia é apresentada. Em nossa opinião, não seria um bom aproveitamento deste recurso educacional montar clipes temáticos, fabricados com as cenas incluídas no mesmo grupo. Poderia funcionar, mas corre-se o risco já comentado: contar a moral da história em forma de história em quadrinhos, com cenas em vez de vinhetas. O trabalho perderá força, pois a reflexão está “encaminhada *a priori*” e a discussão ficará limitada. Muito mais útil é combinar cenas de “grupos temáticos diferentes”, em verdadeira colcha de retalhos, como pinceladas de um quadro impressionista. O espectro das emoções atingidas se amplia, abre-se a discussão sem limites e se permite que os temas que realmente preocupam e protagonizam o dia a dia do estudante aflorem com naturalidade.

As anotações que constam ao lado das cenas também não correspondem aos comentários simultâneos que podem – e devem – ser feitos simultaneamente com a projeção. São apenas considerações, chamadas de atenção, como os pés de foto nas páginas de um jornal, cuja função é mais evocativa do que puramente explicativa. Cada educador deverá armar sua própria metodologia, cozinhar seu clipe pessoal com os ingredientes primorosamente escolhidos. As cenas que se sugerem são apenas um aperitivo metodológico, um exercício para o leitor aplicado que decide se aventurar na educação com o uso do cinema.

(Essa coletânea de cenas de filmes pode ser consultada no Anexo).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 Guimarães Rosa J. *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; 2001.
- 2 Blasco PG. *O Médico de Família, hoje*. São Paulo: Sobramfa; 1997.
- 3 Lifshitz A. *The human, humanistic, humanist and humanitarian in medicine*. *Gac Med Mex*. 1997;133(3):237-43.
- 4 Kieran GS, MacAuley D, Gray DP. *Personal significance: the third dimension*. *Lancet*. 1998;351:134-6.
- 5 Malterud K. *The art and science of clinical knowledge: evidence beyond measures and numbers*. *Lancet*. 2001;358:397-400.
- 6 Marias J. Entrevista in *Revista Videtur*. São Paulo: Ed. Mandruvá; 1999;8:51-56.
- 7 McCormick J. *The death of the personal doctor*. *Lancet*. 1996;348:667-8.
- 8 Pessoa F. *Cancioneiro*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar; 1976.
- 9 Marañón G. *Prólogo a mis prólogos*. Madrid: Espasa Calpe; 1966. p. 4.
- 10 *The Last Samurai* [filme]. Direção: Edward Zwick. Burbank (CA): Warner Bros; 2003. Cfr: // <http://www.imdb.com/title/tt0325710/>
- 11 *King Kong* [filme]. Direção: Peter Jackson. Universal City (CA): Universal Pictures; 2005. Cfr: <http://www.imdb.com/title/tt0360717/>
- 12 Ortega y Gasset J. *Estudios sobre el Amor*. Madrid: Revista de Occidente; 1980.
- 13 Ferres J. *Educar en una cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós; 2000.
- 14 Ortega y Gasset J. *Missão da Universidade*. Rio de Janeiro: EdUERJ; 1999.
- 15 Blasco PG, Moreto G, Roncoletta AFT, Levites MR, Janaudis MA. *Using movie clips to foster learners' reflection: Improving Education in the Affective Domain*. *Fam Med*. 2006;38(2):94-6.
- 16 *The Lion King* [filme]. Direção: Roger Allers & Rob Minkoff. Burbank (CA): Walt Disney Pictures; 1994. Cfr: <http://www.imdb.com/title/tt0110357/>
- 17 *O Resgate do Soldado Ryan* [filme] 1998. Direção: Steven Spielberg. Burbank (CA): DreamWorks Pictures; 1998. Cfr: <http://www.imdb.com/title/tt0120815/>
- 18 Blasco PG, Moreto G, Roncoletta A, Levites M, Janaudis MA. *Humanities Through Cinema: Using Movie Clips to Teach Family Medicine Core Values and address students emotions*. In: Wonca Europe 2006 Meeting: Toward the Medical Reinassance. Bridging the gap between Biology and Humanities, 2006, Florença. <http://www.woncaeurope2006.org/home/home/Prog/martedi/martedi.pdf>, 2006. p. 9-9. In: Blasco PG. *Lições de Liderança no Cinema*. Vol. 1. São Paulo: SOBRAMFA Educação Médica & Humanismo; 2013. p. 299.
- 19 Blasco PG. *Educação Médica, Medicina de Família e Humanismo: expectativas, dilemas e motivações do estudante de Medicina analisadas a partir de discussões sobre produções cinematográficas*. Tese Doutoral. São Paulo: Faculdade de Medicina USP; 2002. Cfr: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/5/5144/tde-31082009-085309>

- 20 Blasco PG. *Medicina de Família & Cinema: Recursos Humanísticos na Educação Médica*. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2002.
- 21 Blasco PG, Gallian DMC, Roncoletta, AFT, Moreto, G. *Cinema para o Estudante de Medicina. Um recurso afetivo/efetivo na educação humanística*. Revista Brasileira de Educação Médica. 2005;29(2):119-128.
- 22 Blasco PG, Moreto G, Roncoletta AFT, Levites MR, Janaudis MA. *Using movie clips to foster learners' reflection: Improving Education in the Affective Domain*. Fam Med. 2006;38(2):94-6.
- 23 Blasco PG, Pinheiro TRP, Ulloa-Rodriguez M, Angulo-Calderón N. *El Cine en la Formación Ética del Medico: Un recurso pedagógico que facilita el aprendizaje*. Persona y Bioética. 2009;13:114-127.
- 24 Blasco PG, Mònaco CF, De Benedetto MAC, Moreto G, Levites MR. *Teaching Through Movies in a Multicultural Scenario: Overcoming Cultural Barriers through emotions and reflection*. Fam Med. 2010;42(1):22-4.
- 25 Blasco PG, De Benedetto MAC, Garcia DSO, Moreto G, Roncoletta AFT, Troll T. *Cinema for educating global doctors: from emotions to reflection, approaching the complexity of the Human Being*. Primary Care. 2010;10:45-47.
- 26 Blasco PG. *Educação da Afetividade Através do Cinema*. São Paulo: IEF-SOBRAMFA; 2006.
- 27 Moreto G, Bariani DB, Pinheiro TRP, Altisent R, Blasco PG. *Una Nueva Metodología Docente en Bioética: Experiencias con la aplicación del Portafolio a Estudiantes de Medicina en Brasil*. Persona y Bioética. 2008;12(2):133-44.
- 28 Blasco PG, Otálora MSD, Pastushenko J, Altisent R. *Como enseñar bioética en el pregrado? Reflexiones sobre experiencias docentes*. Aten Primaria. 2009;41(2):103-8.
- 29 Palmer PJ. *The Courage to Teach*. San Francisco (CA): Jossey-Bass; 1998.
- 30 Newman JH. *Discursos sobre el fin y la naturaleza de la educación universitaria*. Pamplona: Eunsa; 1996.
- 31 Deresiewicz W. *Excellent Sheep: The Miseducation of the American Elite and the Way to a Meaningful Life*. New York: Free Press; 2015.
- 32 Bogdewic S. *The Questioning Machine*. Fam Med. 2000;32(10):670-2.
- 33 Cantalamessa R. *Il Canto dello Spirito*. Milano: Ed Ancora; 1998.
- 34 Marañón G. *Mi homenaje a Francisco Huertas in Obras Completas*. Vol. 3. Madrid: Espasa Calpe; 1967.
- 35 *Frankenstein de Mary Shelley* [filme]. Dirección: Kenneth Branagh. San Francisco (CA): American Zoetrope; 1994. Cfr: <http://www.imdb.com/title/tt0109836/>
- 36 *Amistad* [filme]. Dirección: Steven Spielberg. Burbank (CA): DreamWorks Pictures; 1995. Cfr: <http://www.imdb.com/title/tt0118607/>
- 37 *A Lenda do Pianista do Mar* [filme], Dirección: Giuseppe Tornatore. Roma: Sciarlo; 1998. <http://www.imdb.com/title/tt0120731/>
- 38 Blasco PG, Janaudis MA, Levites MR. *Un nuevo humanismo médico: la armonía de los cuidados*. Aten Primaria. 2006;38(4):225-9.

- 39 Roncoletta AFT, Moreto G, Levites MR, Janaudis MA, Blasco PG, Leoto RF. *Princípios da Medicina de Família*. São Paulo: SOBRAMFA; 2003.
- 40 Blasco PG, De Benedetto MAC, Reginato V. *Humanismo em Medicina*. São Paulo: SOBRAMFA-Educação Médica e Humanismo; 2015.
- 41 Decourt LV. *William Osler na Intimidade de Seu Pensamento*. São Paulo: Revista do Incor; 2000. Disponível em: <https://www.incor.usp.br/conteudo-medico/decourt/momento%20de%20reflexao%20owilliam%20osler.html>.
- 42 300 [filme]. Direção: Zack Snyder. Los Angeles (CA): Warner Bross; 2006. Cfr: <http://www.imdb.com/title/tt0416449/>
- 43 *Erin Brockovic – Uma Mulher de Talento* [filme]. Direção: Steven Soderbergh. Universal City (CA): Universal Pictures; 2000. Cfr: <https://www.imdb.com/title/tt0195685/>
- 44 *Uma segunda chance* [filme]. Direção: Mike Nichols. Los Angeles (CA): Paramount Pictures; 1991. Cfr: <https://www.imdb.com/title/tt0102768/>
- 45 *Hannah Arendt* [filme]. Direção: Margarethe von Trotta. Colônia: Heimatfilm Gmbh; 2012. Cfr: <http://www.imdb.com/title/tt1674773/>
- 46 Arendt H. *Eichmann in Jerusalem: A Report on the Banality of Evil*. New York City (NY): Viking Press; 1963.
- 47 Blasco PG. *Commentary on Hannah Arendt*. Acad Med. 2016;91:675-675. doi: 10.1097/01.ACM.0000482810.25929.e4.
- 48 Levites MR, Blasco PG. *Competencia y Humanismo: La Medicina Familiar en Busca de la Excelencia*. Archivos de Medicina Familiar y General. 2009;6:2-9.
- 49 Blasco PG. *Humanizando a Medicina: Uma Metodologia com o Cinema*. São Paulo: Centro Universitário São Camilo; 2011.
- 50 Blasco PG. *The Picture of Health: Medical Ethics and the Movies: Getting Familiar with the Cinema Education Methodology*. Review of Henri Colt, Silvia Quadrelli and Lester Friedman, eds. American Journal of Bioethics. 2011;11:39-41. doi: <https://doi.org/10.1080/15265161.2011.617224>.
- 51 Blasco PG, Moreto G. *I Feel Your Pain: Empathy in Medicine* In: *Cinemeducation: Using Film and Other Visual Media in Graduate and Medical Education*. Vol. 2. London, UK: Radcliffe Publishing Ltd; 2012. p. 527-41.
- 52 Cfr. <https://sobramfa.com.br/eng/articles/movies-in-medical-education/>
- 53 Charlton BG. *Holistic medicine or the humane doctor*. Br J Gen Pract. 1993;43:376, 475-7.
- 54 Kaplun M. *Una pedagogía de la comunicación* De la Torre, col. Madrid: Proyecto Didáctico Quirón; 1988.
- 55 Savater F. *El valor de educar*. Barcelona: Ariel; 1997.

APÊNDICE

VOCAÇÃO		
Patch Adams	0:32:26-0:35:18	Por que queres ser médico?
Colecionador de Ossos	1:00:49-1:02:15	Tens um dom. Não o jogues fora.
Máfia no Divã	0:19:50-0:22:30	Você é bom. Você tem um dom, adivinhou o que eu queria dizer sem dizê-lo.
A enfermeira Betty	1:35:10-1:36:30 1:40:30-1:41:25	Não precisas desse médico, nem de nenhum homem. Sabes por quê? Porque você tem você mesma.
MANTENDO O IDEALISMO, ENFRENTANDO DIFICULDADES		
Céu de Outubro	1:17:31-1:20:30	A mina de carvão é a tua vida, não a minha. Nunca mais entrarei lá. Quero voar no espaço.
Tucker: um homem e seu sonho	1:43:20-1:44:20	Tanto faz 50 ou 50 milhões. O que conta é o ideal, o sonho.
Billy Eliot: quero dançar	0:26:00-0:28:20 0:40:16-0:41:20 0:59:17-1:00:26 1:29:00-1:30:12	Várias cenas mostrando a força de vontade e o ideal de Billy, que enfrenta a oposição da família para realizar sua vocação.
Instinto	1:09:14-1:11:14	O que perdeste? O que tirei de você? Minhas ilusões.
O Show de Truman	1:24:07-1:29:03	Aumentam o vento, mas Truman sobrevive porque está amarrado ao barco, que é o seu ideal de liberdade.
A IMPORTÂNCIA DA REFLEXÃO		
As Confissões de Schmidt	1:54:00-1:56:20	Que diferença eu fiz com a minha vida? Francamente não vejo nenhuma.
Diário de uma paixão	1:38:00-1:39:00	O que você quer daqui a 30 anos? Não teus pais, nem eu. Você!! O que você quer?

Beleza Americana	2:01:00-2:03:00	E quando olho para trás, consigo lembrar todos os momentos da minha vida insignificante. Provavelmente vocês não entendem do que estou falando. Mas não faz mal. Algum dia entenderão (quando estiverem mortos, como eu).
O Rei Leão	1:04:00-1:08:52	Simba, você se esqueceu de mim. Esqueceste quem és e por isso esqueceste de mim. Você é o Rei Leão. Assuma sua posição no ciclo da vida.

PARA ENTENDER A DOR E O SOFRIMENTO

Terra das Sombras	1:45:50-1:48:11	A dor que você sentirá nesse momento, quando eu não estiver, é parte da felicidade de agora. Esse é o trato.
Spitfire Grill – O retorno	01:31:36-01:35:05	Como é preciso escutar as histórias das pessoas, com compreensão, sem interromper.
Segredos e Mentiras	2:05:00-2:08:00	Estamos todos sofrendo. Por que não dividimos esse sofrimento. Tento fazer as pessoas felizes, e os que mais amo na vida vivem brigando entre eles. Pronto, falei!!! E o teto não desabou.

SABER AJUDAR: GENEROSIDADE, AMOR E AMIZADE

As Filhas de Marvin	1:26:53-1:28:02	Tive tanto amor na vida. Sou feliz porque fui capaz de amar, de doar-me.
Os últimos passos de um homem	1:36:00-1:37:30 1:41:49-1:42:09	Não sei o que é o amor. Nunca fui amado. Vou precisar morrer para conhecer o amor. Olhe para mim: eu serei o rosto de amor enquanto te executem.
Perfume de Mulher	2:00:00-2:00:39 1:42:30-1:43:10 1:26:00-1:27:15	Dê-me uma razão para não me matar. Você dança tango e dirige Ferrari como ninguém.
Casablanca	1:24:50-1:25:20 1:36:45-1:37:40	Não sei mais o que é certo. Você terá de pensar por nós dois, por todos nós. Se o avião sai e você não está lá, arrepender-se-á. Não hoje, nem amanhã, mas logo, e pelo resto da sua vida.

SABER OLHAR PARA AS PESSOAS		
A Lenda do Pianista do Mar	0:50:00-0:52:40	De onde vem esta música? E o pianista olha para as pessoas, não para a partitura, e cria a música sob medida para a pessoa.
Amistad	1:03:00-1:04:35 1:20:00-1:22:00	Quem são eles? Qual é a história deles? Não basta saber que são escravos africanos; cada um tem sua história. A criança nasce sem correntes, livre, e passa de mão em mão.
Náufrago	0:48:36-0:50:00	Sozinho, sem que ninguém o cobre, e nem sabendo se vai sobreviver, sepulta cuidadosamente o corpo do amigo que somente agora conseguiu conhecer: o nome dele, a família. E grava o nome do defunto na pedra. Responsabilidade que ninguém cobra.
NOVOS PARADIGMAS EDUCACIONAIS		
Lances Inocentes – Em busca de Bobby Fisher	0:35:00-0:37:00	Facilitarei as coisas para você! E o professor derruba todas as peças do xadrez para facilitar o raciocínio.
Sociedade dos Poetas Mortos	0:21:12-0:23:35 0:25:30-0:25:59 0:43:00-0:43:43	Paradigmas novos e revolucionários na educação que conduzem as pessoas a pensar por conta própria.
Gênio Indomável	0:46:54-0:50:33	Você sabe o que lê nos livros, mas nunca sentiu o cheiro da Capela Sistina, nem teve a cabeça do seu melhor amigo moribundo no seu colo. Você não sabe nada de perda porque é egoísta e não ama ninguém mais do que a si próprio.
Música do Coração	0:28:00-0:29:00 1:48:00-1:49:00	O que realmente importa é ser forte por dentro. Não olhem para o público, olhem para mim, e toquem com o coração, sempre com o coração.

RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO. CONSCIÊNCIA DE MISSÃO

O Resgate do Soldado Ryan	1:48:30-1:51:27 2:36:21-2:36:50 2:38:40-2:39:10 2:39:25-2:41:30	Esses são os únicos irmãos que agora tenho. James, faça por merecer. Todos os dias lembro o que você me disse. Tentei viver a minha vida o melhor que pude. Espero que pelo menos diante dos teus olhos tenha sido suficiente e tenha feito por merecer o que vocês todos fizeram por mim.
Homens de Honra	1:57:21-1:59:37	Motivação para tirar o melhor das pessoas – “Cozinheiro: mexa-se. Quero os meus doze passos”.
Gattaca – A experiência genética	1:30:00-1:34:00	Como consegui nadar deste jeito? Nunca poupei forças para voltar! Assim consegui.

LIDERANÇA

Patriota	2:13:55-2:15:40 2:26:17-2:28:00	Cenas de como carregar uma bandeira. Qualquer soldado pode carregar uma arma, mas somente o líder é capaz de carregar a bandeira, motivar os homens e conduzi-los à vitória.
Tempos de Glória	0:50:36-0:51:55 1:27:40-1:30:00	Se vocês não querem receber salário, aqui ninguém vai cobrar. O 54º de Massachusetts pede a honra de liderar o ataque. É necessário mais do que descanso para o combate. É preciso caráter, pujança de coração
A última fortaleza	0:10:00-0:12:00 1:23:00-1:25:00	Qualquer homem que tenha uma coleção como essa, nunca pisou num campo de batalha. Aqui está a diferença entre a liderança real e a hierarquia oficial. Os líderes têm de se fazer entender, precisam explicar suas atitudes, fazendo-as racionais, acessíveis.
A Lista de Schindler	0:44:55-0:46:55 II parte	Poderia ter salvado mais. O líder sabe quão longe é capaz de chegar. Ninguém o cobra; cobra-se ele mesmo.

Fomos Heróis	0:16:50-0:17:35 0:34:00-0:35:00	Cuidem de seus homens, porque quando tudo isto começar, somente teremos uns aos outros. Serei o primeiro a colocar o pé no campo de batalha e o último a sair.
Círculo de Fogo	0:24:28-0:26:21	Dê-lhes heróis, exemplos que possam seguir. Dê-lhes esperança.
K 19 – <i>The Widowmaker</i>	1:45:30-1:47:45	Capitão: não lhe ordene. Apenas peça para eles.
O Último Samurai	2:10:35-2:16:10	Cena impressionante com os inimigos ajoelhados prestando tributo ao Samurai morto em combate. Liderança além da morte.
TRABALHO EM EQUIPE		
Um domingo qualquer	1:57:20-1:59:30	Senhores, somos uma equipe. Ou sobrevivemos como equipe, ou pereceremos como indivíduos.
Gladiador	1:10:30-1:11:00 1:23:50-1:24:20	Ganhe a multidão e serás livre. Não sei o que vai sair por esses portões, mas se estivermos unidos sobreviveremos.
Spartacus	0:49:30-0:50:50 II parte	Quem é Spartacus? Eu sou, Spartacus, eu sou, eu sou. Todos são Spartacus. Mais do que uma pessoa, Spartacus é uma ideia que toma corpo e provoca união.