

# *A Formação do Professor de Medicina como “Intelectual”: Uma Análise Crítica*

## *The Training of the Medical Teacher as an “Intellectual”: A Critical Analysis*

Marcos Antonio Almeida Santos<sup>1</sup>

### **PALAVRAS-CHAVE**

- Educação Médica.
- Docentes.
- Ciências Humanas.

### **KEYWORDS**

- Medical Education.
- Faculty.
- Humanities.

### **RESUMO**

*As diretrizes curriculares nacionais de 2001 demandam uma consistente formação em humanidades por parte do egresso da graduação em Medicina. A fim de cumprir essa exigência, caberia ao docente uma nova tarefa frente ao alunato, além da produção de conhecimento científico, capacitação profissional e formação ética. Diante dessa premissa, portanto, restaria ao professor de Medicina tomar posse de surpreendente atributo, o de ser um “intelectual”. Este artigo apresenta uma análise crítica da viabilidade dessa “missão iluminista” relativa ao ensino médico brasileiro no século XXI, a partir de pressupostos históricos de formação docente tanto no Brasil quanto no exterior.*

### **ABSTRACT**

*The national curriculum guidelines of 2001 require medicine undergraduates to receive consistent training in humanities. In order to meet this requirement, teaching staff are faced with a new task, in addition to the production of scientific knowledge, professional qualification and ethical training. In light of this premise, therefore, the Medicine professor would be required to acquire a surprising attribute; that of being an “intellectual”. This article presents a critical analysis of the feasibility of this “enlightenment mission” in relation to 21<sup>st</sup> century Brazilian medical education, drawing on historical assumptions for teacher training both in Brazil and abroad.*

Recebido em: 05/11/2010

Reencaminhado em: 01/05/2011

Aprovado em: 16/05/2011

## INTRODUÇÃO

No campo da andragogia contemporânea, muito se tem cobrado do professor universitário no que concerne seja à sua formação acadêmica propriamente dita, seja às suas habilidades e capacitações como especialista na área, seja na exemplaridade de sua conduta ética, ou ainda, para citar mais um requisito, na sua atuação como agente formador e transformador da sociedade, atendendo às demandas socioculturais, políticas e econômicas, tanto no ensino privado quanto no público. E é exatamente sobre esse último cotejo que se refletirá com mais apuro no presente artigo. Afinal, parece ser um conceito unívoco o pleito de que o docente deva possuir bom nível de proficiência no conhecimento da metodologia de ensino superior, na formação teórica, na experiência prática e no comportamento como cidadão, tanto em sala de aula, como fora do ambiente de trabalho.

Para ainda um considerável grau de dissensão quanto à necessidade de o professor, independentemente de seu campo de atuação, integrar-se como um intelectual. Nesse papel multidisciplinar, o didata deveria transmitir uma perspectiva "holística" de mundo, voltada para a discussão das principais questões da atualidade, podendo, inclusive, aventurar-se a incitar o empenho discente quanto à elaboração de propostas resolutivas. Tudo isso, enquanto se cumpre o programa estipulado na ementa, de acordo com os cânones do projeto pedagógico.

A demanda de formação intelectual do professor não se restringe às áreas representadas pelas ciências humanas, mas encampa o ensino médico. De fato, a resolução do CNE/CES número 4, de 7 de novembro de 2001, ao instituir as vigentes diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Medicina, explicita, no artigo 3, que o perfil do egresso deve incluir uma "formação humanística, crítica e reflexiva"<sup>1</sup>. Nosso pressuposto é que essa exortação para uma "missão iluminista" docente-discente somente se tornará viável se o professor houver granjeado um sólido embasamento intelectual, e o aluno se dispuser a inserir em seu futuro cabedal uma aperfeiçoada cultura em humanidades (ciências humanas).

## SUPERANDO DIFICULDADES SEMÂNTICAS E DELIMITANDO ESPECTROS CONCEITUAIS

Antes de se aprofundar a discussão, cumpre definir o termo "intelectual". Para Houaiss<sup>2</sup> (p. 1630), a palavra identifica aquele que "demonstra gosto e interesse pronunciados pelas coisas da cultura, da literatura, das artes", enfim, "alguém que tem muita cultura geral, erudito, pensador, sábio". Não se refere, porém, ao "cientista social", mas ao humanista, um indivíduo capaz de amearhar vasta formação literária, artística

e filosófica, resultante do estudo de humanidades, ou seja, daquilo que se refere ao ser humano e à sua cultura.

De acordo com Bobbio<sup>3</sup>, a despeito dos diversos nomes que esses "homens de cultura" têm recebido no decurso da história apesar da evidente heterogeneidade, os intelectuais sempre existiram, e a essência dessa categoria, suficiente para distingui-la dos demais agrupamentos sociais, é o fato de se apresentar como detentora de algum poder ideológico. Dessa maneira, o padrão de referência seria o "intelectual mediador, cujo método de ação é o diálogo racional [...] e cuja virtude essencial é a tolerância"<sup>3</sup> (p. 11-17). Procurando fugir de extremismos, Bobbio reconhece que "é preciso ater-se a uma acepção intermediária" do termo, evitando-se, por um lado, restringir o escopo da categoria aos "grandes intelectuais" e, por outro, estender a aplicação do conceito aos que não se limitam apenas à prática exclusiva de trabalhos manuais (p. 71). Em outras palavras, trata-se de "um conjunto de sujeitos específicos", tidos como criadores, portadores ou transmissores de ideias relevantes (p. 109).

Gramsci adota perspectiva semelhante: o processo histórico de formação dessa categoria, por ser complexo, teria gerado diversidade de pretendentes ao que chamou de "rótulo" de intelectual. Quais seriam, porém, os "limites mínimos" para a acepção do termo, uma vez que, sendo o ser humano um indivíduo naturalmente pensante, "todos os homens são intelectuais em potencial?"<sup>4</sup> (p. 3-7, grifo nosso). Aqui, é oportuno diferenciar o conhecimento tecnológico, portanto "interessado" nas oportunidades de trabalho, do saber obtido por intermédio da formação humanista. Nesse sentido, o cenário hodierno não é animador:

A tendência, hoje, é a de abolir qualquer tipo de escola "desinteressada" (não imediatamente interessada) e "formativa", ou conservar delas tão somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. (ibid., p. 118)

A solução "racional" de Gramsci para tamanha crise deveria vir do esforço concentrado em prol de uma formação escolar voltada para a cultura geral e humanista, mas sem perder de vista a presteza em proporcionar condições de aperfeiçoamento técnico e científico. Sem dúvida, num projeto de tal envergadura, a atuação inovadora de professores como intelectuais adquire relevância ímpar, se aplicada desde cedo na prática letiva.

Precisamente, essa é a proposta de Henri Giroux, explicitada através de sua "pedagogia do concreto". Revela-se, porém, árdua a tarefa de transformar o docente num "intelectual transformador", haja vista que "qualquer tentativa de reformular o papel dos educadores deve partir de uma visão mais ampla de como encarar o papel da escolarização"<sup>5</sup> (p. 29). Haveria, entretanto, a despeito de eventuais fracassos, uma série de vantagens no heroico intento, tais como fornecer melhor alicerce teórico à práxis docente, dignificar a capacidade humana de integrar o pensamento e a prática, fomentar o exercício reflexivo no alunato, esclarecer as bases ideológicas em que se processa o ensino vigente e propiciar uma vigorosa crítica da sociedade tecnocrática (p. 161). Nas universidades, caberia também "fazer as perguntas que não foram feitas dentro das disciplinas acadêmicas", resistir à reificação das disciplinas, contrapor-se à fragmentação do conhecimento e questionar a fundamentação epistemológica dos saberes (p. 192).

Considerando-se que a figura do "professor intelectual" seja um elemento vantajoso no espectro acadêmico e que isto se revele hodiernamente desejável – mesmo em áreas tradicionalmente alijadas do estudo de humanidades, a exemplo das ciências exatas e biológicas –, resta inquirir "como", "por quê" e "para quem".

Dito de outro modo, como formar na atualidade um professor intelectual? Que motivos teriam as instituições de ensino para se dedicarem a mais uma tarefa curricular e, além de tudo, "crítica" por excelência? Que tipo de audiência discente se coadunaria com um ensino voltado para a intelectualidade? Afinal, a levar-se em conta que professor e aluno se originam do mesmo caldo cultural, espera-se que ambos recorram a um tipo de discurso que possa ser compreendido e aceito pelo outro. Enfim, ao se almejarem professores intelectuais, ter-se-á que formar alunos interessados na intelectualidade. E vice-versa. A questão poderia ser analisada partindo-se do ponto de vista tanto do aluno quanto do professor, e chegar-se-ia a um denominador comum: o ensino sofre influência do *esprit du temps*, e isto permeia não apenas as expectativas docentes, mas de igual modo as discentes.

## DESVIOS HISTÓRICOS NA FORMAÇÃO INTELLECTUAL DO PROFESSOR

Neste ponto, é oportuno contextualizar essa "visão de mundo" a partir de alguns períodos emblemáticos da história da humanidade, onde se identificam progressivas "fraturas" entre os saberes. Começando pela Grécia Antiga, civilização originária do conceito de *paideia*, isto é, um ideal de educação universal, profunda, libertadora e focada na autonomia intelectual, registra-se que Pitágoras (ca. 580 a.C.– ca. 500 a.C.)

teria sido o lendário pioneiro a associar o termo "filosofia" à incessante busca da excelência no saber. O excerto<sup>6</sup> (p. 21) a que nos referimos, traduzido pelo autor deste artigo, procede do romano Cícero, político e pensador do século I a.C., constante da obra *Tusculanae Disputationes*:

Àqueles que se dedicavam à contemplação das coisas conferia-se o título de sábios, e este termo persistiu até Pitágoras. Dizem que ele, uma vez, debatendo em profundidade com Leon (rei de Fílio), o rei admirou-lhe a eloquência e genialidade. Perguntou então: "que arte ou ciência mais usas para tal?" E ele disse: "não conheço nenhuma arte, sou filósofo". Então Leon, surpreso com o novo nome, perguntou: "o que são filósofos?" Pitágoras respondeu: "muitos homens se dedicam à fama e ao dinheiro, mas poucos são os que nada querem além de desejar conhecer a natureza das coisas, e estes são chamados devotados ao saber, ou seja, filósofos". Assim foi que o grego Pitágoras teria criado o termo.

No século VI a.C., portanto, a filosofia encampava todo o conhecimento humano, exceto os ofícios manuais (acima traduzidos por "arte"), posto que não se inserem nas chamadas "artes liberais", isto é, aquelas realizadas pelos homens livres.

No século seguinte, Hipócrates, na obra *Da Natureza do Homem*, iria depreciativamente separar a "nova" medicina daquela outrora praticada pela magia, assim como das elucubrações dos chamados "físicos", os filósofos pré-socráticos que tentaram, estribados na razão (e não através da observação), desvendar a natureza das coisas, inclusive a do homem: "[...] deixo de lado aqueles < físicos > que querem falar tais coisas. Certamente não parece que os que dizem tais coisas as conhecem perfeitamente"<sup>7</sup> (p. 42).

Medicina eventualmente posta à parte, restavam dois importantes conglomerados de saberes, que perduraram até o final da Idade Média: o *quadrivium* (aritmética, geometria, astronomia e música) e o *trivium* (gramática, oratória e dialética), denominados "sete artes liberais". Muitos intelectuais almejavam obter denso conhecimento em todos esses setores, que, em resumo, eram representados pela ciência exata e pelas "humanidades". Era o tempo em que, conforme pontua Morreschini<sup>8</sup> (p. 491), havia uma "simbiose entre ciência e filosofia". No medievo, por conseguinte, o "cientista" era também um intelectual.

Mas a delicada simbiose se diluirá após sucessivos ataques, a começar por Descartes no século XVII, com a separação entre matéria extensa e substância pensante: somente à primeira caberia a elaboração de mecanismos, extraídos da observação e do experimento<sup>9</sup> (p. 136). Dali em diante, a "pes-

quisa científica" assumiria novos ares de liberdade, deixando para trás a "velha" argumentação filosófica dos escolásticos. No século XVIII, o empirismo de Locke e Hume criaria um enorme hiato entre a especulação racional (essencialmente "filosófica") e a experimentação. No século XIX, esse hiato se transformará numa fratura abissal com o surgimento da "ciência moderna". A chamada "teoria dos germes" de Pasteur (1822-1895) colocará em segundo plano as questões especulativas: exercer a medicina significa encontrar o germe causador da moléstia. Ora, de fato, tal exercício prescinde de formação intelectual!

A descrição de Foucault<sup>10</sup> (p. XVI) desse momento em que surge a "clínica médica" e os hospitais se transformam em "máquinas de curar" é deveras emblemática, por conter três elementos fundamentais no discurso médico, contrários ao desenvolvimento da intelectualidade na esfera desses profissionais de saúde: recusa da teoria, abandono da explicação por meio de construção de sistemas racionais e opção pela não filosofia.

Esse modelo centrado na pesquisa experimental e no menosprezo às especulações racionais serviu de espelho para as demais especialidades que surgiram com o desenvolvimento da ciência médica. Em seguida, as crescentes exigências das "superespecializações" desviariam ainda mais os graduandos de qualquer laivo ou pretensão relacionados com a carreira das "humanidades". Acerca desse fenômeno inescapável à modernidade, Zygmunt Bauman sublinha que, com o crescente aumento da dependência tecnológica e a desvalorização de antigas habilidades, "o aumento na *expertise*, na especialidade, parece preencher o hiato entre a expectativa e a realidade no emprego das promessas surgidas com a Era da Informação"<sup>11</sup> (p. 238).

Nas chamadas "ciências da saúde", as repercussões de tamanho processo de menoscabo à formação intelectual, cristalizado na Europa oitocentista, alcançariam territórios distantes, instaurando-se inclusive em Sergipe. Com efeito, Augusto Leite, emblemático médico, político e gestor hospitalar, em estado de perplexidade diante das mudanças proporcionadas pelo tempo e pelo que denomina "evolução vertiginosa da ciência", elaborou em 1957 um apurado diagnóstico da situação, publicado em recente pesquisa biográfica<sup>12</sup> (p. 66-67):

A diferença é flagrante entre os tempos de agora e os que se foram. O espírito clínico foi silenciosamente absorvido pelo "espírito de laboratório". A crença na ciência passou à idolatria. Veio com a idolatria a tecnocracia. Entraram ambas a ditar leis em todos os setores da medicina. Agiram, entretanto, de tal modo e com tamanho exclusivismo que acabaram por lhe ferirem,

profundamente, postulados vitais. Excederam-se. Esqueceram-se do homem, na sua desapoderada carreira. Não levaram em conta a unidade da pessoa humana [...]. Evidentemente, a técnica, só por si, não cria uma humanidade feliz, por mais requintada que ela seja [...]. A funcionarização da medicina, fomentando a especialização excessiva e prematura, favoreceu grandemente a diminuição da cultura médica e abriu largos caminhos à infração da disciplina moral [...]. Mas a medicina é uma só. Reclama ao mesmo tempo as excelências do artista e as do sábio [...]. Cumpre especialmente ao médico, portanto – no seu trabalho, pessoal ou coletivo, na sua lúcida determinação de valorizar-se moral, intelectual e tecnicamente –, cooperar, com o melhor de suas forças, em todos os meios, médico ou profano, social ou político, na solução desse grave e momentoso problema, a um tempo material e humano: a redenção da medicina.

Ao que parece, concluída a primeira década do século XXI, a "cura" para a degradação intelectual no seio da atuação médica ainda não teria vindo em definitivo. Nem também esse tipo específico de "enfermidade" – a penúria na formação humanística, por assim dizer – se verificou como apenas "momentosa". Naturalmente, a disseminação do *ethos* tecnocrático – nos diversos níveis de ensino – tem resultado da conveniência de os estudantes se adequarem às demandas dos "tempos modernos". O prestígio social e a maior expectativa de ganho econômico através do exercício das superespecialidades incrementam e expandem o âmbito do problema. Com efeito, o currículo das escolas de ensino fundamental e médio, públicas ou privadas, teve nas últimas décadas que levar em conta a preparação técnica de seus alunos frente ao ingresso nesse cobiçado estilo de faculdade, o que tornou incontornável a "fórmula" pedagógica: mais biologia, matemática, física e química; menos cultura clássica. Isto sem mencionarmos uma sentença nefasta, dificilmente reparável: a exclusão do latim (e, naturalmente, da "latinidade") como disciplina curricular.

O descaso com a formação em humanidades não se restringe aos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, sendo um fenômeno ubíquo na modernidade. Como se nota, é, também, antigo, além de insidioso. Na primeira metade do século XIX, num período que se considera "áureo" quanto à ênfase na cultura clássica e à valorização da atividade intelectual, em plena Alemanha, o filósofo Schopenhauer<sup>13</sup> (p. 37), ao pleitear que "deveria ser determinado por lei que todos os estudantes universitários, no primeiro ano, fizessem exclusivamente os cursos da faculdade de filosofia", protestava de maneira assertiva contra a estultificação vigente:

Quando observamos a quantidade e a variedade dos estabelecimentos de ensino e aprendizado, assim como o grande número de alunos e professores, é possível acreditar que a espécie humana dá muita importância à instrução e à verdade. Entretanto, nesse caso, as aparências também enganam. Os professores ensinam para ganhar dinheiro e não se esforçam pela sabedoria, mas pelo crédito que ganham dando a impressão de possuí-la. E os alunos não aprendem para ganhar conhecimento e se instruir, mas para poder tagarelar e para ganhar ares de importantes. (ibid., p. 19)

Essa forma de hipocrisia no trato das questões intelectuais e no fomento a ações positivas no que tange ao "ensino profissionalizante" ganha insólita terminologia com Nietzsche<sup>14</sup> (p. 60). Desencantado, o autor de *Crepúsculo dos Ídolos* cunharia o termo "cultura filisteia" para designar aquilo que considerou o descalabro da falta de verdadeiros educadores, "eles próprios educados", que tivessem em mente a noção de que a principal finalidade do ensino é a educação ou, melhor ainda, a cultura *per se*. É enorme a distância que ora separa o móbil pragmático no ensino moderno e a "paideia" helenística, o ideal de cultura pessoal onde o conhecimento humano, no dizer de Marrou, é o bem maior a ser conquistado através da educação, e "a existência humana não tem outro fim senão atingir a forma mais rica e a mais perfeita de personalidade"<sup>15</sup> (p. 158-161).

Como não fora o bastante a ruptura pós-cartesiana entre ciência e filosofia, e o fosso que se criou entre conhecimento utilitarista e sabedoria desinteressada, assistiu-se no século XX ao divórcio entre educação e cultura. Destarte, as demandas políticas arriscam se tornarem ambivalentes, até dúbias, posto que em duplicidade: há dois ministérios, duas secretarias de Estado e idêntico número de secretarias municipais. Adaptando-se às crescentes demandas em termos quantitativos, as instituições de ensino, em face da exigência mercadológica de preparar alunos em condições de passarem no exame vestibular, preferiram se voltar para a "educação propriamente dita", relegando à cultura um segundo plano, quando muito. Em muitos casos, as atividades culturais nas escolas públicas e privadas são meras formalidades, não resultando em real aporte de conhecimento para os alunos. Por fim, no limiar do século XXI, não raro há quem defenda como cultura toda espécie de manifestação humana, o que dispensaria qualquer tipo de capacitação ou "formação" do gosto e do juízo crítico.

Diante desse estado das coisas, renovam-se as perguntas: não seria utópico esperar que surjam alunos capacitados para atuarem efetivamente como intelectuais depois de transfor-

mados em professores? Como almejar que os professores "intelectuais" encontrem suficiente quantidade de alunos interessados nessas questões? Sob qual argumento fazer com que o gestor do sistema público de ensino ou o empresariado do setor privado na área de educação se empenhe no fomento de um "mercado" inexistente?

A formação intelectual do professor, sem embargo desejável, encontra-se na atualidade diante destes e vários outros obstáculos. Fundamentalmente, porém, eles envolvem a dificuldade em obter profissionais com real estofamento em cultura, além do desinteresse de alunos pelo aprofundamento nas questões artísticas e literárias. Nesse panorama desanimador, cabe diferenciar o que se pode obter em circunstâncias especiais, daquilo que se almeja produzir em larga escala. Diferenciamos, igualmente, o plausível do idealizável.

Para Phillipe Perrenoud<sup>16</sup>, embora o professor seja em teoria alguém que ama o saber pelo saber, ele deve antes de tudo colocar-se no lugar dos alunos, admitir que alguns deles não desejam ser como o mestre, e, a despeito das adversidades, buscar maneiras de interessá-los, associando o acúmulo de saberes com a aquisição de ferramentas para a compreensão do mundo. De acordo com o estudioso da educação, o principal recurso do professor é a "postura reflexiva", definida como sua capacidade de observar, de regular, de inovar, de aprender com os outros e com a experiência. Por certo, nas relações de ensino e de aprendizado, a prática reflexiva, embora seja "uma condição necessária para enfrentar a complexidade", somente será capaz de expressar sua potencialidade se estiver "assentada em uma ampla cultura no âmbito das ciências humanas" (p. 57). Por conseguinte,

A dúvida continua sendo saber se a universidade pode formar competências profissionais de alto nível baseadas no espírito científico, isto é, saberes reacionais, e competências baseadas também na análise da experiência e da prática reflexiva no contexto de uma alternância e de uma articulação entre tempos de trabalho de campo e momentos de formação mais distanciados da ação pedagógica cotidiana. (p. 26)

Considerando que uma "ampla cultura humanística" nem sempre se encontra disponível no âmbito docente-discente, no lugar do pretensioso e talvez utópico "professor intelectual", que acumula conhecimentos e deseja transmiti-los a todo custo, mormente para uma plateia com distantes interesses, seria mais viável o modelo de "professor reflexivo", que busca integrar-se ao entorno e colaborar, no que lhe for possível, para a construção coletiva dos saberes.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A condição intelectual plenamente desenvolvida, como a de outros tantos talentos, não parece ser arte ou ofício que provém de uma cobrança alheia ou distante, mas um anseio individual, vontade de superação, curiosidade desinteressada pelos saberes. Quando brota espontaneamente, de forma autêntica e profunda, é capaz de atuar como potente instrumento transformador. Quando ficta, simbólica ou fragmentada, pode produzir resultados imprevisíveis, nem sempre positivos. Ademais, no âmbito da difícil tarefa de formar graduandos e cotejando as históricas perdas e abdições inerentes à ambição de se legitimar uma andragogia integrada à atualidade, há desafios urgentes, entre eles a responsabilidade pela capacitação do crescente exército de graduandos em Medicina, em termos de fundamentação teórica, práxis e conduta ética.

A hercúlea tarefa de despertar interesse pelas "humanidades" em graduandos de Medicina no Brasil, ainda que legítima, teria que acomodar-se às condições de factibilidade. Estas, ao menos em termos provisórios, exigem uma docência mais reflexiva e menos intelectualizada, *à vrai dire*, em consonância com as demandas do grupo discente. Isto porque, a exemplo do professorado, o alunato também se habituou a conviver numa sociedade despojada, pragmática, utilitarista, virtualmente incapaz de acolher juízos e comportamentos que se fundamentem em lenta, progressiva, paciente e desinteressada aquisição de conhecimento intelectual.

Ainda distantes da quimérica meta representada pela formação humanista do egresso, tarefa que demandaria legiões de "professores intelectuais", no mundo real e hodierno das faculdades de Medicina quicá ficaremos, ao menos por enquanto, naquilo que se costumou chamar de *aurea mediocritas* (a partir de versos latinos de Horácio), ou seja, a sabedoria do dourado meio-termo: nem tanto ao mar – uma "missão civilizadora" impositiva, portanto propensa ao fracasso –, nem tanto à terra – o descuido em aplicar estratégias propiciadoras de uma postura reflexiva no meio acadêmico.

## REFERÊNCIAS

1. Brasil. Ministério da Educação Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES n.º 4, de 7 de novembro de 2001. Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em medicina. Diário Oficial da União. Brasília, 9 nov. 2001; Seção 1, p.38.
2. Houaiss A. Dicionário Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva; 2001.
3. Bobbio N. Os intelectuais e o poder: dúvidas e opções de homens de cultura na sociedade contemporânea. São Paulo: Unesp; 1997.
4. Gramsci A. Os intelectuais e a formação da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; 1982.
5. Giroux HA. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas; 1997.
6. Almeida M. Passaporte para a antiguidade. Aracaju: Spartacus; 2004.
7. Cairus HF, Ribeiro Junior WA. Textos hipocráticos: o doente, o médico e a doença. Rio de Janeiro: Fiocruz; 2005.
8. Moreschini C. História da filosofia patrística. São Paulo: Loyola; 2008.
9. Abbagnano N. Dicionário de filosofia. São Paulo: Martins Fontes; 2007.
10. Foucault MI. O nascimento da clínica. Rio de Janeiro: Forense Universitária; 2008.
11. Bauman Z. Aprendendo a pensar com a sociologia. Rio de Janeiro: Zahar; 2010.
12. Almeida M. Doutor Augusto Leite: um jeito sublime de ser. Biografia. Aracaju: Nossa Gráfica; 2008.
13. Schopenhauer A. A arte de escrever. Porto Alegre: L&PM; 2008.
14. Nietzsche F. Crepúsculo dos ídolos. São Paulo: Escala; 2000.
15. Marrou HI. História da educação na antiguidade. São Paulo: EPU; 1990.
16. Perrenoud P. A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógicas. Porto Alegre: Art-med; 2002.

## CONFLITO DE INTERESSES

Declarou não haver.

## ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA

Marcos Antonio Almeida Santos  
Rua Dep. Clovis Rollemberg, 598  
Atalaia – Aracaju  
CEP 49037-120 – SE  
E-mail: marcosa2003@infonet.com.br