

Responsabilidade Social Educativa (RSEd): fundamentos para um novo paradigma de legitimidade institucional

Educational Social Responsibility (ESR): foundations for a new paradigm of institutional legitimacy

Responsabilidad Social Educativa (RSEd): fundamentos para un nuevo paradigma de legitimidad institucional

João Carlos Santos

Universidade de Aveiro
joacarlossantos@ua.pt
<https://orcid.org/0000-0002-7895-0781>

Sara Cristina Mateus

Universidade de Aveiro
saracristinamateus@ua.pt
<https://orcid.org/0009-0001-7951-3786>

Resumo

Este artigo propõe o Modelo de Responsabilidade Social Educativa (RSEd) como uma alternativa conceitual crítica às abordagens tradicionais de responsabilidade social no campo educacional, em especial à Responsabilidade Social Corporativa (RSC) e à Responsabilidade Social Universitária (RSU). Ancorado em epistemologias críticas (Freire, Sen, Fraser), o estudo identifica fragmentações persistentes entre justiça social, sustentabilidade, pedagogia e governação, frequentemente intensificadas pela transposição acrítica de modelos empresariais para o campo educativo. A pergunta de investigação que estrutura esta proposta é: como pode a responsabilidade social ser reconceptualizada no campo educativo de modo a ultrapassar a fragmentação teórica, resistir à colonização empresarial e afirmar uma gramática própria da missão educativa no século XXI? Metodologicamente, adota uma abordagem qualitativa e teórico-conceitual, fundamentada na cartografia epistémica, análise dialógica de tensões e construção normativa de modelos. O RSEd estrutura-se em seis pilares interdependentes: inclusão e equidade, inovação curricular e pedagógica, sustentabilidade institucional, valorização docente, governança participativa e digitalização ética. Ao reposicionar a responsabilidade social como princípio constitutivo da educação — e não como exigência externa —, o modelo oferece um enquadramento teórico destinado a redefinir a legitimidade institucional das instituições educativas contemporâneas.

Palavras-chave: Responsabilidade Social Educativa; Legitimidade Institucional; Justiça Social; Sustentabilidade; Pedagogia Crítica.

Abstract

This article presents the original proposal of the Educational Social Responsibility Model (ESR), developed by the authors through a theoretical–conceptual methodological process integrating epistemic cartography, dialogical tension analysis, and normative model-building. The ESR model is advanced as a critical alternative to forms of social responsibility frequently transferred into the educational field, particularly Corporate Social Responsibility (Carroll, 1999) and University Social Responsibility (Vallaey, 2014), whose uncritical adoption has contributed to fragmentation across social justice, sustainability, pedagogy, and governance. The guiding research question is: how can social responsibility be reconceptualised within education so as to overcome such fragmentation, resist corporate colonisation, and affirm a grammar proper to the educational mission in the twenty-first century? Grounded in critical epistemologies—specifically Freire (1970), Sen (1999), and Fraser (2003)—the article develops an analytical framework culminating in the formulation of the ESR model, structured around six interdependent pillars: inclusion and equity; curricular and pedagogical innovation; institutional sustainability; teacher empowerment; participatory governance; and ethical digitalisation. By positioning social responsibility as a constitutive principle of education rather than an external requirement, the model contributes to reconfiguring the institutional legitimacy of contemporary educational organisations. Although conceptual in nature, the proposal outlines practical implications that may inform educational policy, governance processes, and institutional development strategies.

Keywords: Educational Social Responsibility; Institutional Legitimacy; Social Justice; Sustainability; Critical Pedagogy.

Resumen

Este artículo presenta la propuesta original del Modelo de Responsabilidad Social Educativa (RSEd), elaborado por los autores a partir de un proceso metodológico teórico–conceptual que integra cartografía epistémica, análisis dialógico de tensiones y construcción normativa de modelos. El RSEd se propone como una alternativa crítica frente a los enfoques de responsabilidad social habitualmente trasladados al ámbito educativo, en particular la Responsabilidad Social Corporativa (Carroll, 1999) y la Responsabilidad Social Universitaria (Vallaey, 2014), cuya adopción acrítica ha contribuido a la fragmentación entre justicia social, sostenibilidad, pedagogía y gobernanza. La pregunta de investigación que orienta el estudio es: ¿cómo puede reconceptualizarse la responsabilidad social en la educación para superar dicha fragmentación, resistir la colonización empresarial y afirmar una gramática propia de la misión educativa del siglo XXI? Sustentado en epistemologías críticas —especialmente Freire (1970), Sen (1999) y Fraser (2003)—, el artículo desarrolla un marco analítico que culmina en la formulación del modelo RSEd, estructurado en seis pilares interdependientes: inclusión y equidad; innovación curricular y pedagógica; sostenibilidad institucional; valorización docente; gobernanza participativa; y digitalización ética. Al concebir la responsabilidad social como un principio constitutivo de la educación —y no como una exigencia externa—, el modelo contribuye a reconfigurar la legitimidad institucional de las organizaciones educativas contemporáneas. Aunque de naturaleza conceptual, la propuesta presenta implicaciones prácticas que pueden orientar políticas educativas, procesos de gobernanza y estrategias de desarrollo institucional.

Palabras clave: Responsabilidad Social Educativa; Legitimidad Institucional; Justicia Social; Sostenibilidad; Pedagogía Crítica.

Introdução

Num tempo em que a educação se encontra sob múltiplas pressões — financeiras, ideológicas e tecnocráticas —, torna-se imperativo reanalisar os fundamentos éticos e políticos que justificam a sua existência enquanto bem público. O avanço de lógicas de performance e a proliferação de métricas de gestão transformaram as escolas e universidades em espaços cada vez mais permeáveis à racionalidade do mercado, obscurecendo o compromisso histórico da educação com a justiça social, a equidade e a formação cidadã (Fraser, 2003; Giroux, 1988; Apple, 2012).

Neste cenário de deslocamento paradigmático, a noção de responsabilidade social assume-se, simultaneamente, como um imperativo institucional e um conceito em disputa. Por um lado, os modelos oriundos da Responsabilidade Social Corporativa (RSC) consolidaram a ideia de que as organizações devem responder perante a sociedade para além da maximização do lucro (Carroll, 1999). Por outro, a sua transposição acrítica para o campo educativo, particularmente sob a forma da Responsabilidade Social Universitária (RSU), revelou limitações estruturais entre a lógica da reputação e a ética do compromisso, entre a governança por indicadores e a práxis pedagógica emancipadora (Vallaey, 2014; Scherer & Palazzo, 2008; Freire, 1970).

Apesar de avanços relevantes, a literatura mantém-se fragmentada. As dimensões fundamentais como a justiça distributiva, a sustentabilidade, a agência docente e a corresponsabilidade comunitária continuam frequentemente a ser tratadas de forma dissociada, o que compromete uma resposta sistémica aos desafios contemporâneos — da desigualdade estrutural à crise climática, da desinformação digital à erosão do espaço público.

Em Portugal, várias Instituições de Ensino Superior (IES) e redes académicas já adotaram práticas de responsabilidade social educativa com implicações concretas que ilustram alguns dos pilares do modelo proposto. O Observatório da Responsabilidade Social e Instituições de Ensino Superior (ORSIES, 2023) tem desenvolvido indicadores quantitativos e qualitativos para autoavaliação institucional e promovido a visibilidade pública de “práticas inspiradoras” no ensino superior. No plano das políticas públicas, estudos do EDULOG e do CIPES (2019) destacam a equidade no acesso ao ensino superior como prioridade nacional, recomendando medidas para reduzir desigualdades estruturais e democratizar os percursos educativos.

No ensino básico e secundário, as políticas nacionais como o Plano 21|23 Escola+ (Resolução do Conselho de Ministros n.º 90/2021) e o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar evidenciam a aplicação institucional de práticas orientadas para a equidade, a recuperação das aprendizagens e o combate às desigualdades educacionais. Estas iniciativas têm promovido medidas de reforço docente, apoio individualizado ao aluno, estratégias diferenciadas para contextos vulneráveis e o envolvimento das comunidades educativas, o que ilustra o alcance prático da responsabilidade social educativa para além do ensino superior.

Neste enquadramento, o presente artigo propõe uma contribuição conceptual: o Modelo de Responsabilidade Social Educativa (RSEd), concebido como ecossistema normativo que articula seis dimensões interdependentes — inclusão e equidade, inovação pedagógica, sustentabilidade institucional, valorização docente, governança participativa e ética digital. Em contraste com



adaptações empresariais, o RSEd emerge da própria ontologia da educação enquanto projeto ético-político orientado para a emancipação e a justiça social.

A questão de investigação que estrutura este estudo é a seguinte: de que modo pode a responsabilidade social ser reconceptualizada no campo educativo, de forma a ultrapassar a fragmentação teórica existente, resistir à colonização empresarial e afirmar uma gramática própria da missão educativa no século XXI? Ao procurar responder a esta questão, o artigo apresenta uma proposta teórico-conceitual que visa reposicionar a responsabilidade social como princípio estruturante, e não meramente ornamental, da legitimidade educativa em tempos de crise e transformação.

Contextualização teórica

Responsabilidade Social Corporativa: evolução, tensões e modelos teóricos estruturantes

A Responsabilidade Social Corporativa (RSC) consolidou-se como um campo epistemologicamente robusto e normativamente exigente, cuja evolução revela um esforço contínuo de conciliação entre ética, desempenho e legitimidade pública. Longe de constituir um percurso linear, a literatura apresenta um ecossistema tensional onde múltiplas abordagens disputam sentidos, refletindo a complexidade das relações entre sociedade, organizações e bem comum. Nesta matriz, a RSC deixa de ser entendida como um mero mecanismo de filantropia e converte-se numa gramática moral que articula economia, ética e governança (Carroll, 1979, 1991; Scherer & Palazzo, 2008).

O modelo de Carroll (1979, 1991) permanece estrutural ao propor uma pirâmide composta por quatro dimensões — económica, legal, ética e filantrópica — cuja simplicidade facilitou a sua disseminação. No entanto, essa hierarquização foi criticada por ignorar a interdependência entre estas dimensões (Rodrigues & Duarte, 2012) e por reforçar um paradigma funcionalista que subordina a responsabilidade ética às funções económicas (Friedman, 2007). Em resposta, Schwartz e Carroll (2003) advanced the *VBA model (Value, Balance and Accountability)*, deslocando o foco para o equilíbrio entre valores éticos, interesses de *stakeholders* e prestação de contas.

Wood (1991), partindo de Wartick e Cochran (1985) propôs o modelo *Corporate Social Performance (CSP)*, que articula princípios, processos e resultados, privilegiando a mensurabilidade do impacto. Essa orientação encontrou limites conceptuais e normativos (Swanson, 1995, 1999), nomeadamente pela dificuldade de operacionalizar deveres morais complexos. Swanson (1999), ao ampliar os fundamentos ético-políticos do modelo, procurou ultrapassar tais limitações, reforçando a necessidade de uma abordagem moralmente situada.

Zadek (2001) descreveu uma tipologia evolutiva — defensiva, custo-benefício, estratégica e de aprendizagem — posteriormente integrada por Jamali e Mirshak (2007) numa visão de governança participativa centrada em *stakeholders*. Hopkins (2005) acrescentou três níveis — legitimidade pública, resposta social e resultados — que contribuíram para o desenvolvimento dos relatórios integrados e da *accountability* contemporânea (Adams, 2017).

Simultaneamente, a literatura destacou o papel do contexto institucional e cultural. Quazi e O'Brien (2000) identificaram visões amplas e restritas da RSC, dependentes de fatores socioculturais, enquanto Enderle e Tavis (1998) anteciparam a lógica do *triple bottom line* (Elkington, 1994, 1997), ao defenderem a ausência de hierarquias entre dimensões económica, ambiental e social.

A crítica contemporânea acrescentou preocupações éticas profundas. Scherer e Palazzo (2008) denunciaram limites da autorregulação num contexto de globalização, enquanto Eccles e Klimentko (2019) evidenciaram o papel dos investidores institucionais na transformação das práticas de sustentabilidade e ESG. Mais recentemente, Inamdar et al. (2024) reforçaram a necessidade de modelos que integrem múltiplos *stakeholders* e práticas éticas consistentes.

De forma sintética, a maturação da RSC organiza-se em quatro movimentos: (i) fundação normativa; (ii) operacionalidade; (iii) integração estratégica; e (iv) *accountability* ampliada. Esta evolução tornou-a um campo plural, disputado e conceptualmente fértil, cujo contributo para o debate educacional é reconhecido, mas cuja transposição acrítica para a educação exige análise crítica rigorosa.

Da Responsabilidade Social Corporativa à Responsabilidade Social Institucional

A deslocação conceptual da RSC para o campo mais amplo da responsabilidade social institucional implica reconhecer que qualquer organização — empresarial, pública ou híbrida — produz externalidades morais e deve responder perante múltiplos públicos (Carroll, 1999; Freeman, 1984). Esta transposição não se limita a redefinir práticas; desloca ontologias, valores e racionalidades.

O princípio da *accountability* tem ganho centralidade, configurando uma legitimidade relacional que ultrapassa a lógica fiduciária tradicional. No entanto, quando modelos de RSC são transferidos para instituições como escolas, universidades ou serviços públicos, surgem tensões epistemológicas. Fraser (2008) alerta para a colonização de *ethos* institucionais através de lógicas mercantis, que tendem a substituir compromissos éticos por métricas performativas.

Simultaneamente, surgem convergências normativas em torno de valores como transparência, equidade e justiça social. Contudo, esta convergência não elimina a fricção estrutural entre duas racionalidades: uma vocacionada para produzir valor económico e reputacional; outra, orientada para o bem comum e para fins civicamente relevantes. É neste espaço tensional que se inscreve a necessidade de um modelo especificamente educativo — como o RSEd — capaz de integrar elementos úteis da governança institucional sem abdicar da missão ético-política da educação.

Responsabilidade Social Universitária: entre emancipação e métrica

A Responsabilidade Social Universitária (RSU) configura-se como um domínio autónomo onde se cruzam debates sobre ética, sustentabilidade, extensão universitária, justiça social e governança. Vallaeys (2008, 2014) defende que a universidade deve assumir uma função ética, sustentada por quatro dimensões estruturantes: gestão responsável, docência ética, investigação

socialmente relevante e extensão crítica (Vallaey, De la Cruz & Sasia, 2008). Gaete (2012) reforça que esta missão exige impacto territorial e corresponsabilidade comunitária.

Contudo, persistem divergências quanto à operacionalização da RSU. Gaete (2011) denuncia o risco de isomorfismo com modelos empresariais, enquanto Martínez (2021) argumenta que indicadores de accountability podem conferir maior legitimidade institucional. Vallaey (2014), contudo, adverte que a dependência excessiva de métricas tende a esvaziar a densidade formativa da RSU, reduzindo-a a instrumento de reputação.

Autores como Cortina (2007) e Giroux (2011) concebem a universidade como espaço de resistência crítica e de produção democrática de conhecimento. A RSU não deve ser reduzida à gestão de *stakeholders*, mas entendida como prática ético-política ancorada na formação de consciências críticas.

A partir desta tensão entre emancipação e métrica, emerge a necessidade de um referencial capaz de deslocar a responsabilidade social para o cerne da missão educativa — exatamente o movimento que o RSEd procura concretizar.

Educação, justiça Social e equidade: uma base ético-normativa

A educação, enquanto bem público, exige enquadramento ético e político robusto. A teoria da justiça de Rawls (1971), ao propor equidade distributiva e o véu da ignorância, fundamenta uma visão universalista da educação como instrumento de igualdade. Sen (1999) desloca este paradigma ao focar-se nas capacidades reais, evidenciando que a justiça depende da expansão das liberdades concretas dos sujeitos. Fraser (2003), ao integrar redistribuição, reconhecimento e representação, amplia o debate e revela como desigualdades estruturais se reproduzem no campo educativo.

Em Portugal, Abrantes (2022) demonstrou que políticas como os TEIP mitigam desigualdades, mas enfrentam limites estruturais. Carvalho e Carvalho (2023) destacam o papel do educador social em contextos vulneráveis. Santos (2020), analisando o impacto da pandemia, evidencia a intensificação das desigualdades, reforçando a necessidade de políticas educativas ancoradas na justiça social.

Estas contribuições revelam que a responsabilidade social educativa não pode ser compreendida de forma técnica ou administrativa. Trata-se de um imperativo ético-político com implicações concretas para acesso, trajetória escolar e participação democrática.

Pedagogia crítica: educação como prática de liberdade

A pedagogia crítica, inaugurada por Freire (1970), configura a educação como ato político e prática de liberdade, denunciando a neutralidade ilusória dos processos educativos. Giroux (1988) reforça esta perspetiva ao definir o professor como intelectual transformativo, capaz de produzir consciência crítica. Apple (2012) expõe como o currículo reproduz relações de poder, enquanto Hooks (1994) incorpora a experiência vivida e as vozes subalternizadas.

No entanto, a pedagogia crítica é também campo de tensões. McLaren (1998) defende uma pedagogia insurgente e contra-hegemônica, enquanto Arendt (1961) alerta para o risco de subordinar a educação a projetos políticos demasiadamente instrumentais. Esta disputa revela que a responsabilidade social do educador exige a articulação entre transformação e a prudência, entre liberdade e a autoridade.

Ao convocar estas tensões para dentro da responsabilidade social educativa, o RSEd reafirma a educação como espaço ético de formação cidadã, recusando a sua redução a mecanismos tecnocráticos.

Educação para a sustentabilidade e cidadania global: entre agenda 2030 e críticas pós-coloniais

A educação para a sustentabilidade assume centralidade global, em consonância com a agenda 2030 e com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (UNESCO, 2017). Sterling (2010) conceptualiza a sustentabilidade como categoria pedagógica, assente em consciência crítica e agência coletiva. Jickling e Wals (2008), entretanto, denunciam a tecnocratização dos ODS, que pode converter a educação em instrumento normativo e despolitizado.

O debate sobre cidadania global acrescenta novas camadas. A UNESCO (2017) defende uma visão universalista baseada em direitos humanos e solidariedade planetária, mas Andreotti (2006) alerta para riscos neocoloniais se epistemologias do Sul forem ignoradas. O campo torna-se, assim, disputado, exigindo abordagem crítica que recuse soluções universais acríticas.

Governança educativa responsável: ética pública, participação e legitimidade

A responsabilidade social educativa manifesta-se na forma como instituições se governam. Rankings de impacto social (Hazelkorn, 2015), métricas de sustentabilidade (Lozano, 2011) e indicadores de qualidade (Martínez García, 2020) produzem visibilidade, mas também risco de instrumentalização. A governança responsável exige, portanto, equilíbrio entre métricas e ética pública.

Modelos internacionais ilustram caminhos possíveis, como as *Civic Universities* britânicas, que reforçam compromisso territorial e participação comunitária, e os *Ethical Leadership Frameworks* australianos, que integram integridade, responsabilidade e impacto social nos processos decisórios. Melé (2003, 2009) reforça que uma instituição ética é orientada pelo bem comum, e Kaku (1997) que sublinha, no âmbito da sua reflexão sobre *kyosei*, a necessidade de uma visão institucional partilhada orientada para o bem como fundamento da legitimidade pública.

Para o RSEd, estas contribuições revelam que a governança é dimensão transversal da responsabilidade social, determinante para a credibilidade e justiça interna das instituições educativas.

Lacunas, tensões e necessidade de um novo modelo

Da revisão surgem três lacunas centrais:

- (i) fragmentação conceptual entre RSC, RSU e justiça social;
- (ii) desconexão entre valores normativos e práticas institucionais;
- (iii) tensão entre emancipação pedagógica e racionalidade técnica.

Estas lacunas não representam falhas isoladas, mas expressão de um vazio paradigmático que impede a construção de um referencial coerente para a responsabilidade social no campo educativo.

A coexistência de tensões, lacunas e racionalidades contraditórias evidencia que não existe ainda um modelo capaz de integrar ética, justiça social, pedagogia crítica, sustentabilidade e governança democrática num referencial unificado. É neste vazio conceptual que se inscreve a pergunta orientadora deste estudo: como pode a responsabilidade social ser reconceptualizada no campo educativo para ultrapassar a fragmentação teórica existente, resistir à colonização empresarial e afirmar uma gramática própria da missão educativa no século XXI?

Método

Este estudo adota uma abordagem qualitativa de natureza teórico-concetual, inscrita nos paradigmas críticos e pós-críticos da investigação educacional. Não procura a generalização empírica, mas antes a construção normativa de um modelo analítico — o RSEd — capaz de responder às lacunas teóricas existentes no campo da responsabilidade social educativa. Situa-se na tradição da investigação crítica, entendendo o ato investigativo como prática ético-política contextualizada (Freire, 1970; Giroux, 1988; Apple, 2012).

A primeira etapa consistiu numa cartografia epistémica seletiva, orientada por critérios de densidade teórica, relevância normativa e impacto nos debates atuais. A cartografia epistémica apoia-se em autores que defendem o mapeamento crítico de paisagens teóricas, como Deleuze e Guattari (1980), Rolnik (2014) e Clarke (2005), bem como nas genealogias discursivas de Foucault (1969) e na análise crítica de discursos de Fairclough (1992). Estas abordagens legitimam o processo de identificar marcos conceptuais, regimes discursivos e campos epistémicos relevantes. Foram mobilizados autores como Rawls (1971), Sen (1999) e Fraser (2003), no domínio da justiça social; Carroll (1999) e Scherer e Palazzo (2008), no campo da responsabilidade social corporativa; e Freire (1970), Giroux (1988) e Vallaey (2014), no âmbito da pedagogia crítica e da responsabilidade universitária. A seleção privilegiou a responsabilidade concetual, sem pretensão de exaustividade. A seleção dos autores resultou de uma leitura exploratória inicial e de pesquisa teórica dirigida em bases como Scopus e Google Scholar, recorrendo a palavras-chave como responsabilidade social, justiça educativa, critical pedagogy, CSR e educational governance. A cartografia seguiu uma lógica de saturação conceptual, privilegiando textos de elevada citação e relevância paradigmática.

Na segunda etapa, realizou-se uma análise dialógica de quatro domínios: responsabilidade social corporativa, justiça educacional, sustentabilidade institucional e pedagogia crítica. A análise dialógica assenta no dialogismo de Bakhtin (1981), na hermenêutica de Gadamer (1960) e no modelo habermasiano de confronto entre racionalidades (Habermas, 1984). Complementarmen- te, os contributos de Fraser (2003) e Morin (1990) permitem identificar tensões estruturais entre ética, justiça social, sustentabilidade e pedagogia crítica. Esta leitura tensiva enfatizou contradi- ções estruturais e zonas de silêncio, permitindo a elaboração de sínteses críticas. Fraser (2003) assumiu papel central ao articular redistribuição, reconhecimento e representação como eixos interpretativos da missão educativa. A análise seguiu uma técnica de leitura hermenêutica e com- parativa, inspirada na análise conceptual crítica, concentrando-se na identificação de categorias, tensões e princípios normativos transversais. Esta abordagem permitiu uma leitura estruturada das convergências e divergências entre os quatro domínios analisados.

A terceira etapa implicou a construção do modelo RSEd como resposta integrada às lacu- nas identificadas. A sua arquitetura — composta por seis pilares interdependentes — emergiu de uma reconstrução teórica dos marcos analíticos selecionados, garantindo coerência interna e articulação ética com a educação enquanto bem público. Cada pilar traduz, em linguagem ope- rativa, princípios da literatura crítica: equidade, currículo, sustentabilidade, valorização docente, governança participativa e ética digital.

Este percurso metodológico assume uma perspetiva construtivista crítica (Guba & Lincoln, 1994), rejeitando a neutralidade axiológica e reconhecendo o investigador como sujeito ético e hermenêutico. A validade do modelo assenta na sua consistência argumentativa, plausibilidade crítica como dispositivo analítico, capacidade de integrar tensões estruturais e potencial para orientar práticas transformadoras. Inspira-se em Kincheloe e McLaren (2005), ao conceber o conhecimento como ato de resistência e de reconfiguração simbólica do real.

Embora este artigo se centre na construção normativa do modelo, a sua aplicabilidade institucional poderá ser explorada em estudos futuros. Trata-se, portanto, de uma proposta teóri- ca que, sem pretensão de encerramento, oferece um referencial mobilizador, crítico e operativo para instituições comprometidas com a reinvenção democrática da educação. Para reforçar a transparência e a replicabilidade, a Tabela 1 apresenta uma síntese esquemática do percurso metodológico, evidenciando a sequência de etapas e respetivos objetivos.

Tabela 1. Síntese do percurso metodológico

Etapa	Descrição	Objetivo
1. Cartografia epistémica	Seleção de referenciais críticos (Rawls, Sen, Fraser; Carroll; Freire, Giroux, Vallaes).	Mapear marcos teóricos relevantes para responsabilidade social e justiça educativa.
2. Análise dialógica	Confronto de quatro domínios: RSC, justiça educacional, sustentabilidade, pedagogia crítica.	Identificar tensões, contradições e zonas de silêncio.
3. Construção do modelo RSEd	Síntese normativa em seis pilares interdependentes.	Propor um modelo analítico e operativo orientado para a emancipação educativa.

Fonte: Elaboração própria (2025), a partir dos referenciais teóricos



Resultados e discussão

A construção do Modelo de Responsabilidade Social Educativa (RSEd) resulta das tensões identificadas na revisão de literatura, onde a Responsabilidade Social Corporativa, a Responsabilidade Social Universitária e as epistemologias críticas da justiça social revelam fragmentações persistentes entre redistribuição, reconhecimento, sustentabilidade, agência docente e participação democrática. Essas lacunas operam como motores conceituais que justificam a necessidade de um modelo especificamente orientado para a educação. O RSEd surge, assim, como síntese integradora dos domínios teóricos analisados, funcionando como resposta estruturada aos limites conceituais evidenciados.

O modelo assenta no princípio de que a educação, enquanto bem público e direito inalienável, requer um enquadramento normativo próprio e não meras adaptações da racionalidade empresarial da responsabilidade social. Embora a RSC (Carroll, 1999; Scherer & Palazzo, 2008) tenha ampliado a compreensão da responsabilidade organizacional, e a RSU (Vallaey, 2014) procure transpor esse imperativo para o ensino superior, ambas permanecem insuficientes para captar a missão ética, formativa e social da educação. O RSEd propõe-se colmatar essa insuficiência ao articular contributos provenientes da justiça social, pedagogia crítica, sustentabilidade e governança democrática.

Os seis pilares do modelo constituem dimensões autónomas, mas interdependentes, resultantes da articulação crítica entre RSC, RSU, justiça social, pedagogia crítica, sustentabilidade e ética digital. Cada dimensão responde a lacunas específicas identificadas e traduz princípios teóricos em orientações normativas para o campo educativo contemporâneo.

O primeiro pilar — inclusão e equidade — estabelece uma leitura integrada das principais teorias da justiça aplicadas à educação. A partir de Rawls (1971), assume-se a necessidade de garantir condições equitativas de partida; com Sen (1999), reforça-se a atenção às capacidades reais de cada estudante; e com Fraser (2003), incorpora-se a preocupação com o reconhecimento e a representação de grupos subalternizados. Em conjunto, estes contributos evidenciam que o acesso, embora fundamental, não assegura por si só justiça educativa, exigindo políticas que enfrentem desigualdades estruturais, epistémicas e institucionais. Assim, inclusão e equidade constituem o alicerce normativo do modelo RSEd, ao combinar redistribuição, capacidades e reconhecimento numa visão ampliada da responsabilidade social educativa. Esta síntese redefine o horizonte ético da educação contemporânea, ao colocar a justiça no centro da missão institucional.

O segundo pilar — inovação curricular e pedagógica — desloca o currículo de uma lógica transmissiva para uma orientação crítica e emancipadora. Em Freire (1970), a educação constitui uma prática de liberdade, fundada no diálogo e na consciencialização; em Giroux (1988), o professor afirma-se como intelectual transformativo, capaz de interpretar e intervir criticamente na cultura escolar; e em Apple (2012), o currículo é compreendido como construção ideológica que pode reproduzir desigualdades sociais ou contrariá-las. Nesta convergência teórica, inovar não significa apenas atualizar conteúdos, mas redefinir epistemologias, práticas pedagógicas e relações de poder. O currículo torna-se, assim, uma arena de disputa pelo sentido político da educação e pela formação de sujeitos críticos e socialmente comprometidos. Este pilar funda-

menta-se diretamente na pedagogia crítica de Freire, Giroux e Apple e constitui uma dimensão estruturante do modelo RSEd.

O terceiro pilar — sustentabilidade — articula a Agenda 2030 da UNESCO (2017) com contributos críticos que expandem a noção de sustentabilidade para além das dimensões ambiental e institucional. Sterling (2010) propõe compreender a sustentabilidade como categoria pedagógica que implica transformação cultural, ética e cognitiva; Jickling e Wals (2008) alertam para o risco de tecnocratização das metas globais, que podem reduzir a educação para a sustentabilidade a um conjunto de métricas, desvalorizando a sua dimensão emancipadora. Ao integrar estas perspetivas, o modelo RSEd entende a sustentabilidade como uma práxis enraizada em ecologias plurais de saberes e práticas, convocando a diversidade epistémica ignorada em abordagens exclusivamente normativas. Esta dimensão estabelece a ponte para o quarto pilar, centrado na valorização docente, ao reconhecer que a construção de culturas sustentáveis depende de profissionais capazes de mobilizar pensamento crítico e compromisso ético.

O quarto pilar — valorização docente — reconhece a centralidade dos professores na concretização institucional da responsabilidade social educativa. Em Giroux (1988), os docentes são concebidos como intelectuais transformativos, capazes de interpretar criticamente a realidade escolar e de promover práticas de resistência democrática; em Apple (2012), a docência é entendida como atividade política, atravessada por disputas ideológicas e condicionada por estruturas de poder que influenciam o currículo e a organização escolar. Neste enquadramento, valorizar o magistério significa assegurar condições que favoreçam autonomia profissional, agência pedagógica e participação nas decisões institucionais. Esta dimensão constitui um eixo estruturante do RSEd, pois sem professores reconhecidos como agentes críticos, nenhuma política educativa orientada para justiça social, sustentabilidade ou cidadania pode consolidar-se de forma consistente.

O quinto pilar — governança participativa — amplia a teoria dos stakeholders ao contexto educativo, reinterpretando-a como ética da corresponsabilidade institucional. Freeman (1984) e Mitchell et al. (1997) oferecem o enquadramento que tradicionalmente legitima a participação de múltiplos atores na definição de prioridades organizacionais; porém, no RSEd, tal participação é reconceptualizada para além da lógica empresarial, assumindo um carácter formativo e democrático. Vallaeys (2014) reforça esta perspetiva ao defender que a responsabilidade social universitária exige envolvimento crítico com a comunidade, orientado para o bem comum e não apenas para a melhoria reputacional. Assim, alunos, famílias, docentes e comunidades deixam de ser partes interessadas passivas e passam a sujeitos instituintes que coautorizam decisões pedagógicas e organizacionais. No contexto português, o Orçamento Participativo das Escolas (Despacho n.º 436-A/2017) constitui um exemplo paradigmático desta lógica, ao promover a cidadania ativa e a participação deliberativa dos estudantes. Este pilar fundamenta-se, portanto, na integração crítica da teoria dos stakeholders com práticas de governação democrática, constituindo um elemento central da legitimidade institucional proposta pelo modelo RSEd.

O sexto pilar — digitalização ética — problematiza os usos da tecnologia na educação, rejeitando interpretações que a tratem como inevitabilidade técnica. A digitalização, especialmente no contexto da inteligência artificial, constitui um espaço político que exige critérios éticos, proteção da privacidade e reflexão crítica sobre práticas de tecnovigilância. A Resolução do Conselho de

Ministros n.º 30/2020, que aprova o Plano de Ação para a Transição Digital, inscreve a digitalização da educação como prioridade estratégica em Portugal; contudo, tal orientação requer avaliação dos seus impactos na equidade, na autonomia dos estudantes e na justiça cognitiva. Nesta perspetiva, a digitalização ética baseia-se no enquadramento normativo da UNESCO (2017) e nas abordagens críticas da tecnologia, sublinhando que a adoção tecnológica deve ser acompanhada de salvaguardas éticas, mecanismos de inclusão e políticas que previnam a reprodução de desigualdades. Este pilar completa a estrutura do RSEd ao situar a tecnologia como dimensão ética e não apenas instrumental da missão educativa.

Os seis pilares do RSEd constituem uma arquitetura conceptual coerente que transforma tensões identificadas na literatura em dimensões operativas da responsabilidade social educativa. A revisão demonstrou que abordagens isoladas — justiça social, pedagogia crítica, sustentabilidade, RSU ou RSC — tendem a produzir modelos fragmentados. O RSEd supera esta fragmentação ao articular redistribuição, capacidades e reconhecimento (Rawls, 1971; Sen, 1999; Fraser, 2003), práxis crítica (Freire, 1970; Giroux, 1988; Apple, 2012), sustentabilidade ampliada (UNESCO, 2017; Sterling, 2010), agência docente, participação democrática (Freeman, 1984; Mitchell et al., 1997; Vallaes, 2014) e ética digital. A interdependência destas dimensões permite reconfigurar a responsabilidade social educativa como estrutura normativamente orientada, consolidada pela articulação entre justiça, sustentabilidade, docência, governança e tecnologia. Neste desenho, cada pilar reforça os restantes, criando uma rede conceptual que traduz de forma operativa os contributos teóricos analisados. Esta síntese constitui o fundamento da legitimidade educativa contemporânea defendida pelo modelo, permitindo responder de modo integrado às exigências éticas, sociais e institucionais que marcam o campo educativo (Figura 1).

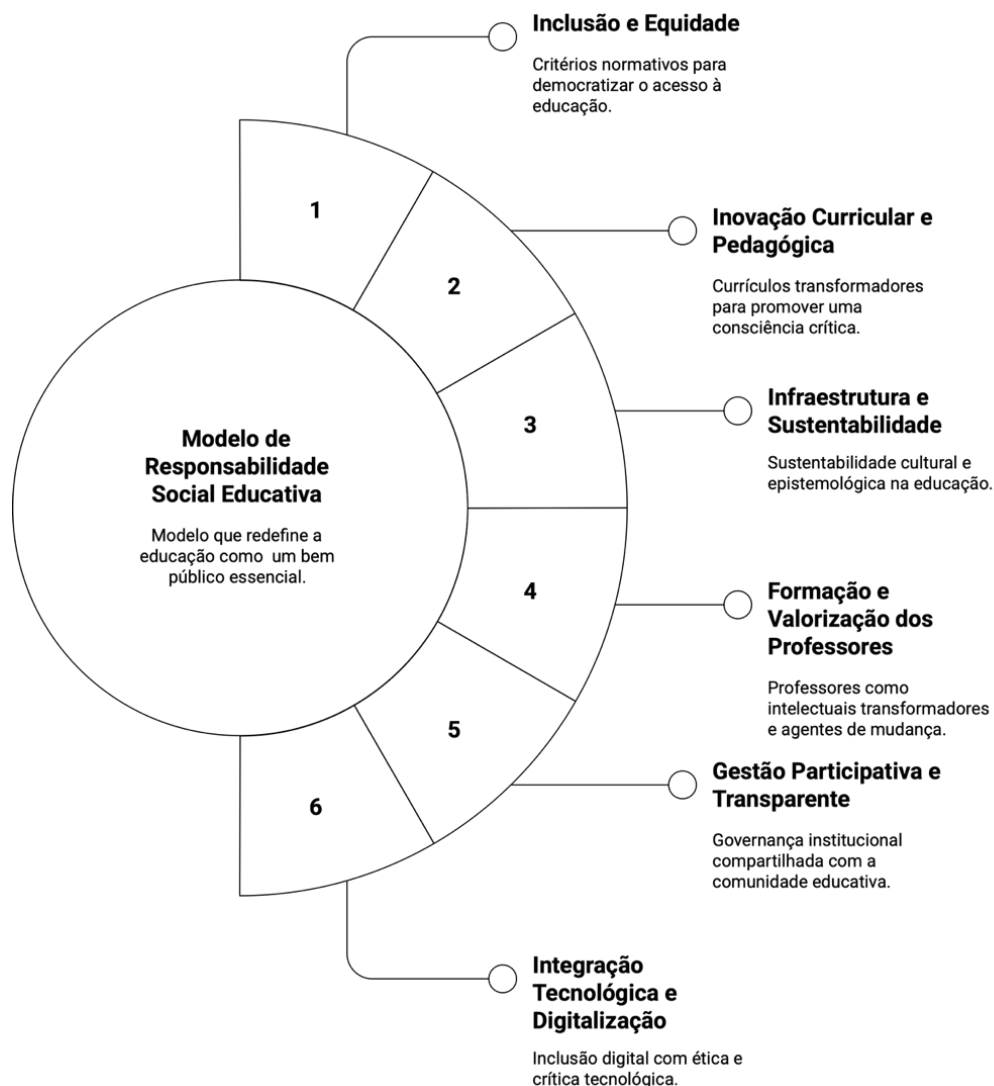


Figura 1. Modelo de responsabilidade social educativa
Fonte: Elaboração própria (2025)

A análise da literatura demonstrou que a transposição acrítica de modelos empresariais para a educação tende a reduzir a missão formativa das instituições a lógicas de reputação, mensuração e eficiência instrumental. Embora a Responsabilidade Social Corporativa (Carroll, 1999; Scherer & Palazzo, 2008) e a Responsabilidade Social Universitária (Vallaey, 2014) ofereçam contributos relevantes, permanecem ancoradas em racionalidades que não captam plenamente a complexidade ética e pública da educação. O modelo RSEd confronta este limite ao reposicionar



a responsabilidade social como expressão intrínseca da missão educativa, fundada em princípios de justiça cognitiva, formação cidadã e ética relacional, e não num prolongamento da lógica reputacional. Ao integrar pilares interdependentes — inclusão, inovação curricular, sustentabilidade, valorização docente, governança participativa e tecnologia crítica — o RSEd propõe uma gramática alternativa que reconfigura o sentido da responsabilidade social educativa, privilegiando coerência ética, compromisso democrático e emancipação.

Assim, mais do que um esquema aplicável, o RSEd constitui uma gramática transformadora da ação educativa. Os seis pilares que o compõem não operam como categorias isoladas, mas como dimensões interdependentes que convocam tradições teóricas distintas e complementares. A inclusão articula redistribuição, capacidades e reconhecimento (Rawls, 1971; Sen, 1999; Fraser, 2003); a inovação curricular integra a práxis crítica (Freire, 1970; Giroux, 1988; Apple, 2012); a sustentabilidade amplia a lógica dos ODS para ecologias plurais de saberes (UNESCO, 2017; Sterling, 2010); a valorização docente afirma o professor como intelectual transformativo; a governança participativa converte o stakeholder management (Freeman, 1984; Mitchell et al., 1997) em corresponsabilidade educativa; e a digitalização ética problematiza a tecnologia como questão política. Ao integrar teoria, prática pedagógica e impacto institucional, o RSEd assume uma função tripla: referencial normativo, dispositivo pedagógico e instrumento de política pública. Esta orientação encontra eco em recomendações nacionais, como as do EDULOG e CIPES (2019), reforçando a equidade e o compromisso institucional com o bem comum.

Estratégias práticas de implementação

A implementação do Modelo de Responsabilidade Social Educativa (RSEd) constitui um processo ecossistêmico que ultrapassa a adaptação de modelos empresariais. Para operacionalizar os seis pilares, propõe-se uma metodologia estruturada em quatro movimentos interdependentes (Figura 2). O primeiro, de cartografia crítica, combina análise de métricas de acesso e sucesso com escuta ativa de estudantes, docentes e famílias. Esta etapa permite identificar barreiras invisibilizadas e construir diagnósticos participativos orientados pela ética da equidade ampliada (Rawls, 1971; Sen, 1999; Fraser, 2003). O segundo movimento, de natureza estratégica, articula estrutura e cultura organizacional com os valores do modelo, integrando currículos críticos e transdisciplinares (Freire, 1970; Giroux, 1988), sustentabilidade (UNESCO, 2017), valorização docente e práticas de governança colegial (Freeman, 1984; Mitchell et al., 1997), bem como políticas digitais éticas. O terceiro movimento, de incubação prática, traduz os princípios do modelo em ações contextualizadas— tutorias entre pares, programas de apoio no ensino básico, módulos de cidadania ecológica, projetos educativos co-construídos com comunidades — constituindo laboratórios vivos de inovação social (Vallaey, 2014). O quarto movimento, de avaliação reflexiva, recusa tanto o tecnicismo métrico como a retórica vazia, propondo um dispositivo híbrido que articula indicadores quantitativos e qualitativos, incluindo inclusão digital, percepções de justiça e envolvimento comunitário. Avaliar torna-se, assim, um ato ético-político que reforça a aprendizagem institucional e a legitimidade pública.





Característica	Cartografia Crítica	Orquestração Estratégica	Incubação Prática	Avaliação Reflexiva
 Foco	Análise de métricas e narrativas	Arquitetura institucional e alinhamento	Experimentação situada e co-construção	Combinação de métricas e legitimidade social
 Elementos Chave	Acesso, sucesso, vozes de todos os stakeholders	Currículo, sustentabilidade, governança	Tutoria, módulos, cursos	Inclusão digital, percepção de justiça
 Base Teórica	Justiça, reconhecimento, empowerment	Pedagogia crítica, teoria dos stakeholders	Inovação social, co-criação de conhecimento	Epistemologia crítica, articulação de evidências
 Objetivo	Identificação de vulnerabilidades e potencial	Transformação institucional e escolhas éticas	Conhecimento emancipatório e impacto social	Articulação de evidências e legitimidade social

Figura 2. Estratégias de implementação da responsabilidade social educativa
 Fonte: Elaboração própria (2025)

Em síntese, o RSEd não constitui um acessório funcional, mas uma gramática normativa orientada pela justiça, sustentabilidade e agência coletiva. Ao integrar contributos diversos num horizonte comum de transformação, o modelo redefine o quadro conceptual da responsabilidade social no campo educativo, articulando equidade, crítica pedagógica, ecologias de saberes, valorização profissional, participação democrática e ética digital. Esta integração permite ultrapassar fragmentações identificadas na literatura e oferecer um referencial operativo capaz de orientar políticas institucionais num contexto marcado por tensões éticas, sociais e tecnológicas. Assim, o RSEd propõe não apenas um novo modelo, mas uma redefinição substantiva da legitimidade das instituições educativas no século XXI.

Conclusão

A Responsabilidade Social Educativa (RSEd) constitui uma resposta conceptual às tensões que atravessam a educação contemporânea, marcada pela oscilação entre racionalidades mercantis e a afirmação da educação como bem público de natureza ética, política e cultural. Diferenciando-se da Responsabilidade Social Corporativa e da Responsabilidade Social Universitária, que, embora úteis, permanecem ancoradas em lógicas organizacionais de matriz empresarial, a RSEd propõe um enquadramento próprio, sustentado nos contributos da justiça social, da pedagogia crítica, da sustentabilidade e da governança democrática.

A clarificação das bases teóricas que sustentam o modelo permite compreender que a tensão entre mérito e equidade não configura uma oposição absoluta, mas um campo de reconciliação conceptual. A crítica às desigualdades estruturais, presente na teoria do reconhecimento de Fraser

(2003), articula-se com a defesa de condições de base equitativas proposta por Rawls (1971) e com a perspectiva das capacidades de Sen (1999). Assim, a justiça educativa requer a reinterpretação do mérito à luz dos contextos sociais, culturais e materiais dos estudantes. Nesse sentido, instrumentos híbridos de avaliação ou financiamento, como programas de inovação com critérios sociais, evidenciam como a equidade pode reforçar, e não substituir, a autonomia institucional e o compromisso público das organizações educativas.

Ao integrar de forma coerente seis dimensões — inclusão, inovação pedagógica, sustentabilidade, valorização docente, governança participativa e ética digital —, o modelo redefine os critérios de qualidade educacional, orientando-os para a formação de sujeitos críticos e socialmente comprometidos. A articulação entre os contributos de Fraser (2003), Sen (1999) e Rawls (1971) reforça a tese de que a educação promove a emancipação quando redistribui oportunidades, reconhece a diversidade e desenvolve capacidades para a participação democrática e para a justiça social e ambiental.

Neste enquadramento, a RSEd projeta-se como potencial base para um novo pacto educativo, capaz de responder a desafios contemporâneos — ecológicos, sociais, tecnológicos — e de reforçar a coesão democrática e a justiça cognitiva. O modelo não deve ser entendido apenas como um instrumento funcional, mas como uma proposta normativa que reposiciona a responsabilidade social no centro da missão educativa.

Não obstante o seu contributo conceptual, reconhecem-se limitações inerentes à natureza teórica da proposta. A ausência de validação empírica e a necessidade de explorar a operacionalização do modelo em contextos reais representam dimensões a aprofundar. Os estudos futuros poderão analisar a aplicabilidade do RSEd em escolas, instituições de ensino superior ou programas nacionais, como o Orçamento Participativo das Escolas (Despacho n.º 436-A/2017) ou o Plano de Ação para a Transição Digital (RCM n.º 30/2020). Outras linhas de investigação poderão desenvolver indicadores avaliativos híbridos, examinar práticas participativas de comunidades educativas ou testar a coerência interna dos pilares em estudos de caso comparados.

Em síntese, a RSEd oferece um enquadramento conceptual claro e coerente, que amplia a matriz teórica da responsabilidade social no campo educativo e propõe um caminho estruturado para a sua integração na cultura institucional, ao mesmo tempo que reconhece os passos necessários para a sua validação futura.

Contribuições dos autores

Santos e Mateus; Metodologia: Santos e Mateus; Software: N/A; Validação: Santos; Análise formal: Santos e Mateus; Investigação: Santos; Recursos: Santos; Curadoria de dados: N/A Escrita - Esboço original: Santos; Escrita - Revisão & Edição: Mateus; Visualização: Mateus; Supervisão: Santos; Gestão do projeto: Santos; Captação de financiamento: N/A

Nota de transparência: Foi utilizada a ferramenta ChatGPT (modelo GPT-5, da OpenAI) unicamente para apoio linguístico e formatação em conformidade com as normas APA 7. A análise conceptual e os argumentos teóricos são da exclusiva autoria dos investigadores.



Referencias

- Abrantes, P. (2022). Têm os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária mitigado as desigualdades educativas e sociais? *Cidades, Comunidades e Territórios*, 45, 1–47. <https://doi.org/10.15847/cct.27404>
- Adams, C. A. (2017). Conceptualising the contemporary corporate value creation process. *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, 30(4), 906–931. <https://doi.org/10.1108/AAAJ-04-2016-2529>
- Andreotti, V. de O. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy & Practice: A Development Education Review*, 3, 40–51.
- Apple, M. W. (2012). *Education and power* (2nd ed., Classic ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203143124>
- Arendt, H. (1961). *Between past and future*. Viking Press.
- Bakhtin, M. M. (1981). The dialogic imagination (C. Emerson & M. Holquist, Trans.). University of Texas Press.
- Carroll, A. B. (1979). A three-dimensional conceptual model of corporate performance. *Academy of Management Review*, 4(4), 497–505. <https://doi.org/10.2307/257850>
- Carroll, A. B. (1991). The pyramid of corporate social responsibility: Toward the moral management of organizational stakeholders. *Business Horizons*, 34(4), 39–48. [https://doi.org/10.1016/0007-6813\(91\)90005-G](https://doi.org/10.1016/0007-6813(91)90005-G)
- Carroll, A. B. (1999). Corporate social responsibility: Evolution of a definitional construct. *Business & Society*, 38(3), 268–295. <https://doi.org/10.1177/000765039903800303>
- Carvalho, C., & Carvalho, H. M. (2023). O papel e a relevância da Educação Social em contexto escolar. *Revista Lusófona de Educação*, 60(60). <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle60.09>
- Clarke, A. E. (2005). *Situational analysis: Grounded theory after the postmodern turn*. Sage.
- Cortina, A. (2007). *Ética de la razón cordial: Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Nobel.
- De la Cruz, C., & Sasia, P. (2008). La responsabilidad de la universidad en el proyecto de construcción de una sociedad. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 13(2), 17–52.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1980). *Mille plateaux: Capitalisme et schizophrénie*. Les Éditions de Minuit.
- Diário da República. (2017). Despacho n.º 436-A/2017, de 6 de janeiro. Aprova o Orçamento Participativo das Escolas. *Diário da República*, 2.ª série, n.º 5, 1.º Suplemento, 738(2)–738(4). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/436-a-2017-105711800>
- Diário da República. (2020). Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020, de 21 de abril. Aprova o Plano de Ação para a Transição Digital. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 78, 6–12. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/30-2020-132133788>
- Direção-Geral da Educação. (n.d.). *Programa nacional de promoção do sucesso escolar*. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/programa-nacional-de-promocao-do-sucesso-escolar>
- Eccles, R. G., & Klimenko, S. (2019). The investor revolution: Shareholders are getting serious about sustainability. *Harvard Business Review*, 97(3), 106–116.
- EDULOG, & CIPES. (2019). *A equidade no acesso ao ensino superior*. Fundação Belmiro de Azevedo. <https://www.edulog.pt/storage/app/uploads/public/5ee9478c15ee9478c168c9301892021.pdf>
- Elkington, J. (1994). Towards the sustainable corporation: Win-Win-Win business strategies for sustainable development. *California Management Review*, 36(2), 90–100. <https://doi.org/10.2307/41165746>
- Elkington, J. (1997). *Cannibals with forks: The triple bottom line of 21st-century business*. Capstone.

- Enderle, G., & Tavis, L. A. (1998). A balanced concept of the firm and the measurement of its long-term planning and performance. *Journal of Business Ethics*, 17(11), 1129–1144. <https://doi.org/10.1023/A:1005761429625>
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Polity Press.
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Gallimard.
- Fraser, N. (2003). *Justice interruptus: Critical reflections on the "postsocialist" condition*. Routledge.
- Fraser, N. (2003). *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange*. Verso.
- Fraser, N. (2008). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world*. Columbia University Press.
- Freeman, R. E. (1984). *Strategic management: A stakeholder approach*. Pitman.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Friedman, M. (2007). The social responsibility of business is to increase its profits. In W. C. Zimmerli, M. Holzinger, & K. Richter (Eds.), *Corporate ethics and corporate governance* (pp. 173–178). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-540-70818-6_14
- Gadamer, H.-G. (1960). *Wahrheit und Methode*. Mohr Siebeck.
- Gaete, R. (2011). The university social responsibility as a challenge to the strategic management of higher education: The case of Spain. *Revista de Educación*, 355, 109–133.
- Gaete, R. (2012). *Responsabilidad social universitaria: Una mirada a la relación de la universidad con la sociedad desde la perspectiva de las partes interesadas. Un estudio de caso* [Tese de doutoramento, Universidad de Valladolid]. Repositório da Universidad de Valladolid. <https://doi.org/10.35376/10324/923>
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. Bloomsbury Academic.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). Sage.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action* (T. McCarthy, Trans.). Beacon Press.
- Hazelkorn, E. (2015). *Rankings and the reshaping of higher education: The battle for world-class excellence*. Palgrave Macmillan.
- Hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Hopkins, M. (2005). Measurement of corporate social responsibility. *International Journal of Management and Decision Making*, 6(3–4), 213–231. <https://doi.org/10.1504/IJMDM.2005.006549>
- Inamdar, D., Biswas, M., Khilar, D., Jain, S., & Saikia, D. (2024). Corporate social responsibility and stakeholder engagement: A comparative study of industry practices. *Educational Administration Theory and Practices*, 30(5). <https://doi.org/10.53555/kuey.v30i5.4526>
- Jamali, D., & Mirshak, R. (2007). Corporate social responsibility (CSR): Theory and practice in a developing country context. *Journal of Business Ethics*, 72(3), 243–262. <https://doi.org/10.1007/s10551-006-9168-4>
- Jickling, B., & Wals, A. E. J. (2008). Globalization and environmental education: Looking beyond sustainable development. *Journal of Curriculum Studies*, 40(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/00220270701684667>
- Kaku, R. (1997). The path of Kyosei. *Harvard Business Review*, 75(4), 55–63.
- Kincheloe, J. L., & McLaren, P. (2005). Rethinking critical theory and qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 303–342). Sage.

- Lozano, R. (2011). The state of sustainability reporting in universities. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 12(1), 67–78. <https://doi.org/10.1108/14676371111098311>
- Martínez García, J. S. (Coord.). (2020). *Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español 2019*. Fundación Ramón Areces. <https://www.fundacionareces.es/recursos/doc/portal/2018/03/20/indicadores-comentados-sistema-educativo-2020.pdf>
- Martínez-Domínguez, L. M. (2021). INDICADORES DE RESPONSABILIDAD SOCIAL EDUCATIVA PARA CENTROS ESCOLARES DENTRO DEL MARCO DE LA ISO 26000. In G. O. Mota (Ed.), *Oportunidades para la participación y la democratización de las organizaciones en el siglo XXI*. (1st, 12/22/21 ed., pp. 97–131). Dykinson, S.L. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2gz3tt5.8>
- McLaren, P. (1998). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education* (3rd ed.). Longman.
- Melé, D. (2003). The challenge of humanistic management. *Journal of Business Ethics*, 44(1), 77–88. <https://doi.org/10.1023/A:1023298710412>
- Melé, D. (2009). *Business ethics in action: Seeking the common good*. Palgrave Macmillan
- Mitchell, R. K., Agle, B. R., & Wood, D. J. (1997). Toward a theory of stakeholder identification and salience. *Academy of Management Review*, 22(4), 853–886. <https://doi.org/10.5465/amr.1997.9711022105>
- Morin, E. (1990). Introduction à la pensée complexe. ESF.
- Olvera León, G. del C., Sánchez-Armáss Cappello, O., Palacios Rodríguez, O. A., Medina Orta, S. Y., & Armendáriz Zarazua, R. E. (2022). La responsabilidad social universitaria y su implementación: Una revisión panorámica. *Emerging Trends in Education*, 4(8), 107–124. <https://doi.org/10.19136/etie.a4n8A.4756>
- ORSIES. (2023). *Práticas inspiradoras de responsabilidade social das instituições de ensino superior 2022*. Observatório da Responsabilidade Social e Instituições de Ensino Superior. https://www.orsies.forum.pt/images/PDF/PIRS_2022.pdf
- Porter, M. E., & Kramer, M. R. (2006). Strategy and society: The link between competitive advantage and corporate social responsibility. *Harvard Business Review*, 84(12), 78–92.
- Portugal. (2021). Resolução do Conselho de Ministros n.º 90/2021. *Plano 21|23 Escola+*. *Diário da República, Série I*, n.º 181/2021. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/resolucao-conselho-ministros/2021-186492029>
- Quazi, A. M., & O'Brien, D. (2000). An empirical test of a cross-national model of corporate social responsibility. *Journal of Business Ethics*, 25(1), 33–51. <https://doi.org/10.1023/A:1006305111122>
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Harvard University Press.
- Rodrigues, J., & Duarte, M. (2012). *Responsabilidade social e ambiental das empresas*. Escolar Editora.
- Rolnik, S. (2014). *Cartografia política da pesquisa-intervenção*. Sulina.
- Santos, B. de S. (2020). *A cruel pedagogia do vírus*. Edições Almedina. https://www.abennacional.org.br/site/wp-content/uploads/2020/04/Livro_Boaventura.pdf
- Scherer, A. G., & Palazzo, G. (2008). Globalization and corporate social responsibility. In A. Crane, A. McWilliams, D. Matten, J. Moon, & D. S. Siegel (Eds.), *The Oxford handbook of corporate social responsibility* (pp. 413–431). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199211593.003.0018>
- Schwartz, M. S., & Carroll, A. B. (2003). Corporate social responsibility: A three-domain approach. *Business Ethics Quarterly*, 13(4), 503–530. <https://doi.org/10.5840/beq200313435>

- Schwartz, M. S., & Carroll, A. B. (2007). Integrating and unifying competing and complementary frameworks: The search for a common core in the business and society field. *Business & Society*, 47(2), 148–186. <https://doi.org/10.1177/0007650306297942>
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Sterling, S. (2010). Learning for resilience, or the resilient learner? Towards a necessary reconciliation in a paradigm of sustainable education. *Environmental Education Research*, 16(5–6), 511–528. <https://doi.org/10.1080/13504622.2010.505427>
- Swanson, D. L. (1995). Addressing a theoretical problem by reorienting the corporate social performance model. *Academy of Management Review*, 20(1), 43–64. <https://doi.org/10.2307/258886>
- Swanson, D. L. (1999). Toward an integrative theory of business and society: A research strategy for corporate social performance. *Academy of Management Review*, 24(3), 506–521. <https://doi.org/10.5465/amr.1999.2202134>
- UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. UNESCO Publishing. https://stairwaytosdg.eu/images/UNESCO_Education_for_Sustainable_Development_Goals_ENG.pdf
- Vale, J., Bertuzzi, R., & Monteiro, A. P. (2022). Social responsibility reporting in higher education institutions: A systematic literature review. In I. Management Association (Ed.), *Research anthology on developing socially responsible businesses* (pp. 2160–2181). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-5590-6.ch105>
- Vallaey, F. (2008). Responsabilidad social universitaria: Una nueva filosofía de gestión ética e inteligente para las universidades. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 13(2), 191–220.
- Vallaey, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: Un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(12), 105–117. <https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2014.12.112>
- Vallaey, F. (2014). University social responsibility: A mature and responsible definition. In Global University Network for Innovation (Ed.), *Higher education in the world 5: Knowledge, engagement and higher education: Contributing to social change* (pp. 88–100). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.13140/2.1.2121.1523>
- Wartick, S. L., & Cochran, P. L. (1985). The evolution of the corporate social performance model. *Academy of Management Review*, 10(4), 758–769. <https://doi.org/10.2307/258044>
- Wood, D. J. (1991). Corporate social performance revisited. *Academy of Management Review*, 16(4), 691–718. <https://doi.org/10.5465/amr.1991.4279616>
- Zadek, S. (2001). *The civil corporation: The new economy of corporate citizenship*. Routledge.
- Zheng, Q., Luo, Y., & Wang, S. (2014). Moral degradation, business ethics, and corporate social responsibility in a transitional economy. *Journal of Business Ethics*, 120(4), 571–594. <https://doi.org/10.1007/s10551-013-1668-4>