



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A TEMÁTICA AMBIENTAL E OS CURSOS
SUPERIORES DE TURISMO DO ESTADO DE SÃO
PAULO

LUCIANA THAIS VILLA GONZALEZ

ORIENTADOR: PROF. DR. LUIZ MARCELO DE
CARVALHO

Dissertação apresentada ao Instituto
de Biociências do Campus de Rio
Claro, Universidade Estadual Paulista,
como parte dos requisitos para a
obtenção do título de mestre.

Rio Claro
2008

“AMAI-VOS UNS AOS OUTROS COMO EU VOUS AMEI”

(JO, 13, 34)

AGRADECIMENTOS

A Deus pelas inúmeras bênçãos e amor infinito.

Ao Prof. Luiz Marcelo, não só por me orientar e ensinar, disponibilizar seu tempo e conhecimento, mas principalmente por ter me aceitado como orientanda, por confiar em minha capacidade, me incentivar e apoiar, e por tudo isso, marcar minha trajetória de forma definitiva.

À Profa. Rosa, por toda ajuda, orientação, preocupação, presteza e bom humor que muito me ajudaram nestes anos de mestrado.

A todos do grupo de estudos “A temática ambiental e o processo educativo”, em especial aos professores Luiz Carlos e Dalva, que sempre contribuíram muito com seus saberes, experiências e disposição em ajudar.

A todos do Departamento de Educação, sobretudo à Sueli, que nunca negaram qualquer pedido, sempre colaborando com sensibilidade e boa vontade.

Ao Prof. Zysman Neiman por se dispor a participar de minha banca, por suas considerações e gentilezas.

A CAPES pelo apoio financeiro.

À Universidade Estadual Paulista pela oportunidade e oferecimento do curso de mestrado.

A todos os coordenadores de cursos de Turismo do Estado de São Paulo que colaboraram com esta pesquisa enviando os dados solicitados e, sobretudo, aos coordenadores dos cursos da UNESP e UFSCar que disponibilizaram seu tempo, informações e conhecimentos que foram fundamentais para a realização deste trabalho.

A todos os amigos que fiz – Carolina, Caroline, Cris, Rosinha, Viviane, Lúcia, Beto e a todos os outros que compartilharam momentos de alegria, reflexão e “sufoco”.

A Aline, de forma muito especial, que sempre me apoio, motivou e animou como seu coração enorme, calma, bondade e alegria.

Aos meus pais e irmãs, simplesmente, por tudo.

A minha tia Odette, por me mimar, fazer todas as minhas vontades e sempre estar por perto com todo o seu amor e paciência.

A minha terceira irmã – Paula – por sempre ouvir minhas chatices, “viagens”, lamentações e alegrias quase que diariamente.

A minha amiga Erika, por sua amizade tão certa e sincera, pelas risadas, pelas chateações, pelas baladas e confidências trocadas.

Ao meu tio Paulo, por estar sempre por perto.

**E a todos aqueles que me ajudaram de alguma
forma nestes dois anos e meio e que terão minha eterna gratidão.**

Muito obrigada!

DEDICATÓRIA

**Aos meus pais – Lázaro e Rosa – que, certamente, são
os maiores responsáveis por esta vitória.**

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	p . 01
OBJETIVOS.....	p. 13
PROCEDIMENTO METODOLÓGICO.....	p. 13
DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....	p. 18
 CAPITULO I - TURISMO, INDÚSTRIA CULTURAL E MEIO AMBIENTE.....	 p. 21
 CAPÍTULO II – PANORAMA GERAL DA ABORDAGEM DA TEMÁTICA AMBIENTAL NOS CURSOS SUPERIORES DE TURISMO DO ESTADO DE SÃO PAULO.....	 p. 34
A “AMBIENTALIZAÇÃO” DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	p. 34
AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E OS CURSOS DE TURISMO.....	p. 48
 CAPÍTULO III – CURSOS SUPERIORES DE TURISMO COM ENFOQUE EM MEIO AMBIENTE DO ESTADO DE SÃO PAULO.....	 p. 69
 CAPÍTULO IV – A “AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR” NOS CURSOS SUPERIORES DE TURISMO DO ESTADO DE SÃO PAULO.....	 ..p. 98
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 p. 113
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	 p. 121
 APÊNDICES.....	 p. 128

RESUMO

A emergência que os problemas ambientais evocam na atualidade tem obrigado as sociedades ocidentais contemporâneas a refletir e a questionar suas posturas, formas de agir, viver e pensar o mundo. A relação sociedade-natureza está em xeque, e, na busca de novos caminhos para se repensar a realidade, a Educação Ambiental, torna-se uma importante alternativa para que melhoremos a qualidade de vida de todos os seres vivos. Neste trabalho, procuramos olhar para a Educação Ambiental no ensino superior, posto que este nível de ensino é um importante espaço de produção do conhecimento em nossa sociedade. Assim, para entendermos melhor o processo de incorporação da temática ambiental no nível superior, voltamos nosso olhar para os cursos superiores de Turismo do Estado de São Paulo, pois esta é uma atividade que apresenta contínuo e notável crescimento em todo o mundo e que, muitas vezes, por estar se expandindo provoca danos ambientais graves exigindo que os profissionais formados para atuarem nesta área levem em consideração às questões ambientais em sua prática profissional. Apoiados no referencial da “indústria cultural” de Adorno e Horkheimer (1985), nas considerações de Leff (2001;2003) sobre a “construção do saber ambiental”, e nas proposições da Rede Aces sobre o conceito de “ambientalização curricular”, constatamos que a temática ambiental é considerada como um conhecimento válido (GIMENO, 2000a, 2000b) na formação dos bacharéis em Turismo na quase totalidade dos cursos analisados. Por meio da coleta de dados em documentos e entrevistas, e utilizando o método da “análise de conteúdo” proposto por Bardin (2004) para a análise dos dados, obtivemos fortes indícios de que a temática ambiental é trabalhada em grande parte dos cursos analisados, porém esta ainda é tratada de maneira pouco aprofundada devido a uma série de fatores, sendo que apenas três cursos dos cento e vinte e quatro analisados apresentaram um nível de “ambientalização curricular” bastante avançado. Finalizando o trabalho, apontamos alguns caminhos considerados viáveis para que o processo de “ambientalização curricular” torne-se mais presente nos cursos de Turismo.

Palavras-chave: cursos superiores, Turismo, temática ambiental.

ABSTRACT

The emergence that the environmental problems evoke in the present has been obliging the western contemporary societies to consider and questioning his postures, the forms of acting, living and thinking the world. The relation society-nature is in sheikh, and, in the search of new ways in order that rethinks the reality, the Environmental Education, becomes an important alternative that improve the quality of life of all the lively beings. In this work, we try to look at the Environmental Education in the higher education, although this level of teaching is an important space of production of the knowledge in our society. So, to understand better the process of incorporation of the environmental issue in the higher education, we turn our glance for the degree courses of Tourism of the State of Sao Paulo, because this is an activity that presents continuous and notable growth in whole world and that, very often, because of being in expanding provokes environmental serious damages demanding what the professionals formed to act in this area take into account to the environmental questions in his professional practice. Supported in the referential system of the "cultural industry" of Adorno and Horkeimer (1985), in the considerations of Leff (2001; 2005) on the "construction of the environmental knowledge", and in the propositions of the Rede Aces on the concept of " curriculum greening", we note that the environmental theme is considered a valid knowledge (GIMENO, 2000a, 2000b) in the formation of the alumni in Tourism in almost totality of the analysed courses. Through the collection of data in documents and glimpsed, and using the method of the "analysis of content" proposed by Bardin (2004) for the analysis of the data, we obtained strong signs of which the environmental issue is worked in great part of the analysed courses, however this one is still treated as a way little deepened due to series of factors, being that few courses of hundred and twenty four analysed ones presented a level of "curriculum greening" quite advanced. Finishing the work, we point to some respected viable ways so that the process of "curriculum greening" becomes more present in the courses of Tourism.

Key-words: environmental issues, Tourism, higher education

Introdução

As sociedades ocidentais contemporâneas começaram a se dar conta da gravidade da crise ambiental, depois das sérias conseqüências provocadas pelas alterações ambientais, ocorridas, no decorrer do século XX. Segundo Hogan (1989), a emissão e concentração de poluentes e as inversões térmicas delas decorrentes, resultaram em mortes e doenças crônicas, em Pittsburg (1948, 20 mortes) e Londres (1952, 4000 mortes). No Japão, em 1956, o uso de metais pesados por uma indústria de fertilizantes, plásticos e fibras sintéticas provocou 107 mortes, além de 798 casos oficiais em que se constataram muitas alterações e anormalidades no estado de saúde de toda a população, prejudicando fauna e flora da região na qual se localizava tal indústria. Alguns outros acidentes ambientais, envolvendo indústrias de produtos químicos e usinas nucleares também mereceram destaque no século XX, como aqueles ocorridos em Niagara Falls (U.S.A.), Nova York (U.S.A. - 1977), Sêveso (Itália, 1977), Cidade do México (México, 1985), Bhopal (Índia, 1985) e, talvez o que mais ficou conhecido pela população em geral, o acidente de Tchernobyl (URSS, 1986).

Além destes acidentes, outro fato merecedor de destaque no despertar das sociedades contemporâneas em relação à crise ambiental, foi a publicação do livro "Primavera Silenciosa" (1962) de Rachel Carson. Nesse livro, a autora relatou os perigos do uso de pesticidas, para todas as formas de vida no planeta e a possibilidade de vivermos primaveras "sem o canto dos pássaros".

No ano de 1968, o "Clube de Roma" - instituição composta por empresários, políticos e cientistas, que tinham como objetivo discutir os limites do crescimento econômico, levando em consideração o uso dos recursos

ambientais - encomendou ao MIT (*Massachusetts Institute of Technology*) um relatório sobre as conseqüências do desenvolvimento humano, no planeta, intitulado “Limites do crescimento”.

Esse relatório, que apontava para a situação gravíssima dos problemas ambientais mundiais, defendia o crescimento econômico zero dos países, tanto dos já desenvolvidos, como dos subdesenvolvidos, para reverter o quadro de destruição ambiental do mundo e, assim, salvaguardar a vida no planeta. Este fato contribuiu muito para o fortalecimento de uma visão catastrófica do futuro da vida na Terra e para visões conservadoras do ponto de vista econômico, político e ambiental (TOZONI-REIS, 2001; CARVALHO, L., 1989).

Assim, analisando o relatório de uma forma mais crítica, acredita-se que a proposta de crescimento zero do “Clube de Roma”, fundamentava-se na finitude dos recursos ambientais, e procurava manter e solidificar as diferenças econômico-sociais das relações do eixo norte-sul. Com um crescimento zero, os países subdesenvolvidos permaneceriam em sua situação de dependência econômica em relação aos países ricos e, assim, os quadros de pobreza, fome e desigualdade social do mundo manter-se-iam e passariam a ser considerados como normais e inevitáveis à custa da causa ambiental.

As graves conseqüências dos processos de degradação ambiental no plano internacional e o início do movimento ambientalista motivaram a ONU organizar, em 1972, a Primeira Conferência Mundial de Meio Ambiente Humano, em Estocolmo – Suécia. Nessa Conferência, a educação dos indivíduos, para o uso responsável dos recursos ambientais teve destaque, como um dos instrumentos para a melhoria da qualidade de vida no planeta, não só do homem, mas também de todos os demais seres vivos. A discussão desses temas foi reforçada, em 1987, pelo relatório Brundtland, elaborado pela Comissão Mundial para o Meio Ambiente e Desenvolvimento da ONU, no qual o conceito de desenvolvimento sustentável, bem como as discussões relacionadas com desigualdades sociais e econômicas, causadas por estratégias e políticas de desenvolvimento, também apareceram pela primeira vez (TOZONI-REIS, 2001).

Em 1975, a UNESCO assumiu a liderança dos debates regionais e internacionais sobre meio ambiente, realizando a Conferência de Belgrado – Iugoslávia, e em 1977, a Conferência Intergovernamental sobre Educação

Ambiental em Tbilisi, Geórgia – URSS. Esses dois eventos reforçaram o potencial da Educação Ambiental para a construção de uma nova relação homem-natureza (TOZONI-REIS, 2001).

No ano de 1992, a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada no Rio de Janeiro – Brasil, revisitou o documento de Tbilisi, na formulação da *Agenda 21* (ONU, 1992), ampliando recomendações e diretrizes (TOZONI-REIS, 2001). Em 2002, em Joanesburgo, na África do Sul, a conferência Rio + 10 avaliou os resultados e avanços obtidos, desde a Conferência Rio 92, procurando traçar novas metas e estratégias, para o aprofundamento do debate ambiental.

Passados trinta anos das proposições do Clube de Roma e mais alguns outros das conferências de Estocolmo, Belgrado, Tbilisi e Rio 92, a temática ambiental fortaleceu-se e ainda se fortalece como tema de discussão em âmbito mundial, ocupando cada vez mais espaço no cotidiano das pessoas, das empresas e nas agendas de governos de muitos países.

De complexa abordagem, a questão ambiental provoca os mais diversos questionamentos sobre a relação que as sociedades ocidentais contemporâneas mantêm com a “natureza”. Os limites e incertezas dessa relação estão dados. A qualidade de vida, não apenas dos seres humanos, mas de todos os seres vivos, está seriamente comprometida por conta dos abusos que algumas sociedades cometem contra a natureza (SOFFIATI, 2005; LIMA, 2005).

É interessante observar, atualmente, que a questão ambiental é discutida e considerada relevante por grande parte da população. O reconhecimento em relação à importância e a prioridade da questão são inegáveis. Para Carvalho (1989), há, na verdade, um aparente consenso em torno dos problemas ambientais, mas ao considerarmos as diferentes concepções político-ideológicas a eles relacionadas o seu caráter controverso se expressa de forma imediata. Ainda para o autor, as discordâncias no debate ambiental tornam-se evidentes, já quando questões que envolvem aspectos técnicos da temática ambiental são discutidos, mas, nem sempre, tais discordâncias chegam ao conhecimento do grande público.

O que é importante considerarmos, no entanto, é que, embora alterações ambientais significativas possam ser vistas como processos que

ocorrem, desde o surgimento da espécie humana na Terra (CARVALHO, L., 1989; SOFFIATI, 2005), a crise ambiental da forma como a entendemos hoje, deve ser considerada como um “acontecimento” do nosso tempo (CARVALHO, L., 2002).

Alguns autores defendem a idéia de que uma das causas desta crise é o processo de “separação” entre homem e natureza, que começou a se intensificar na Grécia Antiga, quando da passagem do pensamento filosófico pré-socrático, que priorizava o entendimento da *physis*, ou o mundo da natureza, para o pensamento filosófico do período clássico que dava destacava o *nomos*, ou “mundo da cultura” (BORNHEIM, 1985). Nessa fase temos uma valorização dos conhecimentos relacionados ao homem e ao que este era capaz de construir, surgindo assim uma dicotomia no pensar ocidental.

A *Teoria das Idéias de Platão (427-347 a.C.)* pode ser vista como um bom exemplo destas mudanças no pensamento filosófico. Nessa teoria podemos reconhecer o surgimento da dicotomia real/aparente, onde nada na realidade é perfeito, e tudo o que os sentidos apreendem são cópias de um mundo perfeito – o mundo das idéias (CHAUÍ, 2002; SEVERINO, 1994). Essa dicotomia deu origem a outras, no pensamento ocidental, como “corpo/alma”, “interno/externo”, “luz/trevas”, “sujeito/objeto”, “homem/natureza” e essa forma de pensar o mundo é, talvez, a característica mais marcante do Ocidente.

Também as religiões (o judaísmo e o cristianismo) tiveram uma forte influência neste processo de separação do homem em relação à natureza e na moldagem da cultura ocidental (SEVERINO, 1994). A Bíblia, no Antigo Testamento, em Gênesis, apresenta várias passagens nas quais o domínio humano em relação à natureza é dado por Deus.

Outro fator que solidificou a separação homem/natureza surgiu na Modernidade, com o pensamento do filósofo René Descartes (1596 – 1650) que revolucionou a lógica de seu tempo transformando a razão em um dos pilares da Modernidade, e seu legado atualmente ainda nos influencia (SEVERINO, 1994). Em sua obra, *Discurso sobre o Método*, Descartes discorre sobre o “método” que estabeleceu para buscar a verdade, e entre suas idéias que por um lado, muito contribuíram para o desenvolvimento do conhecimento humano; por outro, reforçaram a crença na dominação da natureza pelo homem:

Pois elas [as noções da física] me fizeram ver que é possível chegar a conhecimentos que sejam muito úteis a vida, e que, em vez dessa Filosofia especulativa que se ensina nas escolas, se pode encontrar uma outra prática, pela qual, conhecendo a força e as ações do fogo, da água, do ar, dos astros, dos céus e de todos os outros corpos que nos cercam, tão distintamente como conhecemos os diversos misteres de nossos artífices, poderíamos empregá-los da mesma maneira em todos os usos para os quais são próprios, e assim nos tornar como senhores e possuidores da natureza. O que é de desejar, não só para a invenção de uma infinidade de artifícios que permitiriam gozar, sem qualquer custo, os frutos da terra e todas as comodidades que nela se encontram, mas principalmente também para a conservação da saúde, que é sem dúvida o primeiro bem e a base de todos os outros bens desta vida (DESCARTES, Os Pensadores, 1987, p.71)

Esse distanciamento da natureza, gerando o que tem sido entendido como uma situação de crise (BORNHEIM, 1985; SOFFIATI, 2005) tem levado as sociedades contemporâneas a refletir sobre a viabilização de atitudes e propostas de ação política, para superá-la.

Embora muitas vezes “um aparente consenso” (CARVALHO, L., 1989) tem sido construído em torno da temática ambiental, o que se pode, de fato, perceber é que, nas tentativas para a superação dessa crise, vários posicionamentos e propostas podem ser identificados. Diferentes posturas presentes no debate ambiental podem ser destacadas e Soffiati (2005) identifica duas grandes correntes: os “artificialistas” que propõem que a solução para a crise ambiental está na tecnologia, esquecendo-se que a tecnologia foi um dos instrumentos que mais agravaram a crise ambiental e os “naturalistas” que se dividem em quatro grupos (SOFFIATI, 2005, p.58-59):

- ✓ Os “exponencialistas” acreditam que a natureza é ilimitada e pode “sustentar um crescimento exponencial” da sociedade, inclusive, a produção de lixo e outros subprodutos, oriundos das atividades humanas;
- ✓ Os “compatibilistas” buscam conciliar os atuais padrões de desenvolvimento econômico, com a preservação da natureza, ou seja, buscam “conciliar o inconciliável”;
- ✓ O terceiro grupo é representado pelos “movimentos de defesa do meio ambiente” caracterizando-se por ser bastante dividido. Nele, podemos encontrar os “conservacionistas”, que defendem o aproveitamento racional dos recursos naturais; os “ambientalistas”, que enfatizam os danos dos modelos de desenvolvimento econômico sobre o “ambiente

nativo”; os “ecologistas”, que vão mais longe, defendendo um sistema “filosófico construtivista e superador da Modernidade, por meio de uma transformação radical dos planos tecnológico, econômico, social, político, cultural das relações internacionais e das relações entre antropossociedades e natureza não-humana” (SOFFIATI, 2005, p.59); e os “preservacionistas” que querem voltar ao equilíbrio perdido entre homem e natureza;

- ✓ E o quarto grupo é aquele defensor do “determinismo biológico” representado pela sociobiologia, na versão de Wilson (1981).

Em meio a todas essas diferentes posturas, podemos recorrer a Leff (2001; 2003) para entendermos melhor a crise ambiental. Esse autor, em sua teoria da “complexidade ambiental”, aponta caminhos para uma transição da “racionalidade econômica à racionalidade ambiental”. Advoga o estabelecimento de uma gestão ambiental que não se limite apenas à regulação do processo econômico, à mercantilização e valoração dos recursos ambientais e a estudos de impactos parciais e desconexos, mas, sim, pela construção de um conceito de meio ambiente, visto em sua amplitude natural, cultural, social, econômica e política, para que toda a sua complexidade possa ser entendida. Desta forma:

a complexidade ambiental implica uma revolução do pensamento, uma mudança de mentalidade, uma transformação do conhecimento e das práticas educativas para construir um novo saber uma nova racionalidade que orientem a construção de um mundo de sustentabilidade, de equidade, de democracia. É um reconhecimento do mundo que habitamos (LEFF, 2003, p.22).

A “complexidade ambiental” definida por Leff deve ser um processo de “desconstrução do pensado”, e a “pedagogia da complexidade” proposta por esse mesmo autor, vem ao encontro desta idéia para concretizá-la. A “pedagogia da complexidade” é um “aprender a aprender a complexidade ambiental”, considerando os princípios expostos a seguir (LEFF, 2003, p.60-62):

- ✓ O ambiente abriga em si toda a ordem das coisas, desde a ordem globalizante que vivemos e nos homogeneiza até as coisas, seres e idéias renegadas por esta mesma ordem.
- ✓ O ambiente não pode ser conhecido por meio de um “saber totalitário” e nem por um “método sistêmico”. O ambiente é saber e

não apenas conhecer. É o “entrecruzamento dos tempos, das identidades e dos seres”.

✓ A “complexidade ambiental” é reconhecer o mundo através das leis limites da natureza (a entropia) e da cultura (*finitude da existência diante da morte; a proibição do incesto*)(LEFF, 2003, p. 60).

✓ A “complexidade ambiental” é o abandono de pensamentos, idéias e “racionalidades totalitárias”. É uma reconstrução do já pensado. É o abandono do pensamento simplificado, unitário, das certezas absolutas. *É o reconhecimento da outridade e de sentidos culturais diferenciados* (LEFF, 2003, p. 60). É a permanente convivência entre mundos em um “*processo de hibridação e diferenciação*”, na busca do pensar o que ainda não foi pensado.

✓ “Aprender a complexidade ambiental é apreender que o ser possui a marca do sido e sempre está aberto ao vir a ser, ao que ainda não é. É um processo de construção coletiva do saber, num diálogo vivo dos indivíduos sobre suas identidades e diferenças”.

✓ Aprender a aprender a complexidade ambiental é a inscrição do ser em um devir complexizante. Um ser sendo, pensando e atuando no mundo (LEFF, 2003, p. 62).

Assim, na busca de um novo modo de pensar o ambiente e de uma nova relação do homem consigo mesmo e com o mundo a que ele pertence, a educação surge como uma proposta plausível, para o alcance desse objetivo. A educação ambiental, mais precisamente, vem nesse cenário trazer importantes contribuições e assumir um papel fundamental, na construção de uma “sustentabilidade global, estribada na diversidade das condições locais de um desenvolvimento democrático e sustentável” (LEFF, 2001, p. 62).

A educação ambiental vem ganhando espaço, no debate sobre a crise ambiental, e se consolida como prática viável, para a busca de um novo pensar e agir, no ambiente, apesar de ainda ser um campo em construção e de possuir em, seu âmbito, alguns conflitos teórico-ideológicos (CARVALHO, 1989). Para Lima (2005), o campo de estudos, que envolve a Educação Ambiental, apresenta duas grandes perspectivas: a primeira, é a que busca favorecer o processo de “conscientização dos indivíduos” por meio da problematização da temática ambiental e, a segunda, apresenta um “caráter conciliatório”, defendendo que, com pequenas mudanças, os níveis de crescimento econômico atuais poderão ser mantidos, esvaziando assim o significado da sustentabilidade.

A perspectiva da educação ambiental conciliatória acaba por engendrar práticas educativas que podem ser definidas como de “adestramento ambiental” (BRUGER, 1999), possuindo caráter disciplinatório, moralista e defendendo a transmissão de conhecimentos e a mudança de comportamento

dos indivíduos, para melhorar a qualidade de vida no planeta. Já a primeira perspectiva, a de uma educação ambiental “emancipatória”, acredita na emancipação, na justiça social e ambiental, na reflexão e na crítica para a construção de uma nova “realidade ambiental”:

[...] a educação ambiental para uma sustentabilidade eqüitativa é um processo de aprendizagem permanente, baseado no respeito a todas as formas de vida. Tal educação afirma valores e ações que contribuem para a transformação humana e social e para a preservação ecológica. Ela estimula a formação de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas, que conservem entre si relação de interdependência e diversidade. Isso requer responsabilidade individual e coletiva a (SIC) nível local, nacional e planetário (FÓRUM INTERNACIONAL DE ONGS, 1992:193).

A educação ambiental vista como “prática transformadora” da sociedade pode ser implementada e desenvolvida nos mais diferentes âmbitos: na educação formal, em todos os seus níveis (fundamental, médio e superior), e na educação informal, por meio de ações e iniciativas dos diferentes atores sociais (empresas, organizações não governamentais, pessoas físicas, entre outros). De acordo com a Política Nacional de Educação Ambiental (1999) esta “é um componente essencial e permanente na educação nacional, devendo estar presente em todos os níveis do processo educativo”. Logo, a inserção da educação ambiental se faz necessária em todas as dimensões da educação, o que sem dúvida, inclui o ensino superior.

Para Riojas (2003, p.238), a inserção da temática ambiental, no âmbito do ensino superior, é um desafio colocado às universidades e instituições de ensino superior e não há como estas se esquivarem dessa abordagem. Desta maneira, as instituições de ensino superior são o “mais importante espaço de produção de conhecimentos na sociedade” e, a educação superior torna-se fundamental na construção do “saber ambiental”, no pensar a “complexidade ambiental e no re-reconhecimento do mundo”, no processo de “aprender a aprender a complexidade ambiental”, “no pensar o não pensado” para o encontro de alternativas de enfrentamento da crise que vivemos.

Há no âmbito educacional superior, três tendências de inserção da problemática ambiental: a primeira, seria a tendência do “adicionamento”, que consiste em somar um ou vários cursos ou disciplinas sobre meio ambiente ao currículo, sem modificar a lógica do mesmo; a segunda, seria a tendência “transversalista” ou de “ambientalização do currículo”, que apresenta um

caráter mais complexo em relação à primeira e procura integrar não apenas a uma disciplina, pesquisa ou seminário à problemática ambiental, mas fazê-lo durante todos os momentos em que ocorrer a formação profissional, porém, segundo o autor, ainda há nesta tendência uma “lacuna a ser preenchida”, pois não há uma reflexão metodológica sobre a complexidade dos problemas ambientais. E a última tendência é a “complementarista”, que criou um programa de estudos que incorpora o ambiental, como foco principal da formação profissional superior (RIOJAS, 2003, p.238).

Dessa maneira, o processo de “ambientalização curricular” está sendo debatido e estudado em diversos países e a perspectiva de reformulações curriculares de cursos superiores em direção à “ambientalização” tem se mostrado promissora. De acordo com Pavesi (2007) diversos grupos, encontros e programas têm pesquisado e trabalhado a “ambientalização curricular” como: o programa *Copernicus* de cooperação interuniversitária sobre o ambiente da Associação de Universidades Européias (CRE-COPERNICUS, 1993); o *Global Higher Education for Sustainability Partnership* (GHESP); a Organização Internacional de Universidades para o Desenvolvimento Sustentável e o Meio Ambiente (OIUDSMA); e a *Association for the Advancement of Sustainability in Higher Education* (AASHE) além de publicações como *International Journal of Sustainability in Higher Education*.

A exemplo de debates e discussões realizadas em torno da proposta de “ambientalização curricular”, no ano de 2001, um grupo, que envolveu onze universidades de sete países¹ da América Latina e da Europa, propôs a constituição de uma rede denominada Rede ACES “Ambientalização Curricular do Ensino Superior”, que teve duração de dois anos, apresentando, como resultado, a elaboração de proposições e pesquisas que trabalhavam a questão da “ambientalização curricular”. A Rede Aces propôs dez características que um currículo deve apresentar para ser “ambientalizado”, e a partir deste marco referencial vários projetos foram desenvolvidos nas universidades participantes com o intuito de produção de conhecimento sobre estes processos. Na perspectiva da Rede ACES as dez características de um currículo ambientalizado foram assim identificadas (JUYENT, 2000, p.20-22):

¹ Os países participantes da Rede ACES são: Alemanha, Argentina, Brasil, Cuba, Espanha, Itália e Portugal.

- compromisso para a transformação das relações sociedade-natureza, tendo como referência as relações dialéticas que se estabelecem entre estas transformações e as ocorridas nas relações sociais;
- a complexidade como princípio norteador da ação;
- ordem disciplinar: flexibilidade e permeabilidade; incorporação de temáticas e procedimentos diversificados relativos ao meio ambiente, através da abertura do currículo para interações entre cursos, disciplinas e profissionais de diversas áreas do conhecimento;
- contextualização local-global-local e global-local-global de problemáticas locais e globais no tratamento dos problemas referentes à relação homem-natureza;
- levar em conta o sujeito na construção do conhecimento. O sujeito – tanto como indivíduo como grupo- deve ser considerado no desenvolvimento de conteúdos, nas metodologias adotadas e nos projetos desenvolvidos;
- considerar os aspectos cognitivos e afetivos dos envolvidos, abrindo espaço para a proposição de ações que desenvolvam as dimensões ética e estética;
- coerência e reconstrução entre teoria e prática;
- orientação prospectiva de cenários alternativos, promovendo a formação de profissionais críticos, abertos para novas experiências e para propostas alternativas de gestão das relações sociedade-natureza;
- adequação metodológica, através da coerência e articulação entre conteúdos e metodologias, valorizando propostas metodológicas participativas;
- espaços de reflexão e participação democrática.

Apesar de a Rede ACES ter finalizado seus trabalhos no ano de 2004, as propostas e discussões de “ambientalização curricular” continuam acontecendo, não apenas nas universidades que participaram desse projeto, mas também em outros espaços de produção de conhecimento, como resposta à necessidade de inserção da temática ambiental no ensino superior.

Assim posto, entendemos que pesquisas que procuram compreender os caminhos, possibilidades e limites da inserção da temática ambiental nos diferentes cursos de formação profissional superior no Brasil, constituem-se como experiências significativas de investigação.

É nesse sentido que estamos direcionando o foco desta pesquisa para os cursos de nível superior em Turismo. O interesse por essa área do conhecimento se dá por ser a área de formação e experiência profissional da pesquisadora, pelas características multidisciplinares do curso de turismo, pelas relações da atividade com impactos ambientais e o significado econômico e social desta para vários países, incluindo o Brasil.

O turismo em todo o mundo é tido como a atividade econômica do futuro. Ele vem sendo considerado como “tábua de salvação” de países

subdesenvolvidos e “potencializador” de benefícios econômicos em países desenvolvidos (RUSCHMANN, 1999, TRIGO, 2000; LAGE e MILONE, 2001). Os meios de comunicação de massa e algumas publicações científicas divulgam que o turismo é um grande gerador de empregos, aumenta a entrada de divisas, favorece o saldo positivo da balança de pagamentos, promove a valorização cultural, o intercâmbio e pacificação entre povos, a movimentação de mais de cinquenta e dois setores da economia de forma direta e indireta e o aumento da qualidade de vida das populações receptoras (RUSCHMANN, 1999).

No Brasil, a atividade turística começou a ganhar força e reconhecimento econômico, a partir da década de 70 do século XX (TRIGO, 2000). Nesse período, percebeu-se que o enorme potencial turístico do país vinha sendo desperdiçado e que a atividade poderia contribuir, de forma efetiva, para a resolução de muitos problemas de nossa sociedade, como o desemprego e a dependência de atração de investimentos estrangeiros; mas somente na década de 90, “o turismo deixou de ser uma simples promessa mal compreendida para se tornar uma área cada vez mais importante de negócios, de planejamento e de gestão, baseados na competência e qualidade” (TRIGO, 2000, p.244).

No entanto, como atividade sócio-econômica, o turismo é considerado um grande causador de problemas ambientais. Para Ruschmann (1999), o meio ambiente é “matéria-prima” da atividade turística, e a deterioração das condições de vida nos grandes centros urbanos faz com que um número cada vez maior de pessoas procure regiões com belas paisagens naturais e “espaços verdes” aos finais de semana e férias, fazendo com que o “[...] o homem urbano, agredido em seu próprio meio, passe a agredir os ambientes alheios [...]” (RUSCHMANN, 1999, p.19).

Os impactos ambientais causados pelo turismo são inúmeros. Para exemplificar, Hamzah (1997) mostra que mesmo o turismo de “pequena escala” pode trazer impactos ambientais negativos. Na Malásia, onde o turismo de pequena escala foi implantado, a atividade provocou conflitos, devido a recursos limitados como água, terra, esgotamento de habitat marinhos e ecossistemas. Em 1995, descobriu-se entre 20% a 40% de corais mortos nas águas em frente aos pontos turísticos populares da ilha, principalmente devido

a sedimentos e à presença de *E.coli* na água da costa, excedendo em noventa e duas vezes o permitido (HAMZAH, 1997).

Já no Brasil, em toda a região litorânea, a indústria turística provocou grandes modificações no ambiente, para proporcionar lazer e entretenimento aos turistas. Alguns desses impactos podem ser mencionados e são freqüentes em cidades turísticas da costa brasileira, tais como: a especulação imobiliária, os loteamentos irregulares de áreas ambientais de riqueza única, o aterramento de mangues, construções na orla marítima, a abertura de acessos a áreas ambientalmente frágeis e o desmatamento de morros e planícies (LUCHIARI, 1999).

A cidade de Porto Seguro - BA é um exemplo típico em relação a alterações ambientais negativas que a atividade turística pode trazer a uma localidade. Segundo Silva e Fernandes (2005), o turismo em Porto Seguro provocou a urbanização desordenada e a especulação imobiliária da região, comprometendo a maioria dos ecossistemas da Costa do Descobrimento. Os autores também relatam que a maior parte das restingas, brejos, áreas de mananciais, florestas e manguezais foram e ainda estão sendo substituídos por empreendimentos hoteleiros, condomínios turísticos, complexos de entretenimento e lazer.

Todos esses impactos resultantes da atividade turística modificam as paisagens e trazem inúmeros problemas às “populações autóctones”, como a falta de tratamento de esgoto, o aumento da população nas altas temporadas e, conseqüentemente, da produção de lixo, falta de água e luz e outras inúmeras situações que se tornaram corriqueiras devido à pressão que o turismo exerce sobre o meio ambiente “em nome do desenvolvimento econômico” (LUCHIARI, 1999).

Diante do grande crescimento da “indústria turística” e de seus impactos, muitos estudos sobre a relação turismo e meio ambiente foram e têm sido desenvolvidos no mundo todo. Grande parte destes estudos foca os impactos ambientais que o turismo provoca e também o comportamento dos turistas em meios naturais (REJOWSKI, 1996). Mas, apesar de a pesquisa científica em turismo apresentar grande crescimento, nota-se que há apenas uma pequena produção científica relacionada à formação profissional em turismo e sua relação com a temática ambiental.

No Brasil, os estudos que relacionam formação profissional de bacharéis em turismo e a temática ambiental estão começando a se desenvolver. Nas buscas realizadas, pudemos encontrar quatro pesquisas que investigam estas questões: uma dissertação de mestrado sobre a Educação Ambiental em curso superior de Turismo defendida na PUC – Minas, no ano de 2004 (CÂMARA, 2004) e três resumos no 1º Congresso Nacional de Ecoturismo, sendo um sobre sustentabilidade (MARTINS, M.R; STIGLIANO, B.V; NEIMAN, Z, 2007) um sobre ecoturismo (MARTINS, M.R; SILVA, P.S; NEIMAN, Z, 2007) e outro sobre formação de educadores ambientais (KARNOPP, P.K.F; MACEDO, R.L.G; MACEDO, B.S, 2007) nos cursos de Turismo de todo país em 2007.

Esta é uma lacuna que se apresenta aos pesquisadores do tema turismo e meio ambiente, os quais, sem dúvida, precisam se voltar à formação profissional dos bacharéis em turismo, para entender esta outra face da relação existente entre turismo e temática ambiental.

Assim, considerando a inegável relação entre turismo e meio ambiente e a necessidade de se conhecer como essa relação está presente na formação superior de profissionais de turismo, as seguintes questões passam a ser entendidas como norteadoras deste trabalho de investigação:

- ✓ A temática ambiental tem sido considerada nos cursos de turismo como uma dimensão significativa no processo de formação do Bacharel em Turismo?
- ✓ Os cursos de turismo incorporam características que poderiam ser relacionadas ao processo de “ambientalização curricular”?

Entendemos que as tentativas para responder a essas questões poderiam contribuir, para aprofundar o debate, hoje presente, em nosso país, sobre a relação entre atividade turística, impactos ambientais e a formação profissional em turismo. Devido à emergência da crise ambiental e ao alto índice de crescimento do turismo, em todo o mundo, a discussão das questões relacionadas à “sustentabilidade e racionalidade ambiental” e quanto elas estão ou não presentes em cursos superiores de turismo tornam-se necessárias.

Logo, um estudo sobre a presença ou não da temática ambiental nos cursos superiores de Turismo, associado a uma análise sobre possíveis

caminhos de incorporação dessa temática, nesses cursos, poderia contribuir para a identificação de tendências no currículo nesta área de formação profissional. Além disso, espera-se que estudos, como o que aqui se propõe, ajudem a compreender e a questionar as propostas que têm sido escolhidas em nosso país, para a formação dos profissionais de turismo.

Objetivos.

Considerando as questões desta pesquisa, os objetivos desta investigação podem ser assim explicitados:

- ✓ Analisar se a temática ambiental tem sido considerada nos cursos superiores de turismo e identificar quais abordagens desta temática estão sendo consideradas;
- ✓ Identificar quais conhecimentos relativos à temática ambiental têm sido priorizados pelos cursos.
- ✓ Analisar se os cursos de turismo que oferecem ênfase/enfoque em meio ambiente e ecoturismo incorporam processos de “ambientalização curricular” nos seus projetos pedagógicos.

Procedimento Metodológico.

Considerando o caráter exploratório das questões e objetivos propostos nesta investigação entendemos que a abordagem qualitativa como método de investigação mostrou-se apropriada para o seu desenvolvimento.

As abordagens qualitativas de pesquisa científica podem assumir diferentes aspectos, mas, segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa possui cinco características básicas que a distinguem de outras abordagens:

[...] a primeira característica relaciona-se ao fato de que a pesquisa qualitativa tem no ambiente natural sua fonte direta de dados e no pesquisador seu principal instrumento de pesquisa; a segunda característica diz respeito ao caráter essencialmente descritivo que os dados de pesquisa apresentam; a preocupação com o processo de pesquisa é colocada acima da preocupação com o produto de pesquisa, sendo esta a terceira característica da pesquisa qualitativa; a quarta característica colocada pelos autores relaciona-se com a atenção que o pesquisador confere ao significado que as pessoas dão às coisas e à vida, buscando sempre a perspectiva dos

participantes; e a última característica aponta para o processo indutivo de análise dos dados [...] (BODGAN E BIKLEN, 1994, p.47-51).

Esta pesquisa que parte de tais pressupostos fundamentalmente vinculados à pesquisa qualitativa, procura, ao selecionar os procedimentos de coleta e análise de dados, não desconsiderar as críticas já apontadas por vários autores em relação à falsa dicotomia entre qualidade e quantidade (BAUER e GASKELL, 2000; TRIVIÑOS, 1987; MINAYO, 2000). No desenvolvimento dos trabalhos, procura-se, quando se entende como pertinente, considerar dados, tanto quantitativos, como qualitativos, fazendo com que o caráter exploratório da investigação fique evidente, uma vez que se procura traçar um panorama geral dos cursos superiores de Turismo do Estado de São Paulo.

Os instrumentos de coleta de dados, para o desenvolvimento da pesquisa são a análise de documentos e entrevistas.

A análise de documentos é um campo rico para a exploração de informações e dados sobre as perspectivas do grupo ou indivíduo pesquisado e pode revelar diferentes aspectos de um mesmo problema quando utilizada junto com outras técnicas de coletas de dados (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Os documentos a serem identificados e analisados podem ser de diferentes tipos, como os oficiais (documentos emitidos e validados pela instituição ou grupo pesquisado), de tipo técnico (uma regulamentação, orientação ou planejamento utilizados ou produzidos pelos sujeitos de pesquisa) e de tipo pessoal (cartas, biografias, etc.). Nesta pesquisa, serão analisados documentos de tipo oficial, sendo estes buscados nos bancos de dados das instituições pesquisadas (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Para Gil (1999, p.166), a análise de documentos pode trazer dados suficientemente ricos para a pesquisa, pois há dados que só podem ser obtidos por meio de documentos e estes “possibilitam o conhecimento do passado e a identificação de mudanças sócio-culturais favorecendo a obtenção de dados sem o constrangimento dos sujeitos”.

Já a “entrevista semi-estruturada” mostra-se um instrumento bastante promissor de coleta de dados, pois dá ao pesquisador liberdade na condução da entrevista, permitindo adequações, correções e esclarecimentos. Também

permite um aprofundamento de questões desveladas, através de outras técnicas de coleta de dados, como, por exemplo, a análise de documentos. A entrevista semi-estruturada é elaborada a partir de um roteiro prévio com perguntas abertas sobre os temas os quais o pesquisador quer obter dados. As entrevistas são gravadas e transcritas posteriormente para análise (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

A pesquisa foi realizada, buscando coletar dados em diferentes fontes e materiais que pudessem ajudar a responder as questões norteadoras deste trabalho e alcançar os objetivos propostos.

Logo, em um primeiro momento, foi realizado um levantamento dos cursos superiores de Turismo do Estado de São Paulo, modalidade de Bacharelado Pleno, com a finalidade de se conhecer quais cursos estão em funcionamento no Estado de São Paulo, quais tipos de formação estes oferecem – generalistas ou com ênfases² – quais disciplinas desses cursos exprimem a relação do turismo com a temática ambiental, e, por fim, coletar os planos de ensino dessas disciplinas.

Assim, com os planos de ensino coletados, iniciou-se o processo de análises dos dados na tentativa de identificar os conhecimentos que apresentam, relativos à temática ambiental e às práticas pedagógicas.

Posteriormente, com o intuito de se buscar mais dados para responder às questões de pesquisa e, para dar um aprofundamento às análises, percebeu-se que a análise dos projetos pedagógicos de alguns cursos contribuiria de forma significativa a esta pesquisa. Devido ao grande número de cursos pesquisados e à impossibilidade de se analisar os projetos pedagógicos de todos eles, foram selecionados dois cursos superiores de Turismo no Estado de São Paulo, tomando como critério a ênfase que oferecem em meio ambiente/ecoturismo e o pertencimento à instituições públicas de ensino, sendo esses, os cursos pertencentes à Universidade Estadual Paulista – *Campus* experimental de Rosana e a Universidade Federal de São Carlos – *Campus* de Sorocaba.

² Termos utilizados pelo Ministério da Educação e seus órgãos colegiados para designar as diferentes formações oferecidas pelos cursos. A formação generalista é aquela que não tem aprofundamento em nenhuma área específica do campo de formação de uma profissão, já a formação que apresenta “ênfases” oferece esse aprofundamento em um determinado campo da atividade turística, como por exemplo, “meio ambiente”, entre outros. Este aspecto da formação profissional superior será tratado posteriormente no capítulo dois.

Os projetos pedagógicos da UNESP e UFSCar foram analisados como um todo, o que inclui os planos de ensino das disciplinas desses cursos.

Com estes dados em mãos, percebemos que as análises enriquecer-se-iam e tornariam esta pesquisa mais fidedigna a aquilo que se propõe, se entrevistássemos os coordenadores dos cursos da UNESP e UFSCar a respeito dos dados coletados, nos projetos pedagógicos dos cursos que coordenam, e também em relação a outros aspectos que não podem ser percebidos por meio de documentos.

Reconhecemos que a realidade dos cursos não pode ser totalmente captada, através dos documentos analisados, porém, acreditamos que, por meio das análises dos dados obtidos nos documentos, podemos identificar concepções explícitas presentes nas propostas oficiais desses cursos, assim como as dimensões sobre a relação entre turismo e temática ambiental, que são enfatizadas ou negligenciadas nos documentos.

O método da “análise de conteúdo” foi escolhido para a análise dos dados da pesquisa por permitir a sistematização e análise de forma objetiva sem perder, no entanto, a possibilidade de explorar os conteúdos e idéias implícitos nos documentos analisados. Para Bauer (2002), a “análise de conteúdo” pode revelar diferentes aspectos contidos em materiais escritos, até mesmo aqueles que não estão explícitos. Tanto a presença como a falta de determinados conteúdos em um material escrito, pode trazer valiosas informações para o entendimento de um determinado fenômeno/situação.

Bardin (2004, p.27) afirma que a “análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, sendo “comunicações” tudo aquilo que é dito ou escrito entre um emissor e um receptor. O objetivo da “análise de conteúdo” é interpretar essas “comunicações”, revelar seus sentidos, transpor as aparências do real rejeitando-as como respostas. A “análise de conteúdo” pode ser aplicada aos mais diferentes objetos, desde documentos, discursos e entrevistas até mensagens transmitidas pelo vestuário de uma pessoa ou de um enredo de novela.

Dentre os diferentes caminhos ou possibilidades que a “análise de conteúdo” permite, optamos nesta pesquisa pela “análise temática” que é aquela que recorta idéias do texto, enunciados e proposições que podem ter significações isoláveis.

A “análise temática” busca “núcleos de sentido” na comunicação e corresponde, “a uma regra de recorte (do sentido e não da forma) que não é fornecida uma vez por todas, visto que o recorte depende do nível de análise e não de manifestações formais reguladas” (BARDIN, 2004, p.73).

A “análise de conteúdo” pode desenvolver-se de várias maneiras de acordo com o que se quer obter da análise empreendida, mas pode-se de forma geral, porém não inflexível, traçar “três pólos cronológicos” para a sua realização: “a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados (a inferência e interpretação)” (BARDIN, 2004, p.89).

A “pré-análise” é a fase em que se organiza a pesquisa. Num primeiro momento, realizam-se “leituras flutuantes” dos possíveis documentos de análise, para que as questões de pesquisa e/ou hipóteses possam ser elaboradas. Em seguida, definem-se os documentos que serão utilizados para a análise e os objetivos da pesquisa, pode-se também escolher os documentos em função dos objetivos. Também são definidas as “unidades de registro” que são aquelas que surgem na leitura do material, como mais evidentes, e que podem trazer informações sobre as questões de pesquisa. Essas “unidades de registro” podem ser a menção explícita a um tema ou mensagem recorrente no material (BARDIN, 2004).

A segunda fase do método da “análise de conteúdo” é a exploração do material que nada mais é que “a administração das decisões tomadas” (BARDIN, 2004, p.95). Aqui se codifica e se categoriza o material, de acordo com as regras e “unidades de registro” já formulados anteriormente. As “categorias” são criadas a partir das “unidades de registro” e todas estas unidades devem ser categorizadas, mesmo que, para isso, criem-se categorias como “outros” e “não se aplica” (BAUER, 2000). Estas também devem ser “exclusivas” e “auto-excludentes”, não podendo um mesmo dado ser classificado em mais de uma categoria, pois isso pode gerar problemas quanto à fidedignidade (BAUER, 2000). As “categorias” surgem por um constante reagrupamento de categorias até se obter um conjunto coerente que pode ser desmembrado em “subcategorias” ou “categorias secundárias”.

Por último, na “análise de conteúdo”, realiza-se o “tratamento dos resultados obtidos” e a interpretação destes onde são feitas estatísticas, modelos e quadros que evidenciam as informações obtidas na análise. Nessa

fase também se realizam as “inferências e interpretações” a respeito dos objetivos propostos ou de outras descobertas inesperadas (BARDIN, 2004). As inferências são uma dedução lógica de conhecimentos a respeito do emissor da mensagem, é um processo de “extração” de uma consequência a respeito da mensagem analisada (OLIVEIRA et al, 2003).

O desenvolvimento da pesquisa.

A pesquisa passou por um longo caminho até se definir como está sendo apresentada nesta introdução. Inicialmente, pensou-se em pesquisar seis cursos de Turismo do Estado de São Paulo, depois em um “Estudo de Caso” com apenas um curso. Também levantou-se a possibilidade de se realizar apenas uma pesquisa exploratória e, enfim, optamos pelos caminhos que ora apresentamos.

Os dados coletados, no início da pesquisa, foram definidos pelo interesse da pesquisadora em conhecer como a questão ambiental se apresentava em todos os cursos de Turismo do país. Em razão da dificuldade que esta empreitada apresentava e do tempo disponível, a idéia foi substituída por um levantamento apenas no Estado de São Paulo, que responderia apenas se a relação entre temática ambiental e o turismo vem sendo abordados ou não nos cursos superiores de Turismo.

O Estado de São Paulo foi escolhido por ser o estado que mais abriga cursos de Turismo no país – cerca de 50% estão concentrados em São Paulo - e também por ser o local de residência e estudo da pesquisadora. No Brasil, temos 566 cursos de Turismo, segundo o Ministério da Educação (MEC, 2006), sendo 237 no estado de São Paulo.

Os primeiros dados coletados, na pesquisa, foram obtidos por meio da *internet*. Primeiramente, a pesquisadora informou-se junto ao MEC sobre a quantidade de cursos superiores de Turismo no Estado de São Paulo e em quais instituições estes são oferecidos. Os dados foram fornecidos pelo MEC por meio de *e-mail*, no mês de dezembro de 2006.

Com o número de cursos e os nomes das instituições em mãos, os *sites* dos cursos foram acessados para que fossem obtidas as estruturas

curriculares destes. É importante destacar aqui que grande parte dos cursos fornecia estes dados em suas páginas eletrônicas. Para os cursos que não tinham suas estruturas curriculares disponíveis por meio de seus *sites* foram enviados *e-mails* ao coordenador do curso, solicitando-as. Para finalizar esta fase de coleta de dados, foi realizado um levantamento das disciplinas dos cursos analisados que apresentam como objeto de estudo a relação entre turismo e a temática ambiental (os critérios para essa definição serão expostos em outro momento).

Prosseguindo com a etapa de coleta de dados, solicitou-se aos coordenadores dos cursos pesquisados os planos de ensino das disciplinas identificadas no levantamento realizado anteriormente.

A resposta à solicitação foi bastante baixa, porém não se descartaram os planos de ensino enviados, pois se considerou que mesmo não sendo uma amostra representativa do universo estudado, esses planos poderiam trazer informações para responder as questões de pesquisa propostas, e, assim, estes também foram incorporados à análise.

Buscando ampliar e aprofundar a pesquisa, decidiu-se pela análise de projetos pedagógicos de dois cursos, com ênfase em meio ambiente/ecoturismo do Estado de São Paulo. Assim, novamente entrou-se em contato, via *e-mail*, com os coordenadores dos cursos solicitando, os respectivos projetos pedagógicos e explicando a pesquisa e seus objetivos. Os projetos pedagógicos foram enviados também por meio eletrônico.

Posteriormente ao envio dos projetos pedagógicos dos cursos por seus respectivos coordenadores, solicitou-se a eles (os coordenadores), que concedessem entrevistas sobre os cursos que coordenam.

Dessa maneira, o texto que ora apresentamos estrutura-se a partir de quatro capítulos assim organizados:

O primeiro capítulo, “Turismo, indústria cultural e meio ambiente”, aborda a dinâmica da atividade turística, sua lógica e como esta afeta o meio ambiente, e também busca fazer uma conexão dos temas com a formação de profissionais em nível superior para o trabalho na área turística.

Os capítulos dois e três apresentam os dados coletados e suas análises. O capítulo dois explicita os dados dos cursos de todo o Estado de São Paulo e o capítulo três revela os dados dos projetos pedagógicos e das entrevistas

realizadas, nos cursos com ênfase em meio ambiente/ecoturismo e pertencentes às instituições públicas de ensino.

O último capítulo apresenta análises sobre os processos de “ambientalização curricular” nos cursos do capítulo três, e, finalizando o texto, temos as Considerações Finais, no qual fazemos um balanço da pesquisa e procuramos traçar perspectivas para futuros trabalhos na área da “ambientalização curricular” em cursos de Turismo.

Capítulo I - Turismo, indústria cultural e meio ambiente.

As idéias iniciais que procuramos desenvolver, neste capítulo, têm como ponto de partida o conceito de “indústria cultural”, conceito com o qual entramos em contato a partir das leituras dos trabalhos de Adorno e Horkheimer (1985). A hipótese que procuraremos explorar é a de que se entendermos o turismo com uma atividade social, que pode ser apropriada pela “indústria cultural”, e a reflexão sobre as possíveis relações entre turismo e a temática ambiental poderiam caminhar a partir de novos enfoques teóricos ainda não muito explorados. Sendo assim, tomando esse conceito explorado pelos frankfurtianos mencionados e associando – os ao conceito de “sociedade de massas”, desenvolvido por Hannah Arendt (1968), buscamos alguns outros autores que pudessem nos ajudar a compreender a atividade do turismo e suas implicações para a relação sociedade-natureza.

O turismo como atividade econômica há muito vem sendo apontado como “indústria do século XXI” e como alternativa de crescimento econômico rápido e sustentável para o mundo, principalmente para os países em desenvolvimento.

Nos meios de comunicação de massa, entre políticos e governantes, e também no meio acadêmico, o turismo está ganhando destaque e é visto como “tábua de salvação” para a economia de diversos países. Além dos benefícios econômicos da “indústria sem chaminé”, o turismo também é apontado como um fator decisivo para a valorização e renascimento das “culturas” e dos povos (RUSCHMANN, 1999).

A expansão da indústria turística ocorreu, sobretudo, após a segunda guerra mundial, principalmente devido à racionalização e aumento da produtividade nas empresas e a evolução tecnológica (RUSCHMANN, 1999; OURIQUES, 2005). Assim, diante destes fatores, o tempo livre dos

trabalhadores aumentou, impulsionando o crescimento da atividade turística em todo o mundo.

Em uma tentativa de melhor compreender a relação entre o crescimento da atividade turística e o aumento do tempo livre nas sociedades modernas, encontramos na obra de Hannah Arendt alguns elementos que nos ajudam nesta tarefa. A filósofa alemã em seu texto “A crise na cultura: sua importância social e política (1968)” disserta sobre a apropriação da cultura pela sociedade de massas e como a relação sociedade e cultura é conflituosa. Para a autora a sociedade de massas é a consequência de um fenômeno no qual a “massa da população” é incorporada à sociedade. Logo, o tempo de lazer que era privilégio da “boa sociedade” que dispunha de dinheiro e tempo, para apreciação da cultura, passou também a ser uma conquista da população, ou seja, das massas. As massas, então, passaram a ter tempo para a “cultura”.

A autora não defende, porém, que a cultura seja algo apenas para a apreciação da “boa sociedade”. Para ela, esta parcela da população procurava cultura apenas por uma questão de posição social e *status*. Esta relação, porém, entre a “boa sociedade” e a cultura não era destrutiva. A cultura, mesmo não sendo apropriada de forma adequada nesta relação não era destruída, mas, sim, preservada para que as suas próprias possibilidades de ascensão social continuassem a existir.

Já para as massas, a cultura “tem serventia” para sua diversão e logo que o caráter de novidade de um produto cultural esgota-se, este pode simplesmente deixar de existir e ser consumido. Para melhor exemplificar o pensamento de Arendt:

Talvez a principal diferença entre a sociedade e a sociedade de massas esteja em que a sociedade sentia necessidade de cultura, valorizava e desvalorizava objetos culturais ao transformá-los em mercadorias e usava e abusava delas em proveito de seus fins mesquinhos, porém não os “consumia” [...] A sociedade de massas, ao contrário, não precisa de cultura, mas de diversão, e os produtos oferecidos pela indústria de diversões são com efeito consumidos pela sociedade exatamente como quaisquer outros bens de consumo [...] (ARENDT, 1968, p.257).

Assim, a diversão das massas é utilizada para “matar o tempo”, o tempo de lazer. Aqui, o tempo de lazer não é visto como o momento em que o indivíduo se liberta de suas necessidades e obrigações e, portanto, fica liberto para o mundo e sua cultura. O tempo de lazer para as massas é o tempo que

sobra, depois do trabalho e do sono. Logo, esse tempo é o que está ali, perdido, entre o tempo de trabalho e as necessidades fisiológicas do homem, e precisa ser gasto, com entretenimento. O turismo vem, nesse contexto, desempenhar um papel fundamental, pois só se faz turismo durante o tempo de lazer (CAMARGO, 1998).

Desta forma, o turismo surge como meio de fuga, de escape, de libertação da dura rotina de trabalho a que são submetidos os indivíduos. A idéia de turismo como forma de libertação do homem é bastante difundida. Alguns conhecidos autores da área de pesquisa em turismo, como Lage e Milone (1991), acreditam que o turismo é uma forma de manifestação da liberdade do homem, e para Krippendorf (1989), o turismo é um desligamento da rotina de trabalho, é refazer as energias, é poder aproveitar a “liberdade” e procurar um pouco de felicidade. Todavia, se nos focarmos novamente no pensamento de Arendt (1968), perceberemos que essa “fuga” que o turismo proporciona no tempo de lazer é nada mais que uma forma de continuidade da jornada de trabalho.

Também Adorno e Horkheimer (1985) tratam da questão da cultura e sociedade em sua teoria sobre a “indústria cultural”. Para eles, a “indústria cultural” é um sistema de alienação da classe trabalhadora. Toda sorte de entretenimento, como filmes, livros, espetáculos, música e podem ser incluídas aqui, as viagens, servem para tornar suportável a extenuante rotina de trabalho imposta pelo “capitalismo tardio”:

[...] A diversão é o prolongamento do trabalho sobre o capitalismo tardio. Ela é procurada por quem quer escapar ao processo de trabalho mecanizado, para se pôr de novo em condições de enfrentá-lo. Mas, ao mesmo tempo, a mecanização atingiu um tal poderio sobre a pessoa em seu lazer e sobre sua felicidade, ela determina tão profundamente a fabricação das mercadorias destinadas à diversão, que esta pessoa não pode mais perceber outra coisa senão as cópias que reproduzem o próprio processo de trabalho [...] (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p.128).

Krippendorf (1989) trabalha a idéia de que o turista, fugindo do cotidiano por meio do anticotidiano proporcionado pelas viagens, acaba por se encontrar no seu próprio cotidiano. Para o autor, as pessoas, para se sentirem em férias, só precisam estar fora do trabalho e fora de casa. Elas só precisam de um ambiente exótico, diferente, para poderem se desligar da rotina, e, neste

ambiente “novo” em que estarão por alguns dias, elas querem e podem continuar com seus hábitos rotineiros.

Outro aspecto que Krippendorf (1989) também identifica no comportamento dos turistas é o de “libertação de certas normas e condutas morais”. O turista busca um lugar diferente que dê a sensação de estar em casa, porém, com a vantagem de fazer tudo aquilo que é condenado em seu cotidiano, em seu ambiente diário. O turista busca ao mesmo tempo o exotismo de um lugar diferente e a familiaridade de seu lar. Quer coisas antagônicas em um só produto, e a “indústria turística”, que se pode considerar como parte da “indústria cultural”, especializou-se em fabricá-los. Desse modo, com a segurança de casa garantida em um lugar “estranho”, o turista rompe com seus padrões morais e sente-se livre para abusos como: o excessivo consumo de álcool e drogas, aventuras sexuais, delitos, extravasar preconceitos, e dessa maneira, a sensação de estar longe das regras do trabalho, de casa e da sociedade concretizam-se.

O turismo, como parte da “indústria cultural”, fabrica mercadorias que refletem sempre de alguma forma o processo de trabalho “do qual só se pode escapar adaptando-se a ele durante o ócio” (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p.128). A indústria cultural produz suas mercadorias, procurando imitar o já existente, em excluir o novo, para que o trabalhador não se esforce para pensar. Os produtos dessa indústria têm uma “fachada desbotada” que encobre sua essência.

Os “produtos turísticos” refletem bem essa lógica. No anúncio que se vê na revista do paraíso na Terra, está embutida a idéia de que há uma vida diferente possível e que esta outra vida pode ter as vantagens da atual. O trabalhador pode sonhar em viver em uma casa com todos os confortos da vida moderna instalada em um lugar deserto com vista para um mar azul turquesa, onde faz sol o ano todo. Um lugar onde não há problemas, onde só a felicidade impera.

Logo, o trabalhador torna-se turista para poder aproveitar ao máximo aqueles poucos dias de férias no paraíso possível. Ele quer vivenciar a vida que lhe falaram ser possível. Ele quer aproveitar a diversão que lhe é oferecida no paraíso, ao menos nas férias. Ele não pensa que aquilo, na verdade, não é possível. A publicidade o engana facilmente, o turista recusa-se a enxergar que

o local que tanto sonha foi modificado pelos hotéis, restaurantes e infraestrutura, e que ali no “paraíso” também há trabalhadores como ele que tornarão o conforto e a familiaridade tão sonhadas em realidade.

A “indústria cultural é a indústria da diversão” (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p.128), e o turismo faz justamente isso, divertir, entreter o turista que quer esquecer de sua rotina, para, na volta, poder suportá-la e até mesmo valorizá-la (KRIPPENDORF, 1989; ADORNO E HORKHEIMER, 1985). É comum ouvir queixas de pessoas que, na volta de suas viagens, reclamam do excesso de “diversão” e de ócio. Muitas chegam a dizer que alguns dias já seriam suficientes, que só nas férias percebem que é o trabalho que dá sentido às suas vidas. O turismo procura dar diversão aos turistas, e a diversão significa estar de acordo com o sistema em que se vive. “Divertir significa sempre: não ter que pensar nisso, esquecer o sofrimento até mesmo onde ele é mostrado” (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p.135).

Hoje, no mercado turístico, facilmente encontra-se a venda passeios a favelas, a campos de refugiados, a bairros pobres. Esses produtos são vendidos para aqueles que querem “ver a realidade de perto” e “conhecer outros modos de vida”. Até a pobreza foi “espetacularizada” pelo turismo (OURIQUES, 2005). As agências de viagens negociam com os “donos da favela”, para seus “clientes” não serem importunados, e juntamente com um guia “local” entram no “morro”, mostrando e explicando aquele “conceito de vida”. Os moradores são vistos pelos turistas como seres “exóticos” (KRIPPENDORF, 1989). A pobreza e a falta de oportunidades da população da favela torna-se um espetáculo, um produto. Os turistas o compram e saem do passeio indignados com o que viram e ao mesmo tempo aliviados por não viverem “aquela vida”. Até pensam em colaborar de alguma forma para resolver aquele problema social, mas ao chegar em casa, ao voltar ao trabalho, apenas conseguem pensar em como é bom estar de volta (KRIPPENDORF, 1989). O turista, nessas circunstâncias, é exposto a uma situação deplorável, onde outros seres humanos são massacrados, e assim assistindo à desgraça alheia, ele pode voltar a sua própria (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p.130).

O turismo, como engrenagem da indústria cultural, precisa a cada dia criar novos produtos, novos destinos, para cumprir sua tarefa de “divertir” e “libertar”. Tanto para Arendt (1968) como para Adorno e Horkheimer (1985), a

indústria cultural, para conseguir novos produtos, para o consumo das massas busca, muitas vezes, na arte e na música sua fonte de inspiração. Transforma obras de grandes artistas em produtos de fácil consumo, rouba os significados destas, adaptando-as ao cinema, à televisão e ao rádio.

Na engrenagem turística dessa indústria, temos exemplos do fato quando vemos, por exemplo, pacotes turísticos culturais a cidades como Roma e Paris. No museu do Louvre, em Paris, é fácil encontrar grupos de turistas acompanhados de guias que “explicam” as principais obras do acervo em um rápido “tour” de uma ou duas horas. Também no próprio museu, há livros e revistas com as histórias e “explicações” das principais obras e artistas ali expostos. É o que coloquialmente costumamos chamar de cultura *express*.

A atividade turística não só transforma monumentos, edificações, a história e obras de arte em atrativos, como também o faz com a natureza. Krippendorf (1989) usa a expressão “devoradores de paisagens” para definir os turistas. As paisagens naturais são, sem dúvida, uma das “matérias-primas” do turismo. São elas que atraem os turistas, e constituem na verdade, o grande diferencial de um local. Porém, para que as paisagens naturais tornem-se atrativos turísticos, elas precisam passar por um intenso processo de transformação que muitas vezes culmina em descaracterização.

Prédios, aterramentos, desmatamento, ocupação de áreas de beleza cênica única, intenso processo de urbanização são conseqüências da transformação turística pelo quais as paisagens naturais passam. Mesmo as formas de “turismo alternativo”, como o ecoturismo, são, na verdade, consumidoras de paisagens. É ingênuo pensar, como o faz a maioria dos pesquisadores do tema, que o turismo é um meio de preservação e conservação de paisagens, pois ele altera as características dos locais com todas as suas construções e adaptações que se fazem tão necessárias para atender à volúpia dos turistas.

Ouriques (2005) nomeia como “mercadoria-paisagem” a problemática do consumo turístico das paisagens. Por meio do conceito de “fetichismo” definido por Karl Marx, o autor trabalha as questões da apropriação das paisagens pelo turismo sem torná-las propriedades, e do consumo destas paisagens, sem que estas sejam “gastas”. Assim,

[...] o sol, o mar, as areias e outros elementos da natureza inorgânica vão representar um preço, sem relação alguma com a produção do valor. Mas tornam-se um objeto de apropriação, uma apropriação sem propriedade que, no entanto, é aceita socialmente [...] um falso consumir, um consumir sem gasto. O consumidor-turista se delicia com o espetáculo das ondas batendo na praia, ou um dia de sol, mas esse consumo é intangível, diferentemente do realizado quando ele compra um souvenir, por exemplo (OURIQUES, 1998, P.78-79).

Para Luchiari (1999), o turismo trabalha com “produtos perecíveis”, sendo o consumo da paisagem e do tempo altamente fugaz, e, por isso, muito valorizado. Para a autora, a atratividade, tanto de paisagens naturais, como as construídas historicamente, precisam ser “vendidas” constantemente, gerando uma necessidade de “recriação dos locais, de reinvenção, “ou melhor, padronizada em estilo, estética e atendimento” (LUCHIARI, 1999, p.131):

[...] estabelece-se uma relação entre antigas paisagens e velhos usos e novas formas e funções. E este movimento entre o velho e o novo impulsiona a relação do lugar com o mundo que o atravessa com novos costumes, hábitos, maneiras de falar, mercadorias, modos de agir...Assim, também a identidade do lugar é constantemente recriada, produzindo um espaço social híbrido, onde o velho e o novo fundem-se dando lugar a uma nova organização espaço-social [...] Este movimento entre o velho e o novo, acelerado pela urbanização turística, gera novas paisagens, consome outras, trás (sic) à cena novos sujeitos sociais, elimina ou marginaliza outros e redesenha as formas de apropriação do espaço urbano, substituindo antigos usos e elegendo novas paisagens a serem valorizadas para o lazer. A criação destrutiva da *urbanização turística* desafia a todo instante a sobrevivência de antigas paisagens e a resistência do lugar [...] (LUCHIARI, 1999, p.118-119).

Diante do poder destrutivo do turismo, grande parte dos pesquisadores da atividade turística defende o planejamento como a ferramenta “salvadora” das paisagens naturais e historicamente construídas. Para essa maioria, algumas medidas, como controle do número de visitantes, uso de materiais “ecologicamente corretos”, coleta seletiva de lixo e tratamento de esgoto, entre outras, são suficientes, para manter toda a atratividade de um local, como também de valorizá-lo e preservá-lo. Contudo, uma análise mais profunda do fenômeno turístico mostra que este discurso é falso (OURIQUES, 2005; LUCHIARI, 1999).

As paisagens estão sempre em constante transformação, elas são resultados de processos naturais que não cessam. A interferência humana nestes processos torna a previsão de conseqüências muito arriscada,

comprometendo assim os planos de desenvolvimento que são feitos para as cidades turísticas.

Outra alternativa proposta para minimizar os impactos negativos do turismo é a “elitização” da atividade. Autores como Ruschamnn (1999) e Yázigi (1998) e empresários defendem essa alternativa, pois ela é sustentável, e argumentam que é melhor preservar um local, restringindo o acesso deste aos mais ricos do que destruí-lo com o turismo de massa. Este argumento, contudo, é ingênuo, pois quanto mais elevado o nível social do turista, maiores são as exigências que este faz em termos de conforto e infra-estrutura. (LUCHIARI, 1999; KRIPPENDORF, 1999). Para Cohen (2002), esta alternativa também agrava os processos de exclusão em países de Terceiro Mundo, pois muitas vezes os autóctones não conhecem os atrativos do próprio país por não poderem pagar pelas altas taxas de visitação. Este autor exemplifica esta situação afirmando que:

Em uma conferência sobre sustentabilidade, na África do Sul, foi relatado que há alguns países, no oeste da África, nos quais as crianças locais nunca tiveram uma oportunidade de ver os animais selvagens pelos quais o país é famoso, não por razões de discriminação racial, mas por causa da discriminação de preços, a tarifa do alojamento de uma noite em tais lugares pode ser mais alta que o rendimento anual dos seus pais (COHEN, 2002, pg.274, tradução nossa).

Como qualquer atividade econômica, o Turismo sempre provocará impactos no meio ambiente, independentemente do planejamento que tenha sido feito. Os impactos sempre irão existir por menores que sejam. É interessante observar que as políticas de minimização de impactos da atividade turística normalmente se restringem aos aspectos ambientais, negligenciando os impactos sociais, culturais e econômicos.

As medidas de prevenção de impactos ambientais do Turismo são em relação aos outros tipos de impactos mais palpáveis, o que não significa que estas sejam eficazes. Podemos notar que determinadas localidades podem ter o número de visitantes controlado, os seus efluentes podem ser tratados, campanhas de “educação ambiental” podem ser implementadas, além de muitas outras medidas que poderíamos citar. Porém, é bastante difícil determinar medidas para se “evitar” outros impactos do Turismo, como os sociais.

Afinal, como poderíamos planejar e prevenir impactos como o “efeito demonstração do Turismo” (RUSCHAMNN, 1998)? Esse efeito ocorre quando a população autóctone começa a incorporar hábitos dos turistas. A população passa a deixar seus comportamentos habituais de lado para assumir o modo de vida dos turistas. Pergunta-se então quais medidas poderiam ser adotadas para impedir este impacto? E em relação à inflação e a especulação imobiliária? Como poderiam os planos de gestão turística minimizar esses fatos que são invariavelmente “leis da economia de mercado”? E diante de uma realidade como essa, como sustentar as medidas de minimização dos impactos ambientais, se esses sofrem tamanha pressão diante dos demais danos que ocorrem, sem controle nas localidades?

Diante de tantas evidências, a indústria turística nos propõe o desenvolvimento sustentável, como alternativa para o futuro. No turismo, essa nova mercadoria é vendida com o slogan “ecologicamente correto, socialmente justo e economicamente viável”, sinalizando com isso, para a solução dos problemas citados no parágrafo anterior. Porém, de acordo com alguns pressupostos que estamos discutindo, neste texto, o discurso do desenvolvimento sustentável, do planejamento e da cobrança pelo uso de recursos naturais, hoje, tão difundido como “salvação” do planeta é, não apenas na área do turismo, mas em várias outras, uma forma de mascarar a realidade e de vender a idéia de que tudo está sob controle. Na indústria turística, em particular, os conceitos de “turismo sustentável” e “ecoturismo” e/ou outras formas de “turismo na natureza” têm sido amplamente utilizados para a criação de novos destinos turísticos. Acredita-se que o ecoturismo é uma das formas de implantação do turismo sustentável e por isso os destinos que começam a se desenvolver podem e devem seguir as várias diretrizes de implantação do turismo sustentável.

Parece existir entre estudiosos da área e o mercado um grande consenso no sentido de que o turismo sustentável em todas suas formas de manifestação é viável e desejável, sem maiores debates sobre seus fundamentos e práticas. A ausência de discussões em relação às questões sobre a sustentabilidade e o turismo é apontada pelos mais diversos autores como Liu (2003), Saarinen (2006), Cohen (2002) e Holden (2003). Para Hunter (1997), as origens do turismo sustentável são raramente consideradas e,

quando o são, o tema é tratado de forma superficial e pouco crítica. Para o autor, as relações entre turismo sustentável e desenvolvimento sustentável são ignoradas, e isso reflete-se nas práticas da indústria turística, vazias de significado.

Também o termo “ecoturismo” é utilizado da mesma maneira que a expressão “turismo sustentável”. Tanto um quanto outro são colocados nos mais diversos contextos, sem nenhuma explicitação do significado que possuem, como se estes fossem consenso ou do conhecimento de todos (HUNTER, 1997). Sobre este aspecto Cohen (2002) afirma:

A minha primeira observação é razoavelmente óbvia: a inexistência do conceito da sustentabilidade no turismo é utilizada de forma abusiva, por clientes potenciais, em particular, por empresários de turismo; como ele se torna uma característica desejável das empresas aos olhos de clientes potenciais, o conceito adquire valor promocional. Como “ecoturismo” pode ser facilmente adotado por empresários, para anunciar o seu produto de turismo, sem que nenhum passo verdadeiro seja tomado para aplicá-lo, até no sentido mais amplo no qual o conceito é geralmente entendido. Tal como qualquer caminhada ou viagem de natureza em áreas remotas em países que estão em desenvolvimento, a pé ou num veículo, tende a ser rebatizado como “ecoturismo”, portanto qualquer empresa turística, que penetra uma nova área, pode ser chamada sustentável, como um aparelho promocional (COHEN, 2002, p.268, tradução nossa).

Segundo Foladori e Tommasino (2000) sustentabilidade é um conceito que, de forma ampla, poder ser entendido como “continuidade através do tempo”. Quando esse conceito é associado ao de desenvolvimento, a idéia de continuidade é associada ao desenvolvimento, ou seja, desenvolvimento sustentável significaria que o desenvolvimento deve ter continuidade através do tempo, ou como nas palavras dos autores: “quando este termo (sustentabilidade) se agrega ao de desenvolvimento se supõe que o que deve se sustentar é o desenvolvimento” (FOLADORI e TOMMASINO, 2000, p. 45, tradução nossa).

O termo desenvolvimento sustentável é bastante vago e possui muitas definições, porém, de acordo com Foladori e Tommasino (2000), há três grandes vertentes que englobam as definições do conceito: a primeira, é aquela que entende a sustentabilidade como um conceito estritamente ecológico; a segunda, agrupa aqueles conceitos que entendem que a sustentabilidade é ecológica e social, sendo que a dimensão social é um

entre o ser humano e seu entorno (sustentabilidade ecológica) sobre as quais existem menos discrepâncias” (FOLADORI e TOMMASINO, 2000, p. 49, tradução nossa).

Logo, aquelas definições que ficam na extrema esquerda do diagrama são partidárias das idéias de que os problemas ambientais são meramente técnicos e aquelas que estão na extrema direita são aquelas que defendem que as soluções para a crise ambiental é tanto técnica como social (FOLADORI e TOMMASINO, 2000, p. 49).

Os grupos (2, 3, 4 e 5) que estão localizados a partir do contínuo no diagrama, apresentam também algumas divergências. O grupo dominante (“ambientalismo moderado”) é aquele que procura melhorar/adaptar o modo de produção capitalista às condições ambientais. Os outros grupos existentes são os “ecocentristas” e os “marxistas”. Os “ecocentristas” acreditam que, para se alterar as relações de produção capitalistas faz-se necessário primeiramente mudar de forma radical o estilo de vida (consumo) das pessoas em uma escala individual. Já os “marxistas” foram por muito tempo considerados anti-ecológicos, porém novos estudos sobre a obra de Marx vem mostrando que este pensador sempre demonstrou e procurou entender a problemática ambiental, defendendo que não é possível o homem desenvolver-se sem estar ligado, de forma profunda, com a natureza (FOLADORI e TOMMASINO, 2000, p. 49).

Dessa maneira, entendemos também que todo discurso da “racionalidade econômica” na indústria turística (turismo sustentável, ecoturismo, turismo ecológico) que se encaixaria, de certa forma, no grupo “ambientalismo moderado” poderia ser entendido como mais um produto que aliena e aprisiona os trabalhadores, como foi discutido por Adorno e Horkheimer (1985) por meio do conceito de indústria cultural, que como mencionado, é mais um mecanismo de fortalecimento e expansão do modo de produção capitalista.

O choque entre o discurso alienante da “racionalidade econômica” da indústria do turismo e sua prática é evidente. No Brasil, por exemplo, quer-se o desenvolvimento sustentável dos destinos turísticos e, nesse caminho, o Ministério do Turismo publica diversos documentos com diretrizes para o alcance do objetivo. Porém, no Plano Nacional de Turismo (2007-2010),

podemos perceber que a perspectiva da sustentabilidade não é debatida e aparece vinculada a conceitos econômicos, o que nos faz questionar sobre qual sustentabilidade o Ministério do Turismo está propondo.

Hoje, a maior operadora de turismo de massa no Brasil - a CVC – está comercializando pacotes para o Parque Estadual Turístico do Alto Ribeira/SP (PETAR), Chapada dos Veadeiros/GO, Chapada Diamantina/BA, entre outros, locais esses essencialmente destinados ao turismo ecológico/ecoturismo. Para a grande maioria dos pesquisadores, as modalidades de Turismo, na natureza, devem ser sempre feitas em pequena escala para gerar mínimo impacto possível, nas áreas exploradas, e, diante disso, pergunta-se como se pode falar em desenvolvimento sustentável desses destinos quando temos uma empresa especializada em turismo de massa – que destrói e descaracteriza as localidades e depende do aumento contínuo do número de turistas – operando em seus territórios? E o que dizer do apoio que esse tipo de empresa recebe do Ministério do Turismo tido por defensor da sustentabilidade? Seriam os turistas indiferentes a essas contradições do discurso da “racionalidade econômica”?

Leff (2003) em seu conceito de “racionalidade econômica” desenvolve essa questão sobre a apropriação e deturpação que o capitalismo provoca em alguns conceitos que, em seu sentido inicial, eram inovadores e não se encaixavam na lógica de mercado. Para o autor, o discurso dominante de conciliação, entre crescimento econômico e preservação ambiental, é utópico e, como alternativa à crise civilizatória que vivemos propõe a “racionalidade ambiental”. Não apenas Leff, mas também outros pensadores apontam que o “rompimento com o discurso da racionalidade econômica” é o caminho para encontrarmos uma nova forma de relacionamento com o meio ambiente. Em turismo, isso não é diferente. Para Krippendorf (1989), só poderemos ter um novo turismo, um novo turista quando tivermos um novo modo de vida, uma nova sociedade. Há que se pensar em novos caminhos:

[...] é importante reiterar o fato de que uma nova consciência turística não levará a nada, ou a quase nada, se não estiver contida em um novo modo de vida que, além das viagens, englobe outras esferas da existência. O que precisamos, em primeiro lugar, não é de viagens diferentes, mas de pessoas diferentes. Somente uma outra sociedade e outras condições de vida produzirão um outro turista. Uma sociedade doente não pode produzir um turista sadio [...] (KRIPPENDORF, 1989, p.136).

É preciso, sem dúvida, repensar e discutir, de forma profunda, e consciente as questões relacionadas ao turismo, sua estrutura e funcionamento e como este vem se apropriando do meio ambiente. Seus discursos, práticas, objetivos e diretrizes precisam ser vistos de forma mais crítica, para que esta atividade possa contribuir na busca de uma nova forma de relacionamento entre sociedade e natureza.

Diante dessas idéias, passamos então a refletir sobre como o contexto aqui exposto influencia a formação de profissionais de nível superior em Turismo. Os conceitos e idéias centrais sobre Turismo e sua relação com a sustentabilidade, apresentados por alguns estudiosos da área, são debatidos nos cursos superiores de Turismo? Caso haja essa discussão, este fato influencia a formação desses profissionais? Quais são os caminhos que os cursos escolhem para abordar e discutir a relação entre turismo e temática ambiental? Que discursos estão mais presentes nos cursos? O discurso da “racionalidade econômica” criticado por Leff (2001), ou uma abordagem mais crítica e reflexiva contesta as idéias dominantes?

Estas perguntas parecem bastante instigantes e merecedoras de atenção, não apenas nesta pesquisa, mas também para todas as pesquisas que têm como objeto de investigação o processo de formação do Bacharel em Turismo.

Capítulo II – Panorama Geral da Abordagem da Temática Ambiental nos Cursos Superiores de Turismo do Estado de São Paulo.

Neste capítulo, daremos início à apresentação dos dados de pesquisa e suas respectivas análises, apoiados em algumas considerações que envolvem a “ambientalização curricular” do ensino superior e o campo de estudos sobre o currículo.

A “Ambientalização” da Educação Superior.

Levando em consideração os trabalhos desenvolvidos por Pavessi (2007) e Wright (2002), tentaremos desenvolver algumas considerações sobre a “ambientalização curricular”, na educação superior, sua relação com a Educação Ambiental (EA) e sua inserção em âmbito mundial e nacional.

A ambientalização curricular da educação superior é um processo que vem se institucionalizando, de forma bastante interligada, ao desenvolvimento da EA que, como foi citado na introdução deste trabalho, passou a se fortalecer e ganhar visibilidade em âmbito mundial, com a Primeira Conferência Mundial sobre o Ambiente Humano, em Estocolmo, em 1972 (PAVESSI, 2007).

A análise do histórico da inserção dos temas ambientais na educação superior, faz ver que a Declaração de Estocolmo (1972) foi o primeiro documento a fazer referência à sustentabilidade, neste nível de ensino, mesmo não sendo este o foco principal da conferência (Wright, 2002).

O processo de institucionalização da Educação Ambiental, foi fundamentado por conferências, seminários e outros eventos, já comentados

anteriormente, que não só orientaram os caminhos percorridos pela Educação Ambiental, mas também guiaram à introdução desta no ensino superior, mesmo não sendo este o objetivo principal de algumas destas iniciativas, como podemos observar no quadro a seguir, formulado por Wrigth (2002):

Quadro 1. Cronologia de algumas declarações relativas à educação para a sustentabilidade no ensino superior.

ANO	Declarações
1972	Declaração de Estocolmo sobre Meio Ambiente Humano (UNESCO, 1972)
1977	Declaração de Tbilisi (UNESCO – UNEP, 1977)
1990	Declaração de Talloires (UNESCO – 1990)
1991	Declaração de Hallifax (Ver <i>Leaster Pearson Institute for International Development</i> , 1992)
1992	Relatório das Nações Unidas da Conferência sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Agenda 21) - Capítulo 36: Promoção da Educação, Consciência Pública e Treinamento (UNESCO, 1992)
1993	IX Mesa Redonda da Associação Internacional de Universidades: Declaração de Kyoto (International Association of Universities, 1993)
1993	Association of Commonwealth Universities '15 th Quinquennial Conference: Swansea Declaration (UNESCO, 1993).
1994	CRE Copernicus Charter (CRE – Copernicus, 1994)
1997	Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade – Educação e Consciência Pública para Sustentabilidade: Declaração de Thessaloniki (UNESCO, 1997)

* Adaptado de Wrigth (2002), tradução nossa.

Por meio do quadro, elaborado por Wrigth (2002), observa-se que posteriormente à Declaração de Estocolmo (1972), há a formulação da Declaração de Tbilisi (1977) que, segundo Pavessi (2007, p.18), apresenta recomendações de estratégias para as universidades, em relação aos

problemas ambientais, apontando para “a formação de especialistas, cooperação internacional, regional, acesso à informação e produção de materiais para a educação técnica e vocacional do público em geral”.

Para Wrigth (2002), a Declaração de Tbilisi, que não tinha como foco a ambientalização do ensino superior, foi à primeira declaração a não só apresentar uma perspectiva internacional e holística relacionada com o contexto da inserção da temática ambiental na educação superior, como também a recomendar que as universidades incorporassem às suas práticas os princípios da sustentabilidade.

A estreita relação entre os processos de constituição da Educação Ambiental e da “ambientalização curricular” começa a se dissociar, de maneira mais evidente, na década de 90, em Talloires (França), com a realização de um encontro de vinte e dois reitores e representantes de universidades, que teve como objetivo a discussão a respeito da possível contribuição dessas instituições com o processo de mobilização de recursos internos e externos para fazer frente ao quadro de agravamento dos problemas ambientais. Essa mobilização de recursos relacionava-se ao financiamento e apoio às pesquisas e atividades de extensão interdisciplinares, à iniciativas voltadas à conservação de recursos, à capacitação do corpo docente, e ao estabelecimento de programas de especialização, nas áreas de gestão ambiental e desenvolvimento econômico sustentável, com o intuito de formar cidadãos ambientalmente responsáveis (PAVESSI, 2007; WRIGTH, 2002; LEAL FILHO, 2000).

Já em 1991, a realização da Conferência sobre Ações da Universidade para o Desenvolvimento Sustentável, em Halifax, Canadá, tratou do papel que as universidades podem desempenhar, ajudando as nações a refletir sobre questões relacionadas ao meio ambiente e, também, à liderança que as universidades podem assumir num mundo que “corre sérios riscos de sofrer danos ambientais irreparáveis”. Nessa conferência, discutiu-se também a repercussão da Declaração de Talloires para as universidades canadenses (WRIGTH, 2002).

As Declarações Talloires (1990) e de Halifax (1991) tiveram grande número de signatários, porém a aplicação dos princípios e práticas propostos,

nestes documentos, não foi, em grande parte, concretizada pelas universidades participantes (WRIGHT, 2002).

Em 1992, a Conferência das Nações Unidas sobre Ambiente e Desenvolvimento (Rio de Janeiro) teve como resultado diversos desdobramentos. Entre eles, o documento *Agenda 21*, que, em seu capítulo 36, apresenta considerações relativas à EA em todos os níveis de ensino. O ensino superior é então visto com um espaço privilegiado, para pesquisas interdisciplinares em ciências ambientais, assim como para “o desenvolvimento e gerenciamento de problemas ambientais específicos”. Recomenda o apoio das nações às universidades, no que tange a criação de cursos interdisciplinares e a troca de informações e tecnologias entre países (PAVESSI, 2007, p. 20-21).

Voltando ao enfoque de questões específicas relacionadas com a ambientalização dos estudos superiores, cumpre frisar que em 1993, foi realizada em Kyoto a IX Mesa-Redonda da Associação Internacional das Universidades. Segundo Pavessi (2007) o objetivo em pauta era a discussão do papel “único” que a universidade poderia ter no enfrentamento da problemática ambiental. Várias recomendações foram propostas em relação “à atitude passiva que as universidades haviam mantido até então. Estas deveriam estar voltadas aos princípios e práticas do desenvolvimento sustentável, ao consumo sustentável e a formação de professores. Para Wright (2002), a principal contribuição da Declaração de Kyoto (1993) foi o apelo feito à aplicação dos princípios da sustentabilidade nas universidades, propondo, para isso, várias estratégias, entre elas, a criação de planos de ação específicos para cada instituição.

Ainda no ano de 1993, foi publicada a Declaração de Swansea formulada pela Association of Commonwealth Universities que reforçou as recomendações das declarações anteriores e contribuiu para o debate do papel das universidades na crise ambiental, apresentando considerações sobre a igualdade entre os países, para a consolidação dos princípios da sustentabilidade (WRIGHT, 2002).

Em 1994, a realização da Conferência dos Reitores Europeus resultou na Carta Copernicus, segundo a qual, foi reafirmado o papel de liderança que as instituições de ensino superior devem assumir na busca por alternativas

diante dos problemas ambientais. Embora tenha havido uma grande adesão ao documento, não há registros que indiquem que as universidades signatárias estejam, de fato, considerando tais princípios, na construção de seus currículos e nas suas práticas cotidianas.

Já em 1997, a UNESCO promoveu a Conferência sobre Meio Ambiente e Sociedade, em Thessaloniki, Grécia. O evento realizado vinte anos após Tbilisi (1977), apontou para a necessária e radical mudança social que deve ocorrer, primeiramente, na sociedade, para que, assim, as mudanças relativas à soluções dos problemas ambientais possam ocorrer. A interdisciplinaridade e a participação da sociedade, no enfrentamento da crise ambiental, também tiveram destaque na declaração, assim como o debate relacionado à estreita relação que a sustentabilidade ambiental apresenta com temas relacionados com “pobreza, população, segurança alimentar, democracia, direitos humanos, paz, saúde e respeito pelas culturas tradicionais” (WRIGTH, 2002, p.210).

Muitos eventos, documentos, parcerias e declarações de intenção de diversas universidades de todo o mundo tornaram-se freqüentes, desde a década de 90. Segundo Wrigth (2002) os temas colocados em discussão, nessas ocasiões, estão sempre relacionados à sustentabilidade física das universidades, à cooperação entre instituições de ensino superior, assim como entre países, a sustentabilidade como objeto de pesquisas, a prática da sustentabilidade no fazer pesquisa, a responsabilidade ética e moral, a “alfabetização” ambiental, aos currículos interdisciplinares e às parcerias entre governos, organizações não governamentais e indústria.

Todavia, o mesmo autor ressalta que muitas são as instituições que assinam e participam das discussões sobre a temática ambiental no ensino superior, mas não se pode afirmar que todas praticam aquilo a que aderem, ao assumirem o compromisso com tais documentos.

No Brasil, são poucos os dados sobre universidades que aderiram às declarações internacionais, mas sabe-se que algumas instituições de ensino têm elaborado suas próprias políticas relativas ao meio ambiente e/ou sustentabilidade.

Em relação a eventos e publicações relacionadas a “ambientalização” do nível superior de ensino no Brasil, estes começam a surgir, a partir da década de 1990, e vêm se intensificando recentemente. A título de exemplos, podemos

citar: a Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental – RUPEA, que realizou o “Mapeamento da Educação Ambiental em Instituições Brasileiras de Educação Superior: elementos para discussão de políticas públicas”; os vários Seminários Nacionais, realizados nos anos 80 e 90, pela Secretária de Meio Ambiente (SEMA); os Seminários Estaduais promovidos pela Secretaria de Meio Ambiente do Estado de São Paulo, em 1989, 1990 e 1991; os trabalhos desenvolvidos pela Rede ACES (Ambientalização Curricular dos Estudos Superiores), entre os anos de 2000 – 2002, e, atualmente o I Encontro Latino Americano de Universidades Sustentáveis, que ocorrerá em setembro de 2008, em Passo Fundo, Rio Grande do Sul (PAVESSI, 2007).

Quanto às políticas nacionais relativas à inserção da Educação Ambiental no ensino superior, Pavessi (2007) afirma que, assim como em âmbito internacional, a “ambientalização da educação superior” também surge atrelada à institucionalização da Educação Ambiental de forma mais ampla em âmbito nacional. Destaca-se, nesse contexto, a I Conferência Nacional de Educação Ambiental (1997), que criticou em seu documento síntese – a Declaração de Brasília para a Educação Ambiental – as divergências relativas ao termo sustentabilidade e à banalização do conceito, e atribuiu “às universidades o papel de gerar conhecimentos que permitam dirimir dúvidas sobre as diferentes concepções de sustentabilidade, além de criticar a postura negligente das universidades” em relação à divulgação da Agenda 21 e recomendou que as instituições superiores “fundamentassem suas práticas de educação que lhes correspondem; criassem metodologias e material didático, além de realizar pesquisas sobre tecnologias alternativas para o desenvolvimento sustentável” (PAVESSI, 2007, p.37-38).

Assim, diante do panorama apresentado, podemos concluir que a “ambientalização” do ensino superior parece ser cada vez mais uma preocupação das universidades em todo o mundo, mas ainda enfrenta limites e obstáculos que vêm sendo identificados e discutidos por meio de diversas iniciativas.

No Brasil, uma dessas iniciativas foi liderada pela Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental – RUPEA, com o apoio da Coordenação Geral de Educação Ambiental do Ministério da Educação, que elaborou, em 2005, um documento intitulado “Mapeamento da Educação Ambiental em

Instituições Brasileiras de Educação Superior: elementos para discussão de políticas públicas”. O intuito de traçar ações para a implementação da Educação Ambiental, no ensino superior, e conhecer as dificuldades existentes para que as medidas se concretizassem (RUPEA, 2005; PAVESSI 2007).

As dificuldades apresentadas no mapeamento foram apontadas por grupos de Educação Ambiental de quatorze instituições públicas de ensino e oito instituições privadas de onze estados brasileiros que responderam um questionário enviado pela RUPEA. As respostas aos questionários indicam que os obstáculos enfrentados pelos respondentes para inserção da Educação Ambiental no ensino superior são relacionadas à: consciência/interesse/envolvimento da comunidade; a estrutura organizacional em unidades estanques; o apoio financeiro e institucional; o despreparo dos funcionários em geral; o tempo e de acesso a dados e informações; os espaços de formação; as resistências de vários grupos à mudança ocasionada principalmente pelo medo de se perder competitividade no desenvolvimento e publicação de pesquisas; as regulamentações das atividades desempenhadas pelas universidades e/ou de transparência em suas definições; as pesquisas com caráter interdisciplinar; aos processos avaliativos; às políticas institucionais; à imprecisão dos fundamentos teóricos/conceituais/metodológicos para práticas administrativas e educacionais orientadas para a sustentabilidade; os espaços e estruturas para o desenvolvimento de atividades de Educação Ambiental e a inadequação do espaço físico (RUPEA, 2005).

Os participantes também puderam propor alternativas para a reversão do quadro. Entre essas proposições, citaremos a criação de políticas públicas e institucionais que incentivem a incorporação da Educação Ambiental nos cursos e em todas as esferas do ensino superior; o financiamento, tanto para atividades, quanto para formação de pessoal relacionadas à Educação Ambiental; o estabelecimento de parcerias entre instituições de ensino e outras instituições sociais para a realização de trabalhos inter e transdisciplinares; implantação de equipes interdisciplinares que fortaleceriam o envolvimento de toda a comunidade acadêmica e também avaliariam o processo de incorporação da Educação Ambiental nas instituições de ensino superior e a

superação da divergência entre competências técnicas e pedagógicas (RUPEA, 2005; PAVESSI 2007).

Pavessi (2007) aponta para a estagnação da inserção da “ambientalização” curricular no Brasil e afirma que, apesar de os debates sobre esta questão estarem se consolidando há vinte anos no país, pouco tem mudado no cotidiano das instituições de ensino superior. A autora, porém, defende que mesmo diante da revolta que o fato provoca, não se pode esperar que a Educação transforme o mundo e resolva todos os problemas das sociedades ocidentais contemporâneas.

Para Junker (2002), inúmeras são as dificuldades que o âmbito educacional superior enfrenta para incorporar a Educação Ambiental, ou como foi colocado, “Educação para a Sustentabilidade”. O autor nos lembra que a Educação é parte de todo um sistema que a influencia e que muitas vezes torna estéréis todos os esforços realizados em seu campo de atuação. O *status quo* define os parâmetros a serem seguidos e incorporam-se ao processo educativo, tornando muitas das iniciativas educacionais para um mundo sustentável “obsoletas”.

Leff (2001) também aponta para os problemas e influências externas que dificultam a construção de um “saber ambiental” no ensino superior. A necessidade de *status* social, a pressão exercida pelo mercado de trabalho sobre as universidades e outros valores da sociedade são apontados como fatores decisivos para a manutenção da “racionalidade econômica”:

A reorientação da pesquisa, a reelaboração dos conteúdos curriculares e dos métodos pedagógicos, na perspectiva do desenvolvimento sustentável, implicam a construção de um saber ambiental e sua internalização nos paradigmas científicos e nas práticas docentes que prevalecem. Esse processo se defronta com obstáculos que provêm da institucionalização dos paradigmas dominantes, legitimados e arraigados nos critérios de valorização do conhecimento no meio acadêmico e na sociedade em seu conjunto. A formação ambiental se projeta assim a contracorrente das demandas e interesses da vida acadêmica das universidades e da racionalidade econômica dominante (LEFF, 2001, p. 203).

Assim, para o autor o “saber ambiental” é, na verdade, um novo paradigma que não pode emergir da simples junção de várias áreas do conhecimento ou do trabalho conjunto de especialistas de diferentes áreas ou de uma visão sistêmica do mundo. O autor acredita que a universidade deve se abrir a novos paradigmas, deve transgredir os conhecimentos já produzidos, as

“barreiras institucionais” e os “interesses disciplinares”, para construir de fato o “saber ambiental”.

Entendemos que as idéias de Leff (2001; 2003) sobre a construção do “saber ambiental”, no ensino superior, são muito fecundas e têm papel significativo no processo de “ambientalização” das universidades, porém reconhecemos que a construção desse saber ainda está longe de se concretizar. Não nos parece tão fácil romper com o *status quo* e edificar um novo paradigma totalmente diferente do atual, porém acreditamos que esforços vêm sendo feitos nesse sentido e não podem ser desprezados.

Dessa forma, consideramos que a inserção da temática ambiental, no nível superior de ensino, é um processo em constante construção:

[...] processo contínuo de produção cultural relativo à formação de profissionais comprometidos com a busca permanente das melhores relações possíveis entre a sociedade e a natureza, atendendo aos valores como justiça, solidariedade e equidade, aplicando os princípios éticos universalmente reconhecidos de respeito às diferenças.

No âmbito universitário do processo, incluem decisões políticas das instituições, no sentido de gerar todos os espaços necessários à participação democrática dos diversos setores internos, na definição das estratégias institucionais e no fomento de normas de convivência que respondam aos objetivos e valores antes mencionados.

Esses aspectos devem estar refletidos nos planos de estudos das diferentes carreiras, tanto na caracterização do perfil do graduado, como no alcance de títulos que se outorgam. O desenho curricular deve incluir conteúdos, metodologias e práticas sociais que abordem explicitamente as competências que se enunciam no perfil e as alcances.

Implica a formação de profissionais que possam vivenciar situações reais, que propiciem a reflexão sobre as dimensões afetivas, estéticas, éticas das relações interpessoais e com a natureza. Requer a realização de trabalhos que facilitem o contato com os problemas sócio-ambientais no próprio âmbito em que estes ocorrem.

Essas vivências devem contemplar as análises e a reflexão crítica acerca das alternativas de intervenção nas relações entre a sociedade e a natureza, uma vez que ela se constitui em participação política sobre a qual deverá se tomar consciência para reconhecer os segmentos da sociedade que se beneficiam com essas intervenções [...] (JUYENT, 2000, p.22, tradução nossa).

O processo de “ambientalização curricular” vem se consolidando em todos os níveis de ensino, sobretudo no nível superior, porém esse está condicionado a várias influências, pressões, e teorias que moldam o processo de construção do currículo, e por esta razão, para entendermos a “ambientalização curricular” de uma perspectiva mais ampla, faz-se necessário

conhecemos um pouco das discussões e debates do campo dos estudos do currículo.

O campo de estudos desenvolvidos sobre o currículo é vasto, abrangente, impreciso e repleto de divergências e conflitos (GIMENO, 2000a; 2000b; SILVA, 2001; GOODSON; 2005). Para Gimeno (2000a) não faz sentido falar em definições de currículo, pois para cada contexto, conhecimento ou realidade haverá um conceito diferente.

Buscando conhecer esse campo de estudos, nota-se que parte dos autores da área introduz os conceitos de currículo a partir das origens da palavra “currículo”. De raiz latina, o substantivo deriva do termo *currere* que poderia ser entendido como corrida ou percurso a ser realizado. Assim, os primeiros conceitos que surgiram na área de currículo estiveram impregnados com a idéia de que o currículo é um caminho traçado a partir do que se considera válido em uma sociedade e que deve ser percorrido, realizado ou cumprido pelos alunos. As idéias de hierarquização de conhecimentos, fases a serem cumpridas, degraus a serem superados e de seqüência de conteúdo sempre estiveram presentes, na grande maioria das concepções que envolvem o currículo (GIMENO, 2000a; GOODSON; 2005).

As primeiras referências à utilização de um currículo prescrito datam do século XVI (GOODSON; 2005), porém, a institucionalização do currículo como um campo de estudos teve sua origem nos Estados Unidos, no início do século XX (APPLE, 2006; SILVA, 2001; MOREIRA e SILVA, 1994).

O currículo pode ser entendido de inúmeras maneiras. Tantas que não poderíamos enumerá-las ou explicitá-las. Para Goodson (2005), as idéias iniciais de currículo que surgiram no século XVI estavam carregadas com os ideais de classes, de hierarquia e de diferenciação entre pessoas. Os currículos eram formulados apenas para as elites que precisavam de certos conhecimentos, para se distinguir das outras camadas da população. Posteriormente, com algumas mudanças nos hábitos e costumes relacionados à vida cotidiana e familiar da época, a necessidade de instrução, para certos ofícios, considerados menos nobres e que eram passados de pai para filho tornou-se necessária e, assim, os currículos passaram a atender essas demandas. Contudo, havia limites no currículo. Um artesão só avançaria até

determinado ponto, enquanto um nobre tinha possibilidade de alcançar o máximo que a educação podia lhe oferecer.

Ao analisarmos hoje os currículos que nos são apresentados nos mais diversos níveis de ensino, podemos perceber que grande parte ainda está impregnada com as mesmas idéias de diferenciação, classificação e hierarquia de outrora. O que mudou, sem dúvida, é o fato de que os debates, pesquisas e avanços nesse campo do conhecimento são bastante significativos e as tentativas de se formular, implantar e educar por meio de novas concepções de currículo têm se mostrado promissoras.

Atualmente, consolidado como campo de estudos e pesquisas, o currículo pode ser considerado por meio de várias perspectivas, porém, o que não se pode ignorar é que sempre, em qualquer estudo sobre o currículo, a visão histórica e o contexto onde este se insere devem ser considerados fundamentais para seu entendimento (APPLE, 2006).

Como citado anteriormente, no início do século XX nos Estados Unidos, os estudos sobre currículo ganham uma perspectiva mais elaborada, ou, para os estudiosos da época, uma perspectiva “científica” (APPLE, 2006; MOREIRA e SILVA, 1994). Com a intensa industrialização, urbanização e grandes mudanças no cotidiano de pessoas de todas as classes sociais, raças e etnias na sociedade americana, a escola passou a ter um papel de grande importância, o que sem dúvida influenciou de forma decisiva nos currículos do sistema educacional que então se estabelecia (APPLE, 2006).

De acordo com Apple (2006), a escola e conseqüentemente o currículo passaram a servir como filtro na sociedade americana, como forma de livrar a sociedade de suas “impurezas” (os negros, os imigrantes e demais minorias). As “impurezas” ameaçavam os bons costumes, a moral e a qualidade de vida das camadas privilegiadas da sociedade americana. Para fazer frente a esses perigos, a escola deveria ser um mecanismo de seleção e filtragem dos indivíduos.

A escola preservaria e ensinaria os costumes da então sociedade americana branca e rural, que se transformava em uma sociedade industrial para as minorias. A necessidade de um projeto comum de escolarização tornou-se necessária, para se manter a ordem, a hierarquia e os privilégios das elites (APPLE, 2006; MOREIRA e SILVA, 1994).

A rápida industrialização da sociedade americana também influenciou o papel da escola que, além de inculcar valores, deveria também formar mão de obra qualificada para o mercado que surgia (APPLE, 2006; MOREIRA e SILVA, 1994).

Assim, as primeiras tendências na formulação do currículo em uma perspectiva de projeto nacional e comum a toda sociedade seguiam por dois caminhos: o primeiro de desenvolvimento de aspectos considerados desejáveis em um adulto em uma abordagem científica defendida por Bobbitt, e o segundo que pregava a valorização dos interesses do aluno, de acordo com Dewey e Kilpatrick (MOREIRA e SILVA, 1994).

Para Silva (2001, p.12), o modelo curricular de Bobbitt tinha como princípio “a racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos”. Influenciado pelo “taylorismo”, Bobbitt “acreditava que os estudantes deviam ser processados como um produto fabril” (SILVA 2001, p.12). Assim sendo, o currículo deveria definir os objetivos, métodos, resultados a alcançar e sistemas avaliativos de maneira exata e precisa.

As duas tendências, segundo Moreira e Silva (1994) e Apple (2006), foram respostas que a escola apresentou à ordem capitalista que se consolidava, e marcaram, de forma bastante significativa, o campo do currículo até o início da década de setenta do século XX. Essas abordagens são classificadas por alguns autores de “tendências tradicionais”.

Para Silva (2001), as tendências tradicionais de currículo, ou como o autor prefere chamar, as teorias do currículo tradicionais são focadas nos conceitos de “ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos” (SILVA, 2001, p.17).

No final da década de sessenta do século XX e início dos anos setenta, os movimentos contraculturais na Europa trouxeram novas idéias aos estudos do currículo. A escola para os movimentos contraculturais era considerada “tradicional, castradora, opressiva, violenta e irrelevante” mesmo para as classes dominantes e precisava ser transformada ou então abolida (MOREIRA e SILVA, 1994, p.13). As idéias tão revolucionárias que surgiram nos anos 60 e 70 do século XX fizeram com que a escola e conseqüentemente o currículo fossem repensados.

Entretanto, Moreira e Silva (1994) afirmam que, com a vitória de Nixon, em 1968 nos Estados Unidos, as idéias conservadoras de eficiência e produtividade voltaram a sua posição dominante. Esse fato fez com que alguns estudiosos do currículo nos EUA buscassem novos referenciais teóricos para suas pesquisas:

Não é difícil compreender por que autores inconformados com as injustiças e as desigualdades sociais, interessados em denunciar o papel da escola e do currículo na reprodução da estrutura social e, ainda, preocupados em construir uma escola e um currículo afinados com os interesses dos grupos oprimidos passaram a buscar apoio em teorias sociais desenvolvidas principalmente na Europa para elaborar e justificar suas reflexões e propostas. Desse modo, o neomarxismo, a teoria crítica da Escola de Frankfurt, as teorias da reprodução, a nova sociologia da Educação inglesa, a psicanálise, a fenomenologia, o interacionismo simbólico e a etnometodologia começaram a servir de referencial a diversos teóricos preocupados com questões curriculares (MOREIRA E SILVA, 1994, P. 14).

Sendo assim, no período, podemos constatar o surgimento das tendências críticas do currículo que tinham como foco as questões da “reprodução cultural e social, de ideologia, do poder, da classe social, do capitalismo, das relações sociais de produção, da conscientização, emancipação e libertação, do currículo oculto e da resistência”. (SILVA, 2001, p.17).

O campo de estudos do currículo, dessa forma, foi se expandindo e se fortalecendo, ganhando mais espaço não apenas nos EUA, onde este campo era mais estruturado, mas em vários países. As tendências/teorias críticas foram aceitas por uma parcela significativa de estudiosos do currículo e de educadores e depois de suas formulações a Educação e o currículo não puderam mais ignorar várias questões que antes pareciam não existir (MOREIRA e SILVA, 1994).

Posteriormente ao surgimento das abordagens críticas do campo de estudo do currículo, podemos identificar tentativas de teorização deste campo de estudos a partir das tendências pós-críticas. Essas tendências discordam não apenas das vertentes tradicionais, mas também das vertentes críticas. Apóiam-se, de forma geral, em idéias relacionadas à “identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo” (SILVA, 2001,

p.17), trazendo mais reflexões e questionamentos para o já polêmico e controverso campo dos estudos do currículo.

As teorias pós-críticas do currículo ainda apresentam a questão do poder como tema, porém focam-se não mais na ideologia como as teorias críticas, mas na questão do discurso (SILVA, 2001). Enfatizam a abertura à “diferença”, à “transgressão”, à “subversão”, e a “multiplicação de sentidos” (PARAÍSO, 2004). O poder está em toda parte para as teorias pós-críticas, e não apenas nas mãos daqueles que detêm o poder econômico (SILVA, 2001).

É com o surgimento das teorias pós-críticas do currículo que os conhecimentos relativos à temática ambiental e as relações sociedade-natureza começam a surgir e ser debatidas na área educacional. Ganham espaço e passam a ser considerados nas formulações do currículo num momento em que há uma confluência de vários movimentos nas sociedades ocidentais em relação às questões ligadas ao meio ambiente.

Dessa maneira, para entendermos a construção do currículo e para empreendermos as análises dos dados que foram coletados nesta pesquisa, procuraremos olhar para o campo do currículo de acordo com as proposições de Gimeno (2000a; 2000b).

Gimeno (2000a) propõe que o currículo seja visto numa perspectiva processual. O currículo é antes de tudo um “processo social” que possui etapas e é moldado por diversas influências sociais, culturais, políticas e econômicas, sendo que o fenômeno do currículo, para ser entendido, precisa ser estudado em todas as suas dimensões.

Para se empreender o conhecimento do currículo, podemos tomar como “pontos de apoio” algumas representações/modelos (GIMENO, 2000a):

[...] o currículo como compêndio de conteúdos ordenados nas disposições administrativas – os *documentos curriculares*. É o currículo prescrito e regulado

- os livros-texto, os *guias didáticos ou materiais diversos* que o elaboram ou planejam. É o currículo criado *para* ser consumido pelos professores/as e alunos/as.

- as programações ou *planos* que as escolas fazem. O currículo no contexto de práticas organizativas.

- O conjunto de *tarefas de aprendizagem* que os alunos/as realizam, das quais extraem a experiência educativa real, que podem ser analisadas nos cadernos e na interação da aula e que são, em parte, reguladas pelos planos ou programações dos professores/as – é o chamado currículo *em ação*. Este nível de análise ou concepção, junto com a concepção seguinte, é o conteúdo real da prática

educativa, porque é onde o saber e a cultura adquirem sentido na interação e no trabalho cotidianos.

- O que os professores/as exigem em seus exames ou avaliações, como exigem e como o valorizam [...](GIMENO, 2000a, p.138).

Nenhum dos “pontos de apoio” por si só podem captar o processo social de construção do currículo. Se quiséssemos nos aproximar ao máximo da realidade do currículo, seria necessário que fossem coletados dados de todos os “pontos de apoio” apontados, mas mesmo assim ainda não poderíamos afirmar que a realidade estudada foi captada de forma inquestionável. Para o autor, os pontos de apoio não são independentes entre si e se influenciam mutuamente. Não há prática de ensino, nem avaliações sem conteúdos pré-estabelecidos, sem parâmetros mínimos a ser seguidos, e também não há parâmetros mínimos sem a prática de ensino, sem os professores, sem os alunos (GIMENO, 2000a).

Logo, para elucidar o processo social de construção do currículo, apresentaremos uma figura (figura 3) que ilustra a proposta de Gimeno em relação a este processo (2000a, p. 139):

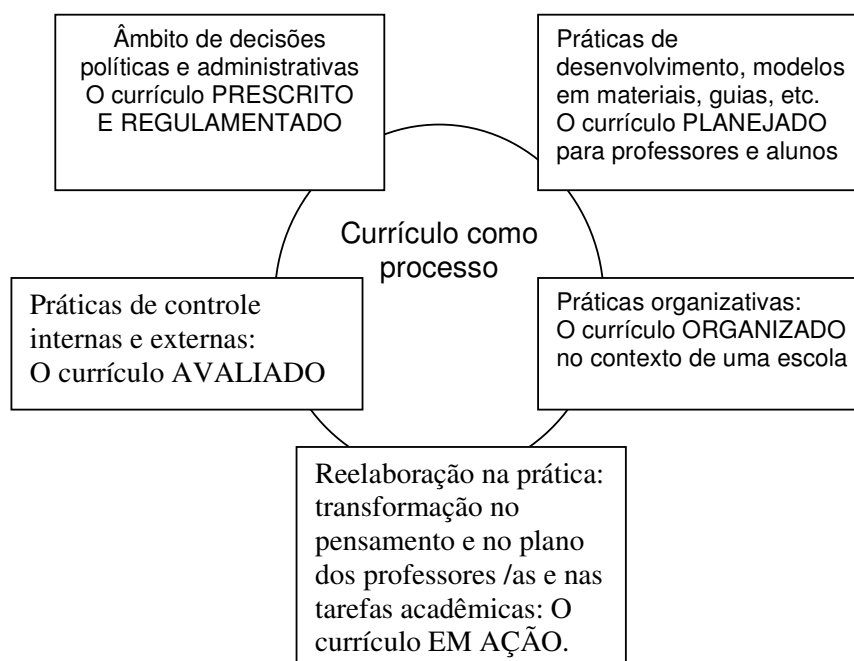


Figura 3: O currículo como processo

Enfim, em qualquer conceitualização curricular faz-se necessário considerar:

- [...] - Primeiro: o estudo do currículo deve servir para oferecer uma visão da cultura que se dá nas escolas, em sua dimensão oculta e manifesta, levando em conta as condições em que se desenvolve;
- Segundo: trata-se de um projeto que só pode ser entendido como um processo historicamente condicionado, pertencente a uma sociedade, selecionado de acordo com as forças dominantes nela, mas não apenas com a capacidade de reproduzir, mas também de incidir nessa mesma sociedade.
- Terceiro: o currículo é um campo no qual interagem idéias e práticas reciprocamente.
- Quarto: como projeto cultural elaborado, condiciona a profissionalização do docente e é preciso vê-lo como uma pauta com diferente grau de flexibilidade para que os professores intervenham nele [...] (GIMENO, 2000a, p.148).

Gimeno (2000a) afirma que a abordagem processual do currículo possui muitos obstáculos a serem superados. As abordagens curriculares, para este autor, ainda estão muito voltadas aos professores e sua prática, esquecendo-se dos outros condicionantes que moldam o currículo.

Tão importante quanto analisar as práticas dos professores e alunos, seus métodos, concepções e relacionamento, é conhecer e estudar o currículo prescrito, regulamentado e planejado, pois é nesta dimensão que podemos entender o “cenário, as regras do jogo, as margens de autonomia, a seleção do currículo” que modelam a prática (GIMENO 2000a, p.144). Quem define o currículo? Para quem? Quais conteúdos serão ensinados? Por que estes conteúdos e não outros? Gimeno (2000a, p.144) afirma que a instituição de ensino interpreta uma “partitura que é escrita fora dela”, e por essa razão a presente pesquisa foca esta fase do processo de construção do currículo.

Logo, para esta pesquisa, decidiu-se pela coleta de dados relativa aos documentos curriculares, às programações ou planos como citado anteriormente (projetos pedagógicos e planos de ensino) e entrevistas com os coordenadores de dois cursos com enfoque em meio ambiente, procurando conhecer parte do processo curricular e buscando contribuir com bases para que trabalhos futuros a complementem e avancem neste campo de estudos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais e os Cursos de Turismo.

No Brasil, os currículos de todos os níveis de ensino devem ser formulados a partir da “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, que, no caso do ensino superior, são definidas pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão vinculado à Câmara de Educação Superior (CES), que também regulamenta, autoriza e reconhece o funcionamento e avalia os cursos de nível superior no país.

As diretrizes atuais do CNE/CES apresentam, para todos os cursos de graduação, uma proposta de ruptura com a antiga lógica de suas regulamentações, que exigia currículos mínimos, com conteúdos bem definidos e inflexíveis, a serem cumpridos e que acarretavam em “despreparo” dos profissionais formados, “engessavam” o avanço dos cursos e não consideravam as “demandas da sociedade”, promovendo com sua nova postura uma abordagem mais flexível e livre dos currículos baseada nos conceitos de competências e habilidades (PARECER CNE/CES 288 de 06/11/2003; KUENZER,2003).

As diretrizes do CNE/CES para o curso de Turismo são elaboradas pela Comissão de Especialistas de Ensino de Turismo – CEETur/DEPES, considerando os pareceres 67 de 11/03/2003, 288 de 06/11/2003, 210 de 08/07/2004 e 13 de 24/11/2006. Essas diretrizes são propostas com o intuito de oferecer referências, para as instituições de ensino superior, na elaboração de seus projetos pedagógicos, dando oportunidades a estas de criarem com liberdade e flexibilidade os seus programas de formação para que assim possam definir “múltiplos perfis profissionais [...] privilegiando, no perfil de seus formandos, as competências intelectuais que reflitam a heterogeneidade das demandas sociais” (PARECER CNE/CES 288 de 06/11/2003).

Logo, as diretrizes já citadas para o curso de Turismo definem os conteúdos básicos, específicos e teórico-práticos, sendo abrangentes e sem apresentarem uma definição rígida dos conhecimentos que devem ser abordados nos projetos pedagógicos, como podemos constatar a seguir:

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. (PARECER CNE/CES, 13, de 24/11/2006).

Ao analisarmos estas referências de conteúdo propostas para o curso de Turismo, constatamos que a formação do Bacharel em Turismo deve ser abrangente e como as próprias diretrizes do CNE/CES denominam “generalista”.

O termo “generalista” foi proposto por Bobbit em seu livro *The Curriculum* (1971), e se refere à gerente ou supervisor. Citando Bobbit *apud* Apple (2006, p. 116) o profissional “generalista”:

[...] não precisava ter habilidade em qualquer tarefa, mas precisava ter uma compreensão completa dos objetivos da organização, comprometendo-se com eles, o que permitiria que dirigisse as atividades dos “especialistas” e que ganhasse sua aquiescência [...] (BOBBIT *apud* APPLE, 2006, p. 116).

Para Apple (2006), o profissional generalista possui maior “sabedoria” para “dirigir” as outras pessoas, porém o autor aponta para o mau uso desta “sabedoria” pelas pessoas que assumiram esse papel.

Atualmente, o conceito de “generalista” ainda está muito enraizado nas idéias de Bobbit (1971) que, como já especificado, valorizam o profissional que possui conhecimentos diversificados de várias áreas, e que por essa razão pode trabalhar com diferentes equipes e em diferentes contextos, não se limitando a um só campo de atuação.

As diretrizes também fazem referência e dão abertura aos cursos que queiram oferecer “linhas de formação específicas” em diferentes áreas do conhecimento como:

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 região exigirem (PARECER CNE/CES, 13, de 24/11/2006).

Desse modo, tendo as Diretrizes Curriculares como referência, analisamos as estruturas curriculares dos cursos de Turismo do Estado de São Paulo, como resultado do primeiro procedimento de coleta de dados nesta pesquisa, no qual o número total de cursos foi definido por meio de um levantamento baseado em uma planilha do Ministério da Educação, com o número de cursos de Turismo em funcionamento, “paralisados” e em processo de “extinção” no Estado de São Paulo e a oferta de graduação “plena” ou “seqüencial”.

A planilha formulada pelo MEC era bastante confusa e apresentava muitos erros, sendo o mais comum destes a repetição de uma mesma instituição de ensino por várias vezes. A Universidade Anhembi Morumbi, por exemplo, possui o curso de Bacharelado Pleno em Turismo oferecido em vários horários e turmas em dois *campi*; porém, na planilha do MEC, a instituição aparece catorze vezes, o que provoca um desvio quando se tenta identificar, pela tabela, o número total de cursos de turismo no Estado de São Paulo.

Diante desse fato, foram consultadas todas as instituições de ensino indicadas na planilha do MEC para a verificar a existência ou não dos cursos. A partir desse procedimento, pudemos constatar que cento e oito instituições de ensino oferecem cursos de turismo com habilitação plena. Muitas dessas instituições oferecem o curso em mais de um *campus* ou cidade. A Universidade Paulista – UNIP – oferece o curso de turismo em seis *campi* na cidade de São Paulo, e também em mais quatro cidades do interior paulista: Jundiaí, Campinas, São José dos Campos e Santos.

Para a contabilização do número total de cursos de Turismo, no Estado, consideramos o número de *campus* em que o curso era oferecido por instituição. Logo, se a instituição oferece o curso em dois *campus* diferentes, em cidades diferentes, este era computado duas vezes, sem considerar o número de turmas e período. A instituição, por sua vez, foi contada uma única vez.

Os cursos são oferecidos em todo o Estado, havendo uma concentração na região metropolitana³ de São Paulo. Esse fato pode ser explicado se considerarmos

que a região é a mais desenvolvida em termos “turísticos”, pois a cidade é o maior centro financeiro do país e por esse motivo atrai muitas pessoas interessadas

em negócios. Isto faz com que sua região metropolitana conte com dois dos quatro principais aeroportos brasileiros (o aeroporto internacional de Guarulhos e o aeroporto internacional de Congonhas) e possua a maior rede hoteleira e infra-estrutura de eventos do Brasil.

³ A região metropolitana de São Paulo é definida, de acordo com a Secretaria de Economia e Planejamento do Estado de SP, como a região que engloba um total de 39 municípios sendo estes: Arujá, Barueri, Biritiba, Mirim, Caieiras, Cajamar, Carapicuíba, Cotia, Diadema, Embu, Embu-Guaçu, Ferraz de Vasconcelos, Francisco Morato, Franco da Rocha, Guararema, Guarulhos, Itapeverica da Serra, Itapevi, Itaquaquecetuba, Jandira, Juquitiba, Mairiporã, Mauá, Mogi das Cruzes, Osasco, Pirapora do Bom Jesus, Poá, Ribeirão Pires, Rio Grande da Serra, Salesópolis, Santa Isabel, Santana do Parnaíba, Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, São Lourenço da Serra, São Paulo, Suzano, Taboão da Serra e Vargem Grande Paulista.

A região metropolitana de São Paulo possui cinqüenta e três cursos de turismo, oferecidos por quarenta e uma diferentes instituições de ensino. Na cidade de São Paulo temos trinta e oito cursos em vinte e seis instituições, em Santo André são quatro cursos em quatro diferentes instituições de ensino, Osasco com três cursos, Guarulhos e São Bernardo do Campo com 2 em diferentes instituições, seguidas por Cotia, Taboão da Serra, Diadema e São Caetano do Sul com um curso cada.

No interior e litoral temos setenta e um cursos de turismo em sessenta e sete instituições, e Ribeirão Preto é a cidade da região interiorana com maior número de cursos, sendo quatro no total em instituições distintas (ver em apêndice 1).

Assim, considerando os primeiros dados coletados nesta pesquisa constatou-se que cento e dezoito cursos de um total de cento e vinte e quatro, ou 95% dos cursos de Turismo do Estado de São Paulo, optam por uma formação generalista, no sentido dado ao termo pelas Diretrizes Curriculares do CNE, ou seja, sem dar ênfases/enfoques em nenhuma área do conhecimento (ver em apêndice).

Além do mais, ao olharmos para as estruturas curriculares sob a perspectiva de Riojas (2003), que aponta para as tendências de incorporação da temática ambiental nos cursos superiores (ver na p. 8), podemos perceber que cento e vinte cursos poderiam ser classificados na “tendência adicionalista” que apenas acrescenta algumas disciplinas em uma determinada estrutura curricular para trazer alguns aspectos da discussão ambiental, sem modificar o projeto principal do curso em questão; quatro cursos seriam partidários da “tendência transversalista” que é aquela que procura trazer aspectos da temática ambiental, não apenas por meio de disciplinas, mas também por meio de cursos extra-curriculares, pesquisas e outras atividades, o que a torna mais completa que a “tendência adicionalista”.

Em todas as diretrizes do curso de Turismo analisadas a menção à problemática ambiental é colocada de forma muito rápida como no exemplo a seguir:

Quanto ao perfil desejado, o curso de graduação em Turismo deverá oportunizar a formação de um profissional apto a atuar em mercados altamente competitivos e em constante transformação, cujas opções possuem um impacto profundo na vida social, econômica e no meio ambiente, exigindo uma formação ao mesmo tempo generalista, no sentido tanto do conhecimento geral, das ciências humanas, sociais, políticas e econômicas, como também de uma formação especializada, constituída de conhecimentos específicos, sobretudo nas áreas culturais, históricas, ambientais, antropológicas, de Inventário do Patrimônio Histórico e Cultural, bem como o agenciamento, organização e gerenciamento de eventos e a administração do fluxo turístico (PARECER CNE/CES, 288, de 06/11/2003).

A expressão “meio ambiente” e os termos “ambientais” e “ecológicos” aparecem pouquíssimas vezes nos pareceres analisados. Nos conteúdos “sugeridos” (ver na p. 16) não há nenhuma referência direta às questões ambientais. Essas só aparecem quando os pareceres tratam do perfil do Bacharel como se pode constatar na citação feita no parágrafo anterior.

Dessa maneira, acredita-se que a formação mais abrangente e pouco aprofundada que os cursos de Turismo dão aos conteúdos relativos ao meio ambiente também o são para todas as demais áreas do conhecimento recomendadas para o curso pelas diretrizes CNE/CES. As estruturas curriculares estudadas buscam abranger todos os conteúdos que já citamos, ou seja, nenhum aspecto ou “segmento” (segundo termo utilizado pelos pareceres do CNE/CES) recebe algum tipo de aprofundamento no curso. Por meio dos dados, percebe – se que os cursos oferecem apenas noções gerais de várias áreas do conhecimento a seus alunos.

Poderíamos apontar diversos motivos para esse fato. O mais óbvio seria o controle e as formas de avaliação praticadas pelo MEC e seus órgãos colegiados. Os cursos são avaliados nos processos de autorização de funcionamento, reconhecimento, e posteriormente por sucessivas provas como o ENADE. Caso não tenham bom desempenho ou não respondam às recomendações das diretrizes estabelecidas podem sofrer sanções de diversas naturezas.

Além disto, outro fator que pode influenciar a questão é o vasto campo de atuação que a área de turismo oferece aos bacharéis, fazendo com que os cursos tenham que se limitar a dar uma formação muito abrangente, indicando apenas os “caminhos” a seguir para os profissionais.

Logo, consideramos que aqueles cursos que se propõem a abordar a temática ambiental de maneira mais densa são pioneiros em suas áreas de atuação e aceitam o desafio proposto pelo CNE/CES de criar diferentes perfis profissionais adequados às “demandas sociais” de uma realidade “globalizada” e em “constante transformação”, indo além do que lhes será exigido pelos órgãos educacionais para a validação de suas atividades.

Após o mapeamento dos cursos, procurou-se coletar, a partir de buscas nos *sites* das instituições, as estruturas curriculares destes. Neste processo foram obtidas as estruturas curriculares de sessenta e cinco cursos de graduação. As quarenta e quatro estruturas curriculares (considerando as instituições que oferecem

o curso) restantes foram solicitadas via *e-mail* aos coordenadores de cursos, porém estes não responderam à solicitação. Inúmeras tentativas foram realizadas, mas todas sem sucesso.

Assim, com as estruturas curriculares em mãos, foi possível identificar as disciplinas que abordam às questões ambientais nos cursos de Turismo. Das sessenta e cinco estruturas curriculares analisadas, sessenta e três apresentaram disciplinas que abordam as questões relacionadas à “temática ambiental”. O tema é abordado por meio de disciplinas que recebem diferentes denominações de acordo com a instituição de ensino e o enfoque que é dado a cada uma delas.

A tabela 1 apresenta dados relativos ao número de disciplinas que tratam da temática ambiental encontradas nas estruturas curriculares analisadas. Pode-se observar que dos sessenta e cinco cursos dos quais pudemos ter acesso à estrutura curricular, trinta e três incorporam apenas uma disciplina que trata questões relacionadas ao meio ambiente. Dois cursos não apresentaram nenhuma disciplina que trabalha com esta temática, e os demais apresentaram duas ou mais disciplinas,

Tabela 1 – Número de disciplinas que trata das questões relativas à temática ambiental presentes em estruturas curriculares de Cursos de Graduação em Turismo, oferecidos por Instituições do Ensino Superior do Estado de São Paulo.

Número de Instituições de Ensino	Disciplinas na grade curricular, que abordam a “temática ambiental e o turismo”.
2	0
33	1
19	2
5	3
1	4
2	5
2	7
1	11

o que parece ser um indicativo de que a temática ambiental é, de alguma forma, parte da formação dos bacharéis da área, em 97% dos cursos, sendo este um dado significativo, corroborando as idéias de Ruschmann (1999) que afirma que o “meio ambiente” é a matéria prima do turismo.

Quanto maior o número de disciplinas sobre meio ambiente menor o número de cursos, sendo que apenas um deles possui onze disciplinas. Isto se deve ao fato de que apenas quatro cursos, sendo um com enfoque em meio ambiente e três em ecoturismo, tomam a temática ambiental como central em seus currículos.

Tabela 2 – Denominações das disciplinas que abordam a temática ambiental presentes em estruturas curriculares de Cursos de Graduação em Turismo oferecidos por Instituições do Ensino Superior do Estado de S. Paulo.

Disciplina	Cursos que oferecem a disciplina
Turismo e Ambiente / Meio Ambiente e Turismo	35
Ecoturismo/ Ecoturismo I e II/ Meio Ambiente e Ecoturismo	14
Patrimônio Turístico Natural/ Patrimônio Natural/ Turismo, Meio Ambiente e Patrimônio Natural/Projeto Turístico: Patrimônio e Meio Ambiente/ Patrimônio Natural e Turismo: Ecologia e Proteção ao M.A/ Meio Ambiente e Patrimônio Natural/ Turismo, Meio Ambiente e Patrimônio Cultural/ Turismo e Patrimônio Natural Brasileiro/ Ecoturismo e Patrimônio Natural I e II.	14
Ecologia (Meio Ambiente e Patrimônio Natural) / Ecologia geral/ Ecologia e turismo/ Ecologia I e II/ Ecologia Urbana/ Ecologia e Patrimônio Natural/ Ecologia e Turismo/ Patrimônio Natural e Turismo: Ecologia e Proteção ao M.A	11
Direito Ambiental/Legislação Ambiental/ Legislação Ambiental aplicada ao Turismo/ Legislação e Técnica Ambiental.	6
Gestão de Recursos Naturais e Culturais/ Gestão Ambiental/ Gestão de unidade de conservação/ Turismo e Gestão Ambiental/ Gestão turística de recursos naturais/ Gestão Ambiental e Turismo regional	7
Educação Ambiental/ Educação Ambiental Aplicada ao Turismo / Educação Ambiental na Esfera Turística/ Pesquisa-ação e projetos de Educação Ambiental/ Ecoturismo e Educação Ambiental.	4
Ordenamento Turístico e Ambiente	3
Planejamento Ambiental/ Planejamento e Gestão Ambiental/ Planejamento Socioambiental/ Planejamento Ecoturístico em Unidades de Conservação de Proteção Integral.	3
Turismo, Ambiente e Sociedade / Turismo, Meio Ambiente e Sociedade.	2
Impactos Ambientais e Turismo/ Avaliação de Impactos Ambientais.	2
Ecossistemas Terrestres/ Ecossistemas terrestres e aquáticos.	4
Turismo em Ambientes Naturais / Turismo em áreas Naturais I e II.	4
Sustentabilidade Ambiental/ Economia e desenvolvimento sustentável.	3
Meio ambiente e diversidade cultural/Desenvolvimento e Meio Ambiente.	2
Complexidade e Meio Ambiente.	1
Fauna e flora.	1
Espeleologia	1

Para complementação dos dados, apresentamos a tabela 2, contendo as denominações das disciplinas que abordam a temática ambiental, agrupadas pelo critério de semelhança dos referidos títulos, e também explicitando o número de disciplinas categorizadas.

O critério para escolha das disciplinas, foi definido por meio das denominações que faziam alusão direta às questões ambientais. É evidente que pode haver disciplinas que não atendam a esse critério, mas que trabalhem a temática ambiental em seus conteúdos, no entanto, para verificarmos isso, seria necessário que analisássemos todos os planos de ensino, de todas as disciplinas, de todos os cursos de Turismo do Estado de São Paulo, o que se tornaria inviável em termos práticos.

Em relação ao que foi considerado “questões ambientais”, podemos citar as questões relacionadas ao ambientalismo e suas vertentes, à sustentabilidade e ao desenvolvimento sustentável, os conhecimentos científicos básicos de áreas como a ecologia que trazem o entendimento de vários aspectos relacionados aos seres vivos e a interação que ocorre entre estes, e também às áreas como a “espeleologia” que é muito ligada aos espaços considerados “naturais” (pouco modificados pela ação humana).

Pela tabela 2 podemos observar que trinta e três cursos de um total de sessenta e cinco optam pela disciplina Turismo e Meio Ambiente, para abordarem as questões ambientais em seus cursos, sendo esta a mais presente entre todas as disciplinas identificadas, seguida de Ecoturismo e disciplinas relacionadas a patrimônio natural, em quatorze cursos.

Posteriormente à coleta das estruturas curriculares analisadas acima, foi solicitado aos coordenadores dos cursos de Turismo de todo o Estado de São Paulo que enviassem os planos de ensino das disciplinas relacionadas a meio ambiente, segundo os critérios já explicitados na página 56.

Apenas quatro coordenadores atenderam ao pedido, totalizando seis planos de ensino das seguintes disciplinas: Turismo e Meio Ambiente (três diferentes planos de ensino), Gestão Ambiental, Ecoturismo e Geografia do Turismo. Faz-se necessário pontuar que dois coordenadores enviaram apenas os planos de ensino de uma disciplina de seus cursos, sendo que não tivemos acesso às restantes, como se pode constatar nas estruturas curriculares destes.

Outros dezessete planos de ensino analisados foram coletados depois de exaustivas pesquisas no *site* de buscas *Google*. Os planos pertencem a três diferentes cursos oferecidos por duas instituições de ensino.

Em um desses cursos de Turismo, são oferecidas aos alunos várias ênfases, entre elas, ecoturismo. Neste há várias disciplinas que exploram questões relacionadas com a temática ambiental, porém apenas alguns planos de ensino estavam disponíveis no *site* da instituição. Na busca, foi possível localizar os planos das seguintes disciplinas: Fundamentos geográficos do turismo: Brasil I e II, Complexidade e Meio Ambiente, Impacto Ambiental e Turismo, Espeleologia e Pesquisa-ação em projetos de educação ambiental.

Os outros doze planos de ensino coletados pela *internet* são de uma mesma instituição; porém esta oferece dois cursos de Turismo com projetos pedagógicos diferentes e independentes. As estruturas curriculares desses dois cursos são muito diferentes entre si. Um é “generalista” e o outro oferece ênfase em “lazer”. As disciplinas que apresentaram conteúdos relacionados à temática ambiental nesses dois cursos foram:

- ✓ Dimensão e Dinâmica do Turismo;
- ✓ Análise Estrutural do Turismo;
- ✓ Turismo e Meio Ambiente;
- ✓ Ciências da Natureza;
- ✓ Fundamentos Básicos do Turismo I;
- ✓ Sociedade, Meio Ambiente e Cidadania;
- ✓ Fundamentos Básicos do Lazer II;
- ✓ Abordagem Geográfica do Lazer e do Turismo;
- ✓ Lazer, Turismo e Meio Ambiente;
- ✓ Metodologia da Pesquisa em Lazer e Turismo I;
- ✓ Poder Público e Terceiro Setor no Lazer e Turismo;
- ✓ Planejamento Estratégico do Lazer e Turismo.

Os planos de ensino dos cursos da UFSCar e UNESP não foram analisados nessa fase, pois o procedimento foi realizado juntamente com a análise de seus projetos pedagógicos em outro momento da pesquisa.

Gimeno (2000a) afirma que o plano de ensino é um guia da prática do professor, não é a realidade, mas uma orientação para a ação. O plano prevê a ação, busca coordenar os conteúdos que serão dados, o tempo, os materiais utilizados, os recursos, os possíveis problemas e soluções. É, segundo o autor, um ótimo exercício para que os professores:

[...] reflitam e pensem sobre a prática antes de realizá-la; levem em consideração a experiência que os alunos terão e os elementos que influirão nesta; pensem em alternativas disponíveis, em métodos, experiências, casos, etc., que possam ser trabalhados; prevejam o curso de ação na medida do possível; antecipem as consequências das escolhas feitas; ordenem os passos a serem dados, sabendo que há mais de uma alternativa; delimitem o contexto levando em consideração as barreiras que nele estão inseridas; e determinem os recursos necessários [...] (GIMENO, 2000a, p.205).

Os professores, ao formularem seus planos, estão inseridos em um contexto que lhes obriga a lidar com pressões de toda natureza, como as políticas, econômicas, culturais, educacionais, entre outras (GIMENO, 2000a). Um exemplo dessas pressões pode ser observada se compararmos as condicionantes de trabalho de um professor de uma instituição privada de ensino e aquele de uma instituição pública. Algumas condições são as mesmas para ambos, como as Diretrizes Curriculares e o nível de ensino que é trabalhado, outras, como recursos materiais e humanos, tempo, entre outras mais, são bastante diferenciadas.

Outro fator que deve ser levado em conta é o fato de que o Plano, muitas vezes, não é feito pelo professor, é imposto de “cima para baixo” e isto o transforma em um executor, limitando muito sua capacidade de reflexão e criação (GIMENO, 2000a).

Ainda recorrendo a Gimeno (2000a) o plano formulado por um professor não poder ser preciso e nem prever de forma inquestionável a prática; mas, sim, ser um conjunto de “aspirações” e “idéias” “interpretáveis” e “abertas” que auxiliam o professor em seu trabalho.

Dessa maneira, analisar os planos de ensino de alguns cursos de Turismo do Estado de São Paulo mostrou-se uma opção interessante, para identificarmos alguns indícios do que está presente nos documentos dos cursos e conhecer quais elementos da cultura relacionados à temática ambiental vem sendo selecionados para os cursos de Turismo e considerados significativos para estarem presentes no currículo. A amostragem conseguida para análise, não é representativa do universo estudado, porém consideramos que, mesmo diante desse fato, os planos coletados

poderiam trazer-nos informações relevantes, mas não conclusivas, sobre as questões de pesquisa que nortearam este trabalho.

Para a análise dos planos de ensino, como descrito na Introdução, foi realizada uma “leitura flutuante” dos documentos coletados e, a partir desta foram identificados os temas emergentes, relacionados à temática ambiental e sua relação com o turismo. Os temas foram, assim, agrupados em “unidades de registro de análise”. Desse modo, definiram-se as “unidades de registro” e um “código” para cada uma, de forma que permitisse o “registro da frequência” com que essas unidades apareciam em cada Plano. Estes também foram codificados, fazendo-se uso de letras, para facilitar a análise.

Quando, a partir dos conteúdos dos planos, um tema era identificado mais de uma vez num plano, registrava-se o tema na sua respectiva subcategoria apenas uma única vez. Exemplificando, o tema “ecoturismo” considerado na unidade “turismo e meio ambiente” (UR4), apareceu sete vezes no plano “L”, mas foi computada apenas uma vez. Este procedimento foi adotado para evitar possíveis desvios, nas análises dos Planos como um todo.

Com o intuito de evitar que um mesmo tema fosse considerado em mais de uma unidade, o que segundo Bardin (2004) poderia comprometer a fidedignidade dos resultados da pesquisa, procuramos associar os temas às “subcategorias” e buscar o sentido predominante atribuído a estes no contexto onde estavam inseridos.

Os planos de ensino apresentaram diferentes tipos de formatação. Nos cinco planos (A, B, C, D, E) que pertencem ao curso com ênfase em “ecoturismo” pudemos identificar a seguinte formatação: nome do curso e disciplina, docente, semestre, turma, créditos, período, turno, carga horária, ementa, objetivos, unidades temáticas, recursos didáticos e estratégias, avaliação, cronograma/roteiro de aulas e bibliografia básica e complementar.

Já nos doze planos de ensino (L, M, N, O, P, Q, R, S, T, U, V, X) da mesma instituição, porém de cursos diferentes, a configuração indicava o código e nome da disciplina, créditos aula/trabalho, carga horária total, tipo (semestral ou anual), data de ativação, objetivos, docentes responsáveis, programa resumido, programa, avaliação (métodos, critérios e normas de recuperação) e bibliografia.

Nos outros seis Planos de diferentes cursos temos as seguintes formatações:

- ✓ Em dois planos de ensino (I e J) os itens presentes eram: nome do curso e disciplina, código da disciplina, docente, carga horária (em apenas um deles), semestre/ano, regime, ano letivo, ementa, objetivos, conteúdo programático, metodologia, recursos/estratégias, avaliação e bibliografia.
- ✓ Dois Planos (F e G) apresentaram a formatação: nome da disciplina, ementa, programa, bibliografia básica e complementar.
- ✓ Nos dois Planos (K e L) restantes temos: nome do curso/disciplina, docente, semestre, período, carga horária, departamento, unidades temáticas e bibliografia básica e complementar.

Nota-se que em dezenove dos vinte e três planos aos quais tivemos acesso (planos A, B, C, D, E, I, J, L, M, N, O, P, Q, R, S, T, U, V e X) os objetivos das disciplinas eram explicitados, enquanto nos demais o dado não estava presente.

Os cinco planos de ensino (A, B, C, D e E) do Curso de Turismo com ênfase em “ecoturismo” apresentaram idéias bastante relacionadas. Apesar de não termos tido acesso ao projeto pedagógico do curso, há alguns indícios nos planos de ensino analisados, que apontam para uma “linha mestra”, norteadora, e que parece buscar uma abordagem mais reflexiva das relações sociedade-natureza para a compreensão da realidade. Os indícios podem ser constatados em várias partes dos textos destes planos como podemos verificar a seguir:

Apresentar uma perspectiva contemporânea e pluridisciplinar onde o estudo conjunto da natureza e do imaginário, da sociedade e do homem, permita aproximar o real e fazer frente aos diferentes desafios de nossa época. Apresentar e contextualizar uma bibliografia básica que possibilite ao aluno visualizar o alcance e relevância desta perspectiva (Ementa da disciplina Complexidade e Meio Ambiente – plano F).

Outros seis planos analisados (F, G, I, J, K, L) pertencem a quatro diferentes cursos, sendo que dois enviaram dois planos cada e os outros dois restantes enviaram apenas um plano cada.

Os cursos que enviaram dois planos de ensino apresentaram características similares (totalizando quatro planos – F, G, K e L). Diretos e objetivos, os planos desses cursos apenas apresentam tópicos com idéias bastante amplas e bibliografias com no máximo oito títulos. Apenas dois destes planos apresentaram ementa, e nenhum deles apresenta os objetivos das disciplinas.

Os dois planos restantes eram das disciplinas “Turismo e Meio Ambiente” pertencentes a dois cursos diferentes. Ambos apresentam ementa, objetivos,

conteúdo programático e bibliografia. Porém, em um deles, a ementa e os objetivos são colocados através de tópicos, sem explicitar, no plano, nenhum outro elemento que nos permita identificar, de forma mais precisa, as idéias que serão trabalhadas na disciplina em questão.

No outro plano de “Turismo e Meio Ambiente” identificado com a letra “I” parece existir uma preocupação maior na elaboração dos itens “ementa” e “objetivos”:

Embasar teoricamente nosso corpo discente para que este possa diferenciar a exploração do meio ambiente como mero espaço turístico de um verdadeiro plano voltado para sua exploração, geração de riquezas e conservação (item “objetivos” – plano I)

Esses cursos apresentam outras disciplinas que estabelecem relação com a temática ambiental, porém seus coordenadores não as enviaram, o que não permitiu que as análises necessárias fossem realizadas para esta pesquisa.

Já os outros doze planos de ensino são de uma mesma instituição, mas de cursos diferentes, pois têm projetos pedagógicos com propostas distintas. São detalhados e trazem um programa de conteúdos resumido e um mais extenso. O curso considerado “generalista” oferece apenas uma disciplina que trata diretamente da temática ambiental e outras duas que a trabalham indiretamente. O curso (que oferece) com enfoque em lazer oferece mais disciplinas relacionadas às questões ambientais, mas pela análise dos planos percebemos que algumas dão um foco mais geral para o meio ambiente, sem apresentar indícios diretos com o turismo e outras são focadas em turismo e apresentam alguns conteúdos sobre meio ambiente.

Prosseguindo as análises, começamos a identificar as “unidades de registro” que as leituras realizadas sobre os documentos foram evidenciando. A partir destas foram determinadas as “subcategorias” e, posteriormente, as “categorias” correspondentes.

As primeiras “unidades de registro” que percebemos que poderiam ser consideradas foram “impactos do turismo” (UR1) e “gestão/manejo/auditoria/avaliação ambiental do turismo” (UR2). A primeira unidade de registro relaciona-se a todos os impactos causados pela atividade turística. Na segunda unidade, foram incluídos todos os procedimentos, metodologias e outras práticas para a gestão, manejo, realização de auditorias e avaliações ambientais em turismo, como podemos constatar nos exemplos a seguir:

Discutir os diversos impactos ambientais e sócio-culturais resultantes da atividade turística (item “objetivos” - plano J – UR1).

Este curso tem como objetivo principal apresentar conceitos gerais sobre os instrumentos de gestão ambiental e sua aplicação nas diferentes fases de um empreendimento, incluindo planejamento, instalação, operação e eventual desativação, destacando o caso de empreendimentos turísticos (item “objetivos do curso” - plano A – UR2).

A unidade “turismo sustentável” (UR3) também foi definida, logo no início das análises, levando em consideração a sustentabilidade e o desenvolvimento sustentável no turismo, como vemos aqui:

Define turismo sustentado (item “ementa”- plano J – UR3).

Definida a terceira unidade de registro, passamos à quarta: “turismo e meio ambiente (UR4)” na qual incorporamos temas relacionados com práticas turísticas realizadas ao “ar livre”. Aborda uma “variedade” grande de temas que estão ligados a práticas de esportes e atividades de lazer em ambientes considerados pouco modificados pela ação humana, aos conceitos de ecoturismo, turismo rural e outras formas de turismo ligadas à natureza:

Apresenta a inter-relação e perspectivas do turismo e o meio ambiente (item “ementa” - plano J – UR4).

Turismo rural (item “programa” - plano G – UR4).

Turismo náutico e de pesca: os pesque-pagues (item “programa” - plano G – UR4).

Práticas turísticas ligadas ao meio ambiente (item “programa” - plano G – UR4).

Ecoturismo – discurso, desejo e realidade (item “conteúdo programático” - plano I – UR4).

Outras unidades que foram surgindo a partir das leituras flutuantes e que iam sendo identificadas foram “espaço/paisagem e turismo” (UR5), “educação ambiental e turismo (UR6)”, “pesquisa participante e turismo (UR7)”, e “conceitos científicos básicos relativos ao meio ambiente e turismo (UR8)”.

Com essas “unidades de registro” de análise em mãos, observou-se que todos esses temas poderiam ser vistos como abordagens das relações da temática ambiental e o turismo, e, por este motivo, as “unidades de registro” foram agrupadas em uma “subcategoria” denominada “temática ambiental e turismo” (SC10).

Com a continuação do processo de análise e com o “refinamento” dos dados, percebeu-se que alguns temas eram muitos amplos, para estarem agrupados nas unidades definidas até então. Por esta razão foram definidas outras onze “subcategorias” de análise que não apresentaram “unidades de registro”.

As primeiras “subcategorias” dessas onze que percebemos foram “impactos ambientais (SC1)” e “gestão/manejo/auditoria/avaliação ambiental (SC2)”. A subcategoria de número um relaciona-se a todos os danos, problemas, atitudes e comportamentos e outros temas que estejam relacionados a impactos ambientais ou a degradações ambientais e, na subcategoria de número dois, foram registrados todos os procedimentos, metodologias e outras práticas para a gestão, manejo, realização de auditorias e avaliações ambientais.

É interessante observar que essas duas “subcategorias” apareceram algumas vezes nos textos de forma relacionada, como podemos verificar abaixo:

O equacionamento de problemas decorrentes do uso e ocupação do meio ambiente tem requerido, tanto por parte do setor público como do privado, a utilização de técnicas de abordagem integrada dos vários processos e fenômenos de interesse às atividades e instrumentos de gestão urbana, rural e ambiental (item “metodologia” - plano A).

Logo após a definição das duas “subcategorias”, foi definida a “subcategoria” “sustentabilidade (SC3)” na qual foram incluídos todos os temas relacionados à sustentabilidade e ao desenvolvimento sustentável, como no trecho abaixo:

Noção de sustentabilidade (item “programa” - plano G – SC3).

As demais “subcategorias” que surgiram no processo de análise foram:

- “Histórico do Ambientalismo (conceitos e perspectivas – SC4)” na qual foram agrupadas todas as referências ao movimento ambientalista, seus conceitos, perspectivas e diferentes vertentes;

Geopolítica ambiental (principais tratados/protocolos e principais convenções/conferências em defesa do meio ambiente (item “conteúdo programático” - plano I – subcategoria “ambientalismo (conceitos e perspectivas – SC4)”.

- “Paradigmas científicos e a temática ambiental (SC5)” que se refere às questões que envolvem a natureza da ciência ou a discussão de paradigmas de produção do conhecimento científico relacionados ao meio ambiente;

Caracterizar a importância e as particularidades da transição paradigmática contemporânea (item “objetivos do curso” - plano C – subcategoria “paradigmas científicos e a temática ambiental - SC5”).

- “Educação ambiental (SC6)” na qual incluímos as menções ao processo educativo e a temática ambiental;

Educação Ambiental e participação popular no manejo de cavernas (item “cronograma e roteiro de aulas” - plano E – subcategoria “educação ambiental -SC6”).

- “Pesquisa-ação/pesquisa participante (SC7)” na qual consideramos essas metodologias de pesquisa;

Introdução ao estudo da metodologia da pesquisa-ação e pesquisa participante[..](item “cronograma e roteiro de aulas” - plano B – subcategoria “pesquisa-ação/pesquisa participante SC7”).

- “Conceitos científicos relativos a meio ambiente (SC8)” que se refere a conceitos como ecologia, espeleologia, biologia, biomas, ecossistemas entre outros;

Conceitua ecologia, meio ambiente e sua relação com a vida humana (item “ementa” - plano J – subcategoria “conceitos científicos relativos a meio ambiente - SC8”).

- “Espaço/paisagem (SC9)” na qual organizamos questões relativas à ocupação do espaço e da paisagem em uma perspectiva da geografia:

Unidades regionais: Amazônia, Nordeste e Centro-Sul: quadro natural, socioeconômico e cultural (item “programa” - plano G – subcategoria “espaço/paisagem (SC9)”.

Depois de definidas todas as “subcategorias” e “unidades de registro”, passamos ao exercício de construção de categorias que pudessem agrupar as diferentes “subcategorias”. Pela análise dos planos, ficou claro que há apenas uma categoria que abarca todas as “subcategorias”, sendo esta denominada “Temática Ambiental”. Segundo Bardin (2004), a “categoria” deve ser sempre a última etapa a ser definida, pois fazê-lo *a priori* pode dificultar a identificação livre e sem “amarras” das “unidades de registro” e “subcategorias” que os dados revelam.

Na tabela 3, são apresentadas às freqüências das “subcategorias” e das “unidades de registro” da “subcategoria” SC10, que aparecem em cada plano de ensino.

Nessa tabela, podemos observar que a “subcategoria” com maior frequência é a de “turismo e a temática ambiental (SC10)” presente em vinte e um dos vinte e três planos de ensino analisados. Já entre as “unidades de registro” da “subcategoria”, a de “turismo e meio ambiente (UR4)” teve sua presença assinalada em dezenove planos de ensino e a unidade “turismo sustentável (UR3)” em treze planos. O dado pode indicar que a relação entre temática ambiental e turismo é considerada um conhecimento válido da nossa cultura e sociedade e talvez, por esse motivo, é merecedor de ser selecionado como conteúdo, para a construção dos currículos dos cursos.

Quanto às outras “subcategorias” de análise, pode-se constatar pela tabela que “gestão, manejo, auditoria e avaliação ambiental – (SC2)” e a subcategoria “histórico do ambientalismo (concepções e perspectivas) – (SC4)” estão presentes em quatorze planos de ensino do total de vinte e três, sendo pois recorrentes.

Analisando a tabela 3, como um todo, pode-se observar que, de certa forma, as três “subcategorias” mais frequentes – “turismo e temática ambiental (UR10)”, “gestão, manejo, auditoria e avaliação ambiental – (SC2)” e “histórico do ambientalismo (concepções e perspectivas) – (SC4)” podem ser vistas como temas relacionados entre si. O turismo, como atividade que provoca impactos no meio natural (RUSCHMANN, 1999), não pode prescindir das questões relativas à gestão, manejo e outras formas de avaliação e minimização desses danos para que se torne uma atividade que venha a contribuir como novas formas de relacionamento sociedade-natureza. O histórico do ambientalismo nesse contexto, também pode indicar que a relação turismo/meio ambiente é, de alguma maneira, vista como parte da relação entre as sociedades contemporâneas e o meio ambiente, e por este motivo são selecionadas como conteúdos curriculares para os cursos.

Também poderíamos ponderar que há, nos dados, indícios de que a relação da temática ambiental com a atividade turística é tratada de uma maneira superficial, sem se aprofundar em questões ideológicas ou técnicas.

Os indícios revelam-se quando relacionamos a carga horária das disciplinas que estão indicadas nos planos que variam de trinta e seis a oitenta horas e os conteúdos propostos. Os conhecimentos que os planos apresentam como conteúdos parecem ser de natureza complexa, e, por este fato, requereriam tempo para sua discussão – o que a carga horária proposta não parece atender - surgindo

Tabela 3 – Frequências das unidades de análise em cada plano de ensino.

TEMÁTICA AMBIENTAL		PL* A	PL* B	PL* C	PL* D	PL* E	PL* F	PL* G	PL* H	PL* I	PL* J	PL* K	PL* L	PL* M	PL* N	PL* O	PL* P	PL* Q	PL* R	PL* S	PL* T	PL* U	PL* V	PL* X	Total
Subcategoria																									
Impactos Ambientais (SC1)		X	-	-	-	X	-	X	X	X	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	X	7
Gestão/Auditoria/Manejo/Avaliação ambiental (SC2)		X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	-	-	-	-	X	X	-	X	X	-	-	-	14
Sustentabilidade/ Desenvolvimento sustentável (SC3)		-	-	-	-	X	-	X	-	-	X	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5
Histórico do Ambientalismo - (conceitos e perspectivas) (SC4)		X	-	X	X	X	-	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	14
Paradigmas científicos e a temática ambiental (SC5)		-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	2
Educação Ambiental (SC6)		-	X	-	-	X	-	X	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	5
Pesquisa participante/Pesquisa-ação (SC7)		-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	2
Conceitos científicos básicos relativos ao meio ambiente (SC8)		-	-	X	X	X	-	-	-	X	-	-	-	X	-	X	X	X	-	-	X	-	-	-	9
Espaço/Paisagem (SC9)		-	-	-	X	-	X	-	-	-	-	-	-	-	X	X	X	X	-	X	-	-	-	-	7
Turismo e a Temática Ambiental (SC10)		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	-	20
"Unidades de Registro" da Subcategoria "Turismo e Temática Ambiental – (SC10)"																									
Impactos do turismo (UR1)		X	-	-	X	X	X	X	X	X	-	-	X	X	-	-	-	-	-	X	X	-	-	-	11
Gestão/Auditoria/Manejo/Avaliação Ambiental do turismo (UR2)		X	-	-	X	X	-	-	X	-	-	-	-	-	X	-	X	-	-	X	X	-	X	-	10
Turismo Sustentável (UR3)		X	-	-	X	X	X	X	X	X	-	X	-	X	X	-	-	-	-	-	X	-	X	-	13
Turismo e Meio Ambiente (UR4)		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	-	X	-	X	X	X	-	X	-	19
Espaço/Paisagem e turismo (UR5)		X	-	-	X	-	X	-	-	X	-	X	X	-	-	-	-	-	X	X	-	-	X	-	9
Educação Ambiental e tur (UR6)		-	X	-	-	X	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	4
Pesquisa participante/pesquisa-ação e turismo (UR7)		-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Conceitos científicos básicos relativos ao meio ambiente e turismo (UR8)		-	-	-	X	X	-	-	-	X	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4
Outros (UR9)		-	X	X	X	X	-	X	-	X	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	7

* Abreviação de "plano de ensino".

assim dúvidas em relação à profundidade com que as disciplinas tratam os conteúdos. Contudo, não podemos afirmar esse fato, já que os dados coletados não dizem nada a respeito das práticas cotidianas dos cursos, nem trazem informações precisas sobre os conteúdos abordados. Esse fato abre novas possibilidades para futuros trabalhos que tragam respostas a essas questões.

De forma geral, conclui-se que a temática ambiental é trabalhada nos planos assim como sua relação com o turismo, porém não podemos afirmar o grau de profundidade com que as questões são trabalhadas e/ou discutidas. Como já explicitado neste capítulo, os planos de ensino são guias da prática do professor e, talvez, por esse motivo, os planos apresentem apenas idéias amplas e abertas que serão apenas guias norteadores dos trabalhos em sala da aula. Outro fator que também poderia explicar o fato é, talvez, a falta de reflexão dos professores em relação ao próprio trabalho, fazendo com que os Planos não sejam vistos como oportunidades de aperfeiçoamento (GIMENO, 2000a).

Outros indícios que foram identificados, na análise dos planos, apontam para a influência que as Diretrizes Curriculares para o curso de Turismo, formuladas pelo CNE/CES, têm sobre os planos analisados, pois estes procuram trazer conteúdos que trabalhem a relação do turismo com a temática ambiental, atendendo ao perfil desejado que coloca que o Bacharel em Turismo deve estar apto a lidar com questões que causam impactos profundos “na vida social, econômica e no meio ambiente” (PARECER CNE/CES, 13, de 24/11/2006).

Considerando a quantidade de conteúdos de diversas áreas do conhecimento que as Diretrizes Curriculares sugerem para os cursos, e a duração média destes que é de quatro anos, avalia-se que os planos de ensino analisados de forma geral, procuram, mesmo que seja de maneira generalizada, abordar as questões ambientais que vêm recebendo muito destaque na atualidade e são consideradas como conhecimentos válidos pela sociedade.

Em relação aos cursos com ênfase/enfoque em meio ambiente/ecoturismo, oferecidos por instituições públicas de ensino, as análises dos dados serão apresentadas no próximo capítulo.

CAPÍTULO III – Cursos Superiores de Turismo com Enfoque em Meio Ambiente/Ecoturismo do Estado de São Paulo.

Concluída a etapa de análise da estrutura curricular dos Cursos de Graduação em Turismo do Estado de São Paulo e dos planos de ensino de algumas disciplinas que tratam da temática ambiental que são oferecidas nos cursos, iniciamos a análise dos projetos pedagógicos de dois cursos de Turismo do Estado de São Paulo, com enfoque/ênfase em meio ambiente e/ou ecoturismo, oferecidos por instituições públicas de ensino. Nesta etapa, analisamos também as transcrições das entrevistas com os coordenadores do curso da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – *Campus* de Sorocaba e do curso Universidade Estadual Paulista (UNESP) – *Campus* de Rosana.

Os projetos pedagógicos dos cursos da UFSCar e UNESP foram enviados pelos seus respectivos coordenadores, em meados do ano de 2007; porém, no curso da UFSCar, houve modificações no projeto pedagógico e os dados aqui apresentados são relativos à versão mais recente, coletada em 07/06/2008, e que está disponível no *site* da instituição.

O mesmo referencial e procedimentos, para análise dos dados coletados nas fases anteriores da pesquisa, foram também utilizados na análise dos projetos pedagógicos e entrevistas. Cada projeto possui suas particularidades em termos da estrutura textual que serão apresentadas a seguir. Cabe ressaltar que foram analisados todos os componentes dos projetos pedagógicos, o que inclui os planos de ensino das disciplinas, apêndices e anexos.

O projeto pedagógico do curso da UFSCar, com ênfase em meio ambiente e cultura, apresenta duzentos e seis páginas e está estruturado em oito itens, a saber: “Referenciais para o Curso”; “Perfil do Profissional a Ser Formado”; “Competências, Habilidades, Atitudes e Valores”; “Núcleos de Conhecimentos Estruturais do Curso e Respectivas Disciplinas e Atividades”; “Tratamento Metodológico”, “Avaliação da Aprendizagem dos Conhecimentos, Competências, Habilidades, Atitudes e Valores”, “Articulação entre os

Componentes Curriculares” - no qual é apresentado a Estrutura Curricular e os planos de ensino - e “Apêndices”.

O curso teve início em 2006 e é oferecido por a uma universidade federal. O curso desenvolve suas atividades em um novo *campus* da universidade, que fica próximo a uma unidade de conservação, na região sudoeste do Estado de São Paulo, e adota uma política “regida pelos princípios da sustentabilidade” que predomina em todos os seus *campus*.

No projeto pedagógico destaca-se claramente a importância da região e suas particularidades em relação às características naturais. De acordo com o projeto pedagógico, a região onde o curso é oferecido apresenta muitas oportunidades de aproveitamento do patrimônio natural e cultural para enriquecer o processo de aprendizagem dos alunos.

O projeto pedagógico do curso é redigido de maneira clara, fazendo referências explícitas ao contexto em que este foi criado. É o único dos dois projetos analisados a trazer no item “Apresentação” um histórico do desenvolvimento da atividade turística no Brasil e no mundo e como o fato levou à necessidade de formação de profissionais na área. Neste item, são discutidas ainda as condições favoráveis, para implantação do curso no local proposto, fazendo uma descrição das características ambientais, sociais, educacionais e econômicas da região em questão, bem como da sua vocação turística. Também é abordado o processo administrativo de criação do curso.

No “Perfil do Profissional a Ser Formado”, apresenta a conduta profissional que o curso espera que os futuros bacharéis tenham, quando da conclusão do curso. A conduta deve estar relacionada à “Identificação do Potencial Turístico de uma Região”, “à Gestão de Empresas numa Perspectiva da Sustentabilidade” “[...] Ele deverá ter uma formação multidisciplinar por excelência, ao mesmo tempo generalista na área de ciências humanas, sociais, políticas e econômicas, e mais aprofundada nas áreas ambiental, histórica, cultural e de gestão, além do turismo propriamente dito (Teoria do Turismo, Economia do Turismo, Organização de Eventos, Agenciamento, entre outras) [...] (p.32)”, e também de utilizar os conhecimentos de forma “autônoma e crítica” para a produção de novos saberes e para uma atuação de caráter multidisciplinar, entre outros.

Relacionado ao perfil dos futuros formandos, o projeto pedagógico apresenta um outro item intitulado “Competências, Habilidades, Atitudes e Valores” propostas para o curso. As atitudes desejáveis são: “iniciativa”, “espírito empreendedor”, “dinamismo”, “sociabilidade”, “criatividade”, “autonomia”, “flexibilidade”, “adaptabilidade”, “dedicação”, “envolvimento” e “honestidade”. Os valores citados são a “responsabilidade social e ambiental”, “respeito à dignidade humana”, “direito à vida em suas múltiplas manifestações”, “respeito mútuo”, “justiça”, “solidariedade”, “participação e diálogo”, entre outros.

O item "Núcleos de Conhecimento Estruturais do Curso e Respectivas Disciplinas/Atividades" apresenta grandes áreas do conhecimento que serão abordadas no curso. Estas áreas correspondem a cinco "núcleos" de conhecimento: Fundamentos do Turismo, Fundamentos das Ciências Ambientais, Fundamentos das Ciências Humanas, Fundamentos das Ciências Sociais e Profissionalizante, totalizando cinquenta e quatro disciplinas obrigatórias. A proposta prevê ainda o oferecimento de algumas disciplinas optativas e eletivas; algumas devem ser cursadas em outros cursos de graduação oferecidos no *campus* da universidade.

O “tratamento metodológico” do curso foi organizado em quatro níveis de formação, cada nível corresponde a dois semestres. O primeiro nível tem como objetivo familiarizar o aluno com “a evolução histórico-conceitual do turismo”; o segundo, procura aprofundar o nível anterior, em especial em relação aos aspectos da relação turismo e meio ambiente; o terceiro nível busca a compreensão dos alunos para as formas como a atividade turística opera, é planejada e gerida, [...] analisando a sustentabilidade e qualidade no âmbito da exploração de regiões e ambientes turísticos [...] (pg.30); o quarto e último nível propicia o aprofundamento e a aplicação dos níveis anteriores a temas especializados do ecoturismo, e do turismo histórico-cultural tanto em meio rural, como urbano.

A “Avaliação” é o sexto item do projeto e é definida em termos gerais, tais como o papel desse processo, tanto para alunos, como para os professores. No texto, afirma-se que os planos de ensino deverão explicitar os processos avaliativos que serão utilizados; porém, quando analisamos os planos, não há nenhuma referência à avaliação.

O sétimo item "Articulação entre os Componentes Curriculares" apresenta as diferentes dimensões em que se dará a articulação de componentes curriculares. São apresentadas no projeto cinco dimensões. A primeira, refere-se ao direcionamento de todas as disciplinas/atividades curriculares para o perfil do profissional a ser formado; a segunda, refere-se à abordagem sistêmica do turismo; a terceira, refere-se às inter-relações dos núcleos de conhecimentos; a interação entre teoria e prática aparece como quarta dimensão e na quinta e última, apresentam-se as estratégias para manter os alunos sempre envolvidos, cognitivamente e afetivamente, com o próprio processo de aprendizagem.

Além disso, há, no sétimo item, o Ementário do curso, com os planos de ensino de disciplinas obrigatórias e optativas.

O penúltimo item apresenta a Estrutura Curricular, Ementário, Bibliografia, contratação de recursos humanos, recursos materiais a serem adquiridos e infra-estrutura. No item "Quadro de Docentes" a serem contratados, nota-se que profissionais de várias áreas atuarão no curso e não somente os de formação na área de Turismo.

O projeto pedagógico contém ainda "Apêndices" nos quais são apresentados os regulamentos de estágio, que deverá ter duração de 300 horas de trabalho de conclusão de curso e de atividades complementares.

O projeto do curso da UFSCar é coeso e se declara pautado no "princípio da sustentabilidade" que, como já apontado, é a política adotada pela universidade que o mantém. Contudo, não há no projeto pedagógico do curso nenhuma explicitação dos conceitos de "sustentabilidade" "desenvolvimento sustentável" e/ou "turismo sustentável" apenas idéias implícitas, como podemos observar a seguir:

[...] O turismo deve ser visto pela comunidade como parte dela, não como uma atividade separada. Essa abordagem facilita a integração do turismo com a vida social e econômica da comunidade. Um bom plano articula as aspirações e visões de uma comunidade e prevê a base política para a implementação de decisões que envolvam o desenvolvimento. Reunir as pessoas para planejar o futuro de sua comunidade é, basicamente, uma maneira de revigorar a democracia e governabilidade locais. É nesse planejamento participativo que a Universidade pode melhor contribuir, subsidiando, através de ações de pesquisa e extensão na área de turismo, os debates necessários à implementação de atividades sustentáveis para a região [...]
(PROJETO PEDAGÓGICO – UFSCar – p. 26).

Ou ainda,

[...] O curso de Turismo da UFSCar, *campus* Sorocaba, busca a consonância com as questões sociais da atualidade, e acrescenta ainda o viés do desenvolvimento sustentável das atividades turísticas; atende, assim, uma dupla demanda, qual seja, a das questões contemporâneas que afetam a qualidade de vida em sentido amplo e a manutenção da diversidade cultural, entendendo que se trata de pólos não excludentes, sendo antes complementares [...] (PROJETO PEDAGÓGICO – UFSCar – p. 41).

Já o projeto pedagógico do curso da UNESP - com ênfase em meio ambiente - apresenta cento e quarenta e sete páginas e está estruturado em quinze itens. O referido curso está instalado no extremo oeste do Estado de São Paulo, inicialmente num *campus* experimental desde 2002.

Assim como vimos no curso da UFSCar, o da UNESP também dá grande importância às características naturais e à vocação turística decorrentes da região. Espera-se que o belo cenário natural do local e suas potencialidades turísticas contribuam significativamente com a formação dos alunos.

O projeto pedagógico é apresentado em quinze itens: “Introdução”; “Justificativas”; “Objetivos”; “Perfil do Profissional a Ser Formado”; “Competências e Habilidades a Serem Desenvolvidas pelo Curso”; “Habilitações, Modalidades e Ênfases”; “Organização do Curso e Estrutura Curricular”; “Ementário do Curso de Bacharelado em Turismo”; “Estágios e Atividades Complementares”; “Modalidade de Avaliação”; “Período e Número de Vagas”; “Corpo Docente”; “Infra-Estrutura Necessária para a Implantação do Curso”; “Planejamento Administrativo e Financeiro da Implantação do *Campus* em Rosana” e, por último, as “Considerações Finais”.

Na introdução do projeto pedagógico, apresenta-se uma discussão sobre diversos temas, como a importância da atividade turística e seu desenvolvimento em áreas naturais; a demanda por profissionais que trabalhem com o turismo nessas áreas; as mudanças socioeconômicas e a vocação turística da região nas quais o curso é desenvolvido.

Posteriormente, são apresentadas as "Justificativas e Área de Influência do Curso" nas quais as razões para a implantação são explicitadas. Essas razões vão, desde interesses de políticas públicas estaduais e federais para o desenvolvimento da região e do turismo nacional, até o aproveitamento de

infra-estrutura já existente e a vocação turística e localização geográfica privilegiada. Também são abordadas as características socioeconômicas e educacionais da região (p.9-23).

Os objetivos do curso são explicitados na forma de objetivos gerais e específicos. Os gerais apontam para a formação de um profissional que trabalhe com conhecimentos teóricos e práticos e esteja apto a atuar na atividade turística, em especial, em atrativos ambientais, “zelando pela preservação e conservação da natureza”. A formação ética pautada na cidadania e no comprometimento em se buscar a sustentabilidade, a qualidade ambiental e o desenvolvimento socioeconômico das comunidades também são citados. Os objetivos específicos são nove e envolvem intenções como as de garantir uma “formação profissional “sólida”, “interdisciplinar”, “global e integradora”, “afinadas com o turismo contemporâneo”, com a “integração da comunidade” e “implantação de políticas públicas nacionais e regionais”, entre outros (p. 24-25).

O quarto item do projeto pedagógico da UNESP procura explicitar o "perfil do profissional a ser formado". De forma resumida, o curso busca proporcionar uma formação “holística” e “humanística” e que:

[...] prepare o aluno para a tomada de decisões coletivas de caráter multidisciplinar [...], com aprofundamento em conhecimentos relativos ao meio ambiente, para que o futuro profissional possa gerir, planejar e utilizar conhecimentos técnicos e científicos em sua prática profissional de forma que esta prática não implique em danos ou prejuízos ambientais [...] (PROJETO PEDAGÓGICO – UNESP - p.26).

Em seguida, apresentam-se as competências e habilidades que o curso pretende desenvolver. No total são colocadas vinte e cinco competências e quinze habilidades que os estudantes deverão possuir ao final do curso.

O sexto item do projeto "Habilitações, Modalidades e Ênfases" discute a área em que o curso visa formar o Bacharel em Turismo que é aquela ligada às questões ambientais.

A “Organização Curricular” também é outro item do projeto pedagógico composto por disciplinas, obrigatórias e optativas, habilitações, modalidades e ênfases e outras atividades. Há aberturas para disciplinas ministradas “à distância”. O projeto apresenta um subitem, onde se discute brevemente a

implantação das disciplinas “Ecologia Geral e Aplicada” e “Conservação dos Recursos Naturais” para o enriquecimento do curso.

O Ementário do curso é o oitavo item, e inclui os planos de ensino das disciplinas. O item seguinte refere-se a estágios e atividades complementares. O Estágio deverá ter duração de 300 horas, realizadas no 7º e 8º semestres. As atividades complementares serão realizadas por meio de visitas técnicas em locais turísticos de todo o país.

Há também um item sobre a “Modalidade de Avaliação” no qual são apresentadas as normas gerais de Avaliação e outro item que cita o número de vagas e o período de realização do curso. O item "12" apresenta as exigências para a contratação do corpo docente, ficando evidente a necessidade de profissionais de várias áreas do conhecimento, não se restringindo a profissionais da área do Turismo. Nos itens "13" e "14", são apresentadas a infra-estrutura necessária para a implantação do curso e o Planejamento Administrativo e Financeiro respectivamente.

Por último, há as “Considerações Finais” que reafirmam a necessidade de profissionais qualificados para trabalhar com o Turismo em áreas naturais e a importância que o curso terá para o desenvolvimento da região na qual está inserido, tanto em relação aos aspectos sócio-econômicos e educacionais, como do desenvolvimento turístico regional.

O projeto pedagógico do curso da UNESP, assim como o do curso da UFSCar apresenta pouca clareza de alguns conceitos e princípios. No entanto, fica evidente a preocupação do curso com os impactos ambientais e conflitos sociais que a região de sua influência sofreu e vem sofrendo:

[...] A atual situação ambiental no Pontal do Paranapanema resulta do processo histórico de ocupação desta área. Marcada por inúmeros conflitos, a história do Pontal é a história da destruição sistemática e persistente de matas, solos e águas para garantir a posse da terra.

Estes impactos diretos no meio físico são lentamente transferidos para a sociedade, gerando, por exemplo, a perda de produtividade da terra, de renda dos proprietários e de qualidade de vida da população, contribuindo ainda mais para o empobrecimento da região.

Esta região sofre atualmente as consequências de sua história anti-ecológica. De região rica e promissora nas primeiras décadas do século XX, chega ao século XXI empobrecida e com um passivo ambiental de grande monta. Este quadro de degradação ambiental exige ações para sua reversão.

Entre essas ações inclui-se a viabilização deste Curso de Turismo no município de Rosana, por meio do qual serão formados recursos humanos aptos a elaborar e implementar projetos e planos de

desenvolvimento regional, incluindo a exploração turística dos amplos potenciais presentes na região [...] (PROJETO PEDAGÓGICO – UNESP – p. 17-18).

Depois deste exame mais geral dos dois projetos pedagógicos, demos início às análises desses documentos e das entrevistas realizadas com os coordenadores, que resultou na tabela 4, na qual podemos observar as frequências das “unidades de registro”, “subcategorias” e “categoria”:

Tabela 4 – Frequências das unidades de análise relativas aos projetos pedagógicos e entrevistas com os coordenadores de cursos com enfoque em meio ambiente/ecoturismo do Estado de SP.

Temática Ambiental (CATEGORIA)			
Subcategoria	UFSCAR	UNESP	TOTAL
Impactos Ambientais (SC1)	8	13	21
Gestão/Auditoria/Manejo/Avaliação ambiental (SC2)	16	15	31
Sustentabilidade/ Desenvolvimento sustentável (SC3)	21	4	25
Histórico do Ambientalismo -(conceitos e perspectivas) (SC4)	2	3	5
Paradigmas científicos e a temática ambiental (SC5)	2	-	2
Educação Ambiental (SC6)	3	4	7
Conceitos científicos básicos relativos ao meio ambiente (SC8)	7	16	23
Espaço/Paisagem (SC9)	7	-	7
Turismo e a Temática Ambiental (SC10)	108	105	212
"Unidades de Registro" da Sub-Categoria Turismo e Temática Ambiental – (SC10)			
Impactos do turismo (UR1)	9	6	15
Gestão/Auditoria/Manejo/Avaliação Ambiental do turismo (UR2)	17	10	27
Turismo Sustentável (UR3)	20	22	42
Turismo e Meio Ambiente (UR4)	49	45	94
Espaço/Paisagem e turismo (UR5)	1	12	13
Educação Ambiental e turismo (UR6)	4	-	4
Conceitos científicos básicos relativos ao meio ambiente e turismo (UR8)	3	5	8
Desenvolvimento turístico como melhoria da qualidade de vida da população local e do meio natural (UR9)	4	5	9

Como critério para registro das frequências das “unidades temáticas”, considerou-se o conteúdo expresso nos parágrafos do texto; o tema foi registrado apenas uma única vez por parágrafo. O projeto pedagógico foi analisado como um todo, considerando as concepções de curso expressas no

texto, a estrutura curricular proposta (conjunto das disciplinas do curso) e as bibliografias referenciadas.

As unidades de análise (“unidades de registro”, “subcategorias” e “categoria”) desta tabela são as mesmas utilizadas na análise dos planos de ensino que foram apresentadas no Capítulo 2 (p. 63-66).

Devemos ressaltar que a subcategoria “pesquisa-ação e pesquisa-participante (SC7)” e a “unidade de registro - pesquisa-ação, pesquisa-participante e turismo (UR9)” foram excluídas, pois não foram identificadas nos textos.

Foram categorizados nas “subcategorias” e nas “unidades de registro” apenas os temas presentes nos documentos e nas transcrições das entrevistas que tratavam diretamente da temática ambiental ou da relação desta com o turismo. Grande parte do conteúdo dos projetos não tem relação com o tema proposto por esta pesquisa, e por isso não foram considerados. Por este motivo também não há, na tabela, a “unidade de registro outros (UR10)”. Para fins de exemplificação, os conteúdos dos planos de ensino, relativos às disciplinas de Contabilidade não nos apresentava nenhum indício de ligação com a temática ambiental. Por esta razão foram igualmente desconsiderados, assim como as apresentações dos processos de avaliação e as descrições relativas aos recursos materiais necessários para o funcionamento dos cursos.

Ressaltamos, neste momento, que todos os planos de ensino foram analisados, mesmo aqueles que não faziam menção direta à temática ambiental em suas denominações, contudo, não foram encontrados indícios de abordagens da questão ambiental em disciplinas como a já citada “Contabilidade”, entre outras.

Os códigos das unidades de análise foram mantidos, mesmo tendo-se excluído algumas “subcategorias” e “unidades de registro”.

Para exemplificar os dados que foram categorizados, apresentamos os quadros 2 e 3, nos quais podemos observar alguns excertos de documentos e considerações dos entrevistados relativos às “subcategorias” de análise (quadro 2), e “unidades de registro” (quadro 3):

Quadro 2: Exemplos de dados agrupados nas “subcategorias” de análise.

TEMÁTICA AMBIENTAL (CATEGORIA)	
“Subcategorias”	Exemplos
Impactos ambientais (SC1)	É importante frisar que o meio físico do Pontal do Paranapanema é muito frágil às intervenções antrópicas, resultando em diversos impactos ambientais, especialmente em relação às águas, solos e vegetação. A região possui elevada susceptibilidade à erosão dos solos, constituindo um dos principais problemas ambientais, pela perda de solos e o conseqüente assoreamento de corpos hídricos. (PROJETO PEDAGÓGICO – UNESP – p. 17).
Gestão/manejo/auditoria/avaliação ambiental (SC2)	As Unidades de Conservação: diferentes tipologias e objetivos, com ênfase nas categorias que prevêm o uso público por visitantes. Manejo de unidades de conservação. Manejo de unidades de conservação (PROJETO PEDAGÓGICO – item de disciplina/UFSCar – p. 110). IBAMA. <i>Diretrizes de pesquisa aplicada ao planejamento e gestão ambiental</i>. Volume I. Brasília: Editora do Ibama (versão português). s/d. (PROJETO PEDAGÓGICO – item de disciplina/UNESP – p. 75).
Sustentabilidade (SC3)	Organizar, implantar, orientar, coordenar, supervisionar, avaliar criticamente a implantação de projetos, planos e programas relacionados ao turismo ecológico e histórico-cultural, na perspectiva de sua sustentabilidade. (PROJETO PEDAGÓGICO – UFSCar – p. 33). A região do Pontal do Paranapanema passa por um período de mudanças no perfil sócio-econômico, principalmente, com a conclusão das obras das usinas hidrelétricas de Rosana e Porto Primavera (UHE Eng. Sérgio Motta). Com essa mudança, desponta a vocação turística da região e, a necessidade do desenvolvimento das atividades e projetos turísticos de forma planejada e sustentável. (PROJETO PEDAGÓGICO – UNESP – p. 6).
Histórico do Ambientalismo (conceitos e perspectivas – SC4)	Processo evolutivo da relação homem/ambiente e histórico do ambientalismo. Processo evolutivo da relação homem/ambiente e histórico do ambientalismo. Fatos e ações representativas na trajetória de formação da consciência a respeito das questões ambientais. Conceituação de Patrimônio Natural. Patrimônio natural e suas relações com as populações humanas [...] (PROJETO PEDAGÓGICO – item de disciplina/UFSCar – p. 54).
Educação ambiental (SC6)	NEIMAN, Z.; MENDONÇA, R. <i>A sombra das</i>

	<i>árvores</i>: transdisciplinaridade e educação ambiental em atividades extra-classe. São Paulo: Chronos, 2002 (PROJETO PEDAGÓGICO – item de disciplina/UFSCar – p. 90). [...] Nós temos projetos de coleta seletiva, de educação ambiental nas escolas, enfim, diversos projetos, mas estes não conseguem ter uma influência muito grande na comunidade, estes não conseguem, inclusive, ser muito bem inseridos [...] (ENTREVISTA – COORDENADOR – UNESP).
Conceitos científicos relativos a meio ambiente (SC8)	[...] Grandes biomas do globo terrestre e suas potencialidades turísticas. Demonstrar a importância da preservação dos ecossistemas terrestres e aquáticos no âmbito nacional e internacional como suporte para a implantação e expansão das atividades turísticas. Os principais ecossistemas de água doce, ecossistemas marinhos e costeiros dos continentes, suas inter-relações e comparações [...] (PROJETO PEDAGÓGICO – item de disciplina/UNESP – p. 66). Ecologia da paisagem. Fatores do ambiente físico, clima, solo, componentes bióticos do ecossistema e a vegetação como fatores que influenciam o comportamento da fauna e suas adaptações. Equipamentos e metodologia para observação de fauna: binóculo, máquinas fotográficas [...] (PROJETO PEDAGÓGICO – item de disciplina/UFSCar – p. 123).
Espaço/paisagem (SC9)	O lugar do Brasil em tempos de globalização. A diferenciação regional brasileira: paisagens culturais e naturais. A industrialização brasileira e as estratégias de desenvolvimento econômico do país ao longo dos últimos cinquenta anos [...] (PROJETO PEDAGÓGICO – item de disciplina/UFSCar – p. 83-84).
Turismo e temática ambiental (SC10)	Verificar no quadro 3 relativo às “unidades de registro” desta “subcategoria”

Em relação ao quadro 2, faz-se necessário comentar que a “subcategoria – Turismo e Temática Ambiental (SC10)”, foi a única que subdividimos em “unidades de registro”, pois os temas nelas categorizados eram muito amplos.

Logo, apresentamos o quadro 3, por meio do qual os dados das “unidades de registro” são exemplificados. Também, devemos ressaltar que

acrescentamos uma “unidade de registro” em relação ao que foi apresentado no Capítulo 2, sendo essa a unidade: “desenvolvimento turístico como melhoria da qualidade de vida da população local e do meio natural (UR9)”.

Quadro 3: Exemplos de dados agrupados nas “unidades de registro” da “subcategoria – Turismo e Temática Ambiental (SC10)”.

Temática Ambiental (CATEGORIA) Turismo e Temática Ambiental (SC10) (“SUBCATEGORIA”)	
“Unidades de Registro”	Exemplos
Impactos do turismo (UR1)	[...] Então, a gente sabe que impactos ocorrem e ocorrerão. Em termos de um reservatório como nós temos aqui, se você pensar em termos de água, a pessoa pode não usar um protetor solar pra não contaminar, pode não fazer muito barulho, pode não jogar lixo, ter uma série de cuidados; mas ela causa um impacto porque vai ter que chegar de carro, vai ter que estacionar ali próximo, ela vai ter que andar numa trilha, enfim [...] (ENTREVISTA – COORDENADOR – UNESP). [...] Infra-estrutura local para o desenvolvimento do turismo. Impactos na localidade da atividade turística. Políticas públicas em turismo e lazer [...] (PROJETO PEDAGÓGICO – item de disciplina/UFSCar – p. 106).
Gestão/manejo/auditoria/avaliação ambiental do turismo (UR2)	LINDBERG, Kreg., HAWKINS, Donald. <i>Ecoturismo: um guia para planejamento e gestão</i>. São Paulo: SENAC, 1995 (PROJETO PEDAGÓGICO – item de disciplina/UFSCar – p. 53). [...] Metodologia e técnicas de elaboração de projetos. Gestão ambiental. ISSO 14.000. Selo Verde (ABIH). Gestão ambiental. ISSO 14.000. Selo Verde (ABIH).(PROJETO PEDAGÓGICO – item de disciplina/UNESP – p. 108).

Turismo sustentável – (UR3)	[...] as relações entre Turismo, patrimônio Natural e sustentabilidade. Patrimônio natural brasileiro como recurso para a atividade turística sustentável (biomas brasileiros). Ética e Cidadania no uso do Patrimônio Natural pelo Turismo. (PROJETO PEDAGÓGICO – item de disciplina/UFSCar – p. 54). [...] Análise do espaço rural brasileiro e sua interface com o turismo rural. Análise da estrutura, dinâmica e evolução do espaço turístico em áreas rurais. Identificar os agentes sociais que atuam no espaço rural: comunidade rural, poder público e proprietários [...] (PROJETO PEDAGÓGICO – item de disciplina/UNESP – p. 80).
Turismo e meio ambiente (UR4)	NEIMAN, Z. & MENDONÇA, R. <i>Ecoturismo no Brasil</i>. Barueri: Manole, 2005 (PROJETO PEDAGÓGICO – item de disciplina/UFSCar – p. 55). A formação de recursos humanos capacitados em Turismo poderá representar uma oportunidade de promoção do potencial turístico no meio rural da região com ênfase nos segmentos de Ecoturismo, Turismo Rural e Turismo Náutico aliado à pesca esportiva e ao lazer praiano fluvial, visitas técnicas às barragens, passeios de barco pela Eclusa, contribuindo para o desenvolvimento econômico e social e, especialmente, para a manutenção da qualidade ambiental do Pontal do Paranapanema (PROJETO PEDAGÓGICO – UNESP – p. 18).

Espaço/paisagem e turismo (UR5)	Propor e operacionalizar soluções alternativas inovadoras para explorar novos espaços e serviços turísticos, como forma de inclusão social, valorizando as comunidades locais, em suas singularidades culturais e sociais e em seu patrimônio natural. (PROJETO PEDAGÓGICO – UFSCar – p. 33). [...] YAZIGI, C. <i>Turismo – espaço, paisagem e cultura</i>. 2ª Edição. São Paulo; Hucitec, 2000 [...] (PROJETO PEDAGÓGICO – item de disciplina/UNESP – p. 57).
Educação ambiental e turismo (UR6)	[...] Análise dos componentes do produto ecoturístico (Conservação, Educação Ambiental e benefícios sócioeconômicos). Caracterização da oferta e da demanda específicas -, enfatizando os agentes envolvidos no planejamento, desenvolvimento e operacionalização do segmento [...] (PROJETO PEDAGÓGICO – item de disciplina/UFSCar – p. 79). CASCINI, F. <i>Educação Ambiental</i>. São Paulo: SENAC, 1999. (PROJETO PEDAGÓGICO – item de disciplina/UNESP – p. 66).
Conceitos científicos básicos relativos ao meio ambiente e turismo (UR8)	[...] Houve ontem alguns alunos me procurando pra fazer um curso de extensão sobre o Estudo da Vegetação aplicada ao Turismo. Então a gente vai trabalhar aí com questões ecossistêmicas, quais são os ecossistemas globais que já há na disciplina, tentando identificar as espécies características de cada um. Aí a gente trabalha até a questão dos bioindicadores, como essas espécies se comportam em condições inadequadas, por exemplo, de poluição extrema, de contaminação do lençol freático, do solo, do ar [...] (ENTREVISTA – COORDENADOR – UNESP).
Desenvolvimento turístico como melhoria da qualidade de vida da população local e do meio natural (UR9)	[...] A inserção da comunidade no processo de planejamento do ecoturismo é fundamental para que haja comprometimento com a conservação dos recursos e, de maneira recíproca, fazer com que o ambiente possibilite às pessoas terem uma vida digna, sem que haja conflitos, especialmente no que diz respeito àqueles que possam causar danos à biodiversidade [...] (PROJETO PEDAGÓGICO – UFSCar – p. 24).

Dessa maneira, podemos observar, na tabela 4, que as três “subcategorias” mais freqüentes identificadas nas análises dos projetos pedagógicos e entrevistas são: “turismo e temática ambiental (SC10)” com duzentos e doze registros, sendo estes a somatória de todas as “unidades de registro” desta “subcategoria”; “gestão, manejo, auditoria e avaliação ambiental (SC2)” com trinta e um registros; e “sustentabilidade e/ou desenvolvimento sustentável (SC3)” com vinte e cinco.

A “subcategoria – turismo e temática ambiental (SC10)” é o tema central nos dois projetos pedagógicos e nas entrevistas analisadas. Obviamente, isso pode ser explicado pelo fato de que os dois cursos pesquisados oferecem enfoques na área ambiental. A decisão de privilegiar o enfoque em meio ambiente, em ambos os cursos, foi uma decisão institucional, baseada nas características ambientais, econômicas, sociais, educacionais e políticas das regiões onde os cursos foram implantados, como podemos observar no item “justificativas para implantação dos cursos” em ambos os projetos, e nestes dois excertos das entrevistas realizadas:

[...] o curso foi implantado em Rosana, numa...fase onde a UNESP estava com projeto de expansão para se inserir em regiões onde não havia *campus* e também em regiões menos desenvolvidas do estado...Então, a partir daí uma proposta do governo do Estado trouxe a possibilidade de parcerias entre o governo do Estado, a UNESP e as prefeituras, onde este entrou com os recursos para a montagem da infra-estrutura básica. As prefeituras entraram com os prédios, com a estrutura física. E a UNESP entrou com o corpo docente, técnico e administrativo [...] A definição inicial do curso, com ênfase em meio ambiente, foi dada pela comissão que criou o curso. Então, a gente não estava aqui, nenhum dos docentes que hoje atuam no *campus* estavam. Então, a gente não teve influência. Mas sabemos que foi justamente por esse motivo que precisava criar um curso de turismo, que aqui havia recursos naturais em abundância [...] Bom, primeiro é que a UNESP não tinha um curso de turismo. Naquele momento, a área do conhecimento relacionada ao turismo estava em evidência, estava se ampliando muito. Muitos cursos foram criados pelo país afora e a UNESP percebeu que seria importante ter um curso pra estudar essa área do conhecimento. Uma outra justificativa é que foram feitos estudos de potencial de desenvolvimento do turismo aqui na região e verificou-se que Rosana era um município pobre, no pontal do Paranapanema, que precisava de um *campus* da UNESP, em função da parceria governo do Estado, prefeituras e UNESP. Era um espaço geográfico sem um *campus*. Que curso inserir aqui? A gente sabe que houve especulações sobre vários cursos, mas verificou-se que um dos cursos mais indicados pra inserção nesse local seria o curso de Turismo pelo potencial que representava Rosana com o rio Paraná, um dos maiores do mundo,

com o rio Paranapanema se encontrando. Ou seja, o Estado começa ou termina aqui, dois reservatórios enormes, o de Rosana que é um reservatório mais ou menos padrão não é muito grande, mas o de Porto Primavera ou Sérgio Motta, no rio Paraná, que é o terceiro maior do mundo. Então, essas grandes massa d'água, têm um potencial pra desenvolvimento de turismo muito grande. Mas até agora, hoje praticamente não são usadas [...] (ENTREVISTA – COORDENADOR – UNESP).

[...] A ênfase foi uma escolha institucional, quando São Carlos definiu que haveria o *campus* de Sorocaba, definiu que esse *campus* teria como mote a sustentabilidade. Então, aí se você analisar o projeto do *campus*, a relação desse *campus* com a FLONA⁴, num primeiro momento ela foi praticamente visceral. Era ser dentro da FLONA, que é uma unidade de conservação. Depois com o tempo houve algumas tentativas administrativas. Decidiu que não seria dentro da unidade de conservação por conta das restrições de uma unidade de conservação. Mas independente disso, manteve-se a proposta de ser um curso de fato voltado à sustentabilidade, e ao patrimônio natural representado não só pela FLONA, mas também pelo Vale do Ribeira, toda essa diversidade e essa riqueza natural que a gente tem nessa parte sul do Estado de São Paulo. O curso tem um papel forte no elo entre a oferta e a demanda, formatando de fato o atrativo turístico, fornecendo uma mão de obra diferenciada pra trabalhar nessa área ambiental [...] (ENTREVISTA – COORDENADOR – UFSCar).

Logo, podemos perceber nos dados de que as discussões relativas ao agravamento dos problemas ambientais, que as sociedades contemporâneas enfrentam, não parecem ser a principal razão, para a escolha do enfoque dado nos cursos. As motivações ligadas às questões políticas e regionais parecem ser muito mais influentes na decisão do que o questionamento das relações sociedade – natureza, numa perspectiva global e crítica. Fica clara, nos projetos pedagógicos, a importância das características naturais das regiões nas quais os cursos se localizam, assim como os aspectos e problemas sociais, educacionais e econômicos, porém estes não parecem se relacionar com um contexto mais amplo/global da temática ambiental.

Apesar de sabermos que as ações políticas locais influem no contexto global, não há dados, nos documentos analisados, que façam referência direta à crise ambiental e suas conseqüências, como uma das motivações para a criação de cursos com enfoque em meio ambiente. Não se está afirmando que esta preocupação não exista nos cursos. Em alguns momentos ela é identificada, mas não como umas das motivações principais para escolha do enfoque em meio ambiente. Contudo, ressaltamos que há apenas indícios que

⁴ Floresta Nacional de Ipanema localizada na região de Sorocaba – SP.

permitem esta análise, o que faz com que esta não possa ser tomada como conclusiva.

Também na “subcategoria – turismo e temática ambiental (SC10)”, podemos perceber que os conhecimentos considerados válidos, para a construção do currículo pelos seus idealizadores são aqueles relativos às atividades turísticas ligadas ao patrimônio ambiental como o ecoturismo, turismo ecológico, rural, náutico, entre outros, assim como às questões voltadas ao desenvolvimento turístico sustentável como indicam as “unidades de registro” “turismo e meio ambiente (UR4)” e “turismo sustentável (UR3)”.

O crescimento das atividades turísticas em meios naturais, como forma de lazer, e, conseqüentemente, como atividade econômica parece ser a principal razão para que os conhecimentos relacionados ao fenômeno esteja presente nos currículos, como podemos ver nestes exemplos:

[...] O turismo, direcionado aos atrativos ambientais, tem mostrado um crescimento muito grande nestes últimos anos. Esta modalidade de Turismo pode encontrar algumas variações ou denominações distintas como: Ecoturismo, Turismo de Aventura, Turismo Ambiental, Turismo Náutico, Turismo Verde, Turismo de Pesca, entre outros. No Brasil, outra modalidade que também tem se desenvolvido bastante na última década é o Turismo Rural. Neste cenário, o curso aqui proposto, vem atender a uma demanda cada vez maior de profissionais ligados a essas modalidades turísticas [...] (PROJETO PEDAGÓGICO – UNESP – p. 6).

Ou ainda,

[...] Por outro lado, o Brasil dispõe de extensos recursos naturais, com grande diversidade ambiental e biológica, o que o torna candidato natural ao investimento em ecoturismo. Convém ressaltar que este segmento está crescendo, sendo o que mais se beneficiará com o atendimento a diferentes faixas etárias e interesses. Isto decorre da curiosidade das pessoas em relação à natureza, além do aumento da preocupação com questões ambientais e da busca por alternativas para diminuir o estresse a que as pessoas estão submetidas nas grandes cidades [...] (PROJETO PEDAGÓGICO – UFSCar – p. 30).

Passagens como estas, presentes nos textos dos projetos pedagógicos, permitem-nos levantar a hipótese de que as questões relativas ao turismo e meio ambiente passam a fazer parte do currículo de cursos de turismo como uma resposta imediata à demanda em termos de interesse da população por cenários naturais. Nesse sentido, fica muitas vezes mais evidente uma justificativa econômica do que o interesse pela discussão da crise ambiental e a construção de um “saber ambiental” (LEFF, 2001). Questões como estas

nos remetem às proposições de Gimeno (2000a), indicadas no Capítulo 2, de que o currículo sofre pressões de natureza diversa.

É inegável que as questões ambientais estão cada vez mais em evidência, o que talvez seja uma motivação para o crescimento do turismo em áreas naturais, porém as discussões ideológicas da crise ambiental não chegam a todas as camadas da população, neste caso, os turistas. Assim como já discutido anteriormente, há uma “aparente consenso” (CARVALHO, 1989) em relação aos problemas ambientais, mas os debates acerca de suas origens e conseqüências parecem não estar ao alcance do grande público, o que parece também atingir à atividade turística. Logo, percebemos indícios nos dados de que a formação profissional, focada nos segmentos do mercado turístico, voltados para a natureza, tem como justificativa muito mais uma questão ligada à economia e a compatibilização de interesses entre mercado e patrimônio natural. E este patrimônio parece ser entendido mais como um produto de consumo do que por uma busca de novas formas de relação sociedade- natureza.

No curso da UFSCar, percebemos estes indícios em passagens como estas:

[...] Dada a crescente valorização do tempo ocioso, a melhoria da qualidade de vida, bem como o aumento da expectativa de vida, atualmente o turismo é reconhecido como uma das melhores opções econômicas, em termos mundiais, para enfrentar os condicionantes da recessão, desemprego e automação. O crescimento da chamada indústria do turismo fica em torno de 4 a 5% ao ano e, assim, há um progressivo interesse dos governos federais, estaduais e municipais na implantação de atividades turísticas [...](PROJETO PEDAGÓGICO – UFSCar – p. 30).

E, no curso da UNESP, em exemplos, como estes:

[...] Assim, o turismo local alicerçado nas potencialidades naturais e na infra-estrutura receptiva, voltada para o desenvolvimento regional sustentável, terá como resultado a dinamização e diversificação do conjunto de atividades econômicas representadas pelo setor de serviços, da indústria turística e do comércio em geral.

Com isto haverá a melhoria da qualidade de vida da população desta região; o aumento da diversificação qualitativa dos bens e serviços produzidos e da infra-estrutura receptiva; a geração de novos empregos e a manutenção dos existentes; a qualificação e requalificação dos recursos humanos já envolvidos; o aproveitamento da mão-de-obra não qualificada, através de sua capacitação; a inserção socioeconômica e cultural da população; a proteção ao meio ambiente e ao patrimônio histórico-cultural e a projeção da região no cenário internacional (EMBRATUR, 1996) [...](PROJETO PEDAGÓGICO – UNESP – p. 19).

Há poucos dados nos projetos pedagógicos e entrevistas que apontam para outras perspectivas de caráter mais crítico. Em apenas uma passagem dos textos estas outras perspectivas são explicitadas, como no caso a seguir:

[...] Nesse sentido, a proposta apresentada é inovadora, propondo um curso de Turismo sintonizado com as grandes questões do mundo contemporâneo, marcadas pelas reflexões e análises críticas das relações do Homem com o Meio Ambiente [...](PROJETO PEDAGÓGICO – UNESP – p. 146).

Para Ruschmann (1997), o “meio ambiente é matéria-prima do turismo”, o que, em nossa interpretação, significa que uma vez que o meio ambiente é destruído pelo turismo, a atividade deixa de existir e com isso uma grande fonte de recursos econômicos desaparece. Desse modo, consideramos que se preserva o meio para que os ganhos econômicos se mantenham e não pelo valor intrínseco que a natureza tem em todas as suas formas de manifestação.

Ainda em relação às “unidades de registro” - “turismo e meio ambiente (UR4)” e “turismo sustentável (UR3)” – da subcategoria “turismo e temática ambiental (SC10)”, percebemos que as referências às atividades como ecoturismo, turismo ecológico e turismo sustentável sempre aparecem de forma indefinida, com suas significações apenas implícitas e muito relacionadas entre si. Mais uma vez a perspectiva de se desenvolver essas atividades turísticas de forma sustentável - na perspectiva que elas se mantenham ao longo do tempo - parece-nos ser voltadas para uma perspectiva mais econômica do que de crítica ao modo de produção capitalista.

O uso de forma generalizada dos termos “ecoturismo”, “turismo sustentável” e alguns outros nos projetos pedagógicos também chamou-nos a atenção. Há inúmeras definições para “turismo ecológico” ou “turismo sustentável” na literatura. A falta de explicitação do entendimento destes conceitos nos projetos pedagógicos parece indicar não ser esta polissemia uma preocupação dos cursos.

Em nossa análise este fato parece ser benéfico. Por outro, parecer trazer riscos aos cursos. A ausência de opções teóricas fechadas e definições estanques nos projetos pode ser vista como positiva, pois a opção estanque e inflexível em torno de apenas algumas conceituações poderia empobrecer os debates sobre o fenômeno turístico e também sobre as relação entre

sociedade e natureza e limitar as práticas dos docentes. Já sob outra ótica, esta ausência poderia levar os cursos a “falsos consensos”, tentando compatibilizar as idéias de grupos antagônicos e trabalhar alguns conceitos chaves como consensuais, sem trazer ao corpo discente os conflitos de interesses políticos, econômicos e de outra natureza que envolvem idéias como sustentabilidade e ecoturismo, por exemplo.

No Capítulo 1, discutimos por meio das considerações de vários autores as implicações da falta de clarificação de alguns conceitos relativos ao turismo e deste com o meio ambiente, fazendo uma crítica a esta ausência de posicionamento claro, tanto entre as empresas turísticas, como entre os pesquisadores da área. Porém, levando em consideração que estamos falando de cursos de turismo que formam profissionais, para atuar no mercado, e que têm como obrigação ética trazer a seus alunos as mais diferentes visões de mundo, para que estes tenham uma formação intelectual sólida, consideramos que os cursos não devam se fechar em uma única conceituação de determinados referenciais teóricos, mas sim trazê-los para discussão, o que parece acontecer nos cursos analisados, fato que podemos perceber neste excerto de entrevista do coordenador da UFSCar:

[...] Em geral os docentes têm uma linha de muito respeito às diversas correntes... A gente sabe que existem várias conceituações, várias linhas, e que todas têm seus argumentos para defender... Eu acredito que tem que ter uma postura responsável com o aluno, para ele também conhecer as diversas linhas, para ter autonomia e capacidade para julgar com qual dessas linhas ele identifica mais e aí atuar, seguir sua linha, sua vida... Então... Mas respeitando. Eu, pelo menos, trabalho muito na minha prática desta forma, não tento executar uma linha, como é muito comum em outras áreas. Há muito preconceito. Mas isso é uma questão também do profissional, não são todos que são assim. Mas, alguns, de certa forma, tentam essa responsabilidade, para mostrar que existem várias linhas e... cada uma implica em alguma coisa. Agora, a gente trabalha demais com a conceituação do ecoturismo. Muito. A gente traz todas as linhas, todas as correntes e faz aí um belo *brainstorming* com nossos alunos, para a gente poder ter alguma clareza com relação ao que se espera disso, afinal de contas. O que se espera de um profissional de Turismo trabalhando numa área natural... Não dá pra ser ingênuo. Também não dá para ser positivista demais, achar que só uma coisa está correta, porque nas áreas naturais, a gente sabe que estão cheias de conflitos e que são um recurso muito valorizado hoje em dia. Há trabalhos que são feitos para atribuir valor econômico às áreas naturais, a gente sabe que estão inseridos em um contexto maior, então o ecoturismo também não pode ser ingênuo, a gente tem que estar muito atento a essas forças do contexto global, a essas forças deste perfil que a gente está... desta sociedade técnico-informacional-científica, pós-modernidade... coisas assim... Não é simples [...] (ENTREVISTA – COORDENADOR – UFSCar).

E, nesta consideração do coordenador da UNESP:

[...] É, difícil termos uma definição reconhecida por todos os envolvidos, por todos os pensadores sobre o assunto, até pela característica mesmo. Sustentabilidade pra você é uma coisa pra mim é outra. A questão também é conseguir encaixar uma atividade. Essa é de ecoturismo, essa não é. É muito difícil, são coisas muito objetivas, mesmo porque é um mercado extremamente dinâmico, que há alguns anos, o sujeito que atravessava o rio a nado era louco. Hoje é um esportista, hoje é uma pessoa que gosta de um contato com a natureza, falo a respeito do rio Paraná... dois quilômetros de largura. Então são conceitos que não conseguem se estabelecer até porque há uma dinâmica muito grande. As coisas mudam muito rapidamente em relação ao turismo, aos recursos naturais e a própria forma que nós temos de ver o turismo, e eu acho que é por isso que não se consegue se fechar um conceito [...] Nós temos diversos professores que debatem muito a fundo essas questões, sem conseguir também chegar a um conceito do curso, porque há muitos debates inclusive entre nós, porque é natural. Uma outra característica do nosso curso é que eu sou formado em Engenharia Florestal. Eu tenho uma visão, um colega em formado em Turismo em uma determinada instituição, fez mestrado em outra instituição já tem outra visão. Tem outro que também é formado em Turismo, mas tem uma outra visão, se formou em outro local, com outra pesquisa de mestrado. Então, é realmente é um curso que converge, mas não consegue fechar os conceitos de maneira física, matemática, é isso e pronto, não tem como [...] (ENTREVISTA – COORDENADOR – UNESP).

Faz-se necessário ressaltar que só foi possível constatar que os cursos trabalham diferentes concepções de seus temas centrais apenas nas entrevistas realizadas. Não há nos documentos analisados nenhum dado que indique de forma direta e explícita que este fato ocorra nos cursos, o que a nosso ver poderia estar presente nos projetos pedagógicos, valorizando essa característica que os coordenadores afirmam existir.

Uma outra “subcategoria” que nos leva a pensar sobre esses “falsos consensos” é “sustentabilidade e desenvolvimento sustentável (SC3)” que foi a terceira mais freqüente nas análises. A sustentabilidade, como explicitado no Capítulo 1 (p. 29-31), pode ser entendida em termos gerais como “continuidade no tempo”, porém os estudos desenvolvidos a respeito deste tema são bastante controversos, segundo Foladori e Tommasino (2000) e as consequências deste fato parecem se fazer presentes no cursos.

Para Apple (2006), a diversidade de conceitos e referenciais em um currículo é desejável, pois abre espaços para debates e novas idéias, e ainda propicia melhores oportunidades de se ter uma prática “contra-hegemônica”.

Quando analisamos os dois projetos pedagógicos, podemos observar que as idéias relativas à sustentabilidade e ao turismo sustentável são abertas, dando margem a várias interpretações. Talvez, o fato seja reflexo dos conflitos que o campo de estudo suscita; porém não há menção nos documentos oficiais a esses conflitos político-ideológicos e os textos parecem trabalhar suas idéias-chaves como se estas fossem consensuais. Na grande maioria das vezes, os termos sustentabilidade, desenvolvimento sustentável ou outros correlatos são tratados rapidamente e explicitação conceitual, como podemos verificar nestes cinco exemplos coletados nas entrevistas e projetos pedagógicos:

[...] Para tanto, o curso deverá oferecer aos alunos métodos e técnicas para o melhor atendimento ao turista, priorizando formação profissional ética, pautada na cidadania e no compromisso de desenvolver atividades que garantam a sustentabilidade.(PROJETO PEDAGÓGICO – UNESP – p. 24).

Conceitos fundamentais e tipologia. O ecoturismo e o desenvolvimento sustentável. Levantamento e diagnóstico do potencial e vulnerabilidade dos locais a serem explorados [...] (PROJETO PEDAGÓGICO – item de disciplina/UNESP – p. 75).

Empreendedorismo e sustentabilidade. O perfil e papel social do empreendedor e do empreendimento. Análises de oportunidades e desafios. [...] (PROJETO PEDAGÓGICO – item de disciplina/UFSCar – p. 114).

[...] A inclusão do “Trabalho de conclusão de curso” na grade curricular tem por objetivo propiciar aos discentes a elaboração de estudos e pesquisas na área do turismo, que adotem como premissa o uso e associação das diferentes informações, conhecimentos científicos e práticos, apreendidos durante o desenvolvimento do curso, bem como outros que venham a ser adquiridos durante o processo de elaboração desse trabalho, pautando-se, primordialmente, pelo exercício da multidisciplinaridade, da interdisciplinaridade e da abordagem das temáticas enfatizadas pelo curso, ou seja, a abordagem das questões ambientais, histórico-culturais e especialmente àquelas relacionadas à sustentabilidade[...] (PROJETO PEDAGÓGICO – UFSCar – p. 174-175).

[...] Colaborar na implantação da Política Nacional de Turismo, do Programa de Municipalização do Turismo e contribuir em diferentes âmbitos para o estabelecimento de políticas de turismo adequadas à promoção do desenvolvimento sustentável [...] (PROJETO PEDAGÓGICO – UFSCar – p. 33).

Há, contudo, nos textos dos projetos pedagógicos, referências a conflitos que podem ocorrer no processo de desenvolvimento turístico numa determinada

região, porém esses conflitos não parecem se relacionar com o conceito de “sustentabilidade” e sim com os interesses internos dentro das comunidades onde o turismo se desenvolverá:

[...] Não é tarefa simples motivar as comunidades para que se comprometam num processo de auto-desenvolvimento, seja por suas limitações, seja por tentativas anteriores fracassadas de mudança. A participação de todos os atores locais no processo de planejamento pode tornar o processo mais lento e revelar conflitos na comunidade, mas o consenso dele resultante pode contribuir para estabelecer o processo sustentável e tornar a tomada de decisões futuras mais consensuais [...] (PROJETO PEDAGÓGICO – UFSCar – p. 24)

Também há, no projeto pedagógico da UFSCar, duas breves passagens, que pertencem a ementas de disciplinas, e que parecem trazer uma abordagem mais crítica do conceito de sustentabilidade, porém estas são concisas, e uma delas está presente em uma disciplina optativa:

[...] Aprendizado seqüencial de Joseph Cornell. Ética ambiental e mudança de paradigmas: Desenvolvimento Sustentável X Sociedade Sustentável. A interface da atividade lúdica/contextos do Ecoturismo [...] (PROJETO PEDAGÓGICO - item de disciplina/UFSCar, p.89).

[...] Vida nas cidades. Novas relações entre o urbano e o rural. Sustentabilidade e consumismo. Cotidiano e lazer urbano [...] (PROJETO PEDAGÓGICO - item de disciplina/UFSCar, p.131)

Porém, mesmo não havendo essas definições de forma clara nos projetos pedagógicos analisados, ao observarmos os dados relativos às entrevistas, podemos assinalar alguns conceitos sobre sustentabilidade. A idéia mais comum acerca de sustentabilidade, que foi identificada nas entrevistas, é aquela de continuidade através do tempo por meio da compatibilização de interesses de várias dimensões da realidade – ambiental, cultural, social, política e econômica.

Nos dois excertos de entrevistas a seguir, podemos perceber essa perspectiva:

[...] Então, o próprio termo sustentabilidade ele é muito questionado. Muito debatido, mas a gente entende que a sustentabilidade, o entendimento turístico, ou em qualquer outra atividade humana, mas principalmente em relação ao turismo, é você utilizar de um recurso natural de uma maneira harmônica com toda a natureza naquele ponto, visando a perpetuação dessa ocupação com a atividade do turismo. Obviamente, nós sabemos que você não vai desenvolver nenhuma atividade econômica sem impactar o ambiente [...] mas o que a gente tem aqui de visão de sustentabilidade é: aquela

ocupação responsável, aquela ocupação que sabe dos impactos que causa. Conhecendo aquele impacto nós temos condição de minimizá-lo ou de até desenvolver alguma atividade que possa evitá-lo, ou posteriormente a existência...criarmos uma outra forma de utilização do atrativo pra que aquele impacto seja...a própria natureza recupere. Um exemplo bem aplicado seria a questão de uma trilha. Ela passa por um determinado ponto e ela vai impactar, não tem como não causar nenhum impacto, mas aí durante um determinado período você muda o trajeto dela, e aí você permite que a natureza se recomponha naquele ponto. Então, essa é a visão de sustentabilidade: sabemos que devemos buscar a ocupação econômica da natureza causando o mínimo de impacto possível, mas temos consciência de que algum impacto ocorre. Sabemos também que o turismo é uma das atividades econômicas que menos causa ou que menos pode causar impacto. Se você imaginar uma determinada área com visitação, com camping, com água em reservatório, um balneário, você pode ter uma área ali com dez hectares trazendo uma renda considerável para o proprietário sem agredir, sem modificar muito aquele ambiente. Você pode ter uma outra área com criação de animais, trazendo uma renda semelhante, ou maior ou menor, que tenha um diferenciamento, mas que vai causar um impacto infinitamente superior, nós podemos ter um outra área com produção agrícola que também o solo vai ser mexido, a vegetação vai ser retirada, a fauna silvestre vai ser expulsa, então, muito mais impacto. Então, a visão que nós temos também é de que o turismo tem capacidade de ocupar algumas áreas de uma maneira muito mais consciente e conservando muito mais esses recursos naturais, então é mais ou menos isso [...] (ENTREVISTA – COORDENADOR – UNESP).

[...] A gente entende que a sustentabilidade tem muitas esferas, desde a questão do cuidado com o ambiente natural, a questão da relação humana com as comunidades, até mesmo a sustentabilidade econômica... A gente não têm uma visão idealista, ingênua, com relação à sustentabilidade. A gente entende que todas elas têm que ser relevadas. Têm que ser valorizadas quando a gente vai trabalhar com algum projeto. Então, pensar desde a questão do cuidado ambiental, cultural, social... Também pensar no modo da rentabilidade, do retorno financeiro do empreendimento, da sua sustentabilidade em termos de sua manutenção... Dele poder se manter e ser durável [...] A gente entende a sustentabilidade como responsabilidade... Trocando em miúdos... É você ter um projeto que não deixe nenhum lado descoberto... Nem o lado social, nem em termos de impactos físicos, nem a questão econômica, política... [...] (ENTREVISTA – COORDENADOR – UFSCar).

Assim, nas entrevistas com os coordenadores dos cursos podemos perceber que a sustentabilidade é uma prática que implica em responsabilidades e que traz certos benefícios ambientais, sociais, culturais e econômicos: No curso da UNESP, a idéia que nos parece implícita nas considerações feitas pelo coordenador são a utilização de maneira harmônica dos bens naturais visando a perpetuação, e para o coordenador do curso da

UFSCar a idéia de contemplar todas as dimensões da realidade parece ser a mais presente.

Contudo, a idéia de compatibilização dos interesses econômicos com as demais dimensões parece-nos bastante presente. É imperativo pensar na dimensão econômica da realidade, quando discutimos a sustentabilidade, porém o que nos parece ficar subentendido nas observações dos coordenadores, é que o econômico é o núcleo das ações. As demais dimensões giram em torno dele, o que nos parece ser um risco, pois a primazia pelo econômico é vista por alguns autores como uma das principais causas da crise ambiental.

Já em relação à “subcategoria – gestão/manejo/auditoria/avaliação ambiental (SC2)” que foi identificada trinta e uma vezes nos documentos analisados, há indícios de que os temas considerados nesta “subcategoria” são muito ligados às técnicas, formas e modelos de previsão, adequação e recuperação de impactos ambientais.

Sendo assim, as análises dos textos indicam que esses conhecimentos estão presentes nos currículos dos cursos estudados, oferecendo aos alunos um arcabouço teórico/prático, para gerir de maneira ambientalmente responsável e economicamente viável as atividades de turismo ligadas à natureza.

Além dos dados que foram categorizados, pudemos perceber nos projetos pedagógicos alguns aspectos que não foram captados pelo procedimento de análise proposto, por não estarem diretamente ligados aos temas ambientais, mas que estão presentes nos textos, em alguns momentos de forma explícita, em outros de forma velada.

O projeto pedagógico do curso da UFSCar apresenta muitas informações sobre a relação entre Turismo e cultura e/ou patrimônio cultural. O curso oferece um enfoque na área ambiental e também na área de cultura.

O texto, quando apresenta os dados relativos ao enfoque cultural, parece ter um tom um pouco mais crítico quando comparado à abordagem das questões ambientais, como podemos observar a seguir:

Sobre o turismo histórico-cultural, ou, mais comumente, apenas “turismo cultural”, ainda é no Brasil uma atividade em vias de desenvolvimento. De fato, a percepção que a maioria dos profissionais do turismo têm sobre o potencial para gerar atividades turísticas inerentes ao universo da cultura brasileira ainda se encontra

muito aquém do que seria desejável [...]Tal situação de sub-aproveitamento se deve, em parte, ao escopo da legislação que estabelece o que deve ou não ser protegido como patrimônio cultural; já em 1937, com a criação do instituto jurídico do tombamento, abriu-se uma lacuna entre a proposta formulada originalmente por Mário de Andrade – e que hoje se tenta recuperar através da ampliação do tombo para os chamados bens imateriais – e o que a letra da lei foi capaz de abranger. As consequências de tal discrepância revelaram-se muitas vezes desastrosas em termos de políticas públicas, pois os gestores nos níveis municipais, estaduais e federais, na quase totalidade dos casos, limitaram-se a atender precariamente o disposto na legislação, deixando ao desamparo muitos elementos sócio-culturais de relevância inquestionável para a formação e compreensão das identidades regionais brasileiras [...] Por outro lado, na formação dos turismólogos também houve a ratificação do *status quo* quando se tratou de acolher nas grades curriculares o olhar mais amplo e crítico sobre a situação do patrimônio histórico-cultural. Subsiste ainda o ranço de uma visão que deriva do positivismo, ao separar a cultura em dois pólos, o primeiro qualificado como “História da arte” e o outro rotulado como “folclore e manifestações populares”; trata-se, apenas, da reificação de uma dialética “cultura erudita *versus* cultura popular”, e que já deveria estar superada face às críticas que permearam a teoria da cultura por todo o século XX. A tentativa contemporânea de se classificar os bens culturais em materiais e imateriais talvez seja o aspecto mais visível deste movimento: a casa do favelado é tão “material” quanto aquela projetada por Niemeyer, os hábitos das comunidades silvícolas são portadores de valores tão respeitáveis quanto os valores das camadas mais abastadas; em uma palavra, o respeito à diversidade e a superação de preconceitos são chaves essenciais para compreender a dinâmica e o papel assumidos pelo patrimônio cultural nas sociedades hodiernas [...] (PROJETO PEDAGÓGICO – UFSCar – p.25-26).

Aspectos relacionados à valorização de comunidades quilombolas, caiçaras e ribeirinhas também estão presentes no projeto pedagógico da UFSCar:

[...] Na região do Alto e Médio Vale do Ribeira, existem comunidades remanescentes de quilombos, que estão entre as maiores do Estado de São Paulo. Essas comunidades até hoje mantêm sua cultura original. Realizam atividades agrícolas baseadas na mão-de-obra familiar, reproduzindo uma vida camponesa. O mais importante quilombo da região é o Ivaporunduva, que se localiza próximo ao rio Ribeira de Iguape no município de Eldorado, onde vivem mais de oitenta famílias cuja sobrevivência vem da Agricultura de subsistência. Essa comunidade é um antigo povoado de negros descendentes de escravos. Foi fundada no século XVIII e, nela, há uma capela que foi tombada pelo Patrimônio Histórico [...] (PROJETO PEDAGÓGICO – UFSCar – p.21).

As menções, embora breves e concisas, às questões de gênero, poder, diversidade cultural, culturas orientais, turismo e educação, entre outras, podem ser encontradas nos planos de algumas disciplinas do curso da UFSCar, como segue nestes quatro exemplos:

[...] A diversidade humana e cultural dos cinco continentes [...] (PROJETO PEDAGÓGICO – UFSCar – p.75).

[...] A construção histórico-social da categoria de gênero. Gênero nos estudos étnico-raciais, sócio-ambientais, de comunidades urbanas e camponesas e nos estudos geracionais. Percepção, Identidade e Estruturas de poder. Gênero e sexualidade: turismo e exploração infanto-juvenil. Gênero, lazer e educação: o enfoque e perspectivas das Políticas Públicas [...] (PROJETO PEDAGÓGICO – UFSCar – p.128).

[...] Outros mundos - Tradição e cultura da Índia e China Clássicas – 4 Créditos [...] aproximação inicial ao pensamento oriental arcaico, como base para reflexões sobre a diversidade de visões do mundo, visando fornecer subsídios teóricos para o debate contemporâneo sobre o tema da tolerância entre os modelos de sociedade oriental e ocidental [...] (PROJETO PEDAGÓGICO – UFSCar – p.124).

[...] O paradigma cartesiano. O positivismo e o reducionismo associados à tradição escolar. A fragmentação do saber. Abordagem de aspectos conceituais e metodológicos das diversas correntes pedagógicas. O construtivismo e as teorias de desenvolvimento. Teoria das inteligências múltiplas. A realidade como instrumento de aprendizagem (Freinet e Paulo Freire). A metodologia Waldorf (Rudolph Steiner). Transdisciplinaridade, interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transversalidade. Parâmetros curriculares nacionais (PCN). Estudos do Meio [...] (PROJETO PEDAGÓGICO – UFSCar – p.105).

A questão da globalização e internacionalização de mercados é bastante presente nos dois projetos analisados e muito ligada à disciplinas das áreas de ciências sociais, turismo e também da geografia:

[...] Sociologia do Turismo - as questões sociais e a atividade turística. Turismo e as sociedades contemporâneas, frente à globalização, com ênfase à sociedade brasileira. Sociologia do lazer [...] (PROJETO PEDAGÓGICO – item de disciplina/UNESP – p.42).

Aspectos teóricos e metodológicos da abordagem geográfica do turismo.

Globalização e nova ordem mundial. O turismo na sociedade contemporânea e seu papel na produção do espaço [...] (PROJETO PEDAGÓGICO – UFSCar – p.74).

No projeto pedagógico do curso da UNESP que oferece enfoque em meio ambiente, a grande maioria dos dados foi apreendida pela categorização realizada para as análises, porém podemos destacar que há implicitamente nos dados, a idéia de que criação do curso está ligada à reversão do quadro de decréscimo populacional e retração econômica que a população de Rosana vem sofrendo:

[...] Interesse do Governo do Estado de São Paulo em implementar políticas de desenvolvimento para a região do Pontal do

Paranapanema. Uma destas ações está definida como a instalação de uma nova unidade da UNESP em Rosana [...] (PROJETO PEDAGÓGICO – UNESP – p.8).

Porém, nas observações feitas pelo coordenador do curso, parece existir um conflito entre o que a população espera do curso, e o que de fato esse pode realizar:

[...] Com a comunidade nossa relação não é tão próxima é...por quê? Porque é...em alguns aspectos nós não conseguimos atender aquele anseio da comunidade que esperava que a UNESP viesse pra cá e mudasse um processo que já estava ocorrendo de êxodo da população, a população indo embora daqui. E de repente, chegou a UNESP como uma esperança pra reverter esse quadro. Mas, nós como UNESP, só viemos pra cá como um curso só que levou quatro anos pra conseguir formar um ciclo completo, que no primeiro ano, foram 40 alunos, no segundo 80, 120 e por aí afora [...] Em termos de importância que a comunidade nos dá, é de fato existe porque nós somos a esperança da manutenção desse núcleo urbano porque hoje a UNESP é o único...única instituição aqui que tem possibilidade de fazer com que o processo de êxodo da população se reverta, inclusive de trazer mais recursos, mais gente mudando até a mentalidade das pessoas, essa mentalidade de vila, de lugar pequeno. Então, nesse aspecto, a população de fato aposta em nós para a própria sobrevivência do núcleo urbano de primavera. Por que? Porque ele tem diminuído em população constantemente, hoje residem aqui cerca de 20% das pessoas, do número de pessoas que já residiram em alguma fase de construção da obra da represa. Nós já chegamos a ter 50.000 pessoas morando aqui, hoje nós estamos em torno de 8.000 [...] Então, a existência da UNESP é uma esperança de que pelo menos Primavera se mantenha como está, então a comunidade aposta muito na UNESP, mas a esperança de que tragamos mais cursos pra cá e a gente está tendo dificuldades nesse aspecto (ENTREVISTA – COORDENADOR – UNESP).

Assim, retomando o referencial teórico do currículo considerado por Gimeno (2000a, 2000b), o currículo é uma seleção de elementos da cultura considerados válidos em determinado momento histórico e que este é construído em uma perspectiva processual, consideramos que os projetos pedagógicos analisados consideram a temática ambiental como um conhecimento válido da cultura na sociedade contemporânea e que este merece destaque em sua proposta educacional.

Dentre os temas mais relevantes considerados pelos cursos em relação ao meio ambiente, a sustentabilidade aparece com destaque, pois os outros temas relativos à temática ambiental – impactos ambientais, gestão ambiental, ecoturismo, turismo sustentável, entre outros – são voltados à perspectiva da

continuidade através do tempo como apontam os indícios encontrados no material analisado.

Retomando as considerações feitas no Capítulo 1 desta pesquisa (p.29-31), segundo Foladori e Tommasino (2000), os cursos podem ser vistos como partidários da vertente “ambientalismo moderado” que defende, de forma bastante generalizada, a sustentabilidade ecológica e a social como forma de combate à pobreza e a degradação ambiental, procurando adaptar o modo de produção capitalista à realidade ambiental.

Já em relação às teorizações de Leff (2001; 2003), estes cursos seriam defensores da “racionalidade econômica” e não colaboram de forma significativa, para a “construção do saber ambiental” e para uma sociedade efetivamente sustentável.

Esta posição assumida pelos cursos pode não ser tão contestadora da realidade e nem têm um caráter essencialmente transformador, mas entendemos que, diante de um cenário de tantas incertezas como este que a crise ambiental nos coloca, e diante de tantas pressões que as universidades, e consequentemente o currículo, sofrem para atender às “demandas sociais e de mercado” expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, parece-nos ser bastante difícil que estes cursos assumam um posicionamento radical e extremamente crítico frente aos problemas de nosso tempo.

Dessa forma, embora a perspectiva da “racionalidade ambiental” pensada por Leff (2001; 2003) possa estar presente na prática cotidiana dos cursos, considerando possibilidades de exploração teórica por um outro professor, não seria de esperar que esta fosse a tônica de documentos oficiais que explicitam a política curricular das propostas.

Os cursos precisam responder às expectativas de vários setores sociais, que, muitas vezes, têm posições opostas sobre questões que envolvem o Turismo e, além disso, são cursos públicos, financiados pela sociedade, e por isto precisam refletir minimamente a diversidade conceitual que envolve o debate ambiental não se fechando em um único referencial.

Consideramos que a posição destes cursos de se focarem na temática ambiental e trabalharem com uma perspectiva de conciliação entre diversos interesses parece-nos um avanço em um curso relativamente novo, como o curso de Turismo.

Mesmo procurando atender a todos os segmentos e interesses sociais, estes cursos que oferecem foco em meio ambiente tomaram uma posição que contesta o histórico de desenvolvimento da indústria turística – leia-se turismo de massa – e propõem um enfoque pautado na continuidade das atividades turísticas e não na destruição do patrimônio ambiental e cultural brasileiro. Procuram formar um profissional que saiba lidar com as diferentes pressões, que se diferencie por não ser formado para trabalhar em grandes corporações do *trade* turístico, ou nas funções tradicionais que o campo de atuação oferece; mas sim para trabalhar na formulação de novos produtos que tentam, mesmo que seja de forma ainda tímida, considerar outros interesses que não apenas os econômicos, como verificamos nestes quatro excertos:

[...] Não é para formar necessariamente uma pessoa que vai trabalhar numa linha de frente de um hotel, e sim, a intenção é de ter um grupo de profissionais que vá pensar a atividade turística, vá propor novas perspectivas... Aí também a importância de ter um profissional que circule entre várias áreas e que tenha facilidade de trabalhar em equipes multidisciplinares, para abrir frentes, somar forças [...] (ENTREVISTA – COORDENADOR – UFSCar).

[...] Portanto, o Turismólogo formado pela UFSCar, *campus* Sorocaba, caracterizar-se-á pela percepção crítica de sua atividade profissional quanto aos diferentes impactos da mesma sobre a pluralidade dos atores sociais, sobre o meio-ambiente e sobre a multiplicidade dos aspectos culturais, desenvolvendo uma prática cidadã e promovendo a conservação e ampliação das identidades próprias aos grupos sociais que constituem a sociedade brasileira [...] (PROJETO PEDAGÓGICO – UFSCar – p.27).

[...] O curso pretende disponibilizar ao mercado, um profissional que domine os mecanismos para a prática do turismo, em termos globais e regionais, e também saiba planejar, propor e gerenciar atividades turísticas pautadas na sustentabilidade ambiental [...] (PROJETO PEDAGÓGICO – UNESP – p.146).

[...] Além disso, o curso encontra-se organizado com **Ênfase em Meio Ambiente**, de modo a fortalecer a atuação do profissional formado no planejamento e gerenciamento de atividades turísticas voltadas para Ecoturismo, Turismo Rural e Turismo Náutico. A estrutura curricular pretende proporcionar uma formação diferenciada em habilidades relativas ao planejamento e execução de atividades relacionadas aos atrativos ambientais, zelando pela preservação e conservação da natureza [...] (PROJETO PEDAGÓGICO – UNESP – p.29).

Assim, percebemos que, apesar de a perspectiva da “racionalidade econômica” de Leff (2001; 2003) ser a mais evidente nos dados analisados, e representar um risco para as discussões teórico-ideológicas acerca da crise ambiental nos cursos analisados não favorecendo a busca de novas concepções da relação sociedade-natureza, podemos perceber também, nos

excertos dos textos e considerações dos coordenadores trazidos durante todo o Capítulo, que há tentativas implícitas, de se reforçar o aspecto ambiental nos cursos e também de se tentar pensar em outro paradigma, talvez, o da “racionalidade ambiental”.

Esse fato pode representar um caminho para que as discussões se fortaleçam e se tornem mais críticas com o passar do tempo. Caberá aos gestores e docentes desses cursos imprimir a marca que desejam a esses.

Finalizando o processo de análise dos projetos pedagógicos e entrevistas, ressaltamos a presença de muitos dados relativos ao processo de “ambientalização curricular” desses cursos, porém esses aspectos apresentam algumas características peculiares que nos pareceu merecer uma análise mais cuidadosa, que será apresentada no próximo Capítulo.

CAPÍTULO IV – A “Ambientalização Curricular” nos Cursos Superiores de Turismo do Estado de São Paulo.

Retomando as considerações realizadas no Capítulo 2, sobre a “ambientalização curricular”, iremos agora discutir os aspectos relativos a este referencial, identificados nos projetos pedagógicos e nas entrevistas com os coordenadores dos cursos da UFSCar e UNESP.

Nas considerações do Capítulo 2 (p.41-42), apresentamos uma conceituação de currículo “ambientalizado”, que pressupõe um:

[...] processo contínuo de produção cultural relativo à formação de profissionais comprometidos com a busca permanente das melhores relações possíveis entre a sociedade e a natureza, atendendo aos valores como a justiça, a solidariedade e a equidade, aplicando os princípios éticos universalmente reconhecidos de respeito às diferenças [...] (JUYENT, 2000, p.22, tradução nossa).

De acordo com esse princípio, e com outras discussões propostas pela Rede ACES citadas anteriormente e também em conformidade com a natureza dos documentos coletados, elegemos para analisar, nesta pesquisa, algumas das características de ambientalização curricular que consideramos essenciais para que um currículo seja considerado como “ambientalizado”, quais sejam:

- Incorporação de disciplinas nos currículos que tenham como foco aspectos relacionados ao meio ambiente
- Viabilização de experiências teórico-práticas que promovam vivências significativas em relação à dinâmica sociedade-natureza, para todos os envolvidos no processo educativo;
- “Ordem disciplinar: flexibilidade e permeabilidade” (Rede ACES, 2000);
- “Contextualização global-local-global e local-global-local” (Rede ACES, 2000);
- “Compromisso para a transformação das relações sociedade-natureza, tendo como referência as relações dialéticas que se estabelecem entre estas transformações e as ocorridas nas relações sociais” (Rede ACES, 2000);

Estas características de “ambientalização curricular” foram selecionadas para a análise deste trabalho, pois são aquelas que podem ser observadas por

meio das técnicas de coletas de dados escolhidas para esta pesquisa. As demais características necessitariam de observações de sala de aula, e do cotidiano de todas as atividades dos cursos para serem verificadas, práticas estas que não foram assinaladas como parte dos procedimentos propostos.

Desse modo, em relação ao processo de “ambientalização curricular” nos cursos da UNESP e UFSCar, as análises dos projetos pedagógicos e das entrevistas forneceu uma variedade de dados que permitiu a identificação das cinco características de “ambientalização curricular” que elegemos como essenciais, dentre outras possíveis propostas no início deste capítulo. Dessa maneira, procurar-se-á evidenciar os dados que indicam que o processo de incorporação da temática ambiental nos cursos apresenta um nível avançado e promissor.

A primeira característica proposta na pesquisa para a identificação de um currículo “ambientalizado” – “incorporação de disciplinas pelos currículos que tenham como foco os aspectos relacionados ao meio ambiente” parece ser bastante presente. Os cursos da UNESP e UFSCar oferecem sete disciplinas, de caráter obrigatório, que apresentam uma ligação direta em suas denominações com a temática ambiental.

No curso da UNESP, estas disciplinas são “Geografia do Brasil (ecossistemas brasileiros)”, “Ecologia Geral e Aplicada”, “Turismo e Meio Ambiente”, “Ecossistemas Terrestres e Aquáticos”, “Ecoturismo I e II” e “Conservação dos Recursos Naturais”.

Também no curso da UNESP há as disciplinas de “Educação Física I: Atividades de Ecoturismo”, “Educação Física II: Atividades Náuticas”, “Turismo no Espaço Urbano”, “Turismo Náutico”, “Turismo no Espaço Rural I e II”, “Sensoriamento Remoto Aplicado ao Turismo”, “Cartografia Aplicada ao Turismo” e “Legislação Aplicada ao Turismo” que indicam, tanto por meio de suas denominações, quanto por meio de suas ementas que alguns temas ligados ao meio ambiente são tratados nos conteúdos. Sabe-se que disciplinas como “Planejamento e Organização do Turismo” podem trabalhar aspectos voltados aos temas ambientais, porém, na ementa desta disciplina no curso da UNESP, essas abordagens não ficam evidenciadas.

No curso da UFSCar, as disciplinas que apresentam ligação direta com os temas ambientais são “Fundamentos de Ecologia Aplicados ao Turismo”,

“Turismo e Patrimônio Natural”, “Ecoturismo”, “Turismo e Percepção Ambiental”, “Avaliação de Impactos Ambientais”, “Legislação Turística e Ambiental” e “Planejamento Turístico em Unidades de Conservação”. Outras disciplinas que apresentaram em suas ementas conteúdos relacionados aos temas ambientais foram: “Geografia do Turismo I e II”, “Geotecnologias Aplicadas ao Turismo”, “Turismo e Bens Imateriais”, “Metodologia da Pesquisa”, “Turismo e Educação”, “Planejamento Turístico II”, “Recreação e Entretenimento”, e “Turismo Histórico-Cultural II”.

Também, percebemos nas entrevistas com os coordenadores dos cursos que algumas disciplinas trabalham a temática ambiental, porém quando analisamos suas ementas esse fato não fica evidente. É o caso da disciplina “Psicologia Aplicada ao Turismo” do curso da UFSCar. A coordenadora do curso afirma que a disciplina trabalha de maneira bastante clara conteúdos ligados ao meio ambiente; porém no plano de ensino só identificamos esse aspecto na bibliografia, com a presença de um livro relacionado à temática ambiental, dado que se pode identificar a seguir na ementa da disciplina e na referência bibliográfica mencionada:

[...] Definição, objeto e métodos da psicologia. Teorias psicológicas do desenvolvimento humano e da personalidade. Introdução à Psicologia Social e do Trabalho. Processos grupais. Processos de liderança, tensão e conflito. Percepção, emoção e motivação. Relações interpessoais. Lazer, turismo e saúde mental [...] (PROJETO PEDAGÓGICO - UFSCar, p.60).

GUZZO, R.S.L. ET AL *Psicologia Ambiental: entendendo as relações do homem com seu ambiente*. Campinas: Alínea, 2004. MORAES, M. O que é Psicologia? *Revista de Psicologia da UnC*, vol.1, no. 2, p.69-73, 2003 (PROJETO PEDAGÓGICO - UFSCar, p.61).

Dessa maneira, consideramos que este é mais um aspecto que poderia ser evidenciado nos planos de ensino, sobretudo, naqueles em que os temas ambientais não são o foco principal da disciplina, pois isso revelaria que o enfoque em meio ambiente/ecoturismo oferecido pelos cursos vem sendo incorporado em grande parte do conjunto das disciplinas, e não apenas naquelas estritamente ligadas a esta temática.

Algumas disciplinas ligadas aos setores de agenciamento de viagens e hotelaria também poderiam apresentar alguns conteúdos mais relacionados à

temática ambiental e à dinâmica de suas áreas reforçando também a incorporação do processo de “ambientalização curricular” dos cursos.

A segunda característica presente nos projetos pedagógicos dos dois cursos, com ênfase em meio ambiente/ecoturismo, é a “viabilização de experiências teórico-práticas que promovam vivências significativas em relação à dinâmica sociedade-natureza para todos os envolvidos no processo educativo”. Há elementos nos documentos analisados que apontam de forma bastante clara para a presença deste aspecto nos cursos da UNESP e UFSCar.

A participação dos alunos em projetos e pesquisas acontece em ambos os cursos. Esse dado é revelado por meio dos textos analisados quando os cursos assumem a pesquisa e outras atividades práticas como ações fundamentais do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, como podemos observar nestes dados dos projetos pedagógicos:

Determinadas atividades como estágios, monitorias, trabalhos de iniciação científica, Atividades Curriculares de Integração Ensino/Pesquisa/Extensão (ACIEPE,s), discussões de temas/desenvolvimento de trabalhos/realização de estudos do meio integrando várias áreas, entre outras, têm um papel privilegiado na mobilização e integração das **competências mais gerais** do profissional [...] Um **direcionamento geral** para o Curso no sentido de atender ao perfil proposto é o de adotar a **pesquisa** como processo fundamental de ensino e aprendizagem e a **extensão** como caminho de interação com a sociedade, propondo aos alunos continuamente problemas, projetos, tarefas complexas, desafios, e inserindo-os o mais rapidamente possível em atividades relacionadas à profissão - objeto de sua formação -, eliminando a ruptura entre teoria e prática [...] (PROJETO PEDAGÓGICO - UFSCar, p.43).

Iniciar e concretizar a integração entre a UNESP e a região do Pontal do Paranapanema através de parcerias em atividades de ensino, pesquisa e extensão de serviços à comunidade [...] As atividades extra-classe envolverão trabalhos de pesquisa em biblioteca, trabalho de campo, visitas técnicas, seminários, atividades em laboratórios, dentre outros (PROJETO PEDAGÓGICO - UNESP, p.25 - 29).

E nestas considerações feitas pelos coordenadores dos dois cursos analisados:

[...] Projetos... Muitas vezes nosso CA tem um apoio interessante à pesquisa, à extensão... Há várias modalidades de Bolsas, há Bolsa treinamento, Bolsa monitoria. Bolsa iniciação. Bolsa atividade... Em linhas gerais... Basicamente, ou o professor ou o aluno, ou os dois em conjunto, têm um projeto, e este projeto é, ou na linha de ensino, atividades complementares do desenvolvimento de disciplinas, ou na linha da extensão, e aí há muitas atividades de algumas pessoas do curso de Turismo na área de Cultura, Cinema, Música. E o forte

mesmo é do pessoal que gosta de escrever, então há muito aluno já apresentando trabalho em congresso, em parceria com professor... Muita publicação já. Eles já têm bastante [...] (ENTREVISTA – COORDENADOR – UFSCar).

[...] Só pra você ter uma noção nós tivemos agora vinte e dois projetos de extensão, vinte e duas Bolsas aprovadas, é aqui pro curso de Turismo, projetos de extensão, mas só de extensão. Nós temos uma média sempre de seis a oito alunos com bolsa de pesquisa, então a gente tem um percentual muito grande dos nossos alunos envolvidos com pesquisa e extensão [...] (ENTREVISTA – COORDENADOR - UNESP).

As atividades como pesquisas, cursos, viagens técnicas e laboratórios são importantes para o processo educativo “ambientalizado”, pois coloca os discentes em contato com diferentes realidades, contextos, formas de pensar e ver o mundo, que não têm ambiente propício para se desenvolver apenas na sala de aula. Dessa maneira, apresentamos dois exemplos de outros elementos dessa característica:

[...] o nosso curso hoje está montado sobre ... é um projeto de fazermos duas grandes viagens ao longo do curso, onde os alunos procuram, onde nós procuramos fazer com que o aluno aplique e reforce todo esse conhecimento adquirido até aquele momento. Então, nós temos uma viagem, no quarto termo, que é pro Pantanal e Bonito, onde eles vão estudar todos aqueles aspectos relacionados aos recursos naturais que eles viram nos primeiros semestres, e também aquele turismo na natureza mesmo. Essa é a primeira viagem; a segunda que está no sétimo termo, é pra Foz do Iguaçu, onde eles estudam mais aspectos culturais e históricos e a questão até da geopolítica, de como você atua com relação a países vizinhos, alfândega e tal. Temos essas duas grandes viagens também, temos muitas pequenas viagens aqui regionais, pra estações ecológicas, pro parque estadual do Morro do Diabo, pra Maringá, pra Presidente Prudente, pro Mato Grosso do Sul. Nós temos um ônibus nosso, do curso, então a gente tem uma certa autonomia, é pra fazer essas viagens. O aluno tem condição de ver muitos aspectos, o que ele vê em sala de aula ele vê *in loco*, e...temos hoje também diversos laboratórios, principalmente, podendo destacar hoje, que existem, que estão já formando os alunos, o laboratório de línguas, um laboratório de projetos onde os alunos têm infra-estrutura pra desenvolver projetos de pesquisa. Temos um laboratório de turismo rural, um laboratório de informática com vinte e poucas máquinas, e onde os alunos também podem fazer os seus trabalhos e pesquisas, e estamos inaugurando agora um laboratório de alimentos e bebidas, e há um projeto pra criação de um laboratório de...ecoturismo, temos já os equipamentos, os materiais, mas ainda não temos o espaço físico [...](ENTREVISTA – COORDENADOR - UNESP).

[...] A gente tem uma peculiaridade que são essas disciplinas “Realidade Turística Brasileira I e II (RTB)” [...] Por que elas, de fato

são totalmente práticas e são cada uma, uma viagem [...] É difícil porque cada vez mais a gente tem que negociar esta verba... Cada vez que a gente vai realizar a viagem é uma nova negociação, não é fácil... Mas é uma proposta bonita, que é justamente fazer com que todos os alunos tenham a possibilidade de conhecer destinos já consolidados. A primeira visita técnica de RTB foi para o Vale do Paraíba. Eles foram para Campos do Jordão... Toda parte de turismo religioso lá em Aparecida... Guará... Taubaté... Toda a questão do vale histórico... E Campos do Jordão especialmente, por ser um destino consolidado, não necessariamente bom, mas consolidado. E a “Realidade Turística Brasileira II”, a gente está com uma proposta que seja agora no Paraná, pegando aquela faixa do trem turístico de Morretes e tudo mais, que é para dar a possibilidade do aluno, independente de sua condição financeira, sair do curso, tendo tido ao menos a possibilidade de visitar esses destinos e conhecer a realidade da atividade, onde ela acontece, que é na prática... Lá fora... A gente batalha por isso por acreditar que este é o principal laboratório do curso... Na verdade esta é a nossa defesa... A gente não defende necessariamente muitos laboratórios específicos aqui dentro, a gente precisa e a gente acredita nessas viagens, por que lá o campo vai ser um bom laboratório para os nossos alunos... Paralelamente a isto a gente tem um Laboratório de Turismo que foi aí conquistado para o curso, mas as visitas da Realidade Turística Brasileira I e II a gente defende como o nosso importante laboratório... E é um diferencial... O que não quer dizer também que não haja outras visitas técnicas... Todo semestre há visitas técnicas e a universidade têm em grande parte oferecido o transporte, o ônibus... Em parte delas ao menos. A gente têm feito viagens assim para Itú, para cidades da região... Eu já levei os meninos para Paranapiacaba, estudar um pouco lá o turismo cultural e a questão da ferrovia...[...](ENTREVISTA – COORDENADOR - UFSCar).

Assim, podemos afirmar que há indícios que indicam que a característica “viabilização de experiências teórico-práticas que promovam vivências significativas em relação à dinâmica sociedade-natureza para todos os envolvidos no processo educativo” está presente nos cursos, porém seria interessante que os documentos dos cursos ressaltassem e valorizassem mais essas práticas realizadas e que foram evidenciadas nos dados apresentados. No curso da UFSCar, por exemplo, não há na ementa das disciplinas “Realidade turística brasileira I e II” dados que mostrem que essas disciplinas são práticas (evidenciadas apenas na entrevista com a coordenadora), o que, a nosso ver, reforçaria a idéia presente no projeto do curso de integração entre teoria e prática. Também no curso da UNESP, não há dados mais detalhados sobre as viagens técnicas realizadas, as quais pudemos perceber na entrevista do coordenador do curso, o que também poderia estar presente valorizando a formação diferenciada que propõe.

Outra característica de “ambientalização curricular” sugerida, no início do Capítulo “ordem disciplinar: flexibilidade e permeabilidade” - é entendida neste

trabalho por meio do referencial adotado pela Rede ACES que a define como aquelas ações que consideram a participação de diferentes profissionais de várias áreas do conhecimento na construção do currículo do curso, que favoreçam o intercâmbio entre esses profissionais na construção de ações disciplinares e não disciplinares, que incorporem temáticas diversificadas e emergentes e que ofereçam aos alunos disciplinas obrigatórias e optativas de forma proporcional (JUYENT, 2000).

Desse modo, analisando os dados coletados, percebemos que todos esses aspectos relacionados à “ordem disciplinar: flexibilidade e permeabilidade” estão presentes nos cursos da UNESP e UFSCar. Ambos os cursos têm professores contratados de diversas áreas do conhecimento de forma equilibrada. O quadro de docentes contratados mostra de forma clara essa tendência, sendo que os professores contratados no curso da UFSCar têm formação em Turismo, História, Geografia, Administração de Empresas, Direito, Ecologia, Biologia, Letras, Psicologia, Engenharia de Produção, Filosofia e Estatística. No curso da UNESP os profissionais são das áreas de Nutrição, Engenharia Cartográfica, Geografia, Letras, Ciências Sociais, Economia, Engenharia Florestal, Educação Física, Ecologia, Publicidade, História, Direito e Turismo.

Os cursos também parecem atender aos aspectos relativos ao intercâmbio entre professores de áreas diferentes em ações disciplinares e não disciplinares, o que nos leva a crer que perspectivas multi/interdisciplinares têm sido trabalhadas, considerando as afirmações dos coordenadores dos cursos como podemos perceber a seguir nestes dois exemplos:

[...] Varias disciplinas têm mais de um professor. Até pra quebrar um pouco alguns paradigmas e se a gente quer que eles [os alunos] convivam com equipes variadas de profissionais, nós entendemos que podemos dar o exemplo. E também para nós é um exercício importante. Pra nós tentarmos ver as nossas similaridades, os nossos interesses comuns. Eu, por exemplo, estou dando a matéria de Ecoturismo com o professor Zysman. Eu sou Bacharel em Turismo e ele é biólogo. Ele dá uma matéria que é Turismo e Percepção Ambiental com a psicóloga, que é a Viviane. Então, há várias experiências nesse sentido. Há vários projetos que são com vários professores de várias áreas diferentes. Não tem muito essa coisa assim “eu só trabalho com Bacharel em Turismo”. Não. Nós temos tentado e temos conseguido bastante essa variação [...] (ENTREVISTA – COORDENADOR – UFSCar).

[...] A gente tem buscado isso e tem conseguido chegar a alguns resultados bastante interessantes. Nós temos aqui alguns grupos de

pesquisa, nós temos é...parcerias entre professores pra desenvolver projetos, então nós temos aí alguns projetos com três ou quatro professores, vários projetos com dois, três professores, onde a gente busca... um professor assume mais uma área, aquilo que ele domina, o outro assume a outra área e isso se soma buscando aí um conhecimento mais profundo sobre um determinado tema. A gente tem conseguido fazer essa integração entre docentes [...] várias disciplinas tem essa interdisciplinaridade, vários projetos têm, as duas grandes viagens [realizadas durante o curso] elas são multidisciplinares, sempre vão pelo menos uns quatro professores acompanhando..busca-se também sempre variar esses professores na sua área de formação [...] (ENTREVISTA – COORDENADOR – UNESP).

A relação de trabalho conjunto entre docentes por meio de disciplinas, projetos de pesquisa e outras atividades pareceu ser bastante presente nos cursos quando coletamos os dados das entrevistas realizadas com os coordenadores. Nos projetos pedagógicos, as idéias relacionadas à multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade são colocadas de maneira pouca clara, sem explicitar as formas como as práticas dar-se-ão nos cursos, sendo que apenas nas entrevistas, como demonstrado acima, é que este dado clarificou-se. Nos dois excertos a seguir, podemos perceber esta indefinição:

[...] Assim, em busca da formação ampla do discente universitário, marcada pelo compromisso com a qualidade, a UFSCar apresenta como premissas gerais de atuação, a articulação de atividades de ensino, pesquisa e extensão, devidamente respaldadas pelo exercício da multidisciplinaridade e interdisciplinaridade; a ampliação da oferta do ensino público superior, bem como da produção e disseminação de conhecimento [...](PROJETO PEDAGÓGICO – UFSCar – p. 154).

[...] Através da grade curricular proposta o profissional egresso do Curso de Turismo, deverá ter sólida formação interdisciplinar nas áreas de conhecimento das Ciências Humanas, Econômicas e Administrativas, além de conhecimentos específicos vinculados ao Turismo e ao Meio Ambiente, levando-o à ampla formação cultural (vertical e horizontal) [...] (PROJETO PEDAGÓGICO – UNESP – p. 30).

Talvez, um detalhamento maior destas ações nos projetos pedagógicos e nas ementas das disciplinas evidenciarium e valorizariam estes aspectos reafirmando a formação diferenciada que esses cursos oferecem a seu corpo discente.

Já em relação aos aspectos relacionados à abordagem de diferentes temáticas, e de temas emergentes, podemos verificar nas ementas das disciplinas e mesmo em suas próprias denominações, que isso vem sendo

trabalhado em ambos os cursos, em especial no curso da UFSCar, no qual existe também um enfoque na valorização do patrimônio cultural, além do ambiental na proposta pedagógica do curso.

No curso da Universidade Federal de São Carlos são oferecidas algumas disciplinas que procuram oferecer para os alunos algumas temáticas emergentes no debate ambiental, como podemos perceber nas disciplinas “Mundialização e Sociedade de Consumo”, “Turismo e Percepção Ambiental”, entre outras, porém, concluímos que essas iniciativas poderiam ter mais espaço, fortalecendo o debate em torno da crise ambiental nos cursos. Para fins de demonstração, trazemos as ementas das disciplinas citadas:

[...] Mundialização. Aceleração Contemporânea. A sociedade em rede. A sociedade de consumo. Consumo do espaço. Vida nas cidades. Novas relações entre o urbano e o rural. Sustentabilidade e consumismo. Cotidiano e lazer urbano. Tempo efêmero e espaço amnésico [...] (PROJETO PEDAGÓGICO – UFSCar – p. 132).

[...] Ecoturismo, Percepção, Sensibilização e Interpretação Ambiental. O sentido de Pertencimento, territorialidade e laços afetivos associados a lugares. O papel da poética nas relações pessoa-ambiente. A Simbologia da paisagem. A importância do contato dirigido com o ambiente sócio-cultural e Ambiental. Ecoturismo e mudança de valores atitudes pró-ambientais. O lugar do apego nas relações indivíduos-ambiente. Aprendizado sequencial de Joseph Cornell. Ética ambiental e mudança de paradigmas: Desenvolvimento Sustentável X Sociedade Sustentável. A interface da atividade lúdica/contextos do Ecoturismo. A importância do associativismo e o papel das Organizações Não Governamentais. Metodologias de estudos voltados às relações ambiente-comportamento [...] (PROJETO PEDAGÓGICO – UFSCar – p. 89-90).

Ainda em relação à característica “ordem disciplinar: flexibilidade e permeabilidade” de um currículo “ambientalizado”, o último aspecto a ser analisado seria o oferecimento de disciplinas obrigatórias e optativas aos alunos, aspecto este atendido pelos dois cursos estudados. O curso da UFSCar oferece disciplinas obrigatórias, optativas e eletivas, sendo que um dado que se sobressai nas análises é que algumas disciplinas obrigatórias são oferecidas por outros cursos que não o de Turismo, com o intuito de trazer diferentes perspectivas ao aluno:

[...]As disciplinas podem ser obrigatórias, optativas e eletivas. A gente faz questão no nosso curso, que o aluno, além das disciplinas obrigatórias, que vão formar de fato o Bacharel, ele tenha a chance de se relacionar com os outros cursos... A gente acredita que é muito, muito importante pensar nesse contexto, onde se está inserido hoje, de cada vez mais as pessoas trabalharem por projetos e menos por

empregos. Cada vez mais tem que se trabalhar com eixos multidisciplinares, que conviver com pessoas das outras áreas até para aumentar a nossa empregabilidade. Então a gente reforça demais... Não são todos os cursos que tem aqui esta característica, tá? Isto é uma questão bastante forte que a gente defende, do aluno de Turismo circular pelos outros cursos e fazer algumas matérias com eles. Então, a gente põe na grade, que o aluno de Turismo tem obrigatoriamente que fazer oito créditos em disciplinas oferecidas por outros cursos. Ele irá fazer o que quiser, se o aluno quiser entender um pouco de Engenharia de Produção, então vai e faz duas matérias na Produção... Ou então ele quer saber sobre fauna... flora, ele vai na Biologia ou vai na Florestal... Isto é uma coisa que a gente tem bastante orgulho. Dá muito trabalho para operacionalizar, em termos de sistemas, oferta de vagas... um horror... Difícil... Mas vale a pena, eu acredito que vale a pena, e acho que o curso também está acreditando que vale a pena... A gente dá uma misturada aí nas idéias. E a gente também oferece muitas optativas no curso. Essas optativas são oferecidas pelos próprios docentes do curso, mas às vezes vem em parceria com outros, de outros cursos também, de forma que a gente possa complementar... Ver demandas existentes que não são supridas pelas disciplinas regulares, para complementar essa necessidade e oferecer para os alunos, para tentar fazer com que eles saíam com uma cabeça bem aberta e uma formação bem completa [...] (ENTREVISTA – COORDENADOR – UFSCar).

Já a quarta característica proposta de “ambientalização curricular” é a “contextualização global-local-global e local-global-local” que é entendida como aqueles aspectos relacionados à incorporação de problemáticas locais ao currículo relacionando-as às questões globais da crise ambiental, aos problemas ambientais que têm dimensão global e que afetam a dimensão local de diferentes maneiras e a interdependência entre os âmbitos local e global (JUYENT, 2000).

Esses aspectos relativos à “contextualização global-local-global e local-global-local” podem ser percebidos nos documentos dos cursos e nas entrevistas de maneira tênue e os dados por nós sistematizados apresentam poucos indícios que assegurem que a relação “local-global-local e global-local-global” é trabalhada de maneira mais consistente.

No curso da UFSCar, por exemplo, há no projeto pedagógico quinze páginas que tratam/apresentam do contexto regional onde o curso de Turismo é oferecido e, no curso da UNESP, são dezesseis páginas. Tanto em um projeto pedagógico como em outro, as características ambientais do entorno dos cursos são as mais discutidas, as mais enfatizadas, porém não se percebe de forma concreta qual a influência do contexto global no âmbito local.

No curso da UFSCar, há muitas menções em relação às unidades de conservação da região na qual o curso é oferecido, inclusive sobre a destruição

da Mata Atlântica e sobre a importância destas unidades para a conservação dos remanescentes desse bioma, porém a conexão com o contexto global, com a importância dessas ações para os problemas ambientais globais fica a cargo do leitor. Apenas, quando o reconhecimento da UNESCO em relação à região é citado e em outra passagem do texto podemos vislumbrar possíveis abordagens que apontem para a relação “local-global-local e global-local-global”:

[...] A região foi considerada Reserva da Biosfera pela UNESCO, confirmando-a como patrimônio da humanidade [...] (PROJETO PEDAGÓGICO – UFSCar – p. 23).

[...] O Vale do Ribeira está numa área que desperta a atenção nacional e internacional, desencadeia uma crescente conscientização sobre a importância da conservação desses recursos, uma vez que a Mata Atlântica está hoje reduzida a menos de 6% da sua extensão original e é um dos biomas mais ameaçados do Planeta. Com uma biodiversidade tão rica quanto a da Floresta Amazônica, a Mata Atlântica é atualmente o objeto de campanhas de preservação, entre elas o Programa "Homem e a Biosfera - MAB" da UNESCO [...] (PROJETO PEDAGÓGICO – UFSCar – p. 20).

No curso da UNESP, há apenas uma menção direta a essa característica de “ambientalização curricular”, como podemos observar a seguir:

[...] Levar os alunos a pensarem globalmente enquanto devem agir localmente para a preservação do patrimônio natural [...] (PROJETO PEDAGÓGICO – UNESP – p. 66).

Já nas entrevistas com os coordenadores, estes afirmaram que as discussões da “contextualização global-local-global e local-global-local” estão presentes no curso, mesmo que não esteja em um primeiro plano das discussões:

[...] Nas justificativas de criação do curso a gente verifica uma preocupação maior realmente no local, mas é claro que a gente sabe que no primeiro momento você trabalhando a questão ambiental localmente, você está interferindo nela globalmente. Em segundo lugar, hoje, existem muitos debates no curso, existem inclusive pesquisas sendo feitas é...com relação as mudanças climáticas e até algumas aí com certa controvérsia relacionadas ao aquecimento global, que é uma linha que muitos pesquisadores questionam. Mas, a gente tem tido debates bastante profundos com relação a essas questões [...] (ENTREVISTA – COORDENADOR – UNESP).

Assim, podemos perceber que os cursos procuram incorporar as questões globais do debate ambiental, porém os dados indicam que esta

perspectiva global de discussão da crise ambiental e do ambientalismo não é tida como um tema central que tem sido explorado nos cursos.

De uma certa forma, podemos relacionar esta tendência à baixa frequência com que temas relacionados com a “subcategoria - histórico do ambientalismo (SC4)” são evidenciados no texto (ver tabela 4, capítulo 3) e as análises apresentadas no início do Capítulo 3 (p.77) também corroboram. A contextualização entre temáticas locais e globais não é explicitada nos projetos pedagógicos, ficando a impressão que esses diferentes contextos – global/local – são trabalhados separadamente. Contudo, ressaltamos mais uma vez que temos apenas indícios desse fato colhidos a partir de documentos oficiais analisados e das entrevistas com os coordenadores, o que não nos permite concluir que no cotidiano dos cursos isso não aconteça de outra forma.

A última característica de “ambientalização curricular” sugerida no início deste Capítulo é o “compromisso para a transformação das relações sociedade-natureza, tendo como referência as relações dialéticas que se estabelecem entre estas transformações e as ocorridas nas relações sociais” (REDE ACES, 2000). Assim, como explicitado nas análises do capítulo três, a perspectiva da “racionalidade econômica” (LEFF, 2001) parece ser ainda a mais presente nestes cursos:

[...] Conscientizar o estudante de que é necessário encontrar equilíbrio entre os interesses econômicos que o turismo estimula e o seu desenvolvimento planejado que preserve o meio ambiente [...] (PROJETO PEDAGÓGICO – UNESP – p. 66).

Porém, há também dados que indicam que outras abordagens mais críticas estão presentes, como podemos observar, quando citamos, nesse Capítulo as disciplinas “Mundialização e Sociedade de Consumo” e “Turismo e Percepção Ambiental”, no curso da UFSCar que mencionam, de forma explícita, nos itens de conteúdos trabalhados nas disciplinas, as relações entre sociedade de consumo e sociedades sustentáveis.

Ainda retomando as considerações feitas no Capítulo 3, um outro indício que aponta para esta predominância da “racionalidade econômica” (LEFF, 2001) nos cursos – mesmo que esta relação seja indireta - é a construção dos projetos pedagógicos dos cursos baseada no conceito de “competências e habilidades” sugerido pelas Diretrizes Curriculares do curso de Turismo, conceito este que, por sua vez, é o mote das Leis de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional. Buscaremos, assim, relacionar este conceito à perspectiva da racionalidade econômica que parece ser a mais presente nos documentos e entrevistas realizados.

O projeto pedagógico da UNESP define vinte e sete competências e quinze habilidades a serem desenvolvidas, e o curso da UFSCar não diferencia competências e habilidades sendo estas um total de vinte e cinco.

Para exemplificar algumas dessas competências e habilidades, trazemos os quatro excertos abaixo:

Planejar e operacionalizar estudos de viabilidade econômico-financeira e ambiental de empreendimentos e projetos turísticos [...] Identificar, analisar e avaliar os possíveis efeitos positivos e negativos provocados pelas atividades turísticas em determinados espaços e comunidades, levando em consideração aspectos ambientais, culturais e socioeconômicos (Competências - PROJETO PEDAGÓGICO – UNESP – p. 27).

De ser um profissional atuante, responsável e plenamente qualificado para o exercício do turismo, utilizando-se dos recursos turísticos como forma de educar, orientar, assessorar, planejar e administrar a satisfação das necessidades dos turistas e das empresas e instituições públicas e privadas e da população residente (Habilidades - PROJETO PEDAGÓGICO – UNESP – p. 27).

Elaborar projetos, planos e programas turísticos nos âmbitos federal, estadual e municipal, considerando aspectos ambientais, sócio-culturais, econômico-financeiros, éticos e legais e o direcionamento para segmentos sociais diferenciados (PROJETO PEDAGÓGICO – UFSCar – p. 33).

Gerir e assessorar empresas que atuem em turismo ecológico e histórico-cultural, observando os aspectos jurídicos, administrativos, econômicos, sociais e ambientais necessários à sua manutenção, de modo integrado, sistêmico, estratégico e sustentável (PROJETO PEDAGÓGICO – UFSCar – p. 34).

No projeto pedagógico do curso da UFSCar a definição de competência é apresentada da forma como segue:

[...] é conveniente lembrar que as **competências** podem ser definidas como a **capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação**, recursos esses que incluem os conhecimentos teóricos, o saber fazer prático, os valores, os julgamentos, as intuições baseadas na experiência, as habilidades, as percepções, as avaliações e as estimativas (CNE, 2001). Para agir de modo pertinente numa situação há necessidade de integrar esses recursos todos; a competência profissional, portanto, só se manifesta no contexto de uma situação [...] (PROJETO PEDAGÓGICO - UFSCar, p.44, grifos do autor).

Podemos observar pela definição apresentada que a competência só se concretiza quando o indivíduo é capaz de mobilizar várias habilidades para a resolução de uma situação, o que nos permite concluir, que, embora não especificadas separadamente no texto, competências e habilidades são conceitos diferentes. No curso da UNESP, as definições de competências e habilidades não são registradas, porém esses conceitos são apresentados separadamente o que pode ser um indício de que para esse curso são noções diferenciadas.

Na literatura sobre o tema, há inúmeras definições de “competências e habilidades”, alguns autores considerando os dois conceitos como sinônimos na prática e outros que os diferenciam apesar de afirmarem a complementaridade desses (VALENTE, 2002).

Parece-nos interessante assinalar que, em relação a essa questão, há uma discussão intensa entre os educadores, discussão essa que ganha corpo, principalmente nas últimas décadas com a implementação de políticas educacionais propostas pelo Banco Mundial, nas quais “competências e habilidades” estão na ordem do dia. Controvérsias muito marcadas definem o debate e podemos identificar dois grupos que assumem posicionamentos claros de defesa da pedagogia das “competências e habilidades” e os que assumem uma postura crítica contundente em relação a essas tendências. Para os partidários, essa pedagogia proporciona aos discentes maneiras mais eficientes de se inserir no mercado de trabalho e atender às necessidades desse. Já para os críticos, as “competências e habilidades” são uma parte do sistema ideológico neoliberal que forma os indivíduos exclusivamente para atender suas demandas expansionistas e para competir num mercado globalizado.

Para Kuenzer (2003), apesar das inúmeras concepções do conceito de competências, esse na educação, apresenta caráter ideológico, pois visa preparar profissionais para o mercado de trabalho aptos a lidar com as constantes transformações que o sistema capitalista vem sofrendo e que o obrigam, como sistema econômico, a se adaptar para sua própria manutenção. Para a autora, o conceito de competência é, resumidamente, “o domínio do conhecimento articulado ao desenvolvimento das capacidades cognitivas

complexas, ou seja, das competências relativas ao domínio teórico”, sendo que:

É este caráter ideológico do significado que tem sido atribuído à categoria competência, tal como concebido no regime de acumulação flexível e incorporado pelo Estado nas políticas educacionais, que precisa ser adequadamente discutido, através do estudo minucioso desta categoria em suas relações com o mundo do trabalho. Esta necessidade se reforça pela ambigüidade, típica das ideologias, que tem revestido esta discussão no campo da educação; há os que negam a categoria pura e simplesmente, fechando os olhos para a nova realidade do trabalho; há os que comemoram seu caráter emancipatório, sem aprofundar as contradições inerentes ao trabalho no capitalismo; e há os que simplesmente aderem. [...] Criar este emaranhado de concepções pouco claras e lacunares, de modo a não explicitar o real movimento de exploração capitalista, é uma das finalidades da ideologia (KUENZER, 2003, p. 4).

Podemos, ainda, apontar duas tendências no debate sobre “competências e habilidades”. A primeira, oriunda da Escola Nova que dá ênfase a prática, objetivando preparar os indivíduos por meio da metodologia da resolução de problemas para agir em situações novas e inesperadas. A segunda, chamada de “tecnicista” que tem seu foco no saber fazer dos indivíduos e estabelece objetivos gerais bem delimitados que deverão ser alcançados (VALENTE, 2002). Em ambas tendências, podemos perceber que a educação é concebida de forma muito atrelada ao mercado de trabalho e às suas exigências, o que nos faz pensar se a Educação só teria a finalidade de preparar para o trabalho e não indivíduos autônomos capazes de fazer suas próprias escolhas e traçar os caminhos que querem seguir.

Neste sentido, muitos críticos apontam para o caráter neoliberal dessa pedagogia que, apoiada no discurso da qualidade total e dos novos paradigmas tecnológicos de produção, defendem novas estratégias curriculares, para formação da classe trabalhadora. As novas formas de expansão do sistema capitalista baseiam-se no enxugamento de empresas, na diminuição dos postos de trabalho, e na sobrecarga e intensificação das funções que permanecem ativas nas empresas. Logo, formar por meio das “competências e habilidades” seria uma maneira de adaptar a mão-de-obra às vagas cada vez mais escassas e a competição a cada dia mais acirrada no mercado. Aquele que “sabe-fazer” o que o mercado exige em um determinado momento histórico obterá sua chance, eliminando os demais (SANTOS, 2001).

Assim, os cursos superiores – não apenas o de Turismo – procuram formar seu corpo discente para se inserir nesse mercado, que não oferece mais emprego e, sim, oportunidades de trabalho para aqueles que “sabem fazer mobilizando suas competências e habilidades” frente aos desafios que a expansão econômica lhes apresenta.

Dessa maneira, assim como o conceito de “racionalidade econômica” de Leff (2001) é entendido como a adaptação do capitalismo frente aos problemas das mais diversas ordens, sobretudo as ambientais, para que sua hegemonia não se enfraqueça, o conceito de “competências e habilidades”, conforme proposto por Kuenzer (2003) na educação cumpre essa mesma função, ou seja, adaptar a mão-de-obra para os novos desafios que a expansão econômica capitalista exige num cenário de incertezas e mudanças incessantes. Assim, os cursos procuram desenvolver competências e habilidades em seu corpo discente para que estes estejam preparados para trabalhar com as exigências que a “racionalidade econômica” impõe, principalmente as ambientais, o que aumentaria a empregabilidade dos profissionais.

Porém, como já destacado nos Capítulos 2 e 3, os cursos sofrem diversas pressões em seus processos de criação, implantação e desenvolvimento, inclusive os governamentais e, talvez, por este motivo a construção dos projetos em torno do conceito de competências e habilidades – propostas pelas Diretrizes Curriculares - esteja tão presente. O mesmo, talvez, possa ser dito em relação ao discurso de compatibilização entre os interesses da dimensão econômica da realidade com os interesses das demais dimensões – ambiental, social, cultural, etc., sem se fazer uma discussão mais crítica sobre as ideologias subjacentes a estas visões de mundo.

Concluindo este Capítulo, pode-se afirmar que existem elementos, nos dados coletados, de que os cursos da UNESP e UFSCar apresentam um estágio avançado e promissor em relação ao processo de “ambientalização curricular”; porém alguns aspectos relativos a este fato não são trabalhados nos documentos de forma mais detalhada, não os valorizando como diferencial desses cursos.

Considerações finais.

No mundo ocidental contemporâneo, a questão ambiental é essencial para que entendamos os processos econômicos, políticos, sociais, e culturais que moldam e definem a vida de suas populações. Hoje, não é mais possível negar a importância de se pensar e buscar novas formas de relação entre sociedade e natureza.

Porém, o debate em torno dessa temática é composto por conflitos das mais diversas ordens que, todavia não chegam ao conhecimento do grande público, ficando a idéia de um “aparente consenso” (CARVALHO, 1989).

A Educação Ambiental, nesse cenário, surge como alternativa para o enfrentamento da crise ambiental, e, na educação superior, vem sendo incorporada pelas instituições de ensino, como resposta à pressão a que este nível educacional está submetido. A educação superior é tida por alguns autores como o mais importante espaço para a produção de conhecimentos em nossa sociedade. Por essa característica, precisa apontar alternativas para a sociedade enfrentar os problemas ambientais que a atingem (RIOJAS, 2003).

Nesse sentido, procuramos, nesta pesquisa, conhecer um pouco da realidade dos cursos superiores de Turismo do Estado de São Paulo, buscando explorar abordagens e caminhos que são utilizados para discutir e trabalhar a temática ambiental e sua relação com o turismo.

Apoiados no referencial da “indústria cultural” de Adorno e Horkheimer (1985), nas considerações de Leff (2001; 2003) sobre a “construção do saber ambiental”, e nas proposições da Rede ACES sobre o conceito de “ambientalização curricular”, ensejamos coletar dados que pudessem ajudar a responder as questões de pesquisa e aos objetivos propostos: analisar se a temática ambiental tem sido considerada nos cursos superiores de Turismo, identificar abordagens que estão sendo consideradas e identificar quais conhecimentos relativos à temática ambiental são priorizados pelos cursos, e se as características de “ambientalização curricular” estão presentes em suas propostas curriculares.

Por meio de documentos como estruturas curriculares, planos de ensino, projetos pedagógicos e de entrevistas, e pela análise dos dados identificados

neste material, fazendo uso da análise de conteúdo proposto por Bardin (2004), pudemos traçar algumas tendências desses cursos no estado de São Paulo e apontar para algumas conclusões possíveis.

O primeiro passo dado nesta pesquisa foi um levantamento sobre o número de cursos superiores de Turismo, no Estado de São Paulo, que têm sido oferecidos pelas instituições de ensino superior, suas características em termos de formação de seus alunos – generalistas ou com ênfases – as disciplinas que compõem suas estruturas curriculares e as possíveis relações consideradas nas disciplinas entre turismo e a temática ambiental.

Com o levantamento, concluímos que, no Estado de São Paulo, existem cento e vinte e quatro cursos de Turismo, sendo que cento e dezoito oferecem uma formação generalista, e seis apresentam ênfases/enfoques em suas propostas. Desses seis cursos, um oferece enfoque em Meio Ambiente, três em Ecoturismo, um em Hotelaria, e um em Turismo Rural.

Dentre todos os cursos, apenas dois não apresentaram disciplinas que fazem alusão direta à temática ambiental em suas estruturas curriculares, o que nos leva a crer que as questões ambientais tem sido consideradas significativas na formação do Bacharel em Turismo, mesmo dos considerados generalistas, e são tidas como um conhecimento válido para estarem inseridas nos cursos (GIMENO, 2000a).

A análise dos vinte e três planos de ensino que conseguimos reunir e que têm como objetivo explorar aspectos da temática ambiental mostraram-nos que a relação Turismo e temática ambiental é a mais considerada nos planos, sendo que os conhecimentos relativos à Turismo e meio ambiente como ecoturismo, turismo náutico, e, turismo sustentável e a gestão e manejo de áreas naturais nas quais são realizadas atividades turísticas são os mais presentes quando essa relação é tratada.

Os conhecimentos relacionados à gestão e manejo de áreas naturais, de uma maneira mais ampla, sem se focar no desenvolvimento turístico também apresentaram alta frequência, da mesma maneira que as referências ao movimento ambientalista e seu histórico.

Passando para outro momento da pesquisa, analisamos os projetos pedagógicos de dois cursos - um com enfoque em meio ambiente e outro em ecoturismo – oferecidos por instituições públicas de ensino, sendo estas a

UNESP e a UFSCar. Foram também realizadas entrevistas com os coordenadores desses cursos. Ainda buscando um aprofundamento das questões de pesquisa, analisamos quais características de “ambientalização curricular” são incorporadas nos projetos pedagógicos.

Os dados indicam que a relação Turismo e temática ambiental é a mais presente nos projetos pedagógicos, sendo as relações Turismo e meio ambiente e turismo sustentável as mais trabalhadas. As questões ligadas a gestão e manejo de espaços naturais e à sustentabilidade também foram identificadas como muito presentes nesses documentos.

A idéia de sustentabilidade pareceu ser o mote dos projetos pedagógicos dos cursos, porém ela não é definida nos documentos. Apenas nas entrevistas realizadas com os coordenadores, pudemos perceber que o conceito de sustentabilidade é entendido – pelos coordenadores – como uma prática responsável em relação às múltiplas dimensões da realidade, sendo estas as dimensões econômica, ambiental, social, cultural e política. A perspectiva da sustentabilidade vista como “continuidade através do tempo” (FOLADORI e TOMMASINO, 2000) também pareceu ser um aspecto relevante nas observações dos coordenadores.

O conceito de “racionalidade econômica” foi identificado como o mais presente nas análises e também pareceu estar atrelado às justificativas de criação desses cursos, pois o forte crescimento do Turismo em áreas naturais é citado como razão para a formação de profissionais diferenciados para lidar com as questões ambientais e suas implicações para a atividade turística. Assim, não há indícios que a crise ambiental e suas implicações não parecem ser a razão para a criação dos cursos, mas sim uma demanda de mercado.

Outro aspecto que pode indicar o conceito de “racionalidade econômica” como o elemento norteador nos cursos é o desenvolvimento dos projetos pedagógicos em torno da “pedagogia das competências e habilidades” que pode ser entendida como repercussões de uma ideologia neoliberal das políticas educacionais, que busca formar profissionais que se adaptem às inúmeras e inesperadas mudanças que a expansão do capitalismo impõe, e não a formação de sujeitos autônomos, e críticos (KUENZER, 2003). Formam-se profissionais para atender às necessidades do mercado de trabalho, e não para a construção de uma sociedade sustentável.

Já para análise do processo de “ambientalização curricular” dos cursos da UNESP e UFSCar, definimos cinco características que nos permitiram evidenciar indícios claros de um processo de “ambientalização” curricular nos dois cursos analisados.

Além disso, ressaltamos que, no curso da UFSCar, há o enfoque em turismo histórico-cultural, e o projeto pedagógico trabalha algumas considerações nesse sentido; entretanto, os aspectos relacionados ao ecoturismo e ao meio ambiente pareceu-nos mais presentes nos documentos.

Em todas as fases da pesquisa, percebemos que as Diretrizes Curriculares nacionais para o curso de Turismo teve grande influência no processo de elaboração dos projetos pedagógicos. A grande maioria procura atender às recomendações das Diretrizes Curriculares que indicam uma série de áreas a serem trabalhadas, sendo uma delas a ambiental.

Diante desse fato, percebemos que os cursos que optam por oferecer uma formação generalista não conseguem dar um aprofundamento maior em nenhuma área do conhecimento que as Diretrizes Curriculares indicam, e assim não apenas a área relativa aos conhecimentos ambientais, mas também as outras – cultural, social, econômica, administrativa e técnica- são trabalhadas em uma perspectiva mais geral e ampla.

Desta maneira, as preposições de Gimeno (2000a, 2000b) em relação à construção do currículo como um processo que sofre diversas influências e pressões, internas e externas, parecem ser aplicáveis a este caso. Embora, os cursos de Turismo, não tenham obrigação legal ou de qualquer outra natureza de adotar as recomendações das Diretrizes Curriculares, porém os processos avaliativos a que estes cursos estão submetidos, desde sua autorização até o reconhecimento, e posteriormente as avaliações nacionais como o ENADE, são baseadas nos critérios determinados nas Diretrizes, e logo, essas acabam na prática se tornando-se imperativas.

Assim, acreditamos que há a possibilidade de que a temática ambiental não seja vista como “uma abordagem de menor importância” nos cursos generalistas, mas sim que o tratamento mais amplo, sem aprofundamento dado a essa temática acontece, pois os cursos não conseguem tempo hábil para trazer aspectos mais complexos em relação às questões ambientais, visto que

precisam atender às Diretrizes Curriculares que sugerem uma gama enorme de conhecimentos de várias áreas, além da ambiental.

Já em relação aos cursos com ênfases/enfoques em meio ambiente/ecoturismo que analisamos, percebemos que cumprem a tarefa a que se propõem no oferecimento de um aprofundamento maior em relação às questões ambientais. As Diretrizes Curriculares abrem espaço para os cursos que queiram dar uma formação diferenciada a partir das necessidades mais ligadas ao contexto regional no qual o curso irá funcionar. Outro aspecto que as Diretrizes Curriculares enfatizam é que os cursos podem oferecer ênfases/enfoques relacionados à “demandas de mercado e sociais”, o que nos parece ser o caso destes cursos.

Como já discutido neste trabalho, a temática ambiental ganha espaço a cada dia e pressiona os vários setores da sociedade, sobretudo a economia. Logo, a formação diferenciada para o trabalho com os “problemas” ambientais tornou-se necessária no mercado de trabalho, e, assim, os dois cursos analisados atendem a esta demanda. Já a “demanda social” também está bastante atrelada à questão econômica, pois com o crescimento do interesse da população pela temática ambiental em geral e pelas viagens em meios “naturais” surge a necessidade de profissionais para trabalhar com esse mercado. Este fato também explicaria a priorização de conhecimentos relativos ao “turismo e meio ambiente” ou como “ecoturismo” presentes, tanto nos planos de ensino, como nos projetos pedagógicos analisados.

Acreditamos também que os cursos com ênfase/enfoque em meio ambiente sofrem as pressões mencionadas por Gimeno (2000a, 2000b), sendo estas oriundas do mercado, dos órgãos reguladores e, talvez, dos próprios alunos, e por esta razão adotam um discurso conciliatório, que atenda às reivindicações de todos os setores da sociedade. Estes diferentes interesses acabam, muitas vezes, impedindo que os documentos que explicitam as propostas dos cursos tomem uma posição mais crítica - pelo menos em seus documentos oficiais. No entanto, essas perspectivas mais críticas são, muitas vezes, exploradas no dia-a-dia dos cursos, na sala de aula, na relação professor-aluno, no desenvolvimento de pesquisas e cursos de extensão, na participação em eventos, nas visitas técnicas e outras atividades que compõem o currículo do curso.

Observando as características de “ambientalização curricular” analisadas nesta pesquisa, podemos perceber que todas essas atividades realizadas nos cursos podem ser espaços de ação contra-hegemônica, trazendo um discurso diferente daquele encontrado nos documentos.

Além disso, também ressaltamos que os cursos da UNESP e UFSCar apresentam níveis promissores de “ambientalização curricular” sendo que há indícios de que existe espaço para uma transição entre o discurso da “racionalidade econômica” para o da “racionalidade ambiental”. Porém, ressaltamos que há alguns aspectos do processo de “ambientalização curricular” que poderiam ser reforçados nos documentos, pois já estão presentes, contudo não estão sendo valorizados como diferencial desses cursos em relação aos demais com formação generalista.

Diante destas considerações, surgem novas perguntas que poderiam ajudar a esclarecer, aprofundar e corroborar ou não as análises deste trabalho. Para nós, fica claro que uma pesquisa que se focasse na prática dos cursos com ênfase/enfoque em meio ambiente e ecoturismo traria muitos dados significativos que poderiam indicar se a perspectiva do turismo visto sob o referencial de Adorno e Horkheimer (1985) é a mais presente nos cursos ou não, assim como o conceito de “racionalidade econômica” ou de “racionalidade ambiental” de Leff (2001, 2003). Questões como a identificação de espaços “contra-hegemônicos” (APPLE, 2006) que vão contra o discurso oficial propostos nos documentos dos cursos também poderiam ser identificados por uma pesquisa que se detivesse na dimensão prática, trazendo, assim, um olhar sob outro elemento do processo de construção do currículo (GIMENO, 2000a; 2000b), tal como a visão do corpo discente.

Em relação ao corpo discente, percebemos que pesquisas relacionadas às concepções acerca da temática ambiental, aos anseios e perspectivas dos alunos em relação a esta temática, ao que esses alunos esperam dos cursos em que são formados, e também em relação mercado de trabalho, poderiam trazer mais dados sobre o tema que exploramos, e fechariam um ciclo, pois teríamos vários olhares sobre o processo de construção do currículo (GIMENO, 2000a; 2000b) e sobre sua “ambientalização”.

Também estas mesmas questões poderiam ser vistas nos cursos generalistas, por meio de uma pesquisa como esta, que analisasse os projetos

pedagógicos, em particular os planos de ensino de disciplinas que trabalham a temática ambiental, ou por meio de procedimentos que analisassem a prática cotidiana que se desenvolve nesses cursos.

A questão da sustentabilidade e turismo parece-nos bastante instigante e merecedora de mais pesquisas, principalmente em relação ao que se discute sobre esse tema nos cursos de Turismo. Podemos identificar nas práticas curriculares, junto ao corpo docente ou junto daqueles que administram, de forma mais diretamente a implementação do currículo, a presença de discursos contra-hegemônicos em relação ao turismo e a temática ambiental? Caso, na prática, esses discursos contra-hegemônicos estejam presentes, por que não são explicitados nos planos de ensino e projetos pedagógicos como pudemos perceber pelos dados que esta pesquisa trouxe?

O Turismo está hoje entre as três atividades econômicas que mais crescem no mundo. As facilidades para se realizar uma viagem só fazem aumentar. Sendo assim, acreditamos que o Turismo é uma atividade que pode contribuir para a busca que se faz tão necessária por novas formas de relação sociedade e natureza.

Não consideramos o Turismo como o grande causador dos problemas ambientais do mundo, nem um vilão, pois essa é apenas uma atividade humana submetida a vários determinantes como todas as outras atividades. A raiz da crise civilizatória que vivemos está na relação que as sociedades estabelecem com a natureza, com a apropriação que a primeira faz da segunda, e pelos valores que grande parte da população mundial tem defendido – a acumulação, o individualismo, o imediatismo e a competição. O Turismo apenas reflete essa lógica.

Creemos que, em países como o Brasil, em que o Turismo começa a crescer, esta atividade pode contribuir para novas formas de relação entre sociedade-natureza. Pode contribuir, sobretudo, na busca por uma sociedade mais crítica, participativa, solidária, justa e igualitária.

Acreditamos que de fato, os profissionais envolvidos nessa atividade podem desempenhar um papel importante para a definição dos rumos que a atividade tomará em nosso país, e quais contribuições poderá trazer para o alcance de novas formas de relação sociedade-natureza. Esperamos que

outras pesquisas neste sentido sejam realizadas, para que ajudem essa atividade a alcançar esse objetivo.

Referências bibliográficas.

ADORNO, T.W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: JZE, 1985.

ANDRÉ, M. E. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1968.

BAUER, M.W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. (Eds.). **A pesquisa qualitativa com texto**: imagem e som: um manual prático. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 189-217.

BODGAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e as métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BORNHEIM, G. Filosofia e Política Ecológica. **Rev. Filos. Bras.**, v. 1, n. 2, , p. 17-24, dezembro de 1985.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Ambiental**. Brasília, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/lei9795.pdf>> Acesso em: 01 ago. 2006.

BRASIL.Ministério do Turismo. **Plano Nacional de Turismo**. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://www.turismo.gov.br>> Acesso em: 10 abr. 2007.

BRÜGGER, P. **Educação ou adestramento ambiental?** Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1999.

CÂMARA, M.M.D. **Educação ambiental no curso de Turismo**. 2004. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_CamaraMM_1.pdf. Acesso em: 20 ago. 2006.

CAMARGO, L.O.L. **Educação para o lazer**. São Paulo: Moderna, 1998.

CARVALHO, I. C. M. **A invenção ecológica**: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil. 2.ed. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002.

CARVALHO, L.M. **A temática ambiental e a escola de 1º grau**. 1989. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

CHAUI, M. **Introdução a História da Filosofia**: dos pré-socráticos a Aristóteles. 2. ed. São Paulo: Companhia das letras, 2002.

COHEN, E. Authenticity, equity and sustainability in tourism. **J. Sustain. Tour.** v. 10, n. 4, p. 267-276, 2002. Disponível em: <<http://www.multilingual-matters.net/jost/010/jost0100267.htm>>. Acesso em: 20 nov. 2007.

DESCARTES, R. **Discurso do método**. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Coleção os pensadores)

FOLADORI, G.; TOMMASINO, H. El concepto de desarrollo sustentable treinta años después. **Desenvolv. Meio Ambient**, n.1, p.41-56, 2000.

FORUM INTERNACIONAL DAS ONGs. **Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global**. Rio de Janeiro, 1992. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/lei9795.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2006.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMENO, J.S . **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000 (b).

GIMENO, J.S. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000 (a).

GOODSON, I.F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 2005.

HAMZAH, A. The evolution of small-scale tourism in Malaysia: problems and opportunities, and implications for sustainability. In: STABLER, M.J (Ed.). **Tourism and sustainability: principles and practice**. Wallingford: CAB International, 1997.

HOGAN, D.J. Ecologia humana e as ciências sociais. In: JORNADA BRASILEIRA DE ECOLOGIA HUMANA, 2., 1981, Campinas. **Anais**. Campinas: Unicamp, 1981.

HOLDEN, A. In need of new environmental ethics for tourism? **Ann.Tour. Res.**, v. 30, n. 1, p. 94-108, 2003. Disponível em <<http://www.sciencedirect.com/>>. Acesso em: 05 ago. 2007.

HUNTER, C. Sustainable tourism as an adaptive paradigm. **Ann. Tour. Res.**, v. 24, n. 4, p. 850-867, 1997. Disponível em < <http://www.sciencedirect.com/>>. Acesso em: 05 ago. 2007.

JUNKER, R. "Sustainability? Never heard of it!" Some basics we shouldn't ignore when engaging in education for sustainability. **Int. J. Sustain. High. Educ.** v.3,n.1, p.8-18, 2002. Disponível em: <<http://www.emeraldinsight.com/Insight>> Acesso em: 15 jan. 2008.

KARNOPP, P.K.F; MACEDO, R.L.; MACEDO, B.S. Formação de Educadores Ambientais em cursos de graduação em Turismo da região norte do Brasil. In: CONGRESSO NACIONAL DE ECOTURISMO, 1., 2007, Itatiaia. **Resumos eletrônicos**. Disponível em: <http://www.physis.org.br/ecouc/Resumos244.pdf>.. Acesso em: 15 dez. 2007.

KRIPPENDORF, J. **Sociologia do turismo**: para uma nova compreensão do lazer e das viagens. São Paulo: Aleph, 2000.

KUENZER, A. Z. Conhecimento e competência no trabalho e na escola. **Educ. Ling.** v.8, p.45-68, 2003.

LAGE, B.H. G.; MILONE, P. C. **Economia do turismo**. São Paulo: Atlas, 2001.

LEFF, E. Pensar a complexidade ambiental. In: LEFF, E (Coord.). **Complexidade ambiental**. São Paulo: Cortez, 2003.

LEFF, E. **Saber Ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

LIMA, G.F.C.L. Crise ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória. In: LOUREIRO, C.F.B et al. (Orgs.). **Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 109-141.

LIU, Z. Sustainable tourism development: a critique. **J. of Sustain. Tour.** v.11, n. 6, p.459-475, 2003. Disponível em: <<http://www.multilingual-matters.net/jost/011/jost0110459.htm>>. Acesso em: 20 nov. 2007.

LUCHIARI, M.T.D.P. **O lugar no mundo contemporâneo: turismo e urbanização em Ubatuba**. 1999. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS. M.R.; SILVA, P.S.; NEIMAN, Z. A inserção da temática ambiental e do ecoturismo nos cursos de graduação de ensino superior de instituições de ensino superior de instituições de ensino superior públicas brasileiras. . In: CONGRESSO NACIONAL DE ECOTURISMO, 1., 2007, Itatiaia. **Artigos eletrônicos**. Disponível em: <http://www.physis.org.br/ecouc/Artigos/Artigo1.pdf>>._Acesso em: 15 dez. 2007.

MARTINS. M.R.; STIGLIANO, B.V.; NEIMAN, Z. A temática da sustentabilidade na formação de profissionais de turismo em instituições de ensino superior públicas do Brasil. . In: CONGRESSO NACIONAL DE ECOTURISMO, 1., 2007, Itatiaia. **Artigos eletrônicos**. Disponível em: <<http://www.physis.org.br/ecouc/Resumos/Resumo15.pdf>>._Acesso em: 15 dez. 2007.

MINAYO, M.C.S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MOREIRA, A.F.; SILVA, T.T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

OLIVEIRA, E.; ENS, R.T.; ANDRADE, D.B.S. F.; MUSSIS, C.R. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Rev. Diálogo Educ.**, v.4, n.9, p.11-27, mai-ago. 2003.

OURIQUES, H.R. **A produção do turismo: fetichismo e dependência**. Campinas: Alínea, 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Agenda 21**. Rio de Janeiro, 1992.

JUNYENT, M.; ARBAT, E.; GELI, A.M. Características de la ambientalización curricular: modelo aces. In: JUNYENT, M. et all (Eds.). **Ambientalización curricular de los estudios superiores**. Girona: Universidade de Girona, 2003. p. 15-17.

PAVESSI, A. **A ambientalização curricular da formação do arquiteto: o caso do Curso de Arquitetura e Urbanismo da Escola de Engenharia de São Carlos (CAU, EESC – USP)**. 2007. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

REIJOWSKI, M. **Turismo e pesquisa científica**. 5ª ed. Campinas: Papirus, 1996.

RIOJAS, J. A complexidade ambiental na universidade. In: LEFF, E. (Coor.). **Complexidade ambiental**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 217-240.

REDE UNIVERSITÁRIA DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL (RUPEA). **Mapeamento da educação ambiental em instituições brasileiras de educação superior**: elementos para discussão de políticas públicas, 2005. 1 CD-ROM.

RUSCHMANN, D. **Turismo e planejamento sustentável**: a proteção do meio ambiente. 5ª ed. Campinas: Papirus, 1999.

SAARINEN, J. Traditions of sustainability in tourism studies. **Ann. Tour. Res.** v. 33, n. 4, p. 1121-1140, 2006. Disponível em: < <http://www.sciencedirect.com/> >. Acesso em: 05 ago. 2007.

SANTOS, A.F.T. “O novo ensino médio agora é para a vida”: neoliberalismo, racionalidade instrumental, e a relação trabalho-educação na reforma do ensino secundário. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24º, 2001, Caxambu. **Artigos eletrônicos**. Disponível em: < <http://www.ced.ufsc.br/gtteanped/gttedupla.htm> > Acesso em: 10 jul. 2008.

SECRETARIA DE ECONOMIA E PLANEJAMENTO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Mapa das regiões de governo do Estado de São Paulo. Disponível em <http://www.igc.sp.gov.br/copm_reggov.htm>. Acesso em: 15 jul. 2008.

SEVERINO, A.J. **Filosofia**. São Paulo; Cortez, 1994.

SILVA, M.S.; FERNANDES.F.M. Turismo, desenvolvimento local e pobreza no município de Porto Seguro – BA. **Rev. Esp. Acad**, n. 51, 2005. Disponível em: < http://www.espacoacademico.com.br/051/51fernandes_silva.htm>. Acesso em: 07 jul. 2006.

SILVA, T.T. **Documentos de identidades**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOFFIATI, A. Fundamentos filosóficos e históricos para o exercício da ecocidadania e da ecoeducação. In: LOUREIRO, C.F.B. et al. (Orgs.). **Educação Ambiental**: repensando o espaço da cidadania. 3º ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 23-77.

TOZONI-REIS, M.F.C. **Educação Ambiental e sustentabilidade**. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE AGROECOLOGIA, 2001, Botucatu. Anais. Botucatu: Faculdade de Ciências Agrônômicas. Botucatu, 2001. 1 CD-ROM.

TOZONI-REIS, M.F.C. Pesquisa-ação: compartilhando saberes; pesquisa e ação educativa ambiental. In: Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005. Disponível em <<http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/og/pog/arqs/encontros.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2006.

TRIGO, L.G.G. A importância da educação para o turismo. In: LAGE, B.H.G (Org.). **Turismo**: teoria e prática. São Paulo: Atlas, 2000. p. 243-255.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, S.M.P. **Competências e habilidades**: pilares do paradigma avaliativo emergente. Disponível em: <www.opas.org.br/medicamentos/site/UploadArq/COMPETÊNCIAS_E_HABILIDADES-_TEXTO_FORMATADO.pdf> Acesso em: 15 jul. 2008.

YÁZIGI, E. **Turismo uma esperança condicional**. São Paulo: Plêiade, 1998.

WRIGHT, T. Definitions and frameworks for environmental sustainability in higher education. **Int. J. Sustain. High. Educ.** v.3,n.3, p.203-220, 2002. Disponível em: <<http://www.emeraldinsight.com/Insight>> Acesso em: 15 jan. 2008.