



# **ANÁLISE E DISCUSSÃO DA PROPOSTA FORMATIVA DO CURSO DE TURISMO**

**JAQUELINE SILVA DOS SANTOS**

**SÃO PAULO**

**2013**

**JAQUELINE SILVA DOS SANTOS**

**ANÁLISE E DISCUSSÃO DA PROPOSTA FORMATIVA DO CURSO DE TURISMO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação PPGE da Universidade Nove de Julho – UNINOVE como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Profº Drº Antônio Joaquim Severino - Orientador

**SÃO PAULO  
2013**

**Santos, Jaqueline Silva dos.**

***Análise e discussão da proposta formativa do curso de turismo./***  
***Jaqueline Silva dos Santos. 2013***

**120f.**

***Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE,***  
***São Paulo, 2013.***

***Orientador (a): Prof. Dr. Antonio Joaquim Severino.***

**1. Formação humana. 2. Currículo. 3. Ensino superior.**  
**I. Severino, Antonio Joaquim                      II. Título**

**CDU 37**

**JAQUELINE SILVA DOS SANTOS**

**AMÁLISE E DISCUSSÃO DA PROPOSTA FORMATIVA DO CURSO DE TURISMO**

Dissertação de mestrado apresentada à  
Universidade Nove de Julho – UNINOVE  
para a obtenção do grau de Mestre em  
Educação pela Banca Examinadora  
formada, por:

---

Presidente: Prof. Antônio Joaquim Severino, Drº. – Orientador, UNINOVE

---

Membro:

---

Membro:

São Paulo,        de                                de 2013.

Dedico este trabalho a minha amada família!!

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu orientador Prof. Dr. Antônio Joaquim Severino, agradeço pela paciência, pela confiança em mim depositada, pelas orientações valiosas que me nortearam na construção do conhecimento, pelo respeito e carinho que sempre me dispensou.

À minha mãe, Evani por sua força, coragem, persistência, bondade e pelo incentivo; aos meus filhos Victor, Vinicius e Victória por todas as minhas ausências.

Ao meu companheiro Clóvis, meu porto seguro, por sua dedicação, seu amor e amizade. Por dividir comigo toda a carga e por me incentivar e acreditar na minha capacidade e não me deixar desistir.

Aos meus amigos do coração por compreenderem minhas ausências e meu cansaço, especialmente a Janaina Britto por sua amizade e carinho.

À todos os professores, alunos e funcionários do Programa de Pós Graduação em Educação da UNINOVE, pelos encontros, discussões e compartilhamentos.

Aos membros da Banca Examinadora pelo pronto atendimento ao convite e pelas valiosas contribuições.

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.

(Fernando Pessoa)

## RESUMO

Trata-se de reflexão filosófica acerca da proposta educativa do Curso de Turismo, no contexto da discussão do sentido da formação profissional universitária. Busca responder ao questionamento de como assegurar uma formação humanística para o profissional do Turismo. A hipótese que orienta os objetivos deste trabalho é a de que o profissional de Turismo tem uma formação predominantemente técnica e pragmática, insuficiente para prepará-lo adequadamente para as práxis produtiva, social e cultural. Para enfrentar esta hipótese a pesquisa, após explicitar os fundamentos filosóficos que embasam a formação em Turismo, levanta quais as abordagens teóricas que norteiam os estudos turísticos; de que forma estas abordagens impactam a formação em Turismo; como estas abordagens se concretizam nas Políticas Públicas voltadas para a Educação Superior em Turismo. As categorias que expressam as práticas históricas, representadas pelo Trabalho, pela Sociabilidade e pela Cultura, que nortearam este estudo baseiam-se no pensamento de Antônio Joaquim Severino que discute a educação superior e a formação humana. Como resultado propõe bases para o debate por uma nova formação superior em Turismo.

**Palavras-chave:** Formação Humana. Currículo. Ensino Superior. Turismo. Filosofia.



## **ABSTRACT**

It is philosophical reflection on the educational proposal of Tourism Course, in the context of the discussion of the meaning of vocational training college. Searching answer the question of how to ensure a humanistic education for the professional tourism. The hypothesis that guides the goals of this work is that the professional training of Tourism has a predominantly technical and pragmatic enough to prepare you adequately for productive praxis, social and cultural. To address this hypothesis to study after explaining the philosophical underpinnings that support training in tourism, which raises the theoretical approaches that guide the tourism studies, how these approaches impact training in tourism, as these approaches are realized in Public Policy focused for Higher Education in Tourism. The categories which express the historical practices, represented by Labour, the Sociability and Culture, which guided this study are based on the thought that Antônio Joaquim Severino discusses higher education and human development. As a result proposes bases for the debate with a new degree in Tourism.

**Keywords:** Human Formation. Curriculum. Higher Education. Tourism. Philosophy.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|   |    |
|---|----|
| FIGURA 1 – Representação esquemática da multidisciplinaridade.....  | 25 |
| FIGURA 2 – Representação gráfica da pluridisciplinaridade .....   | 25 |
| FIGURA 3 – Representação da interdisciplinaridade auxiliar .....  | 26 |
| FIGURA 4 – Representação gráfica da metadisciplinaridade .....  | 26 |
| FIGURA 5 – Representação da interdisciplinaridade .....   | 27 |
| FIGURA 6 – ilustração de um campo transdisciplinar .....  | 28 |
| FIGURA 7- Proposta de estudo interdisciplinar do Turismo .....  | 29 |
| FIGURA 8 – Modelo de produção do conhecimento em Turismo de John Tribe .....                                    | 31 |
| FIGURA 9 – Fases teóricas do Turismo por Alexandre Panosso Neto .....   | 36 |
| FIGURA 10 – Modelo de sistema de Turismo (SISTUR) .....   | 38 |
| FIGURA 11 – Modelo de sistema turístico Orgânico-Holográfico com seus<br>componentes de Marutschka Moesch ..... | 41 |
| FIGURA 12 – Modelo de sistema turístico Orgânico-Holográfico e seus sujeitos de<br>Marutschka Moesch .....      | 41 |

## LISTA DE TABELAS

|   |    |
|---|----|
| TABELA 1 – Oferta de cursos superiores.....                                       | 46 |
| TABELA 2 – Paradigmas de investigação.....  | 48 |
| TABELA 3 – Paradigmas de investigação / definição de planos curriculares<br>..... | 50 |
| TABELA 4 – Currículo Pragmático vs Humanístico .....                              | 51 |

## SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO.....  | 13  |
| 1 ESTUDOS TURÍSTICOS E FORMAÇÃO SUPERIOR EM TURISMO .....  | 22  |
| 1.1 ESTUDO CIENTÍFICO DO TURISMO – DAS QUESTÕES DISCIPLINARES ÀS<br>ABORDAGENS TEÓRICAS DOS ESTUDOS TURÍSTICOS ..... | 22  |
| 1.1.1 Plataformas de Estudo.....   | 32  |
| 1.1.2 Abordagens paradigmáticas .....  | 34  |
| 1.1.3 Releituras.....  | 40  |
| 1.2 IMPACTOS DAS ABORDAGENS TEÓRICAS NA FORMAÇÃO EM TURISMO NO<br>BRASIL .....                                       | 43  |
| 2 CONCRETIZAÇÃO DAS ABORDAGENS TEÓRICAS NAS POLITICAS PÚBLICAS<br>EM EDUCAÇÃO PARA O TURISMO .....                   | 55  |
| 2.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR<br>EM TURISMO.....                                  | 55  |
| 2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS E ABORDAGENS TEÓRICAS DO TURISMO .....  | 65  |
| 3 ABORDAGENS FILOSÓFICAS DE FORMAÇÃO HUMANA .....  | 72  |
| 3.1. EDUCAÇÃO COMO PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA .....   | 73  |
| 3.1.1 Formação sob o signo da Ética .....  | 73  |
| 3.1.2. Formação política .....   | 77  |
| 3.1.3. Formação cultural .....   | 81  |
| 3.2 TRÍPLICE DIMENSÃO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL .....   | 85  |
| 4 PARA ALÉM DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM TURISMO .....  | 89  |
| 4.1 A TRÍPLICE DIMENSÃO COMO NORTEADORA PARA UMA NOVA FORMAÇÃO<br>EM TURISMO.....                                    | 90  |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS.....  | 98  |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....   | 103 |
| ANEXO A – RESOLUÇÃO CES 13/06 - DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS<br>PARA OS CURSOS DE TURISMO .....                 | 114 |

## INTRODUÇÃO

No atual processo educacional brasileiro prevalece um modelo de formação demasiadamente focado nas competências e habilidades técnicas supostamente necessárias e suficientes para o exercício da prática nos diversos campos profissionais (SOUZA, 1997; BRANDÃO, 1995, DENCKER, 2002).

Este modelo educacional, marcadamente pragmático, derivado das matrizes positivistas do final do século XIX e que tem seu apogeu, na segunda metade do século XX, perdura no sistema educacional brasileiro até a atualidade, manifestado na preocupação das escolas em preparar os jovens educandos do Ensino Médio para os vestibulares e, em decorrência, para um ensino superior predominantemente focado na preparação técnica de profissionais para o mercado de trabalho, com vistas à condução do processo produtivo nacional.

O debate em torno da educação como pilar do desenvolvimento, sempre teve como cerne a preparação dos profissionais para o exercício das atividades práticas. Historicamente este debate constantemente esteve presente na educação, principalmente no Ensino Superior. Souza (1997) analisando a evolução do Ensino Superior no Brasil indica que, desde a instituição dos primeiros cursos em 1808, o modelo baseia-se em institutos isolados dentro de um enfoque profissionalizante. As próprias universidades, ao serem criadas, a partir da década de 1920, surgem com a agregação de institutos isolados e não da integração deles. A criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, foi uma tentativa de alteração deste modelo. A proposta era ter um tronco comum básico de formação, a Faculdade de Filosofia, e a partir desta se alongariam os diversos cursos profissionalizantes. Este projeto não foi totalmente realizado e a faculdade de Filosofia tornou-se igualmente um instituto profissionalizante (SOUZA, 1997).

Nas décadas de 1950, 1960 e 1970, a preparação de pessoal técnico e a reflexão mais operacional, visando o lugar e rentabilidade econômica da educação no processo de desenvolvimento econômico, continuam presentes. A partir dos anos 1990, com o advento da globalização discute-se a falta de mão de obra

especializada, porém todos esses debates pouco envolvem a questão da formação integral do aluno, em seus aspectos sociais, filosóficos e culturais.

A educação potencializa o exercício de cidadania, promove o desenvolvimento de pessoas e, também de profissionais, pois segundo Morin (2003, p.11) a missão do ensino educativo “[...] é transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre”, o que, para Brandão (1995) transforma sujeitos e mundos em alguma coisa melhor. Mesmo que o educando esteja em um curso que prime pelo “saber fazer”, ou seja, voltado para a concepção prática do mercado de trabalho é importante que além de ser um profissional ele possa ser, também, um cidadão responsável por educar os que estão a sua volta, preparado para compreender as demandas contemporâneas oriundas da sociedade, ora em processo de globalização.

Aprender é necessariamente uma forma de praticar o conhecimento, é apropriar-se de seus processos específicos. O fundamental no conhecimento não é a sua condição de produto, mas o seu processo (SEVERINO, 1998). E este processo, em função da tecnicidade da educação, tem sido deixado de lado em todas as etapas da formação, inclusive no Ensino Superior, que anda marcado por ordenamento pragmático, caracterizado pelo ensinar para trabalhar.

Dóris Ruschamnn, ao prefaciando obra de Dencker (2002) que discute a pesquisa e interdisciplinaridade no Ensino Superior, afirma que o Ensino Superior deve preparar o educando “[...] para refletir, deduzir, sugerir e aplicar os resultados de seu raciocínio”, abordando a importância da formação integral do educando que o qualifique para uma atuação profissional mais eficaz no mercado de trabalho, uma vez que este terá entendimento da complexidade, inter-relações e interdependências que compõem o setor em que atuará enquanto profissional.

Já Morin (2003, p.82) afirma que a função da universidade “[...] é adaptar-se à modernidade científica e integrá-la; respondendo às necessidades fundamentais de formação, mas também, e, sobretudo, fornecer um ensino metaprofissional, metatécnico, isto é, uma cultura”. Esta função tem sido prejudicada pela pressão superadaptativa, que leva as universidades a adequar o ensino e a pesquisa às demandas econômicas, técnicas e administrativas do momento; a conformar-se aos

últimos métodos, às últimas estimativas do mercado, a reduzir o ensino geral, a marginalizar a cultura humanista.

O que se observa é uma reedição das chamadas Escolas de Ofício, que tinham como função preparar o jovem para a inserção no mundo do trabalho, instrumentalizando-o, como ferramenta de mão de obra qualificada para o trabalho, numa formação cada vez mais técnica (BRANDÃO, 1995), em detrimento do saber contextualizado, reflexivo, humanista, que é o saber que desenvolve um ser libertário e consciente de seu papel social (IANNI, 1982). A universidade vinculada à profissionalização e ao atendimento do mercado de trabalho tende a priorizar os conteúdos e a informação, em detrimento da formação, não desenvolvendo plenamente o educando (DENCKER, 2002, p.20).

Portanto, a educação em geral e a universidade em especial, não podem dissociar o saber do fazer, em suas múltiplas relações com a sociedade e a cultura. Torna-se necessária, em todos os níveis, uma reflexão voltada tanto para a produção do conhecimento quanto para as consequências possíveis de suas aplicações (DENCKER, 2002).

O Ensino Superior no Brasil, hoje em sua maior parte responsabilidade de organizações particulares de ensino, procura formas de sobreviver no mercado da educação criando novas habilitações e experimentando formas pedagógicas alternativas (DENCKER, 2002). A graduação no Bacharelado em Turismo em 2000 e a docência desde 2002 no mesmo curso me permitiram acompanhar esta mudança adaptativa que a universidade vem sofrendo, uma vez que, a grade curricular cursada no período de 1997 a 2000 é muito diferente da grade vigente atualmente na maioria das Instituições de Ensino Superior (IES). Para serem mais competitivas no mercado, as IES reduziram a carga horária total dos cursos excluindo ou reduzindo disciplinas humanistas, como Filosofia, Sociologia e Antropologia. Estas, quando não foram totalmente excluídas, foram mantidas, porém aglutinadas em novos componentes com carga horária reduzida o que não permite ao docente responsável desenvolver toda a reflexão necessária à transmissão da cultura que possibilitará ao educando uma preparação e desenvolvimento das esferas sociais e política de sua *práxis* futura. E o resultado é que temos cursos cada vez mais voltados ao mercado de trabalho, que ensinam a fazer, que

transformam o educador em mero instrumento de transmissão de informação e o egresso em ferramenta de trabalho.

Esta mudança nos projetos pedagógicos dos cursos superiores foi possível devido à aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação, que para o Conselho Nacional de Educação (CNE, 2003) demonstra a intenção de garantir a flexibilidade, a criatividade e a responsabilidade das instituições de Ensino Superior ao elaborarem suas propostas curriculares, por curso, conforme entendimento contido na Lei 10.172, de 9/1/2001, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação (PNE), ao definir, dentre os objetivos e metas,

[...] Estabelecer, em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade, a criatividade e a responsabilidade das instituições diversidade nos programas oferecidos pelas diferentes instituições de Ensino Superior, de forma a **melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientelas** e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem. (grifo nosso).

Desta forma as IES têm maior autonomia para a definição de seus cursos, e estão amparadas por lei para elaborarem seus projetos pedagógicos a partir de uma concepção filosófica mercantilista, pois conforme destacado acima, para o PNE os educandos são clientes/consumidores, corroborando a visão de que a educação é um serviço e não um direito do cidadão.

Esta maior autonomia dada às IES pelo PNE, aliada à pressão adaptativa que sofrem as universidades, bem como ao mercado de trabalho que quer um "profissional feito sob medida", gera, na maioria dos jovens, a necessidade de um curso que lhes prepare para o exercício de uma profissão, de um ofício, e faz com que as IES privadas, principalmente, invistam muito na formação de recursos humanos voltados para atender as necessidades imediatas do mercado de trabalho. Criando, cada vez mais, cursos de graduação profissionalizantes, gerando uma competição acirrada, as IES para estar um passo a frente das concorrentes, alteram seus projetos pedagógicos, reduzem o tempo total de curso, o número de aulas diárias e as disciplinas humanísticas e ampliam as disciplinas técnicas, para estarem alinhadas ao mercado e ao educando que quer aulas práticas e não teóricas.

Esta realidade, que ora se apresenta, coloca em xeque o papel da universidade, pois o maior contingente de ingressantes no Ensino Superior é o formado por egressos do ensino médio público que nele não recebe uma formação



cidadã que inicie a sua emancipação. E ao chegarem ao Ensino Superior a universidade também o tolhe e limita, pois privilegia a formação técnica e prática, não desempenhando o seu papel de fornecer uma cultura.

Essa situação nos remete ao problema desta pesquisa: Como assegurar uma formação humanística para o profissional do Turismo?

Para responder ao problema acima se escolheu como objeto de pesquisa a proposta educativa do curso de graduação. No contexto das considerações feitas anteriormente sobre o Ensino Superior, tomei por objeto o caso curso de Turismo devido a alguns fatores: o primeiro deles situa-se no aspecto da operacionalização da pesquisa, visto que esta tem que ser desenvolvida dentro dos curtos prazos previstos. Em segundo lugar, a escolha do recorte deve-se a um questionamento pessoal quanto à formação que o curso tem dado aos educandos, questionamento que decorre do fato de ser egressa da graduação em Turismo e por lecionar, há dez anos, no mesmo curso, e perceber o quanto este tem se voltado à prática se desvinculando da teoria.

O Turismo é uma atividade complexa, que envolve diferentes ciências, tais como Administração, Geografia, Sociologia, Economia, Antropologia, História, entre outras, uma vez que, para que o Turismo ocorra, há o envolvimento de três atores sociais, - o turista que se desloca temporariamente de seu local de origem para desenvolver atividades turísticas no destino escolhido; a comunidade receptora do destino, e os trabalhadores que migram a estes destinos. Além destes atores sociais, a atividade turística ainda envolve empreendimentos que prestam serviços, o poder público que é responsável por regulamentar e planejar a atividade, e, os recursos e atrativos naturais e culturais que são os motivadores da visita (BENI, 2001).

Para que ocorra o entendimento do fenômeno turístico, é necessária uma visão mais globalizada das áreas do saber e de seus respectivos saberes, ou seja, de todos os atores sociais, equipamentos e serviços turísticos, bem como do meio ambiente em que todos estes estão inseridos. E este todo só pode ser estudado com o envolvimento de diferentes disciplinas, das diferentes ciências que contemplam o fenômeno turístico, portanto a exclusão de parte destas disciplinas

teóricas na formação do educando será prejudicial a sua compreensão do todo, bem como danoso a sua atuação profissional.

A hipótese que orienta os objetivos deste trabalho é a de que o profissional de Turismo tem uma formação predominantemente técnica e pragmática, insuficiente para prepará-lo adequadamente para as *práxis* produtiva, social e cultural.

Para enfrentar esta hipótese a pesquisa, após explicitar os fundamentos filosóficos que embasam a formação em Turismo, tem como objetivos:

- Entender quais as abordagens teóricas que norteiam os estudos turísticos;
- De que forma estas abordagens impactam a formação em Turismo;
- Como estas abordagens se concretizam nas Políticas Públicas voltadas para a Educação Superior em Turismo, e por fim,
- Propor referências para o debate de uma nova formação em Turismo.

Em decorrência do exposto, justifica-se a importância desta pesquisa, pois no modelo vigente de educação superior, fica prejudicado o atingimento de objetivos humanizadores no que tange ao desenvolvimento do ser, cujo processo de ensino-aprendizagem tem que ser mediador de uma ação libertária do homem, que o conduza a um máximo de emancipação, seja no plano econômico, seja no plano cultural (FREIRE, 1967). Como em diversas áreas, na formação superior em Turismo também se enfrenta este mesmo problema.

A pesquisa bibliográfica realizada identificou estudos que discutem a produção científica em Turismo e Lazer, tanto em nível de Mestrado quanto de Doutorado, bem como em artigos publicados em periódicos. Estes estudos buscam identificar além das temáticas das pesquisas, quais métodos e técnicas têm sido utilizadas em pesquisas na área, as construções teóricas desenvolvidas no campo do Turismo e a quantificação das pesquisas realizadas.

Cabe destacar a pioneira e extensa produção da pesquisadora Dr<sup>a</sup> Mirian Rejowski, que vem desde 1990 desenvolvendo pesquisas junto a programas de Pós-Graduação, cujas temáticas referem-se ao ensino e a pesquisa científica em Turismo. Em 1993, em sua Tese de Doutorado, a pesquisadora faz levantamento da pesquisa acadêmica em Turismo no Brasil no período de 1975 a 1992, e nos dá um

panorama histórico do surgimento e do desenvolvimento da pesquisa e do ensino em Turismo no Brasil. Posteriormente em sua pesquisa na Livre Docência, em livros e artigos publicados, manteve esta temática. Juliana Ribeiro de Lima (2011) em seu estudo sobre a produção acadêmica em Turismo no período de 2000 a 2009 constatou que a maioria das pesquisas, desse período, é de dissertações de Mestrado, de autoria de pesquisadoras com graduação em Turismo, concentradas no eixo sudeste e sul do Brasil. O curso de Turismo foi o mais pesquisado, com temas e subtemas dispersos, porém com certo destaque para a formação profissional. A produção destas pesquisadoras servirá como referência direta para que possamos explicar e discutir sobre a formação em Turismo na primeira parte deste trabalho

Pesquisas localizadas abordam a formação em Turismo focando a discussão na grade curricular. Dentre estas encontramos a pesquisa realizada em 2009 por Guilherme Garcia Velasquez que, em sua dissertação de Mestrado, fez uma análise comparada de Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Turismo, concluindo que apesar de não haver discrepâncias entre os PPP e as DCN, os cursos analisados nesta pesquisa, mesmo possuindo grades curriculares similares, concedem títulos diferentes. Uma IES concede o título somente em um curso de graduação enquanto a outra oferece graduação dupla, em Turismo e Hotelaria. Segundo o autor isto demonstra a necessidade de reformulação das DCNs para o curso de Turismo, Turismo e Hotelaria e Hotelaria.

Outra importante pesquisa para subsidiar este trabalho, foi desenvolvida pela pesquisadora Ana Luzia Magalhães Carneiro (2008) em sua Tese de Doutorado, que discute a formação acadêmico-profissional nos cursos de Turismo, indicando critérios para a construção de estrutura curricular com a dimensão política de inserção na sociedade.

Todas as pesquisas localizadas corroboram nossa posição de que no atual cenário turístico brasileiro e mundial, se faz necessária uma educação que atenda as demandas do mercado de trabalho, sem deixar de lado o ensino que emancipe e transforme o educando e que representem um novo horizonte educacional nos cursos de Turismo, que alie tanto a formação profissional, como, também formação

autônoma do ser humano, na busca de um ser libertário e consciente de seu papel social.

De acordo com Soares Ferreira (s/d), “qualquer prática ou estudo em educação precisa deixar claro, desde o início, as categorias que o orientam”. E ao definir suas categorias, o autor estabelece as classificações e as linhas de pensamento que serão norteadoras dos rumos a seguir, ou seja, a forma como pensa a educação. Partindo do pressuposto que toda ação educativa implica necessariamente uma intencionalidade, porque é uma ação política, é preciso deixar claro quais as racionalidades que nortearão o estudo aqui pretendido, para só então, movimentar-se no sentido de sua execução.

Quanto as referências teóricas, tomarei como base as categorias elaboradas por Severino (2001) ao discutir a educação superior e a formação humana. Para Severino, a formação profissional envolve, necessariamente, uma tríplice dimensão. A dimensão epistemológica abrangendo o conhecimento dos objetos que constituem o universo de sua ação, a dimensão técnica que fornece os instrumentos para tornar eficaz essa ação e a dimensão ético-política, que insere essa ação num contexto sócio-cultural, justificando-a e legitimando-a como uma atividade especificamente humana.

Como perspectivas metodológicas, este trabalho se configura como uma reflexão filosófica acerca da proposta formativa que se espera que os cursos de Turismo proporcionem aos graduandos. Para tanto, pretende traçar um panorama das abordagens teóricas dos estudos turísticos, da formação em Turismo no Brasil, e, a partir dos elementos coletados, contextualizar historicamente as mudanças ocorridas e sua relação com as Políticas Nacionais de Educação, mais especificamente as voltadas ao Ensino Superior em Turismo. Adotar-se-ão procedimentos investigativos de caráter documental, uma vez que a natureza das fontes investigadas serão os Pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Ensino Superior (CES), bem como outras fontes legais e acadêmicas. Ao mesmo tempo, a pesquisa também tem caráter bibliográfico, explorando principalmente livros, artigos de periódicos e materiais disponibilizados pela internet.

O trabalho será estruturado em quatro partes. Na primeira parte, os estudos turísticos e a formação em Turismo serão contextualizados historicamente,

descrevendo quais abordagens teóricas embasaram os estudos e a formação em Turismo.

Na segunda parte será discutido de que forma estas abordagens se concretizam nas Políticas Públicas voltadas para a Educação Superior em Turismo.

Na terceira parte, iremos refletir sobre a educação como processo de formação humana diante dos enfoques filosóficos dados à educação no contexto do desenvolvimento da cultura ocidental, para focalizar o Ensino Superior e seu papel na formação humana. Nesta parte da pesquisa, serão explicitadas as categorias teóricas que embasarão a análise e a discussão acerca da proposta formativa que os cursos de Turismo têm proporcionado aos graduandos.

Por fim, na quarta parte do trabalho, pensa-se para além da formação profissional em Turismo, discutindo-se a aplicação das categorias que expressam a tríplice dimensão da formação profissional, como referências para uma nova formação em Turismo.

Estas análises embasarão a discussão acerca da proposta formativa que os cursos de Turismo têm de fato proporcionado aos educandos, norteando a elaboração das conclusões e recomendações. Esta discussão constituirá o último momento deste trabalho, em suas considerações finais.

## **1 ESTUDOS TURÍSTICOS E FORMAÇÃO SUPERIOR EM TURISMO**

Este capítulo desenvolve considerações teóricas acerca do conhecimento científico em Turismo, sua evolução, configuração e o impacto deste na formação em Turismo no Brasil. Inicialmente sintetiza as abordagens teóricas dos estudos turísticos, enfatizando os autores que tiveram maior influência no meio acadêmico brasileiro. Posteriormente, estuda como se deu o encontro das abordagens teóricas no ensino do Turismo no Brasil, haja vista que o ensino se utiliza do conhecimento gerado e sistematizado pelas pesquisas básicas e aplicadas, em todos os níveis de aprendizagem, e, em tese, este é impactado pelas abordagens utilizadas nos estudos em Turismo.

### **1.1 ESTUDO CIENTÍFICO DO TURISMO – DAS QUESTÕES DISCIPLINARES ÀS ABORDAGENS TEÓRICAS DOS ESTUDOS TURÍSTICOS**

Conforme Rejowski (1996) somente a partir das primeiras décadas do Século XX, o Turismo passa a ser estudado cientificamente, embora haja registros de estudos tratando de noções de Turismo em 1870, e, dos primeiros congressos de Turismo, que ocorreram em Graz, no Império Austro-Húngaro, cidade que hoje pertence à Áustria, em abril de 1884, e em setembro de 1894 (PANOSSO NETTO e TOMILLO NOGUERO, 2011).

Panosso Netto; Tomillo Noguero e Jäger (2011) afirmam que os primeiros documentos referentes ao conhecimento técnico-científico-filosófico em Turismo começaram a ser produzidos, de forma esporádica, na Itália, Suíça, Áustria e Alemanha, na primeira metade do século XIX e ganharam corpo antes mesmo de 1900. Os autores afirmam ainda que os estudos turísticos, publicados atualmente, carecem de referências aos clássicos. As obras de Guyer- Freuler (1874), Damm-

Etienne (1910), Schullern zu Schrattenhofen (1911), Stradner (1917), Mariotti (1923), Morgenroth (1927), Grünthal (1934), Glücksmann (1935), Poser (1939) e outros estudos já identificados (PANOSSO NETTO e TOMILLO NOGUERO, 2011), não estão sendo considerados na atualidade.

Segundo Moesch (2002) Herman Von Schattenhofen<sup>1</sup>, economista austríaco, definiu em 1911, o Turismo como algo que compreende todos os processos, especialmente os econômicos, que se manifestam na chegada, na permanência e na saída do turista de um determinado município, estado ou país. Para Panosso Netto; Tomillo Noguero e Jäger (2011) Schullern zu Schrattenhofen (1911) viu o Turismo como fenômeno social, apontando e discutindo não só os seus inúmeros impactos positivos (que já eram bem conhecidos), mas também os seus impactos negativos, inclusive sociais. Panosso Netto e Tomillo Noguero (2011) citam que Angelo Mariotti desenvolveu estudos de economia do Turismo e introduziu a disciplina economia do Turismo na Universidade de Roma no período de 1925 a 1929.

Glücksmann (1917, 1935), amparado por seus colegas de trabalho e colaboradores do *Forschungsinstituts für den Fremdenverkehr* (Instituto de Pesquisa para o Turismo) de Berlim, chamada de Escola Berlinense, buscava a criação de “uma ciência turística” por meio de seu “esquema das causas do Turismo” (PANOSSO NETTO; TOMILLO NOGUERO e JÄGER, 2011). De acordo com Moesch (2002), a partir dos estudos de Benscheidt e Glücksman, surge em 1929 uma nova conceituação, definindo como turistas as pessoas que se deslocam para outro ambiente em que estes não tenham residência fixa.

Em 1942, os estudos de W. Hunziker e K. Krapf, associados aos estudos do austríaco P. Bernecker, em 1955, serviram de base para a criação do Instituto de Turismo na Universidade de Berna. Segundo Rejowski (1996), as ideias dos dois primeiros autores introduziram as bases para a definição do Turismo como uma “ciência integral”, na qual é visto como um conjunto de relações e fenômenos resultantes do deslocamento e da permanência de pessoas em localidades

---

<sup>1</sup> Hermann Von Schullern Zu Schattenhofen citado em alguns textos como Schullern zu Schrattenhofen, e em outros como Hermann Von Schattenhofen.

diferentes daquelas em que residem e que este ato não seja motivado por uma atividade lucrativa principal, permanente ou temporária.

Em 1951, surge a *Association Internationale d'Experts Scientifiques du Tourisme* (AIEST) que funciona como catalisadora dos estudos sobre o Turismo, contribuindo sobremaneira para a junção de um acervo sobre o tema. Na década de 1960 e 1970, surgem inúmeros estudos sobre Turismo, muitas vezes associados a diferentes áreas como Geografia, Economia, Administração, Sociologia e Antropologia (PEARCE, 1988, p. 14).

A organização das disciplinas em ciências fundamentais, por Augusto Comte, fundador do positivismo (SOMMERMAN, 2006), produziram conhecimentos e elucidações, mas também geraram os inconvenientes da superespecialização, do confinamento e do despedaçamento do saber. Ao mesmo tempo em que houve avanços, aprofundamentos de saberes, ocorreram também distanciamento entre as disciplinas levando a prejuízos no desenvolvimento e na construção do conhecimento interativo (MORIN, 2003). Para responder ao problema da hiperespecialização disciplinar, surgem, na metade do século XX, as abordagens Multidisciplinares, Pluridisciplinares, Interdisciplinares, Transdisciplinares e Metadisciplinares, como formas de integração e cooperação entre disciplinas (SILVA e BEZERRA, 2011).

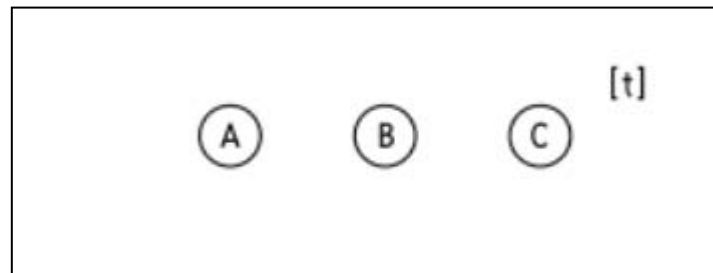
Cabe esclarecer o significado de cada um destes termos, pois muitas vezes os utilizamos até mesmo em sala de aula, sem o devido domínio de sua significação.

Rejowski (1996) define a Multidisciplinaridade como diferentes disciplinas de uma mesma área do saber, cada uma usa seus próprios conceitos e métodos sem fazer aparecer a relação que possa existir entre elas

Já Almeida Filho (2005) ao explicar a Multidisciplinaridade afirma que esta é um conjunto de disciplinas que simultaneamente tratam de uma dada questão, problema ou assunto (digamos, uma temática t), sem que os profissionais implicados estabeleçam entre si efetivas relações no campo técnico ou científico. É um sistema que funciona através da justaposição de disciplinas em um único nível, ausente uma cooperação sistemática entre os diversos campos disciplinares. Uma representação esquemática dessa situação encontra-se na Figura 1, onde os pequenos círculos



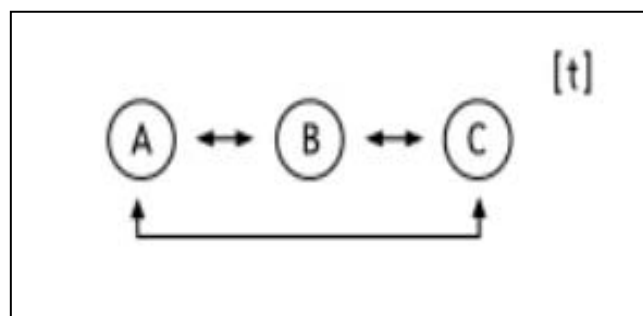
indicam os diferentes campos disciplinares A, B e C, dispostos isoladamente, porém incorporados por um campo temático t.



**FIGURA 1 – Representação esquemática da multidisciplinaridade.**

Fonte: Almeida Filho (2005)

Já a Pluridisciplinaridade implica a justaposição de diferentes disciplinas científicas que, em um processo de tratamento de uma temática unificada t, efetivamente desenvolveriam relações entre si. Seria portanto ainda um sistema de um só nível (como na multidisciplinaridade), porém os objetivos aqui são comuns, podendo existir algum grau de cooperação mútua entre as disciplinas. De todo modo, envolvendo campos disciplinares situados num mesmo nível hierárquico, há uma clara perspectiva de complementaridade, sem, no entanto, ocorrer coordenação de ações nem qualquer pretensão de criar uma axiomática comum (Vasconcelos, 1997). Uma representação gráfica esquemática desta modalidade, em que setas simbolizam a comunicação cooperativa, encontra-se na Figura 2 (ALMEIDA FILHO, 2005).

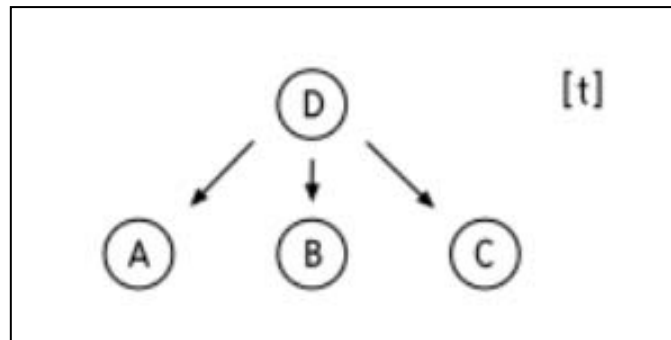


**FIGURA 2- Representação gráfica da pluridisciplinaridade.**

Fonte: Almeida Filho (2005)

A Interdisciplinaridade seria a interação de diferentes disciplinas científicas (A, B, C e D), sob a dominação de uma delas (no caso D), que se impõe às outras enquanto campo integrador e coordenador. O sistema apresenta dois níveis e aqui pode-se reconhecer a posição superior de uma disciplina em relação às outras. Por

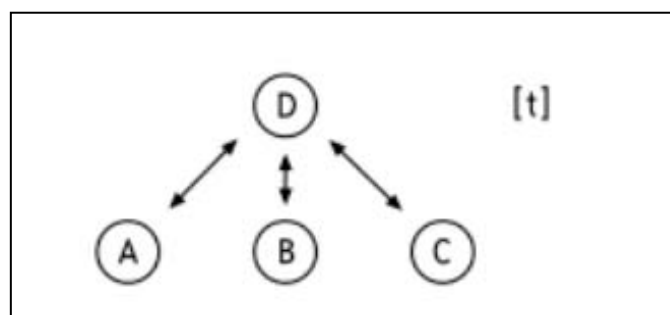
exemplo, os manuais de especialidades médicas em geral integram distintas disciplinas (como a patologia, a epidemiologia, a nutrição, a propedêutica, etc.) subordinando-as, posto que as informações tomadas de empréstimo dessas disciplinas são colocadas a serviço da especialidade enquanto disciplina-mestra (VASCONCELOS, 1996). A Figura 3 traz uma representação gráfica desta modalidade.



**FIGURA 3 – Representação da interdisciplinaridade.**

Fonte: Almeida Filho (2005)

Já, na Metadisciplinaridade, a interação e as inter-relações entre as disciplinas são asseguradas por uma metadisciplina que se situa num nível epistemológico superior. Esta não se impõe como coordenadora, mas sim como integradora do campo metadisciplinar, atuando como mediadora da comunicação entre as disciplinas do campo. Como exemplo podemos citar a Matemática, que desde a emergência da ciência moderna, tem atuado como linguagem formalizada de comunicação científica empregada por diversas disciplinas (Granger, 1980; Castoriadis, 1988). O esquema gráfico proposto por Bibeau (1996) acentua a dupla via de relação entre as disciplinas e a metadisciplina, conforme a Figura 4

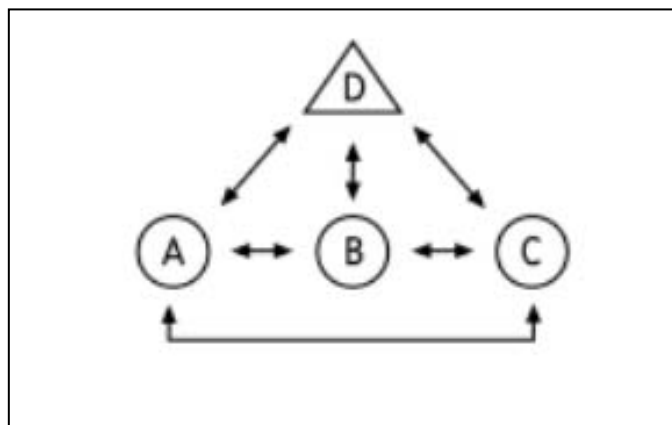


**FIGURA 4 – Representação gráfica da metadisciplinaridade.**

Fonte: Almeida Filho (2005)

Para Rejowski (1996) a Interdisciplinaridade seria diferentes disciplinas ou áreas do saber trabalhando em torno de um problema comum a partir das mesmas bases teóricas, permitindo uma compreensão holística e sintética do problema.

Para Almeida Filho (2005) a Interdisciplinaridade implica uma axiomática comum a um grupo de disciplinas conexas A, B, C e D, cujas relações são definidas a partir de um nível hierárquico superior, ocupado por uma delas (no caso, D). Esta última, geralmente determinada por referência à sua proximidade da temática comum, atua não somente como integradora e mediadora da circulação dos discursos disciplinares mas principalmente como coordenadora do campo disciplinar. A Figura 5 representa esquematicamente essa modalidade, onde destaca-se o símbolo D, indicando uma disciplina integradora do campo interdisciplinar:

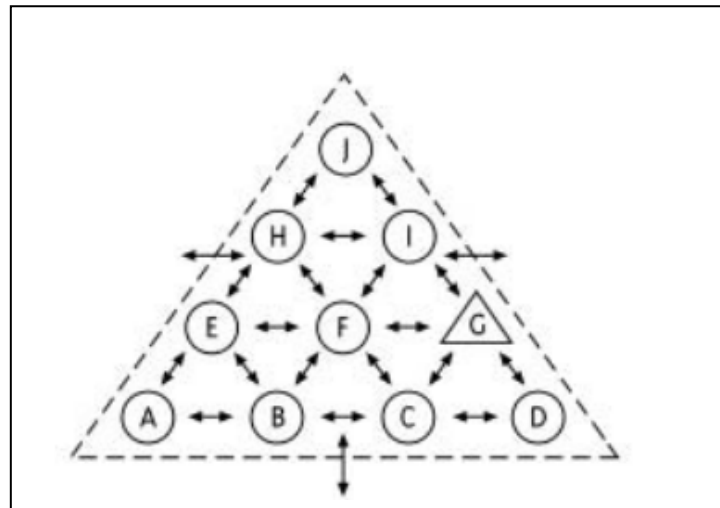


**FIGURA 5 – Representação da interdisciplinaridade.**

Fonte: Almeida Filho (2005).

A Transdisciplinaridade de acordo com o esquema Jantsch-Vasconcelos-Bibeau, trata-se do efeito de uma integração das disciplinas de um campo particular sobre a base de uma axiomática geral compartilhada. Baseada em um sistema de vários níveis e com objetivos diversificados, sua coordenação é assegurada por referência a uma finalidade comum, com tendência à horizontalização das relações de poder. Implica criação de um campo novo que idealmente desenvolverá uma autonomia teórica e metodológica perante as disciplinas que o compõem (ALMEIDA FILHO, 2005). Vasconcelos (1997) assinala que a transdisciplinaridade significa uma radicalização da interdisciplinaridade, “com a criação de um campo teórico,

operacional ou disciplinar de tipo novo e mais amplo”. A ecologia e a “nova saúde mental”, enquanto campos oriundos da “verdadeira” integração de diferentes disciplinas, seriam exemplos desta proposição. A Figura 6 é apresentada por vários autores como ilustração de um campo transdisciplinar.

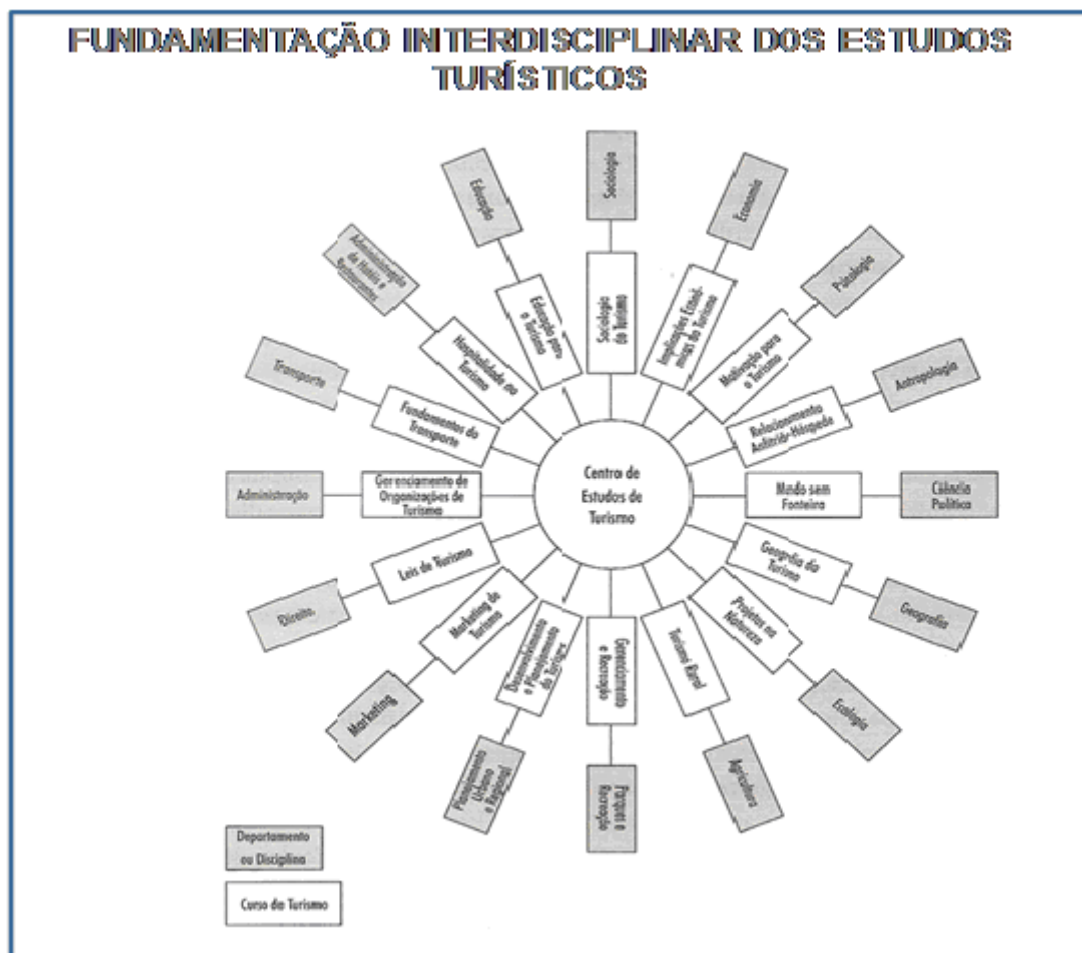


**FIGURA 6 – Ilustração de um campo transdisciplinar.**

Fonte: Almeida Filho (2005).

Estudos do início da década de 1980, como o de Jafari e Ritchie (1981), trazem a tona, no Turismo, a discussão sobre as questões disciplinares e apresentam um modelo interdisciplinar dos estudos turísticos, que levaria à formação de um corpo teórico e a um processo de cientificação<sup>2</sup>. A Figura 1 demonstra a fundamentação interdisciplinar proposta por Jafari, os estudos turísticos se situam no centro e se “nutrem” de referencial teórico e metodológico de várias áreas disciplinares, como Geografia, Estatística, Economia, Marketing, Antropologia. Dessa forma, é proposta uma visão interdisciplinar do Turismo, apresentando um modelo em que o Turismo seria o centro de discussão e as outras disciplinas ao redor desse círculo (REJOWSKI, 2010).

<sup>2</sup> Cientificação – processo mediante o qual uma disciplina se converte numa ciência.



**FIGURA 7 – Proposta de estudo interdisciplinar do Turismo.**

Fonte: Jafari (2005)

Vários estudiosos como Jafari e Ritchie (1981), Rejowski (1993; 1995) e Schlüter (2000; 2003), mencionaram amplamente os enfoques e abordagens multidisciplinares do Turismo, e citam estudos nas mais diversas áreas ou campos, como em Administração, Antropologia, Ciência Política, Comunicação, Direito, Ecologia, Economia, Geografia, Psicologia e Sociologia, além de outras, como Arquitetura, Engenharia e até Medicina, portanto, desde as Ciências Humanas e Sociais até as Ciências Exatas e Naturais.

Para dar conta da complexidade presente no fenômeno turístico, os enfoques dos estudos deste campo tem se constituído sob formas multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares. Na abordagem multidisciplinar “[...] o Turismo ainda continuaria sendo estudado em várias disciplinas de forma isolada, que examinam o mesmo objeto a partir de vários enfoques, mas com grande dificuldade de se comunicarem” (REJOWSKI, 2010). Ainda segundo a autora (2010), a

investigação interdisciplinar no Turismo ocorre com várias disciplinas investigando de forma integrada, “[,,,] em uma tentativa de reunir especialistas de duas ou mais áreas para a construção de uma linguagem comum que promova o diálogo. Nela os limites das disciplinas tonar-se-iam flexíveis e haveria o intercâmbio de teorias e metodologias”. Citando Paviani (2003), Rejowski (2010) afirma que a transdisciplinaridade instaura “uma nova mentalidade científica”, o que deve gerar conhecimentos novos e “integrar teorias e métodos de investigação para buscar soluções de problemas complexos”. Nesse sentido, deve reconhecer tanto as contribuições científicas e filosóficas, quanto artísticas, religiosas e até míticas envolvidas na solução de determinado problema.

Tribe (1997) questiona o caráter disciplinar do Turismo e rejeita a ideia de que os estudos do Turismo constituam uma disciplina<sup>3</sup>, considera ser mais apropriado falar em uma “indisciplina” do Turismo. De acordo com Rejowski (2010), Tribe propõe um modelo, no qual o Turismo envolve dois campos – o dos negócios turísticos e o dos não negócios turísticos (figura 2). Este modelo proporcionaria maiores indícios para a compreensão de como os estudos turísticos se desenvolvem, de como o Turismo é visto e das razões da separação entre acadêmicos e profissionais do mercado.

---

<sup>3</sup> O conceito de disciplina tem o significado de ciência, que possui método de investigação e objeto de pesquisa já constituído e que se tornou um paradigma para sua comunidade científica. Os campos seguem em direção oposta e são formados pela concentração de fenômenos particulares ou práticos; convocam um número de disciplinas para investigar e explicar a sua área de interesse. É neste sentido que John Tribe afirmou que o Turismo não é uma disciplina (ciência), mas sim um campo de estudo (objeto de estudo) das ciências.



**FIGURA 8 – Modelo de produção do conhecimento em Turismo de John Tribe.**  
 Fonte: Panosso Netto e Lohmann (2005).

O conhecimento em Turismo não é produzido apenas na universidade; isso significa que, em todos os empreendimentos turísticos, se produz conhecimento em Turismo. Desta forma, esse campo leva o nome de Campo do Turismo 1, que é o campo dos aspectos comerciais do Turismo. No entanto, no Campo do Turismo 2 é produzido conhecimento pelos aspectos não-comerciais do Turismo. Este campo necessita de que outra disciplina faça a ligação com o Turismo e ofereça a base conceitual para a produção do conhecimento em Turismo. Ele inclui áreas como percepções do Turismo e impactos sociais e ambientais (PANOSSO NETTO e LOHMANN, 2008).

No círculo de fora, estão as disciplinas, consideradas ciências (disciplinas “n” indicam as outras ciências), que oferecem as ferramentas de abordagem do Turismo. O círculo do meio, denominado “Banda K”, é a região na qual o conhecimento do Turismo é criado. É na “Banda K” que ocorre a interface das disciplinas com os campos do Turismo. Como exemplo, pode-se citar o conceito de capacidade de carga, que emerge de uma combinação de disciplinas que incluem Sociologia, Economia e Biologia (PANOSSO NETTO e LOHMANN, 2008).

Além das questões disciplinares, os estudos turísticos podem ser caracterizados pelas abordagens teóricas presentes nas pesquisas turísticas. Na tentativa de compreensão do complexo fenômeno turístico, têm sido construídas análises positivistas, sistêmicas, fenomenológicas, marxistas, hermenêuticas, anarquistas, entre outras (PANOSSO NETTO e LOHMANN, 2008). Porém, predomina o positivismo na análise do Turismo, com enfoque nos turistas, nas relações entre turistas e pessoas do local, nos impactos do Turismo, no funcionamento do “sistema turístico” e nas consequências do fenômeno (APOSTOLOPOULOS, 2005; CASTILLO NECHAR e PANOSSO NETTO, 2010). Além destas abordagens filosóficas, Rejoswki (2010), em seu relato da pesquisa científica em Turismo no Brasil no período de 1990 a 2005, caracterizou os estudos turísticos realizados por abordagens em plataformas de estudo, fases paradigmáticas e em releituras e inovações. Formato que seguiremos, para compreensão das abordagens teóricas utilizadas nos estudos turísticos.

#### 1.1.1 Plataformas de Estudo

A abordagem de Plataformas de Estudo foi proposta por Jafar Jafari, que vem estudando e acompanhando, desde o início da década de 1990, a evolução do conhecimento científico e o processo de cientificação do Turismo (REJOSWKI, 2010). Inicialmente dividia o estudo do Turismo em quatro plataformas: defesa, advertência, adaptação e conhecimento, posteriormente introduz a quinta plataforma a do interesse público.

- Plataforma defensora (o bem) – são destacados os pontos positivos do Turismo, tanto econômicos quanto socioculturais, por estudiosos e pelo mercado (década de 1950 a 1960);
- Plataforma de advertência (o mal) – destaca os pontos negativos do Turismo, enfocando os seus custos econômicos e socioculturais (década de 1970);



- Plataforma de adaptação (o como) – os estudos destacam a importância de formas alternativas para o Turismo em contraponto ao Turismo de massa; se debruçam sobre a minimização dos impactos negativos e a maximização dos positivos (década de 1980).

Estas três plataformas propiciaram as condições e forças geradoras para grande desenvolvimento na teorização do Turismo e apoiaram o surgimento da quarta plataforma (JAFARI, 2005).

- Plataforma do conhecimento científico (o porquê) – estudos focam a necessidade de bases científicas e de uma visão do Turismo como um todo ou um sistema, a fim de entender as suas estruturas e funções subjacentes, contribuindo para a formação da teoria nesse campo (década de 1990);
- Plataforma de interesse público – ainda em formação, é a plataforma do reconhecimento dos meios externos acerca da importância do setor turístico para a economia de países. Esta discussão acerca do Turismo alcançou o público não especializado, em virtude dos episódios da pneumonia asiática (Sars) e dos atentados terroristas de 11 de setembro de 2001, nos Estados Unidos, e de 11 de março de 2004, ocorrido em Madrid, na Espanha (LOHMANN e PANOSSO NETTO, 2008). A conversão da Organização Mundial de Turismo (OMT) em uma agência especializada das Nações Unidas (ONU) em dezembro de 2003 é outro fato marcante desta plataforma (primeira década do século XXI).

Apesar de terem surgido cronologicamente, em continuidade e oposição às anteriores, mas sem as substituírem; e de serem reflexo do crescimento do Turismo ao longo do período analisado, as plataformas não devem ser associadas a uma época, pois muitas destas posições ainda são defendidas, propagadas e seguem coexistindo na atualidade.

Essa última plataforma ainda não foi totalmente referendada no meio acadêmico. Mcbeth (2005), em seu artigo *Towards an Ethics Platform for Tourism* defende que a estrutura teórica promovida por Jafari (1990, 2001) foi útil e adequada à sua época, mas apresenta-se inadequada para o século XXI. Embasa sua crítica frente à complexidade, popularidade e importância dos conceitos de

desenvolvimento sustentável, cujas implicações são eminentemente éticas, justificando que nenhuma teoria pode ignorar a sustentabilidade como conceito central e ser abrangente. Aponta que o grande desafio do século XXI é o de encontrar uma postura ética no conhecimento do Turismo para possibilitar aos acadêmicos do Turismo sair do foco positivista rumo a uma plataforma reflexiva, consciente e sustentável. Esta observação se deve ao fato de que na pesquisa em Turismo há uma visão reducionista e que os paradigmas dominantes e as teorias sobre desenvolvimento não reconhecem a ética e os valores devido ao mito da objetividade (paradigma científico positivista).

Propõe a sexta plataforma, da ética, ao reconhecer que as implicações do desenvolvimento sustentável são éticas. O objetivo desta plataforma, de caráter prescritivo, é desenvolver a autoconsciência em acadêmicos e profissionais em relação às suas posições éticas e as respectivas implicações para o desenvolvimento e o Turismo sustentáveis.

As cinco plataformas podem ser usadas como ponto inicial para análises detalhadas de Turismo sustentável e desenvolvimento sustentável, mas faz-se necessário entender as posições éticas e de valores como fatores-chave para a decodificação de conflitos (MCBETH, 2005). Enquanto as plataformas de Jafari fazem uma descrição cronológica do conhecimento em Turismo, a sexta plataforma procura forçar o engajamento com as questões éticas fundamentais e sugere a proposição futura de uma matriz para a ética não antropocêntrica e “intergeracional” (REJOWSKI, 2010).

### 1.1.2 Abordagens paradigmáticas

Outra forma de abordagem teórica dos estudos turísticos é embasada em paradigmas. Thomas Kuhn em 1962 apresentou, em seu famoso livro *A estrutura das revoluções científicas*, sua maior teoria, a dos paradigmas científicos. Para Kuhn (2001) os paradigmas compreendem os valores, as crenças e os métodos que uma

comunidade científica partilha. Ao mesmo tempo uma comunidade científica consistiria de homens que partilham um paradigma. O termo paradigma é entendido como padrão a ser seguido, um modelo teórico<sup>4</sup>, uma visão de mundo (REJOSWIKI, 2010). Se, por um lado, provocam a evolução do conhecimento, por outro, podem bloquear o pensamento e, até, confiná-lo, restringindo assim o avanço da ciência. As rupturas teóricas e de paradigmas ocorrem quando as comunidades científicas não conseguem mais avançar, seja por estarem utilizando métodos inadequados ou por não haver mais condições de seguir a teoria e as leis por elas mesmas propostas. Neste momento, é necessário romper com o paradigma vigente e tentar uma nova abordagem para o problema proposto, construindo um novo modelo científico, que acaba por substituir o antecessor.

Rejoswki (2010) ao discutir as abordagens paradigmáticas dos estudos turísticos cita dois pesquisadores, Dencker (2003) e Panosso Netto (2005), que ao tratarem, em suas pesquisas, das abordagens científicas do Turismo, citam paradigmas que nortearam as pesquisas.

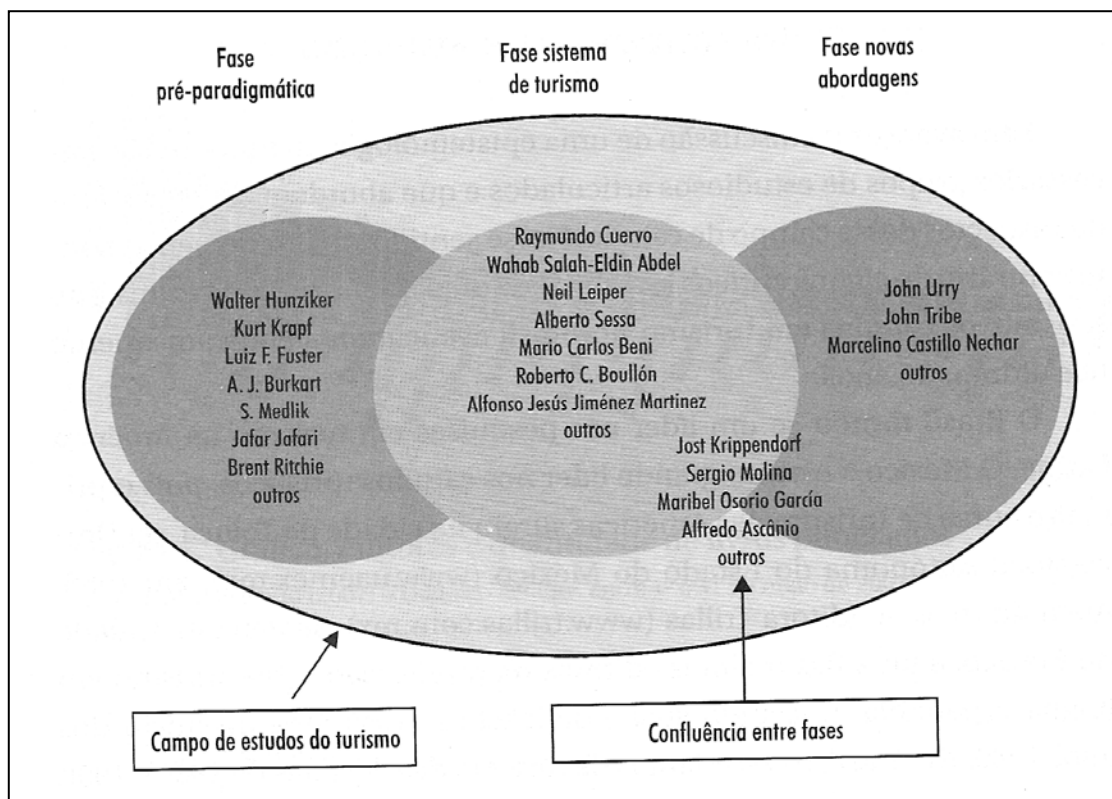
Dencker (2003) oferece explicação sobre a evolução dos campos científicos do Turismo e da Hospitalidade por meio de quatro paradigmas a nortear as pesquisas: *sistemas*, *idéia de rizoma*, *holismo* e *abordagem interdisciplinar*. Destaca que o paradigma sistêmico é predominante nos estudos turísticos; a ideia de rizoma<sup>5</sup> tem sido utilizada em estudos referentes às questões de impactos e das comunidades; a visão holística permeia a construção do conhecimento científico, visando a sua integração. Por fim, aponta que a busca dessa visão holística estaria provocando uma evolução positiva – da multidisciplinaridade para a interdisciplinaridade.

Panosso Netto (2005), por sua vez, “[...] aplicando efetivamente a teoria dos paradigmas de Thomas Kuhn, reúne os principais teóricos do Turismo em três fases paradigmáticas - *pré-paradigmática*, *paradigmática* e *novas abordagens* -, além de uma *fase de transição* entre as duas últimas” (REJOSWIKI, 2010, p. 38).

---

<sup>4</sup> Por modelo teórico entende-se os conceitos, teorias, categorias e valores adotados.

<sup>5</sup> Teoria desenvolvida por Gilles Deleuze e Félix Guattari, na qual o modelo rizomático do conhecimento possibilita a conexão de um ponto a qualquer outro, contrapõe-se à ideia arborescente do conhecimento, e se dirige para uma formação de conjuntos complexos de saberes que se entrelaçam; compactuando multiplicidades, proliferando conhecimentos, extinguindo as linearidades e as raízes (GALLO, 2003).



**Figura 9 – Fases teóricas do Turismo por Alexandre Panosso Netto**

Fonte: Panosso Netto e Trigo (2009, p. 171).

Para melhor compreensão da figura 3, é importante recorrer a Kuhn. Para ele as ciências passam por uma fase madura, ou paradigmática. Entretanto, há ciências pré-paradigmáticas, cuja fase se caracteriza pela ausência de paradigma isto é: não existiria um conjunto teórico-conceitual e metodológico básico universalmente aceito para elas (KUHN, 2001).

Panosso Netto (2005) situa os primeiros teóricos do Turismo na fase pré-paradigmática, pois que, apesar de “teorizarem” acerca do Turismo, não criaram uma escola de pensamento em torno das propostas avançadas.

Na segunda fase, situam-se os pesquisadores que criaram o primeiro paradigma nos estudos turísticos, baseado na teoria geral de sistemas. Segundo Lohmann e Panosso Netto (2008), é a abordagem mais utilizada nos estudos turísticos mundiais e possui, também no Brasil, uma grande aceitação nas pesquisas acadêmicas desenvolvidas na graduação e pós-graduação. Essa abordagem,

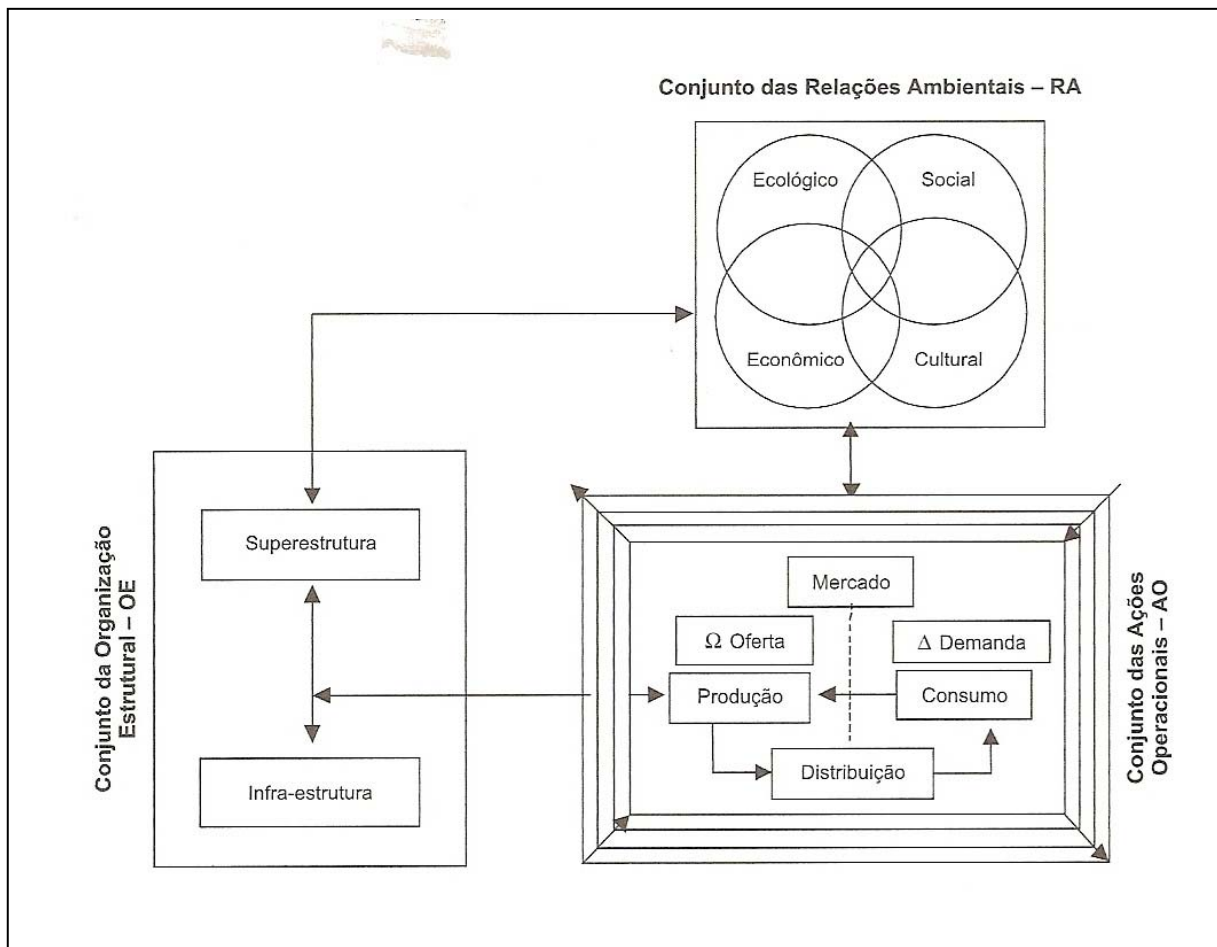
geralmente, analisa o Turismo como um sistema composto por um conjunto de partes ou subsistemas que se relacionam para atingir um objetivo comum.

Dentre os vários autores, destaca-se no Brasil Mário Carlos Beni<sup>6</sup>, que desenvolveu o SISTUR – Sistema de Turismo. O SISTUR explica as relações existentes entre o Turismo e as outras disciplinas e atividades humanas. É um modelo referencial a ser empregado em estudos e pesquisas. Sistema aberto, que influencia e é influenciado pelos demais sistemas com os quais se relaciona. Composto por três conjuntos, sistemas e subsistemas: conjunto das relações ambientais - subsistemas econômico, cultural, ecológico e social; conjunto da organização estrutural - subsistemas da infra-estrutura e da superestrutura; conjunto das ações operacionais - subsistemas da produção (oferta), consumo (demanda) e distribuição (BENI, 1998; 2001) (Figura 4).

Segundo Lohmann e Panosso Netto (2008), a proposta do SISTUR de Beni, pode ser considerada a mais importante feita por um autor brasileiro, não somente por seu pioneirismo, ineditismo e por sua abrangência, mas, sobretudo, por sua complexidade e por conter uma visão abrangente da evolução do Turismo.

---

<sup>6</sup> Mário Carlos Beni, um dos principais estimuladores e fundadores dos primeiros cursos superiores de Turismo no Brasil, foi o primeiro professor credenciado em Turismo pelo Ministério da Educação. Graduado em Ciências Jurídicas, mestre em Ciências Sociais, doutor em Ciências da Comunicação e livre docente em Teoria do Turismo e do Lazer, foi professor titular da Universidade de São Paulo, atuou em vários cargos públicos na sua trajetória profissional e como consultor nas áreas de Turismo e administração pública do Turismo (REJOSWKI, 2010).



**Figura 10 – Modelo de sistema de Turismo (SISTUR) de Mário Carlos Beni**

Fonte: Beni (2001, p. 48).

Na fase de transição, situam-se estudiosos que, apesar de se fundamentarem na teoria geral de sistemas, em seus estudos já aparecem abordagens inovadoras do Turismo. Destacam-se no Brasil, de acordo com Rejoswki (2010), dois pesquisadores: Jost Krippendorf<sup>7</sup>, da Suíça, e Sérgio Molina<sup>8</sup>, do México.

<sup>7</sup> Jost Krippendorf (1938-2003) nasceu em Berna (Suíça). Doutor em Ciências Econômicas pela Universidade de Berna, foi diretor do Instituto de Investigação sobre Lazer e Turismo dessa universidade, diretor da Federação Suíça de Turismo, consultor e escritor, e assessor em várias organizações internacionais (Unesco e OECD), governos e instituições (REJOSWKI, 2010).

<sup>8</sup> Sérgio Molina nasceu no México. Graduado em Turismo e pós-graduado em Planejamento do Desenvolvimento Turístico pela Organização dos Estados Americanos (OEA). Professor na área

O trabalho mais conhecido de Krippendorf é o livro *Sociologia do Turismo*, que teve três edições em português (1989, 2000 e 2009). Neste livro é possível se pensar os limites do Turismo de massa, a partir de uma nova compreensão do lazer e das viagens e do lazer. Identifica quatro subsistemas – sócio-cultural, ecológico, econômico e político, a partir do que defende a humanização do Turismo com novas possibilidades de realização do lazer e das viagens turísticas.

Das obras de Molina pode-se destacar o livro intitulado *Pós-Turismo*, que apresenta novas possibilidades para o desenvolvimento do Turismo na pós-modernidade, com ênfase no papel dos sujeitos (moradores, turistas e trabalhadores) (REJOSWKI, 2010)

Por último, Panosso Netto (2005a) considera a fase *Novas Abordagens*, que integra autores cujos trabalhos constituem novas análises do Turismo, rompendo com o paradigma do sistemismo. Dentre os estudiosos dessa fase, destaca-se no Brasil a influência de John Urry<sup>9</sup>, a partir da edição em português do seu livro intitulado *O olhar do turista* (URRY, 1996). Esse trabalho já sinaliza claramente o Turismo na pós-modernidade, apontando para uma visão crítica sobre as transformações de locais turísticos em espaços de celebração de prazeres. Urry faz parte da corrente da teoria pós-moderna do Turismo, denominada, por Munt (1994), como “simuladora”.

Os outros dois autores da fase teórica de novas abordagens – John Tribe e Marcelino Castillo Nechar, tiveram os seus estudos disseminados no Brasil a partir do doutorado de Panosso Netto (2005). Nechar defende a importância da epistemologia do Turismo a partir de pesquisas desenvolvidas com “um tipo de atitude: ‘ajuizada’, crítica, interpretativa e significativa para a sociedade em geral” (CASTILLO NECHAR, 2007, p. 93). Por outro lado, os trabalhos de John Tribe tiveram maior repercussão no Brasil, em especial a partir da segunda metade do século XXI, quando se tornou editor chefe da mais importante revista científica na área – *Annals of Tourism Research* (REJOSWKI, 2010).

---

de Turismo atuou em diversos cargos públicos e em instituições; diretor do Centro de Empreendimento e Inovação no México (REJOSWKI, 2010).

<sup>9</sup> John Urry nasceu na Inglaterra (1946), fez graduação e mestrado em Economia, e doutorado em Sociologia. Professor de Sociologia e Diretor do Centro para Pesquisa em Mobilidade da Universidade de Lancaster na Inglaterra; foi notado pela comunidade científica pelos seus estudos sobre sociologia do Turismo e mobilidade (REJOSWKI, 2010).

### 1.1.3 Releituras

De acordo com Rejoswki (2010) dois estudos, o primeiro de Möesch, o segundo de Farrell e Twining-Ward, propõem releituras da abordagem sistêmica, rompendo com os modelos teóricos vigentes na fase paradigmática dos estudos turísticos.

Em sua tese de doutorado Marutschka Martini Möesch<sup>10</sup> se fundamenta na sociologia compreensiva de Michel Maffesoli e na teoria da complexidade de Edgar Morin. Por meio de uma abordagem dialética-histórico-estrutural, trata particularmente da epistemologia do Turismo, em busca da reconstrução de um novo conhecimento turístico. Para tanto, utiliza dez categorias: Sujeito, Tempo, Espaço, Economia, Tecnologia, Diversão, Ideologia, Imaginário, Comunicação e Nomadismo, propondo o diálogo interdisciplinar (MÖESCH, 2004).

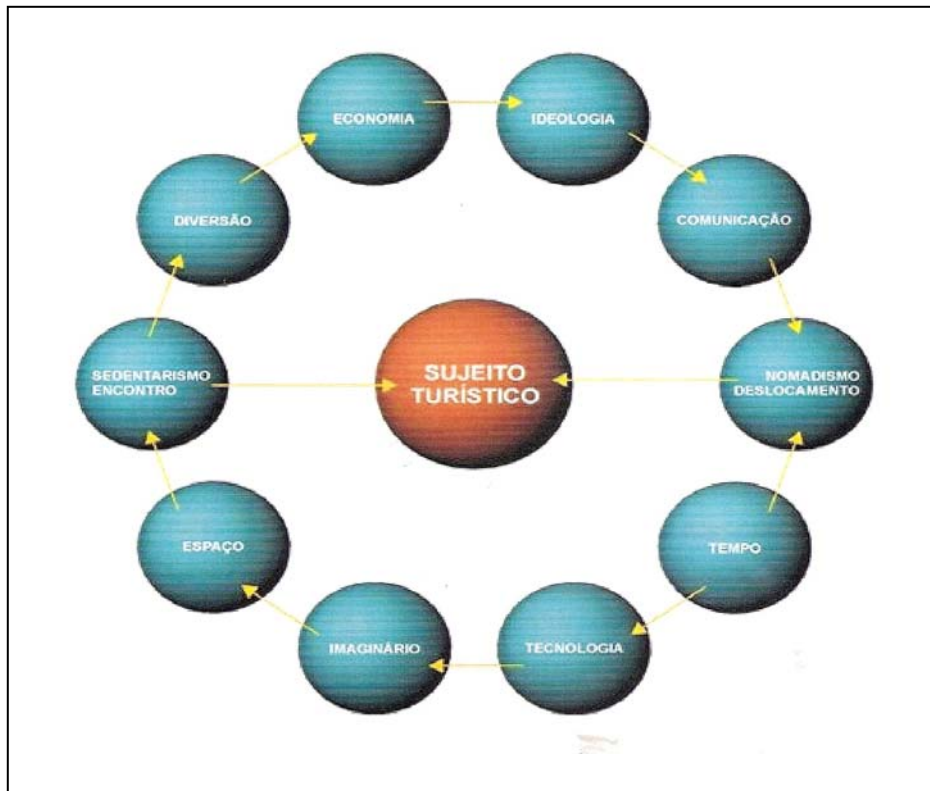
A figura 5 representa graficamente o sistema turístico, proposto por Möesch, que se configura como um sistema aberto e auto-eco-orgânico, formatado como um holograma<sup>11</sup> composto pelas dez categorias já citadas, sendo que cada turista é um ponto; cada parte está presente no todo e o todo está presente em cada parte (Figura 6).

---

<sup>10</sup> Marutschka Martini Möesch nasceu no Brasil, é graduada em Ciências Sociais, mestre e doutora em Ciências da Comunicação. Professora e ex-coordenadora do curso de Turismo da Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre; atuou em diversos órgãos públicos, como na Empresa de Turismo de Porto Alegre (REJOSWKI, 2010).

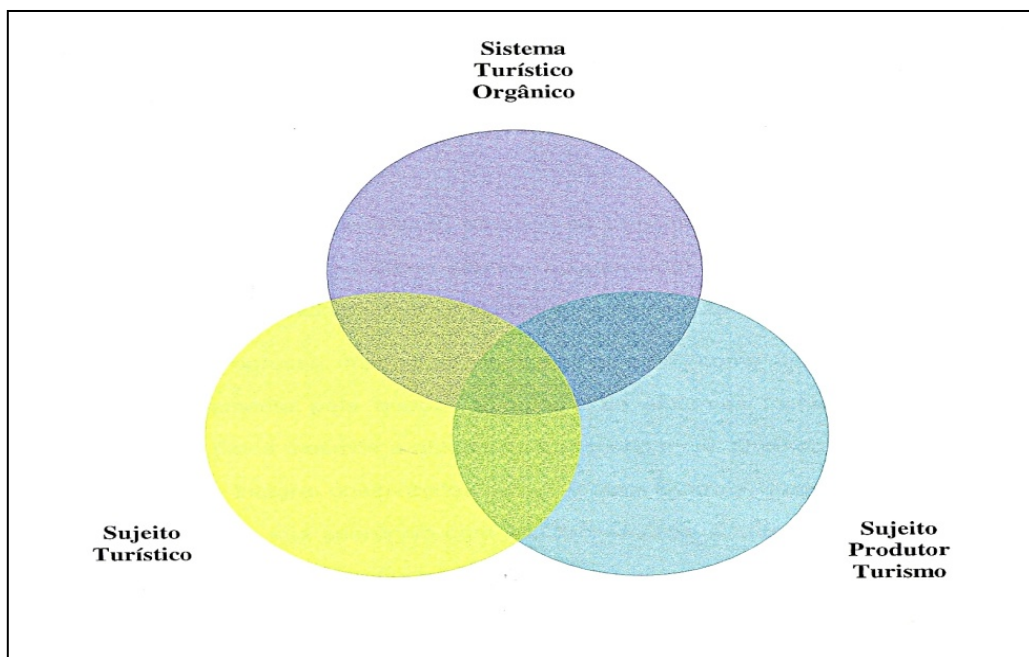
<sup>11</sup> Holograma vem de *holos* (todo) e *grama* (imagem ou informação). Etimologicamente significa a “representação de uma imagem ou de uma informação em sua totalidade numa composição tridimensional em que cada parte reproduz o todo. Isso só é possível, porque cada uma dessas partes recebeu a informação proveniente da totalidade. Não é a totalidade composta de fragmentos como um mosaico e nem estática como uma fotografia comum. Difere desse último pela dimensão e pela profundidade. Quando olhamos para um holograma e nos movemos em relação a ele, percebermos a profundidade tridimensional da imagem.” (COSTA Turismo, 2003)





**Figura 11 – Modelo de sistema turístico orgânico holográfico com seus “componentes” de Marutschka Moesch**

Fonte: Möesch (2004, p. 456).



**Figura 12 – Modelo de sistema turístico orgânico holográfico e seus sujeitos de Marutschka Moesch**

Fonte: Moesch (2004, p. 456).

Assim, defende uma nova forma de pensar o Turismo, um novo paradigma a nortear as pesquisas, a partir da sua apreensão como um fenômeno complexo e humano: “o humano no Turismo, é origem e reprodução, mas também, de forma dialética, é destruição”<sup>12</sup> (MÖESCH, 2004, p. 463).

O sistema turístico complexo adaptável é a releitura de Farrell; Twining-Ward (2004) da abordagem sistêmica. Os autores afirmam que apareceram, nos últimos anos, muitos estudos sobre os novos conceitos da ecologia, da ciência da sustentabilidade e da ciência de trocas globais. Destes estudos, os que parecem ser mais próximos ao Turismo são: a teoria do ciclo adaptável de ecossistemas; o planejamento de cenários; os modelos de simulação; os modelos integrados de avaliação; a avaliação integrada do território; os sistemas de informação regionais; e a análise da gestão da residência. Entre todos esses, se sobressai a Gestão Adaptável (AM) como uma forma efetiva de gerir o sistema turístico.

Argumentam sobre a importância dos estudos em Turismo estarem vinculados à “Ciência da Sustentabilidade” e promoverem uma transição mais efetiva rumo às ações que levem a um novo conceito. Alerta os estudiosos sobre a necessidade de pesquisas embasadas nas transformações produzidas nos campos relacionados às suas áreas de estudo. Destacam que ao longo das últimas três décadas o conceito de “desenvolvimento sustentável” deixa de ser uma questão que se refere apenas ao meio ambiente e torna-se um movimento sócio-político presente e interveniente em todas as esferas do mundo atual.

Parte do pressuposto de que a Terra e seus componentes funcionam como um todo em constante interação, em um sistema complexo adaptável, com partes interdependentes e integradas que manifestam um comportamento imprevisível, em constante evolução e que não se submete a uma visão de ciência ortodoxa, linear e determinista. Para entender o sistema complexo adaptável e resolver a crise ambiental é necessário considerar os vínculos existentes entre os sistemas humanos e os sistemas naturais e o conhecimento sobre os métodos não-lineares, imprescindíveis à compreensão dos sistemas complexos.

O Turismo afeta as formas de vida, a economia e, direta ou indiretamente, as pessoas nele envolvidas. Nesse sentido pode ser estudado por meio de um modelo

---

<sup>12</sup> A destruição refere-se aos seus impactos negativos econômicos, sócio-culturais e ambientais.

de sistema turístico composto de múltiplos níveis, desde o mais nuclear ao central e ao global, abertos, inter-relacionados e hierarquizados.

## 1.2 IMPACTOS DAS ABORDAGENS TEÓRICAS NA FORMAÇÃO EM TURISMO NO BRASIL

Inicialmente apresentamos um breve histórico do desenvolvimento do ensino superior em Turismo, para posteriormente focarmos os impactos que as várias abordagens teóricas dos estudos turísticos, apresentadas no item 1.1, tiveram na formação em Turismo, no Brasil.

Segundo Cooper, Shepherd e Westlake (1994), o ensino do Turismo era inicialmente na forma de treinamentos específicos para o setor de viagens; depois, cursos na área de negócios; posteriormente, inserção em disciplinas tradicionais como Geografia, Sociologia e Linguística.

A transformação do Turismo em área do conhecimento em curso superior somente ocorreu na década de 1920 do século XX. De acordo com Rejowski (1996), a formação universitária na área de Turismo, se inicia a partir de 1920, aparecendo como disciplina nos cursos de Hotelaria e de Ciências Sociais. O enfoque inicial era em Hotelaria, adicionando Turismo posteriormente em seus currículos, sobretudo nos Estados Unidos e em alguns países da Europa. Em 1937, segundo McIntosh e Goeldner (1986), foram inseridas cadeiras especializadas em Turismo na Universidade de Viena, na Áustria. Em 1961, no Centro de Estudos Superiores de Turismo da Faculdade de Letras e Ciências Humanas de Paris, na França. Em 1963, na Universidade Estadual de Michigan, nos Estados Unidos. Em 1964, no Instituto Holandês para Estudos de Turismo, Lazer e Transportes, em Breda, na Holanda. Segundo Sessa (1990), estes cursos tinham um viés voltado para a pesquisa de aspectos sociais e econômicos do Turismo.

O forte crescimento do curso de Turismo na década de 1960 ocorreu para atender uma demanda cada vez maior por profissionais para atuarem neste novo mercado econômico mundial.

[...] a partir de 1960, o Turismo explodiu como atividade de lazer, envolvendo milhões de pessoas e transformando-se em fenômeno econômico, com lugar garantido no mundo financeiro internacional (MOESCH, 2002, p. 9).

O cenário descrito acaba por dar um enfoque mais mercadológico e voltado para o treinamento profissional, que será a tônica dos cursos surgidos nos Estados Unidos e posteriormente no Brasil, pois:

A maioria das instituições de educação pós-secundária oferecia Turismo apenas como programas de treinamento profissional, [...] somente na última década é que departamentos de lazer, geografia, planejamento e outros campos começaram a reconhecer Turismo como uma especialização formal. Programas independentes com diplomas em Turismo (como no caso brasileiro) ainda são raros, embora cresçam em número (SMITH, 1989, p.2).

A evolução histórica dos cursos de superiores de Turismo no Brasil foi marcada por quatro fases: surgimento em 1970; crescimento moderado na década de 1980; expansão durante a década de 1990, e, redução na procura/oferta e diversificação no final de 1990 (MOTA, 2007). Outros autores (MATIAS, 2002; NASCIMENTO, 2002; TRIGO, 1991; ANSARAH e REJOWSKI, 1994; ANSARAH, 2002) corroboram, em seus estudos, as três primeiras fases, porém, conforme descreveremos mais adiante, com relação à última fase há divergência quanto ao seu início que se dá a partir de 2004.

A primeira fase da evolução histórica dos cursos superiores de Turismo no Brasil ocorre na década de 1970, durante o regime militar, com a implantação dos primeiros cursos e crescimento inicial da oferta em instituições privadas (MOTA, 2007). O Curso de Turismo surge no Brasil, em 1971, criado por uma instituição de ensino privado, a Faculdade de Turismo do Morumbi, hoje Universidade Anhembimorumbi (ANSARAH, 2002). Outras instituições privadas, de acordo com Trigo (1991), também criam seus cursos de Turismo, como a Faculdade Ibero-Americana de Letras e Ciências Humanas, em São Paulo, em 1973; a Faculdade da Cidade, no Rio de Janeiro, em 1974 e a Faculdade Associação Educacional do Litoral Santista, em 1976, em Santos.

Não obstante o pioneirismo destas instituições no ensino do Turismo, foi apenas com a criação do curso de Turismo na Escola de Comunicações e Artes, da

Universidade de São Paulo, em 1973, que este passa a ser reconhecido em sua importância como área do conhecimento. Em 1974, a Pontifícia Universidade Católica de Campinas também abre suas portas para o curso de Turismo, e em 1975 a Universidade Católica de Pernambuco, cria o primeiro curso de Turismo no nordeste. O primeiro curso superior de Administração Hoteleira foi criado pela Universidade de Caxias do Sul em 1978.

A segunda fase da evolução histórica dos cursos superiores de Turismo no Brasil é marcada por crescimento moderado e certa estagnação da oferta de cursos, ao lado da preocupação por um Turismo mais brando e ocorre na década de 1980 (MOTA, 2007). O curso de Turismo passa por uma aproximação com a área de Administração (MATIAS, 2002; NASCIMENTO, 2002), e embora haja assimilação de alguns conceitos da Administração, permanece com suas singularidades, sendo influenciado por programas de cursos já consolidados como o pioneiro da Universidade Anhembi-Morumbi.

A terceira fase, década de 1990, é marcada por um crescente incentivo do Turismo como potencial econômico capaz de alavancar a economia de regiões distintas do Brasil, e a acelerada expansão da oferta de cursos. Tendo como consequência o crescimento da abertura de novos cursos superiores em Turismo em todo o país, nas capitais e no interior, em praticamente todas as unidades da federação, com maior concentração nas regiões sudeste e sul. No ano de 1994, existiam 33 cursos superiores de Turismo/Hotelaria no Brasil, sendo 29 de Turismo, 2 de Hotelaria e 2 em Turismo e Hotelaria. A maioria desses cursos estava em estabelecimentos privados ou em "universidades emergentes", que obtiveram autorização do Conselho Federal de Educação (CFE) para se transformarem em universidades (ANSARAH e REJOWSKI, 1994).

Teixeira (2001) afirma que nos anos 2000, há um visível crescimento do número de cursos superiores de Turismo ou de Turismo e Hotelaria, no Brasil, porém a oferta concentra-se em instituições privadas com 94% contra apenas 6% de cursos ofertados por instituições públicas. A tabela 1, abaixo, demonstra o número de cursos ofertados a partir de 1998.

| ANO  | Turismo | Hotelaria/ Adm. Hoteleira | Total |
|------|---------|---------------------------|-------|
| 1998 | 119     | 38                        | 157   |
| 1999 | 156     | 40                        | 196   |
| 2000 | 225     | 59                        | 284   |

**Tabela 1 - Oferta de cursos superiores.**

Adaptado de Teixeira (2001).

Em 2002 havia 496 cursos de Turismo e Hotelaria, sendo 209 de Turismo (RUSCHMANN, 2002). Carvalho (2008) afirma que em 2006 o número chegou a 710, sendo 486 de Turismo.

O crescimento acelerado começa a ficar tímido a partir de 2004, que é quando se inicia a quarta fase, que se caracteriza pelo arrefecimento na procura, e consequente redução na oferta de cursos superiores, aliada à diversificação de oferta de cursos em áreas afins como gastronomia, eventos, lazer, hospitalidade, etc. Houve redução do número de alunos e encerramento de cursos em instituições privadas na área e surgimento de novos cursos.

No entanto, paralelamente a essa situação, houve a valorização do estudo e da formação de graduação em Turismo nas universidades públicas, que a partir da década de 2000 abriram novos cursos de bacharelados na área, tais como: no Rio de Janeiro - Universidade Federal Fluminense (2003) e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2004); em São Paulo - na Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho em Rosana (2003) e na Universidade Federal de São Carlos em Sorocaba (2006); no Rio Grande do Sul - Universidade Federal de Pelotas (2000); e em Minas Gerais – Universidade Federal de Minas Gerais (2006).

Lima (2011) afirma que, há um entendimento acerca da existência de dois modelos de formação superior em Turismo. Um, da USP, voltado para a formação acadêmica e humanística, e outro, da Faculdade Anhembí-Morumbi, voltado para a formação do profissional no mercado, pragmática. Este entendimento ocorreu em função de uma instituição ser privada e a outra pública, e pelas disciplinas que passaram a oferecer nas grades curriculares. Hallal Turismo (2010) e Mota (2007) nos trazem elementos que ampliam este entendimento, ao afirmar que os primeiros cursos foram implantados em instituições de ensino privadas, conforme já explicitado anteriormente no início deste capítulo, em meio a uma conjuntura de ditadura militar, voltada para a economia de mercado e com ideologia

desenvolvimentista. Portanto foram criados dentro de uma perspectiva tecnicista e mercadológica, para atender a uma demanda de trabalho, e em consonância com a Política Nacional de Desenvolvimento que priorizava a área tecnológica e o aprimoramento de mão de obra, e a expansão do ensino superior via ampliação de IES privadas (CELESTE FILHO, 2002). Desta forma, Carneiro (2008, p.116) infere que

[...] o Turismo traz a marca de uma área destinada à formação técnica, tendo em seu corpo teórico a concepção da separação entre o fazer e o pensar, resultante de estratégias criados para tentar resolver problemas de uma demanda crescente de acesso ao ensino superior.

O modelo da USP foi seguido pelas universidades católicas e pelas Universidades Federais, já o modelo da Faculdade do Morumbi foi seguido pelas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas. Para Carneiro (2008) é neste movimento dialético, de reprodução e transformação, das relações entre ensino superior privado *versus* ensino superior público, faculdades *versus* universidades *versus* centros universitários, que se estabeleceu o currículo de Turismo no ensino.

E para refletirmos sobre os impactos das abordagens teóricas dos estudos turísticos na formação, iremos conduzir a nossa linha de raciocínio abordando a discussão acerca do currículo, desenvolvida em estudos (TRIBE, 2001; FERNANDES, 2005; CARNEIRO, 2008) que discutem a formação superior em Turismo. Nossa abordagem não pretende discutir a prática curricular, mas os parâmetros, as bases e as fontes que o sustentam, uma vez que o currículo é um artefato social, produzido historicamente, e, em sua produção há um processo de escolhas, de intencionalidades, de interesses e, logicamente, de arbitrariedades (CARNEIRO, 2008). Da mesma forma que ele [currículo] produz pensamentos, ações e sujeitos diferenciados, nele estes se reproduzem.

Em nossa reflexão não podemos deixar de citar Tribe (2001) que afirma que a definição dos programas curriculares é influenciada pela metodologia escolhida para a elaboração dos mesmos. Esta escolha, por sua vez, será influenciada pelas abordagens que a comunidade científica considera no processo de investigação. Seguindo esta linha, Tribe (2001) identifica três paradigmas metodológicos emergentes no desenho dos planos curriculares em Turismo: o científico-positivista, o interpretativo e o crítico, apresentados sinteticamente na tabela 2.

|   | Positivista   | Interpretativo  | Crítico   |
|---|---|---|---|
| <b>Objetivos da Investigação</b>                    | Descoberta de leis e generalizações que explicam a realidade e tentam prever e controlar.     | Compreender e interpretar os acontecimentos diários, e as estruturas sociais, e também os significados que as pessoas dão ao fenómeno.            | Procuram a emancipação das pessoas através da crítica às ideologias. Combate a desigualdade através das mudanças na compreensão das pessoas na ação que conduz à transformação da auto consciência e das condições sociais. |
| <b>Natureza da realidade<br/>(Ontologia)</b>        | Simples, dados, fragmentado, tangível, mensurável, convergente.                               | Múltipla construída por meio da interação humana, holística, divergente.  | Múltipla, construída, divergente, holística, social e económica, envolvida em aspectos de equidade e hegemonia.   |
| <b>Natureza do conhecimento<br/>(Epistemologia)</b> | Os acontecimentos são explicados baseados nos fatos, nas causas reais ou efeitos simultâneos. | Os acontecimentos são compreendidos por meio de um processo de interpretação mental que é influenciado pela e na interação com o contexto social. | Os acontecimentos são compreendidos no contexto social e económico com ênfase na crítica ideológica e na práxis   |

**Tabela 2: Paradigmas de investigação.**

Fonte: Adaptado de Fernandes (2005)

Para Tribe (2001) a abordagem científico-positivista recorre a dados quantitativos, no sentido de estabelecer relações entre variáveis definidas e apoia-se em fatos que possam ser verificados por meio de abordagens quantitativas e experiências. Deste paradigma excluem-se questões de natureza ética e moral, precisamente pelo fato de não serem passíveis de verificação recorrendo a fatos e a métodos específicos. A principal crítica apontada a este paradigma reside no seu caráter rigoroso e na forma como simplifica a realidade atual, complexa por natureza. O desenho curricular estará voltado a interesses técnicos, baseado em fatos mensuráveis.

Já nas abordagens baseadas nos paradigmas interpretativo e crítico, a ideia de uma realidade objetiva única é substituída por um conjunto de múltiplas



realidades e o significado da subjetividade na formação destas realidades é reconhecido. Existe uma maior consciência do aspecto humano da investigação e da interação entre o investigador e o objeto investigado. Neste sentido, e contrariamente ao paradigma positivista, os valores, a moral e a ética são parte integrante do processo de investigação (TRIBE, 2001).

Na abordagem interpretativa de desenho do plano curricular, procura-se a compreensão e significado através de técnicas qualitativas, valorizando e interpretando o contexto social inerente a esse mesmo desenho. Os participantes na definição do currículo são percebidos como sujeitos e não como objetos de estudo, de tal forma que o plano curricular final resulta de um processo de colaboração entre os sujeitos envolvidos. Resultando num currículo que dá importância às múltiplas interpretações da realidade turística. Neste sentido, o método interpretativo procura promover a percepção do Turismo do ponto de vista de todos os atores envolvidos, direta ou indiretamente ligados ao setor, sejam eles alunos, docentes, turistas, empregadores, entidades governamentais ou instituições de ensino (TRIBE 2001).

Por fim, o paradigma crítico expõe os interesses associados aos diferentes paradigmas existentes: um plano curricular definido por uma metodologia positivista serve a interesses técnicos; um plano curricular definido por uma metodologia interpretativa serve a interesses ideológicos. O principal objetivo deste paradigma consiste na emancipação do controle por interesses técnicos e por interesses ideológicos, no sentido de poder tecer considerações sobre como deve ser o Turismo, em vez de o reproduzir nos planos curriculares tal como ele é (TRIBE 2001). A tabela 3 resume a relação, proposta por Tribe (2001), existente entre os paradigmas da investigação e a definição dos planos curriculares.

| Paradigma                     | Pressupostos  | Interesses  | Resultados Gerais                      | Resultados para o Currículo  |
|-------------------------------|---|-------------|--|--|
| <b>Científico-positivista</b> | Separação entre fatos e valores: concentração no fato | Técnico     | Predição e controle, ação instrumental | Desenho curricular baseado em fatos mensuráveis  |
| <b>Método Interpretativo</b>  | Importância do relativismo                            | Prático     | Esclarecimento e compreensão           | Importância de múltiplas interpretações da realidade turística                                     |
| <b>Teoria Crítica</b>         | Unificação de fatos e valores                         | Emancipador | Libertação                             | Devido peso dos valores no desenho curricular. Currículo menos propenso a influências ideológicas. |

**Tabela 3: Paradigmas da investigação/definição dos planos curriculares.**

Fonte: Adaptado de Fernandes (2005).

A partir desta reflexão sobre os paradigmas metodológicos aplicados à definição dos programas curriculares, Tribe (2001) afirma que uma parte significativa dos currículos propostos pela comunidade acadêmica e científica resulta da aplicação de uma metodologia científico-positivista, limitando as potencialidades reais do currículo a uma visão demasiado objetiva da realidade turística. Adverte para o fato de o currículo ser socialmente construído e, como tal, resulta do pensamento humano, o ideal seria encontrar um equilíbrio entre os três paradigmas, cada um na sua devida proporção.

Ao analisar a formação humanística e a pragmática, tabela 4, Tribe (2001) afirma que a formação pragmática é necessária, mas não suficiente. No contexto em que o mercado é cada vez mais exigente, os cursos de Turismo devem preparar os futuros profissionais quanto às competências práticas exigidas, porém os programas curriculares devem ter como prioridade desenvolver o pensamento crítico e analítico.

|                                | Formação Pragmática                            | Formação Humanística  |
|--------------------------------|--|---|
| <b>Objetivos</b>               | Produzir uma força de trabalho efetiva         | Compreender o Turismo   |
| <b>Métodos de investigação</b> | Positivista                                    | Interpretativo, Crítico   |
| <b>Valores</b>                 | Lucro  | Busca de valores competitivos, interesse público  |
| <b>Abordagens</b>              | Modelos funcionais, competências transferíveis | Abordagem disciplinar, módulo crítico, projeto e método de investigação, estudos complementares |
| <b>Pesquisa</b>                | Orientada para a “indústria” do Turismo        | Orientada para problemas; busca de problemas escondidos   |
| <b>Avaliação</b>               | Performance                                    | Melhor compreensão  |

**Tabela 4: Currículo Pragmático vs humanístico.**

Fonte: Adaptado de Fernandes (2005)

De acordo com esta reflexão de Tribe (2001), o que podemos apreender é que os parâmetros, as bases e as fontes que sustentam o currículo estão diretamente relacionados à abordagem metodológica e filosófica utilizada como base para a sua elaboração. Como resultado, temos a formação em Turismo atendendo a intencionalidades e interesses com vieses totalmente diferentes, focada totalmente no mercado, ou, focada no mercado, mas também atendendo a necessidade de uma formação crítica e analítica.

Além das abordagens filosóficas, a formação em Turismo também foi impactada por outras abordagens. Ao cotejarmos o desenvolvimento dos cursos superiores de Turismo com as Plataformas de Estudo de Jafar Jafari (1998, 2005), citadas no Capítulo 1, podemos perceber que a oferta e a demanda para a formação em Turismo no Brasil surgem, na década de 1970, muito influenciadas pela expectativa e credibilidade sobre o Turismo como uma das “chaves que abririam as portas” do desenvolvimento econômico. Isso em função do *boom* do Turismo

massivo e a consequente movimentação e circulação de capital, cuja importância econômica já era reconhecida em todo o mundo. A Plataforma defensora, do bem, que destacava os pontos positivos do Turismo, tanto econômicos quanto socioculturais, por estudiosos e pelo mercado, estava vigorando no mundo entre as décadas de 1950 e 1960. Informações eram veiculadas tanto em meios de comunicação especializados (revistas e boletins técnico-científicos), quanto em meios de comunicação de massa (jornais diários, programas de rádio e televisão), divulgando os aspectos positivos do Turismo em toda a sua plenitude (REJOWSKI, 1996). Acerca do currículo dos cursos de Turismo da década de 1970, Carneiro (2008) afirma que as grades curriculares possuíam apenas disciplinas referentes à História da Cultura e as de caráter obrigatório como Estudos dos Problemas Brasileiros, e que estas não se aproximavam em nada das problemáticas e conteúdos de disciplinas mais contemporâneas.

Mota (2007), ao afirmar que na década de 1980 se inicia a segunda fase da evolução histórica dos cursos superiores de Turismo no Brasil, e que esta é marcada por crescimento moderado e certa estagnação da oferta de cursos, ao lado da preocupação por um Turismo mais brando, nos dá uma indicação de que a formação em Turismo, neste período, começa a ser impactada pela Plataforma da Advertência.

De acordo com Carneiro (2008), a preocupação com questões ambientais começou a fazer parte da organização curricular somente em meados da década de 1990, assim como os problemas relacionados com os impactos sociais. Temas como responsabilidade social e ambiental complementam a discussão sobre patrimônio cultural e natural. Esta preocupação se relaciona à plataforma de adaptação, cujos estudos destacam a importância de formas alternativas para o Turismo em contraponto ao Turismo de massa: se debruçando sobre a minimização dos impactos negativos e a maximização dos positivos.

Carneiro (2008, p. 157), em sua tese de doutorado, fez uma discussão referente à organização curricular proposta para alguns cursos de Turismo do Estado de São Paulo, e constatou que algumas disciplinas apresentam

[...] um discurso comum que se fundamenta em aspectos do Sistema de Turismo – SISTUR, apresentado por Mário Carlos Beni (1998) em seu livro *Análise Estrutural do Turismo*. Essa relação está presente em várias ementas que destacam diversos aspectos essenciais para o setor turístico,

apresentando-os dentro da concepção sistêmica, o que é um grande ganho diante da forma fragmentada como a teoria e a técnica do Turismo foram desenvolvidas nos primeiros cursos da área.

Mesmo não afirmando que este discurso fundamentado no SISTUR, seja uma característica presente em todas as disciplinas e cursos, a afirmação nos leva a crer que a Plataforma do Conhecimento Científico impactou a formação em Turismo na década de 2000. Corrobora nossa crença a constatação de Carneiro (ibidem), de que a partir de 2005, com o surgimento de programas de mestrado e doutorado na área, em universidades públicas e privadas, teve início uma produção acadêmica mais abrangente, com temáticas relacionadas à formação profissional e também às responsabilidades sociais, econômicas e ambientais do profissional em Turismo. Além da Plataforma do Conhecimento pode-se inferir que neste mesmo período o paradigma sistêmico, também impacta a formação em Turismo.

A partir do exposto podemos tecer algumas considerações. A primeira delas é que entre a vigência de cada uma das Plataformas de Estudos e seu impacto na formação em Turismo no Brasil, há uma diferença significativa de tempo. Os estudos turísticos estão sendo desenvolvidos sob uma plataforma e a formação ainda está sendo impactada pela plataforma anterior.

A explicação mais plausível parece residir no fato de que estruturas científicas emergentes se institucionalizam cientificamente a partir de duas dimensões: a institucionalização cognitiva e a institucionalização social. A institucionalização cognitiva está relacionada aos conhecimentos que são próprios da área e a institucionalização social está ligada à criação de estruturas formais que dão visibilidade e que estabelecem as bases sociais para os membros da comunidade científica, ou seja, está relacionada com a criação e formalização de cursos e universidades, com o desenvolvimento de sociedades de classe, com os conhecimentos produzidos e publicados, com a promoção de eventos, etc (ELIEL, 2007). Desta forma entende-se que os estudos turísticos são desenvolvidos em programas de pós-graduação, e na medida em que são divulgados, discutidos e aceitos passam a impactar na graduação. A pós-graduação na área de Turismo surgiu no final da década de 1980, com cursos *lato sensu*, crescendo significativamente na década de 1990 (REJOWSKI, 2001). O primeiro curso de pós-graduação *stricto sensu* no país foi oferecido pela Escola de Comunicações e Artes

da Universidade de São Paulo, em 1993 (REJOWSKI, 1998). O que explica o porquê da diferença significativa de tempo entre a vigência de cada Plataforma de Estudo e sua efetiva aplicação na formação em Turismo. Esclarece também porque apenas se encontrou menção ao paradigma sistêmico impactando a formação em nível de graduação.

A segunda consideração que podemos inferir é que dentro da academia, entendida como um dos principais *locus* de produção do conhecimento científico, de acordo com a abordagem metodológica e filosófica utilizada como base para a elaboração do programa curricular o resultado é uma formação atendendo a intencionalidades e interesses com vieses totalmente diferentes. Carneiro (2008) afirma que conteúdos e formas dos discursos institucionalmente autorizados, é o que mais se encontra dentro de IES privadas, sejam universidades, centros universitários ou faculdades, reforçadas por uma concepção educacional centrada na satisfação dos interesses de um sistema produtivo e mercantil altamente excludente. Ou seja, mesmo que muitos docentes façam parte das estruturas formais que dão visibilidade e que estabelecem as bases sociais para os membros da comunidade científica, sua liberdade de expressão resulta na condição de que os pensamentos expressos estejam em perfeita harmonia com as ações voltadas para manutenção dos alunos, a qualquer preço, considerando-os como clientes, na verdadeira acepção capitalista da palavra (CARNEIRO, 2008).

## **2 CONCRETIZAÇÃO DAS ABORDAGENS TEÓRICAS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO PARA O TURISMO**

Neste capítulo explanaremos sobre as políticas educacionais, situando em que contexto histórico se institucionalizou o ensino do Turismo no Brasil, bem como refletirmos se as abordagens teóricas, citadas anteriormente no capítulo 1 deste trabalho, se concretizaram, de fato, nestas políticas públicas.

Nas pesquisas realizadas para a construção deste capítulo, nos deparamos com vários estudos (ANSARAH, 2002; CARNEIRO, 2008; CELESTE FILHO, 2002; COELHO, 2006; CHAUÍ, 2001; CUNHA, 1998; LEAL e PADILHA, 2008; MARTINS FILHO, 1987; MATIAS, 2002; SILVEIRA, MEDAGLIA e GANDARA, 2011) que abordam as Políticas Públicas que institucionalizaram o ensino superior no Brasil, e que nos serviram de base.

### **2.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR EM TURISMO**

Conforme apontado anteriormente neste trabalho, no item 1.2, a institucionalização do Turismo como curso de graduação, se deu em meio ao enfoque de profissionalização que o ensino superior estava adquirindo na década de 1970 (CELESTE FILHO, 2002). Isto acentuou os aspectos contraditórios que acompanham alguns dos discursos e dos fundamentos epistemológicos que subsidiam a formação do profissional em Turismo.

Este enfoque profissionalizante tem suas raízes na condução das políticas públicas educacionais da década de 1960. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) foi instituída pela Lei nº 4.024/61, após 13 anos de

debates e de tramitação no Congresso Brasileiro. Um dos grandes debates travados nesse processo se deu, por um lado, em torno da defesa da escola pública por determinados setores da sociedade e, de outro, pela defesa das escolas particulares, incorporada mais radicalmente por representantes das escolas particulares católicas (CARNEIRO, 2008).

Em 1968, acontece a Reforma Universitária, que, mesmo sob a proteção do Ato Institucional nº 05 e do Decreto 477/1968, que deterioraram os direitos civis, se inspirou em muitas das ideias do movimento estudantil e da intelectualidade das décadas anteriores. Martins Filho (1987) enumera ações instituídas, na LDB/68 com base nestas ideias:

- 1- instituiu o departamento como unidade mínima de ensino,
- 2- criou os institutos básicos,
- 3- organizou o currículo em ciclos básico e o profissionalizante,
- 4- alterou o exame vestibular,
- 5- aboliu a cátedra,
- 6- tornou as decisões mais democráticas,
- 7- institucionalizou a pesquisa,
- 8- centralizou decisões em órgão federais.

Mas por outro lado, essa Reforma pautou-se quase que exclusivamente na definição e estruturação dos currículos das diferentes áreas de formação e em suas respectivas cargas horárias, estabelecendo o Currículo Mínimo e complementar de cada área (CELESTE FILHO, 2002). A questão da profissionalização nesses currículos colocou-se como foco e objetivo central da Reforma Universitária, que buscava adequar-se às necessidades e mudanças da economia brasileira, gerida pelos governos militares ditatoriais. O estabelecimento de um Currículo Mínimo dos cursos de graduação cabia ao Conselho Federal de Educação (CFE), órgão criado pela LDB/61. Hallal et al., (2010) explica que o CFE se preocupou em esclarecer o que ele propunha como currículo e após vários debates ficou decidido que o Currículo Mínimo seria nacional e basicamente profissionalizante. Os objetivos da fixação de um Currículo Mínimo consideravam a garantia de maior profissionalização e padronização às carreiras, fixando inclusive disciplinas e cargas horárias, deixando a parte complementar para as diferenças regionais e suas especificidades (CELESTE FILHO, 2002).

O mote das instituições de Ensino Superior, a partir da Reforma de 68 é a eficiência administrativa, estrutura departamental e a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão. Se por um lado a Reforma impulsionou o desenvolvimento de



curso de pós-graduação no Brasil e a possibilidade de realização de cursos de pós-graduação no exterior, com vistas à capacitação avançada do corpo docente brasileiro, por outro lado, para se atingir a eficiência preconizada, a Reforma indicou a necessidade de implantação de um sistema universitário baseado no modelo administrativo das grandes empresas, exigindo a recondução das escolas superiores ao regime de nova ordem administrativa e disciplinar, negando a ideia de autonomia universitária o que resolveria a falta de disciplina e de autoridade. Para tanto, os objetivos da universidade deviam ser práticos e pragmáticos, pois desta forma se poderia acelerar o desenvolvimento, o progresso social e a expansão de oportunidades, vinculando a educação aos imperativos do progresso técnico, econômico e social do país (CHAUÍ, 2001).

Desta forma, a política governamental da década de 1970 priorizava o ensino tecnicista visando atender as necessidades das indústrias ao preparar o aluno exclusivamente para atender à demanda do mercado de trabalho. Em 1971, o Congresso Nacional propõe alterações no ensino de 1º e 2º graus e à LDB vigente, nº 4.024/61 (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2012), instituindo a segunda LDB, sancionada pelo presidente Emílio Garrastazu Médici, durante o regime militar, sob a Lei Nº 5.692/71 publicada em 11 de agosto de 1971.

A LDB de 1971 recebe grande influência do pensamento neoliberal, presente nos organismos internacionais que iniciavam o financiamento de projetos educacionais no Brasil e exigiam uma abertura cada vez maior das políticas educacionais brasileiras ao setor privado (CUNHA, 1998). Tanto a LDB de 1971 quanto a Reforma Universitária de 1968, foram fortemente influenciadas por estudos e pesquisas realizadas por técnicos norte-americanos e brasileiros, financiados pelo acordo MEC/USAID<sup>13</sup>, que viam como alternativa para o crescimento econômico do Brasil a inserção cada vez mais ampliada da população trabalhadora nas escolas, sob um ponto de vista tecnicista e economicista (CARNEIRO, 2008).

---

<sup>13</sup> Em 1968, o governo brasileiro, por meio do então Ministério da Educação e Cultura (MEC), assinou um acordo com a agência norte-americana United States Agency for International Development (USAID), visando a implementação de algumas reformas que, em linhas gerais, visavam a formação de profissionais para o mercado de trabalho e por isso atingiram mais profundamente o ensino superior no país. Para maiores informações ver ARAPIRACA, José, O. *A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano*. São Paulo: Cortez, 1982. e SANTOS, Eder F., AZEVEDO, Mario L.N. *O Ensino Superior e os acordos MEC/USAID: Uma contribuição ao estudo do intervencionismo norte-americano na educação brasileira*. 2003. Disponível no endereço eletrônico <[www.ppe.uem.br/publicacao/sem\\_ppe\\_2003/Trabalhos%20Completos/pdf/057.pdf](http://www.ppe.uem.br/publicacao/sem_ppe_2003/Trabalhos%20Completos/pdf/057.pdf)> - >

E em decorrência desta influência tem-se uma grande expansão do ensino privado, com incentivos públicos às escolas particulares para ampliarem sua oferta de ensino primário para o 1º e 2º graus, mesmo que precariamente. Algumas instituições se organizaram e abriram cursinhos pré-vestibulares, faculdades se fortaleceram enquanto redes privadas, acumulando capital suficiente para transformarem-se em universidades (CUNHA, 1998).

É nesse contexto que são criados órgãos, como a Empresa Brasileira de Turismo (EMBRATUR) e o Conselho Nacional de Turismo (CNT), que surgem para fomentar e dar o suporte necessário ao desenvolvimento dessa atividade econômica. Para tanto foi definida uma política de Turismo no país instituindo um Sistema Nacional de Turismo (MATIAS, 2002).

A área do Turismo foi, provavelmente, uma das que mais contribuiu para inserir as mudanças que estavam ocorrendo no campo da economia mundial nas universidades e faculdades que, até então, tinham, como campo de atuação a formação para profissões liberais clássicas, como engenharia, medicina, direito, arquitetura, administração, física, química, entre outras (CARNEIRO, 2008). Celeste Filho (2002) corrobora esta visão de Carneiro (2008), ao afirmar que o Turismo só se efetivou como uma área de formação em nível superior porque significou, para muitos representantes do Conselho Federal da Educação (CFE), uma alternativa importante de desenvolvimento econômico para o país.

A institucionalização do Turismo no âmbito acadêmico se deu em janeiro de 1971, pelo Parecer CFE nº 35/71 (HALLAL et al., 2010), em meio aos debates e propostas que culminaram na Reforma Universitária no mesmo período (COELHO, 2006).

A Resolução s/n do MEC, de 28 de janeiro de 1971, estabeleceu o primeiro Currículo Mínimo do curso de Turismo (MATIAS, 2002). O Art. 1º da Resolução define que a formação em nível superior de profissionais para o planejamento e a organização do Turismo será feita em curso de graduação em Turismo. Já o Art. 2º define que o Currículo Mínimo para o curso de Turismo compreenderá as matérias de Sociologia; História do Brasil; Geografia do Brasil; História da Cultura; Estudos Brasileiros; Introdução à Administração; Noções de Direito; Técnica Publicitária; Planejamento e Organização do Turismo, e como atividades o estágio em entidades

oficiais e privadas de Turismo e Hotelaria. Os Art. 3º e 4º definem qual ênfase deverá ser dada no ensino da matéria Geografia (Cartografia) e na matéria História da Cultura, que terá ênfase a Cultura Brasileira, com especial referência às artes. O Art. 5º refere-se à matéria Noções de Direito, que incluirá o Direito Constitucional, Direito Fiscal e Alfandegário, da Legislação Trabalhista, Estatuto Jurídico do Estrangeiro e da Legislação específica do Turismo. O Art. 6º define a duração mínima do curso, que será de 1.600 horas, integralizadas em dois e no máximo quatro anos. O Parágrafo único do Art. 6º define que o estágio terá a duração mínima de quatro meses, podendo realizar-se mediante convênios entre a instituição responsável pelo curso e entidades especializadas. Por fim no Art. 7º, é dada a IES a liberdade de, ao organizar o currículo pleno, poder desdobrar as matérias do Currículo Mínimo e acrescentar disciplinas complementares.

Em 1978 a EMBRATUR<sup>14</sup> delegou à Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP), por meio de seu curso de Turismo, a discussão e a elaboração de Currículo Mínimo pleno a ser disciplinado pelo Ministério da Educação (MEC). Entrando em vigor em 1979 o novo Currículo Mínimo para o curso de Turismo, que vigorou até 1997 (HALLAL et al., 2010).

As mudanças inseridas no novo Currículo Mínimo modificam o enfoque do curso, que passa a seguir a linha de pesquisa e abordagem científica do Turismo, e, o macro planejamento envolvendo aspectos sociais, econômicos. Outra grande modificação refere-se à carga horária mínima, que passa a ser de três mil horas distribuídas por uma carga horária a ser integralizada pelas matérias a elas vinculadas; duração do curso que passa a ser de no mínimo 04 anos e máximo de 07 anos; a estrutura curricular que passa a ser organizada em:

Disciplinas de Formação Básica 25%

Disciplinas de Formação Profissional 45%

Disciplinas de Formação Complementar 20%

Estágio Obrigatório 10%

---

<sup>14</sup> EMBRATUR – na época Empresa Brasileira de Turismo, entidade federal responsável pelo setor, hoje Instituto Brasileiro de Turismo integrante do Ministério do Turismo.

Este novo enfoque dado ao curso com a implementação das mudanças no Currículo Mínimo, não modifica os dois modelos vigentes de formação em Turismo, citados no item 1.2 do capítulo 1. As IES privadas continuam com o modelo de formação da Faculdade Anhembí-Morumbi, voltado para a formação do profissional para o mercado e as IES públicas e confessionais seguem o modelo USP, voltado à formação acadêmica e humanística.

Durante os mais de 30 anos de vigência do Currículo Mínimo, muitas foram as discussões acerca da rigidez de configuração do Ensino Superior na modalidade de graduação, uma vez que determinar as grades curriculares, levou à redução da liberdade das instituições ao organizarem seus cursos ou adaptarem seus conteúdos, segundo as novas exigências da ciência, da tecnologia e do meio (FRAUCHES, 2002).

A Lei 9.131, de 24/11/95, conferiu à Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE) a atribuição de elaboração do projeto de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que substituiria o Currículo Mínimo. Para orientar a elaboração das propostas, o CNE/CES convocou as instituições de Ensino Superior para que realizassem discussão com a sociedade científica, ordens e associações profissionais, associações de classe, setor produtivo e outros envolvidos para obter sugestões. Uma vez que a proposta de substituição de uma tradição curricular caracterizada pela enunciação de disciplinas e conteúdos programáticos por diretrizes curriculares baseadas em competências e habilidades profissionais, exige o estabelecimento de acordos acerca de um conjunto de desempenhos e habilidades sobre a identidade profissional.

Vários foram os argumentos para a extinção do Currículo Mínimo e a implantação de Diretrizes Curriculares. Um dos mais fortes se referia a maior flexibilidade para as instituições comporem os currículos dos seus cursos, que seriam elaborados respeitando diretrizes gerais pertinentes. A flexibilidade, que tem como pressuposto o alcance da qualidade, permite às Instituições elaborarem seus projetos pedagógicos considerando suas especificidades, características e regiões nas quais estão inseridas, perfil do corpo docente e discente, necessidades sociais, entre outras (CNE/CES Nº 213/2008). Outro argumento era que a legislação que instituiu o Currículo Mínimo para os cursos de graduação havia cumprido seu importante papel histórico, mas precisava ser substituída face aos substanciais

desenvolvimentos científicos e profissionais, acumulados ao longo das quase quatro décadas de sua vigência.

Além dos argumentos, acima mencionados, para justificar a extinção do Currículo Mínimo, o Parecer nº 776/97 explica que na fixação dos currículos muitas vezes prevaleceram interesses de grupos corporativos na criação de obstáculos para o ingresso em um mercado de trabalho marcadamente competitivo, o que resultou, nestes casos, em excesso de disciplinas obrigatórias e em desnecessária prorrogação do curso de graduação. Também afirmando que o Currículo Mínimo vem se revelando ineficaz para garantir a qualidade desejada, além de desencorajar a inovação e a benéfica diversificação da formação oferecida (MEC, 1997). Esse novo sistema se constitui em orientações para a elaboração dos currículos, que devem ser respeitadas pelas instituições, mas assegurando a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes. Conforme disposto no Parecer CNE/CES 67/03, enquanto o Currículo Mínimo pretendia como produto, um profissional preparado, as Diretrizes Curriculares Nacionais pretendem preparar um profissional adaptável a situações novas e emergentes, além de dar liberdade às instituições para inovarem e usarem a criatividade na definição do currículo pleno de seus cursos considerando as demandas sociais e do meio em que estão inseridas (COELHO, 2006).

Após 25 anos de vigência a LDB de 1971, passa a ser considerada obsoleta e em 1990 é apresentado projeto de lei da nova LDB. A Lei 9394/96 foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo ministro da educação Paulo Renato em 20 de dezembro de 1996, e instituiu a nova LDB, vigente até a atualidade. Um ano depois, em 1997, acontece a aprovação das Diretrizes Curriculares, e o Currículo Mínimo perde a sua validade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais devem se constituir em orientações para a elaboração dos currículos; ser respeitadas por todas as IES; e assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes. Além disto, essas diretrizes devem seguir os princípios abaixo relacionados:

1. Assegurar às instituições de Ensino Superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas;

2. Indicar os tópicos ou campos de estudos e demais experiências de ensino aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, os quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos;
3. Evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação;
4. Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;
5. Estimular práticas de estudos independentes, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;
6. Encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se refiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;
7. Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão, as quais poderão ser incluídas como parte da carga horária;
8. Incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas.

O estabelecimento das Diretrizes Curriculares em substituição aos Currículos Mínimos desencadeou um processo de reformulações profundas nos cursos de formação superior. Elas substituíram o elenco de disciplinas obrigatórias apresentado pelos Currículos Mínimos, por habilidades e competências a serem desenvolvidas durante o curso, alterando substancialmente o modo de contextualizar o Ensino Superior. Os cursos, gradualmente, devem perder seu caráter preponderantemente informativo, passando a se caracterizar como processos formativos que visam ao desenvolvimento de capacidades necessárias para domínio do conhecimento e desempenho profissional. Devem habilitar para a busca de novos conhecimentos, na perspectiva da educação continuada, que constitui um processo de aprendizagem a ser construído ao longo da vida.

Entre os anos de 1998 a 2000 a Comissão de Especialistas em Educação elaborou uma proposta para as Novas Diretrizes Curriculares dos Cursos Superiores (Edital nº 4 de 10/12/1997 da SESu/MEC), as IES foram convocadas para que encaminhassem propostas para a elaboração das diretrizes curriculares dos cursos de graduação, que seriam sistematizadas pelas Comissões de Especialistas de Ensino em cada área. No documento intitulado como “Modelo de Enquadramento das Propostas de Diretrizes Curriculares”, constam propostas para os cursos

superiores de Turismo e de hotelaria, além do perfil profissional, competências e habilidades, duração do curso, estágios e conceituação de cursos de tecnologia e de bacharelado em Turismo e hotelaria.

O Parecer CNE/CES nº 146/02 dispõe sobre as Diretrizes Curriculares que coordenam as atividades do Curso de Graduação em Turismo. Quanto ao perfil desejado, o curso deve oportunizar a formação de um profissional apto a atuar em mercados altamente competitivos e em constante transformação, através de uma formação generalista, adquirida a partir das ciências humanas, sociais, políticas e econômicas, como também a formação especializada, constituída de conhecimentos das áreas culturais, históricas, ambientais, antropológicas e de organização, gerenciamento e administração do fluxo turístico (COELHO, 2006).

O curso de Turismo, de acordo com as DNC, deve possibilitar a formação de profissionais capazes de revelar as seguintes capacidades e habilidades:

- I - compreensão das políticas nacionais e regionais sobre Turismo;
- II - utilização de metodologia adequada para o planejamento das ações turísticas, abrangendo projetos, planos e programas, com os eventos locais, regionais, nacionais e internacionais;
- III - positiva contribuição na elaboração dos planos municipais e estaduais de Turismo;
- IV - domínio das técnicas indispensáveis ao planejamento e à operacionalização do Inventário Turístico, detectando áreas de novos negócios e de novos campos turísticos e de permutas culturais;
- V - domínio e técnicas de planejamento e operacionalização de estudos de viabilidade econômico-financeira para os empreendimentos e projetos turísticos;
- VI - adequada aplicação da legislação pertinente;
- VII - planejamento e execução de projetos e programas estratégicos relacionados com empreendimentos turísticos e seu gerenciamento;
- VIII - intervenção positiva no mercado turístico com sua inserção em espaços novos, emergentes ou inventariados;
- IX - classificação, sobre critérios prévios e adequados, de estabelecimentos prestadores de serviços turísticos, incluindo meios de hospedagens, transportadoras, agências de Turismo, empresas promotoras de eventos e outras áreas, postas com segurança à disposição do mercado turístico e de sua expansão;
- X - domínios de técnicas relacionadas com a seleção e avaliação de informações geográficas, históricas, artísticas, esportivas, recreativas e de entretenimento, folclóricas, artesanais, gastronômicas, religiosas, políticas e outros traços culturais, como diversas formas de manifestação da comunidade humana;
- XI - domínio de métodos e técnicas indispensáveis ao estudo dos diferentes mercados turísticos, identificando os prioritários, inclusive para efeito de oferta adequada a cada perfil do turista;

XII - comunicação interpessoal, intercultural e expressão correta e precisa sobre aspectos técnicos específicos e da interpretação da realidade das organizações e dos traços culturais de cada comunidade ou segmento social;

XIII - utilização de recursos turísticos como forma de educar, orientar, assessorar, planejar e administrar a satisfação das necessidades dos turistas e das empresas, instituições públicas ou privadas, e dos demais segmentos populacionais;

XIV - domínio de diferentes idiomas que ensejem a satisfação do turista em sua intervenção nos traços culturais de uma comunidade ainda não conhecida;

XV - habilidade no manejo com a informática e com outros recursos tecnológicos;

XVI - integração nas ações de equipes interdisciplinares e multidisciplinares, interagindo criativamente face aos diferentes contextos organizacionais e sociais;

XVII - compreensão da complexidade do mundo globalizado e das sociedades pós-industriais, onde os setores de Turismo e entretenimento encontram ambientes propícios para se desenvolverem;

XVIII - profunda vivência e conhecimento das relações humanas, de relações públicas, das articulações interpessoais, com posturas estratégicas do êxito de qualquer evento turístico;

XIX - conhecimentos específicos e adequado desempenho técnico-profissional, com humanismo, simplicidade, segurança, empatia e ética.

Para alcançar este objetivo, e desenvolver nos alunos formandos competências e habilidades vinculadas à compreensão de questões políticas sobre Turismo, de metodologias e técnicas indispensáveis e aplicáveis no planejamento e organização do Turismo, estudo de mercados, utilização dos recursos turísticos, noções de administração e conhecimento de idiomas, dentre outros, os cursos de graduação em Turismo deverão contemplar, em seus projetos pedagógicos e organização curricular, conteúdos que atendam aos eixos interligados de formação que seguem abaixo (ABBTUR, 2005):

- **Conteúdos Básicos:** estudos relacionados com os aspectos Sociológicos, Antropológicos, Históricos, Filosóficos, Geográficos, Culturais e Artísticos, que conformam as sociedades e suas diferentes culturas;
- **Conteúdos Específicos:** estudos relacionados com a Teoria Geral do Turismo, Teoria da Informação e da Comunicação, estabelecendo ainda as relações do Turismo com a Administração, o Direito, a Economia, a Estatística e a Contabilidade, além do domínio de, pelo menos, uma língua estrangeira;
- **Conteúdos Teórico-Práticos:** estudos localizados nos respectivos espaços de fluxo turístico, compreendendo visitas técnicas, inventário turístico, laboratórios de aprendizagem e de estágios.



O Parecer CNE/CES 329/04, dispõe sobre a carga horária mínima dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial, e estabelece que o Curso de Turismo deve apresentar uma estrutura que contemple, pelo menos, 2.400 horas/aula, obedecendo ao mínimo anual de duzentos dias letivos de trabalho acadêmico efetivo, independente do regime acadêmico adotado pela instituição (seriado anual, seriado semestral, sistema de créditos com matrícula por disciplinas ou por módulos acadêmicos), o que representa carga horária a ser cumprida para a integralização do currículo. Conforme as disposições legais contidas nesse documento, especifica-se que os Estágios Curriculares Supervisionados e Atividades Complementares não devem exceder a 20% do total de carga horária do curso. Também é estabelecido que o tempo máximo para a integralização do curso deve ser equivalente ao tempo mínimo acrescido de 50%.

Barreto *et al.* (2004) afirma que para adquirir o perfil desejado pela DCN, o profissional de Turismo teria que cursar carreiras paralelas e ficar na universidade durante no mínimo 15 anos.

## 2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS E ABORDAGENS TEÓRICAS DO TURISMO

Ao nos debruçarmos sobre o contexto histórico em que se institucionalizou o ensino superior em Turismo percebe-se que as reformas educacionais realizadas no Brasil se inserem no conjunto de políticas sociais que vêm sendo implementadas na América Latina, por meio de orientações provenientes dos organismos internacionais e que propõem a adequação dos sistemas de ensino às políticas de ajuste econômico, com vistas à busca de competitividade e produtividade no mundo globalizado e, conseqüentemente, visando a adequar as economias nacionais ao capitalismo transnacional e neoliberal. Estas reformas vão sendo implementadas de forma gradativa e difusa, porém com rapidez surpreendente e com uma mesma orientação, em que prevalecem os conceitos de produtividade, eficiência e excelência, importados das teorias administrativas (CAMARGO e HAGE, 2004).

Como resultado desta realidade, tem-se que as políticas públicas educacionais voltadas para a formação superior em Turismo foram muito mais impactadas pelas políticas econômicas, baseadas em teorias administrativas, do que pelas abordagens teóricas que nortearam os estudos turísticos. Silveira, Medaglia e Gandara (2011) comentam que as políticas públicas tiveram mais alcance sobre os aspectos operacionais, de aplicação de metodologias elaboradas pelo Governo Federal do que parcerias com a academia na área de Turismo propriamente dita. Na verdade, a influência acadêmica sobre os últimos Programas Federais de Turismo veio das áreas puras de gestão e de institutos multidisciplinares, o que mostra que a academia, na área de Turismo, sofre influência das Políticas Públicas, mas praticamente não as influencia.

A academia e a EMBRATUR interagiram em dois momentos da institucionalização das políticas públicas que implementaram o Turismo no Brasil. Primeiramente ao delegar, em 1978, à USP a discussão e a elaboração de Currículo Mínimo Pleno a ser disciplinado pelo Ministério da Educação (MEC), e, posteriormente ao convocar as universidades a participarem dos Comitês Estaduais e Conselhos Municipais de Turismo fomentados pelo Programa Nacional de Municipalização do Turismo (PNMT).

A concepção do PNMT se deu durante o governo do Presidente Itamar Franco, iniciando-se em 1993 sua implementação sob a coordenação da Secretaria de Turismo e Serviços (SETS) pertencente ao, então, Ministério da Indústria, do Comércio e do Turismo. O marco de sua criação foi a Portaria 130, de 30 de março de 1994, do Ministério da Indústria, Ciência e Tecnologia que cria o comitê executivo para o PNMT.

O PNMT foi desenvolvido e coordenado pela EMBRATUR no período de 1994 a 2002, mediante a adoção da metodologia da Organização Mundial do Turismo (OMT), adaptada à realidade brasileira, com o propósito de implementar um novo modelo de gestão da atividade turística, simplificado e uniformizado, para os Estados e Municípios, de maneira integrada, buscando maior eficiência e eficácia na administração da atividade turística, de forma participativa.

Segundo a SETS, o PNMT teve como principal objetivo “a conscientização, sensibilização, estímulo e capacitação dos vários agentes de desenvolvimento componentes da estrutura do município, para que despertassem e reconhecessem a importância e a dimensão do turismo como gerador de emprego e renda, conciliando o crescimento econômico com a preservação e a manutenção do patrimônio ambiental, histórico e de herança cultural, tendo como fim a participação e a gestão da comunidade nas decisões dos seus próprios recursos”.(BRASIL, 2007. p.16)

Foram definidos, também, alguns princípios gerais que eram essenciais para o sucesso do programa como a questão da descentralização que fortalecia o poder público municipal para que, em conjunto com as instituições privadas e os representantes da comunidade, assumisse a co-responsabilidade e participasse da definição e da gestão das políticas, dos programas e das ações locais voltadas para o desenvolvimento do turismo sustentável. Os outros princípios eram o da sustentabilidade, a criação de parcerias capazes de contribuir para o fomento e o desenvolvimento das atividades do turismo sustentável no município, o estímulo da comunidade a atuar e a decidir na busca de alternativas e objetivos comuns e, por fim, a necessidade de capacitação com o objetivo de promover a qualificação das pessoas envolvidas com o setor turístico do município.

O PNMT transformou muito da visão da sociedade sobre o Turismo, influenciou sobremaneira os cursos de Turismo de todo o país, surtindo efeitos que ainda são perceptíveis nos dias atuais. Entretanto, mesmo que tenha havido uma integração entre a academia e as Políticas Públicas, não houve um movimento direto de fomento junto aos municípios engajados no programa no sentido de priorizar a contratação ou consulta a turismólogos acerca dos caminhos adequados para o desenvolvimento sustentável do Turismo local. Ao contrário, o programa ao preconizar a interdisciplinaridade com multiplicadores das mais diversas áreas, e tratar como suficiente o conhecimento proposto nas oficinas de capacitação, perdeu a oportunidade de fomentar nos municípios a priorização da contratação ou consulta aos turismólogos, e desta forma, os turismólogos e estudantes do curso de Turismo engajados como facilitadores nas oficinas de capacitação realizadas nos municípios não permaneceram no quadro de recursos humanos das prefeituras para dar continuidade ao processo. Cenário que pouco se modificou na atualidade, pois diversas administrações públicas municipais, onde o Turismo é uma atividade

importante, não contam com profissionais com formação na área em seu quadro de pessoal.

Influência comparável de políticas de Turismo sobre o ensino superior em Turismo está acontecendo atualmente com o Programa Nacional de Regionalização do Turismo, lançado em 2003, pelo Ministério de Turismo do então governo Lula (SILVEIRA, MEDAGLIA e GANDARA, 2011), em continuidade ao PNMT. Indubitavelmente, a experiência da municipalização logrou resultados efetivos e favoreceu o conhecimento empírico, ou seja, aprender com as lições da prática diária. Essa experiência ensinou, sobretudo, a conduzir um processo de ampliação das ações de alcance e abrangência regional. Nesse sentido, mobilizaram-se grupos sociais e agentes econômicos para a formulação do Programa de Regionalização do Turismo – Roteiros do Brasil. Esse Programa consolida e dá continuidade ao movimento de construção de redes humanas e institucionais, solidárias e participativas, iniciada com o PNMT, com o intuito de garantir o desenvolvimento do turismo sustentável no País. Em consonância com o modelo de gestão descentralizada do Turismo, implantado no país pelo Ministério do Turismo, apoiado por seus colegiados parceiros, proporciona que cada Unidade Federada, região e município busque suas próprias alternativas de desenvolvimento, de acordo com suas realidades e especificidades. O que propõe o Programa de Regionalização do Turismo – Roteiros do Brasil são diretrizes políticas e operacionais para orientar o processo do desenvolvimento turístico, com foco na regionalização

Mesmo diante desta realidade de pouca influência da academia nas políticas públicas, ao analisarmos a institucionalização do Turismo enquanto campo do saber e de formação superior, percebe-se alguns momentos de convergência, em que as políticas são influenciadas pelas abordagens teóricas. Das abordagens teóricas citadas no capítulo 1, duas impactaram, ora mais fortemente, ora mais brandamente as políticas públicas do setor, as Plataformas de Estudo de Jafar Jafari e o sistemismo.

As Plataformas de Estudo de Jafar Jafari exerceram influencia significativa nas primeiras políticas públicas que institucionalizaram o ensino superior em Turismo. O surgimento da formação superior em Turismo no Brasil coincide com a vigência da Plataforma defensora, que destacava os pontos positivos do Turismo, tanto econômicos quanto socioculturais, por estudiosos e pelo mercado. Embora

mundialmente esta plataforma tenha vigorado entre as décadas de 1950 a 1960, no Brasil, é na década de 1970 que o Turismo é enxergado por este prisma. Esta afirmação tem como base o discurso das autoridades, do mercado e da academia, que viam no Turismo a tábua de salvação para o desenvolvimento econômico do país, e, portanto, definiram políticas para institucionalizar a atividade turística e a formação de recursos humanos para suprir o mercado. Mas são as políticas públicas norteadoras da atividade turística, que recebem maior influência das Plataformas de Estudo. Na história do Turismo no Brasil, foram instituídas, até o momento, cinco Políticas Nacionais de Turismo. A primeira delas em 1966, que define e institui pela primeira vez, uma Política Nacional de Turismo e cria o Conselho Nacional de Turismo (CNTur) e a Empresa Brasileira de Turismo (Embratur), ainda no Governo de Castello Branco. Assim como as políticas educacionais, a primeira PNT, é impactada fortemente pela Plataforma da Defesa. Esse período estende-se até 1991, com a revogação da Lei, que reestrutura a EMBRATUR, passando de Empresa Pública para Instituto Brasileiro de Turismo, com a finalidade de formular, coordenar e executar a política nacional de Turismo, como já acontecia na prática (CRUZ, 2001).

Nos anos 90, a noção de desenvolvimento local sustentável é fortemente priorizada na agenda de políticas públicas, e isso implica que as comunidades estejam envolvidas nas fases de planejamento e de decisão das ações públicas. Esta priorização resulta dos desdobramentos da II Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento Humano, realizada em 1992 no Rio de Janeiro, que teve como principal tema a discussão sobre o desenvolvimento sustentável e sobre como reverter o atual processo de degradação ambiental.

Desse modo, começa a ser alterada a estratégia de fazer políticas públicas de “cima para baixo”; em vez disso, adota-se um enfoque participativo. Com a implantação do PNMT os municípios passaram a ter mais autonomia política, administrativa e financeira. E, em contrapartida, eles assumiram mais responsabilidades na execução de programas, e, também, na formulação de políticas direcionadas à promoção do desenvolvimento econômico e social.

Passou-se a valorizar a autonomia municipal nas ações de natureza pública, tanto por meio de iniciativas de caráter endógeno, como, sobretudo, por ações resultantes da cooperação entre os diferentes níveis de governo. Em decorrência

disso, naquela época, foram implementados os primeiros programas nas áreas de educação, saúde e trabalho, os quais incorporavam a perspectiva do desenvolvimento sustentável (BRASIL, 2007), percebe-se forte influência da Plataforma de Advertência nesse período.

A segunda Política Nacional de Turismo (PNT), instituída em 1996 no Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), se estendeu até 2002, final de seu segundo mandato. Esta PNT é muito influenciada pela Plataforma da adaptação, pois já possui uma orientação para a minimização dos impactos negativos e a maximização dos positivos, por meio da definição de parâmetros para o planejamento e a execução das ações dos governos estaduais e municipais, como um de seus objetivos, e já destaca a importância de formas alternativas para o Turismo em contraponto ao Turismo de massa. Vale destacar que, desde 1994, o desenvolvimento do Turismo no Brasil passou a ter maior representatividade na agenda dos governos brasileiros, passando pelas gestões de Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva (CARNEIRO, 2008), demonstrando a influência da Plataforma do Interesse Público. A política instituída pelo Governo FHC se estendeu até 2002, ao final de seu segundo mandato.

Com a eleição de Luiz Inácio da Silva (Lula) para Presidente da República, a história do Turismo nacional foi marcada pela criação de um Ministério exclusivo do Turismo – consequência de uma antiga reivindicação do setor – composto pela seguinte estrutura política-administrativa: Secretaria de Políticas de Turismo, Secretaria de Programas de Desenvolvimento do Turismo, EMBRATUR e Conselho Nacional de Turismo (BRASIL, 2003). Nos dois mandatos de Lula (2003-2010) as políticas direcionadas ao incremento do Turismo no país, como o Plano Nacional de Turismo (PNT), adotam claramente a visão sistêmica em suas propostas e se encontram estruturados a partir de uma gestão descentralizada (SILVEIRA, MEDAGLIA e GANDARA, 2011). É neste período, que são instituídas a terceira e quarta Políticas Nacionais de Turismo. A quinta Política Nacional de Turismo, é instituída no governo de Dilma Hossself (2011-2014), e também recebe forte influência do sistemismo.

A LDB de 1996, por sua vez, ao criar obrigações de titulação de mestre e/ou doutor para a docência no ensino superior, gerou uma demanda por programas de pós-graduação por parte de turismólogos não titulados que atuavam ou pretendiam

atuar como professores em cursos de Turismo (SILVEIRA, MEDAGLIA e GANDARA, 2011), desenvolvendo estudos que focam na necessidade de bases científicas e de uma visão do Turismo como um todo ou um sistema, a fim de entender as suas estruturas e funções subjacentes, contribuindo para a formação da teoria nesse campo, a Plataforma do conhecimento científico.

### **3 ABORDAGENS FILOSÓFICAS DE FORMAÇÃO HUMANA**

Neste capítulo iremos refletir sobre como a educação, na qualidade de processo de formação humana, tem sido concebida, para entendermos os sentidos que essa formação recebeu ao longo do tempo, uma vez que, segundo Severino (2006, p.621) “ocorreram mudanças nas concepções que os homens fizeram do ideal de sua humanização”. O entendimento dessas mudanças é importante para entendermos qual a intencionalidade que se tem dado, ao longo de nossa história, ao Ensino Superior, e em função desta, qual o sentido que se persegue com a formação superior.

Esta discussão se faz importante para que possamos explicitar quais as categorias teóricas que serão utilizadas para embasar a análise e a discussão a cerca da proposta formativa que os cursos de Turismo têm proporcionado aos graduandos.

Para tanto este capítulo refletirá num primeiro momento sobre a educação como processo de formação humana, discutindo sobre o que é educação e o que é formação humana, bem como qual a intencionalidade em se educar e se formar o ser humano. Para realizar esta discussão faremos uma revisitação aos diversos enfoques filosóficos dados à educação e a formação ao longo da história filosófica, no contexto da cultura ocidental. Abordaremos também como estes diversos enfoques filosóficos de educação e de formação influenciaram a visão e o conceito de universidade e de formação superior, ao longo dos tempos, bem como modificaram o papel da formação superior na formação humana.

Feitas estas ponderações, ainda neste capítulo definimos quais as categorias teóricas que subsidiam nossa reflexão sobre a proposta formativa que os cursos de Turismo têm proporcionado aos educandos, norteados a elaboração do capítulo 4, das conclusões e recomendações.



### 3.1. EDUCAÇÃO COMO PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA

#### 3.1.1 Formação sob o signo da Ética

Pensar em formação sem submetê-la à égide da Ética compromete sua eficácia e plenitude como processo de formação humana. A Ética permeia as práticas diárias e está intimamente ligada ao convívio social. Como um dos principais objetivos do processo educacional visa nortear as relações de convívio, submeter a formação à Ética faz-se necessário.

Numa análise etimológica das palavras ética e educação há uma relação de proximidade que nos permite uma reflexão sobre sua indissociabilidade. A palavra ética é derivada da palavra grega *éthos* que possui dois significados distintos. Em primeiro lugar, *éthos* (épsilon) tem referência aos costumes, aos hábitos de uma comunidade, referentes ao seu convívio em sociedade. Em um segundo sentido, *êthos* (éta) significa morada, lugar habitual (LALANDE, 1993).

Educação, assim como ética, possui dois significados distintos. Educação (*educare*) representa apenas instrução, acúmulo de informação, e não possui uma fundamentação ética. Educação (*educere*) significa a formação integral do ser humano, com uma fundamentação Ética para sua formação integral (SILVEIRA, 2008). Numa analogia simplória, mas que a faremos aqui somente para distinguir melhor dois modelos distintos de formação, diríamos que a educação derivada do verbo *educare* atende ao conceito de *êthos*, que corresponde às habilidades de formação que capacitam o homem a construir moradas, a sobrevivência do ser. Já *educere* corresponde à formação plena do ser, regido por um conceito ético (*éthos*), formação esta necessária para o convívio em sociedade, para o exercício da cidadania. É sobre este segundo modelo de formação educacional que nos debruçaremos com mais profusão.

Segundo Severino (2006) a história da filosofia nos permite vislumbrar que a educação foi primeiramente pensada como formação ética, sendo que na

Antiguidade e Medievalidade sempre se concebeu a educação como proposta de transformação aprimoradora do sujeito humano. No processo de formação educacional é permitido ao homem conhecer a si próprio e os princípios que regem a sociedade e, principalmente, priorizar princípios éticos e morais que regem este convívio.

Na Grécia antiga, berço da filosofia e das primeiras teorias educacionais, havia uma preocupação com uma educação que tivesse como premissa a ideia de Ética. A educação grega estava centrada na formação integral – corpo e espírito, embora nos seus primórdios esteve focada, ora a uma preocupação com a formação militar (*efebia*), ora com as funções de governar, pensar, guerrear (*scholé*). É a partir dos grandes pilares da filosofia, tais como Sócrates, Platão e Aristóteles, que se consolida uma formação humanística, preparando o homem nas varias esferas (política, social, cultural, educativa), uma educação *episteme*, em contraponto a *práxis* dos modelos educacionais anteriores (ARANHA, 2006).

Para Sócrates, a Ética baseia-se no questionamento da verdade das coisas a partir do conhecimento, só adquirido por meio da instrução. Para que sejamos éticos, necessário é, segundo as ideias socráticas, que o homem submeta suas ações ao conhecimento e questione a virtude dos costumes da sociedade.

Já para Platão, a formação dos jovens reside na ideia de se ter uma sociedade justa, ética e politizada para que estes possam assumir seu espaço na *polis*, composta por homens virtuosos, direcionados à prática do bem. Para tanto, Platão acreditava que ética deve ser ensinada por meio da prática das virtudes, auxiliando o homem a distinguir uma boa de uma má ação (TEIXEIRA, 1999).

Embora discorde dos dois filósofos abordados anteriormente, no tocante a ser a Ética algo ensinável, Aristóteles acredita ser a ética/virtude um hábito que só se consolida na ação. Ainda segundo Aristóteles, a virtude seria um rol de costumes a ser repetidamente exercitado para com as gerações mais jovens, com o objetivo de que estas venham a adquirir a força moral extraída de três estratégias educativas essenciais: exortação, exemplo e envolvimento (MARQUES, 2001).

Este modelo de formação sob o signo da Ética espalha-se pela antiguidade com a expansão da cultura helenística pelo ocidente. Este ciclo de expansão se enfraquece e surge, na medievalidade, influenciada pelo domínio do cristianismo na

cultura ocidental, um novo modelo de educação. Além de ajudar a traçar os valores éticos que influenciam a Ética cristã na atualidade, outra contribuição dada por Agostinho e que cabe aqui destacar, tendo em vista o tema deste trabalho, é a sua colaboração para a discussão acerca da educação.

Agostinho desenvolve uma teoria da educação na sua obra *De Magistro*, na qual lança uma reflexão acerca da origem do conhecimento e os meios de atingir o verdadeiro saber. O autor nos mostra por meio do diálogo com seu filho, Adeodato, que conhecer é recordar, e que aprender é descobrir em si as verdades eternas que cada um tem dentro de si, sem disso estar consciente. No tocante a Ética no processo de formação a pedagogia agostiniana prega que,

O mestre tem um papel muito importante, não enquanto transmissor da verdade, mas enquanto facilitador da sua descoberta, orientando o aluno, a descobrir, dentro de si, a verdade e o conhecimento. O verdadeiro papel do professor não é transmitir, mas interrogar o aluno e o seu discurso é apenas um questionamento progressivo que incita o aluno a procurar as respostas na luz do espírito. (FERNANDES e NAZARÉ, 1998. p. 87)

Outro autor que merece destaque neste cenário de filósofos-teólogos é Tomás de Aquino, filósofo e teólogo italiano, uma das figuras mais representativas da filosofia medieval, que elaborou uma síntese filosófico-teológica a partir do pensamento aristotélico, além da influência platônico-agostiniana.

No tocante à educação, Tomás de Aquino a considerava um fenômeno ativo, não mecânico, que se dá com a condução da potência, que é a predisposição inata quando é estimulada. Ele acreditava na ideia do aprender fazendo. Há uma valorização da atividade intelectual, mas também da atividade prática. A sua concepção de educação contradiz a doutrina agostiniana, que defendia que a pessoa não aprende por si mesma, pois esta carecia de inspiração divina para transformar-se em uma pessoa sábia, justa e ética. No que se refere aos valores éticos, para Tomás de Aquino, há uma aprendizagem tanto nas ações práticas como na ação contemplativa (teoria e prática). Desta forma, os modelos éticos se estabelecem dentro do aprendiz nas ações e também na reflexão acerca dos dilemas éticos vivenciados.

No limiar do surgimento do Iluminismo, que caracteriza-se pelo primado da razão como o grande instrumento de reflexão capaz de melhorar e empreender instituições de formação mais justas e funcionais, surge um dos filósofos que dedicou-se a discutir os processos de formação a partir da relação razão-ética.

Como filósofo e grande pensador, Kant não se furtou ao dever de contribuir no campo da pedagogia, colaboração esta, que corresponde a seus escritos apresentados no período de 1776 a 1784, no qual ministrou aulas em um curso de pedagogia na Universidade Königsberg.

Na pedagogia kantiana a educação deve ser regida por princípios que visem à melhoria da espécie humana, buscando sempre objetivar a melhoria futura, preparando-os para os desafios que se apresentam no horizonte futuro. Seus princípios pedagógicos apontam para a melhoria da coletividade, mesmo à custa de sacrifícios de desejos individuais. Para que isto aconteça é preciso que os educadores ajam guiados pela lei universal, segundo a qual, o sujeito deve agir apenas e somente conforme ele admita que seja correto para si e para os outros – reafirmando aqui novamente a Ética como princípio norteador da conduta humana (SOUSA, 2004).

No tocante ao desenvolvimento do adolescente Kant destaca a importância de desenvolver além das habilidades, valores como prudência e moralidade, numa volta ao racionalismo que pregou ao longo de seus escritos, como parte do desenvolvimento do jovem, destacando que os deveres desse para consigo e com a sociedade devem ser regidos pela razão e ética (SOUSA, 2004).

Estes discursos de formação atrelados ao conceito de Ética perpassaram os anos e chegaram até nossos dias e encontraram eco, tornando-se um dos pilares da educação moderna. Hoje o discurso da Ética no processo de formação é uma premissa defendida amplamente, posto que é impossível falar de formação plena sem pensar na construção ética do ser. Surge, então um novo paradigma a ser atrelado ao processo de formação: o discurso político.

Desse modo, na modernidade, o critério fundamental da educação, o aspecto que recebe maior ênfase na formação humana, é aquele da formação política, a formação do cidadão, entendida esta à luz de seus pressupostos antropológicos e epistemológicos do racionalismo naturalista (SEVERINO, 2006, p. 626).

### 3.1.2. Formação política

Segundo Aristóteles, “fora da sociedade somente existem deuses e animais”. O cerne do convívio em sociedade é a atividade política exercida por cada ente social, portanto a formação deve preparar o homem para o exercício político. Este exercício político do convívio em sociedade implica, segundo Kant, em renunciarmos nossa natureza animal:

Por natureza, diz Kant, somos egoístas, ambiciosos, destrutivos, agressivos, cruéis, ávidos de prazeres que nunca nos saciam e pelos quais matamos, mentimos, roubamos. É justamente por isso que precisamos do dever para nos tornarmos seres morais (CHAUÍ, 2002, p.344).

Os deveres sociais, adquiridos na formação política são responsáveis pelo sucesso do convívio social. Este exercício político se dará pelo primado da razão iluminista. Para Granger (1973) as regras morais são cientificamente deduzidas de um conhecimento universal das coisas, e quando nenhuma razão nos inclina, é preciso obedecer às leis e aos costumes de nosso país. O caminho para a felicidade, somente para retomar um conceito socrático, seria um misto do exercício da razão associada ao dever que temos, enquanto pertencentes a um agrupamento social, de obedecer e zelar pelas regras que regem a convivência dentro do grupo, a regra da *polis*. Este submissão à regra da *polis*, nem sempre acontece de forma harmônica e natural:

A consciência ética se confronta agora com a realidade da vida política que não é mais mera circunstância na existência dos indivíduos, mas, ao contrário, é uma forte e densa realidade autônoma, ditando e impondo regras e leis (SEVERINO, 2006, p. 625).

Esta negação da natureza e adequação à formação política necessária a vida em sociedade pode ser observada em Rousseau, quando este formula uma Educação da Negação, com a finalidade de reconstrução do homem, afastando-se do seu estado natural, e introduzindo novos valores a partir do social. O que Rousseau pregava em sua ideia de educação não era a primazia do homem social sobre o homem natural, mas uma convivência harmônica entre ambos, ou seja, ao homem, bom por natureza, deveria ser oferecido pressupostos educacionais que o permitam viver em sociedade, sem, entretanto, adquirir os males civis.

Rousseau, ao defender o *Contrato Social*, afirma que o homem social necessita de um conjunto de regras que devem ser seguidas universalmente, e para

tanto, quanto maior a instrução e o saber muito melhor serão a sua adaptação e obediência às regras sociais. Para Rousseau, a educação precisa cumprir seu papel político de preparar para a vida em sociedade e não somente mera transmissão de conhecimentos, ou nos dizeres do autor: “Temos físicos, geômetras, químicos, astrônomos, poetas, músicos, pintores; não temos mais cidadãos” (ROUSSEAU, 1999).

Os desdobramentos do pensamento kantiano e rousseniano encontram eco em outros pensadores como Durkheim, Marx Weber e Karl Marx dentre outros. Para Durkheim, a educação, assim como as instituições políticas, econômicas e religiosas, ou seja, as organizações coletivas, se sobrepõem ao indivíduo, posto que são fatos sociais que existem independente do pensamento de cada um. Wellington Paz ao escrever a introdução do livro *Educação e Sociologia* afirma que segundo Durkheim:

[...] o indivíduo, ao nascer, já encontra um conjunto de instituições, de ideias morais e religiosas, normas jurídicas e condutas socialmente estabelecidas que padroniza e regula as relações sociais. Se a sociedade é anterior ao indivíduo, é ela que determina aquilo que consideramos ser produto da criação e opção pessoais: desde as maneiras de falar, vestir e morar, incluindo os dogmas e preconceitos morais e religiosos, instituições como os sistemas econômico, o Estado e também a educação (DURKHEIM, 2000, p. 10).

Durkheim deu o nome de anomia à ausência de regras ou seu enfraquecimento, sendo considerada uma desorganização tal que enfraqueceria a integração dos indivíduos que não sabem que normas seguir (Dias, 2010). Durkheim pensa a educação como tendo como finalidade preparar o indivíduo para assimilar, entender e aceitar o *status quo* vigente. Cabe aqui ressaltar que Durkheim não defende a ideia de que o coletivo sobrepõe-se ao individual, mas sim que a sociedade através da educação desenvolve, eleva e enobrece o que há de melhor no indivíduo. Neste sentido é prioridade do Estado gerenciar e conduzir os rumos da educação, fazendo da educação uma ação política de gerenciamento da própria sociedade. Podemos observar nas ideias de Durkheim uma negação do pensamento rousseniano e uma retomada do pensamento kantiano:

Somos seres formados não apenas pela natureza, mas pela sociedade através da educação e de todos os processos coletivos de socialização. Portanto, essa não se faz apenas como complemento da natureza, mas necessariamente contra ela. Enquanto seres considerados segundo o que a natureza nos concede, somos principalmente egoístas e associais. É finalidade da educação criar um ser novo capaz de assimilar e sobrepor as

necessidades coletivas acima dos estreitos e limitados interesses individuais (DURKHEIM, 2000, p. 10).

Já para Marx Weber a sociedade não é vista como um todo superior ao indivíduo e que determina o comportamento como uma força externa impositiva, mas consiste em entender o sentido das ações dos indivíduos em sociedade, a ação social sempre é orientada pela conduta do outro, não necessariamente um coletivo.

No campo social, Weber utiliza três dimensões de sociedade para identificar as desigualdades nelas existentes: a econômica, a social e a política. Nestas dimensões ou *status*, as pessoas frequentam ambientes comuns e quase sempre possuem a mesma instrução. Para Weber, o que predomina na sociedade capitalista, além da divisão em classes sociais são a racionalização, o prestígio social e as associações de prestígio ou de *status* dentro das classes (DIAS, 2010).

Para compreender as relações que ocorrem na sociedade capitalista e como seus componentes, que ocupam os *status* sociais mais elevados, se mantêm no poder, Weber nos apresenta três modelos básicos de dominação. A primeira forma de dominação organiza-se através da legitimação. A burocracia constitui, segundo Weber, um tipo de dominação, de caráter racional, posto que o domínio legal se estabelece através das funções públicas que são instituídas pelas leis. A segunda, a dominação tradicional está baseada na crença cotidiana da manutenção de valores sociais e culturais instituídos ao longo do tempo. A terceira forma, dominação carismática, caracteriza-se por sua pessoalidade, por seu caráter emotivo, despertado por um líder de poder carismático excepcional (CARVALHO, 2005).

A burocracia representava o poder organizante do sistema capitalista, pois por meio da racionalização organizam-se os meios de produção econômica e os deveres de cada membro e as competências necessárias para o desenvolvimento deste processo. É aí que entra o papel da educação. Cabe a educação o papel de formação de pessoas para administrar a burocracia do Estado, as empresas privadas e os demais empreendimentos capitalistas. Segundo Rodrigues (2001), Weber pensou a educação como um pacote de conteúdos e de disposições voltados para o treinamento de indivíduos que tivessem de fato condições de operar essas novas funções, de administrar o Estado, as empresas e a própria política de um modo racional.

As perspectivas da visão de educação pensada por Weber podem ser observadas hoje nos processos de formação superior no Brasil. A educação, enquanto processo de formação, é direcionada por uma ideia de treinamento, com vista a formar o especialista, que possui uma competência técnica específica destinada a ocupar um lugar na vasta organização de uma grande empresa ou órgão público burocratizado. Esse tipo de educação tem sido cada vez mais questionado por educadores, pois desvincula o aprendizado dos valores humanistas e da transformação da realidade social (RODRIGUES, 2001).

No tocante a transformação da realidade social merece destaque os estudos de Karl Marx acerca do tema. Marx centraliza sua teoria do materialismo histórico dialético na *práxis* humana:

[...] a própria substância da reflexão dialética de inspiração marxista é a *práxis* humana, enquanto tecida por uma economia política. É agindo econômica e politicamente que o homem constrói sua cultura e sua história. E a reflexão teórica só tem sentido se for exercida como uma prática de pensar visando projetar, orientar e subsidiar a prática transformadora da sociedade como um todo, fornecendo aos homens referências para a construção histórica de suas relações sociais (SEVERINO, 1993, p. 150).

A questão central da análise de Marx passa a ser, portanto o trabalho, questão esta praticamente ausente da análise filosófica desde a antiguidade. Desde os primórdios da evolução humana quem ditou a relação do homem com a natureza e com seus semelhantes foram as relações de trabalho. O trabalho não é influenciado pelos valores sociais vigentes, mas estes são estabelecidos de acordo com as relações de produção do momento histórico (MARCONDES, 2007). Severino corrobora esta ideia quando afirma que:

Para Marx, o homem se define em sua humanidade pela relação com a natureza e com a sociedade. Ele não é um indivíduo solitário nem um elemento avulso da humanidade em geral, mas um ser histórico e social, cujo perfil concreto é definido pelas leis provisórias de um determinado modo de produção (SEVERINO, 2006, p. 628).

Para melhor compreensão, tomemos como exemplo a ideia de ideologia, que para os filósofos que o precederam, como Descartes, Kant e Rousseau, que entendiam a organização social e política como sendo fruto de uma ideologia ou razão dominante. Para Marx é uma forma de dominação produzida pela classe dominante, construída e motivada socialmente por interesses econômicos e políticos destas classes, sendo que as ideias representam a supremacia das classes dominantes em relação ao proletariado:



As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe dos meios de produção espiritual. As ideias dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes concebidas como ideias; portanto, a expressão das relações materiais que tornam uma classe a classe dominante, portanto, as ideias da classe dominante (MARX E ENGELS, 1979, p. 72).

No sentido do exposto acima, a escola é também fruto de uma ideologia dominante. A educação, na sociedade capitalista, é, segundo Marx e Engels, um elemento de manutenção da hierarquia social, porém a educação se mostra essencial para escapar da alienação social. A integração entre ensino e trabalho constitui-se na maneira de sair da alienação crescente, reunificando o homem com a sociedade (GADOTTI, 1984, p. 54). Uma formação que somente prepare para o trabalho sem o conhecimento propedêutico acumulado secularmente também se mostra ineficaz e incompleta.

Segundo Lombardi (2010) Marx e Engels formaram uma ideia de educação articulada entre trabalho produtivo e formação intelectual, entendendo que esta relação deveria ser aberta a todos os educandos. A união entre educação e trabalho, era vista pelos autores, como uma ferramenta de superação da exploração capitalista e, portanto, como um meio para a formação desalienada e revolucionária dos filhos da classe trabalhadora, como um poderoso instrumento de formação das novas gerações para a ação política transformadora.

Tanto a educação sob a égide da ética iluminista como também influenciada pela política, que mantém as relações de domínio e manutenção das classes dominantes, ou as transforma e faz surgir uma nova ordem social, como preconizou Marx, não mais atenderão a uma nova forma de pensar educação, fazendo surgir uma nova ideia de educação gestada sob o pilar da cultura.

### 3.1.3. Formação cultural

Influenciado pelo pensamento marxista e pela psicanálise freudiana, surge um novo paradigma que toma a cultura como pedra basilar. Este novo Paradigma teve

nos membros da chamada Escola de Frankfurt seus principais defensores. Na verdade este novo Paradigma é fruto da fusão das correntes filosóficas anteriores:

Com efeito, é possível identificar nas formulações da Teoria Crítica, da Escola de Frankfurt, as referências históricas e teóricas dessa inflexão que marca a entrada da cultura e da filosofia ocidentais na era contemporânea. Cabe atribuir-lhe, com toda legitimidade, esse papel, pois foi dela a iniciativa histórica de apresentar, de forma sistemática, o balanço inaugural de toda a produção filosófico-científica da modernidade, deslançando um acerto de contas que ainda não terminou e que ainda continua sendo retomado e prolongado na atualidade. Não é por acaso que a filosofia frankfurtiana nasce e se constitui como diálogo, competente e crítico, com as heranças do positivismo, do neokantismo, do hegelianismo e do marxismo (SEVERINO, 2006, p. 629).

Faz-se necessário aqui conceituar cultura, a partir da ideia da escola de Frankfurt<sup>15</sup>, como sendo um conjunto de crenças, regras, manifestações artístico e técnicas, tradições, ensinamentos transmitidos no interior de uma sociedade que compõem o seu arcabouço de valores culturais, em suma não existe sociedade sem cultura.

Porém, o que os membros da Escola de Frankfurt combatiam era uma valorização exacerbada do primado da razão iluminista, que transformava valores éticos e políticos subjetivos em pura racionalidade capitalista, que em seu avanço levou consigo ideais do Iluminismo como a emancipação do indivíduo, a ideia de uma cultura humana e em seu lugar surgem a razão de uma civilização técnica, submetida a uma lógica produtiva, que transforma a cultura em bem material. Marx Horkheimer, um dos fundadores da Escola de Frankfurt, combate a ideia de uma valorização da civilização técnica, que prioriza o conhecimento científico a serviço da dominação produtiva.

Os pensadores da Escola de Frankfurt procuravam desenvolver uma Teoria Crítica do conhecimento contrária à racionalidade técnica e instrumental que teria dominado a sociedade moderna com a Revolução Industrial, sendo que alguns aspectos centrais dessa dominação são a indústria cultural e a massificação do

---

<sup>15</sup> Escola de Frankfurt formada por um grupo de pensadores alemães do Instituto de Pesquisas Sociais de Frankfurt, que a partir de 1923 realizam uma ampla e radical reflexão crítica da realidade da época. Sua produção ficou conhecida como teoria crítica. Esse termo surgiu após virem a público os trabalhos de maior relevância de seus principais expoentes, como Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Walter Benjamin, Leo Lowenthal, Franz Neumann, Erich Fromm, Otto Kirchheimer, Karl Wittfogel, Friedrich Pollock e, posteriormente, Jürgen Habermas.

conhecimento, da arte, e da cultura que produzem, diluindo sua força expressiva, seu significado próprio, transformando tudo em objeto de consumo (MARCONDES, 2007, p.239).

Quais seriam as causas dessa dominação subjetiva em razão de uma legitimização da ideologia racional-capitalista? Para Marcuse (1981) a mediação entre o indivíduo e a totalidade, antes feita pela família e escola, passam a ser feitas pelo todo dominante. É papel da educação apresentar-se como algo complementar a cultura transmitida no seio da sociedade, que precisa efetivar-se como formação cultural, fundindo valores ético-políticos que se consolidam na experiência pessoal (SEVERINO, 2006).

Há, por parte dos pensadores frankfurtianos, uma tentativa de salvar a razão das armadilhas totalitárias da exploração e da dominação capitalista. Este ideário de resistência encontra eco nas ideias de Nietzsche, que pregava que a moral racionalista foi erguida com finalidade repressora e não para garantir o exercício da liberdade, e que esta repressão e dominação transformam-se em costumes, preceitos, valores cristalizados numa racionalidade cultural que deve ser combatida por uma nova ordem, que aquilata os valores individuais e uma identidade cultural. (CHAUI, 2002).

Para Adorno e Horkheimer (1947) o conhecimento tem papel fundamental na resistência à racionalidade, pois este deve ser usado como resistência à razão instrumental e a barbárie ético-política. Quando esta resistência não ocorre o esclarecimento torna-se mito a serviço da razão dominante:

O mito converte-se em esclarecimento, e a natureza em mera objetividade. O preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder. O esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Este conhece-os na medida em que pode manipulá-los. O homem de ciência conhece as coisas na medida em que pode fazê-las. É assim que seu eu torna-se para ele. (ADORNO e HORKHEIMER, 1947, p. 7)

Para Severino (2006) o conceito adorniano de cultura está estreitamente ligado a ideia de crítica e autocrítica emancipatória, que delega à educação um papel de formação que vai além do papel de informar, formar ou moldar, orientado apenas pela formação racional. Tampouco deve ser confundida com erudição, ou domínio de habilidades técnicas, mas sim como uma experiência estética vivenciada como valores intrínsecos ao homem cultural. Quando esta crítica, e autocrítica

emancipatória não ocorrem, temos a instalação de uma semicultura ou pseudocultura, que aliena, padroniza, e condena o indivíduo a uma situação de conformismo, subserviência e dominação cultural.

Esta dominação estabelece-se por meio de uma cultura alienante, instalada no consciente do ser, principalmente por meio de uma mídia estruturada pelo capital, que diz representar uma opinião pública que dialoga com o indivíduo, criando uma dominação ideológica. Entramos aqui em terreno arenoso, em que o poder da comunicação representa também o poder totalizante dos valores, engessando e determinando a cultura de uma sociedade. Habermas (1980) aponta o processo formativo do sujeito como uma unidade dialética entre a linguagem, o trabalho e a interação social como formadores de uma cultura subjetiva. A relação comunicativa se insere em contexto de normas sociais que interagem com a vontade do indivíduo.

Sendo a cultura um valor simbólico para o homem, esta não pode ser tomada como uma verdade totalitária, pois precisa respeitar a cultura do outro (SEVERINO, 2006). No tocante a isto, Habermas (1980) nos apresenta sua Razão Comunicativa, que além de compreender a esfera instrumental de conhecimentos objetivos, alcança a esfera da interação entre sujeitos, marcada por simbolismo e subjetivismo, experiências pessoais e a contextualização dialógica de agentes linguísticos.

Gomes (2009), ao analisar a ideia de educação de Habermas, destaca que a dimensão comunicativa deve nortear um projeto educativo que possa se reestabelecer como potencial emancipatório da razão, reunindo condições para o desenvolvimento de uma pedagogia crítica e emancipatória orientada pelo agir comunicativo e pela intersubjetividade.

Uma educação que atenda as demandas de um mundo em transformação na pós-modernidade precisa conciliar as ideias do mundo do trabalho, da formação ética-política e também da subjetividade do ser diante de uma educação e cultura cada vez mais massificantes.

### 3. 2 TRÍPLICE DIMENSÃO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

O modelo educacional vigente ao longo da história reflete os valores e os modelos sociais representativos de um determinado momento histórico. A educação nos seus primórdios teve uma forte ligação com o conceito de ética e valores, perpassou para uma formação política e cultural, e na contemporaneidade exige que se crie um novo modelo de educação que atenda as idiossincrasias de um mundo em constante transformação. Para Morin (2003) a educação deve contribuir para a autoformação da pessoa ensinando-a a assumir a condição humana plena, em suma, ensinar a viver para si e para o outro, tornar-se cidadão. Severino (1994) coaduna com esta visão da educação ao defender que esta deve atender as necessidades do ser que se faz nas relações que estabelece com a natureza, com seus semelhantes e consigo mesmo.

Ao repensar o papel da Educação na contemporaneidade, Severino (2002) aponta para uma Educação alicerçada em três pilares:

De um lado, tem uma dimensão epistemológica: a perspectiva do conhecimento. Conhece-se construindo o saber, praticando a significação dos objetos. De outro lado, assume uma dimensão pedagógica: a perspectiva decorrente de sua relação com a aprendizagem. Tem ainda uma dimensão social: a perspectiva da extensão. O conhecimento se legitima pela mediação da intencionalidade da existência histórico-social dos homens (SEVERINO, 2002, p. 122).

Estas dimensões do saber se manifestam nas práticas diárias do homem, permitindo que o conhecimento teórico ganhe sentido na medida em que se faz como intencionalização da prática (Severino, 2001). Estas práticas ocorrem em três esferas:

- Esfera da Prática Produtiva – Representada pelo âmbito do trabalho e universo das relações/capacidades técnicas;
- Esfera da Prática Social – Campo da Política e das Relações de Poder;
- Esfera da Prática Simbolizadora – Âmbito da cultura simbólica e do universo das relações intencionais.

Como esta pesquisa discute a proposta formativa do curso superior em Turismo e sua constituição majoritariamente pragmática, cabe destacar que, na esfera da prática produtiva, a universidade cumpre papel fundamental, posto que,

O que a universidade quer formar é, pois, o profissional. E por profissional deve ser entendida a pessoa que intervém no processo de vida da sociedade mediante a aplicação de seus conhecimentos científicos e de suas habilidades técnicas. (SEVERINO, 2011, P. 16)

A Esfera da Prática Produtiva corresponde ao trabalho, pelo qual o homem interage com a natureza, retirando dela os elementos necessários para a produção de sua existência material. A universidade dá ao educando em formação os conhecimentos científicos relativos ao campo profissional, além de habilidades técnicas que fornecem ao futuro profissional instrumentos e recursos com os quais o homem manipula e transforma a natureza, adaptando-a a suas necessidades (SEVERINO, 2011, P. 18). Esta primeira esfera da prática produtiva atende a uma sociedade que cada vez mais valoriza a prática produtiva. Desde a era moderna assistimos a uma valorização e glorificação do trabalho (labor) como fonte de todos os valores, e tendo promovido o *animal laborans* a posição tradicionalmente ocupada pelo *animal rationale* (ARENDT, 2007).

Embora esta valorização tenha forte influência nos modelos educacionais, na atualidade é preciso pensar a educação como ação intermediadora de relações humanas e que prepare o homem para o reconhecimento de si mesmo, do outro e do espaço social em que está inserido. Entramos aqui na segunda esfera que é a prática social.

A esfera da sociabilidade refere-se a relações que os homens estabelecem entre si, que são também relações hierarquizadas marcadas pelo poder, e que se constituem como ações transformadoras. Para Triviños (2006) o ser humano, como ser social, realiza uma atividade prática, que visa a transformação da natureza e também da sociedade. Este processo de mudanças fundamentais se realiza através dos seres humanos, das classes sociais, dos grupos e dos indivíduos. Sobre a esfera da prática social nos fala Severino:

Uma densa compreensão dessa nossa condição de seres pessoais, dotados de subjetividade, radicalmente inseridos numa determinada sociedade histórica bem como integrados à espécie humana é, sem dúvida objetivo intrínseco de toda educação, a qualquer momento de nossa

formação e sob qualquer modalidade e nível sob os quais ela é praticada (2001, p. 16)

No que concerne à esfera da prática social concordamos com FREIRE (1967, p. 39) quando este entende o homem como um ser de relações e não só de contatos, não apenas esta no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é.

Qual seria o papel da educação na esfera da prática social? Retomando as três dimensões a que se refere Severino (2011) cabe ao conhecimento explicitar o que somos nós, o nosso mundo, as nossas condições de existência, como vivemos, enfim, todo o conhecimento epistemológico que rege e influencia as relações humanas. Em segundo lugar cabe à dimensão pedagógica descobrir e articular os modos de ação que viabilizam a condução dessa existência, preparando e dotando o ser para o convívio em sociedade. E a última dimensão ocorre a partir do momento em que o homem põe em prática os conhecimentos apreendidos em seu processo educacional e exerce o papel de ser social, quando este interage com seu semelhante.

A prática social entre indivíduos e grupos sociais organiza-se pela variedade de funções e papéis que cada ser ocupa e exerce, passando a haver distinção pelo lugar social que ocupam, pela posição que cada um tem na hierarquia social. A cada posição incorpora-se um coeficiente de poder, fazendo com que cada ser exerça uma força social sobre os demais membros do grupo social (SEVERINO, 1994, p.49). Preparar para o entendimento desses papéis sociais e das relações de poder existentes nestas relações deve ser outra faceta da educação como prática social.

A terceira esfera é a prática simbolizadora, correspondente à cultura, pela qual os homens produzem e usam os bens culturais. Nela, estão contidos todos os valores e símbolos com os quais convivemos em nosso cotidiano e nos constituem como ser cultural.

Mediante os signos elaborados no plano da subjetividade (conceitos, valores, imagens, juízos, raciocínios, e seus correspondentes objetivados como expressões culturais: palavras, frases, obras de arte, comportamentos, rituais, etc.) os diversos aspectos envolvidos ganham uma dimensão simbólica. (SEVERINO, 1994. P.50)

Esta dimensão simbólica manifesta-se em nossa vida por meios de ideologias, das práticas religiosas, por meio também de aspectos de identidade

como regionalidades, folclore, linguagem, e também por produtos culturais tais como literatura, teatro e cinema, pintura, música, dança, pintura etc.

Severino (1998) identifica a prática simbolizadora como uma constituição de sentido, que se dá sobre uma experiência histórica e coletiva do objeto pelos sujeitos, constituindo sua cultura, uma das mediações concreta da existência humana.

A prática simbolizadora permeia nossa visão de mundo, nossas relações de trabalho, pois, atribui a elas um valor simbólico ante o seu valor meramente capitalista de exercício profissional em troca de compensação financeira que atenda as necessidades básicas do ser, constitui parte integrante da prática social, no tocante ao fato de que, como seres sociais, fazemos e somos integrantes de uma cultura consagrada por meio da simbolização de seus elementos, portanto, a prática simbolizadora completa as demais práticas, pois atribui a elas uma significação.

Concluimos este item destacando as palavras de Severino (2011) que afirma que o ser humano, além de *homo faber* é também um *homo politicus* e um *homo sapiens*, que se configura na congruência de uma prática simultaneamente técnica, política e simbólica. Suas atividades estão sempre mescladas por uma dimensão técnico-produtiva, por uma dimensão político social e por uma dimensão simbólico-cultural, que resultam na tríplice dimensão formada pela esfera do trabalho, da sociabilidade e da cultura.

Portanto, a educação da contemporaneidade deve constituir-se numa prática efetiva, dando aos educandos os conhecimentos científicos e técnicos, para que estes possam impor-se diante das relações de exploração do mundo do trabalho, que a educação seja mediação da percepção das relações situacionais, que ela lhes possibilite a apreensão das intrincadas redes políticas da realidade social, para que este resista às relações de dominação e hegemonia de um grupo social em relação a outro, cabendo ainda à educação, no plano da intencionalidade da consciência, desvendar os mascaramentos ideológicos de sua própria atividade, funcionando a educação como ação transformadora da sociedade (SEVERINO, 2000, p. 70).



#### 4 PARA ALÉM DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM TURISMO

Nos capítulos anteriores, a contextualização desenvolvida nos permitiu entender que a realidade que nos é posta na formação superior em Turismo, na atualidade, tem suas raízes históricas nas políticas de desenvolvimento econômico que foram implantadas no Brasil a partir da década de 1960. Estas políticas influenciaram fortemente a intencionalidade pragmática na formação em Turismo, desde a criação do primeiro curso até os nossos dias, e, ao mesmo tempo, edificaram um discurso, culturalmente construído, de que a formação deve ser voltada para o trabalho e que a universidade deve ser sinal de empregabilidade. Desta forma, a primeira e a maior preocupação ao se escolher um curso é com o mercado de trabalho para a atuação do futuro profissional.

Conforme vimos no Capítulo 3, a formação deve preparar o aluno para o trabalho, haja vista que o Homem se faz nas relações que estabelece com ele (espécie humana) e com o ambiente (natureza) em que vive, e estas relações ocorrem a partir de suas *práxis*. O trabalho é uma prática importante para o ser humano, é através dele que nos relacionamos, transformamos o ambiente, e toda formação deve preparar o formando para o trabalho. Mas não vivemos isolados, e, portanto nos relacionamos com o grupo que convivemos. Nesta relação com os outros desenvolvemos as *práxis* da cultura simbólica e da política. Desta forma este discurso, culturalmente construído e edificado em nossa sociedade, de que a formação deve ter como principal finalidade a dimensão técnica (trabalho), tolhe e limita a formação, pois esta não fornecerá mediações suficientes para os alunos exercerem as outras duas *práxis* humanas. A primeira preocupação com a formação deve ser sim com a competência técnica “fazer”, mas esta deve vir acompanhada da competência do “saber”, só assim poderemos formar um profissional, um cidadão, um humano com humanidade.

Nossa pretensão é contribuir, com nossa reflexão, para uma formação superior em Turismo que vá além da formação profissional, para tanto vamos discutir

a tríplice dimensão das *práxis* humanas como norteadora de uma nova formação em Turismo.

#### 4.1 A TRÍPLICE DIMENSÃO COMO NORTEADORA PARA UMA NOVA FORMAÇÃO EM TURISMO

Os dados do crescimento da oferta de cursos, citados no Capítulo 1, demonstram que no tocante à intencionalidade da formação ofertada pelas IES, os cursos de Turismo permanecem em sua maioria com enfoque na formação profissional. Esta afirmação baseia-se no fato de que grande parte da oferta se concentra nas IES privadas que têm, desde os primórdios de sua criação, o viés pragmático, e se comportam como somatórios de treinamentos técnicos, alinhados com o tecnicismo vigente no processo do milagre econômico brasileiro (SILVEIRA, MEDAGLIA e GANDARA, 2011). Para Velasquez (2009) o ensino superior nacional possui uma flexibilidade, resultante da própria oferta e demanda existente, que busca ir ao encontro de perfis exigidos pelo mercado, o que justifica a proliferação de uma gama de habilitações, dentro da área de Turismo, por todo o Brasil.

Esta flexibilidade e adaptabilidade ocorrem com maior frequência e facilidade no ensino superior privado, e o contingente de profissionais formados em Turismo por IES privadas, conforme Teixeira (2001), é expressivamente maior que os formados em IES públicas, o que nos leva a crer que os egressos dos cursos superiores em Turismo são bem treinados. Porém, Velasquez (2009) afirma que existe um grande contingente de profissionais formados despreparados ou desempregados.

Por outro lado, embora a formação superior em Turismo tenha este viés pragmático e técnico, a academia, na área de Turismo, não é orientadora do mercado e divulgadora de novas tendências. O mercado aponta como um dos graves problemas da formação em Turismo o fato de que a academia vem formando pensadores do Turismo, ao passo que o mercado precisa de profissionais polivalentes, criativos e que dominem idiomas e tecnologias (BARRETTO Turismo, 2004). Mesmo com o desenvolvimento da epistemologia do Turismo, que se deu

frente à necessidade de qualificação de professores, em programas de mestrado e doutorado, para atuarem no nível superior, a academia não se adaptou ao mercado. Houve uma busca por aprofundamento teórico, mais que prático, e é possível que a consolidação da área de estudo e da epistemologia do Turismo esteja mais próxima de consolidar-se do que a profissão de turismólogo no Brasil (SILVEIRA, MEDAGLIA e GANDARA, 2011). Desta forma, apesar da intencionalidade da formação superior em Turismo ser formar um profissional que atenda as necessidades do mercado, isto não tem ocorrido, o que é preocupante, pois coloca o aluno, futuro profissional, diante de uma dura realidade: sua formação fornece mediações insuficientes para prepará-lo adequadamente para as *práxis* social e cultural, que são finalidades secundárias, e, pior ainda, a formação não atende as demandas do mercado no que se refere à *práxis* produtiva.

Desta forma, a formação superior em Turismo se depara com um imbróglio em que, por um lado, o aluno busca suprir uma necessidade, socialmente construída, de uma formação adequada às necessidades do mercado de trabalho, procurando uma formação flexível que lhe permita explorar várias alternativas de emprego. Por seu lado, os empreendimentos turísticos, enquanto clientes finais do percurso educativo dos alunos, procuram recursos humanos preparados para assumir de imediato funções dentro da empresa, e com capacidades multifuncionais que lhes permitam mover-se com facilidade de acordo com a estratégia da empresa. E a academia, por sua vez, se dividiu entre a formação voltada para o “saber”, fornecida nas IES públicas, e, a formação voltada para o “fazer”, fornecida pelas IES privadas. E nem uma e nem outra, fornecem mediações adequadas à formação superior em Turismo. Ao se voltarem para o “pensar/saber” se distanciam do “fazer”, formando profissionais despreparados para a realidade do mercado de trabalho, e, ao se voltarem para a competência técnica do “fazer”, além de não fornecerem mediações suficientes para o “saber”, não preparam adequadamente os futuros profissionais para as exigências do mercado.

Infelizmente, para a maioria das instituições que oferecem o curso, o debate em pauta gira em torno da formação para o mercado de trabalho ou para o planejamento (CARNEIRO, 2008), modelos Anhembi Morumbi x USP, citados no primeiro capítulo, e, esta é a base principal para muitos processos de elaboração e reestruturação curricular da área, desprezando-se, dessa forma, a possibilidade de

romper com a velha dicotomia entre o “saber” e o “fazer”. Romper essa dicotomia é tarefa difícil, mas necessária para que o processo de formação humana seja, de acordo com Severino (2006), um processo de fazer-se, de dar-se um ser no âmbito do devir cultural, como o devir humanizador do homem.

É fato que grande parte dos conhecimentos acadêmicos, adquiridos na formação universitária, não serão mais válidos quando o estudante dela sair (PANOSSO NETO, 2011), principalmente na atualidade em que novas tecnologias são desenvolvidas diariamente e impactam diretamente nas formas de produção e gestão dos diversos campos produtivos, demandando novos conhecimentos. Daí a importância de se formar alunos que tenham criatividade, capacidade de trabalho em grupo, ética, consciência social e senso crítico, para que sejam capazes de entender as razões que envolvem as diversas questões inerentes às suas *práxis* diárias. Para tanto, a formação deve propiciar ao educando mediações para que ele desenvolva a dimensão subjetiva que, para Severino (2002), seria nos termos “[...] conta do sentido de nossa existência, quando tomamos consciência do que viemos fazer no planeta, do porque vivemos”. Esta consciência ou dimensão subjetiva exige o desenvolvimento de sensibilidades: a sensibilidade epistêmica, a sensibilidade aos valores morais (consciência ética), a sensibilidade aos valores estéticos (consciência estética) e a sensibilidade aos valores políticos (consciência social).

Para Severino (2011) o conhecimento, como atividade geral da subjetividade, é a única ferramenta de que a espécie humana dispõe para conduzir sua existência, norteando sua prática real. Portanto, o que se espera da formação universitária, é que, num primeiro momento, “desenvolva o conhecimento científico e tecnológico em todos os campos e dimensões” contribuindo para a “[...] superação do amadorismo e a apropriação da ciência e da tecnologia disponíveis para alicerçar o trabalho de intervenção na realidade natural e social”.

Porém, ainda segundo Severino (2011), esta finalidade não encerra o sentido e a responsabilidade da educação universitária, pois nossa “[...] situação existencial nos insere numa malha complexa de elementos pertinentes à convivência social, com sua trama de relações de poder, bem como pertinentes ao universo simbólico de nossa subjetividade” e, portanto, além da formação técnico-científica, a universidade deve desenvolver ao máximo “[...] a sensibilidade política, ética e estética das pessoas, com vistas ao delineamento do *telos* da vida e da própria

educação, o que só pode ser feito graças a uma profunda percepção da condição humana”.

Ao fazermos estas colocações pode parecer, num primeiro momento, que estamos desmerecendo todo o empenho de diversos pesquisadores que vêm realizando estudos no sentido de desenvolver uma epistemologia para o campo do Turismo, assunto discutido no primeiro capítulo deste trabalho. Reconhecemos todo o esforço empreendido, não apenas pelos pesquisadores, como também pelos profissionais da educação que atuam na estruturação das grades curriculares dos cursos e em sala de aula como docentes. Sem esta atuação não teríamos o campo do Turismo se institucionalizando como uma área de estudo. Mas a formação não se faz apenas na sala de aula, na relação aluno-professor, e as IES não estão dentro de uma bolha à parte do que acontece na sociedade. A legislação e as políticas educacionais para o nível superior traduzem um direcionamento, oriundo da nova ordem econômica e cultural com sua condição globalizada, em que há o transplante e a imposição de modelos culturais e educacionais de países em posição de hegemonia e dominação (SEVERINO, 2011). Os capítulos 1 e 2, deste trabalho, apontam justamente as várias abordagens teóricas que nortearam os estudos turísticos, pontuando que estas abordagens teóricas pouco impactaram as políticas educacionais e a formação superior em Turismo. Ou seja, todo o esforço empreendido por pesquisadores e profissionais da educação se torna uma gota diante do mar que representa a força do *status quo* vigente.

A Organização Mundial do Turismo (OMT) agencia especializada da ONU, em consonância com esta nova ordem econômica e cultural globalizada, desenvolveu em 1997 a metodologia *Tourism Education Quality* (TEDQUAL), cujo sentido é auxiliar os países no processo de transição para um sistema de qualidade a serviço dos diversos intervenientes na oferta formativa em Turismo. O principal objetivo da metodologia TEDQUAL é detectar os *gaps* existentes entre as necessidades e expectativas atuais e futuras do setor, e a realidade da oferta formativa em Turismo. A implantação da metodologia se inicia com a detecção das necessidades de recursos humanos; passa pela definição de padrões de qualidade em termos de formação, bem como, pela definição de programas de formação em Turismo que respondam às necessidades futuras de profissionais em cada país membro da OMT. Desta forma a OMT pretende participar ativamente da construção de um sistema

competitivo de formação em Turismo, associando empreendimentos, instituições de ensino, futuros profissionais e entidades governamentais, na busca de um objetivo comum: a qualificação do setor (OMT, 1997). O problema é que esta qualificação do setor pressupõe uma reestruturação do sistema de ensino em Turismo, que passa sempre pelo atendimento das demandas do mercado, ou seja, a metodologia tem por finalidade de formação apenas a dimensão técnica (produtiva), não atendendo as dimensões política e social.

Carneiro (2008), ao analisar o currículo em Turismo nestes 30 anos de formação superior no Brasil, destaca que disciplinas importantes para a formação política, social e ética dos educandos, como Filosofia, Sociologia e Antropologia, tiveram sua carga horária reduzida ou foram extintas, em detrimento da obtenção de mais carga horária para os Conteúdos Específicos e Teórico-Práticos exigidos pelas diretrizes curriculares. Principalmente, após a aprovação da Resolução CNE/CES nº 2 de 8 de junho de 2007 que regulamentou a diminuição irrestrita da carga horária de quase todas as áreas da Educação Superior, cumprindo assim com mais uma determinação mercadológica para a Educação, o que corrobora nossa afirmação de que o *status quo* vigente é superior ao esforço de pesquisadores e profissionais da educação.

Nossa reflexão é por uma nova formação em Turismo, que forneça mediações suficientes para que o futuro profissional não se transforme apenas em técnico hábil em manipular determinadas competências mecânicas. Concordamos com Severino (2011) que o fundamental em toda profissão é o cuidado com a vida humana, e desta forma o fazer do profissional não pode se reduzir “[...] a uma *virtus* manipulativa das coisas, em geral, e dos seres humanos, em particular”. Desta forma, a formação dos profissionais precisa receber igualmente uma atenção muito especial. Portanto, é fundamental que os projetos pedagógicos dos cursos superiores em Turismo explicitem em que teoria filosófica se fundamenta o saber a ser construído e que tenham clareza sobre a dicotomia entre o saber e o pensar, para que esta realidade de dois modelos de formação em Turismo deixe de existir. A LDB/96 em seu artigo 43, ao dispor sobre as finalidades do ensino superior, não propõe esta dicotomia, pelo contrário, as finalidades propostas atendem às dimensões técnica e cultural, não explicitando a dimensão política.

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Mas, as políticas educacionais brasileiras encerram muitas contradições, o discurso de uma formação integral, que forneça mediações para as *práxis* produtiva e cultural, contido na LDB/96, vem acompanhado de decisões do CNE/CES, como a redução da carga horária irrestrita, a liberdade de composição do currículo, conforme as demandas da região e da clientela, a implantação de núcleos básicos, o autodesenvolvimento e a autoaprendizagem, entre outras decisões, que dão espaço para que as IES, principalmente as privadas, se adaptem às necessidades do mercado. Tomamos como exemplo, a retomada da implantação dos núcleos básicos, cuja premissa teórica se baseava em argumentos de uma maior integração entre as áreas de formação dos diferentes cursos superiores, podendo dessa forma aprimorar e desenvolver, com maior força, o pensamento humanístico nas diferentes áreas do saber. Porém, esta premissa não se alinhava com as intenções práticas de algumas IES, que implementaram novos programas curriculares estruturados com um núcleo básico, e o fizeram pelos interesses financeiros e mercadológicos, para diminuir carga horária de professores, otimizando salas de aula com maior número de alunos, horários e equipamentos da instituição (CARNEIRO, 2008).

A questão em pauta não é a formação que atenda ao mercado, até porque seria impossível pensar na existência de um curso que não forme para o mercado

de trabalho, o problema é a formação para a adequação a esse mercado. Esta adaptação é tão flexível e rápida, que ao primeiro sinal de queda na procura ocorrem reestruturações curriculares para baratear o curso, sendo difícil avaliar o resultado do impacto destas mudanças. O que é mais preocupante, no caso da formação em Turismo, devido ao fato de que o ensino superior em Turismo ainda está sobre fortes debates, e não há um consenso sobre o melhor caminho para se pensar sobre a identidade para o curso. Para Carneiro (2008, p. 255) é preciso “reconhecer que sua essência é dialética e está em constantes mudanças impostas pela realidade, o que é bem diferente de achar que o curso, para sobreviver, deva adaptar-se e adequar-se ao que a realidade impõe”.

O conhecimento e as demandas da vida física e social estão sempre mudando, fazendo com que o perfil das profissões também mude. O conhecimento é a nossa ferramenta para enfrentar este cenário de mudanças. Severino (2011, p.17) afirma que a universidade ocupa um lugar fundamental nesse processo de enfrentamento das mudanças,

[...] dada a sua condição de produtora de conhecimento e geradora de tecnologia. Fornece então aos gestores da sociedade esses instrumentos para que eles, seja através da gestão e da indústria, garantam a melhor condução da vida social, sempre com vistas a tornar a existência concreta das pessoas mais confortável, com melhor qualidade de vida.

Desse modo, a formação universitária, em todas as modalidades de profissionalização, envolve três grandes esferas: dos conhecimentos científicos relativos ao campo profissional; das habilidades técnicas, que fornece instrumentos e recursos para a atuação do futuro profissional, e, a esfera da cultura simbólica, que fornece ao futuro profissional a capacidade de inserir-se na dinâmica da sociedade em que vai atuar.

É com base nestas três grandes esferas que os cursos superiores em Turismo precisam encontrar sua identidade, sua função social em relação ao local em que estiverem implantados, para que estejam inseridos em um projeto mais amplo do que o simples fornecimento de mão-de-obra qualificada para uma determinada área profissional. Espera-se que o profissional de Turismo que se forma no curso superior tenha se apropriado do acervo de conhecimentos científicos relativos a seu campo de trabalho; domine um conjunto de habilidades técnicas adequadas a sua ação interventiva sobre a natureza e sobre a própria sociedade; e desenvolva uma sensibilidade a valores culturais necessários para inserir-se ética e



politicamente em sua sociedade histórica (SEVERINO, 2011, p.18). Só assim conceitos caros ao Turismo, como o de sustentabilidade, do ponto de vista ético, político, social e econômico, poderão ser compreendidos e aplicados no cuidado que o profissional deve ter na sua *práxis* diária, seja ela profissional ou pessoal.

Os cursos superiores em Turismo precisam enfrentar os discursos sobre a formação voltada para o mercado de trabalho, para a necessidade de formar profissionais flexíveis e adaptáveis às necessidades desse mercado. Esse enfrentamento passa por não focar a intencionalidade da formação apenas na dimensão técnica, esfera das habilidades profissionais, mas também nas dimensões política e cultural, esferas da cultura simbólica e dos conhecimentos científicos. Desta forma, a dicotomia entre o fazer e o saber não encontrará base para existir, assim como a existência de dois modelos de formação em Turismo, um voltado para o mercado “fazer”, e outro voltado para a academia “pensar/saber” também.

Esse enfrentamento pode ocorrer por diversos caminhos, sendo essencial que o projeto do curso explicita seu posicionamento político e pedagógico diante desses discursos, mas mantenha-se aberto para questionamentos e para posições contrárias à postura adotada sem, entretanto, perder sua identidade – como um dos eixos de sustentação da formação de profissionais com o foco de que a formação profissional e pessoal deve estar estritamente relacionada às *práxis* do ser humano. Para tanto, a formação pressupõe a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, como também maior entrosamento entre diferentes disciplinas e cursos de uma instituição.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho percorrido até aqui, foi longo e ao mesmo tempo muito curto, penoso, prazeroso, desafiador e em muitos momentos parecia que eu não conseguiria chegar ao seu fim. Durante este trajeto, muitas coisas, boas e ruins aconteceram, algumas se configuraram em perdas, que pareciam irreparáveis e que se mostraram depois como uma flor, que murcha e seca para poder dar sementes e frutos. Outras se configuraram como grandes vitórias, não por sua magnitude, mas por representarem um avanço no processo de construção do meu conhecimento.

Para responder as inquietações que me fizeram trilhar este caminho e atingir os objetivos propostos, idealizou-se uma estrutura de pesquisa que não podia prescindir de uma reflexão filosófica acerca das condições históricas, econômicas, políticas, sociais e educacionais vigentes no surgimento e desenvolvimento do Turismo como área de formação superior no Brasil, para contextualizar e fundamentar a análise da intencionalidade desta formação.

Construiu-se um quadro reflexivo por meio da apresentação das abordagens teóricas que nortearam os estudos turísticos, apoiada em autores como Rejowski (1993; 1995; 1996; 2010), Panosso Netto (2005), Panosso Netto e Tomillo Noguero (2011), Moesch (2002), Pearce (1988), Jafari e Ritchie (1981), Jafari (1990; 2005) Schlüter (2000; 2003), Tribe (1997), Beni (1997; 1998; 2001). Tomando os estudos de Rejowski (1993; 1995; 1996; 2010) como grande referencial, explicitou-se quais as abordagens teóricas que nortearam os estudos turísticos ao longo de toda a trajetória da institucionalização do campo de estudos do Turismo até o limiar da postulação de uma epistemologia própria. Como resultado deste quadro tem-se que os estudos turísticos se basearam em Plataformas de Estudo (JAFARI, 1990; 2005), em questões disciplinares (JAFARI e RITCHIE, 1981), (TRIBE, 1997), em abordagens paradigmáticas (BENI, 1997, 1998, 2001), (PANOSSO NETTO, 2005), e que a epistemologia do Turismo está se consolidando.

Dentro da configuração do quadro proposto para o primeiro capítulo não poderia faltar a análise dos impactos que estas abordagens teóricas tiveram sobre a formação em Turismo no Brasil, momento em que discorreremos sobre o surgimento e evolução da formação superior em Turismo. A discussão sobre o contexto histórico, político, econômico e social em que se deu este surgimento da formação superior em Turismo, teve como objetivo entender que a visualização desse contexto seria importante para discutir os caminhos assumidos pelo ensino superior e, em especial pelos cursos de Turismo e suas propostas de formação de profissionais.

O que infere-se a partir da contextualização histórica desenvolvida, é que a formação em Turismo, tal qual se apresenta na atualidade, tem suas raízes na intencionalidade que foi dada à formação superior no período de seu surgimento. A decisão de ampliar a oferta de vagas no ensino superior a partir de instituições de ensino privadas, e de atender as demandas do mercado por recursos humanos qualificados, fez com que o Turismo e outras áreas de formação já surgissem com viés pragmático.

Outra consideração feita, a partir deste primeiro capítulo, é que entre a vigência de cada uma das Plataformas de Estudos e seu impacto na formação em Turismo no Brasil, há uma diferença significativa de tempo. Os estudos turísticos estão sendo desenvolvidos sob uma plataforma e a formação ainda está sendo impactada pela plataforma anterior. E a explicação mais plausível é que na institucionalização de estruturas científicas emergentes a institucionalização social, leva maior tempo para se estruturar. Os estudos turísticos são desenvolvidos em programas de pós-graduação, e na medida em que são divulgados, discutidos e aceitos passam a impactar na graduação. A pós-graduação na área de Turismo surgiu no final da década de 1980, com cursos *lato sensu*, crescendo significativamente na década de 1990 (REJOWSKI, 2001), o que explica o porquê da diferença significativa de tempo entre a vigência de cada Plataforma de Estudo e sua efetiva aplicação na formação em Turismo e esclarece também, porque apenas se encontrou menção ao paradigma sistêmico impactando a formação em nível de graduação.

A segunda consideração que se pode inferir é que dentro da academia, entendida como um dos principais *locus* de produção do conhecimento científico, de acordo com a abordagem metodológica e filosófica utilizada como base para a

elaboração do programa curricular, o resultado é uma formação atendendo a intencionalidades e interesses com vieses totalmente diferentes. Ou seja, mesmo que muitos docentes façam parte das estruturas formais que dão visibilidade e que estabelecem as bases sociais para os membros da comunidade científica, sua liberdade de expressão resulta na condição de que os pensamentos expressos estejam em perfeita harmonia com as ações voltadas para manutenção dos alunos, a qualquer preço, considerando-os como clientes, na verdadeira acepção capitalista da palavra (CARNEIRO, 2008).

No segundo capítulo, se discutiu sobre o papel das políticas públicas na formação superior, situando em que contexto histórico se institucionalizou o ensino superior em Turismo no Brasil. A reflexão desenvolvida teve como foco entender se as abordagens teóricas, citadas no primeiro capítulo, se concretizaram, de fato, nestas políticas públicas. A construção deste capítulo se baseou em estudos que abordam as Políticas Públicas que institucionalizaram o ensino superior no Brasil (ANSARAH, 2002), (CARNEIRO, 2008), (CELESTE FILHO, 2002), (COELHO, 2006), (CHAUÍ, 2001), (CUNHA, 1998), (LEAL e PADILHA, 2008), (MARTINS FILHO, 1987), (MATIAS, 2002), (SILVEIRA, MEDAGLIA e GANDARA, 2011).

O contexto histórico em que se institucionalizou o ensino superior em Turismo nos mostra que as reformas educacionais realizadas no Brasil se inserem no conjunto de políticas sociais que vêm sendo implementadas na América Latina, por meio de orientações provenientes dos organismos internacionais e que propõem a adequação dos sistemas de ensino às políticas de ajuste econômico, com vistas à busca de competitividade e produtividade no mundo globalizado e, consequentemente, visando a adequar as economias nacionais ao capitalismo transnacional e neoliberal.

Como resultado desta realidade, tem-se que as políticas públicas educacionais voltadas para a formação superior em Turismo foram muito mais impactadas pelas políticas econômicas, baseadas em teorias administrativas, do que pelas abordagens teóricas que nortearam os estudos turísticos. Silveira, Medaglia e Gandara (2011) comentam que as políticas públicas tiveram mais alcance sobre os aspectos operacionais, de aplicação de metodologias elaboradas pelo Governo Federal do que parcerias com a academia na área de Turismo propriamente dita. Na verdade, a influência acadêmica sobre os últimos Programas Federais de Turismo

veio das áreas puras de gestão e de institutos multidisciplinares, o que mostra que a academia, na área de Turismo, sofre influência das Políticas Públicas, mas praticamente não as influencia.

A reflexão sobre como a educação, na qualidade de processo de formação humana, tem sido concebida, foi desenvolvida no capítulo terceiro. Esta reflexão se fez importante para entendermos os sentidos que essa formação recebeu ao longo do tempo, e qual a intencionalidade que se tem dado, ao longo de nossa história, ao Ensino Superior, e em função desta, qual o sentido que se persegue com a formação superior.

O modelo educacional vigente ao longo da história reflete os valores e os modelos sociais representativos de um determinado momento histórico. A educação nos seus primórdios teve uma forte ligação com o conceito de ética e valores, perpassou para uma formação política e cultural, e na contemporaneidade exige que se crie um novo modelo de educação que atenda as idiossincrasias de um mundo em constante transformação.

Ao refletirmos sobre quais categorias filosóficas deve se alicerçar um novo modelo de educação nos baseamos em Antônio Joaquim Severino (2001) que coloca que a formação deve fornecer mediações para preparar o educando para sua *práxis*. Estas práticas ocorrem em três esferas: Esfera da Prática Produtiva – representada pelo âmbito do trabalho e universo das relações/capacidades técnicas; Esfera da Prática Social – campo da política e das relações de poder; e, Esfera da Prática Simbolizadora – âmbito da cultura simbólica e do universo das relações intencionais.

No quarto capítulo nos propomos a pensar de que forma a tríplice dimensão (SEVERINO, 2001) pode nortear uma nova formação em Turismo. Entre os apontamentos que fizemos, uma questão importante se refere a identidade dos cursos superiores em Turismo, que precisam enfrentar os discursos sobre a formação voltada para o mercado de trabalho, para a necessidade de formar profissionais flexíveis e adaptáveis às necessidades desse mercado.

Esse enfrentamento passa por explicitar o posicionamento político e pedagógico diante desses discursos; por uma intencionalidade de formação integral do ser humano, ou seja, fornecer mediações para que os educandos possam

desenvolver a dimensão técnica, esfera das habilidades profissionais, e as dimensões política e cultural, esferas da cultura simbólica e dos conhecimentos científicos.

Para tanto, a formação pressupõe a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, como também maior entrosamento entre diferentes disciplinas e cursos de uma instituição.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. HORKHEIMER, M. A **Indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas**. In *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1947.

ALMEIDA FILHO, Naomar de. **Transdisciplinaridade e o paradigma pós-disciplinar na saúde**. *Saúde e Sociedade*. v.14 n.3, p. 30-50, set-dez 2005.

ANSARAH, Marília G. dos Reis. **Formação e capacitação do profissional em Turismo e Hotelaria**: reflexões e cadastro das instituições educacionais do Brasil. São Paulo: Aleph, 2002. (Série Turismo)

ANSARAH, M. G. dos R. e REJOWSKI, M. 1994. **Cursos Superiores de Turismo e Hotelaria no Brasil**. *Turismo e Análise*, São Paulo: ECA/USP, Maio, v.5, n. 1, p 116-128.

APOSTOLOPOULOS, Yiorgos. Introduction. **Reinventing the sociology of tourism**. In: APOSTOLOPOULOS, Yiorgos; LEIVADI, Stella. YIANNAKIS, Andrew. (Eds.) *The sociology of tourism: theoretical and empirical investigations*. New York: Routledge, 2005, p. 1-12.

ARANHA, Maria Lúcia. **História da Educação e da Pedagogia: Geral Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. São Paulo: Editora Forense-Universitária, 10ª edição, 2007.

BARRETTO, Margarida *Turismo Discutindo o Ensino Universitário em Turismo*. Campinas: SP, Papirus, 2004.

BRASIL. **Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. DF. 1996. Disponível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br).. Acesso em: maio de 2012.

BRASIL. Ministério do Turismo. Coordenação geral de Regionalização. **Programa de regionalização do Turismo – Roteiros do Brasil: Ação Municipal para a Regionalização do Turismo**. Secretaria Nacional de Políticas de Turismo. Departamento de Estruturação, Articulação e Ordenamento Turístico. Coordenação geral de Regionalização – Brasília, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 33ª Ed.- São Paulo: Brasiliense, 1995. (Coleção primeiros passos: 203)

BENI, Mário C. **Análise estrutural do Turismo** – 6ª ed. – São Paulo: SENAC São Paulo, 2001.

\_\_\_\_\_. Carlos. *Análise Estrutural do Turismo*. São Paulo: SENAC. 1998

CAMARGO, Arlete Maria Monte de. HAGE, Salomão Mufarrej. **A política de formação de professores e a reforma da educação superior**. In: MANCEBO,

Deise; FAVERO, Maria de Lourdes A. (Orgs.) *Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente*. São Paulo: Cortez, 2004.

CARNEIRO, Ana Luzia Magalhães. **A formação acadêmico-profissional para inclusão social nos cursos superiores de Turismo: dos aspectos socioeconômicos à discussão curricular**. 2008. Pontifícia Católica de São Paulo. (Tese de Doutorado).

CARVALHO, José Sérgio. **Podem a ética e a cidadania ser ensinadas?** In: *Proposições: Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação - UNICAMP*; vol. 13; n.3 (39) - set./dez 2002

CASTILLO NECHAR, Marcelino. **La investigación y epistemología del turismo: aportes y retos**. *Revista Hospitalidade*, São Paulo, ano 4, n. 2, p. 79-95, 2º sem., 2007.

CASTILLO NECHAR, Marcelino; PANOSSO NETTO, Alexandre. **Epistemología del turismo**. *Estudios críticos*. México: Trillas, 2010.

CATRAMBY, Teresa Cristina V. **Capacitação docente como fator de qualidade para o setor de educação em Turismo**, 2004. Mestrado profissionalizante em Sistemas de Gestão. Universidade Federal Fluminense, UFF, Brasil.

CELESTE FILHO, Marcioni. **A institucionalização do Turismo como curso universitário: décadas de 1960 e 1970**. Mestrado em Educação. PUC/São Paulo, 2002.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2002.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Faculdade de Filosofia e Ciências, ed. da UNESP, 2001.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **Expansão da privatização/mercantilização do Ensino Superior brasileiro: a formação dos oligopólios**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr.-jun. 2010. disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

COOPER, C., SHEPARD, R., WESTLAKE, J. 1994. **Tourism and Hospitality Education**. Guildford, England: The University of Surrey, 1994.

COELHO, E. M. ; REJOWSKI, M. . **Avaliação institucional na formação superior em Turismo: significados para a requalificação do bacharelado em Turismo da Unifra**, Santa Maria (RS). In: Margarita Barretto. (Org.). *Anuário de pesquisa do programa de Mestrado em Turismo - 2006*. 1 ed. Caxias do Sul: Educ, 2007, v. 1, p. 43-50.

COSTA, Váldina Gonçalves et al. **Avaliação em holograma: interações professor-orientador e alunos no trabalho de construção de aprendizagens**. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, VII, UNESP, Águas de Lindóia, 2003. Disponível em: [http://www.uniube.br/biblioteca/arquivos/avaliacao\\_em\\_holograma.pdf](http://www.uniube.br/biblioteca/arquivos/avaliacao_em_holograma.pdf)

CNE – Conselho Nacional de Educação. **Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação**. PARECER CNE/CES Nº 67, de 11 de março de 2003. Disponível em <http://portal.mec.gov.br> Acesso em: outubro de 2010.

CNE – Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº. 13**, de 24 de novembro de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em



Turismo, Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12709&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12709&Itemid=866). Acesso em: outubro de 2010.

CNE – Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. PARECER CNE/CES Nº 213, de 09 de outubro de 2008. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pces213\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pces213_08.pdf). Acesso em maio de 2012.

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade temporã**. Da Colônia à Era Vargas. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1986.

CUNHA, Maria Isabel. **O professor universitário na transição dos paradigmas**. Araraquara/SP: Ed.JM, 1998

CRUZ, Rita de Cássia Ariza da. **Introdução à Geografia do Turismo**. São Paulo: Roca. 2001

DENCKER, Ada de Freitas Maneti, Bueno, Marielys Siqueira ( Orgs ). **Hospitalidade: Cenários e oportunidades**. São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2003.

DENCKER, Ada de F. M. **Pesquisa e interdisciplinaridade no Ensino Superior: uma experiência no curso de Turismo**. São Paulo: Aleph, 2002

DIAS, Reinaldo. **Fundamentos de Sociologia Geral**. Campinas, SP: Editora Alinea. 2010.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. trad. Maria de Fátima Oliva do Couto. São Paulo: Editora Hedra, 2000.

ECA/USP. Graduação. Cursos. Turismo. Disponível em <http://www3.eca.usp.br/graduacao/cursos>. Acesso em agosto de 2012.

ELIEL, R. A. **Institucionalização da ciência da informação no Brasil**: estudo da convergência entre a produção científica e os marcos regulatórios da área. Campinas, SP: PUC – Campinas, 2007. 84 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2007.

FERNANDES, Márcia Regina. **Educação e formação em Turismo**. Dissertação (Mestrado em Gestão e Desenvolvimento em Turismo) Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro, 2005. Disponível em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/4788/1/2007001203.pdf>

FERNANDES, Marcello e NAZARÉ, Barros. Santo Agostinho - **O Mestre**. Lisboa: Lisboa Editora, 1998

FERRARI, Márcio. J.F. Herbart. **O primeiro a ver a Pedagogia como ciência**. Escola, 2004.

FRAUCHES, C.C. **Mestrado profissional: competência ou diploma?** Disponível em: [www.ilape.com.br/artigos/MESTRADO%20PROFISSIONAL.htm](http://www.ilape.com.br/artigos/MESTRADO%20PROFISSIONAL.htm), 2002?. Acesso em: julho de 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1984.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GOMES, Luiz Roberto. **Educação e Comunicação em Habermas: o entendimento como mecanismo de coordenação da ação pedagógica**. Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [33]: 231 - 250, maio/agosto 2009

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. COORDENADORIA DE ENSINO DO INTERIOR (CEI). **Breve história da legislação educacional no Brasil**. Disponível em: <http://cei.edunet.sp.gov.br/subpages/projetos/professoresprodacademica/Breve%20Hist%F3ria%20da%20Legisla%20E7%E3o%20Educacional%20no%20Brasil.htm> acesso em 12 de maio de 2012.

GRANGER, Gilles-Gaston. **Obra Escolhida. Introdução - Prefácio e Notas: Gerard Lebrun**. Tradução: J. Guinsburg e Bento Prado Junior. Bertrand do Brasil. Rio de Janeiro, 1973.

HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência enquanto ideologia**. In.: BENJAMIN, Walter; HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor; HABERMAS, Jürgen. Textos escolhidos. Trad. Zeljiko Loparic e Andréa Maria Altino de Campo Loparic. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

HALLAL, Dalila Rosa et al.. **O contexto de criação dos cursos de bacharelado em Turismo no Brasil**. X Colóquio Internacional sobre Gestión Universitária em América Del Sur. Balance e perspectiva de La Educación Superior em el Marco de los Bicentenarios de América Del Sur. Mar Del Plata, 2010

HOUAISS, A.; VILLAR, M.S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IANNI, Octavio. **Dialética e capitalismo – ensaio sobre o pensamento de Marx**. Petrópolis: Vozes, 1982.

\_\_\_\_\_. **A era do globalismo**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001

JAFARI, J.; RITCHIE, J. R. B. **Toward a framework for tourism education: problems and prospects**. In: Annals of Tourism Research. v. 8, n.1, p.13-34, 1981.

JAFARI, J. **The Scientification of Tourism**. In Hosts and Guests Revisited: Tourism Issues. of the 21st Century, V. Smith e M. Brent, eds., Elmsford NY: Cognizant Communication Corporation. 2001.

JAFARI, J. El Turismo como disciplina científica. Política y Sociedad, v. 42, n. 1, p. 39-56, 2005.

JANTSCH, E. Vers l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité dans l'enseignement et l'innovation. In: OCDE. L'interdisciplinarité. Paris, 1972. p. 98-125.

KRIPPENDORF, Jost. **Sociologia do Turismo: para uma nova compreensão do lazer e das viagens**. 2.ed. São Paulo: Aleph, 2001.

\_\_\_\_\_. **Sociologia do Turismo**. São Paulo: Aleph, 2003

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001

- LALANDE, A. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- LEAL, S.; PADILHA, M. A. **O Brasil e a América Latina**. In AIREY, D; TRIBE, J. Educação Internacional em Turismo. Senac: São Paulo, 2008.
- LIMA, Juliana Ribeiro de. 2011. **Ensino Superior em Turismo no Brasil**: estudo da produção acadêmica. São Paulo: Universidade Anhembi-Morumbi – Hospitalidade. (Dissertação de Mestrado).
- LUCCHESI, Martha Abrahão Saad. **Políticas Públicas de Ensino Superior no Brasil**: a história e expansão das Instituições Municipais no Estado de São Paulo. X Colóquio Internacional sobre Gestión Universitária en América del Sur. Balance y Prospectiva de la Educación Superior en el marco de los Bicenten[arios de América del Sur. Mar del Plata 8, 9 y 10 de diciembre de 2010.
- MACBETH, J. **Towards an ethics platform for Tourism**. Annals of Tourism Research, v.32, n.4, p.962-984, 2005.
- MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da filosofia**. Dos Pré-Socráticos a Wittgenstein. 11ª Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2007.
- MARCUSE, Herbert. **Eros e Civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- MARQUES, R. **O livro das virtudes de sempre: ética para professores**. São Paulo: Landy, 2001.
- MARTINS FILHO, João Roberto. Movimento estudantil e ditadura militar, 1964-1968. Campinas/SP: Papirus, 1987.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da filosofia alemã mais recente na pessoa dos seus representantes** Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão na dos seus diferentes profetas. Tradução de Conceição Jardim e Eduardo Lúcio Nogueira. 3 ed. v. 1. Brasil: Martins Fontes, 1979.
- MATIAS, M. **Turismo**: formação e profissionalização (30 anos de história). Barueri: Editora Manole, 2002.
- MEC. Parecer CES/CNE 776/97 de 03 de dezembro de 1997. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0776.pdf>. Acesso em maio de 2012.
- MCHINTOSH, R. W., e GOELDNER, C. R. **Tourism: Principles, Practices and Philosophies**, Nova Iorque: John Wiley, 5.ª ed. 1986
- MÖESCH, M. **Epistemologia social do Turismo**. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação), São Paulo: USP. 2004, v. 1-2.
- MOESCH, Marutschka. **A produção do saber turístico**. São Paulo: Contexto, 2002.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. - 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- MOTA, K. M. ; REJOWSKI, M. . **Formação superior em Turismo na UNIFOR/CE: proposta, realidade e reflexos**. In: Airton da Silva Negrine; Suzana de Araújo Gastal. (Org.). Anuário de pesquisa do programa de pós-graduação - Mestrado em Turismo 2007. Caxias do Sul: EDUCS, 2009, v. , p. 161-191.

MUNT, I. **The Other' postmodern Tourism: Culture, Travel and the New Middle Classes.** Theory, Culture, Society, v.11, p.101-123. 1994.

NASCIMENTO, René Correa do. 2002. **Visão estrutural da evolução dos cursos superiores de Turismo:** a realidade atual. São Paulo: ECA/USP, 2002. (Dissertação de mestrado).

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Escritos sobre Educação.** 3º Ed; Tradução, apresentação e notas: Noéli Correia de Melo Sobrinho. Editora PUC – Rio, Rio de Janeiro; Editora Loyola: São Paulo, 2003.

NONNENMACHER, Solange. **Mercantilização da educação e docência em Instituições de Ensino Superior privado.** Santa Maria; RS: Universidade Federal de Santa Maria,(dissertação de Mestrado) 2008

OMT. Organização Mundial do Turismo. **An introduction to TEDQUAL: a methodological approach of quality in Tourism education na training.** Madrid: OMT, 1997.

PANOSSO NETTO, Alexandre. **Filosofia do Turismo Teoria e Epistemologia.** São Paulo: Aleph, 2005.

PANOSSO NETTO, Alexandre. NOGUERO, Félix Tomillo. JÄGER, Margret.. **Por uma Visão Crítica nos Estudos Turísticos.** Turismo em Análise. V. 22, n.3 dez 2011.

PANOSSO NETTO, A. TRIGO, L. G. G. **Cenários do Turismo brasileiro.** São Paulo: Aleph, 2009.

PAPERT, Seymour. **A Máquina das Crianças: repensando a escola na era da informática.** Trad. Sandra Costa. 1994. Editora Artes Médicas, Porto Alegre, RS.

PEARCE, P.L. **The Ulysses factor.** Nova York: Springer-Valay, 1988.

REJOWSKI, Mirian, et. Al. **Turismo no percurso do tempo.** São Paulo: Aleph. 2ª edição, 2002.

REJOWSKI, M. Ensino em Turismo no Brasil: Reflexões sobre a realidade do ensino de graduação de 1970 a 2000. In: REJOWSKI, M.; BARRETTO, M. (orgs.). Turismo: Interfaces, Desafios e Incertezas. Caxias do Sul: EDUCS, 2001, cap.3, p. 47-56.

REJOWSKI, M. **Turismo e pesquisa científica. Pensamento internacional x situação brasileira.** Campinas: Papirus, 1995.

REJOWSKI, M. **Pesquisa científica em Turismo no Brasil. Comunicação, produtividade e posicionamento.** São Paulo: Universidade Anhembi Morumbi, 2010. (Relatório de Pesquisa – CNPq)

\_\_\_\_\_; SOGAYAR, R. L. **Ensino superior em Turismo buscando novos paradigmas educacionais:** problemas, desafios e forças de pressão. Turismo. Visão e Ação (Itajaí) (Cessou em 2007), v. 13, p. 282-298, 2011.

\_\_\_\_\_; KOBASHI, Nair Yumiko . **Subsídios para elaboração de um tesouro brasileiro de Turismo.** Turismo em Análise (Cessou em 2007. Cont. ISSN 1984-4867 Revista Turismo em Análise), v. 22, p. 579-598, 2011.

\_\_\_\_\_. **Produção científica em Turismo: análise de estudos referenciais no exterior e no Brasil.** Turismo em Análise (Cessou em 2007. Cont. ISSN 1984-4867 Revista Turismo em Análise), v. 21, p. 224-246, 2010.

\_\_\_\_\_; ALDRIGUI, Mariana. **Periódicos Científicos em Turismo no Brasil:** dos boletins técnico-informativos às revistas científicas eletrônicas. *Turismo em Análise* (Cessou em 2007. Cont. ISSN 1984-4867 *Revista Turismo em Análise*), v. 18, p. 245-268, 2007.

\_\_\_\_\_; GOMES, C. M. **Bases documentais e teóricas do lazer turístico no Brasil.** *Turismo. Visão e Ação* (Itajaí), Balneário Camboriú, v. 7, n. 3, p. 515-526, 2005.

\_\_\_\_\_; GOMES, C. M. **Lazer enquanto objeto de estudo científico:** teses defendidas no Brasil. *Licere* (Belo Horizonte), Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 9-28, 2005.

\_\_\_\_\_; MINOZZO, C. C. **Periódicos científicos em Turismo.** *Revista de la Asociación Latinoamericana de Carreras Universitarias de Turismo y Hotelería*, Mar del Plata, v. 3, n. 1, p. 39-54, 2004.

\_\_\_\_\_; GOMES, C. M. **Pesquisa acadêmica em lazer.** *Revista de la Asociación Latinoamericana de Carreras Universitarias de Turismo y Hotelería*, Mar del Plata, v. 3, n. 1, p. 55-72, 2004.

\_\_\_\_\_. **Realidade versus necessidades da pesquisa turística.** *Turismo em Análise*, São Paulo: ECA/ USP, v. 9, n. 1, p. 91-95, 1998.

\_\_\_\_\_. **Realidade e necessidades da pesquisa turística na América Latina:** o caso do Brasil. *Aportes y Transferencias*, Mar del Plata, v. 2, n. 1, p. 37-45, 1997.

\_\_\_\_\_. **Panorama do ensino superior em Turismo no Brasil.** *Turismo em Análise*, ECA/ USP, v. 7, n. 1, p. 36-61, 1996.

\_\_\_\_\_; ANSARAH, M. G. R. **Panorama do ensino em Turismo no Brasil - graduação e pós-graduação.** *Turismo em Análise*, São Paulo: ECA/ USP, v. 7, n. 1, p. 7-21, 1996.

\_\_\_\_\_. **Cursos e programas de ensino em Turismo.** Realidade de cinco cidades brasileiras.. *Turismo em Análise*, São Paulo : ECA/ USP, v. 7, p. 115-117, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa em Turismo nas universidades brasileiras.** *Turismo em Análise*, v. 5, n. 4, p. 49-66, 1994.

\_\_\_\_\_. (Org.); BASTOS, Sênia (Org.). **Turismo e hospitalidade nas pesquisas turísticas:** perspectivas disciplinares, temáticas e metodológicas. 1. ed. São Paulo: Aleph, 2009. v. 1. 2.395 p.

\_\_\_\_\_. (Org.); BASTOS, Sênia (Org.). **Pesquisa em Turismo e hospitalidade:** configuração do campo científico. 1. ed. São Paulo: Aleph, 2007. v. 1.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Turismo no percurso do tempo.** 2. ed. (revista e atualizada). São Paulo: Aleph, 2005. v. 1. 172 p.

\_\_\_\_\_. (Org.); COSTA, Benny K. (Org.). **Turismo contemporâneo. Desenvolvimento, estratégia e gestão.** 1. ed. São Paulo: Atlas, 2003. v. 1. 316 p.

\_\_\_\_\_. **Turismo e pesquisa científica: pensamento internacional x situação brasileira.** 6. ed. Campinas: Papyrus, 2002. v. 1. 167 p.

\_\_\_\_\_; RUSCHMANN, D. Van de M. **Condições e perspectivas do mercado de trabalho no setor do Turismo.** In: EMBRATUR. (Org.). Estudo do Turismo Brasileiro. 1 ed. Brasília: EMBRATUR, 1999, v. , p. 148-179.

\_\_\_\_\_; SOLHA, K. T. **Pesquisa turística no Brasil sob a óptica dos pesquisadores.** In: Beatriz Helena Gelas Lage; Paulo Cesar Milone. (Org.). Turismo, Teoria e Prática. 1 ed. São Paulo: Atlas, 2000, v. , p. 281-297.

\_\_\_\_\_. **Ensino em Turismo no Brasil: Reflexões sobre a realidade do ensino de graduação.** In: Margarita Barretto. (Org.). Turismo: interfaces, desafios e incertezas. Caxias do Sul: EDUCS, 2002, v. , p. -.

\_\_\_\_\_. **Desenvolvimento do Turismo moderno.** In: Mirian Rejowski, José Roberto Yasoshima, Beatriz Veroneze Stigliano, Adalgiso Silva Silveira. (Org.). Turismo no percurso do tempo. 1 ed. São Paulo: Aleph, 2002, v. 1, p. 41-70.

\_\_\_\_\_; CARNEIRO, R. J. B. **Formação e capacitação de recursos humanos em Turismo.** Ações inovadoras e estratégias. Turismo contemporâneo. Desenvolvimento, estratégia e gestão. 1 ed. São Paulo: Atlas, 2003, v. 1, p. 190-206.

\_\_\_\_\_; YASOSHIMA, J. R. ; VERONEZE, Beatriz Stigliano ; SILVEIRA, Adalgiso Silva . **Desenvolvimento do Turismo moderno.** In: Mirian Rejowski. (Org.). Turismo no percurso do tempo. 2 ed. (revista e atualizada). São Paulo: Aleph, 2005, v. 1, p. 43-74.

\_\_\_\_\_. I Simposio Latino-Americano de Docentes e Pesquisadores Científicos de DEGRAZIA, C. F. ; REJOWSKI, M. . **Cursos superiores de Turismo na economia do conhecimento:** posicionamento estratégico de um curso de Turismo no Rio Grande do Sul. In: Margarita Barretto. (Org.). Anuário de pesquisa do programa de Mestrado em Turismo - 2006. 1 ed. Caxias do Sul: EducS, 2007, v. 1, p. 27-34.

\_\_\_\_\_. **Enseñanza e investigación en Turismo:** revelación inicial de estudios sobre la producción científica en Brasil. In: Marcelino Castillo Nechar; Alexandre Panosso Netto. (Org.). Epistemología del Turismo - estudios críticos. 1 ed. Mexico: Trillas, 2010, v. 1, p. 113-128.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Emílio, ou, Da educação. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

RUSCHMANN, Dóris. **Turismo no Brasil:** análises e tendências. São Paulo: Manole. 2002. 170p.

SAVIANI, Dermeval. **Da Nova LDB ao FUNDEB.** 3 ed. rev.e ampl. Campinas, SP: Autores Associados (Coleção educação contemporânea), 2008.

SANTANA, Djanira Ribeiro. **Legislação e políticas públicas para a educação no Brasil:** o lugar da educação infantil neste contexto. Enciclopédia Biosfera, Centro Científico Conhecer - Goiânia, vol.7, N.12; 2011.

SANTOS FILHO, João. **Por que a ação da EMBRATUR se torna preocupante para a formulação de Políticas Públicas internas em Turismo?** In: Revista Espaço Acadêmico. n.º.48- Maio/2005.

SESSA, Alberto. **La situation du système éducatif touristique et ses lignes de tendance.** Revue de Tourisme. Saint-Gallen, 1990, nº 1.

SEVERINO, Antonio J. **Filosofia na formação universitária.** São Paulo: Arte-Livros Editora, 2011.

\_\_\_\_\_. **A Filosofia e a ética na educação.** In: OLIVEIRA, Avelino da R.; GHIGGI, Gumerindo; OLIVEIRA, Neiva. (Orgs.). (Org.). **Caleidoscópio: temas de educação e filosofia.** 1 ed. Pelotas-RS: Editora da UFPEL, 2010, v. 1, p. 15-30.

\_\_\_\_\_. **Expansão do Ensino Superior: contextos, desafios, possibilidades.** Avaliação. Campinas/Sorocaba, SP. v. 14. n. 2. p. 253-266. jul. 2009a.

\_\_\_\_\_. **A. Educação e humanização: os compromissos ético-políticos de um projeto educacional emancipador.** In: HENZ, Celso; ROSSATO, Ricardo; BARCELOS, Valdo (orgs.). **Educação humanizadora e os desafios da diversidade.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009b. p. 73

\_\_\_\_\_. **O Ensino Superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios.** Educar em Revista, Curitiba: UFPR, vol., n. 31, 2008a, ISSN 0104-4060. p. 73-89.

\_\_\_\_\_. **Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração.** Cadernos Pedagogia Universitária 3. USP Faculdade de Educação (FEUSP), 2008b.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23º Edição Revisada e Atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. **A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.3, p. 619-634, set./dez. 2006.

\_\_\_\_\_. **A docência no Ensino Superior: construindo e compartilhando o conhecimento.** Claretiano (Batatais), Batatais-SP, n. 4, p. 7-16, 2004a.

\_\_\_\_\_. **A produção do conhecimento na universidade: ensino, pesquisa e extensão.** Educação & Linguagem, São Bernardo do Campo-SP, v. 7, n. 10, p. 15-41, 2004b.

\_\_\_\_\_. **Educação, trabalho e cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico.** São Paulo em Perspectiva, São Paulo-SP, v. 14, n. 02, p. 65-71, 2001.

\_\_\_\_\_. **A produção do conhecimento na Universidade:** articulando ensino, pesquisa e extensão. Educação & Linguagem / Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Metodista de São Paulo. v.1, n. 1, (1998). São Bernardo do Campo: UMESP, 1998. Semestral ISSN 1415-9902.

\_\_\_\_\_. **Filosofia da Educação: construindo a cidadania.** São Paulo: FTD, 1994.

\_\_\_\_\_. **Paradigmas Filosóficos e Conhecimento da Educação: Limites do Atual Discurso Filosófico no Brasil na Abordagem da Temática Educacional.** Universidade de São Paulo (USP) R. bras. Est. pedag., Brasília, v.74,p.131-184,jan./abr. 1993,



SILVA, Fabiano André Gonçalves. BEZERRA, Douglas Moraes. **Educação e as várias abordagens disciplinares**. Revista Espaço Acadêmico. v. 11. n. 122. Julho de 2011. Disponível em <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/11858>. Acesso em Dezembro de 2012.

SILVA, Edna Lúcia da, MENEZES, Eстера Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. – 3. ed. rev. atual. – Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001. 121p. disponível em <http://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia%20da%20Pesquisa%203a%20edicao.pdf>

SILVA, Luiz Heron (org.). **Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis – R.J: Vozes, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidades: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVEIRA, D. C. **A exigência ética da educação**. 2008. Disponível em: [www.formate.com/.../5103-etica-e-educacao.html](http://www.formate.com/.../5103-etica-e-educacao.html). Acesso em: 15 fev. 2012.

SOARES FERREIRA, Liliana. **Educação, paradigmas e tendências: por uma prática educativa alicerçada na reflexão**. OEI - Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653). Disponível em <http://www.rieoei.org/deloslectores/417Soares.pdf>. Acesso em maio de 2012

SOGAYAR, R. L. ; REJOWSKI, M. . **Abordaje teórico-conceitual de la hospitalidad y sus contribuciones a la educación superior en Turismo**. Estudios y Perspectivas en Turismo, v. 20, p. 1464-1482, 2011.

SOMMERMAN, Américo. **Inter ou transdisciplinaridade?** da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes. São Paulo: Paulus, 2006.

SOUSA, H. H. L. Sobre Kant e a pedagogia. Comunicações (Piracicaba), v. 15, p. 121-124, 2004

SOUZA, P.N.P. **História sumária do ensino superior brasileiro**. In: SOUZA, P.N.P. LDB e Educação Superior: estrutura e funcionamento. 2ª ed. revista. e ampliada. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

SOUZA, Paulo N. **LDB e Ensino Superior: estrutura e funcionamento**. São Paulo: Pioneira, 1997.

SMITH, Valene (Org.). **Hosts and guests: the anthropology of tourism**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1989

TEIXEIRA, A. **O Ensino Superior no Brasil** – análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1969.

TEIXEIRA, Rivanda Meira. **Ensino Superior em Turismo e Hotelaria no Brasil: um estudo exploratório**. In Turismo em Análise. Volume 12 (2) pag. 7-31. São Paulo: ECA|USP, 2001.

TEIXEIRA, Evilázio. **A Educação do Homem segundo Platão**. São Paulo: Paulus, 1999.

TRIBE, J. **The indiscipline of Tourism**. In *Annals of Tourism research*, vol 24, nº 3, 638-657. 1997



- TRIBE, J. **Research Paradigms and the Tourism Curriculum.** In Journal of Travel Research. Vol. 39, 442 – 448. 2001
- TRIGO, L.G.G. **A sociedade Pós-Industrial e o Profissional do Turismo.** 2ª ed. Campinas: Papirus, 1998.
- TRIGO, L. G. de G. **Cronologia do Turismo no Brasil.** São Paulo: CTI/Terra, 1991.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 2006.
- VASCONCELOS, E. M. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar: epistemologia e metodologia operativa.** Petrópolis: Vozes, 2002.
- VELASQUEZ, Guilherme Garcia. 2009 Diretrizes **Curriculares Nacionais para o curso de Turismo:** análise de dois projetos políticos pedagógicos. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília. (Dissertação de Mestrado).

**ANEXO A – Resolução CES 13/06 - Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Turismo**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

RESOLUÇÃO Nº 13, DE 24 DE NOVEMBRO DE 2006 (\*)<sup>16</sup> Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Turismo e dá outras providências.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, tendo em vista as diretrizes e os princípios fixados pelos Pareceres CNE/CES nºs 776, de 3/12/97, e 583, de 4/4/2001, e as Diretrizes Curriculares Nacionais elaboradas pela Comissão de Especialistas de Ensino de Turismo – CEETur/DEPES, propostas ao CNE pela SESu/MEC, considerando o que consta dos Pareceres CNE/CES nºs 67, de 11/3/2003, 288, de 6/11/2003, e 210, de 8/7/2004, homologados pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, respectivamente, em 2/6/2003, em 12/4/2004, e em 23/9/2004.

RESOLVE:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Turismo, Bacharelado, a serem observadas pelas Instituições de Educação Superior em sua organização curricular.

Art. 2º A organização do curso de que trata esta Resolução se expressa através do seu Projeto Pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os componentes curriculares, o estágio curricular supervisionado, as

---

<sup>16</sup> (\*) Resolução CNE/CES 13/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 28 de novembro de 2006, Seção 1, p. 96

atividades complementares, o sistema de avaliação, a monografia, o projeto de iniciação científica ou o projeto de atividade como Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, componente opcional da IES, além do regime acadêmico de oferta e de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.

§ 1º O projeto pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de graduação em Turismo, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

I - objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social ;

II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;

III - cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;

IV - formas de realização da interdisciplinaridade;

V - modos de integração entre teoria e prática;

VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;

VII - modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;

VIII - incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;

IX - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, observado o respectivo regulamento;

X- concepção e composição das atividades complementares.

§ 2º O Projeto Pedagógico do curso de graduação em Turismo poderá admitir Linhas de Formação Específicas, direcionadas para diferentes áreas ocupacionais relacionadas com o Turismo, abrangendo os segmentos ecológicos e ambientais, econômicos, culturais, de lazer, de intercâmbio de negócios e promoção de eventos e serviços, para melhor atender as necessidades do perfil profissiográfico que o mercado ou a região exigirem.

§3º Com base no princípio de educação continuada, as IES poderão incluir no Projeto Pedagógico do curso o oferecimento de cursos de pós-graduação lato sensu, nas respectivas modalidades, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional.

Art. 3º O curso de graduação em Turismo deve ensejar, como perfil desejado do graduando, capacitado e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais, econômicas e culturais, relacionadas com o mercado turístico, sua expansão e seu gerenciamento, observados os níveis graduais do processo de tomada de decisão, apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação profissional.

Art. 4º O curso de graduação em Turismo deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades:

- I - compreensão das políticas nacionais e regionais sobre Turismo;
- II - utilização de metodologia adequada para o planejamento das ações turísticas, abrangendo projetos, planos e programas, com os eventos locais, regionais, nacionais e internacionais;
- III - positiva contribuição na elaboração dos planos municipais e estaduais de Turismo;
- IV - domínio das técnicas indispensáveis ao planejamento e à operacionalização do Inventário Turístico, detectando áreas de novos negócios e de novos campos turísticos e de permutas culturais;
- V - domínio e técnicas de planejamento e operacionalização de estudos de viabilidade econômico-financeira para os empreendimentos e projetos turísticos;
- VI - adequada aplicação da legislação pertinente;
- VII - planejamento e execução de projetos e programas estratégicos relacionados com empreendimentos turísticos e seu gerenciamento;
- VIII - intervenção positiva no mercado turístico com sua inserção em espaços novos, emergentes ou inventariados;

IX - classificação, sobre critérios prévios e adequados, de estabelecimentos prestadores de serviços turísticos, incluindo meios de hospedagens, transportadoras, agências de Turismo, empresas promotoras de eventos e outras áreas, postas com segurança à disposição do mercado turístico e de sua expansão;

X - domínios de técnicas relacionadas com a seleção e avaliação de informações geográficas, históricas, artísticas, esportivas, recreativas e de entretenimento, folclóricas, artesanais, gastronômicas, religiosas, políticas e outros traços culturais, como diversas formas de manifestação da comunidade humana;

XI - domínio de métodos e técnicas indispensáveis ao estudo dos diferentes mercados turísticos, identificando os prioritários, inclusive para efeito de oferta adequada a cada perfil do turista ;

XII - comunicação interpessoal, intercultural e expressão correta e precisa sobre aspectos técnicos específicos e da interpretação da realidade das organizações e dos traços culturais de cada comunidade ou segmento social;

XIII - utilização de recursos turísticos como forma de educar, orientar, assessorar, planejar e administrar a satisfação das necessidades dos turistas e das empresas, instituições públicas ou privadas, e dos demais segmentos populacionais;

XIV - domínio de diferentes idiomas que ensejem a satisfação do turista em sua intervenção nos traços culturais de uma comunidade ainda não conhecida;

XV - habilidade no manejo com a informática e com outros recursos tecnológicos;

XVI - integração nas ações de equipes interdisciplinares e multidisciplinares, interagindo criativamente face aos diferentes contextos organizacionais e sociais;

XVII - compreensão da complexidade do mundo globalizado e das sociedades pós-industriais, onde os setores de Turismo e entretenimento encontram ambientes propícios para se desenvolverem;

XVIII - profunda vivência e conhecimento das relações humanas, de relações públicas, das articulações interpessoais, com posturas estratégicas do êxito de qualquer evento turístico;

XIX - conhecimentos específicos e adequado desempenho técnico-profissional, com humanismo, simplicidade, segurança, empatia e ética.

Art. 5º Os cursos de graduação em Turismo deverão contemplar, em seu Projeto Pedagógico e em sua organização curricular, os seguintes campos interligados de formação:

I - Conteúdos Básicos: estudos relacionados com os aspectos sociológicos, antropológicos, históricos, filosóficos, geográficos, culturais e artísticos, que conformam as sociedades e suas diferentes culturas;

II - Conteúdos Específicos: estudos relacionados com a Teoria Geral do Turismo, Teoria da Informação e da Comunicação, estabelecendo ainda as relações do Turismo com a administração, o direito, a economia, a estatística e a contabilidade, além do domínio de, pelo menos, uma língua estrangeira;

III - Conteúdos Teórico-Práticos: estudos localizados nos respectivos espaços de fluxo turístico, compreendendo visitas técnicas, inventário turístico, laboratórios de aprendizagem e de estágios.

Art. 6º A organização curricular do curso de graduação em Turismo estabelecerá expressamente as condições para a sua efetiva conclusão e integralização curricular, de acordo com os seguintes regimes acadêmicos que as Instituições de Educação Superior adotarem: regime seriado anual; regime seriado semestral; sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos, com a adoção de pré-requisitos, atendido o disposto nesta Resolução.

Art. 7º O Estágio Curricular Supervisionado é um componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada Instituição, por seus colegiados superiores acadêmicos, aprovar o respectivo regulamento de estágio, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

§ 1º O estágio de que trata este artigo poderá ser realizado na própria IES, mediante laboratórios especializados, sem prejuízo das atividades de campo, nos diversos espaços onde possam ser inventariados e coligidos traços significativos do acervo turístico, segundo as diferentes áreas ocupacionais de que trata o § 2º do art. 2º

desta Resolução, abrangendo as diversas ações teórico-práticas, desde que sejam estruturadas e operacionalizadas, de acordo com a regulamentação própria prevista no caput deste artigo.

§ 2º As atividades de estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno, até que os responsáveis pelo estágio curricular possam considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício da profissão.

Art. 8º As Atividades Complementares são componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente acadêmico, abrangendo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho, com as peculiaridades das diversas áreas ocupacionais que integram os segmentos do mercado do Turismo, bem assim com as ações culturais de extensão junto à comunidade.

Parágrafo único. As Atividades Complementares se constituem componentes curriculares enriquecedores e implementadores do próprio perfil do formando, sem que se confundam com estágio curricular supervisionado.

Art. 9º O Trabalho de Conclusão de Curso – TCC é um componente curricular opcional da Instituição que, se o adotar, poderá ser desenvolvido nas modalidades de monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centrados em áreas teórico-práticas e de formação profissional relacionadas com o curso, na forma disposta em regulamento próprio.

Parágrafo único. Optando a Instituição por incluir, no currículo do curso de graduação em Turismo, Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, nas modalidades referidas no caput deste artigo, deverá emitir regulamentação própria, aprovada pelo seu Conselho Superior Acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.

Art. 10. As Instituições de Educação Superior deverão adotar formas específicas e alternativas de avaliação, internas e externas, sistemáticas, envolvendo todos

quantos se contenham no processo do curso, observados os aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando.

Parágrafo único. Os planos de ensino, a serem fornecidos aos alunos antes do início do período letivo, deverão conter, além dos conteúdos e das atividades, a metodologia do processo de ensino-aprendizagem, os critérios de avaliação a que serão submetidos e a bibliografia básica.

Art. 11. A carga horária dos cursos de graduação será estabelecida em Resolução específica da Câmara de Educação Superior.

Art. 12. As Diretrizes Curriculares Nacionais desta Resolução deverão ser implantadas pelas Instituições de Educação Superior, obrigatoriamente, no prazo máximo de dois anos, aos alunos ingressantes, a partir da publicação desta.

Parágrafo único. As IES poderão optar pela aplicação das DCN aos demais alunos do período ou ano subsequente à publicação desta.

Art. 12. Tratando-se de curso de graduação, licenciatura plena, destinada à formação de professores para atuação na educação básica, os projetos pedagógicos observarão as Diretrizes Curriculares Nacionais próprias.

Art. 13. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se a Resolução s/nº, de 28 de janeiro de 1971.

ANTÔNIO CARLOS CARUSO RONCA

Presidente da Câmara de Educação Superior