

# *Role-playing*. estratégia inovadora na capacitação docente para o processo tutorial

Ieda Francischetti<sup>1</sup>  
 Ana Carolina Lemos Corrêa<sup>2</sup>  
 Camila Mugnai Vieira<sup>3</sup>  
 Carlos Alberto Lazarini<sup>4</sup>  
 Lilian Maria Giubbina Rolin<sup>5</sup>  
 Márcia Oliveira Mayo Soares<sup>6</sup>

## Introdução

A partir de 1997, o curso de medicina da Faculdade de Medicina de Marília (Famema) passou a utilizar a Aprendizagem Baseada em Problemas - ABP (Barrows, Tamblyn, 1980). Neste método, o estudante deve: desenvolver a capacidade de construir ativamente sua aprendizagem; articular seus conhecimentos prévios com os problemas selecionados para estudo; raciocinar criticamente e desenvolver habilidades de comunicação para solução de problemas; além de compreender o valor da construção do conhecimento. As atividades acontecem em pequenos grupos de estudantes, sendo cada grupo acompanhado por um docente, denominado tutor, que é o mediador dos passos do processo tutorial. A tutoria ocorre em dois momentos: abertura e fechamento do problema. No primeiro, o tutor apresenta o problema e incentiva o grupo a discuti-lo e a levantar hipóteses para explicá-lo. São construídas questões de aprendizagem que levam a buscas individuais por informações fundamentadas em literatura e fontes pertinentes. No segundo, os estudantes compartilham as pesquisas realizadas e elaboram uma síntese do grupo de modo a responder satisfatoriamente às questões levantadas (Cyrino, Toralles-Pereira, 2004; Berbel, 1998).

Atualmente, os currículos dos cursos de medicina e enfermagem contam com duas unidades educacionais estruturantes. A Unidade de Prática Profissional (UPP) caracteriza-se pela inserção do estudante no mundo do trabalho em saúde e pela utilização da problematização (Díaz-Bordenave, Pereira, 1993). Já a Unidade Educacional Sistematizada (UES), parte da discussão de casos de papel, caracterizando-se, portanto, pela ABP.

No processo de formação na área da saúde, é notável o bom desempenho de profissionais formados por meio de método ativo de aprendizagem (Gomes et al., 2009), que não apenas demonstram maior capacidade afetiva, de comunicação, como, também, organizacional e técnica. Contudo, a formação tradicional e biologicista do corpo docente traz grandes dificuldades ao bom desempenho da mediação dos professores junto a estes estudantes. Para fortalecer os processos de formação, se faz necessário grande envolvimento docente, transformando a atuação pedagógica e profissional, promovendo coerência entre teoria e prática.

<sup>1</sup> Programa de Desenvolvimento Docente, Faculdade de Medicina de Marília (Famema). Rua Doutor Augusto Barreto, 440, Bairro Maria Izabel, Marília, SP, Brasil. 17.516-033. iedaf@famema.br  
<sup>2,6</sup> Unidade de Educação, Famema.  
<sup>3,5</sup> Disciplina de Psicologia, Famema.  
<sup>4</sup> Disciplina de Farmacologia, Famema.

Considerando as novas demandas educacionais, a Famema passou a investir fortemente em seu Programa de Desenvolvimento Docente (PDD) (Francischetti, 2008). Nos primeiros cinco anos, optou-se por programas de educação continuada (EC) (Ricas, 1994), representados por módulos compulsórios de capacitação. Na sequência, estes se tornaram opcionais e deu-se maior ênfase à implementação da estratégia de educação permanente (EP) (Motta et al., 2002), tanto para docentes tutores quanto facilitadores das atividades práticas.

Tradicionalmente, a EC caracteriza-se como atividade de capacitação oferecida aos profissionais, atendendo às necessidades institucionais, com duração definida e utilizando a pedagogia da transmissão.

Contudo, na Famema, a EC é desenvolvida por meio de métodos ativos de aprendizagem, em formato de oficinas e módulos temáticos de trabalho. Estes são organizados ao longo do ano, em resposta a demandas específicas dos docentes, das coordenações acadêmicas e dos serviços, sendo garantidos, no mapa anual de atividades docentes, com participação voluntária (Francischetti et al., 2010).

Ao longo do tempo, acompanhando o processo de capacitação docente na instituição, o PDD observa - a partir da análise dos formatos de avaliação aplicados aos docentes pelo programa - fragilidades nos seguintes aspectos: baixa motivação, atitude passiva dos participantes, e pouco interesse em capacitação para o processo tutorial.

Com base nestes achados, foram organizadas oficinas de EC no formato de *role-playing*, buscando possibilitar, ao tutor, a vivência do papel discente na atividade tutorial e, assim, não só sensibilizá-lo, mas ampliar suas percepções sobre o processo pedagógico, suas fragilidades e fortalezas.

O *role-playing* (jogo de papéis) é uma técnica didática em que os participantes são envolvidos numa situação-problema, assumindo papéis diferentes dos vividos em seu cotidiano, devendo tomar decisões e prever suas consequências (Nestel, Tierney, 2007). Segundo Ruiz-Moreno (2004), este exercício é uma metodologia de ensino democrática e participativa, que aborda conteúdos e aprendizagens compreendendo o aprender na ação. Reitera ainda que:

a espontaneidade mobilizada neste jogo de papéis é preponderante para a aprendizagem, à medida que, na perspectiva Moreniana, por meio do desenvolvimento da espontaneidade, os sujeitos encontram mais facilidades para mobilizar o já aprendido e empregá-lo em novas situações. Esses movimentos coadunam-se com a perspectiva do sujeito, à proporção que resgatam valores, crenças, projetos, inserindo-os na complexa rede de condicionantes políticos, sócio-econômicos, culturais e educativos. O processo de ensino-aprendizado é enriquecido com experiências e saberes que se articulam, seja pela complementaridade, seja pela contraposição. (Ruiz-Moreno, 2004, p.91)

Como estratégia de educação continuada, o *role-playing* incentiva o participante a criar empatia com a posição e sentimento do outro, e olhar para além de seus pressupostos e expectativas imediatas, encorajando uma maior reflexão. Ao atuar em um determinado papel, o indivíduo é obrigado a usar e aplicar conceitos e argumentos adequados, tal como definido pela função (Sutcliffe, 2002).

Segundo Soeiro (1976, p.113):

Trata-se de criar situações para o desenvolvimento de determinado papel. Esta técnica é bastante útil porque permite colocar o indivíduo frente a reações muito semelhantes àsquelas reais [...]. Faz com que o indivíduo, uma vez desenvolvido o papel vivenciado numa situação mais protegida, onde serão apontados pelo grupo as suas falhas e os acertos no seu desempenho, terá oportunidade de desenvolver esse papel mais rapidamente do que na situação real.

Desta forma, buscou-se analisar o uso do *role-playing* enquanto instrumento pedagógico na capacitação docente.

Na atividade de *role-playing* proposta nas oficinas, reproduziram-se sessões de tutoria cuja situação-problema se remeteu à estrutura da ABP (Moust, Van Berkel, Schmidt, 2005). As oficinas foram desenvolvidas em dois dias, com duração de quatro horas diárias. Propôs-se, aos participantes, que

realizassem uma sessão de tutoria entre si, seguindo os passos previstos no processo tutorial. No segundo momento, discutiu-se, em grupo, a vivência dos diferentes papéis, com a participação de docentes facilitadores do PDD.

Ao se permitir esta dinâmica oriunda do *role-playing*, vários tutores desempenharam o papel de estudante, enquanto alguns outros, o papel de tutor. As expectativas em relação à atividade eram de que contribuísse tanto para a construção de conhecimentos por meio dos elementos das buscas realizadas quanto para a aprendizagem relacional oportunizada pelo *role-playing*.

Ao término das atividades, os participantes responderam questões de um formato de avaliação para análise dos discursos destes com relação ao trabalho realizado. Este formato de avaliação foi construído em categorias considerando-se os componentes da oficina: estratégia utilizada, temáticas abordadas, desempenho dos facilitadores e relevância da atividade. As questões do formato são apresentadas no Quadro 1.

**Quadro 1.** Questões para avaliação das oficinas

Questões para avaliação das oficinas:
<p>1. Em relação às estratégias utilizadas nesta oficina, aponte e justifique:</p> <p>a) Fortalezas:</p> <p>b) Fragilidades:</p>
<p>2. Em relação à temática abordada, destaque:</p> <p>a) Aspectos que você considera úteis para o seu trabalho.</p> <p>b) Aspectos que não foram/ou foram insuficientemente discutidos, e que poderiam ser úteis para o seu trabalho.</p>
<p>3. Destaque fortalezas e fragilidades em relação ao(s) facilitador(es):</p> <p>a) Fortalezas:</p> <p>b) Fragilidades:</p>
<p>4. De acordo com sua opinião, há relevância em participar do Programa de Educação Continuada? Justifique.</p>
<p>5. Comentários e sugestões:</p> <p>Conceito final: satisfatório ( ) insatisfatório ( )</p>
<p>As questões de número 4 e 5 também tiveram respostas objetivas que permitiram a análise quantitativa de seus subitens.</p>

Participaram das oficinas 32 tutores da primeira à quarta série dos cursos de medicina e enfermagem, sendo que, destes, 26 responderam ao formato de avaliação.

As respostas discursivas foram analisadas segundo o modelo de Análise de Conteúdo, proposto por Bardin (2003), que consiste em:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (Bardin, 2003, p.42)

As respostas foram codificadas e agrupadas em unidades temáticas. Ainda segundo a autora, a Análise temática: “[...] consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (Bardin, 2003, p.105).

A partir do formato de avaliação aplicado, destacaram-se as seguintes categorias:

A. Concepções acerca das fortalezas da estratégia utilizada;

- B. Concepções acerca das fragilidades da estratégia utilizada;
- C. Potencial de mobilização da temática;
- D. Aspectos insuficientemente abordados;
- E. Fortalezas dos facilitadores da atividade;
- F. Limitações dos facilitadores da atividade;
- G. Relevância da EC.

Essas categorias e as respectivas unidades temáticas são apresentadas no Quadro 2:

**Quadro 2.** Categorias e unidades temáticas

Categorias	Unidades temáticas			
	Espaço de reflexão	Aproximação interpessoal	Organização da atividade	Vivência do método
A. Fortalezas da estratégia	Espaço de reflexão	Aproximação interpessoal	Organização da atividade	Vivência do método
B. Fragilidades da estratégia	Baixa adesão	Dificuldade de entendimento da proposta	Organização da atividade	Vivência do método
C. Potencial da temática	Capacitação docente	Reflexão sobre o processo tutorial		
D. Aspectos insuficientemente abordados	Passos do processo tutorial	Desenvolvimento curricular		
E. Fortalezas dos facilitadores	Capacitação para o trabalho em grupo	Atitude ativa		
F. Limitações dos facilitadores	Não foram identificadas	Administração do tempo	Baixa responsabilização	
G. Relevância da EC	Troca de conhecimento	Manutenção e ampliação da EC		

Na categoria (A), “Concepções acerca das fortalezas da estratégia utilizada” , incluíram-se as seguintes unidades temáticas:

. Espaço de reflexão:

“Participação de todos no grupo, com trocas de experiências, permitindo incentivos às buscas e resgates do conhecimento. Além disso, permitiu também, a reflexão sobre o processo tutorial e de aprendizagem”;

“Gostei da estratégia da “tutoria” que fizemos, pois possibilitou revermos nosso fazer, sentirmos nossas dificuldades, bem como nossas fortalezas” .

O *role-playing* demonstrou ser uma ferramenta mobilizadora, que deflagrou vários movimentos reflexivos. A importância de garantir um espaço para a reflexão após o uso da estratégia de *role-playing* foi fundamental para maior aprofundamento e construção de conhecimentos. Segundo Schön (2000), em toda vivência observa-se a confrontação com o novo, e este impacto pode ser transformado em conhecimento à medida que favorece reflexão. Este processo pode avançar em diferentes dimensões: reflexão na ação, que ocorre durante o fazer; reflexão sobre a ação, que ocorre de forma retrospectiva, como análise da contribuição e do resultado, e a reflexão sobre a reflexão na ação, que leva o profissional a desenvolver-se e a construir seu próprio aprendizado.

## . Aproximação interpessoal:

“Possibilidade para discussão de problemas reais que envolvem o processo tutorial, experienciar suas etapas e poder sentir o que o estudante vivencia na estruturação do conhecimento”;

“Resgatar o processo tutorial, há 15 anos adormecido. Foi muito bom saber dos outros colegas suas dificuldades e como está o “perfil” deste profissional no momento atual”.

## . Organização da atividade:

“Local, acolhimento e horário adequados”;

“Inovação na abordagem da introdução à tutoria deste ano”.

## . Vivência do método:

“Oficina centrada na prática do processo tutorial”;

“Achei muito boa a iniciativa de “simular” uma tutoria como aluno”;

“A possibilidade de vivenciar o papel do outro”.

Considerando-se o modelo sociointeracionista, no qual a aproximação interpessoal tem a potencialidade de ampliar o espaço cognitivo individual e favorecer o desenvolvimento de aprendizagem, observou-se que o *role-playing* permitiu que cada participante reconhecesse, nos outros, signos que modificassem seu pensamento (Laranjeira, 2000).

A estratégia de *role-playing* foi bem recebida e desenvolvida com adequada organização, o que permitiu destacar suas potencialidades tanto na vivência de papéis, no reconhecimento do outro e de si próprio, quanto no desenvolvimento do processo tutorial. Também reforça a importância do processo reflexivo, na construção das práticas pedagógicas (Guanaes, Mattos, 2008).

Na categoria (B), “Concepções acerca das fragilidades da estratégia utilizada”, incluíram-se as seguintes unidades temáticas:

## . Baixa adesão:

“Pouca presença dos tutores nas oficinas”;

“Seria, talvez, mais produtivo e interessante se todos estivessem presentes”.

## . Dificuldade de entendimento da proposta:

“Pequena extensão deste processo”;

“Não tem proposta de continuação”.

## . Organização da atividade:

“Melhor esclarecimento, no início da oficina, do verdadeiro objetivo da oficina e dos componentes do grupo”;

“Tempo insuficiente”.

. Vivência do método:

“Dificuldade do tutor em conduzir a tutoria”;

“Novamente, não executar o processo completo, assim como é feito no processo de EP. Se permitirmos que os docentes pulem etapas na sua capacitação, estamos dizendo implicitamente que este docente pode também autorizar seus estudantes a pularem etapas”;

“É difícil se colocar na posição de estudante, na posição do outro”.

O absentéismo apareceu como uma fragilidade importante, apontando para a necessidade de se estreitar o compromisso docente-instituição. A dificuldade de entendimento dos referenciais de EC (Ceccim, 2005; Ricas, 1994), somada à morosidade para início da atividade, demonstraram resistência ao entendimento da tarefa, inclusive tendo contribuído para a limitação de tempo experienciada por alguns grupos. Importante considerar que o tempo disponibilizado para o *role-playing* foi semelhante àquele habitualmente utilizado no processo tutorial.

Na temática “Vivência do método”, os aspectos levantados como fragilidades demonstraram a potencialidade da estratégia em reproduzir as limitações do contexto real e permitiram a confrontação com suas maiores dificuldades (Moust, Van Berkel, Schmidt, 2005), favorecendo a reflexão e proporcionando a construção de conhecimentos.

É instigante a observação de que a unidade temática “Vivência do método” apareceu tanto como fortaleza quanto como fragilidade da estratégia utilizada. Isso pode corroborar para a conclusão de que a vivência de papéis durante a atividade propiciou o impacto necessário à reflexão, sendo que, para alguns, causou maior mobilização positiva enquanto, para outros, provocou desconforto. Mitre et al. (2008) relataram que, na maioria das vezes, a dimensão relacional faz o tutor sentir-se despreparado para protagonizar a facilitação de grupos, como, também, mediar a aprendizagem significativa, uma vez que isto implica dinâmismos de interação pessoal (Costa, 2007).

Além de desafiar o aluno a construir conhecimentos, o processo tutorial demanda mudança de postura didático-pedagógica, o que inclui o conhecimento e realização dos passos que promovem a ABP (Venturelli, 1997).

Na categoria (C), “Potencial de mobilização da temática da oficina”, incluíram-se as seguintes unidades:

. Capacitação docente:

“Os temas são amplamente utilizados na prática diária”;

“Os vários aspectos que se encontram no dia a dia do processo tutorial, com os quais já nos confrontamos ou nos confrontaremos”;

“Extremamente relevante e apropriado ao momento”;

. Reflexão do processo tutorial:

“Discutir pontos de erosão do método e refletir sobre si mesmo”;

“Revisitar uma sessão de tutoria foi útil, pois os tópicos que aparecem surgem como gatilhos para que revisássemos o que fazemos como tutor”;

“Resgate do papel do tutor enquanto facilitador do processo de aprendizagem”.

Observou-se grande relevância da temática, que, ao ter como objeto o processo tutorial e tratar de um artigo científico oriundo da realidade, favoreceu o aparecimento de sentidos, reflexões e desenvolvimento de aprendizagem significativa (Pelizzari et al., 2001/2002), sobretudo com o resgate do papel docente.

Na categoria (D), "Aspectos insuficientemente abordados", incluíram-se as seguintes unidades temáticas:

. Passos do processo tutorial:

"Os aspectos inerentes à formulação de hipótese e a gestão do processo tutorial";

"Problema da tutoria não é bem elaborado e o assunto não desperta o interesse do estudante. Como ser facilitador?".

. Desenvolvimento curricular:

"Uma visão geral do currículo, não só do 4º ano, mas também dos anos anteriores, seria interessante";

"Como a instituição e os docentes podem minimizar o processo de erosão do método de ensino-aprendizagem e até do currículo como um todo?".

Nesta categoria notou-se a tomada de consciência de fragilidades e da necessidade de novos conhecimentos que possam melhorar o processo pedagógico tutorial, e, ainda, de um trabalho concreto mais visível, compartilhado entre docentes e instituição, para o desenvolvimento curricular. Assim, o *role-playing* promoveu criticidade e contribuiu para o desejo de maior participação na gestão acadêmica, o que, de certa forma, pode ser considerado como um fator de empoderamento individual ao permitir autoconhecimento e autoconfiança por meio do desenvolvimento de consciência crítica e do entendimento das relações que permeavam as experiências. A problematização do papel ativo e o sentimento de pertença indicaram que também houve empoderamento grupal (Kleba, Wendausen, 2009).

Na categoria (E), "Fortalezas dos facilitadores da atividade", incluíram-se as seguintes unidades temáticas:

. Capacitação para o trabalho em grupo:

"Ambos têm postura e interesse pelo que estão fazendo";

"Interesse em estar no processo. Interesse nas pessoas";

"Postura continente e integradora";

"Fizeram boas colocações e questionamentos".

. Atitude ativa:

"Foram excelentes. Pontuaram bem, entraram de uma maneira adequada, principalmente no meu caso que falo demais. Tiveram a delicadeza de me cortar sem me desconsertar";

"Toleraram as colocações e exposições de idéia de cada membro do grupo, bem como, articularam as idéias e propostas";



“Souberam ouvir e respeitar cada pessoa em seu posicionamento”.

Observou-se que a capacitação dos facilitadores foi bastante valorizada, especialmente com relação aos aspectos atitudinais, prevalecendo uma postura continente, de mediação (Pichon-Rivière, 1991) e problematizadora (Díaz- Bordenave, Pereira, 1993) a uma postura diretiva e de transmissão de conhecimento.

Na categoria (F), “Limitações dos facilitadores da atividade”, incluíram-se as seguintes unidades temáticas:

. Não foram identificadas:

“Não houve”.

. Administração do tempo:

“O tempo para cada atividade deveria ter sido melhor controlado”.

. Baixa responsabilização:

“Baixa responsabilização dos facilitadores no processo de coordenação do grupo”.

Nas falas apresentadas, pode-se problematizar o limite na interpretação entre o respeito à autonomia do tutor, enquanto ator na oficina, e a implicação ou corresponsabilização do facilitador enquanto mediador. Partindo-se desta reflexão, é possível fazer uma analogia entre a oficina e a tutoria, e considerar a solidão sentida pelo estudante quando este não sente a implicação do tutor no processo (Hoffman, 1994).

Todos os participantes concordaram que há relevância em participar no Programa de Educação Continuada (pergunta 4), sendo que 100% do total de avaliações recebidas, 26 pessoas, responderam “sim” a esta questão.

Entre as justificativas, foi construída a categoria (G), “Relevância da EC”, e as seguintes unidades temáticas:

. Possibilidade de troca de conhecimento:

“Discussão de novas idéias para solução de dificuldades e problemas”;

“Espaço de reflexão com possibilidade de elencar prováveis soluções”;

“É o momento de troca de conhecimentos e que enriquece novas atividades”.

. Manutenção e ampliação da educação continuada:

“Dar continuidade a esta atividade”;

“Esta atividade deve ser realizada mais vezes”;

“Usar esta estratégia modificada para os grupos semanais de EP”.

Os discursos nesta temática reafirmaram a importância da EC como espaço para aprendizagem compartilhada e reflexões. Contudo, as falas manifestaram uma aprendizagem por recepção, não ancorada em movimento ativo de teorização, tendo prevalecido o sentido circunstancial da construção do conhecimento, pouco comprometido com a transformação da prática.



Notou-se acolhimento e entusiasmo com relação à estratégia utilizada, *role-playing*, o que nos sinaliza para uma maior exploração desta em oficinas de EC. Já a proposição de sua utilização nas atividades de EP, nos alerta para o não-entendimento das singularidades das atividades de capacitação docente.

O conceito aplicado a esta atividade de EC foi: Satisfatório (96% das respostas). Um dos participantes não respondeu à questão.

## Considerações finais

A análise do formato institucional de avaliação destas oficinas de capacitação docente demonstrou que o uso do *role-playing* foi um importante instrumento facilitador do processo de aprendizagem, à medida que colocou o tutor numa posição inédita, diretamente como protagonista do fazer, favorecendo novos olhares e percepções.

Assim, a ideia do *role-playing* como estratégia de capacitação, sobretudo na área da saúde, onde a autoimplicação do sujeito é fortemente desejada para um cuidado ampliado e de qualidade, tem potencial de sensibilizar os docentes para o processo tutorial e para a valorização desta nova demanda na formação.

## Colaboradores

Os autores trabalharam juntos em todas as etapas de produção do manuscrito.

## Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2003.
- BARROWS, H.S.; TAMBLYN, R.M. **Problem-based learning: an approach to medical education**. New York: Springer, 1980.
- BERBEL, N.A.N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface – Comunic., Saude, Educ.**, v.2, n.2, p.139-54, 1998.
- CECCIM, R.B. Educação permanente em saúde: desafio ambicioso e necessário. **Interface – Comunic., Saude, Educ.**, v.9, n.16, p.161-77, 2005.
- COSTA, N.M.S.C. Docência no ensino médico: por que é tão difícil mudar? **Rev. Bras. Educ. Med.**, v.31, n.1, p.21-30, 2007.
- CYRINO, E.G.; TORALLES-PEREIRA, M.L. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área de saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. **Cad. Saude Publica**, v.20, n.3, p.780-8, 2004.
- DÍAZ-BORDENAVE, J.E.; PEREIRA, A.M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 13.ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

- FRANCISCHETTI, I. (Org.). **Caderno do Programa de Desenvolvimento Docente:** cursos de Medicina e Enfermagem. Marília: Faculdade de Medicina de Marília, 2008.
- FRANCISCHETTI, I. et al. Programa de desenvolvimento docente (PDD) da Faculdade de Medicina de Marília (Famema): estratégia reflexiva para a transformação das práticas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL - PBL 2010, 2010, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.each.usp.br/pbl2010/trabs/trabalhos/TC0214-1.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2010.
- GOMES, R. et al. A formação médica ancorada na aprendizagem baseada em problema: uma avaliação qualitativa. **Interface – Comunic., Saude, Educ.**, v.13, n.28, p.71-83, 2009.
- GUANAES C.; MATTOS, A.T.R. O grupo de reflexão na formação do profissional de saúde: um enfoque construcionista social. **Gerais: Rev. Interinst. Psicol.**, v.1, n.1, p.79-85, 2008. Disponível em: <[http://taos.publishpath.com/Websites/taos/Images/ResourcesManuscripts/Lorenzi\\_the%20reflexive%20group%20in%20the%20education%20of%20health%20care%20professionals.pdf](http://taos.publishpath.com/Websites/taos/Images/ResourcesManuscripts/Lorenzi_the%20reflexive%20group%20in%20the%20education%20of%20health%20care%20professionals.pdf)>. Acesso em: 11 ago. 2010.
- HOFFMANN, J.M.L. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. In: ALVES, M.L. et al. (Orgs.). **Avaliação do rendimento escolar.** São Paulo: FDE, 1994. p.51-9. (Série Idéias, 22).
- KLEBA, M.E.; WENDAUSEN, A. Empoderamento: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política. **Saude Soc.**, v.18, n.4, p.733-43, 2009.
- LARANJEIRA, M.I. **Da arte de aprender ao ofício de ensinar.** Bauru: EDUSC, 2000.
- MITRE, S.M. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação, profissional em saúde: debates atuais. **Cienc. Saude Colet.**, v.13, supl.2, p.2133-44, 2008.
- MOTTA, J.I.J. et al. Educação permanente em saúde. **Olho Mágico**, v.9, n.1, p.68-73, 2002.
- MOUST, J.H.C.; VAN BERKEL, H.J.M.; SCHMIDT, H.G. Signs of erosion: reflections on three decades of problem-based learning at Maastricht University. **High. Educ.**, v.50, n.4, p.665-83, 2005.
- NESTEL, D.; TIERNEY, T. Role-play for medical students learning about communication: guidelines for maximising benefits. **BMC Med. Educ.**, v. 7, n. 3, p. 1-9, Mar. 2007. doi: 10.1186/1472-6920-7-3. Disponível em: <[PMC1828731/pdf/1472-6920-7-3.pdf](http://PMC1828731/pdf/1472-6920-7-3.pdf)>. Acesso em: 11 ago. 2010.
- PELIZZARI, A. et al. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **Rev. PEC.**, v.2, n.1, p.37-42, 2001/2002. Disponível em: <<http://portaldoProfessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2010.
- PICHON-RIVIÈRE, E. **O processo grupal.** 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- RICAS, J. **A deficiência e a necessidade:** um estudo sobre a formação continuada de pediatras em Minas Gerais. 1994. Tese (Doutorado) - Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. 1994.
- RUIZ-MORENO, L. Trabalho em grupos: experiências inovadoras na área de educação e saúde. In: BATISTA, N.A.; BATISTA, S.H. (Orgs.). **Docência em saúde:** temas e experiências. São Paulo: Senac, 2004. p.85-99.
- SCHÖN, D.A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SOEIRO, A.C. **Psicodrama e psicoterapia.** São Paulo: Natura, 1976.

- SUTCLIFFE, M. Using role-play to teach undergraduate business students: challenging the teacher, supporting the learner. In: BEST 2002 ANNUAL CONFERENCE, **Proceedings...** Edinburg, 2002. Disponível em: <mode=full&submit\_simple=Show+full+item+record>. Acesso em: 11 ago. 2010.
- VENTURELLI, J. **Educación médica**: nuevos enfoques, metas y métodos. Washington: Organización Panamericana de la Salud, 1997.

A análise dos formatos de avaliação do Programa de Desenvolvimento Docente (PDD) da faculdade de Medicina de Marília, SP, mostra as seguintes fragilidades: baixa motivação, atitude passiva dos participantes e pouco interesse em capacitação para o processo tutorial. Considerando a necessidade de inovação das estratégias de capacitação docente, optou-se, nas oficinas, pelo uso da técnica de role-playing, a qual possibilita a troca de papéis e o aprender na ação. Analisou-se qualitativamente o discurso docente frente ao uso do *role-playing* nas oficinas desenvolvidas, segundo as narrativas dos formatos de avaliação aplicados. Os núcleos de sentido das respostas foram classificados em unidades temáticas. Os resultados demonstraram a relevância das atividades e que o role-playing foi um importante instrumento facilitador do processo de aprendizagem, à medida que colocou o tutor como protagonista, no papel de estudante, favorecendo novos olhares e percepções e sensibilizando-o para o processo tutorial.

*Palavras-chave:* Educação superior. Educação continuada. Aprendizagem baseada em problemas. Tutoria. *Role playing*.

*Role-playing: an innovative strategy for training teachers for the tutorial process*

Analysis on assessment formats of the Teaching Development Program (TDP) of Marília Medical School with regard to continuing education shows the following weaknesses: poor motivation, passive attitudes among participants and little interest in training for the tutorial process. Given the need for innovative strategies for teacher training, it was decided to use role-playing techniques in workshops. This enabled exchanges of roles and learning in action. The teacher's discourse relating to the use of role-playing in the workshops developed was qualitatively analyzed according to the narratives of the assessment formats applied. The core meanings of the responses were classified into thematic units. The results demonstrated that these activities were relevant and that role-playing was an important facilitator of the learning process insofar as the tutor was placed as a protagonist for the students' roles, thereby encouraging new perspectives and perceptions and sensitizing students towards the tutorial process.

*Keywords:* Higher education. Inservice teaching education. Problem-based learning. Preceptorship. Roleplaying.

*"Role-playing": estrategia innovadora en la capacitación docente para el proceso de tutoría*

El análisis de los formatos de evaluación del Programa de Desarrollo Docente (PDD) da facultad de medicina de la ciudad de Marília, referente a la educación continuada muestra las fragilidades siguientes: baja motivación, actitud pasiva de los participantes y poco interés en la capacitación para el proceso de tutoría. Considerando la necesidad de innovación de las estrategias de capacitación docente, en las oficinas se opta por el uso de la técnica de "role playing" que hace posible el cambio de papeles y el aprendizaje en la acción. Se ha analizado cualitativamente el discurso docente ante el uso del "role playing" en las oficinas desarrolladas según las narrativas de los formatos de evaluación aplicados. Los núcleos de sentido de las respuestas se han clasificado en unidades temáticas. Los resultados demuestran la importancia de estas actividades y que el "role playing" ha sido un importante instrumento facilitador del proceso de aprendizaje a medida en que colocan al tutor como protagonista, en el papel de estudiante, favoreciendo nuevas miradas y percepciones, sensibilizándole para el proceso de tutoría.

*Palabras-clave:* Educación superior. Educación continuada. Aprendizaje basado en problemas. Tutoría. "Role playing".

Recebido em 08/10/10. Aprovado em 26/04/11.