

# O espaço (acadêmico) da reflexão ética na construção do agir profissional

## The (academic) space for ethical reflection in building the professional behavior

Ana Maria Florentino<sup>1</sup>  
 Celina Szuchmacher Oliveira<sup>2</sup>  
 Márcia Regina Viana<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Mestre em Psicologia Social. Docente da Fundação São Camilo. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

<sup>2</sup> Mestre em Nutrição Humana. Docente do Centro Universitário Plínio Leite e Fiscal do Conselho Regional de Nutricionistas. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

<sup>3</sup> Nutricionista, Pós-doutoranda em Filosofia. Docente da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Campos dos Goytacazes, RJ, Brasil.

Correspondência / Correspondence  
 Ana Maria Florentino  
 E-mail: anamariafflor@uol.com.br

### Resumo

Buscando investir em reflexões acerca do agir ético-profissional na sociedade contemporânea, tomamos o currículo básico do curso de graduação em Nutrição como referência empírica inicial para discutir a ética em sua formação. Partiu-se de levantamento sobre o ensino da ética na formação do profissional nutricionista, realizado pelo Conselho Regional de Nutricionistas da 4ª Região em 2004. Das 18 instituições que ofereciam cursos de graduação em Nutrição no Estado do Rio de Janeiro, 14 responderam ao chamado. Ao analisar os programas postos em prática nesses cursos, verifica-se que existe uma contradição entre o discurso de valorização da ética e o tratamento dispensado a essa disciplina no cômputo total da carga horária do currículo do curso de Nutrição, entre outros aspectos. Considera-se que o ensino da ética deve transcender a simples discussão de um código de ética e de questões de natureza corporativa. O que está em causa é saber se, ao fim de sua formação, os profissionais devem “conhecer” as normas, regras e, por fim, um código ético que deva reger suas práticas ou se, além disso, deseja-se que os profissionais tenham desenvolvido a competência para problematizar ou responder às questões éticas de modo rigoroso e pertinente. Considera-se que não é possível estruturar o ensino da ética sem a compreensão da realidade social e sem o exercício da crítica sistemática às questões mais gerais da saúde e da sociedade. Sem essa visão, o discurso ético-filosófico na sala de aula fica alienado.

Palavras-chave: Formação profissional, ética profissional, agir humano.

## Abstract

Searching to invest in reflection on the ethical-professional behavior in contemporary society, we took the core curriculum of the undergraduate course in Nutrition as initial empirical reference to discuss ethics in its formation. We started with a survey on the teaching of ethics in the formation of nutritionists conducted in 2004 by the Regional Council of Nutritionists – 4th Region. Of the 18 institutions that offer degree courses in Nutrition in Rio de Janeiro State, 14 answered the call. In analyzing the programs implemented in these courses, it appears that there is a contradiction between the discourse of valuing ethics and the treatment of this subject in the calculation of the total workload of the Nutrition course curriculum, among other aspects. It is considered that the teaching of ethics must transcend the mere discussion of a code of ethics and corporate policy issues. What is at stake is whether, after their formation, professionals must “know” the norms, rules and finally a code of ethics that should govern their practices or if, in addition, it is desired that the professionals have developed the expertise to question or to respond to ethical issues in a rigorous and relevant way. It is considered that it is not possible to structure the teaching of ethics without understanding the social reality and without the exercise of systematic criticism of broader issues of health and society. Without this perspective, the ethical and philosophical discourse in classroom is alienated.

Key words: Professional formation, professional ethics, human behavior.

## Introdução

### Por que falar de ética?

A ética se propõe a compreender os critérios e os valores que orientam o julgamento da ação humana em suas múltiplas atividades, principalmente aquelas que dizem respeito ao trabalho e à vida humana associada. Neste sentido, refere-se à reflexão crítica sobre as práticas sociais e o comportamento humano; interpreta, discute, problematiza e investiga

valores e princípios (SOUZA; SARTO; PRADO, 2005).

Ao longo da formação das sociedades, pessoas, organizações, associações, sindicatos, entidades representativas das ocupações sociais (nutricionistas, médicos, enfermeiros, economistas, engenheiros...) das categorias de trabalho e a classe política têm estabelecido normas de conduta visando a avaliar se suas ações são ou não corretas (SOUZA; SARTO; PRADO, 2005).

Os objetivos imediatos da educação ética para o profissional de saúde vêm a ser: recomendar e propor valores, afirmar o caráter, incentivar os princípios essenciais, buscando alcançar, como resultado, a promoção das virtudes, mínima e consistente, para uma conduta profissional adequada (ESPOSITO, 1979). Em face da imensa complexidade que caracteriza a vida em sociedade, é indispensável que se agregue às inquietações éticas alguma sistematização, no sentido de orientar o debate e, conseqüentemente, as decisões que serão tomadas nesse âmbito. O rápido desenvolvimento de tecnologias especialmente inovadoras, nos últimos 25 anos, deu origem a situações inéditas no âmbito da decisão moral, revelando a urgência de se discutir e preparar profissionais para desafios inusitados (ARCHER; BISCAIA, 1996).

Para a constituição do acervo ético crítico do profissional, incluindo-se o nutricionista, considera-se como princípios fundamentais: a justiça, a bondade, o respeito, a autonomia, a beneficência, a não-maleficência, a solidariedade, o sigilo e a preservação da vida (humana e ambiental).

A lei pode intimidar o médico, da mesma forma que o nutricionista e outros profissionais, em favor do ato perfeito; mas é a ética, por meio da força do caráter e da consciência, que modela a feição beneficente e humanitária do seu gesto (MARCONDES, 1985). A ética garante igualdade, acima da própria Constituição, como modelo pedagógico adequado à formação profissional de nutricionistas, profissionais de saúde e todos os demais (LEPARGNEUR, 1989).

O ensino da ética, na maioria das áreas do saber e, principalmente, na saúde, não tem acompanhado a ética construída e exercitada no contexto das necessidades da sociedade. Na ampla maioria dos currículos em saúde, este assunto se classifica no quadro da quase insignificância (SOUZA; SARTO; PRADO, 2005). Uma das explicações para essa concepção de ensino da ética na formação dos nutricionistas advém do fato de que há mais interesse nas técnicas, como se a ética não fosse inerente ao cotidiano desses profissionais. A sobrevalorização das técnicas em detrimento às relações humanas a que elas estão vinculadas revela carência epistemológica para pensar a Alimentação, a Nutrição e a Saúde no âmbito da ética (SOUZA; SARTO; PRADO, 2005).

Outro aspecto relevante é o papel das instâncias reguladoras do exercício profissional em suas relações com a formação acadêmica, o que não se resume a responder às demandas impostas pelo avanço do conhecimento científico e tecnológico. Tal papel exige o reconhecimento de que tanto a formação quanto o exercício profissional encontram-se inseridos num mundo em constante transformação e que se mostra, simultaneamente, gerador de desenvolvimento humano e de profundas desigualdades sociais.

Diante disso, considera-se que o nutricionista, que hoje ingressa no mercado de trabalho, carece de elementos norteadores de sua atividade, no que diz respeito aos parâmetros de reflexão sobre o agir ético-profissional. Tendo em vista a multiplicidade de oportunidades de atuação e as exigências crescentes de competência para ocupar

espaços no mundo do trabalho, muitos dos quais geradores de conflitos, coloca-se como necessidade premente a reflexão sobre as necessidades da formação acadêmica e ética.

Pensar uma nova ética em alimentação e nutrição é antes de tudo reconhecer o valor dessa prática profissional para a sociedade. É pensar na saúde como um bem (SOUZA; SARTO; PRADO, 2005) e compreender que a alimentação é prática essencialmente intersubjetiva. Por esta razão, interfere na vida coletiva e, ainda, reconhece que o cuidado do nutricionista se convalida no outro e que o valor da comensalidade transcende a técnica.

Buscando investir em reflexões acerca do agir ético-profissional na sociedade contemporânea, tomamos o currículo básico do curso de graduação em Nutrição como referência empírica inicial para discutir a ética em sua formação.

## Metodologia

Neste estudo, 18 instituições que ofereciam cursos de graduação em Nutrição no Estado do Rio de Janeiro foram contatadas por correspondência, na qual se solicitou encaminhar informações sobre o conteúdo programático da disciplina que tratasse das questões ético-profissionais constantes em sua grade curricular. Responderam a esse chamado 14 instituições, enviando as ementas das disciplinas, de onde foram extraídas algumas informações aqui discutidas. Três instituições não responderam ao chamado do CRN 4 e uma não conta com a disciplina em sua matriz curricular, o que gera

grande estranhamento pensar um curso de formação profissional no qual seus estudantes não são expostos à discussão ética durante os anos de graduação.

Procedeu-se ao ordenamento das informações das 14 instituições através da criação das seguintes categorias: inclusão da disciplina de Ética na matriz curricular; a denominação dada à disciplina; período do curso no qual a disciplina foi inserida; carga horária da disciplina no conjunto do curso; conteúdos ministrados; e metodologias empregadas no processo ensino-aprendizagem. Os dados foram inseridos numa planilha Excel for Windows versão 2003, permitindo a apresentação em números absolutos e relativos.

## Resultados e discussão

### Algumas reflexões sobre o ensino da ética na formação de nutricionistas

Partiu-se de levantamento sobre o ensino da ética na formação do profissional nutricionista realizado pelo Conselho Regional de Nutricionistas da 4ª Região (CRN 4), especificamente pelo setor de Fiscalização Profissional e Câmara Técnica de Ensino, no ano de 2004. Consideramos importante descrever alguns elementos, ainda que bastante iniciais, dada a inexistência de informações nesse terreno tão pouco explorado.

A denominação que a disciplina recebe é bastante diversificada. As nomenclaturas “Ética” e “Orientação Profissional e Deontologia” aparecem em seis cursos, o que representa

42,9%. Nas oito instituições restantes (57,1%), a nomenclatura varia entre Ética/Deontologia, Ética e Legislação, Ética em Nutrição, Ética Profissional, Ética e Legislação Profissional, Ética Profissional em Nutrição, Bioética e Exercício Profissional (sem referência à Ética ou à Deontologia). Isso corresponde a praticamente uma denominação em cada curso. Mais que palavras, ética e deontologia são conceitos estruturantes quando se propõe pensar a conduta na vida e, em particular, no exercício de uma profissão. Tamanha diversidade nos títulos dados às disciplinas parece encerrar uma certa ligeireza no trato conceitual nesse campo da formação graduada, o que, suspeitamos, não seja exclusividade da Nutrição.

A localização da disciplina na grade curricular não foi uma constante entre as instituições de ensino superior (IES) aqui em tela. Assim como observado em relação à denominação da disciplina, em oito cursos (57,1%) a disciplina é oferecida no ciclo básico e em outros seis cursos, no ciclo profissional (42,9%). Isto demonstra que a presença da proposição de formação no campo da ética está acontecendo tanto nas fases iniciais, intermediárias ou final do curso. Por que poderia essa disciplina estar em qualquer lugar? Não dispomos de resposta neste momento, mas consideramos que se trata de uma pergunta bastante relevante e que deve ser explorada na primeira oportunidade.

As informações sobre carga horária da disciplina também indicam que não há regularidade. Os resultados mostraram que a variação dessa carga horária se dá entre 15 a 45 horas, com predominância nos menores

valores. Isso sugere vulnerabilidade em termos do conteúdo programático e de sua importância na formação graduada.

Quanto à metodologia empregada no processo de ensino-aprendizagem, em todas as ementas há menção à utilização de aulas expositivas. Os demais recursos didáticos empregados correspondem a discussão de textos e seminários em 57,2% (8 instituições), discussão de casos éticos em 50% (7 instituições), palestras e visitas em 42,8 % (6 instituições) e discussão de vídeos aparecendo em duas instituições (14,2%). Em três das 14 ementas, não havia informação sobre a metodologia adotada no desenvolvimento da disciplina.

Quanto ao conteúdo programático das ementas, observou-se alguma semelhança. Todas apreciam em seu conteúdo os itens: aspectos éticos, regulamentação e história da profissão, entidades de classe e exercício profissional. A partir dessas ementas, não é possível identificar o grau de aprofundamento conceitual dedicado ao trato da ética e do agir ético; suspeita-se que questões de natureza corporativa ocupem lugar de maior relevância.

Não foram identificados registros sobre procedimentos de avaliação do processo ensino-aprendizagem nas ementas consideradas. Esta observação se mostra relevante se considerarmos que, de modo geral, o estudante costuma pautar como mais importantes aquelas disciplinas que lhe exigem maior empenho intelectual. Mas se a disciplina responsável por fomentar competência intelectual e reflexiva para o desempenho ético-profissional não apresentar o rigor necessário compatível com este projeto, acabaremos por observar certa

fragilidade deste propósito. Além disso, há que se definir previamente o que se espera constituir no desempenho ético-profissional esperado desse futuro trabalhador, para que se delineie uma identidade de princípios norteadores de conduta.

Nesse particular, um dos aspectos a ser ressaltado no presente estudo é a ideia de que o ensino da ética deve transcender a simples discussão de um código de ética e de questões de natureza corporativa. Pensa-se que o que irá formar o agir ético é a inclusão de leituras que promovam a formação crítica do graduando. Além disso, entende-se ser necessário levar ao ambiente de sala de aula os possíveis conflitos presentes no cotidiano dos profissionais, assim como aqueles já vivenciados nos estágios obrigatórios e extracurriculares.

O que está em causa é saber se, ao fim de sua formação, os profissionais devem “conhecer”, as normas, regras e, por fim, um código ético que deva reger suas práticas; ou se, além disso, deseja-se que os profissionais tenham desenvolvido a competência para problematizar ou responder às questões éticas de modo rigoroso e pertinente. Em outras palavras: o domínio e a sustentação de competências e habilidades, sobretudo de valores em termos de posicionamento diante de diferentes contextos e princípios que envolvem o nascer, o viver e o morrer.

Souza, Sarto e Prado (2005) questionam: como se pode ensinar ética no contexto da saúde sem colocar a questão do sentido múltiplo dado à vida e à morte? Sem se interrogar sobre as implicações das mudanças da sociedade, ligadas ao desenvolvimento

das tecnologias, às crises econômicas que se sucedem ininterruptamente, às mudanças demográficas modificando os relacionamentos intergeracionais, interétnicos e interculturais? Desse questionamento advém a construção de que a reflexão ética, em qualquer competência do relacionamento humano, envolve a filosofia, a hermenêutica, a religião, as tecnologias e a antropologia, para que seja possível compreender a magnitude do cuidado para com outrem e a responsabilidade com o humano em sociedade.

Segundo Santiago (2002), a universidade teria que contemplar – em sua atividade formadora e de investigação – a incorporação de conteúdos éticos próprios para cada profissão, de forma que o futuro profissional, além de lograr ser um *expert* em sua matéria, estivesse em condições de atuar com base em critérios éticos. Para isto, assevera que a formação do futuro graduado ou profissional não poderia se reduzir a incrementar seu conhecimento deontológico, ou seja, seu conhecimento acerca de regras de conduta e de um dever-ser paradigmático; deveria, sim, incorporar aprendizagens que permitissem seu desenvolvimento ético e moral como pessoa, tanto na dimensão individual como social.

Em complementação a este pensamento, encontramos a reflexão de Pierre Bourdieu sobre a origem do *habitus* e sua relação com a escola. Segundo ele, a instituição escolar é investida da função de transmitir (conscientemente e, em algum grau, inconscientemente) aquilo que constitui a cultura do indivíduo, o que representa, em última instância, seu *habitus* (BOURDIEU,

1974, p. 346). Assim, se a escola e a academia mantiverem a preocupação de cultivar a reflexão ética na prática de sala de aula, é de se esperar que esta prática se transforme em fato cultural. Tal hipótese releva mais uma vez a importância que a reflexão ético-filosófica representa nos espaços escolar e acadêmico.

Ao analisar os programas postos em prática pelos cursos de graduação, podemos inferir, em primeiro lugar, que existe uma contradição entre o discurso de valorização da ética e o tratamento dispensado a essa disciplina no cômputo total de cargas horárias do currículo do curso de Nutrição. Em algumas IES, a disciplina de ética é exatamente aquela que apresenta menor carga horária. Agregue-se que, no tocante à bibliografia adotada nos cursos – elemento também observado nas ementas aqui em questão –, predomina a literatura de cunho mais tradicional, pouco crítica, o que pode acarretar prejuízo à formação dos jovens estudantes. No mesmo sentido, os objetivos dos programas, em sua maioria, não expressam uma mínima articulação entre as questões internas da profissão e a estrutura social. Assim, a temática a ser abordada nas disciplinas de ética, não somente no curso de Nutrição como na área de saúde como um todo, precisa ultrapassar os muros do corporativismo (muito bem representado nos códigos e leis) e apontar questões cruciais que limitam o ser humano e lhe roubam a vida.

Nesse sentido, são muitos os autores cujas publicações vêm contribuindo para uma nova discussão do tema, com propostas que contemplam desde as diferentes concepções filosóficas acerca da ética, cujo bojo visa

a legitimar o agir moral, como assuntos polêmicos, a exemplo do aborto, eutanásia, transplante de órgãos, contracepção e o processo de morte. Outros assuntos também compõem o arcabouço dessas discussões, tais como a preservação do meio ambiente, a tortura, a violência, saúde e cidadania, direitos do paciente, saúde e desigualdade, ética e política, ética e competência, o tratamento dispensado às minorias étnicas, entre tantos outros temas da atualidade (GERMANO, 2009).

Sob o influxo dessas perspectivas teóricas, considera-se que ser ético não decorre apenas de seguir um código. De acordo com Rego (2001), a realidade de uma sociedade democrática e plural não é contemplada na maioria dos códigos de ética. Para o autor, códigos e leis são o resultado do acúmulo de experiências passadas – portanto, mutáveis com o próprio passar do tempo. E quando a pergunta é “*como se dá a formação ética do profissional de saúde?*”, Rego referencia os estudos de Merton e Becker. Segundo ele, Merton descreve o processo educativo sob dois aspectos: o aprendizado direto, por meio do ensino dialético, e o ensino indireto, no qual as atitudes, valores e comportamentos são adquiridos na vivência com os instrutores, pacientes e membros da equipe. Esta forma de ensino é chamada de “currículo oculto” e inclui também os meios de comunicação e as relações sociais.

Ainda afirma Rego (2001) que é preciso considerar o contexto social no qual o indivíduo está inserido, além de sua formação anterior, que constituirão todo o alicerce sobre o qual se dará a formação profissional. Esta é a maior contribuição de Becker: o

reconhecimento de que o estudante não vivencia passivamente o processo.

A partir dessa premissa, Troncon (1998) afirma que a formação do médico, por exemplo, não pode prescindir da transmissão de valores humanísticos e do aprendizado de conhecimentos próprios das Ciências Humanas. A escola de medicina deveria ser um espaço em que os problemas éticos fossem discutidos, proporcionando o desenvolvimento da capacidade dos alunos de lidar com problemas do campo da moral, com os quais, inevitavelmente, se defrontarão durante sua prática profissional. O autor diz que o atual modelo de ensino da medicina não enfatiza esse aprendizado, com o que as autoras também concordam em relação ao ensino da Nutrição.

E qual é o período considerado mais adequado à formação ética do profissional da saúde? Na opinião de Rego (2003), a melhor estratégia para o ensino da ética e da bioética nos cursos de graduação inclui significativamente a discussão de casos que estejam relacionados com o cotidiano do estudante e dentro de sua capacidade de decidir efetivamente. O autor defende a utilização da discussão em pequenos grupos, na medida em que possibilita aos estudantes participação ativa nas aulas e intensa troca de opiniões entre seus pares (REGO, 2003), da mesma maneira que se encontra nos métodos de ensino baseados na problematização ou aprendizagem baseada em problemas. Neste contexto, as mesas-redondas sobre conflitos éticos podem oferecer maior benefício, evitando a discussão abstrata e teórica, pois os membros do grupo terão experiências úteis

e significativas, podendo apontar o caminho para a identificação e resolução de questões éticas na prática (GRAD, 1996).

## Considerações finais

Nesta perspectiva, a presente reflexão apresenta alguns aspectos da ética, com foco na formação profissional em Nutrição, sob a ótica da prática e da responsabilidade, entendendo que a ética se constrói no tempo e na história, transmite-se e enriquece-se ao longo da vida da humanidade. Ao mesmo tempo, apresenta-se como um acordo do homem (sua consciência) consigo mesmo, com a sociedade e com o mundo da vida. Intenta, assim, relacionar a reflexão ética a questões de Saúde Coletiva, a fim de contribuir para a visibilidade ao campo da Alimentação e Nutrição no que tange ao desenvolvimento de políticas de saúde.

Por outro lado, esta reflexão se contrapõe às visões que resultam em redução do processo saúde-doença a critérios e a fatores exclusivamente biológicos (determinismo genético-biológico), ignorando as dimensões psicológicas, socioeconômicas e culturais da pessoa e dos grupos humanos na reflexão ética sobre a saúde das pessoas e das comunidades (GRAD, 1996).

Percebe-se que a transposição da racionalidade moderna para a assistência à saúde determinou uma crescente compartimentalização do sujeito, permitindo, de um lado, o avanço do conhecimento acerca do corpo biológico e de intervenções precisas neste âmbito e, de outro, o distanciamento

cada vez maior entre profissionais/instituições de saúde e usuários. Tal processo acaba determinando uma compreensão do fenômeno saúde-doença cada vez mais distinto para um e outro, numa dependência cada vez maior dos usuários dos serviços de saúde em relação ao saber profissional e numa participação cada vez menor nas decisões acerca de suas vidas e sua saúde (MONTEIRO, 2005).

Por fim, entende-se que não é possível estruturar o ensino de ética sem a compreensão da realidade social e sem o exercício da crítica sistemática às questões mais gerais da saúde e da sociedade que repercutem no dia a dia da profissão e na assistência dispensada aos usuários. Sem essa visão, partimos para um discurso ético-filosófico totalmente vazio na sala de aula e, conseqüentemente, alienado, desvinculado da realidade social.

## Referências

- ARCHER, L.; BISCAIA, J.; OSWALD, W. (Coord.). *Bioética*. Lisboa: Editorial Verbo, 1996.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. Introdução, organização e seleção de Sérgio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- DANTAS, F.; SOUSA, E.G. Ensino de ética em escolas médicas brasileiras. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 32, n. 4, p. 507-517, 2008.
- ESPOSITO, I. et al. Repercussões da fadiga psíquica no trabalho e na empresa. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, São Paulo, v. 8, n. 32, p. 37-45, out-dez. 1979.
- GERMANO, R.M. *A ética e o ensino de ética na enfermagem do Brasil*. São Paulo: Cortez, 1993.
- \_\_\_\_\_. A evolução do ensino da Ética para enfermeiros. *Revista Bioética*, v. 4, n. 4, p. 11, 2009.

Portanto, essa é uma questão séria a ser enfrentada por todos os educadores de que atuam no campo da Alimentação e Nutrição, bem como de outros cursos da saúde, quer sejam professores de Ética ou não, pois a formação do educando e, particularmente, sua conduta ética, se estrutura no âmbito de uma totalidade histórico-social (GERMANO, 1993).

## Agradecimentos

Agradecemos a enorme colaboração das professoras do Instituto de Nutrição Josué de Castro/UFRJ, Gilza Sandre Pereira, Elizabeth Accioly, e da coordenadora técnica do CRN 4, Maria Arlette Saddy, em todo o processo de elaboração deste projeto. Às IES que participaram do projeto.

- GRAD, F.P. Perspectivas internacionais no ensino da ética em saúde: entrevistas. *Bioética* [Online], v. 4, n. 1, 1996. Disponível em: URL: <http://www.portalmedico.org.br/revista/ind1v4.htm>. Acesso em: ago 2006.
- LEPARGNEUR, H. Humanizar a moral. *Reflexão*, Campinas, n. 45, p. 22-29, abr. 1989.
- MARCONDES, E. A ética no ensino médico. *Rev Bras Educ Med*, v. 9, n. 1, p. 42-6, 1985.
- MONTEIRO, P.J.C. *O ensino da ética/bioética nos cursos de graduação em enfermagem, medicina e odontologia na cidade de Manaus-AM*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2005.
- REGO, S. *A formação ética dos médicos: saindo da adolescência com a vida (dos outros) nas mãos*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003.

SANTIAGO, R.M. Ética e formação universitária. *Revista Ibero-americana de Educação*, v. 29, p. 34, 2002.

SOUZA, M.L.; SARTO, V.V.B.; PRADO, M.L. Subsídios para uma ética da responsabilidade em enfermagem. *Contexto Enferm*, v. 14, n. 1, p. 75-81, jan-mar 2005.

TRONCON, L.E.A. et al. Conteúdos humanísticos na formação geral do médico. In: MARCONDES, E.; GONÇALVES, E.L. (Ed.). *Educação médica*. São Paulo: Sarvier, 1998. p. 99-114.

UNESCO. Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos [Online]. Disponível em: URL:<http://www.bioetica.catedraunesco.unb.br/htm/X%20%20htm/documentos/declaracaojulho2006.pdf>. Acesso em: ago 2006.

Recebido em:

Aprovado em: