



Uma experiência de aprendizagem interdisciplinar em contexto de pandemia: agregação de competências no curso de Secretariado e Comunicação Empresarial da ESTGA-UA

An interdisciplinary learning experiment in a pandemic context: competences aggregation in the context of the Degree in Office Management and Business Communication in ESTGA-UA

Sílvia Isabel do Rosário Ribeiro¹

Ana Rita Calvão²

Recebimento: 31 de março de 2021

Aprovação: 14 de maio de 2021

Publicação: 23 de setembro de 2021

Resumo: Este estudo visa a relatar uma experiência de trabalho interdisciplinar desenvolvida, em agregação de competências, no contexto de duas unidades curriculares (UC) do curso de Licenciatura em Secretariado e Comunicação Empresarial (SCE), ministrado na Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda da Universidade de Aveiro (ESTGA-UA), em Portugal. Este trabalho decorreu no 1.º semestre de 2020/2021, razão pela qual a sua implementação foi influenciada pelas medidas de contenção da pandemia COVID-19. Assim, pretende-se descrever esta experiência e perceber as reações dos estudantes envolvidos ao trabalho e à metodologia propostos. Trata-se, portanto, de um estudo descritivo, complementado por uma análise mista dos dados obtidos a partir da aplicação de um questionário aos estudantes envolvidos. Os resultados deste questionário demonstram que, globalmente, os estudantes estão satisfeitos com a opção pela agregação de competências, salientando-se, porém, as dificuldades sentidas em nível de trabalho em grupo. A experiência como um todo revelou-se menos satisfatória do que outras realizadas em contexto não pandémico, seja em termos de classificações obtidas, seja em termos de apreciação por parte dos estudantes.

¹ Licenciada em Línguas e Literaturas Modernas (Estudos Portugueses e Franceses) em 2002, Mestre em Linguística Portuguesa (2006), Doutora em Linguística Portuguesa (2011), pela Universidade de Coimbra (Portugal). E-mail: sribeiro@ua.pt.

² Professora na Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda da Universidade de Aveiro desde 1999, onde leciona disciplinas relacionadas com os sistemas de informação geográfica, o ensino da matemática e as aplicações de escritório eletrónico. E-mail: arc@ua.pt.



Palavras-chave: Secretariado e Comunicação Empresarial; Interdisciplinaridade; Aprendizagens ativas.

Abstract: This study aims to report an interdisciplinary assignment experiment developed, in competences aggregation, in the context of two curricular units of the Degree in Office Management and Business Communication, taught at the Higher School of Technology and Management of Águeda – University of Aveiro, in Portugal. This assignment took place in the 1st semester of 2020/2021, reason why its implementation was influenced by the COVID-19 pandemic containment measures. Thus, we intend to describe this experience and understand the reactions of the students involved to the proposed assignment and methodology. This is, therefore, a descriptive study, complemented by a mixed analysis of the data obtained from the application of a questionnaire to the students involved. The results of this questionnaire show that, globally, the students are satisfied with the option for the aggregation of skills, highlighting, however, the difficulties experienced in terms of group work. The experience as a whole proved to be less satisfactory than others carried out in a non-pandemic context, both in terms of marks obtained and in terms of appreciation of the experience.

Keywords: Office Management and Business Communication; Interdisciplinarity; Active learning methodologies.

1. Introdução

Considerando as orientações emanadas do Processo de Bolonha, que sublinham a necessidade de colocar o estudante no centro dos processos de ensino-aprendizagem, as práticas no ensino superior português têm vindo, progressivamente, a alterar-se, conferindo mais importância aos processos do que aos conteúdos e redefinindo os modos de pensar e de agir de docentes e estudantes, interlocutores centrais neste ambiente educativo (Simão, Santos, & Costa, 2002; Leite & Ramos, 2012).

Estas novas conceções assentam numa alteração do modo de perceber e de experienciar o ensino superior, seja por parte dos estudantes, seja, talvez ainda primeiro, por parte dos docentes (Gallego, Redondo, Lorente, & Benedito, 2011). Como referem estes autores, neste paradigma, o docente deixa de ter lugar central nos contextos de ensino-aprendizagem, assumindo-se antes como orientador do processo de flexibilização curricular. Por outro lado, ao estudante também se atribui um papel muito diferente daquele que lhe era próprio em momentos/abordagens precedentes, tendo agora maior autonomia na definição do seu percurso e na condução do seu próprio processo de aprendizagem.



Assim, e globalmente, no ensino superior, “torna-se fundamental mudar e (re)organizar as práticas curriculares e pedagógicas no sentido de promover a articulação entre saberes e práticas e conferir uma maior atenção ao processo de aprendizagem dos alunos, estimulando o desenvolvimento de competências” (Ministério da Educação e da Ciência, 2015, p. 38).

Neste contexto, têm vindo a ser implementadas diversas metodologias ativas de ensino-aprendizagem, visando, sobretudo, uma mais próxima e regular interação entre as práticas vivenciadas no contexto do ensino superior e as exigências próprias dos contextos laborais e sociais envolventes (Lima, Dinis-Carvalho, Sousa, & Alves, 2009). Tais opções metodológicas assentam em experiências e vivências com significado para o estudante, integradas em ambientes adequados e que facilitem a sua motivação, garantindo-lhe, ainda, a possibilidade de reflexão sobre a sua própria aprendizagem (Lima, 2021). De entre as várias opções que facilitam a aprendizagem ativa por parte dos estudantes, destacam-se as abordagens que reforçam a interdisciplinaridade, prevendo a articulação explícita entre disciplinas e entre estas e as experiências dos estudantes e/ou necessidades da sociedade (Lattuca, Voigt, & Fath, 2004; Holley, 2011)

Esta preferência pelas abordagens interdisciplinares, que promovem a convergência de conhecimentos, técnicas e competências próprias de várias áreas do saber e saber/fazer, revela-se ainda mais necessária em domínios que, por si mesmos, são multidisciplinares, no sentido de ancorados em campos disciplinares diversos, como acontece com o Secretariado.

Por isso, na ESTGA-UA, em Portugal, onde são ministrados cursos superiores de Secretariado desde 2000, tem-se apostado no desenvolvimento de projetos interdisciplinares, em contextos de agregação de competências, já há vários anos, tal como descrito por Carvalho, Marques, Martins e Balula (2016) ou Ribeiro, Calvão e Simões (2019).

Este artigo tem como objetivo descrever uma experiência de trabalho interdisciplinar, desenvolvido, em agregação de competências, entre as UC de Aplicações de Escritório Eletrónico I (AEE I) e Português I (PORT I), duas disciplinas do 1.º semestre do 1.º ano da Licenciatura em SCE, aferindo-se as perceções dos estudantes envolvidos e relacionando-as com o contexto de contenção da pandemia da COVID-19 vivenciada no semestre em causa (1.º semestre do ano letivo de



2020/2021). Para tal, este trabalho se inicia com a apresentação de alguns conceitos nucleares necessários à contextualização desta experiência, seguindo-se a explanação da mesma e a descrição e análise dos resultados obtidos, tanto no trabalho desenvolvido pelos estudantes quanto no questionário aplicado a eles.

2. Contextualização: interdisciplinaridade e formação em Secretariado

Para corporizar as mudanças necessárias no ensino superior do século XXI, têm sido desenvolvidas e progressivamente aplicadas diversas metodologias ativas de ensino-aprendizagem, entendidas como “práticas pedagógicas que envolvem os alunos, tornando-os protagonistas da sua aprendizagem” e que, naturalmente, exigem “planejamento e aplicabilidade adequada pelo professor, que se torna um facilitador” (Trindade & Costa, 2017, p. 49). Independentemente das especificidades de cada uma destas metodologias ativas, elas “despertam a criatividade na construção de hipóteses e resolução de problemas e promovem a liberdade de pensamento e ação, explorando a desenvoltura na mudança de posicionamento frente a conflitos e contradições” (Trindade & Costa, 2017, pp. 49-50). Trata-se, portanto, de uma resposta aos desígnios do atual ensino superior, que assume como responsabilidade maior a da formação de indivíduos capazes de responder aos desafios inerentes às sociedades envolventes, marcadamente globalizadas, conectadas e interdependentes.

Assim, uma das formas de capacitar os estudantes para a atuação no ambiente profissional passa pelo reforço da interdisciplinaridade, uma vez que a mesma poderá trazer para o contexto pedagógico a complexidade e multiplicidade próprias das várias situações da vida real, nomeadamente em termos profissionais (De Greef, Post, Vink, & Wenting, 2017). As vantagens desta opção ficaram claras a partir de um estudo desenvolvido em Portugal por Fernandes, Mesquita, Flores e Lima (2014), o qual sublinha a importância da implementação de projetos interdisciplinares para envolver docentes e estudantes e favorecer a aproximação à realidade profissional.

Como Lück (2001, p. 64), entendemos a interdisciplinaridade como um

Processo de integração e engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das

disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que exerçam a cidadania, mediante uma visão global de mundo e com capacidade para enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade (Lück, 2001, p. 64).

De acordo com Egemose, Hjort e Michelsen (2018), esta opção implica um esforço consciente para aplicar conhecimentos, aptidões e competências a mais de uma área temática simultaneamente, visando formar cidadãos autônomos, solidários e responsáveis, que consigam contribuir para uma sociedade democrática, inclusiva e justa.

Assim, neste estudo, partimos da aceção de que as práticas interdisciplinares na educação superior se referem à integração e interação de duas ou mais disciplinas/áreas de estudo em contextos de investigação e pesquisa, formação e criação curricular (Jacob, 2015). Ou seja, e tal como referem Clark e Wallace (2015), a interdisciplinaridade tem como objetivo a articulação de teorias, perspectivas, métodos e ferramentas próprios de diferentes disciplinas, de modo a atingir um conhecimento holístico que viabilize a resposta a problemas complexos e/ou que conduza à solução de necessidades reais da sociedade envolvente.

Ora, se há domínio profissional em que a interdisciplinaridade se afigura como indispensável é, precisamente, o domínio do Secretariado, como tem sido sucessivamente assinalado por vários estudiosos, que indicam esta área de atuação – e de conhecimento – como necessariamente pluridisciplinar e interdisciplinar. Neiva e D’Elia (2009) sublinham que o Secretariado é um campo multidisciplinar, sendo o profissional de Secretariado um mediador entre diversos setores de uma organização, estando, por isso, em permanente conexão com vários saberes e com múltiplas exigências. Já Sabino e Marchelli (2009, p. 610), ao analisarem a cientificidade associada à área do Secretariado, afirmam que “a natureza da práxis secretarial é considerada [...] multidisciplinar, na qual se utilizam teorias diversas de forma interdisciplinar, com vistas a atingir a coerência científica necessária à compreensão da realidade da função, bem como de seus aspectos práticos”. Para estes autores, “os fundamentos da atividade secretarial comprovam a utilização de diversas ciências



interdisciplinares, sem as quais a ocupação seria seguramente prejudicada, tendo em vista que todas elas permitem o aperfeiçoamento contínuo tanto da práxis, quanto da compreensão epistemológica” (Sabino & Marchelli, 2009, p. 619).

Mais recentemente, o Secretariado continua a ser sucessivamente perspetivado como um campo multi- e interdisciplinar, como se percebe nos trabalhos de Müller, Oliveira e Cegan (2015, p. 139), que afirmam que a “a profissão de secretariado possui um carácter multidisciplinar e interdisciplinar”, ou nos de Sousa, Santos e Nogueira (2016, p. 43), ao testemunharem que “independentemente da área e dimensão da organização onde atua, a/o secretária/o do novo milénio assume funções cada vez mais estratégicas, esperando-se que tenha uma postura cada vez mais executiva, ativa, dinâmica e polivalente”. Já Sanches-Canevesi, Cielo, Yaegashi e Stocker (2020, p. 6) afirmam também que “a produção científica em secretariado tem apontado o forte diálogo com outras áreas do conhecimento, demonstrando [*sic*] sua aderência interdisciplinar”.

Naturalmente, e atendendo a este carácter multi- e interdisciplinar do Secretariado, a formação de futuros profissionais deste domínio tem de assentar numa formação também ela multidisciplinar (Santos & Carvalho, 2015), uma vez que “essa qualificação [dos profissionais de secretariado] exige uma multidisciplinaridade suficientemente abrangente e capaz de responder a todas as exigências que estes profissionais enfrentam no seu dia para agir perante cenários complexos, usando todo o conhecimento teórico adquirido para resolver situações concretas” (Santos, Conde, & Guedes, 2020, p. 10). Na realidade, e conforme referem Rodrigues e Dias (2016), só esta formação ancorada em conhecimentos provenientes de várias áreas do conhecimento tornará possível a incontornável atuação profissional interdisciplinar destes profissionais.

3. Agregação de competências em Secretariado e Comunicação Empresarial

A opção pela agregação de competências, entendida como uma prática que se baseia na articulação de disciplinas de um mesmo curso, que decorrem em simultâneo, visando o desenvolvimento de trabalhos partilhados, para os quais convergem contributos (conteúdos, competências, técnicas, ferramentas e procedimentos) das mesmas, tem sido bastante comum na



ESTGA-UA (Oliveira, 2011; Calvão, Ribeiro, & Simões, 2019).

Inicialmente associada aos cursos ministrados na área da Engenharia, que funcionam com base em *Project-Based Learning*, esta prática tem vindo a disseminar-se por outras áreas de formação, procurando contribuir para o desenvolvimento e a consolidação de competências nucleares para os futuros profissionais.

Na Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda da Universidade de Aveiro, em Portugal, é ministrada, desde 2016, a Licenciatura em Secretariado e Comunicação Empresarial, uma formação multidisciplinar que assenta na oferta de 22 UC diferentes, dispersas por oito áreas científicas (Línguas, Secretariado e Comunicação Empresarial, Ciências Sociais, Informática, Ciências Jurídicas, Contabilidade, Matemática e Gestão), às quais se acrescentam uma Opção Livre, selecionada pelos estudantes de entre o leque de disciplinas oferecidas pela Universidade de Aveiro, e um Estágio/Projeto. Este é um curso de 1.º ciclo de Ensino Superior, com 180 créditos *European Credit Transfer and Accumulation System* (ECTS) e uma duração de três anos letivos, que dá sequência, nesta instituição de ensino superior, a uma tradição na formação em Secretariado já com 20 anos. Procurando formar “profissionais qualificados, aptos a prestar assessoria à direção ou administração de empresas ou organismos públicos e privados” (Universidade de Aveiro, 2021a), este curso se caracteriza por uma forte e regular articulação com o tecido empresarial envolvente, conseguida a partir i) da realização de estágios curriculares, no último semestre de formação; ii) do Projeto em Organização e Gestão de Eventos, no 4.º semestre; iii) do programa de tutoria desenvolvido com a Associação Empresarial de Águeda; e iv) da participação regular em iniciativas de parceiros externos. Ao caracterizar este curso, Ribeiro (2017, p. 47) afirma que

É nesta interação constante com a comunidade envolvente [...] que trabalhamos diariamente para formarmos profissionais de excelência, dotados de competências técnico-científicas adequadas às necessidades do mercado laboral e de competências transversais que, facilitando o seu sucesso profissional, possam também contribuir para a sua realização enquanto pessoas (Ribeiro, 2017, p. 47).

Na própria apresentação do curso e na identificação dos respectivos objetivos de formação, faz-se menção explícita ao carácter multi- e interdisciplinar desta formação, afirmando-se que “a formação multi- e interdisciplinar do curso permite, ainda, que o licenciado em SCE esteja apto a atuar em diferentes tipos de cenários, quer no contexto nacional, que no contexto internacional” (Universidade de Aveiro, 2021a).

Nesta Escola, e atendendo ao seu modelo de aprendizagem particular, confere-se grande atenção à utilização de estratégias de aprendizagem ativas, as quais são assumidas como “um dos pilares da organização curricular” (Universidade de Aveiro, 2021b). De entre estas, destaca-se a opção pela agregação de competências, que se traduz “pela articulação entre várias unidades curriculares com o intuito de desenvolver, de forma integrada, grandes temas do curso” (Universidade de Aveiro, 2021b), assim como a forte relação com o tecido empresarial envolvente.

Especificamente no curso de Secretariado e Comunicação Empresarial, a opção pela agregação de competências vem já de há vários semestres, tendo sido reportada, por exemplo, em trabalhos de Carvalho, Marques, Martins e Balula (2016) ou Ribeiro, Calvão, Simões e Neves (2020). Trata-se de uma abordagem que, garantindo a convergência de competências associadas a duas ou mais UC que decorrem em simultâneo, pressupõe a realização de um único trabalho, orientado e avaliado pelas docentes das UC envolvidas.

No caso da experiência que se reporta neste trabalho, a opção de agregação de competências centrou-se na articulação entre as competências em nível do uso aplicado da língua materna, na UC de PORT I, e do recurso a ferramentas informáticas, na UC de AEE I. Com efeito, e se tivermos em conta as competências ideais para os profissionais de Secretariado indicadas no estudo de Erviti, Fernández-Vallejo e Razkin (2016), verificamos que há diversas que se baseiam na articulação próxima entre estes dois domínios do saber/fazer.

Trabalhos como os de Bíscoli e Lotte (2006) tornam inquestionável a importância da comunicação, especialmente em Língua Portuguesa (Souza & Galvão, 2016), para os profissionais de Secretariado. Por isso, deve-se reforçar a sua qualificação neste domínio, uma vez que “é por meio



da comunicação que nos ligamos ou distanciamos uns dos outros, construindo ou restringindo nossas oportunidades pessoais e profissionais” (Souza & Galvão, 2016, p. 63).

Hoje em dia, porém, a comunicação é, em larga medida, baseada e mediada pelas diversas ferramentas informáticas ao dispor dos indivíduos e das organizações, sendo estas, simultaneamente, cada vez mais diversas e mais presentes no cotidiano dos profissionais de Secretariado (Ribeiro, Calvão, Simões, & Carvalho, 2020; Mesquita, Oliveira, & Sequeira, 2020). Por isso, o uso profissional e aplicado de uma língua é indissociável, atualmente, das ferramentas informáticas que asseguram a produção e disseminação dos diferentes textos.

Com efeito, se atualmente já quase não produzimos textos diretamente em papel sem a mediação de um processador de texto nem fazemos uma apresentação sem um suporte digital, cada vez mais precisamos de ter competências para a produção colaborativa de tais documentos e, sobretudo, para a sua disseminação transversal e eficaz. No caso dos profissionais de Secretariado, esta é uma competência incontornável, tal como afirmado por Erviti, Fernández-Vallejo e Razkin (2016), quando indicam que é hoje indispensável que os mesmos comuniquem, de forma eficaz e produtiva, usando meios digitais, ou participem proativamente em ambientes digitais, redes sociais e espaços colaborativos.

Atendendo a esta necessidade de articulação, no 1.º semestre de 2020/2021, propôs-se à turma de 1.º ano de Secretariado e Comunicação Empresarial um trabalho prático, em contexto de agregação de competências, entre as UC de Aplicações de Escritório Eletrónico I e Português I, que se contextualiza e descreve com detalhe na secção 5.1.

4. Metodologia

Esta é uma pesquisa de natureza aplicada, sendo que em relação aos objetivos possui carácter descritivo. Quanto aos procedimentos, trata-se de um trabalho sustentado em pesquisas bibliográficas direcionadas aos temas em estudo, necessárias à posterior implementação de uma experiência de aprendizagem interdisciplinar. Complementarmente, aplicou-se um questionário para aferir a opinião dos estudantes participantes nesta mesma experiência.



No decorrer da experiência que se relata neste trabalho, optou-se pela aplicação de metodologias de aprendizagem ativas, incidindo especificamente no reforço da interdisciplinaridade, concretizada por meio do desenvolvimento de um trabalho prático em agregação de competências.

Para se aferir a opinião dos estudantes envolvidos (27 alunos de 1.º ano, inscritos em simultâneo às duas UC acima referidas) relativamente a esta experiência, aplicou-se um questionário anónimo, que esteve aberto para preenchimento entre os dias 15 e 20 de janeiro de 2021. Este questionário, criado e disponibilizado via Google Forms, incluía 10 perguntas, sendo 5 fechadas, maioritariamente utilizando escalas do tipo Likert com 5 níveis, posteriormente codificados de 1 a 5, e 5 perguntas abertas, todas de resposta obrigatória. Estas últimas visavam, sobretudo, permitir o complemento de algumas respostas seleccionadas nas questões fechadas. Globalmente, as questões aplicadas pretendiam aferir a satisfação dos estudantes com o trabalho em agregação e identificar as competências técnicas e transversais que, na sua perspetiva, foram desenvolvidas neste contexto. O questionário terminava com um espaço para comentários (de resposta não obrigatória).

A análise dos dados recolhidos a partir deste questionário baseou-se numa abordagem mista (quantitativa e qualitativa), por meio de métodos de estatística descritiva.

5. Análise e discussão de resultados

Nesta secção, descreve-se a experiência de aprendizagem interdisciplinar implementada na turma de 1.º ano de Secretariado e Comunicação Empresarial, referindo o modo como a mesma foi preparada e desenvolvida. Assim, indicam-se os objetivos subjacentes ao trabalho proposto e os produtos a desenvolver, explicita-se o modo como se concretizou a articulação entre as duas UC envolvidas, esclarece-se como se assegurou o acompanhamento por parte das docentes responsáveis e como se efetivou a interação entre estudantes e estudantes e docentes (fazendo menção às condicionantes associadas à contenção da pandemia da COVID-19) e refere-se, ainda, o modo como foram avaliados os trabalhos realizados.

Posteriormente, apresentam-se os resultados do questionário de apreciação da experiência aplicado aos estudantes participantes.

5.1. Portefólio documental multimodal: descrição da experiência

Integradas no plano curricular do 1.º ano/1.º semestre da Licenciatura em Secretariado e Comunicação Empresarial, as UC AEE I e PORT I, associadas, respetivamente, às áreas científicas de Informática e de Línguas, são ambas de 6 ECTS, com uma duração de 60 horas de contacto. No 1.º semestre de 2020/2021, estiveram inscritos em simultâneo às duas UC 27 estudantes, sendo que todos selecionaram avaliação discreta em ambas as disciplinas.

Nos métodos de avaliação definidos pelas duas docentes responsáveis por estas UC no início do semestre, estava contemplada a realização de um trabalho prático em agregação de competências, que corresponderia, em cada uma das UC, a 35% da nota final. Para realizarem este trabalho, os estudantes constituíram 7 grupos com 3 a 4 participantes cada. Já em grupo, desenvolveram um portefólio documental multimodal que incluía os elementos definidos no Quadro 1.

Quadro 1 – Produtos desenvolvidos nos trabalhos de grupo

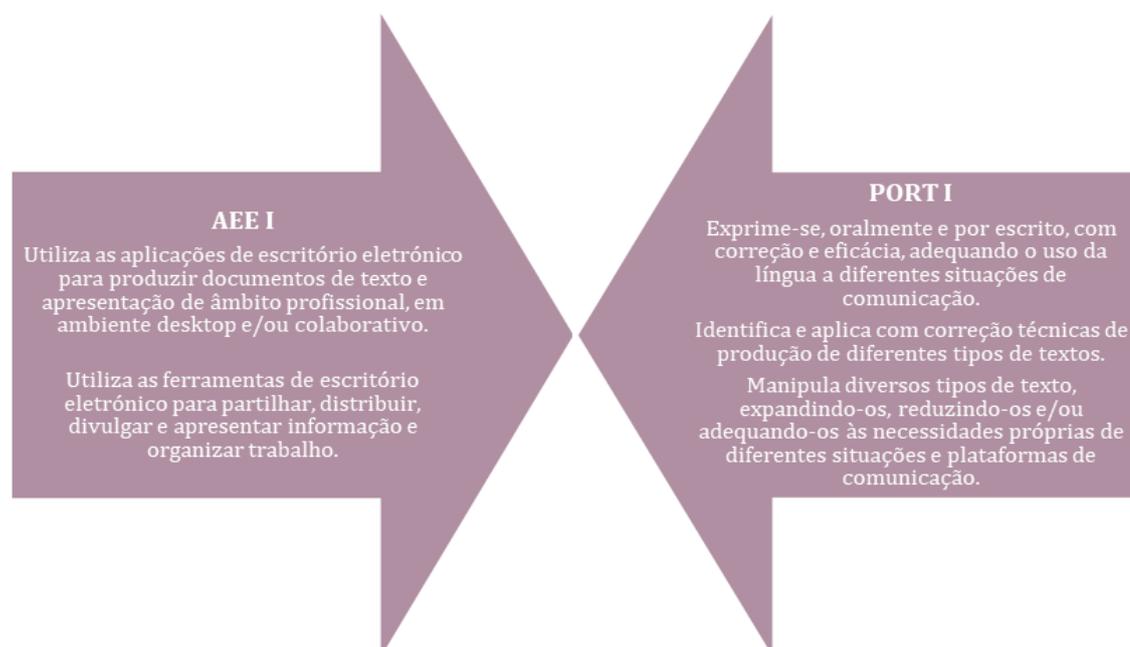
Elementos constitutivos do portefólio multimodal e contributo das duas UC

	AEE I	PORT I
Portefólio textual constituído com base nas ferramentas do Microsoft Word	Criação e formatação do portefólio, de acordo com normas em aplicação na Escola	Redação de texto expositivo, resumo de um artigo científico e comentário crítico do artigo científico lido
Vídeo elaborado com base nas ferramentas Microsoft PowerPoint (máximo 15 minutos)	Criação de diapositivos e narração incorporada no ficheiro	Seleção da informação e adequação do texto aos formatos solicitados

Fonte: Elaboração própria (2021)

Os produtos a desenvolver, os objetivos a atingir e os critérios de avaliação propostos foram definidos em função dos conteúdos programáticos e dos objetivos de aprendizagem de ambas as UC envolvidas. Assim, para a realização deste trabalho, os alunos fizeram convergir competências em desenvolvimento nas duas UC, conforme se visualiza na Figura 1.

Figura 1 – Convergência de competências das UC envolvidas



Fonte: Elaboração própria (2021)

Para orientação dos estudantes, foi disponibilizado um guião conjunto, no qual se identificavam os objetivos, os produtos a desenvolver, as etapas inerentes ao trabalho e os critérios de avaliação. Este documento, que foi partilhado nas áreas de *e-learning* das duas UC, foi apresentado, pelas duas docentes, durante uma aula de AEE I, antes de se iniciar o projeto. No Quadro 2, transcrevem-se os critérios de avaliação adotados por cada UC.

Quadro 2 – Critérios de avaliação

Aplicações de Escritório Eletrônico I	Português I
Este trabalho corresponde a 35% da nota final à UC.	Este trabalho corresponde a 35% da nota final à UC.
A classificação final neste TP será obtida considerando os seguintes aspectos: <ul style="list-style-type: none"> • Trabalho desenvolvido ao longo do semestre • Formatação do Portefólio • Ficheiro PowerPoint de suporte ao Vídeo 	A classificação final neste TP será obtida considerando as seguintes ponderações: <ul style="list-style-type: none"> • Trabalho desenvolvido ao longo do semestre • Portefólio • Vídeo
<p>Elementos em avaliação</p> <p><u>Trabalho desenvolvido ao longo do semestre:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cumprimento de prazos • Capacidade de gestão/integração de sugestões • Participação ativa • Autonomia • Criatividade <p><u>Formatação do Portefólio:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Correção e adequação da estrutura do documento entregue • Correção e adequação da formatação do documento entregue • Correta utilização das aplicações informáticas envolvidas • Criatividade • Honestidade intelectual <p><u>Ficheiro PowerPoint de suporte ao Vídeo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Adequação da estrutura do documento • Adequação e equilíbrio entre os elementos gráficos, textuais e a utilização da voz • Criatividade • Honestidade intelectual 	<p>Elementos em avaliação</p> <p><u>Trabalho desenvolvido ao longo do semestre:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cumprimento de prazos/gestão de tempo • Capacidade de gestão/integração de sugestões • Capacidade de pesquisa, seleção e tratamento de informação • Capacidade de trabalho em equipe • Autonomia • Criatividade <p><u>Portefólio:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Correção e pertinência da informação recolhida e apresentada • Correção e adequação da estrutura dos textos entregues • Correção linguístico-discursiva • Criatividade • Espírito crítico • Honestidade intelectual <p><u>Vídeo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de síntese e de seleção da informação • Adequação da estrutura do documento • Adequação e equilíbrio entre os elementos verbais e não verbais selecionados • Correção linguístico-discursiva • Dicção, ritmo e entoação • Criatividade • Espírito crítico • Honestidade intelectual

Fonte: Elaboração própria (2021)

Os trabalhos foram sendo acompanhados pelas docentes em contexto de aula e em horários de atendimento extra-aula especificamente definidos para o efeito. Refira-se que, neste semestre, as aulas, apesar de decorrerem presencialmente, seguiam normas de contenção da pandemia da COVID-19 muito restritas, que obrigavam, para além do uso constante de máscara, o necessário



distanciamento entre estudantes e entre estes e as docentes (Despacho n.º 53 - REIT/2020; Universidade de Aveiro, 2020). As horas de atendimento extra-aula, assim como a interação dos estudantes nos respetivos grupos de trabalho, decorreram sempre através de ferramentas de comunicação a distância.

Decorridas as sete semanas de desenvolvimento dos produtos, estes foram submetidos por meio da plataforma de *e-learning* usada na ESTGA, sendo posteriormente avaliados pelas docentes. No período entre a entrega dos produtos e a publicação das classificações obtidas, os estudantes responderam a um questionário que visava aferir a sua perceção relativamente à agregação de competências e cujos resultados se apresentam na secção seguinte (cf. 5.2.).

No que respeita aos produtos desenvolvidos pelos estudantes no âmbito desta experiência interdisciplinar, todos foram submetidos nos prazos e nos moldes definidos pelas docentes. Em termos de resultados, constatou-se que a média das classificações obtidas pelos diferentes grupos se integram, em ambas as UC, no Suficiente (12,5 valores, numa escala de 0 a 20, em AEE I e 12,8 valores em PORT I). Salienta-se, ainda assim, que o intervalo de variação é bastante superior em AEE I (nota mínima 7,9 valores; nota máxima 17 valores) do que em PORT I (nota mínima 10,2 valores; nota máxima 15,5 valores). A dispersão das notas em torno da média é significativamente maior em AEE I (desvio-padrão 3,5 e quociente de variação 25%) do que em PORT I (desvio-padrão 1,4 e quociente de variação 11%). Em média, as classificações obtidas foram inferiores às registadas noutros contextos de agregação de competências acompanhados pelas docentes envolvidas neste trabalho.

5.2. Portefólio documental multimodal: apreciação da experiência por parte dos estudantes envolvidos

No que concerne ao questionário aplicado, do total dos 27 estudantes inscritos em simultâneo às duas UC e em avaliação discreta, responderam 17 (63%). Nos parágrafos seguintes, apresentam-se os resultados obtidos.

Quando questionados quanto ao grau de satisfação com o desenvolvimento de trabalhos

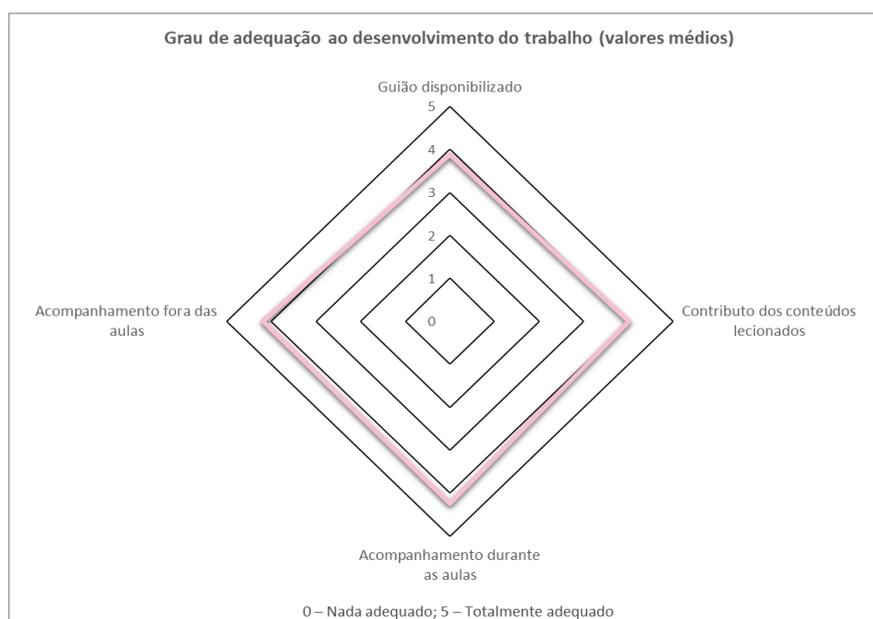


práticos em agregação de competências, 59% dos estudantes mostraram-se muito satisfeitos e 29% indicaram estar moderadamente satisfeitos com esta opção. Outros 6% dos respondentes referiram estar insatisfeitos com a opção pela agregação de competências, ao passo que os restantes 6% indicaram estar totalmente satisfeitos com esta opção.

Os estudantes justificaram a resposta anterior referindo, sobretudo, a poupança de tempo e de esforço inerente à realização de um único trabalho avaliado em duas disciplinas, opinião explicitada por um dos estudantes com recurso à expressão idiomática, tipicamente portuguesa, “matar dois coelhos de uma só cajadada”. Também o carácter prático deste trabalho, que permitiu a aplicação convergente e complementar dos conteúdos associados a cada disciplina, bem como a interligação de conhecimentos, foram referidos como vantagens desta agregação de competências. Por outro lado, como desvantagem, foi referido, sobretudo, o facto de o trabalho ser realizado em grupo.

Para obter uma perceção mais detalhada a respeito de diferentes opções associadas ao desenvolvimento desta agregação de competências, inquiriram-se os estudantes a respeito do grau de adequação (i) do guião disponibilizado, (ii) do contributo dos conteúdos lecionados em cada uma das UC envolvidas e (iii) do acompanhamento por parte das docentes em contexto de aula e fora dela (atendimento). Os resultados obtidos podem ser visualizados na Figura 2.

Figura 2 – Grau de adequação de algumas opções subjacentes ao trabalho



Fonte: Elaboração própria (2021)

Das quatro variáveis em apreciação, aquela que obteve resultados médios mais elevados foi o acompanhamento por parte das docentes em contexto de aula, seguida do acompanhamento fora deste contexto. Todas estas variáveis foram avaliadas com apreciações médias iguais ou superiores a 4 (Muito Adequado), exceto o guião (3,9). Ou seja, globalmente, pode-se afirmar que os alunos que responderam ao questionário consideraram estas opções e ferramentas de trabalho muito adequadas.

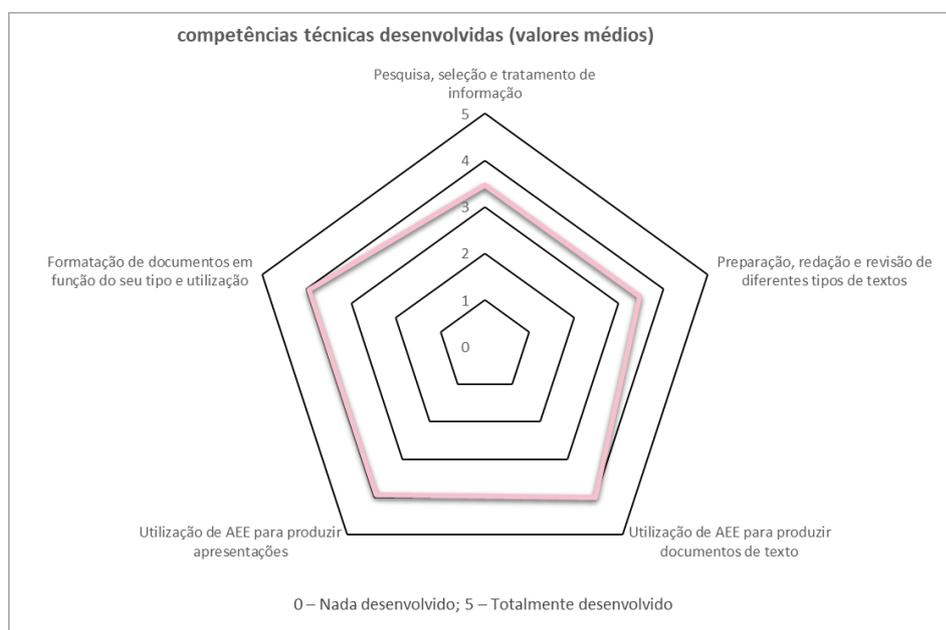
Quando questionados a respeito dos principais problemas associados à concretização do trabalho, os estudantes referiram maioritariamente as dificuldades de trabalho em grupo, seja devido à falta de interação, colaboração e interesse/empenho por parte dos vários elementos, seja devido às condicionantes decorrentes da atual situação pandémica.

O questionário incluía ainda duas questões que permitiam aos estudantes a indicação de sugestões de melhoria para cada uma das UC envolvidas. Porém, não se registaram muitos contributos a este nível, uma vez que os estudantes referiram não ser necessária a introdução de melhorias (7 respostas em AEE I e 8 em PORT I) ou indicaram não saber que melhorias introduzir (6 respostas em

cada UC). As sugestões indicadas passam pela realização de mais exercícios em aula e pela preferência por trabalhos individuais.

Numa segunda parte do questionário, inquiriram-se os estudantes a respeito das competências técnicas e transversais desenvolvidas com a realização desta agregação. No caso das competências técnicas, e em função dos objetivos associados às duas UC que integraram a agregação, os estudantes puderam indicar o grau de desenvolvimento de cinco competências técnicas, três associadas a AEE I (“Utilização de AEE para produzir documentos de texto”; “Utilização de AEE para produzir apresentações”; “Formatação de documentos em função do seu tipo e utilização”) e duas inerentes a PORT I (“Pesquisa, seleção e tratamento de informação”; “Preparação, redação e revisão de diferentes tipos de textos”). Os resultados são apresentados na Figura 3.

Figura 3 – Competências técnicas desenvolvidas



Fonte: Elaboração própria (2021)

Constatou-se que os estudantes consideram ter desenvolvido em grau superior as três competências associadas à UC de AEE I (com valores médios iguais a 4) em comparação com as

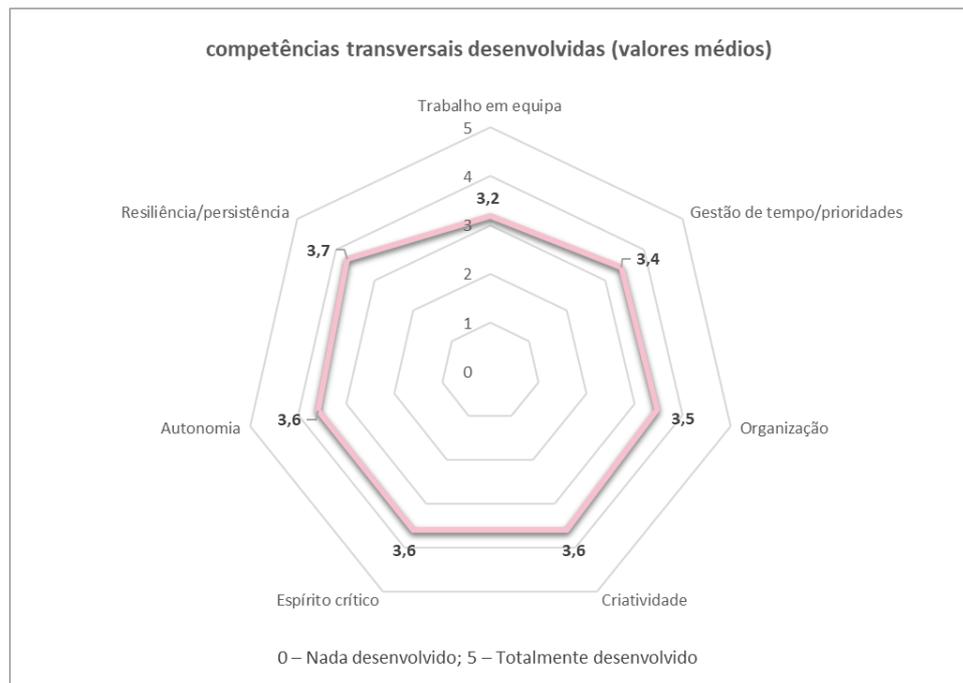


competências de PORT I (com valores médios de 3,5).

Perante uma lista de 7 competências transversais (“Trabalho em equipa”, “Gestão de tempo/prioridades”, “Organização”, “Criatividade”, “Espírito crítico”, “Autonomia”, “Resiliência/persistência”) indicadas no questionário, os estudantes também foram chamados a indicar o grau de desenvolvimento de cada uma delas. Neste contexto, salienta-se, primeiramente, o facto de, de acordo com os respondentes, estes terem desenvolvido as competências transversais em menor grau do que as competências técnicas, o que contraria resultados obtidos em experiências prévias de agregação de competências, como as reportadas em Calvão, Ribeiro e Simões (2019). Além disso, é de referir o facto de as respostas apresentarem um maior valor de dispersão quando comparadas com as obtidas na avaliação das competências técnicas, o que indica menor consenso entre a turma a este respeito.

De entre as 7 competências em apreciação, aquela para a qual se obteve um valor médio inferior foi o “Trabalho em equipa” (3,2). Para as restantes competências, obtiveram-se valores médios que variam entre os 3,4 e os 3,7 (“Resiliência/persistência”), conforme se visualiza na Figura 4.

Figura 4 – Competências transversais desenvolvidas



Fonte: Elaboração própria (2021)

De seguida, procurou-se perceber se os estudantes consideravam benéfica a realização de trabalhos em agregação de competências especificamente no 1.º semestre do 1.º ano da Licenciatura. Nesta pergunta, 65% dos estudantes (11) responderam “sim”, 35% (6) referiram “em parte”, não havendo respostas para “não” (cf. Figura 5).

Figura 5 – Opinião dos estudantes em relação ao benefício da realização de agregação de competências no 1.º ano/1.º semestre

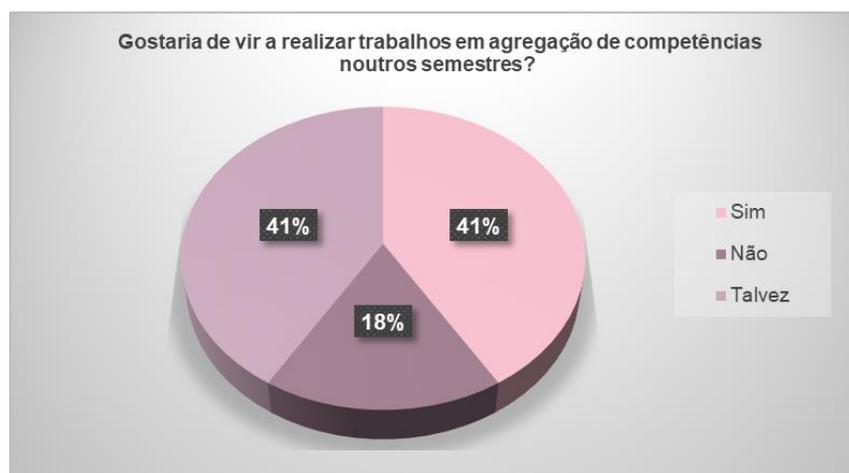


Fonte: Elaboração própria (2021)

Ao apresentarem justificativa para esta resposta, os estudantes que selecionaram “sim” indicaram, sobretudo, os benefícios associados à interligação entre as ferramentas e técnicas próprias das duas UC envolvidas (preparação dos suportes em AEE I e dos conteúdos textuais em PORT I). Houve inclusive alguns estudantes que relacionaram esta interação com a interdisciplinaridade própria da realidade laboral. Dos estudantes que responderam “em parte”, metade referiu não saber justificar a sua escolha. Os demais indicaram a insatisfação relativamente ao trabalho de grupo, seja pela desigualdade de contributo dos vários elementos, seja pelo receio de injustiças associadas à classificação atribuída ao trabalho.

A pergunta seguinte visava aferir a abertura dos estudantes para a realização de outros projetos de agregação de competências em semestres posteriores. Conforme se mostra na Figura 6, 41% (7 estudantes) dos respondentes selecionaram “sim”, 41% (7 estudantes) optaram por “talvez” e os restantes 18% indicaram “não” (3 estudantes).

Figura 6 – Opinião dos estudantes relativamente à realização de agregações de competências em semestres posteriores



Fonte: Elaboração própria (2021)

Dos 11 estudantes que, na pergunta anterior, referiram como benéfica a realização deste trabalho em agregação de competências no 1.º semestre/1.º ano, apenas 7 se manifestaram interessados em voltar a trabalhar em agregação de competências noutros semestres, havendo 3 que referiram não pretender trabalhar novamente em agregação de competências e 1 que selecionou a opção “talvez”. Os 6 estudantes que, na pergunta anterior, indicaram que esta experiência apenas foi benéfica “em parte”, selecionaram “talvez” como resposta a esta nova questão, mantendo, assim, a coerência.

Apesar de o questionário incluir um campo para Observações Finais, nenhum dos respondentes o preencheu.

6. Conclusões

Neste estudo, e como proposto, descreveu-se uma experiência interdisciplinar desenvolvida, por meio da realização de um trabalho prático em agregação de competências, entre as UC de AEE I e PORT I do curso de Licenciatura em Secretariado e Comunicação Empresarial. Esta agregação de

competências, para além de propiciar uma aplicação prática e convergente dos conteúdos lecionados nas UC envolvidas, contribuiu para reforçar competências transversais diversas. Ancorando-se no trabalho autónomo e colaborativo dos estudantes, assumiu-se como um contexto pedagógico diferenciador, favorecendo a consolidação de competências indispensáveis aos futuros profissionais de Secretariado, nomeadamente no que respeita ao uso de ferramentas de escritório eletrónico como suportes de comunicação e, por isso, como veículos hoje indispensáveis para a disseminação de textos multimodais.

Ainda assim, e muito por força de condicionantes associadas à pandemia da COVID-19 e às medidas implementadas para a mitigar, a perceção dos estudantes envolvidos a respeito da mesma distinguiu-se bastante de outras experiências deste tipo dinamizadas na Escola em contextos não COVID-19.

Tal como referido na descrição desta experiência, no 1.º semestre de 2020/2021, ainda que as aulas decorressem presencialmente, não houve possibilidade de os estudantes trabalharem em grupos. Também o trabalho dos grupos fora do contexto de aula teve de ser desenvolvido sempre em ambiente *on-line*, para garantir o cumprimento do distanciamento físico necessário. Acresce ainda que estes estudantes, recém-chegados à Escola, não tiveram oportunidade, também devido às medidas de contenção da pandemia, de participar nas habituais atividades de integração, como o acolhimento oficial preparado pela Escola ou as atividades lúdicas dinamizadas pelo Núcleo Associativo de Estudantes ou pela Comissão de Faina (órgão responsável pela praxe académica). Refira-se, também, que os locais de convívio típicos, na Escola e nas imediações, estavam encerrados. Ou seja, esta turma enfrentou grandes obstáculos no que respeita à familiarização/socialização, o que contribuiu para o reduzido grau de conhecimento mútuo e de interação entre os seus elementos.

Assim, não será de estranhar que os estudantes tenham percecionado o trabalho de grupo como um dos aspetos menos conseguidos desta experiência. Esta constatação, que se refletiu de forma evidente no modo como os alunos responderam a diferentes perguntas do questionário, foi sendo percebida pelas docentes ainda antes de os trabalhos terminarem, uma vez que alguns elementos da turma foram reportando, aquando das reuniões de acompanhamento, dificuldades de interação com



os seus colegas de grupo. Os estudantes dos grupos reportaram também falta de empenho por parte de alguns colegas, situação que poderá também relacionar-se com o menor grau de à-vontade e de conhecimento mútuo. Esta percepção de que o trabalho dos vários grupos estava a enfrentar algumas dificuldades acrescidas resultou ainda dos problemas no acesso/uso de tecnologia por parte de alguns estudantes. Ou seja, tratou-se de mais um impacto negativo do contexto da COVID-19 nesta experiência.

No que respeita às demais competências transversais, os estudantes também não indicaram graus de desenvolvimento elevados das mesmas, assim se diferenciando de outros grupos aos quais foram proporcionadas experiências em agregação de competências. Salienta-se, ainda, que a competência transversal que os estudantes afirmaram ter desenvolvido em maior grau foi a “Resiliência/persistência”, o que se adequa bem ao contexto adverso associado à pandemia em curso.

Verificou-se que, apesar de as classificações médias obtidas nestes trabalhos se terem fixado no Suficiente em ambas as disciplinas, os estudantes cumpriram os objetivos pré-definidos e, na sua própria percepção, as competências técnicas associadas foram “muito desenvolvidas”. Ainda que não tenha sido referido por todos os estudantes, muitos deles indicaram como vantagens desta agregação a articulação de conteúdos, competências, técnicas e ferramentas, o que evidencia que a interdisciplinaridade subjacente a esta experiência foi percebida como benéfica pelos participantes.

Tendo implementado previamente experiências de agregação entre UC de outros semestres curriculares, as docentes envolvidas constataram que esta opção se reveste de características e necessidades específicas no 1.º ano/1.º semestre. Com efeito, os níveis de satisfação com esta abordagem, assim como os graus de desenvolvimento de competências transversais referidos pelos alunos revelaram-se inferiores aos obtidos noutros contextos. Assim, fica por esclarecer se estes resultados decorrem apenas da influência das medidas de contenção da pandemia da COVID-19 ou se poderão ser um indício de que esta abordagem, no primeiro semestre de uma Licenciatura, poderá ser demasiado precoce, face à imaturidade/inexperiência dos estudantes recém-chegados. Será necessário, por isso, voltar a implementar uma agregação de competências deste tipo em anos letivos já não afetados pela pandemia.

Referências

- Bíscoli, F., & Lotte, R. (2006). Reflexões teóricas sobre a importância da comunicação na profissão de secretariado executivo. *Revista Expectativa*, 5(1), 157-172. Recuperado de <https://doi.org/10.48075/revex.v5i1.91>
- Calvão, A. R., Ribeiro, S., & Simões, A. (2019). Pedagogical practices in higher education: improving students' competences through cross-curricular problem-solving activities. In L. Gómez Chova, A. López Martínez & I. Candel Torres (eds.). *Edulearn19 Proceedings, IATED Academy* (pp. 5760-5769). IATED.
- Carvalho, S. M. P., Marques, F., Martins, C., & Balula, A. (2016). O papel da Tradução Assistida por Computador no ensino de Inglês para fins específicos. Poster session presented at *Teaching Day - 5th Edition*, Aveiro, Portugal.
- Clark, S., & Wallace, R. (2015). Integration and interdisciplinarity: concepts, frameworks, and education. *Policy Sci*, 48, 233–255. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s11077-015-9210-4>
- Egemose, N., Hjort, M., & Michelsen, C. (2018). *Cross-curricular teaching. Situational survey: an insight on interdisciplinarity in Europe today*. Recuperado de https://www.france-education-international.fr/sites/default/files/atoms/files/crosscut_situational-survey.pdf
- Erviti, M. C., Fernández-Vallejo, A. M., & Razkin, M. J. (2016). Competencias del Asistente de Dirección en el entorno digital. In E. Santos, P. Silveira, A. Pinto & V. Brunheta (Coord.). *Práxis e Inovação em Secretariado* (pp. 97-129). Instituto Politécnico de Castelo Branco – Escola Superior de Educação.
- Fernandes, S., Mesquita, D., Flores, M. A., & Lima, R. M. (2014). Engaging students in learning: findings from a study of project-led education. *European Journal of Engineering Education*, 39, 55-67. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/03043797.2013.833170>
- Gallego, J. R., Redondo, A., Lorente, R., & Benedito, A. (2011). La coordinación entre profesores como base del nuevo aprendizaje universitario. *Arxius de Ciències Socials*, 24, 119-134. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10550/19898>
- Despacho n.º 53 – REIT/2020 da Reitoria da Universidade de Aveiro (2020). *Normas para Aplicação em Matéria de Ensino-Aprendizagem no 1º semestre do ano letivo 2020-2021*. Recuperado de <https://www.ua.pt/pt/sga/page/4646>



- De Greef, L., Post, G., Vink, C., & Wenting, L. (2017). *Designing interdisciplinary education: a practical handbook for university teachers*. Amsterdam University Press.
- Holley, K. A. (2011). Understanding interdisciplinary challenges and opportunities in higher education. *ASHE Higher Education Report*, 35(2). Recuperado de https://www.academia.edu/5390376/Understanding_Interdisciplinary_Challenges_and_Opportunities_in_Higher_Education
- Jacob, W. (2015). Interdisciplinary trends in higher education. *Palgrave Communications* 1, 15001. Recuperado de <https://doi.org/10.1057/palcomms.2015.1>
- Lattuca, L., Voigt, L., & Fath, K. (2004). Does interdisciplinarity promote learning? Theoretical support and researchable questions. *The Review of Higher Education*, 28(1), 23-48. doi:10.1353/rhe.2004.0028.
- Leite, C., & Ramos, K. (2012). Formação para a docência universitária: uma reflexão sobre o desafio de humanizar a cultura científica. *Revista Portuguesa de Educação*, 25 (1), 7-27. Recuperado de <https://doi.org/10.21814/rpe.3014>
- Lima, R. (17.02.2021). *Aprendizagem baseada em projetos* [vídeo]. Youtube. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=U5-ICbQjJQo>
- Lima, R., Dinis-Carvalho, J., Sousa, R., & Alves, A. (2009). Management of Interdisciplinary Project Approaches in Engineering Education: a Case Study. In J. Dinis-Carvalho, N. van Hattum-Jansen & R. M. Lima, *Ibero-American Symposium on Project Approaches in Engineering Education* (pp. 149-156). Research Centre in Education - University of Minho & Department of Production and Systems School of Engineering of University of Minho.
- Lück, H. (2001). *Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos* (9ª. ed.). Vozes.
- Mesquita, A., Oliveira, L., & Sequeira, A. (2020). Transformação digital: estado das profissões administrativas em Portugal. In S. Ribeiro, M. C. Guardado & A. R. Calvão (Coord.). *Secretariado: transições e conexões* (pp. 41-53). UA Editora.
- Ministério da Educação e da Ciência (2015). *Experiências de inovação didática no ensino superior*. Gabinete do Secretário de Estado do Ensino Superior.
- Müller, R., Oliveira, V., & Cegan, E. (2015). Perfil do(A) Profissional de Secretariado Executivo na Gestão Contemporânea: Evidências a Partir dos Ingressantes no Mercado de Trabalho na Cidade de Curitiba e, das Demandas Empresariais. *GeSec – Revista de Gestão e Secretariado*, 6(3), 129-151. Recuperado de <https://www.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/453>



- Neiva, E., & D'Elia, M. E. (2009). *As Novas Competências do Profissional de Secretariado*. IOB Editora.
- Oliveira, J. (2011). Nine years of project-based learning in Engineering. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(1), 45-55. Recuperado de <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6179>
- Ribeiro, S. (2017). Licenciatura em Secretariado e Comunicação Empresarial. In A. Ferreira & A. Balula (Coord.). *ESTGA – 20 anos* (p. 47). UA Editora.
- Ribeiro, S., Calvão, A., & Simões, A. (2019). Agregar para expandir: agregação de competências na formação superior em secretariado. In D. Alves, H. Pinto, I. Dias, M. Abreu & R. Gillain (orgs.). *Atas da VIII Conferência Investigação, Práticas e Contextos em Educação (2019)* (p. 482). Escola Superior de Educação e Ciências Sociais - Instituto Politécnico de Leiria.
- Ribeiro, S., Calvão, A. R., Simões, A., & Carvalho, S. (2020). Quão digital deverá ser um(a) secretário(a) de direção? Contributos para a caracterização deste profissional. In S. Ribeiro, M. C. Guardado & A. R. Calvão (Coord.). *Secretariado: transições e conexões* (pp. 30-40). UA Editora.
- Ribeiro, S., Calvão, A. R., Simões, A., & Neves, M. (2020). Production of promotional videos in a multilingual cross-curricular context: a collaborative learner-centred experiment. *Proceedings of ICERI 2020 Conference 9th-10th november 2020* (pp. 8419-8427). DOI: 10.21125/iceri.2018
- Rodrigues, E. F., & Dias, A. I. (2016). Formação em Secretariado Executivo: relação entre conhecimento académico e atuação profissional. In: C. M. P. Barros, J. S. Silva, A. M. I. Dias (Orgs.). *Secretariado Executivo e Educação: temas que se articulam pela formação, docência na Educação Superior e pesquisa científica* (pp. 21-47). Edições UFC.
- Sabino, R., & Marchelli, P. (2009). O debate teórico-metodológico no campo do secretariado: pluralismos e singularidades. *Cadernos EBAPE.BR*, 7(4), 607-621. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1679-39512009000400006>
- Sanches-Canevesi, F., Cielo, I., Yaegashi, S., & Stocker, F. (2020). Produção Científica Strictu Sensu em Secretariado Executivo: mapeamento das Publicações no Brasil. *Liceu Online*, 10(2), 6-22. Recuperado de https://liceu.fecap.br/LICEU_ON-LINE/article/view/1840/1137
- Santos, P., Conde, M. S., & Guedes, A. (2020). Competências críticas do Secretariado ao presente. In S. Ribeiro, M. C. Guardado & A. R. Calvão (Coord.). *Secretariado: transições e conexões* (pp. 8-19). UA Editora.
- Santos, P., & Carvalho, A. B. (2015). A formação qualificada em Secretariado o papel do ensino superior politécnico na transferência de conhecimento. In. A. M. Vieira & A. C. Silva, *Livro de*



Atas do X Congresso Internacional de Secretariado e Assessoria (CISA) (pp. 94-101). Conselho Profissional de Secretariado.

Simão, J. V., Santos, S., & Costa, A. A. (2002). *Ensino Superior. Uma Visão para a Próxima Década*. Gradiva.

Sousa, M., Santos, T., & Nogueira, M. (2016). A importância do profissional de Secretariado na performance das empresas. In E. Santos, P. Silveira, A. Pinto & V. Brunheta (Coord.). *Práxis e Inovação em Secretariado* (pp. 41-59). Instituto Politécnico de Castelo Branco – Escola Superior de Educação.

Souza, K., & Galvão, M. (2016). A importância da língua portuguesa na matriz curricular dos cursos superiores de secretariado executivo. *GeSec – Revista de Gestão e Secretariado*, 7(3), 47-65. Recuperado de <https://www.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/488>

Trindade, H., & Costa, V. (2017). O papel do professor e das metodologias ativas no desenvolvimento de aptidões e conhecimentos necessários para o século XXI. *Revista Eletrônica de Ciências Humanas, Saúde e Tecnologia*, 6(1), 28-58. Recuperado de <https://revista.fasem.edu.br/index.php/fasem>

Universidade de Aveiro (2020). *Plano de Prevenção e Atuação COVID-19*. Recuperado de <https://www.ua.pt/pt/covid-19-info>

Universidade de Aveiro (2021a). *Licenciatura em Secretariado e Comunicação Empresarial*. Recuperado de <https://www.ua.pt/pt/curso/66>

Universidade de Aveiro (2021b). *A ESTGA - Modelo de Aprendizagem*. Recuperado de <https://www.ua.pt/pt/estga/page/2207>