

## **Aprendizagem colaborativa no Ensino Superior: uma experiência em língua estrangeira na área do Turismo**

Paula Cardoso

Instituto Politécnico de Leiria / LE@D, Universidade Aberta

paula.cardoso@ipleiria.pt

Laura Chagas

Instituto Politécnico de Leiria

laura.chagas@ipleiria.pt

**Resumo:** Considerando o futuro da indústria do Turismo e a necessidade de adaptar as competências dos estudantes do ensino superior à realidade profissional que os espera, o paradigma tradicional de ensino deve ir incluindo, progressivamente, metodologias e estratégias de aprendizagem ativa e participativa, procurando fomentar a autonomia do estudante e a sua responsabilização no processo de aprendizagem.

Este artigo relata uma experiência pedagógica desenvolvida junto de estudantes de licenciatura na área do Turismo, numa unidade curricular de língua inglesa, em que se desenvolveu uma metodologia de aprendizagem ativa e colaborativa, centrada nos estudantes e tendo o professor como facilitador do processo de aprendizagem.

Os resultados demonstram que os estudantes percecionam esta experiência como promotora da sua autonomia e de um trabalho mais colaborativo, no contexto de um processo de aprendizagem um pouco mais flexível que o habitual, mas revela também algumas fragilidades por parte dos estudantes, nomeadamente a nível da insegurança e da constante necessidade de *feedback* por parte do professor.

**Palavras chave:** Turismo; línguas estrangeiras; aprendizagem ativa e participativa; inovação pedagógica

## **Collaborative learning in Higher Education: an experience in a foreign language in the field of Tourism**

**Abstract:** Considering the future of the Tourism industry and the need to adapt the skills of higher education students to the reality they will face in the professional world, the traditional teaching paradigm needs to progressively include methodologies and strategies of active and participative learning, in order to foster student autonomy and responsibility in their own learning process.

This paper presents a pedagogical experience developed with undergraduate students in the field of Tourism, in an English language course, where an active and collaborative learning methodology was developed, centered on students and with the teacher assuming the role of facilitator of the learning process.

The results show that students perceive this experience as one that promotes their autonomy and collaborative work, in the context of a learning process that is more flexible than usual, but also reveals weaknesses shown by students, who were often very unsure and felt the constant need for feedback from the teacher.

**Keywords:** Tourism; foreign languages; active and participative learning; pedagogical innovation

## **Introdução**

As mudanças estruturais que se têm verificado nas últimas décadas, em virtude da integração da tecnologia, trazem inúmeras implicações económicas e sociais em todo o mundo, em particular na indústria do Turismo, que tem tido um crescimento sem precedentes em Portugal, nos últimos anos, constituindo-se como fonte de riqueza inestimável numa era global, em que as ligações são cada vez maiores e mais rápidas, o que também se repercute nesta área, em que os consumidores têm acesso a mais informação e oportunidades (Correia & Homem, 2018).

Neste contexto, é essencial continuar a investir na preparação dos futuros profissionais da área do Turismo, sendo que a competência em língua estrangeira, mais especificamente em língua inglesa, é primordial para atender às necessidades atuais e futuras relacionadas com esta indústria, no nosso país. Num estudo de Filipe e Aleixo (2017) sobre as principais tendências do mercado de trabalho na área do Turismo, as competências identificadas como as mais valorizadas pelas empresas da área da Zona Centro e da região de Lisboa e Vale do Tejo, foram o comportamento ético (média de 4,75 numa escala de Likert de 1 a 5), seguida da aprendizagem (4,73), a comunicação oral e escrita e o trabalho em equipa (ambas com 4,72). Assim, o ensino superior, também ele permeável à mudança e às conseqüentes alterações paradigmáticas que a tecnologia vem trazendo, deve constituir um motor de inovação, atendendo a que, de acordo com Correia e Homem (2018), as áreas do Turismo e da Gestão Hoteleira são atualmente frequentadas por cerca de dez mil estudantes, distribuídas em 73 cursos de licenciatura, 45 cursos de mestrado e 10 de doutoramento.

Paralelamente, na perspetiva do próprio ensino superior, outras necessidades e desafios são identificados e remetem para a motivação dos estudantes e o desenvolvimento da sua autonomia como competência essencial no futuro profissional que vão seguir, num contexto em que a sociedade privilegia as competências transversais, tanto ou mais que as competências técnicas ou profissionais (Career Builder, 2014).

No sentido de analisar esta realidade e o modo como os estudantes percecionam a necessidade de desenvolver várias competências essenciais ao mercado de trabalho, procedeu-se a um estudo que incidiu sobre a integração de uma nova metodologia de ensino em língua estrangeira. O contexto desta experiência envolveu estudantes de licenciaturas da área do Turismo numa unidade curricular de língua inglesa. As atividades desenvolvidas tiveram por base uma metodologia de ensino e aprendizagem ativa e participativa, com o objetivo de promover determinadas competências nos estudantes, nomeadamente a sua motivação e o desenvolvimento da sua autonomia para o contexto profissional futuro através de estratégias de aprendizagem colaborativa.

## Enquadramento

### Aprendizagem ativa e colaborativa

As temáticas que sustentam o enquadramento teórico deste estudo organizam-se de acordo com dois eixos principais: o primeiro, de cariz mais pedagógico, respeita ao papel do docente, à autonomia do estudante e à aprendizagem colaborativa; o segundo, de teor social, prende-se com o futuro da indústria do turismo, as competências profissionais inerentes a uma sociedade digital e, finalmente, com o papel de uma universidade digital na formação dos futuros ativos.

Para integrar uma metodologia mais centrada no estudante, identificámos três áreas de intervenção prioritária, que implicaram uma alteração paradigmática a nível pedagógico e que, por sua vez, envolve o docente como facilitador. Procurou-se, portanto, desenvolver a autonomia de cada estudante, mas inserida num contexto de grupo, a partir de atividades que pretendem estimular uma aprendizagem colaborativa, de acordo com a figura seguinte (Figura 1).



Figura 1. Áreas de intervenção prioritária no estudo

Neste contexto, o docente assume o papel de facilitador ou mesmo mediador do processo de ensino/aprendizagem, ao contrário do que acontece no paradigma tradicional, que é baseado num modelo unidirecional de comunicação e num processo de ensino e aprendizagem centrado no professor, que é visto como detentor de conhecimento. Neste contexto, os estudantes assumem um papel ativo e interventivo no seu próprio processo de aprendizagem, desenvolvendo competências que lhes serão exigidas no mundo do trabalho, perspectiva oposta à do paradigma mais tradicional, que é baseado num modelo em que os estudantes são passivos reprodutores de conhecimento.

De acordo com Duchatelet e Donche (2019), que estudaram o desenvolvimento da autoeficácia e da autorregulação dos estudantes, a motivação tem particular importância nas abordagens metodológicas centradas no estudante, sendo que os autores concluem que o comportamento de um docente promotor da autonomia melhora a autoeficácia dos estudantes, que estão então motivados a trabalhar autonomamente. No caso específico do ensino de língua estrangeira, a literatura revela, ainda, que o docente pode (i) influenciar o desempenho, a motivação e o interesse dos estudantes; (ii) incentivá-los a iniciar a sua própria pesquisa; (iii) valorizar a troca de informação entre professor e estudantes; (iv) estimular os estudantes a terem responsabilidade pela sua própria aprendizagem (Faustino, 2016).

No que diz respeito à autonomia do estudante, o papel do docente como promotor dessa mesma autonomia é, portanto, essencial. De entre as vantagens identificadas neste contexto, destacam-se o recurso a atividades que permitem uma total imersão na língua estrangeira e a possibilidade de se personalizar a aprendizagem para colmatar necessidades específicas, mesmo ao nível da indústria do Turismo. Contribui-se, assim, para um sistema de aprendizagem mais flexível e individualizado, através do recurso à tecnologia, neste caso para pesquisa de informação. Num estudo que analisou a visão dos professores sobre o papel da tecnologia no estímulo à autonomia do estudante em duas licenciaturas de uma instituição portuguesa, foi possível concluir que os docentes procuram desenvolver esforços que promovam a autonomia dos estudantes. Além disso, sentem-se motivados para utilizar as TIC na sua prática, sobretudo a partir de vários fatores como “um maior acesso a recursos e informação, à regulação, à tutorização e à intervenção no trabalho realizado pelos estudantes, à interação e comunicação e por serem uma forma de inovar as suas práticas educativas, sem serem verificadas diferenças significativas entre os dois cursos” (Simões & Faustino, 2018, p. 21).

O fomentar da autonomia do estudante passa não só pelo trabalho individual, mas também pelo envolvimento com os seus pares (Jacobs & Shan, 2015), sendo que esta abordagem de aprendizagem colaborativa implica um conjunto de princípios: “maximum peer interactions, equal opportunities to participate, individual accountability and positive interdependence” (p. 1). Os autores defendem que uma das formas de encorajar os estudantes a sentir uma interdependência positiva com os seus pares é ter um objetivo comum. Este é, como tal, um dos fatores que influenciam a aprendizagem colaborativa entre os estudantes, nomeadamente o desenvolvimento da sua autonomia e da sua capacidade de regulação, através da criação de uma tarefa em grupo, que seja desafiante e complexa, para criação de um conteúdo novo e original. A sensação final de ‘shared ownership’, de acordo com Scager et al. (2016), é bastante gratificante para o estudante, num sentido de conquista/realização pessoal.

Como em todas as áreas das Ciências Sociais, também no Turismo é imperativo o desenvolvimento de um conjunto de competências sociais e organizacionais que permita aos estudantes do ensino superior melhorar as suas qualificações no contexto profissional, sendo que as competências de colaboração, trabalho de pares e espírito de equipa têm um papel relevante. Neste contexto, damos conta das principais tendências a este nível, bem como dos resultados que alguns estudos têm permitido concluir.

O incentivo a um papel mais participativo junto dos estudantes, nomeadamente através do conceito de cocriação, não só entre estudantes e docentes, mas também entre os estudantes e a própria instituição, pode trazer um contributo e um valor inestimáveis, no sentido de beneficiar o ambiente de aprendizagem no ensino superior (Dollinger, Lodge & Coates, 2018). Também o fomentar de experiências de colaboração pode trazer resultados positivos. Num trabalho de investigação de Tsai (2019), por exemplo, foram analisados os efeitos da colaboração entre pares no desenvolvimento da comunicação oral em língua inglesa, especificamente no âmbito do Turismo e da indústria *MICE* em particular, acrónimo que representa a designação ‘Meetings, Incentives, Conventions

and Exhibitions'. Pôde concluir-se, assim, que a integração de atividades em pequeno grupo permite melhorar o desempenho de expressão oral dos estudantes, bem como a resolução de problemas, o que contribui para aumentar a sua motivação, sendo o docente o promotor desse mesmo fator motivacional, das atitudes perante a aprendizagem, das competências sociais e da redução da ansiedade na aprendizagem do Inglês. O autor afirma: "from such [...] environment, students can understand that the mutual interests can be triggered through cooperation, not competition, so that they are apt to share resources with others and to accept others' assistance, as in the virtual situation of MICE" (p. 46). Todas estas competências de entreaajuda e de melhoria de competências são essenciais para o sucesso dos estudantes no seu percurso profissional futuro.

### **O futuro do Turismo**

Considerando que algumas estatísticas recentes referem que 1 em cada 10 empregos no mundo são na área do Turismo (Correia & Homem, 2018) e o crescimento desta indústria tem sido exponencial, este é um domínio de suma importância na formação de futuros profissionais. A integração da tecnologia e a digitalização da atividades potenciam empreendedorismo e inovação, sendo expectável que milhares de novos empregos continuem a ser criados. Alguns exemplos do potencial da tecnologia na indústria do Turismo têm a ver com a introdução de inteligência artificial e inteligência de dados (algoritmos) que permitem conhecer rapidamente o perfil de um turista e, conseqüentemente, desenvolver produtos e serviços personalizados a cada indivíduo (ex: promoção de algum serviço num hotel; preferências de voo, etc.). Todos estes fatores confluem na necessidade de se assegurar que os futuros profissionais da área detenham um conjunto de competências que são necessárias a uma sociedade digital como aquela em que já vivemos. Tendo em conta o que se espera do futuro do trabalho, com a automação a extinguir algumas profissões atuais mas a criar novas atividades, a chamada 4ª Revolução Industrial, num contexto da Economia 4.0, traz grande flexibilidade laboral, com a integração da tecnologia (Schwab, 2015). É fundamental, portanto, desenvolver a criatividade dos estudantes e fomentar as suas capacidades de pesquisa, seleção de informação e autorregulação, além de outras mencionadas anteriormente.

### **O papel de uma universidade digital**

As instituições têm um papel essencial neste contexto. De acordo com Siemens, Gašević e Dawson (2015), é necessário explorar infraestruturas tecnológicas para ajudar as instituições de ensino superior a prepararem-se para as oportunidades de aprendizagem da próxima geração, que devem ser ponderadas no planeamento pedagógico, não só por parte dos académicos como dos vários líderes institucionais. Também Bates (2018), que defende a criação urgente de universidades de aprendizagem digital, postula que elas permitirão (i) desenvolver métodos de ensino inovadores, eficazes e adequados à era digital; (ii) investigar aspetos distintos da sociedade e economia digitais; (iii) apoiar a mudança no pós-secundário e ao longo do sistema de ensino; (iv) apoiar o crescimento de uma economia digital socialmente responsável (Bates, 2018).

Foi no contexto das necessidades identificadas que se desenvolveu uma experiência pedagógica, com o intuito de se analisar a forma como os estudantes percebem uma inversão do paradigma pedagógico tradicional, no sentido de os responsabilizar pela sua aprendizagem.

## Metodologia

A experiência que se descreve neste artigo decorreu no primeiro semestre do ano letivo 2019-2020, com uma turma de estudantes de segundo ano das Licenciaturas em Gestão de Eventos e Marketing Turístico de uma instituição de ensino superior politécnico.

Contrariamente ao que acontece tradicionalmente no *design* do currículo e na construção dos materiais de apoio a uma Unidade Curricular, que são normalmente definidos a priori e unilateralmente pelo docente, neste caso, os materiais foram construídos colaborativamente e ao longo de todo o semestre, sendo esse o foco de trabalho dos estudantes na Unidade Curricular. Portanto, pretendia-se implementar uma metodologia ativa e colaborativa, centrada nos estudantes, nas suas necessidades e preferências, em que a docente assumiu então o papel de orientadora do trabalho dos estudantes e facilitadora do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento de competências. A metodologia teve como objetivo desenvolver estratégias de pesquisa, seleção e adaptação de informação, trabalho colaborativo, capacidade argumentativa, bem como trabalhar competências de oralidade na língua estrangeira, uma vez que todos os temas seriam apresentados oralmente pelos estudantes, em trabalho de grupo.

Participaram nesta experiência um total de 17 estudantes, número que corresponde ao número de estudantes que se submeteu a avaliação contínua, com frequência obrigatória das aulas durante o semestre, tal como representado na Tabela 1. Há um fator importante, que diz respeito ao facto de esta ser uma Unidade Curricular optativa, daí o reduzido número de estudantes inscritos. No entanto, o facto de ser opcional releva também para o fator motivação para a aprendizagem da Unidade Curricular.

Tabela 1: Número de estudantes inscritos e participantes no estudo

Curso	Gestão de Eventos	Marketing Turístico
<b>Número de estudantes inscritos</b>	8	17
<b>Número de participantes (<i>n</i>)</b>	4	13

Na primeira aula, foi apresentado um guião aos estudantes, que introduziu a nova metodologia e o seu funcionamento, clarificando também o papel de todos os intervenientes no processo, bem como o objetivo a nível das competências que se pretendia desenvolver. O próprio guião do trabalho a realizar durante o semestre foi construído colaborativamente, entre a docente e os estudantes, nomeadamente os objetivos da Unidade Curricular, as especificidades da metodologia, os recursos, os elementos de avaliação, o peso de cada elemento na avaliação final e as datas de avaliação, entre outros aspetos. Para cada um dos temas a desenvolver durante o semestre, foi colaborativamente delineada a respetiva planificação, com datas e atividades específicas a trabalhar em cada aula, como ilustrado na Tabela 2.

Tabela 2: Planificação de um tema e respetivas atividades

Data	Tema	Atividade
26/09	1	pesquisa
03/10	1	preparação
17/10	1	apresentação
24/10	1	discussão/resumo

Cada tema foi trabalhado durante quatro sessões de trabalho, sendo que em cada sessão os estudantes realizaram uma tarefa específica: na primeira sessão sobre o tema, decidiram em grupo qual a abordagem que queriam para o tema, considerando as suas necessidades ou preferências e pesquisaram os materiais de apoio à sua abordagem. Numa segunda sessão, trabalharam a adaptação desses materiais e desenvolveram a forma de os apresentar. A terceira sessão consistiu na apresentação, por parte de todos os grupos, do tema trabalhado. E, por fim, na última sessão do tema, realizou-se uma discussão alargada, entre todos, dos principais aspetos debatidos durante as apresentações e clarificaram-se potenciais questões.

Portanto, para cada tema, os estudantes eram encorajados a pesquisar e desenvolver os seus próprios recursos educacionais, enquanto tarefa colaborativa de grupo. Assim, cada grupo foi argumentando, negociando e construindo o seu portefólio digital durante o semestre, com recursos que os estudantes consideraram significativos, de acordo com as suas preferências, interesses e necessidades. Curiosamente, os estudantes definiram que todas as apresentações seriam avaliadas qualitativa e quantitativamente, afirmando que “não queriam ter o trabalho sem contar para nada”, à exceção da primeira apresentação, que consideraram ser apenas uma simulação, para a qual optaram apenas por um feedback informal, sem relevar para avaliação formal.

### **Resultados e Discussão**

No final desta experiência, realizou-se um inquérito aos estudantes, no sentido de aferir a sua perceção relativamente à mesma. Assim, os estudantes foram questionados relativamente à influência que consideraram que esta metodologia teve no desenvolvimento das dimensões definidas - nomeadamente nas estratégias de pesquisa, seleção e adaptação de informação, trabalho colaborativo, capacidade argumentativa e competências de oralidade na língua estrangeira -, bem como no próprio processo de aprendizagem, em particular na autonomia e responsabilidade pessoal durante o trabalho colaborativo. Pediu-se também que refletissem sobre as principais dificuldades sentidas durante o trabalho desenvolvido e ainda a sua opinião, no final, sobre a metodologia utilizada, bem como sugestões para o futuro.

No geral, os estudantes referiram que houve uma influência positiva na sua capacidade de pesquisa, na participação oral em língua estrangeira, na capacidade de trabalhar colaborativamente, na competência argumentativa e também na sua autonomia. Estes foram os aspetos mais referidos pelos estudantes relativamente ao impacto positivo da metodologia.

Por sua vez, reportaram dificuldades, essencialmente a dois níveis: (i) competência de pesquisa, referindo que era algo a que não estavam habituados e não sabiam exatamente a que tipo de fonte recorrer; e (ii) dificuldades sentidas na própria abordagem ao tema, pois não sabiam “se a professora iria considerar a abordagem mais correta”. Portanto, a dificuldade que sentiram em pesquisar e até em adaptar os materiais afetou também a gestão do tempo, precisamente porque demoravam mais tempo do que o previsto na parte da pesquisa. Na gestão das suas dificuldades, o papel da docente enquanto facilitadora e mediadora foi fundamental, essencialmente no sentido de reforçar positivamente os estudantes e de os ajudar a gerir o tempo da melhor forma.

No que diz respeito às preocupações dos estudantes, elas foram uma constante durante o processo. Estavam sempre muito preocupados em saber se o que faziam estava certo ou errado, ou seja, baseavam as interações com a docente sempre na procura de um reforço positivo do que tinham desenvolvido até então. Isto porque estavam muito focados na avaliação formal, na forma como tudo o que faziam contribuía para essa avaliação. Ou seja, dentro do modelo tradicional, focado no resultado e não no processo, apesar de a docente sublinhar inúmeras vezes a importância do desenvolvimento de competências transversais durante todo esse processo.

De uma forma geral, a opinião inicial dos estudantes foi favorável e manifestaram um entusiasmo inicial, quando lhes foi explicada a metodologia de trabalho e enquanto trabalharam o primeiro tema. À medida que o tempo avançava, foram tendo a perceção que isso lhes daria trabalho acrescido, ao qual não estavam habituados e que lhes tomaria muito mais tempo do que o desejado, pelo que alguns estudantes foram perdendo o interesse inicial. Ou seja, se por um lado, despertou o interesse por ser diferente e inovador, com o passar do tempo foram percebendo que isso implicava uma melhor capacidade de gestão do tempo, o que nem sempre conseguiram fazer, pelo que várias vezes as tarefas tiveram que ser terminadas fora do contexto formal.

Como era obrigatória uma avaliação final escrita (exame), estava sempre presente uma preocupação com os conteúdos a estudar, pelo que os estudantes constantemente colocavam questões como “sai no exame?” e “como estudar para o exame, com base no que nós fizemos?” – portanto, necessitavam frequentemente de referências do professor e sentiram muita insegurança no trabalho realizado por si e pelos pares, apesar de todos os materiais serem co-construídos com a professora e ainda revistos no final, por todos.

## **Conclusões**

Se, por um lado, esta breve experiência promoveu, efetivamente, maior autonomia, um trabalho mais colaborativo e um processo de aprendizagem um pouco mais flexível, por



outro lado, colocou a descoberto algumas fragilidades, como a insegurança e a necessidade de um reforço constante, bem como a necessidade de os estudantes assumirem uma maior responsabilidade e conseqüentemente, de assumirem uma maior capacidade de autorregular a sua aprendizagem, ao mesmo tempo que compreendem a importância das denominadas *soft skills*, das competências que lhes permitirão mais facilmente adaptarem-se ao mutável mercado de trabalho.

No final do questionário, as opiniões de alguns estudantes foram no sentido de valorizar as dificuldades associadas ao facto de deixarem a sua zona de conforto, sendo que reconheceram vantagens que, para um docente de línguas estrangeiras, em particular na área do Turismo, têm um inestimável valor, nomeadamente no que diz respeito ao reconhecimento e respeito pelo outro, na sua pessoa e nas suas opiniões.

Outro fator que os estudantes realçaram no final foi o facto de sentirem ter desenvolvido ferramentas que poderão aplicar no futuro, quer a nível pessoal, quer a nível profissional. Referiram também, como não podia deixar de ser, que ainda estão a tentar perceber esta metodologia e há certamente lugar para melhorar no futuro, o que revela a postura reflexiva e crítica que os estudantes adotaram desde o início.

“Um dos principais requisitos do processo de Bolonha é que [os estudantes] desenvolvam competências transversais de modo a responder às exigências atuais e futuras da sociedade” (Simões & Faustino, 2018, p. 21). Apesar do carácter reduzido deste estudo, a experiência permitiu constatar que existe um caminho a ser percorrido de forma colaborativa e sistemática, na direção da inovação pedagógica e do desenvolvimento das competências exigidas pelo mundo do trabalho. Este tipo de estratégias, em que os estudantes são chamados a sair da sua zona de conforto e a refletir e envolver-se no seu próprio processo de aprendizagem, fazem parte de uma metodologia extremamente útil, que deve ser promovida continuamente, de forma a proporcionar o desenvolvimento e consolidação das competências identificadas, além de permitir aos estudantes identificar e aprender a lidar com as suas principais dificuldades.

Numa próxima oportunidade, será muito interessante incluir neste estudo dois aspetos inovadores: a avaliação pelos pares, que não foi considerada no atual estudo, e os recursos a utilizar pelos estudantes serem apenas recursos educacionais abertos, que eles podem adaptar ao seu contexto e partilhar novamente com a comunidade.

## Referências

- Bates, T. (2018). *Why Canada needs five new digital learning universities*. Retirado de <https://www.tonybates.ca/2018/11/12/why-canada-needs-five-new-digital-learning-universities/>
- Career Builder 2014. *Overwhelming majority of companies say soft skills are just as important as soft skills, according to a new career builder survey*. Retirado de <https://www.careerbuilder.com/share/aboutus/pressreleasesdetail.aspx?ed=12/31/2014&id=pr817&sd=4/10/2014>
- Correia, A. & Homem, P. B. (2018). *Turismo no centro de Portugal - Potencialidades e Tendências*. Coimbra: Conjuntura Actual Editora. ISBN: 978-989-694-304-2

- Dollinger, M., Lodge, J., & Coates, H. (2018). Co-creation in higher education: Towards a conceptual model. *Journal of Marketing for Higher Education*, 28(2), 210-231. doi:10.1080/08841241.2018.1466756
- Duchatelet, D., & Donche, V. (2019). Fostering self-efficacy and self-regulation in higher education: a matter of autonomy support or academic motivation?. *Higher Education Research & Development*, 38(4), 733-747. doi:10.1080/07294360.2019.1581143
- Faustino, P. (2016). *Motivações e Perceções dos Docentes do Ensino Superior Face ao Uso de TIC como Suporte ao Estímulo da Autonomia dos Estudantes*. (Dissertação não publicada de Mestrado em Comunicação Multimédia). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Filipe, L. P. & Aleixo, A. M. (2017). Tendências do mercado de trabalho na área de turismo. In Almeida, L. S. & Castro, R. V. de. *Ser estudante no ensino superior: as respostas institucionais à diversidade de públicos*. Universidade do Minho.
- Jacobs, G., & Shan, T. H. (2015). *Advancing Learner Autonomy in TEFL via collaborative learning*. Khristianto, SS, M. Hum., 1.
- Scager, K., Boonstra, J., Peeters, T., Vulperhorst, J., & Wiegant, F. (2016). Collaborative Learning in Higher Education: Evoking Positive Interdependence. *CBE—Life Sciences Education*, 15(4), ar69. doi:10.1187/cbe.16-07-0219
- Schwab, K. (2015). The Fourth Industrial Revolution: What It Means and How to Respond. *Foreign Affairs*, 94(6).
- Siemens, G., Gašević, D., & Dawson, S. (2015). *Preparing for the digital university: A review of the history and current state of distance, blended, and online learning*. doi: 10.13140/RG.2.1.3515.8483
- Simões, D., & Faustino, P. (2019). O Papel das TIC no Estímulo à Autonomia dos Estudantes do Ensino Superior: Visão dos Professores. *Education Policy Analysis Archives*, 27. doi:10.14507/epaa.27.3734
- Tsai, I. I. (2019). The effect of peer collaboration-based learning on enhancing English oral communication proficiency in MICE. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 24, 38–49. doi:10.1016/j.jhlste.2018.10.006

