

Técnicas de Ensino - Três Experiências

Abigail de Oliveira Carvalho *

Resumo

Relato de experiências pessoais de aplicação do método de caso, do método do incidente e de seminário na Escola de Biblioteconomia da UFMG. Pretende apresentar técnicas renovadas aplicáveis ao ensino da Biblioteconomia em complementação a métodos tradicionais como preleção, arguição, para atendimento de objetivos cada vez mais diversificadas na vida moderna. A Escola não se limita mais apenas a transmissão de conhecimentos, mas, ainda, ao desenvolvimento de hábitos, atitudes, habilidades, ideais, através da integração de método e matéria que dinamizem a aprendizagem.

1. Caso

No princípio do século o método de caso já era largamente utilizado nas escolas americanas de Direito e, depois de 1910, nas Escolas de Administração, especialmente na Harvard Graduate School of Business. A partir de 1950, a nova técnica passa a ter ainda maior aceitação. Encontram-se atualmente numerosas publicações de relato de **casos**, enquanto várias instituições americanas de ensino dedicam-se especificamente à preparação de **casos**. Situações de nossa vida, do trabalho, dados reais, são levados à classe para se tornarem objeto de debate. O grupo analisa e discute os fatos reais que lhe são apresentados. Não se busca uma solução, mas as várias soluções plausíveis. Kenneth R. Shaffer, entusiasta do método (utiliza-o desde 1951 na School of Library Science Simmons College), observa: "...there are no right or wrong answers to an ad-

ministrative problem, and a feeling of security in the face of a situation which is essentially a subjective one is an important contribution of the case method." (3:6)

O método de caso desenvolve a capacidade de analisar um fato, de observar, de deduzir. Os conhecimentos adquiridos, a experiência de cada um se aplicam ao caso apresentado. O aluno ao formar seus conceitos, ao fazer suas descobertas torna-se mais maduro.

Para Maria Pia Duarte Gomes, "O importante no método de casos é a integração dos vários pontos de vista apresentados e discutidos na fase de análise dos fatos e o trabalho de cooperação, que o grupo desenvolve, a seguir, em torno de soluções aceitáveis." (1:24)

1.1 Aplicação

Relato de experiência pessoal de aplicação do método de caso.

* Prof. de Administração da Esc. Bibliotecon UFMG.

Horário previsto — 100 minutos
Alunos presentes — 16
3.º ano
Disposição dos alunos em círculo na sala

O professor distribuiu no início da aula o caso abaixo transcrito:

"Em Biblioteca de unidade universitária foi admitida a bibliotecária A, moça nova, formada há dois anos. Baseada nas observações dos primeiros dias de trabalho, a bibliotecária A achou que não teria nesta biblioteca condições de pôr em prática os ensinamentos da escola e dos livros. Notou, por exemplo:

a) que para a chefe só era importante o número de livros registrados e catalogados; b) que o empréstimo estava suspenso porque muitos livros desapareceram; c) que diversos funcionários, não diplomados por Escola de Biblioteconomia, eram responsáveis por trabalhos técnicos; d) que não havia livre acesso às estantes; e) que a seleção era mal orientada; f) que alguns catadráticos da unidade tinham mais influência na seleção e assim suas cadeiras eram beneficiadas em detrimento de outras.

A bibliotecária A resolveu procurar a chefe e fazer, através de um entendimento pessoal, suas observações sobre a Biblioteca. A chefe a recebeu muito bem e explicou que já tentara corrigir certas falhas mas nada conseguira porque a Biblioteca dependia da diretoria da unidade e de sua Congregação, que aliás não demonstraram interesse em resolver os problemas.

A bibliotecária A não se convenceu, achou que a chefe se acomodara depressa àquela situação e decidiu ela própria fazer um plano de reforma da Biblioteca. Na elaboração do plano ouviu alguns es-

pecialistas, fez trabalho cuidadoso e a seguir entregou-o ao diretor da unidade. O diretor ao recebê-lo encaminhou-o à chefe da Biblioteca para que opinasse.

A chefe, que até aquele momento ignorava a existência do plano de reforma da bibliotecária A, engavetou-o".

Os trabalhos se iniciaram com a leitura silenciosa do caso. Logo após, o professor pediu que os alunos respondessem por escrito à pergunta: "Está de acordo com a atitude da bibliotecária A? Sim? Não? Por que?"

Ao pedir essa resposta por escrito o professor pretendia mostrar aos alunos que respostas individuais, dadas logo após a primeira leitura do caso, não são tão objetivas, tão completas, tão ricas como as respostas dadas depois de uma discussão em grupo. Cada participante poderia comparar sua posição inicial diante do caso com a posição assumida ao término da aula, após os debates.

O professor pediu a um dos alunos que lesse a sua resposta à pergunta formulada e, em seguida, deixou a palavra livre, encarecendo a necessidade de tratamento objetivo do caso.

Muitos quiseram falar, logo de início. Foi necessária a interferência do professor coordenador para impedir participação simultânea: cada um falasse por sua vez. Os alunos, de imediato, concordaram em que aquele caso além de fato real era bastante comum no nosso meio. Um aluno contou fato similar ocorrido na biblioteca em que trabalhava.

Durante os debates, o professor coordenador, como manda a técnica, tentou manter a sua posição de observador ao

mesmo tempo em que orientava, conduzia, dirigia as discussões. Participou ativamente apenas para realçar os aspectos mais importantes do debate, para integrar algumas das soluções propostas, para encaminhar algumas das conclusões. Por exemplo, depois de debates sobre vários pontos o professor perguntou: "Vocês têm elementos para julgar a qualidade do plano da bibliotecária A?" Com essa pergunta os alunos foram levados a discutir problemas relativos à elaboração de um plano.

Principais pontos debatidos:

— caminho normal para o encaminhamento de um plano — o diretor? o chefe?

— hierarquia numa biblioteca universitária;

— considerando-se que o problema da reorganização da biblioteca foi levantado, seria positiva a atitude da bibliotecária? que resultados adviriam dessa atitude?

— análise da atitude do diretor encaminhando o plano para a chefe;

— consequências da atitude da chefe engavetando o plano;

— relações entre um diretor de unidade universitária e o chefe da biblioteca;

— observações feitas pela bibliotecária A nos primeiros dias de trabalho; tudo que A observou era realmente negativo?

— objetivos de uma biblioteca universitária;

— em que medida as soluções para a biblioteca dependem do diretor ou da congregação da escola;

— necessidade de formação em biblioteconomia para exercício das funções de bibliotecário;

— o que é um bom chefe? que é necessário para ser bom chefe?

— é possível bom plano do ponto de vista técnico, feito individualmente, sem conhecimento da chefe, embora com consulta a especialistas? um plano assim é viável? pode ser considerado bem feito tecnicamente e ao mesmo tempo fora da realidade da biblioteca?

— quais os motivos da bibliotecária A?

Ao final, os alunos foram levados a apresentar os aspectos positivos e negativos das atitudes tomadas pela bibliotecária, pela chefe, pelo diretor. Os debatedores, em geral, concordaram em que:

— a bibliotecária não devia fazer o plano sozinha;

— a chefe não devia engavetar o plano.

Alguns alunos chegaram a fazer a hipótese de que a atitude da chefe ao engavetar o plano tivesse mais repercussões negativas do que a atitude da bibliotecária ao apresentar o plano diretamente ao diretor. Segundo alguns deles, a atitude da chefe que não procurou entendimento com a bibliotecária A após o recebimento do plano, para conhecer os reais motivos de sua nova subordinada, poderia ter arrefecido o ânimo de um elemento idealista, embora ingênuo, elemento que teria errado não por má fé, mas por inexperiência.

Relativamente às atitudes de A, da chefe e do diretor, assim concluíram os debatedores. (Essas conclusões foram anotadas por um aluno no quadro-negro)

Bibliotecária A

Falhas

precipitação
individualismo na elaboração do plano
falta de visão das condições reais da biblioteca

teorização
desconhecimento da hierarquia

Qualidades

consciência profissional
interesse pelo trabalho
otimismo

Chefe

Falhas

omissão; acomodação; conformismo
falta de autoridade
falta de consciência profissional
desconhecimento dos objetivos da biblioteca universitária
falta de sinceridade

Qualidades

boa educação; finura de trato

Diretor

Falhas

desconhecimento dos objetivos e das possibilidades de uma biblioteca universitária

Qualidades

apoio ao chefe relativamente às pretensões da subordinada bibliotecária A

Observamos, durante todo o transcurso dos trabalhos, a participação geral dos alunos, e mesmo um entusiasmo que se prolongou após o sinal de término da aula. Lembre-se também que esse caso foi discutido por alunos do 3.º ano de Biblioteconomia, vários deles já trabalhando em biblioteca ou com experiência de estágio.

Utilizamos esse caso como motivação para estudos sobre Planejamento e sobre Direção.

Em outra turma, de 32 alunos, o professor variou a técnica de aplicação. Depois da resposta por escrito à pergunta "Está de acordo com a atitude da bibliotecária A? Sim? Não? Por que?" — o professor dividiu os alunos em 4 grupos (escolha afetiva) para a análise do caso. Cada grupo escolheu um coordenador e um relator. Ao final de 30 minutos de discussão os relatores fizeram perante

toda a turma um resumo das posições assumidas pelos membros de seu grupo. O professor orientou mais meia hora de debates.

2. Incidente

O método do incidente se constitui em um tipo de método de caso. Paul e Faith Pigors do Massachusetts Institute of Technology são seus precursores.

Esse método também apresenta a debatedores uma situação real, um incidente, mas não fornece todas as informações quanto aos personagens nem quanto aos antecedentes do caso. Logo, além de atingir aos objetivos do método do caso, tem a vantagem de treinar o aluno na habilidade de obter informações através de perguntas precisas e objetivas. Mostra o perigo das decisões precipitadas, sem o completo conhecimento dos elementos da situação, sem uma base se-

gura; mostra que é possível apreender os fatos mais rapidamente, quando as perguntas são bem formuladas; treina na leitura de entrelinhas e desenvolve as habilidades não só de perguntar como também de ouvir.

2.1 Aplicação

Relato de experiência pessoal na aplicação do método do incidente.

Horário previsto — 100 minutos

Alunos presentes — 17

3.º ano

Disposição dos alunos em círculo na sala

O professor distribuiu no início da aula as seguintes informações:

"A bibliotecária B procurou sua chefe, da Seção de Empréstimos, para dizer-lhe que acabava de "repreender" um leitor. Depois de ouvi-la a chefe perguntou, para início de diálogo, se não teria sido um pouco precipitada sua atitude, ao que a bibliotecária, afastando-se, respondeu rispidamente: "Há dez anos trabalho aqui, eu sei o que faço".

A chefe da Seção informou-se pormenorizadamente a respeito do fato e depois levou-o ao conhecimento do diretor da Biblioteca.

Se você fosse o diretor da Biblioteca que atitude tomaria em relação à bibliotecária B?

A chefe da Seção de Empréstimos está aqui presente e dará todas as informações necessárias para que vocês cheguem a uma boa decisão. Vocês dispõem de 20 minutos para obter as informações".

Leitura do incidente — 5 minutos

Obtenção de informações — 20 minutos

Determinação dos tipos de decisão — 5 minutos

Redação da decisão e da justificativa — 10 minutos.

Leitura das decisões e Tabulação — 10 minutos

Debate

Assumiu o papel de chefe da Seção de Empréstimos uma das alunas que já trabalhava há vários anos em Biblioteca e que, juntamente com o professor, se havia preparado para dar todas as informações que completassem o caso.

Logo após a leitura do incidente o professor explicou que a aluna MC estava bem informada sobre o fato e seria naquela aula a chefe da Seção de Empréstimos. Pediu aos alunos que cada um assumisse o papel de diretor da biblioteca e que se informasse com a chefe da Seção de Empréstimos sobre todos os pormenores do caso para uma posterior decisão em relação à bibliotecária B.

As perguntas à MC, agora chefe da Seção de Empréstimos, deveriam ser feitas por ordem de colocação no círculo. O professor deu a palavra a um dos alunos para que fizesse a primeira pergunta. Houve inibição de alguns para formular perguntas no momento em que lhes era dada a palavra. O professor substituiu o aluno que se sentia inibido momentaneamente, seguia até o último e recomeçava com o primeiro, dando oportunidade de falar a todos. Já ao final as perguntas eram feitas por aqueles que se candidatavam a fazê-las. Houve manifestação mais freqüente de alguns que de outros, mas a participação foi geral.

O tempo previsto para obtenção de informações foi insuficiente e o professor foi obrigado a prorrogá-lo. Aos 20 minutos os alunos ainda estavam longe da posse de todos os dados.

A chefe da Secção de Empréstimos foi objetiva e clara nas respostas. Respondia estritamente o que lhe perguntavam os alunos, sem acrescentar novo dado, sem indicar sua posição. Soube esquivar-se de qualquer sugestão, auxiliada pelo professor que impedia respostas a perguntas do tipo: "Você acha que a bibliotecária merece uma penalidade?"

Exemplos de perguntas que foram formuladas às quais MC respondeu:

- em que biblioteca se deu o fato?
- foi o primeiro incidente com a bibliotecária B?
- das outras vezes, como foi?
- quando aconteceram os outros incidentes?
- exatamente o que se deu?
- como a chefe se informou sobre o fato?
- o leitor apresentou queixa?
- o que sabia sobre o leitor?
- quanto tempo depois do incidente a chefe procurou o diretor?
- a bibliotecária era solteira ou casada? que idade tinha? onde morava? com quem?

As perguntas, no início, eram feitas mais lentamente, ao final o grupo se entusiasmou e as perguntas surgiam naturalmente. Três vezes uma mesma pergunta foi repetida por alunos diferentes mas os outros alunos imediatamente reagiram explicando ao colega que aquela resposta já havia sido dada.

Pouco a pouco os alunos verificaram que a bibliotecária B era uma funcionária correta, mas que nos últimos três meses andava irritada, nervosa. Essa mudança de comportamento de B coincidia com enfermidade muito grave em pessoa de sua família.

Aos quarenta minutos da fase de coleta de informações os próprios alunos se sentiram esclarecidos sobre toda a situação e se julgaram aptos para uma decisão.

Logo após, o professor, com o auxílio dos alunos, passou à fase de determinação dos tipos de decisão. Um aluno anotou no quadro negro todas as possíveis decisões que iam sendo indicadas pelos alunos ou pelo professor. Não eram ainda as posições de cada um, mas as decisões possíveis. Nesse momento um dos alunos quis consultar o Estatuto dos Funcionários. MC leu para todo o grupo os artigos referentes ao regime disciplinar e à licença.

Decisões possíveis:

1. O diretor deve tomar alguma atitude ou aguardar novos acontecimentos?
2. Quem deve entender-se diretamente com B? O diretor ou a chefe da Secção de Empréstimos?
3. O entendimento deve ser feito de que forma?

- conversa amável e decisão no decorrer da conversa?
- conversa e sugestão de mudança para uma secção em que B tivesse pouco contato com o público?
- conversa e sugestão de pedido de licença por motivo de doença na família?

- licença ou mudança de secção a critério de B?
- mudança de secção sem consulta a B — mudança imposta?
- repreensão por escrito?
- repreensão oral?
- conselhos para que problemas pessoais não interfiram no trabalho, para que B se controle?

A fase de determinação de tipos de decisão ultrapassou também os 5 minutos previstos. Na fase seguinte os alunos redigiram suas decisões com justificativa. Alguns pediram autorização para compor sua decisão com mais de um dos tipos de decisão determinados anteriormente e anotados no quadro negro. O professor explicou que aqueles tipos serviriam apenas de orientação. Esperava-se, de cada um, uma decisão pessoal justificada.

Com a leitura das decisões, logo após a redação, verificou-se uma variedade muito grande de soluções. Alguns alunos dividiram a solução em várias etapas, fazendo várias hipóteses a respeito do entendimento entre o diretor e B ou entre a chefe e B. A tendência foi de compreensão do problema pessoal de B e as decisões foram, em geral, de oferecimento de mudança de secção ou de licença; um aluno previu imposição de mudança de secção em caso de reincidência se o oferecimento de licença ou de mudança de secção fosse recusado; dois alunos decidiram por uma conversa em que B receberia conselhos; um aluno sugeriu a B a transferência de secção mas lhe apresentou como motivo a necessidade de bibliotecária no Processamento Técnico.

co. Nenhum aluno optou por repreensão escrita ou oral, ou por esperar novos acontecimentos.

A medida que as decisões eram lidas um aluno as resumia e agrupava no quadro negro. A tarefa se tornou difícil porque os alunos previram a aplicação da decisão em várias formas e etapas.

A fase final, de debate em torno das decisões tomadas iniciou-se com entusiasmo, mas foi interrompida pelo sinal do término da aula. Como não foi possível realizar as fases iniciais dentro do tempo previsto, a fase de discussão foi parcialmente prejudicada.

3. SEMINÁRIO

A palavra **Seminário** tem as mais variadas acepções no tempo e no espaço. Convencionou-se chamar de seminário escolar às atividades de desenvolvimento de programa, que no estudo de temas exigem buscas, levantamentos, pesquisas, estudos autônomos, comunicações e principalmente diálogos e debates dentro de um campo acentuadamente didático. Qualquer seminário implica trabalho individual, de grupo restrito, de grupo mais amplo, incluindo-se até assembleias gerais.

Escolheu-se para aplicação no 3.º ano, dentre os tipos de seminário escolar classificados por Alaíde Lisboa de Oliveira, o Seminário de Grupos Diversificados. Segundo a autora, "O seminário escolar, ao mesmo tempo que pretende elucidar os temas tratados visa à formação de hábitos, atitudes, ideais, e ainda ao desenvolvimento de julgamento, e de habilidades em técnicas, procedimentos e processos de organização e funcionamento de seminário." (2:68)

Além dos valores próprios do grupo de debate, o seminário ainda favorece a determinação conjunta de objetivos; permite conclusões mais seguras, maior ordenação do estudo do tema.

O seminário a que se convencionou chamar de Grupos Diversificados, com atribuições específicas, permite maior atendimento a diferenças individuais e maior aproveitamento das aptidões de cada aluno ou de cada grupo de alunos.

Os grupos diversificados visam a objetivos determinados:

1. Grupo de Identificação — compreensão do texto e reprodução fiel em forma correta e clara;

2. Grupo de Relacionamento — comparação, a partir do texto, com situações reais vividas anteriormente de forma direta ou indireta pelos componentes;

3. Grupo de Enriquecimento — busca de novas idéias, novos levantamentos em diferentes autores e que complementem as afirmações do texto inicial;

4. Grupo de Julgamento e Síntese — crítica construtiva do trabalho de cada grupo e dos resultados finais.

3.1. Aplicação

O professor utilizou-se de meio horário de aula para planejar com os alunos o seminário. Escolheu como texto base dois capítulos: "A natureza da direção" e "Liderança" de KOONTZ, H. & O'DONNELL, C. **Princípios de Administração**. Trad. da 2 ed. americana. São Paulo, Pioneira, s.d. 2v.

Horário previsto — 100 minutos

Alunos participantes — 27

Grupos — 4

3.º ano

Depois de explicar os objetivos e a organização do seminário o professor constituiu, com a colaboração dos alunos, os grupos. Não se aplicou o sociograma. Atendeu-se a preferências pessoais em relação ao tema, ao processo de atendimento e em relação a colegas. A distribuição levou ainda em consideração as funções específicas de cada grupo:

— para o 1.º grupo, alunos de maior habilidade de interpretação de leitura e de apreensão lógica de idéias;

— para o 2.º, alunos com capacidade criadora e que tenham experiência pessoal de trabalho, especialmente em biblioteca;

— para o 3.º, alunos mais interessados em pesquisa;

— para o 4.º, alunos mais amadurecidos, mais independentes, de maior capacidade de síntese, e ainda, bem aceitos pela turma, a fim de se garantir a liberdade de crítica.

Os coordenadores de cada grupo, encarregados de dirigir as reuniões preliminares e de manter contatos com o professor para esclarecimento de dúvidas dessa fase preparatória, foram escolhidos imediatamente, por sugestão dos componentes dos grupos. Já os relatores, que teriam a função de apresentar os trabalhos, seriam escolhidos posteriormente pelos colegas da equipe.

Apenas o relator faria a exposição mas a pedido dos alunos o professor permitiu que um ou outro aluno do grupo explicasse algum item ou aspecto do tema, sem que houvesse quebra da unidade do relatório. Aconselhou-se aos grupos que preparassem material audio-visual para ilustrar as explicações.

Só então, o professor determinou as tarefas específicas de cada grupo :

o 1.º grupo, de "Identificação", estudaria os dois capítulos indicados, prepararia um resumo, destacando as idéias mais importantes, faria enfim, através da análise, a identificação das idéias dos autores;

o 2.º grupo, de "Relacionamento", depois de estudar também os dois capítulos, compararia as idéias dos autores com a experiência que os componentes já tivessem sobre o tema; apresentaria objeções, mostraria bons ou maus resultados da aplicação dessas idéias, falaria de vivências anteriores que corroborassem ou não as afirmações dos autores — esse grupo se esforçaria por aplicar os conhecimentos adquiridos através da leitura dos dois capítulos às bibliotecas que conhecesse;

o 3.º grupo, de "Enriquecimento", partindo dos dois capítulos, tentaria enriquecê-los com novas pesquisas; as contribuições seriam trazidas através de citações de outros autores que se constituíssem em novidade, ou confirmassem, ou refutassem as afirmações do texto base; — importante entre os grupos estabelecesse um paralelo entre os dois capítulos e as idéias novas ou as novas maneiras de tratar o mesmo tema encontradas após pesquisas;

o 4.º grupo, de "Julgamento e Síntese", teria como obrigação inicial conhecer bem os dois capítulos para posteriormente analisar o desenvolvimento do seminário e realizar uma síntese dos debates; — é o grupo que se prepara para fiscalizar o trabalho de identificação, relacionamento e enriquecimento, para acusar as imperfeições, para verificar se os grupos atingiram suas finalidades.

Cada relator teria 10 minutos para apresentar seu trabalho. O seminário ficou marcado para 15 dias depois da distribuição das tarefas.

Os alunos pediram indicação bibliográfica. O professor se propôs a orientar a seleção dos livros e artigos depois que os alunos fizessem o levantamento inicial das obras disponíveis. O grupo de "Enriquecimento" seria julgado pelas pesquisas que fizesse, logo não convinha que o professor apresentasse bibliografia sobre o tema.

O seminário seria avaliado. O relatório final de cada grupo seria escrito e entregue acompanhado de um relatório individual da contribuição de cada membro do grupo na realização do seminário. Esse relatório individual incluiria dados como n.º de reuniões de que participara, sugestões que apresentara, resumos que preparara... A participação durante o seminário seria valorizada também.

Durante os 15 dias de preparação por várias vezes, não só os coordenadores como os alunos em geral, se dirigiram ao professor, em intervalos de aulas para pedir esclarecimentos, no que foram atendidos na medida das possibilidades. Nesses encontros o professor procurou orientar a seleção de material bibliográfico, a escolha de pontos essenciais do tema.

No dia do seminário os alunos relatores se restringiriam aos 10 minutos de exposição. O relator não deveria ser interrompido, mas depois da explanação haveria um tempo reservado, de 10 a 15 minutos, para perguntas e objeções de

qualquer aluno. As respostas seriam dadas pelo relator ou por out o membro do grupo.

O professor assumiu a coordenação dos trabalhos. tentou impedir que se fugisse ao tema, que houvesse participação simultânea, e ajudou a realçar idéias fundamentais que surgiam. Quando os alunos formularam perguntas ao professor esse as transferiu para o relator. Poucas vezes se viu obrigado a elucidar dúvidas e evitar a formação de idéias errôneas sobre determinado assunto. As vezes, para aclarar uma idéia ou para dar rumo aos debates se utilizou também de perguntas ao relator. Exemplos de perguntas formuladas pelo professor: "Que comentário você faria à seguinte frase: José da Silva é um verdadeiro líder." ou, "Você notou que alguns autores preferem usar a expressão fenômeno de liderança à expressão líder? Por que essa preferência?"

Os limites de tempo não foram respeitados.

O 1.º grupo ultrapassou os 10 minutos. Os debates depois da exposição do relator foram relativamente frios.

O 2.º grupo se desligou muito do texto-base. Após a apresentação desse relatório houve grande entusiasmo. Vários problemas de interesse geral surgiram. Posições divergentes dos alunos suscitaram debates em torno de questões como: formação de chefes; conhecimentos que um chefe deve adquirir; qualidades inatas e adquiridas de chefia; chefe formado em biblioteconomia e chefe leigo; especialização do chefe; quanto deve conhecer de técnica de biblioteconomia; capacidade administrativa e capacidade técnica; bibliotecário atualizado e chefe aco-

modado; atribuições e responsabilidades de um chefe ou do diretor de uma biblioteca; atitudes a serem cultivadas por chefes, repercussões dessas atitudes; chefia em biblioteca especializada — o bibliotecário e o especialista. Alguns casos ilustraram o relatório do 2.º grupo e os debates posteriores se prolongaram além dos 15 minutos, tal o entusiasmo.

O 3.º grupo trouxe várias contribuições novas ao tema, mas nenhuma crítica ao texto base. Trouxe idéias relativas a métodos de chefia; discutiu problemas de terminologia: chefe, diretor, supervisor, gerente, administrador, executivo, líder; referiu-se a requisitos para que o chefe exerça a liderança, seja eficiente, a tipos de liderança, a conceitos de liderança. O grupo, por sugestão anterior do professor procurou comparar o conceito tradicional de liderança com o conceito moderno. O relator explicou que não apresentava as inúmeras relações que havia encontrado de qualidades que um chefe deve possuir já que modernamente considerasse a personalidade daquele que exerce a liderança como um elemento apenas, entre outros, de estudo de liderança. As qualidades necessárias tornam-se variáveis em função dos subordinados ou seguidores, dos objetivos ou da situação presente.

O sinal de término da aula interrompeu os debates posteriores à explanação do 3.º grupo.

O professor recomendou que o 4.º grupo preparasse por escrito a análise crítica do seminário para a aula seguinte.

O relatório do 4.º grupo, lido diante da turma foi bem feito.

Apontou deficiências do seminário:
— desrespeito a horários previstos;

- prolixidade e falhas na seleção das idéias fundamentais (1.º grupo);
- falhas na correlação da experiência pessoal com as idéias dos autores do texto-base (2.º grupo);
- falhas na correlação dos resultados das pesquisas com as idéias dos autores do texto-base (3.º grupo).

Apontou qualidades :

- respostas claras e seguras dos relatores às perguntas formuladas;
- exemplificações sugestivas;
- riqueza de pesquisas;
- utilização de bons cartazes e de esquemas no quadro-negro.

As conclusões do grupo de "Julgamento e Síntese" foram realmente animadoras. O estudo através de seminário foi considerado agradável, interessante, proveitoso.

O seminário alcançou bons resultados, num clima de atividade criadora. Matéria e método demonstraram força motivadora na riqueza de conteúdo e de expressão. Os alunos dedicaram várias horas aos estudos e depois dos debates sentiram que a absorção de conhecimentos e experiências se fez de modo natural.

Estimulou-se a capacidade analítica e crítica de cada um, e desenvolveram-se bons hábitos sociais de cooperação e de respeito às opiniões alheias.

Logo após a leitura do relatório do 4.º grupo o professor procurou ordenar as idéias debatidas durante o seminário através de uma preleção rápida.

4 Observação Final

Através dos trabalhos realizados :

a) atendeu-se às diferenças individuais: cada aluno teve oportunidade de participação efetiva :

b) exercitaram-se as habilidades mentais como indução, dedução, análise, síntese, inferência;

c) registraram-se informações judiciosas sobre aspectos importantes da disciplina;

d) favoreceu-se o desenvolvimento de atitudes positivas em relação às atividades pessoais, profissionais;

e) manteve-se atividade na sala de aula.

SUMMARY

Report of personal experiences regarding the working of the case method, incident method and seminar at the School of Library Science of the UFMG. It intends to present renewed techniques relevant to the teaching of Library Science as a complement to traditional methods such as lecturing, oral questions, in order to attain the more diversified objectives in contemporary life.

The school is not only restricted to the transmission of knowledge but also to the development of practices, attitudes, skills, ideals through methodical integration of method and subjects which makes the process of learning a real dynamic one.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. GOMES, Maria Pia Duarte. **Processo decisório; curso piloto na EBAP.** Rio de Janeiro. Fundação Getúlio Vargas, 1965. 116p
2. OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. **Nova didática,** Belo Horizonte, Bernardo Alvares, 1968. 113p
3. SHAFFER, Kenneth R. **Library personnel administration and supervision.** 2 ed. rev. and enl. Hamden, Mass. The Shoo String Press. 1963. 214p