

EDUCAÇÃO SUPERIOR E INSTITUIÇÕES CONFESSIONAIS DE ENSINO: O QUE ELAS AINDA PODEM OFERECER A SOCIEDADE?

HIGHER EDUCATION AND CONFESSIONAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS: WHAT CAN THEY STILL OFFER TO SOCIETY?

Ricardo Costa da Silva Souza Caggy¹

¹ Decano da Faculdade de Ciências Econômicas e da Administração na Universidad Adventista del Plata - UAP (Argentina). E-mail: ricardo.caggy@uap.edu.ar.

Resumo: O Ensino Superior contribui para o desenvolvimento da ciência, da cultura e dos processos de desenvolvimento pessoal e profissional de uma sociedade. Neste contexto, e considerando os vetores de transformação da sociedade nas últimas décadas (tecnologia, comunicação, pós-modernidade), o ensino promovido pelas instituições confessionais, que já ocuparam altos postos neste sistema, tem sido excluído do processo de discussão sobre o impacto das instituições de ensino no desenvolvimento. As particularidades de uma instituição confessional de ensino, tais como a religiosidade envolvida, seus códigos de crenças, ritos e valores, por vezes, são considerados ultrapassados na sociedade. Este estudo buscou verificar quais as contribuições que essas instituições ainda podem fornecer à sociedade. Percebeu-se, por meio de uma revisão narrativa da literatura, que, além dos impactos gerados pelas demais instituições de ensino no desenvolvimento econômico, social, cultural e político, as instituições confessionais de ensino podem contribuir para o processo de formação moral e ética dos futuros profissionais, com códigos de conduta mais rigorosos e serviços comunitários que podem desenvolver, além de um comportamento moral, atitudes mais solidárias e altruístas, além de uma busca pelo desenvolvimento da espiritualidade do indivíduo, elementos que têm sido foco das principais organizações no mundo do trabalho.

Palavras-chaves: Desenvolvimento Moral, Instituições Confessionais de Ensino, Ensino Superior.

Abstract: Higher education is responsible for developing science and culture and the processes of personal and professional development in a society. In this context and considering the transformation vectors of society in the last decades (technology, communication, postmodernity), the teaching promoted by denominational institutions, which have already occupied high places in this system, has succumbed to the process of discussing the impact of educational institutions development. The particularities of a denominational teaching institution, such as the religiosity involved in its codes of beliefs, rites, and values are sometimes placed as outdated in society. This study sought to verify the contributions that these institutions can still provide to society. It was noticed through a narrative review of the literature that, in addition to the impacts generated by other educational institutions, in economic, social, cultural, and political development, faith-based teaching institutions can contribute to the moral and ethical formation process of future professionals, with more rigorous codes of conduct and community services that can develop beyond a moral behavior of students more solidarity, altruistic attitudes and a search for the development of the spirituality of the individual, elements that have been the focus of the search of the main organizations in the world of work.

Keywords: Moral Development, Confessional Institutions of Education, Higher Education.

Recebido: 09/2025, Publicado: 09/2025 - ISSN: 2358-260X - DOI: 10.37951/2358-260X.2025v13i1.7644

INTRODUÇÃO

A educação confessional pressupõe a declaração explícita de uma instituição de ensino por um credo e/ou religião, que permeia as escolhas metodológicas, pedagógicas e até mesmo administrativas dessas organizações. O objetivo deste modelo educacional é apresentar a seus educandos questões de formação que ultrapassam os limites da racionalidade e da ciência, através da religião, fomentando o desenvolvimento da espiritualidade e religiosidade (MARCONDES; MENSLIN; RIBEIRO; JUNQUEIRA, 2007).

A ligação do ensino superior com as instituições religiosas está no gênesis da própria universidade, tendo como principal referência no mundo a origem das instituições de ensino superior na Europa, com o controle inicial da Igreja Católica sobre o ensino, a ciência, a tecnologia e até mesmo a arte. Este modelo foi exportado para diferentes países do mundo, principalmente na parte

ocidental, como um modelo de surgimento e expansão do ensino superior em diversas nações.

Atualmente, as instituições confessionais ainda estão presentes no ensino superior, à frente de grandes redes educacionais ou de grandes instituições no Brasil e no mundo. Contudo, em algumas dessas instituições, os padrões de atuação relacionados à religiosidade não são mais percebidos de forma tão intensa como nos séculos passados, com a ausência dos ritos e tradições que marcaram fortemente o ensino dessas instituições ao longo dos anos.

Os avanços nas discussões sobre tolerância e liberdade religiosa, além da descrença no papel da igreja na sociedade, fizeram com que algumas dessas instituições de natureza expressamente confessional mudassem sua atuação para uma maior aproximação com a realidade pós-moderna, abandonando aspectos tradicionais, como, por exemplo, as aulas de religião no

ensino superior.

Diante deste contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar os principais aspectos relacionados ao ensino superior em instituições confessionais de ensino, por meio de uma revisão narrativa da literatura e uma problematização da situação atual dessas instituições, visando identificar quais são as possíveis contribuições que elas ainda podem fornecer à sociedade em um contexto completamente distinto daquele em que surgiram.

Como método de pesquisa deste trabalho, utilizou-se a estratégia de revisão narrativa da literatura, buscando, em diferentes fontes e bases de dados, artigos, livros e documentos relacionados aos temas: educação superior; ensino confessional; instituições confessionais de ensino (ICEs); contribuições das instituições confessionais de ensino; e instituições confessionais de ensino e o ensino superior.

Neste sentido, o objetivo não é encerrar o assunto, mas resumir sistematicamente, por meio de um apanhado geral sobre a temática, as delimitações conceituais e históricas para a construção de um estado da arte. Sendo assim, a abordagem adotada foi qualitativa para a análise do material coletado e das conclusões do estudo, como será apresentado nas seções a seguir.

ORIGENS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR CONFESSIONAL NO MUNDO E NO BRASIL

O surgimento do ensino superior no mundo é datado do início do primeiro século, com a criação da Universidade Al-Quarauiyine, de tradição islâmica, na cidade de Fez (Marrocos), no ano de 859 d.C. Em seguida, os historiadores apontam para os anos de 970 e 972 d.C. o surgimento da Universidade Al-Azhar, na cidade do Cairo (Egito), de tradição xiita. Em ambos os casos, essas universidades surgiram sem uma estrutura formal vinculada à religião, tendo como intuito inicial a formação superior religiosa e, posteriormente, a formação técnica-científica.

Na Europa, a formação das primeiras

universidades é datada de 1088, na Itália, com a Universidade de Bolonha; em 1096, a Universidade de Oxford, na Inglaterra; e a Universidade de Paris, na França, em 1150. Essas escolas episcopais, monásticas e privadas ensinavam, em sua maioria, teologia, direito e medicina, atraindo jovens de todas as partes da Europa. No século XIII, começaram a se espalhar pela Europa novas universidades, como, por exemplo, a de Cambridge, na Inglaterra (1209); a de Salamanca, na Espanha (1218); e a de Coimbra, em Portugal (1290), entre outras que surgiram ao longo da história (SIMÕES, 2013).

Para Silva (2006), não se pode discutir a universidade atualmente sem compreender seu processo de formação histórica, que nasce com uma clara vinculação clerical, à sombra da igreja e vinculada ao serviço do Estado, mas inevitavelmente destinada a questionar essas instituições e a sociedade. Este é um paradoxo entre sua constituição e sua função social, que vai além do mero ensino, alcançando a transformação de indivíduos e da sociedade. A universidade, desde seus primórdios, continua sendo o centro de um sistema internacional de conhecimentos que abarca a tecnologia, as comunicações e a cultura, e está no centro do desenvolvimento econômico e cultural (ALTBACH, 2009).

As organizações religiosas foram responsáveis pelo surgimento das primeiras instituições de ensino superior em quase todo o ocidente. Nos Estados Unidos, por exemplo, desde o processo de implantação no novo continente pelos colonos ingleses, os puritanos de ordem calvinista já almejavam a criação de instituições de ensino semelhantes às da Inglaterra. Lucas (2010) relata que isso era evidente nas cartas enviadas à Inglaterra, em que os puritanos destacavam a importância da criação dessas instituições para o “avanço da aprendizagem e o preparo para a posteridade” (LUCAS, 2010, p. 154).

Nos Estados Unidos, a primeira instituição de ensino superior (college) foi Harvard, fundada em 1636 por um grupo de orientação calvinista. Durante o período

colonial americano, foram fundadas sete instituições de diferentes denominações religiosas, como presbiterianos, batistas e membros da igreja reformada holandesa, entre outras denominações que seguiram, nos séculos seguintes, implantando suas instituições. A diversidade religiosa impedia a dominação de uma religião sobre o ensino superior e a intolerância com membros de outras religiões que estudavam em instituições diferentes do seu credo. Em suas origens, os colleges destinavam-se à formação de pastores e outros líderes das comunidades, promovendo uma educação para homens brancos. Seu plano arquitetônico, sua localização (sempre afastadas das cidades) e o regime de internato reproduziam os valores de uma sociedade predominantemente rural, com instituições quase autossuficientes e a missão de não apenas formar intelectualmente e espiritualmente os jovens, mas também conquistar seu coração, criando um senso de pertencimento e identidade que acompanharia o jovem por toda a sua vida. Daí vem a tradição das associações de ex-alunos e das doações feitas a universidades americanas (OLIVEN, 2005).

O modelo desses colleges imitava os padrões britânicos, sendo a educação moral tão importante quanto a intelectual (RIBEIRO, 2016). De acordo com Lucas (2010), os primeiros regulamentos de Harvard anunciavam que o objetivo principal da instituição era que “todos devem considerar que o princípio fim de sua vida e seus estudos é conhecer a Deus e Jesus Cristo, que é a vida eterna [...], e, portanto, colocar a Cristo como a única fonte e a base do sólido conhecimento e educação.” A importância do estudo religioso era igualada à do estudo secular, o que, em determinados momentos da história, indicava que essas instituições eram destinadas a educar apenas os clérigos cultos e religiosos (LUCAS, 2010, p. 155).

Esse modelo começou a ser quebrado apenas a partir do início do século XIX, nos Estados Unidos, com os primeiros colleges para mulheres e negros, e no final do século XX, com a reestruturação universitária em função da pesquisa e extensão, dando origem a

universidades com tradição em pesquisa nos Estados Unidos (OLIVEN, 2005). Foi somente a partir dessa reestruturação do sistema educacional superior americano que começaram a surgir as primeiras universidades estaduais e filantrópicas, desvinculadas de alguma denominação religiosa.

Na América Latina, o processo de desenvolvimento se deu de forma semelhante e no mesmo espaço temporal, com uma diferença acentuada entre Argentina e Brasil. No primeiro país, a fundação da primeira universidade é datada de 1613; já no Brasil, a primeira universidade foi criada apenas em 1920, após a associação de faculdades isoladas preexistentes, que foram criadas a partir de 1808, com a chegada da família real portuguesa (OLIVEN, 2005). Entre os anos de 1583 e 1812, foram criadas trinta universidades em todo o espaço colonial hispano-americano, diferenciando-se do processo de implantação da coroa portuguesa, que manteve o monopólio da concessão dos graus universitários na Universidade de Coimbra durante seu processo de colonização (BUCHBINDER, 2005).

Apesar de se entender que discutir sobre o ensino superior na América Latina é um tema complexo e desafiador, em função dos desafios e problemas vividos por essas instituições, sua relação com o estado, com a política e com as necessidades latentes de transformação (COMBONI SALINAS; JUÁREZ N., 1997), busca-se uma compreensão do processo constituinte do sistema educacional universitário neste continente. Para detalhar esse processo de implantação no Brasil e na América Latina, a próxima seção se dedicará a revisitar os teóricos que já se dedicaram a este tema e buscará uma comparação entre o processo de formação do sistema de ensino superior no Brasil e na Argentina.

ENSINO SUPERIOR NA ARGENTINA

O processo de constituição do ensino superior na Argentina tem origem muito semelhante ao do Brasil, no que tange à sua vinculação ao processo de colonização. Em julho de 1621, o papa Gregório XV autorizou os

colégios da Companhia de Jesus a funcionarem a mais de duzentas milhas da universidade para conferir títulos universitários. Com isso, o Colégio Máximo, que havia sido organizado na cidade de Córdoba, pode ser considerado como universidade. O colégio foi instalado na Argentina em 1607, tornando-se o Colégio Máximo em 1613 e adquirindo o título de Universidade de Córdoba del Tucumán em 1623, sendo esta considerada a primeira universidade da Argentina (BUCHBINDER, 2005).

Essas instituições universitárias fundadas nas colônias estavam organizadas de acordo com o sistema de ensino da coroa espanhola, que classificava suas universidades em maiores (como as universidades do México e de Lima, que respeitavam a organização clássica das universidades medievais e se dividiam em quatro faculdades: teologia, direito, artes e medicina, estando submetidas à monarquia, que regulava seu funcionamento e provia os fundos para sua manutenção) e menores, também chamadas de particulares, que tinham faculdades restritas para outorgar graus, com privilégios limitados. Mais do que universidades, as faculdades menores eram colégios superiores e eram estritamente controladas pelas ordens religiosas (BUCHBINDER, 2005).

O foco principal dessas instituições era a formação do clero e, secundariamente, a formação de médicos e advogados. Essa estruturação permaneceu durante os três séculos de dominação espanhola, e a concessão do ensino superior visava atender aos interesses da coroa e da Igreja, principalmente para a formação de mão de obra qualificada para a administração das colônias (BUCHBINDER, 2005).

Lamarra (2002) destaca que o processo de formação do ensino superior na Argentina pode ser definido e entendido em dez fases: 1) do processo de fundação da Universidade de Córdoba (1623) até os primeiros anos da independência do país (1810); 2) marcada pela organização nacional e constitucional, de 1810 a 1863, com a fundação da Universidade de Buenos

Aires (1821) como marco; 3) a universidade oligárquica e liberal até 1918; 4) a Reforma Universitária, de 1918 até meados da década de 1940; 5) a relação da universidade com o movimento peronista; 6) o peronismo nos anos de 1970; 7) o período da ditadura militar até os anos de 1983; 8) o processo de redemocratização do país, que vai de 1983 até 1989; e 9) os anos de 1990 e a Lei Nacional do Ensino Superior, até os dias atuais.

O que se percebe é que, durante quase dois séculos, o ensino superior esteve vinculado exclusivamente à Igreja Católica (a ordem jesuíta). Apenas com a expulsão dos jesuítas dos domínios da coroa espanhola em 1767, o sistema passou a ser organizado de forma diferente, ainda influenciado por uma ordem religiosa (os franciscanos), mas permitindo à Argentina repensar seu ensino superior a partir do processo de independência em 1810. A fundação da Universidade de Buenos Aires em 1821, por exemplo, contou com o apoio de intelectuais e notáveis que buscavam a reorganização e formação de um sistema de ensino público (BUCHBINDER, 2005).

Rojas (2012) destaca que somente a partir do final do século XIX surgiram as primeiras instituições superiores voltadas para o comércio e a indústria, buscando atender às necessidades da sociedade em desenvolvimento. No entanto, o processo de formação do sistema nacional universitário sofreu ao longo do século com maior ou menor autonomia, em função dos caminhos políticos-institucionais do país, que repercutiram fortemente nas universidades.

Em 1956, foi criado na Argentina o Instituto Superior de Estudos de La Empresa (ISEPE), com a formação de cursos especiais destinados a diretores de empresas e às práticas organizacionais. Este instituto passou a funcionar como universidade em 1963, com a denominação de Fundación Universidad Argentina de La Empresa (CRUP, 2003).

No ano de 1993, foi promulgada a Lei Federal de Educação nº 24.195, que criou o Sistema Educativo Nacional na Argentina, com sua organização, estrutura e

características gerais. Esta lei prevê quatro ciclos consecutivos: a educação infantil (dos 3 aos 5 anos, sendo o último ano obrigatório), a educação básica geral (com 9 anos de duração a partir dos 6 anos de idade e de caráter obrigatório), a educação polimodal (com duração de 3 anos, orientada para os eixos humanístico, social, científico e técnico) e a educação superior, destinada à formação profissional, técnica e de grau superior, que também incorpora a pós-graduação e suas regulamentações (FRAGA, 2000).

A partir desse processo, a educação superior na Argentina passou por sua principal transformação, com a expansão do número de instituições (públicas e privadas), o aumento no número de matrículas e os problemas relacionados à evasão, à diminuição da qualidade e à falta de controle do governo em relação aos padrões de qualidade no ensino (MOLLIS, 2007; ROJAS, 2012; VITARELLI, 2016).

Este processo de privatização do ensino superior e a queda na qualidade educacional é um fenômeno mundial. Como aponta Souza Santos (2010), ele diverge de país para país, mas nos países periféricos e semiperiféricos relaciona-se com três decisões políticas: 1) diminuir a expansão do ensino superior público como forma de cortar gastos; 2) degradar os salários dos professores do ensino superior público, forçando-os a procurar empregos na iniciativa privada; e 3) permitir a expansão do setor privado em detrimento do setor público no ensino superior.

Esses condicionantes fragilizaram inúmeros sistemas públicos de educação superior, precarizando as condições de trabalho e concentrando o ensino superior de qualidade nos grandes conglomerados urbanos.

ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Apesar de alguns historiadores citarem os cursos superiores de teologia fundada pelos jesuítas ainda no século XVIII como os primeiros relatos do ensino superior no Brasil, o que realmente se apresenta como um passo fundamental para a formação do sistema brasileiro

de ensino superior é a chegada da coroa portuguesa no século XIX e a fundação da Escola de Cirurgia e Anatomia de Salvador em 1808 (hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia).

Sampaio (1991) apresenta cinco datas marcantes para o ensino superior brasileiro: 1) 1808 – chegada da corte portuguesa e criação do primeiro curso superior no Brasil; 2) 1898 – proclamação da república e nova carta constitucional; 3) 1930 – fim da república velha e início da era Vargas; 4) 1968 – regime militar no país, perda dos direitos da sociedade e consequências para o ensino superior; 5) 1985 – período de redemocratização do país e encerramento do primeiro ciclo de expansão do ensino superior. Adicionalmente, insere-se nesta análise o ano de 1996, com a estruturação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que promoveu, na década seguinte, a maior expansão do ensino superior no país.

Diferentemente do que aconteceu com a coroa espanhola, que em seu processo de colonização desde o início se preocupou em fundar as primeiras universidades (como no México em 1533 e na Argentina em 1623), as primeiras universidades brasileiras surgem apenas em 1920 (Universidade do Rio de Janeiro) e, depois, em 1934 com a Universidade de São Paulo. O que existiu durante todo o século XIX e início do século XX foram iniciativas isoladas, principalmente nas capitais econômicas do país, para a formação de faculdades isoladas que visavam atender aos interesses das classes dominantes, com a formação em medicina, direito e outras carreiras de interesse do Estado (SAMPAIO, 1991).

Mesmo sem exercer o controle do ensino superior no Brasil, como em outros países da América Latina, a Igreja Católica manteve sua influência no processo educacional do país, considerando que era responsável por boa parte da educação básica e que o próprio Estado brasileiro era considerado um Estado católico. Contudo, a influência da reforma da Universidade de Coimbra, que rejeitava o papel da Igreja Católica no ensino superior, marcou o processo de formação universitária no Brasil (SAMPAIO, 1991).

Paula (2009) destaca que as principais influências na constituição do ensino superior brasileiro são oriundas das concepções francesas (voltadas para a formação de quadros técnicos para o Estado e de influência napoleônica) e alemãs, com a integração entre ensino e pesquisa e a busca pela autonomia diante do Estado e da Igreja.

No entanto, de acordo com Martins (2002), o período composto entre 1931 e 1945 foi marcado por intensas disputas entre as lideranças laicas e católicas pelo controle da educação no Brasil, culminando na criação das universidades católicas após esse período, já que não havia mais espaço para o domínio da Igreja em uma sociedade que buscava sua formação universitária separada dessa instituição.

Neste sentido, não foram observados conflitos intensos entre a Igreja Católica e o Estado Brasileiro no processo de constituição do ensino superior, como ocorreu em outros países da América Latina. A Igreja foi responsável apenas pela criação de sua rede particular de ensino, que impulsionou a expansão do ensino privado no país (SAMPAIO, 1991).

De acordo com Santos (2015), é só a partir do final do século XIX que chegou ao Brasil o protestantismo de missão, disseminado por missionários de diversas denominações religiosas protestantes norteamericanas. Esses missionários vieram ao país para propagar os princípios religiosos e promover a americanização do estilo de vida dos brasileiros, especialmente por meio de projetos missionários e da educação escolar. É neste período que se observa a fundação de diversas escolas confessionais, principalmente nas grandes cidades. Embora a educação básica tenha sido influenciada pelos jesuítas desde 1549 (MARCONDES et al., 2007), o ensino superior confessional no Brasil só se inicia em 1945, com a criação da Pontifícia Universidade Católica, conforme aponta Oliven (2005).

É nesse processo de expansão do ensino superior privado brasileiro que outras denominações religiosas,

como batistas, presbiterianos, anglicanos e adventistas, iniciam seu processo de instalação no Brasil. Hoje, essas instituições figuram, juntamente com as universidades católicas, como representantes da educação superior confessional, de caráter privado, mas com forte regulação do Estado, que, segundo Sampaio (2011), lhes garante unidade formal.

Atualmente, o ensino superior brasileiro enfrenta desafios relacionados à expansão da oferta educacional e à manutenção da qualidade do ensino. Além disso, existem questões relacionadas à precarização do ensino, ao desalinhamento entre ensino, pesquisa e extensão, a problemas na formação docente, ao processo de internacionalização das instituições e à entrada de grandes grupos privados no ensino superior, que, por meio de estratégias de fusão e aquisição, muitas vezes não atendem à necessidade de ampliação da qualidade do ensino.

CONTRIBUIÇÕES DAS INSTITUIÇÕES CONFESSIONAIS DE ENSINO (ICES)

Inicialmente, destaca-se o pensamento de Souza Santos (2010), que considera a universidade como um bem público de interesse coletivo, devendo ser protegida pelo Estado. Para o autor, a universidade deve ser prioritariamente pensada como pública, visto que é uma ferramenta estratégica para o desenvolvimento do Estado. Contudo, ele ressalta que o setor privado deve ser analisado de forma cautelosa, pois envolve dois tipos de organizações: aquelas que são produtoras antigas de serviços educacionais, algumas com objetivos cooperativos ou solidários, e a maioria, que consiste em instituições minúsculas, com fins meramente lucrativos e sem compromisso com a qualidade.

Neste sentido, é importante refletir sobre o papel da universidade em relação à sua função social, independentemente de sua organização administrativa. Jeffrey (2006) aponta que as universidades, independentemente de sua orientação, sempre tiveram seis características fundamentais em sua estrutura:

independência em relação a outras instituições sociais, imparcialidade de julgamento, atividade intelectual reflexiva, comprometimento com o conhecimento avançado, comprometimento com a aprendizagem e estruturação em torno de um centro cultural.

Dessa forma, entende-se que as universidades e instituições de ensino superior têm um papel central no desenvolvimento da sociedade, seja na produção de ensino, pesquisa e extensão (SOUZA SANTOS, 2010), na construção do contexto simbólico e imaginativo em que estamos inseridos (HARVEY, 2012), no desenvolvimento econômico da região (ROLIM; SERRA, 2010), na produção de inovação (ETZKOWITZ; LEYDESDORFF, 1997) ou na busca pela sustentabilidade local (MADER et al., 2013).

As instituições confessionais, ao longo dos séculos, foram responsáveis pelo desenvolvimento do ensino superior, como já apresentado anteriormente. Embora esse processo inicial tenha sido doutrinário, excludente e muitas vezes focado na dominação cultural, é inegável o legado que essas instituições deixaram para a humanidade, especialmente para o desenvolvimento da sociedade ocidental. Por esse motivo, Durkheim (1996, p. 462) afirma que “quase todas as instituições sociais nasceram da religião”.

Além da importância no desenvolvimento da educação, as ordens confessionais foram responsáveis pelo desenvolvimento econômico em diversas regiões. Os sistemas de colégios rurais demonstram a relevância desses sistemas educacionais. Obras hidráulicas que beneficiavam toda a região, um sistema produtivo completo em suas fazendas, a escolha estratégica de obras a serem desenvolvidas e a transferência de tecnologia são alguns dos fatores que destacam a importância dessas instituições para o desenvolvimento econômico regional da época (SALCEDO, 2009).

É necessário diferenciar os sistemas de ensino confessional católicos e protestantes (os quais serão mencionados por representar a maioria das instituições de ensino e trabalhos de referência). Outras religiões, como o

judaísmo, budismo e islamismo, também possuem instituições de ensino, mas são minorias em relação ao ensino confessional no Ocidente. Importa ressaltar as contribuições desses sistemas para o desenvolvimento das regiões. Em muitos casos, foram através dessas instituições que ocorreu a transferência de tecnologias para regiões essencialmente rurais, o desenvolvimento das primeiras cidades universitárias, o surgimento do ensino superior e as contribuições resultantes do contato com diferentes culturas.

A influência da educação e da cultura protestante no desenvolvimento do comportamento capitalista, objeto da análise de Weber (1864-1920), demonstra uma diferença significativa entre os moldes da educação católica e protestante. Para ele, a maior participação de protestantes na direção e no trabalho em grandes empresas na época pode ser explicada por fatores históricos, em que a filiação religiosa não é a causa da condição econômica, mas, em certa parte, resulta dela. Para Weber (1999), o tipo de educação recebida na família, a atmosfera religiosa do meio, os centros de educação protestantes e as peculiaridades mentais e espirituais relacionadas a essas denominações favoreceram as opções de carreira e trabalho dos protestantes, explicando a tendência específica para o racionalismo econômico. Para justificar seu argumento, Weber (1999) apresenta a relação entre os países mais desenvolvidos na Europa e suas orientações religiosas, como Alemanha, França e Inglaterra. Essas particularidades da ética protestante em relação aos negócios, ao mundo do trabalho e ao capitalismo são elementos marcantes da cultura dessas organizações.

Para Boisier (1996, p. 122), “a cultura é produtora de identidade e de autorreferência, surge como um elemento adicional de competitividade, ao facilitar a introdução do aspecto diferencial nos mercados tendentes à homogeneização.” Na perspectiva de Bourdieu (2015), a cultura não é apenas um código comum ou um repertório de respostas a problemas periódicos. Ela é um conjunto comum de esquemas fundamentais, previamente

assimilados, a partir dos quais uma infinidade de esquemas particulares é diretamente aplicada às situações específicas.

Neste sentido, as instituições confessionais são, por natureza, produtoras de uma identidade cultural própria e, ao longo da história, têm influenciado diferentes processos de formação cultural, tanto em aspectos positivos para o desenvolvimento humano quanto em momentos históricos de retrocesso ou impedimento do progresso científico, como nos anos que se seguiram à Inquisição.

Para Bourdieu (2015), a distinção entre os estudantes das instituições de ensino não se dá apenas pelos conhecimentos adquiridos, mas também pela forma como foram adquiridos, pelos métodos utilizados, pelas métricas e sistemas de avaliação, e por quem organizou o processo de aprendizagem. Dessa maneira, a relação do indivíduo com sua cultura depende das condições de

aquisição. Assim, as atividades de uma instituição confessional de ensino podem não apenas se restringir ao ensino religioso ou aos objetivos de “salvação”, mas também ter um grande impacto na forma como esses egressos enxergam e tratam as questões sociais, políticas e culturais do local.

Esse modelo de ensino possui, sem dúvida, uma identidade cultural e educacional própria, que é responsável por um processo formativo com diferenciações em relação às instituições laicas. Marcondes et al. (2006) apresenta que, para entender a educação confessional e distingui-la da educação laica, é necessário primeiramente diferenciar os modelos de educação confessional e suas aplicações no cotidiano das instituições. De acordo com os autores, esse tipo de ensino pode ser classificado conforme mostrado no quadro 1:

Quadro 1: Diferenciação do Ensino Confessional

Tipo	Característica	Conteúdo
Aulas de religião	Missão de ensinar verdades religiosas e morais	As disciplinas e conteúdos religiosos acontecem de forma paralela as outras disciplinas, não se cruzam, não dialogam
Aulas de religião/social	Missão do desenvolvimento ético-crítico a respeito dos problemas sociais e humanos	A ênfase é dada aos problemas sociais e defende a solidariedade e valores para a transformação da sociedade
Aulas de religião/antropologia	Religiosidade natural	Abandona-se a ideia de transmissão de ritos e crenças e aborda a religiosidade como um fenômeno humano e natural, possui uma postura relativista
Religião integrada nas demais aulas	Integração fé e ensino	Todas as disciplinas além do conteúdo programático possuem uma tentativa de conexão com o transcendente

Fonte: Adaptado de Marcondes et al. (2006).

Em segundo lugar, é importante determinar o ethos, ou seja, a ética que envolve e determina os padrões de conduta, a defesa de valores e as ações dessas instituições, bem como o impacto disso na comunidade acadêmica e nos atores existentes no entorno delas. Importa verificar se as crenças e ritos desenvolvidos pela instituição mudam o modus operandi dos indivíduos que a compõem, tanto em suas relações internas quanto externas à organização.

A compreensão das escrituras sagradas (na educação cristã) e a codificação disso em um comportamento adotado pelos membros de determinada fé implicam na condução de suas atividades, sejam intelectuais ou não, através do conjunto de valores e normas delineadas. Isso se aplica tanto aos membros da denominação quanto às suas instituições e, logicamente, às universidades. Esse aspecto pode ser considerado talvez o maior desafio das igrejas e/ou instituições denominacionais (RUSS; SARGENT, 2006). Os autores chamam esse comportamento de “obediência

imaginativa”, uma visão compartilhada dos caminhos cristãos que não se limita apenas à busca pelo desenvolvimento da espiritualidade individual, mas também envolve a condução das atividades para o serviço ao próximo e a busca pela melhoria das condições de vida de todos. Isso significa que as demandas da vida humana e suas tensões morais e sociais devem ser amparadas pela comunidade moral formada por essas organizações.

Na análise de Bourdieu (2015), a religião pode ser entendida como uma língua que, ao mesmo tempo, é um instrumento de comunicação e conhecimento. Ela também permite dar sentido ao mundo dos que estão ligados a ela, contribuindo para a estruturação da percepção de mundo e impondo um sistema de práticas e representações, fundamentadas em um princípio de divisão política, mas que se apresenta como a estrutura natural-sobrenatural do cosmos. Para Durkheim (1996), a religião funciona como um sistema solidário de crenças, ritos e práticas, que reúne em uma mesma comunidade moral, chamada de igreja, todos os que aderem a ela. Os membros dessa comunidade sentem-se ligados uns aos outros apenas pelo fato de possuírem a mesma fé.

As duas percepções de Bourdieu (2015) e Durkheim (1996) sobre a religião são importantes, pois determinam o campo de análise da função da religião nas instituições de ensino, não apenas como uma instituição formadora de teólogos, mas como difusora de suas práticas, crenças, ritos e toda a sua compreensão sobre o mundo, influenciando os profissionais em sua atuação a partir da construção do conhecimento alinhado aos seus pilares defendidos.

Davignon e Thomson Jr. (2015) afirmam que as universidades têm um papel vital no desenvolvimento da moral de seus alunos, sejam elas confessionais ou não. No entanto, as instituições da linha protestante demonstram maior eficácia na capacidade de influenciar seus alunos a viverem em uma “comunidade moral efetiva”. Contudo, os autores alertam que não é apenas o “ensino de religião” ou a utilização da integração fé/ensino que leva ao desenvolvimento dessa comunidade. São necessárias

ações efetivas, acompanhamento, mentoria e, principalmente, a percepção dos estudantes da condução administrativa pautada nos mesmos valores, que contribuem para a formação da comunidade moral.

Os estudos de Traiser e Eighmy (2011) demonstraram que não foram encontradas diferenças significativas em relação à ética e à moral de estudantes de instituições públicas ou privadas. Contudo, os autores admitem que, em função dos valores definidos pelas instituições confessionais, muitas organizações preocupadas com questões éticas e com o desenvolvimento da espiritualidade no ambiente organizacional têm buscado a contratação de jovens oriundos de instituições confessionais, acreditando que esses possuem um nível mais elevado de desenvolvimento moral e ético.

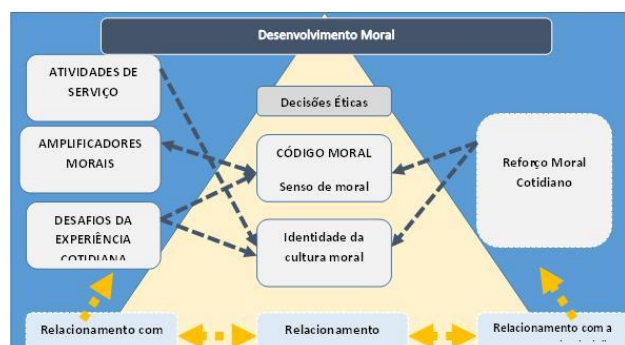
Neubaum, Pagell, Drexler Jr., McKee-Ryan e Larson (2009) argumentam que a crise ética vivida nos últimos anos nas organizações tem despertado uma atenção especial para a formação moral e ética dos profissionais. No entanto, os argumentos de que a concepção de moral e ética, principalmente nas escolas de negócios, é sucumbida em função dos lucros não se sustentam com evidências empíricas e destacam a necessidade de estudos que verifiquem o real impacto do processo de formação na identidade moral dos estudantes.

Creditar a constituição moral e ética do indivíduo unicamente às instituições de ensino seria, em certo ponto, ingenuidade ou desconhecimento desta construção identitária. Kohlberg e Hersh (1977) consideram que, historicamente, o ensino de valores e da moral sempre foi atribuído às famílias e às igrejas, e que as escolas, até então, nunca foram vistas como instituições legítimas para o ensino desses valores, tendo em vista a pluralidade de pessoas atendidas nessas instituições. Contudo, os autores destacam que a ética e a moral nunca deixaram de ser discutidas nos currículos escolares, mesmo que, por vezes, estivessem de forma oculta ou disfarçada com termos como desenvolvimento da socialização, cidadania e adaptação cultural.

Adicionalmente, Kohlberg e Hersh (1977) defendem que as instituições educacionais devem auxiliar no desenvolvimento da moral, não apenas através de aulas teóricas, mas também por meio de conflitos reais e das inadequações e inconsistências de ações em situações reais, promovendo, assim, uma reflexão dos estudantes sobre a moral e a ética.

Do mesmo modo, Hanson e Moore (2014) acreditam que o sistema cultural em que os estudantes estão envolvidos em uma instituição, levando-se em consideração todos os instrumentos criados por ela, possibilita o desenvolvimento moral, bem como o amadurecimento em relação às questões morais, éticas, sociais e ambientais. Os autores desenvolveram um modelo que compõe (ou deveria compor) o sistema de desenvolvimento moral dos estudantes dentro das instituições de ensino, conforme a figura 1:

Figura 1: Contribuição do desenvolvimento moral de IES



Fonte: Adaptado de Hanson e Moore (2014)

Nessa infraestrutura de variáveis que influenciam o desenvolvimento moral dos estudantes, dois fatores são destacados pelos autores: o primeiro refere-se à necessidade de uma estratégia proposital para a implantação de um sistema de desenvolvimento ético e moral universitário, em que esse tipo de esforço consiste em integrar a cultura institucional (ou seja, políticas, práticas, programas e infraestrutura) e os esforços educacionais em um plano amplo e interativo para o desenvolvimento moral (HANSON; MOORE, 2014). O segundo fator diz respeito ao papel dos amplificadores morais (professores, funcionários, gestores), que atuam

como agentes de mudança moral, ajudando a difundir as normas, crenças e valores na estrutura social da organização (HANSON et al., 2017).

No primeiro estudo realizado por Hanson e Moore (2014), que investigou o processo de desenvolvimento moral dentro de uma instituição de cunho confessional nos Estados Unidos da América, os alunos atribuem resultados de aprendizagem moral a muitos elementos, incluindo o ensino ético efetivo, o desenvolvimento de suas próprias identidades morais, uma comunidade universitária solidária e o reforço espiritual, reconhecendo o papel importante da religião difundida na instituição nesse processo. No segundo estudo, Hanson et al. (2017) buscaram comparar três instituições diferentes: uma nos Estados Unidos de caráter privado e confessional, a segunda no Brasil, de caráter privado e não-confessional, e a terceira em Marrocos, de caráter público e não-confessional. Apesar das diferenças de realidade, o trabalho aponta para muitas similaridades e poucas diferenças no processo de desenvolvimento moral, indicando o papel ativo da universidade no desenvolvimento da identidade moral dos alunos e na transformação de seus códigos morais em todas as culturas.

Contudo, Hill (2009) destaca que é improvável que a estrutura institucional tenha uma influência uniforme e indiferenciada sobre os estudantes. Os universitários podem estar mais ou menos integrados na estrutura de valores da instituição. Mas, se essa estrutura é forte, como em instituições religiosamente conservadoras, os alunos estariam mais propensos a compartilhar os códigos morais da instituição. O autor ressalta, ainda, que as atividades de serviço ao próximo, cuidado e ações sociais possuem grande valor simbólico na formação e legitimação da comunidade moral.

Ademais, Nwosu (2012) aponta que as instituições de ensino confessionais não contribuem apenas para a formação espiritual e moral das comunidades, mas também para o desenvolvimento de uma cultura de autoconfiança, que possui impactos na

economia, na saúde, no desenvolvimento social e na sustentabilidade, principalmente quando o modelo educacional está pautado em uma visão holística e possui estratégias de ensino e aprendizagem voltadas para a solução de problemas locais. Segundo a autora, a característica confessional dessas instituições não pode ser um disfarce para a mediocridade; deve-se buscar os mais altos padrões acadêmicos e espirituais, dada a confessionalidade de uma fé expressa no modelo de educação.

Essa visão corrobora com a perspectiva de Mader, Mader, Zimmermann, Görsdorf-Lechevin e Diethart (2013) no que se refere ao papel das instituições de ensino no processo de desenvolvimento. Para os autores, o Graz Model, desenvolvido por Mader (2009), resume a importância dessas instituições em cinco perspectivas, como mostrado no quadro 2:

Quadro 2: Modelo de interação Universidade X Local para o desenvolvimento (Graz Model)

PERSPECTIVA	CARACTERÍSTICA
Liderança e Visão	Desenvolvimento de participação da comunidade, visão compartilhada de gestão e construção de lideranças para inovação e solução dos problemas locais.
Redes sociais	Compartilhamento de informações no território através de fluxos contínuos de informação e de integração de conhecimentos.
Participação	Desenvolvimento da participação nas atividades locais, descentralização da informação e processo contínuo de consulta e consultoria aos diferentes atores que compõe o território.
Educação e Aprendizagem	Aprendizagem desenhada para a reflexão e a prática, um processo de aprender com a experiência e compartilhar resultados de aprendizagem.
Pesquisa e investigação	A oportunidade de aprender e buscar soluções através da pesquisa científica em um movimento que vai da disciplinaridade até a transdisciplinaridade, criando um ambiente de entendimento entre comunidade e instituição de ensino.

Fonte: Adaptado de Mader et al. (2013)

Portanto, a simplificação da contribuição das instituições confessionais de ensino ao desenvolvimento

da espiritualidade ou das doutrinas religiosas diminui a capacidade transformadora dessas instituições e suas possibilidades de atuação, negligenciando o papel delas no desenvolvimento das ciências, das universidades e, logicamente, da nossa sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo principal analisar os principais aspectos relacionados ao ensino superior em instituições confessionais de ensino e identificar quais são as possíveis contribuições que essas instituições podem fornecer à sociedade em um contexto completamente distinto do qual surgiram.

Percebeu-se que a formação das instituições universitárias não pode ser dissociada das ordens religiosas, uma vez que estas foram as principais responsáveis pela organização das primeiras universidades e, durante muitos séculos, as únicas detentoras da produção do conhecimento universitário. Além disso, é importante destacar que as instituições confessionais de ensino desempenharam um papel fundamental no processo de formação das colônias americanas, especialmente nas colônias inglesas e hispânicas, onde as primeiras instituições de ensino superior estavam vinculadas às religiões cristãs.

Ademais, foi possível perceber que, mesmo em um contexto de modificação dos padrões religiosos da sociedade e na diminuição da importância das ordens religiosas no processo de expansão do ensino superior, essas instituições ainda se configuram como agentes importantes no desenvolvimento e na produção do conhecimento científico, além de atuarem como indutores do desenvolvimento local, seja pelo impacto econômico gerado por elas, seja pelos impactos sociais, culturais, educacionais ou de saúde.

Por outro lado, constatou-se que as instituições confessionais de ensino possuem grande importância no processo de desenvolvimento moral dos jovens e de suas comunidades. Os ritos, crenças e valores desenvolvidos por essas instituições, assim como suas estratégias de

ensino de ética e moral, contribuem para um ambiente favorável ao desenvolvimento de comportamentos éticos, morais e de atenção ao próximo, diminuindo a busca por interesses individuais e fomentando um senso de solidariedade entre seus alunos.

Os escândalos éticos, amplamente divulgados pela mídia nos últimos anos, especialmente na última década, levam toda a sociedade a repensar os mecanismos de ensino e aprendizagem das instituições educacionais, com foco em uma formação mais crítica e ética. Isso abre espaço para a ampliação da atuação das instituições confessionais na manutenção de seus princípios e no desenvolvimento de uma comunidade moral que compartilhe valores éticos e que possa atuar de forma mais contundente em uma sociedade ávida por conduções mais compatíveis com valores morais compartilhados.

Este estudo limitou-se a uma análise das instituições confessionais cristãs e das pesquisas realizadas nessas instituições, o que permite uma ampliação em futuras pesquisas que desejem explorar outras filiações religiosas. Além disso, não foi a intenção encerrar todo o campo de estudo em relação a essas instituições, mas apresentar um panorama geral e as principais variáveis que poderiam compor um estudo empírico.

Dessa forma, como sugestão para aprofundamento no tema, propõe-se a verificação in loco de uma instituição confessionais de ensino, com a realização de estudos de caso que possam delinear os impactos que essas instituições produzem nos contextos em que estão inseridas, bem como a avaliação da comunidade moral formada por elas.

REFERÊNCIAS

- ALTBACH, Philip G. Educacion Supeior Comparada: El conocimiento, La universidad y El desarrollo. Buenos Aires: Universidade de Palermo (UP), 2009.
- BOISER, Sergio. Em busca do esquivo desenvolvimento regional entre a caixa-preta eo projeto político. Planejamento e Políticas Públicas, n. 13. p. 37, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- BUCHBINDER, Pablo. Historia de las universidades argentinas. 1 ed. Buenos Aires: Sudamericana, 2005.
- COMBONI SALINAS, Sonia; Juárez N., José Manuel. La educación superior en América Latina: perspectivas frente al siglo XXI. Política y Cultura, n. 9. p. 7-27, 1997.
- CRUP. Consejo de Rectores de Universidades Privadas. Historia de las Universidades Argentinas de Gestion Privada. 45 Aniversario. Buenos Aires: Editora Dunken, 2003.
- DAVIGNON, Phil; THOMSON Jr., Robert A. Christian Colleges and Universities as Moral Communities: The Effects of Institutional Characteristics on Student Religiosity. Religious Research Association, March 24. p. 531-554, 2015.
- DURKHEIM, Émile. As formas elementares da vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- FRAGA, Norberto Enrique. El regimen jurídico de La educacion superior. Buenos Aires: Editorial Dunken, 2000.
- HANSON, William R.; moore, Jeffrey R. Business Student Moral Influencers: Unseen Opportunities for Development? Academy of Management Learning & Education, v. 13, n. 4, December 1, 2014. p. 525-546, 2014.
- HANSON, William R. et al. Theory of Moral Development of Business Students: Case Studies in Brazil, North America, and Morocco. Academy of Management Learning & Education, v. 16, n. 3, September 1, 2017. p. 393-414, 2017.
- HILL, Jonathan P. Higher Education as Moral Community: Institutional Influences on Religious Participation During College. Journal for the Scientific Study of Religion, v. 48, n. 3. p. 515-534, 2009.
- JEFFREY, David Lyle. Faith, Fortitude and the Future of

- Christian Intellectual Community. In: Henry, Douglas V.; Beanty, Michael D. Christianity and the Soul of the University. United States of America: Baker Publishing Group, 2006.
- KOHLBERG, Lawrence; HERSH, Richard H. Moral Development: A Review of the Theory. Theory Into Practice, v. 16, n. 2. p. 53-59, 1977.
- LAMARRA, Fernández Norberto. La Educación Superior en Argentina (Proyecto Observatorio sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe). Buenos Aires: Iesalc / Unesco, 2002.
- LUCAS, Christoph J. La Educación Superior Norteamericana: Una historia. Buenos Aires: Universidad de Palermo, Vol. 2, 2010.
- MADER, Marlene et al. Monitoring networking between higher education institutions and regional actors. Journal of Cleaner Production, v. 49. p. 105-113, 2013.
- MARCONDES, Lea Rocha Lima et al. Educação Confessional no Brasil. EDUCERE, Paraná. p. 616-628, 2007.
- MARTINS, Antonio Carlos Pereira. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. Acta Cirurgica Brasileira, v. 17. p. 04-06, 2002.
- MOLLIS, Marcela. La educación superior en Argentina: Balance de una década. Revista de la Educación Superior, v. XXXVI (2), n. 142. p. 69-85, 2007.
- NEUBAUM, Donald O. et al. Business Education and Its Relationship to Student Personal Moral Philosophies and Attitudes Toward Profits: An Empirical Response to Critics. Academy of Management Learning & Education, v. 8, n. 1, March 1, 2009. p. 9-24, 2009.
- NWOSU, Constance C. The Role of Christian Educational Institutions in Improving Economic Self-Reliance. Journal of Research on Christian Education. p. 24-45, 2012.
- OLIVEN, Arabela Campos. A marca de origem: comparando colleges norte-americanos e faculdades brasileiras. Cad. Pesqui., v. 35, n. 125. p. 111-135, 2005.
- PAULA, Maria de Fátima de. A formação Universitária no Brasil: Concepções e Influências. Avaliação, v. 14, n. 1, mar. p. 71-84, 2009.
- RIBEIRO, Maria das Graças. A Educação Superior Norte-Americana: Gênese de um Modelo. História da Educação, v. 20. p. 75-93, 2016.
- ROJAS, Mara Leticia. Educación Superior en Argentina: ¿Un sistema fuera de control? Revista de la Educación Superior, v. XLI (1), n. 161. p. 93-114, 2012.
- RUSS, Daniel; Sargent, Mark L. Moral Imagination at a Christian Institution. In: Henry, Douglas V.; Beanty, Michael D. Christianity and the Soul of the University. United States of America: Baker Publishing Group, 2006.
- SALCEDO, Tarsicio Pastrana. Configuración territorial y sistemas productivos jesuitas en la nueva España. Pós, v. 16, n. n. 26. p. 16, 2009.
- SAMPAIO, Helena. Evolução do ensino superior brasileiro: 1808-1990. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991.
- _____. O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. Ensino Superior: Unicamp, 2011.
- SANTOS, Taciana Brasil dos. Formação, Transformação, Adaptação: Origens de uma Instituição Educativa Confessional Batista em Belo Horizonte/MG, Década de 1920. Hist. Educ., Santa Maria, v. 19, n. n. 47. p. 271-288, 2015.
- SILVA, Franklin Leopoldo e. Universidade: a idéia e a história. Estudos Avançados, v. 20. p. 191-202, 2006.
- SIMÕES, Mara Leite. O surgimento das Universidades no mundo e sua importância para o contexto da formação docente. Revista Temas em Educação, v. 22, n. 2, Jul-Dez. p. 136-152, 2013.
- TRAISSER, Shanda; EIGHMY, Myron A. Moral Development and Narcissism of Private and Public University Business Students. Journal of Business Ethics, v. 99, n. 3, March 01. p. 325-334, 2011.

VITARELLI, Marcelo Fabián. Educación superior, sociedad y política en Argentina. Desafíos para pensar la ciudadanía en las instituciones. Universidades, n. 67. p. 65-78, 2016.

capitalismo. Tradução de Smrecsányi, M. Irene de Q. F.; Smrecsányi, Tamás J. K. M. São Paulo: Pioneira, 1999.

WEBER, Max. A ética protestante e o espírito do