

O FENÔMENO DA RESPONSABILIDADE SOCIAL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: INFLUÊNCIAS NA OFERTA EDUCATIVA E NAS DEMANDAS PARENTAIS DAS CLASSES PRIVILEGIADAS

Stefania de Resende Negri ¹

Resumo

Este artigo tem como tema o fenômeno da responsabilidade social, que tem adquirido crescente relevância em vários campos da vida social. Com o objetivo de refletir sobre seus impactos na área da Educação, foram investigadas diferentes formas de apropriação e de adesão a este valor por grupos favorecidos e por escolas que atendem a essas camadas, com destaque para as classes médias altas. Por meio do método analítico descritivo, baseado em técnicas de revisão da literatura sociológica e de análise de resultados de pesquisas empíricas sobre a temática, foram elaboradas duas tipologias, em que instituições de ensino e famílias, respectivamente, foram categorizadas segundo suas diferentes perspectivas sobre o papel social da escola. O estudo indicou que propostas educativas voltadas a um comprometimento social dificilmente se concretizam em experiências pedagógicas democráticas e inclusivas, configurando-se, na maior parte dos casos, como uma estratégia empregada pelas escolas para atrair famílias com o perfil desejado. Uma parcela significativa dessas famílias, por sua vez, interessadas em se mostrarem sintonizadas com os valores legitimados, porém sem abrir mão de sua posição privilegiada na estrutura social, buscam aprimorar as estratégias de escolarização dos filhos, de maneira a garantir que a escolha do estabelecimento de ensino contribua com seus propósitos de reprodução social. Conclui-se que a responsabilidade social escolar é hoje mais um elemento de complexificação das relações entre oferta educativa e demandas parentais, produzindo discursos e práticas paradoxais.

Palavras-chave: Sociologia da Educação; Relação família-escola; Responsabilidade social.

THE PHENOMENON OF SOCIAL RESPONSIBILITY IN SCHOOL EDUCATION: INFLUENCES ON EDUCATIONAL OFFERINGS AND ON PARENTAL DEMANDS OF PRIVILEGED CLASSES

¹ Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFGM). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Analista legislativo da Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG), na área de projetos educacionais. Coordenadora do curso de Especialização em Poder Legislativo e Políticas Públicas e editora do periódico científico Cadernos da Escola do Legislativo, ambos da ALMG.



Abstract

This article's theme is the phenomenon of social responsibility, which has been gaining increasing relevance in various fields of social life. In order to reflect on its impacts in the area of Education, different forms of appropriation and adherence to this value by groups belonging to privileged classes and by schools that cater to these layers were investigated, with a focus on the upper middle classes. Through the descriptive analytical method, based on techniques of reviewing sociological literature and analyzing the results of empirical researches on the subject, two typologies were developed in which educational institutions and families were respectively categorized according to their different perspectives on the social role of the school. The study indicated that educational proposals aimed at social commitment rarely materialize in democratic and inclusive pedagogical experiences, often being employed as a strategy to attract families with the desired profile. A significant portion of those families, on the other hand, also interested in aligning themselves with endorsed values but without giving up their privileged position in the social structure, seek to enhance their decoding skills of the school system in order to ensure that their choice of educational institution aligns with their goals of social reproduction. It is concluded that school social responsibility is today another element of complexity in the relationship between educational supply and parental demands, producing paradoxical discourses and practices.

Keywords: Sociology of Education; Family-school relations; Social responsibility.

1. Introdução

O fenômeno da responsabilidade social, oriundo da esfera corporativa, está fortemente presente em vários campos da vida social na contemporaneidade. No âmbito da educação escolar, esta categoria se manifesta em um vasto conjunto de propostas pedagógicas voltadas, em tese, a promover uma sensibilização dos alunos em relação às disparidades econômicas e sociais e prepará-los para o exercício da cidadania e para a atuação em uma sociedade democrática. Isso ocorre seja por meio do desenvolvimento de conteúdos curriculares e de experiências cognitivas, seja pela promoção de atividades concretas de engajamento social, como projetos de voluntariado, campanhas de solidariedade ou, menos frequentemente, ações inclusivas e abordagens não assistencialistas.

Tal profusão de discursos e de práticas pedagógicas permeados de finalidades sociais tem despertado interesse nos estudos sociológicos dedicados à análise das relações entre oferta escolar e demandas educativas parentais (Nogueira, 2005), linha de investigação em que se inscreve este artigo. Embora seja uma problemática hoje em destaque, as discussões sobre as influências desse fenômeno nas interações família-escola permanecem escassas, sobretudo quando se trata da formação dos meios sociais



privilegiados. Dada essa lacuna na literatura, este artigo tem como propósito aprofundar a análise sobre os sentidos atribuídos a esse fenômeno e a diversidade de maneiras pelas quais ele é apropriado por instituições de ensino e famílias de frações superiores das classes médias, explorando os matizes dessa complexa relação.

A escolha das classes médias altas para análise se justifica pelo apego desse grupo aos valores e ao capital escolar, visto como meio para a consolidação de sua posição ou para a mobilidade ascendente na estrutura social, conforme evidenciado por análises bourdieusianas. Especialmente no mundo atual, em que modelos e estruturas são menos estáveis, essa propensão ganha evidência. Nesse contexto se insere a responsabilidade social, cuja importância é amplamente enfatizada pelo mercado e pela mídia, demandando, no campo da Educação, a adoção de novas condutas e um posicionamento mais ativo em relação ao papel social da escola.

Entretanto, há diferentes graus de valorização parental da presença desse elemento nas propostas educacionais e de aceitação à implementação de ações nessa área. Com efeito, a adesão a esse valor se mostra, em princípio, contrária às estratégias tradicionais das classes médias altas de reprodução social por meio da escola. Nesse sentido, as demandas educativas se tornam mais segmentadas e a responsabilidade social se estabelece como mais uma variável a ser considerada pelas famílias dentro do intrincado leque de fatores que compõem os processos de escolha do estabelecimento de ensino. Isso exige um aprimoramento dos recursos acionados nas tomadas de decisão relativas à educação dos filhos e a busca de um difícil equilíbrio entre o alinhamento a esse valor socialmente legitimado, por um lado, e a manutenção de privilégios sociais, por outro.

Paralelamente, acentua-se a complexidade do cenário educacional, o que impulsiona uma diversificação dos discursos e dos projetos pedagógicos. Entre outras coisas, tornam-se cada vez mais evidentes os esforços empreendidos pelas escolas para dar visibilidade, de maneira mais explícita do que em tempos passados, ao comprometimento com uma formação atenta às questões sociais e, assim, serem percebidas como instituições socialmente responsáveis. Essa tendência, identificada em diversos países, é evidente no Brasil, cujo contexto social é marcado por significativas desigualdades, habitualmente replicadas e reforçadas na esfera da Educação.

A partir dessas considerações, este artigo parte do pressuposto de que existe certa correlação entre a segmentação de demandas educativas parentais e a diversidade de propostas e práticas pedagógicas, especialmente quando se trata da crescente valorização do aspecto social. Busca-se, portanto, explorar essa homologia e oferecer fundamentos para a compreensão dos significados associados à responsabilidade social na formação das classes médias altas, tema ainda pouco explorado no campo da Educação.

2. Referencial teórico

Para explorar as relações entre as classes médias altas e a educação escolar, foram utilizados como referencial teórico estudos sociológicos baseados na perspectiva crítica de Bourdieu sobre as relações de poder replicadas e reforçadas na esfera educacional, além de análises pós-modernas da Educação.

No contexto do primeiro marco teórico, cabe destacar a extensa obra de Nogueira (1998; 2002; 2005; 2008), uma das maiores estudiosas de Bourdieu no Brasil e importante referência no campo da Sociologia da Educação. Podem também ser mencionadas autoras como Van Zanten (2007; 2009), Tiramonti e Ziegler (2008) e Almeida (2002; 2009), entre outras, que se dedicam à análise da educação das classes dominantes e da perpetuação das desigualdades sociais por meio da escola. Instrumentos analíticos fundamentais em tais estudos são as noções bourdieusianas de capital, *habitus* e reprodução social, elementos capazes de influenciar as dinâmicas sociais e as experiências educacionais. Portanto, é pertinente revisitar brevemente esses conceitos.

No que diz respeito à ideia de capital, Bourdieu (2011) identifica três tipos. O primeiro, denominado cultural, subdivide-se em três dimensões: incorporada – conhecimentos e habilidades internalizadas ao longo da socialização; objetivada – objetos culturais acumulados, como livros e obras de arte; e institucionalizada – qualificações educacionais, como diplomas e certificações. Esta última dimensão, em especial, reflete o alto investimento das classes médias altas na educação formal, conforme explicado por Nogueira (1998). De fato, suas expectativas quanto à consolidação ou ascensão social por meio da escola se expressam, entre outras formas, no apego e participação ativa na vida acadêmica dos filhos.

O capital social, por sua vez, manifesta-se na construção de redes de relacionamento influentes e de conexões sociais estratégicas, as quais proporcionam a obtenção de informações privilegiadas sobre o sistema de ensino e sobre oportunidades educacionais e profissionais. Por fim, o capital econômico também desempenha um papel crucial para esse grupo, visto que a capacidade financeira é indispensável para que ofereçam aos filhos experiências educacionais e sociais consideradas de maior qualidade. A distribuição desigual desses três tipos de capital se reflete na reprodução de vantagens ou desvantagens sociais ao longo do tempo.

Relacionada especialmente ao capital cultural, está a noção de *habitus*, descrita por Bourdieu (2014) como padrões de comportamento, percepções e disposições internalizadas por indivíduos durante a socialização e que servem como características distintivas de seu grupo de pertencimento. O *habitus* de classe também influencia a forma como as famílias interpretam a educação e interagem com a escola, definindo, em grande medida, as condutas e as escolhas educacionais típicas das frações superiores das classes médias.

Por fim, ao lado dos conceitos de capital e de *habitus*, está a ideia de reprodução social, ou seja, da transmissão da herança cultural, econômica e

social de uma geração para as seguintes e, conseqüentemente, a perpetuação das formas de poder e de legitimação das hierarquias sociais (Bourdieu e Passeron, 2014). Cabe destacar que, na perspectiva bourdieusiana, a escola desempenha um papel significativo na manutenção e perpetuação dos privilégios de grupos sociais favorecidos.

Embora abordem a educação de maneiras distintas de Bourdieu, outros autores adotados como referência compartilham com ele uma visão crítica da educação, considerando a escola como uma instituição que reflete e mantém as hierarquias sociais. É o caso de Apple (1997) e de Ball, Gerwitz e Bowe (1995), adeptos da teoria crítica do currículo, a qual evidencia que as políticas e as práticas educacionais não são neutras, mas sim reflexos de ideologias e de estruturas de poder.

Além das análises tradicionais das condutas e estratégias de escolarização, teorias filosóficas, sociológicas e educacionais denominadas pós-modernas também serviram de chave de análise da problemática proposta. Estas teorias mantêm a perspectiva crítica da educação formal, examinando-a à luz das relações de poder e das estruturas de desigualdade. O diferencial reside na incorporação de elementos interpretativos que captam aspectos e características emergentes nas sociedades contemporâneas, como o hibridismo social, a fluidez das identidades, a liquidez das instituições sociais, assim como a fragmentação e a complexidade das práticas educacionais em sociedades caracterizadas pela diversidade e por mudanças rápidas.

Análises desenvolvidas por autores como Dortier (2006), Ion (2006), Martuccelli (2006), Lipovetsky (2008) e Bauman (2021a; 2021b), entre outros, trazem contribuições significativas para os estudos pós-modernos da educação, pois questionam as metanarrativas e a racionalidade rígida da era moderna e buscam evidenciar contradições, ambiguidades e complexidades subjacentes à estrutura e às categorias sociais.

No que se refere ao objeto deste artigo, esses estudos são relevantes, sobretudo, por apontarem para a heterogeneidade dentro das próprias frações de classe e para a necessidade de reconhecimento da pluralidade e da diversidade de experiências, valores, condutas e interpretações do papel social da escola. Eles desafiam, portanto, abordagens simplificadas e estanques, destacando a importância de se compreender as nuances inerentes à realidade social.

Os referenciais aqui adotados, sejam aqueles de inspiração bourdieusiana, sejam as abordagens embasadas na teoria crítica e em estudos pós-modernos, possibilitam uma renovação da problemática da educação das classes privilegiadas e oferecem importantes elementos para a análise do fenômeno da responsabilidade social escolar na atualidade.

3. Metodologia

Neste estudo, de natureza qualitativa, empregou-se o método analítico descritivo para examinar a dinâmica da responsabilidade social no contexto educacional brasileiro. O trabalho revisita uma pesquisa exploratória realizada anteriormente (Negri, 2012) entre os anos de 2008 e 2012. A abordagem metodológica consiste na análise dos resultados obtidos nessa e em outras pesquisas sobre o tema proposto, à luz do referencial teórico descrito no tópico anterior.

Este artigo se concentrará exclusivamente em apresentar e aprofundar discussões sobre a problemática em questão. De todo modo, para contextualizar a pesquisa que o fundamentou, é pertinente explicar que a etapa empírica foi dividida em duas partes. Na primeira delas, realizou-se um levantamento abrangente de todas as escolas da rede privada de ensino fundamental e/ou médio localizadas nos dez grupos de bairros de Belo Horizonte com maiores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH), totalizando, à época da sondagem, 40 estabelecimentos. Em seguida, passou-se à análise dos sites institucionais e de outros canais oficiais de marketing e de comunicação com a comunidade escolar. A sondagem inicial permitiu constatar que a afirmação do compromisso social das escolas estava presente nas propostas da maior parte delas (92,5% do universo investigado). A partir da identificação de discursos distintos de responsabilidade social, foi construída uma tipologia de classificação dessas escolas dentro de três categorias.

Na segunda fase, a pesquisa buscou investigar empiricamente como a oferta educativa de responsabilidade social se relaciona com as demandas parentais. Essa etapa envolveu uma abordagem microssociológica por meio de estudo de caso realizado em três escolas, cada qual representativa de um dos grupos da tipologia. A identificação das modalidades de ações sociais desenvolvidas foi conduzida por meio de observação direta e de consulta a documentos oficiais, como projetos políticos pedagógicos, regulamentos e currículos. Complementarmente, conversas informais, questionários e entrevistas semiestruturadas com coordenadores pedagógicos e pais de alunos forneceram informações sobre as condutas parentais diante do desenvolvimento de valores escolares associados ao comprometimento social. Isso permitiu a construção de uma segunda tipologia, classificando as famílias em três grupos, de acordo com suas perspectivas sobre os projetos escolares de cunho social e sua efetiva adesão às práticas propostas.

Feita esta introdução, os próximos tópicos do presente artigo apresentam o desenvolvimento e a análise crítica do problema apresentado. Inicia-se com um breve panorama da emergência e da consolidação do fenômeno da responsabilidade social no mundo empresarial. Nas duas sessões subsequentes é analisada sua disseminação para a esfera da Educação e a diversidade de interpretações desse conceito, identificada tanto nos discursos, propostas e práticas pedagógicas das escolas, quanto nas demandas, estratégias e processos parentais de escolha do estabelecimento de ensino. Encerra-se com uma discussão sobre paradoxos resultantes das diferentes

dimensões desta problemática nas relações família-escola, seguida de considerações finais.

4. A responsabilidade social no universo empresarial

Para se compreender a origem do fenômeno investigado e sua manifestação em diferentes contextos, é necessário retornar à segunda metade do século passado, quando discussões sobre as relações entre ética, sociedade e empresas ganham força. De fato, embora preocupações por questões sociais e ações isoladas nessa área já fossem promovidas em outros setores, como instituições religiosas, organizações não-governamentais e movimentos políticos, essa categoria se consolidou no universo empresarial, irradiando-se em seguida para outros campos da vida social, entre eles a Educação e a família.

É nos Estados Unidos, de acordo com Cappellin e Giffoni (2007), que reflexões mais robustas começam a se desenvolver, devido ao acirramento, a partir da década de 1960, de pressões sociais que reivindicavam das grandes corporações melhores condições de trabalho e um olhar para os problemas de desigualdade. Na literatura especializada, surge pela primeira vez a expressão “responsabilidade social” e há uma profusão de diferentes definições do termo, prevalecendo, nesse período inicial, princípios ligados à filantropia e ao paternalismo (Faria e Sauerbronn, 2008). Com efeito, no mundo dos negócios, ações nessa esfera ainda são restritas ao âmbito individual, pois empreendidas, sobretudo, por alguns dirigentes empresariais interessados na afirmação de sua ética pessoal (Kreitlon, 2004). Assim, nos primeiros textos sobre essa questão, também é comum a utilização da expressão “consciência social”, sem qualificá-la como uma responsabilidade das empresas.

Aos poucos, começa a se constituir a ideia de uma ética empresarial propriamente dita e a noção de “responsabilidade corporativa”, apoiada no pressuposto de que, assim como os indivíduos, as empresas também devem estar sujeitas a regras e deveres morais. O fenômeno se solidifica nos anos 1980, dadas as políticas neoliberais que minimizam a ação do Estado em programas sociais. Nesse contexto, de acordo com Araújo (2006), a iniciativa privada passa a investir mais fortemente na área social, com vistas ao reconhecimento de sua relevância social.

Nota-se, ao longo desse processo, que elementos conceituais empregados por diferentes correntes de pensamento se misturam, dificultando a construção um conceito claro da responsabilidade social (Kreitlon, 2004). Essa polissemia do termo também se manifesta nos outros campos para os quais o fenômeno se irradia. De todo modo, é comum que a adesão das corporações a essa ideia ocorra como reação às contestações e turbulências sociais e como estratégia de desconstrução da imagem de instituições preocupadas exclusivamente com a rentabilidade econômica (Faria e Sauerbronn, 2008).

Explicam Cappellin e Giffoni (2007) que também no Brasil debates sobre a responsabilidade social das empresas têm início na década de 1960, promovidos por organizações empresariais próximas do pensamento religioso progressista (como a ACDE – Associação dos Dirigentes Cristãos de Empresas no Brasil). O movimento se amplia a partir dos anos de 1980. Nesse período, por exemplo, a Câmara Americana de Comércio, organização não-governamental que representa os interesses de empresas norte-americanas no Brasil, desenvolve o conceito de “cidadania corporativa”, por meio da criação do Prêmio Eco (Empresa-Comunidade), que condecora ações empresariais nas áreas de cultura, educação, meio ambiente, participação comunitária e saúde.

Nas décadas seguintes, o fenômeno continua a crescer no âmbito empresarial brasileiro. Assim como em outros países, a necessidade das empresas de construírem uma imagem de instituições socialmente responsáveis se acentua com a entrada de algumas delas no mercado internacional, por um lado, e com a minimização do Estado no atendimento às demandas sociais, por outro. De fato, o alinhamento aos valores globalmente legitimados é considerado uma estratégia imprescindível das empresas para o incremento da competitividade e, conseqüentemente, dos lucros, tanto no mercado interno, quanto no externo. Conforme destacam Brasil e Fleuriet (2012) e Araújo (2006), também no Brasil a responsabilidade social se configura como um fenômeno mercadológico e utilitarista. Porém, contrariamente ao que acontece nos Estados Unidos e, posteriormente, na Europa, em nosso país as ações sociais se deslocam do acolhimento a pautas trabalhistas para iniciativas de assistência social, como doações e oferta de serviços gratuitos de alimentação a pessoas excluídas de vínculos formais de emprego. Dessa forma, a responsabilidade social é desviada para fora dos muros das corporações.

A partir do final da década de 1990, índices de sustentabilidade empresarial (ISE) surgem no mercado financeiro como forma de reconhecimento de empresas consideradas lucrativas e, ao mesmo tempo, comprometidas com a responsabilidade social. Destacam-se, o *Sustainability Index*, lançado em 1999 pelo índice norte-americano *Dow Jones Industrial Average*, e o ISE/Bovespa, lançado em 2005 pela Bolsa de Valores de São Paulo, em parceria com o Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social e com o Ministério do Meio Ambiente. O estabelecimento dos objetivos de desenvolvimento sustentável da Organização das Nações Unidas (ONU), em 2015, reforça a importância do comprometimento de instituições empresariais e financeiras com as metas ESG, sigla derivada do inglês *Environmental, social and corporate governance* e empregada para se referir a instituições comprometidas com os valores de governança ambiental, social e corporativa.

Tais indicadores refletem a tendência, hoje global, de consumidores e investidores buscarem empresas não apenas rentáveis, mas também consideradas éticas e responsáveis na gestão de seus negócios. Pode-se, portanto, afirmar que as instituições, de uma maneira geral – inclusive as escolas, como se verá a seguir –, precisam cada vez mais convencer a sociedade de sua utilidade social (Duclos e Nicourd, 2006).

5. A responsabilidade social no mundo da escola

No campo da Educação, a necessidade de incorporação da responsabilidade social nas propostas pedagógicas e nas práticas educativas ganha força em diversos países a partir da década de 1990. Assim como nas empresas, surgem discursos e conceitos polissêmicos do termo e são desenvolvidas ações diversificadas visando, em tese, ao enfrentamento das desigualdades econômicas e sociais. Estas passam a incluir desde trabalhos de voluntariado e campanhas de doação, até práticas efetivas de inclusão social e propostas curriculares comprometidas com a formação para a cidadania. Apesar das nuances, ações na área social se tornam uma tendência bastante comum nas escolas. Segundo Ball, Gerwitz e Bowe (1995), as novas dinâmicas do mundo contemporâneo têm, de fato, como um de seus efeitos a reorientação das escolas em direção ao cenário institucionalizado e aos interesses e às preferências dos clientes. Como resultado, portanto, as escolas passam a enfrentar o desafio de uma “dupla missão”: atender, paralelamente, às expectativas dos pais e ao sistema mercadológico (Almeida, 2002).

De fato, no âmbito das famílias, sobretudo entre aquela fatia da classe média cujos comportamentos e processos de escolha do estabelecimento de ensino são mais permeáveis às “inovações” e aos valores socialmente legitimados, nota-se uma progressiva adesão à responsabilidade social, como se verá na próxima seção. Além disso, ações educativas na área social passam a ser avaliadas e submetidas a uma lógica de caráter empresarial, que promove instituições consideradas “mais solidárias” ou “melhores” para a sociedade, por meio de premiações, rankings e publicidade (Klein, 2007). Exemplo disso é o surgimento, em 2001, do Instituto Faça Parte – IFP que, em parceria com o Ministério de Educação (MEC) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e com o patrocínio de empresas, busca promover a cultura do voluntariado e passa a conceder o Selo Escola Solidária.

Nesse cenário, a responsabilidade social é apropriada pelo mercado escolar como parte da diversificação da oferta educativa e passa a aparecer de forma recorrente nos discursos institucionais como sinônimo de inovação, especialmente no setor privado, marcado pelo acirramento da concorrência entre escolas. Entretanto, é notório que as imagens e os *slogans* elaborados refletem mais estratégias de marketing educacional do que propostas formativas efetivamente comprometidas com a concretude da prática da cidadania. Isso sugere que a produção simbólica com que a maior parte das escolas opera tem como intuito principal formar uma identidade ou imagem distintiva, de maneira a atrair determinados perfis de famílias, fato este já observado por Derouet e Duterq (1997) em outros contextos.

Lipovetsky (2008) observa que, nas sociedades hipermodernas, a inovação aparece não sob a forma da radicalidade vanguardista, mas principalmente como “novidade no clichê”, sendo desenvolvidas apenas pequenas variações em fórmulas já experimentadas, mantendo as estruturas inalteradas. Haveria, por um lado, um “self-service generalizado”, marcado

pela suposta pluralidade de modelos, e, por outro, um processo de “hiperescolha”, consequente da multiplicidade de possibilidades de difícil distinção. Essa leitura pode ser, em certa medida, estendida para o campo da educação escolar, cujas propostas de responsabilidade social parecem apresentar diferenças apenas sutis e difíceis de serem decodificadas e, via de regra, sem o intuito de causar impactos significativos sobre os percursos e os objetivos formativos dos alunos, sobretudo no caso dos grupos privilegiados.

Sob outro prisma, porém, investigações microsociológicas permitem identificar alguns fatores distintivos e representativos de conjuntos específicos de escolas, que podem impactar as escolhas de famílias pertencentes a esses segmentos sociais que, em geral, são dotadas de maior capacidade de decodificação do sistema escolar. Na pesquisa conduzida pela autora (Negri, 2012), mencionada anteriormente, foi possível identificar três categorias de escolas, de acordo com o tipo de abordagem de responsabilidade social que aparece em seus discursos e propostas.

A primeira recebeu a denominação de **solidariedade instrumental**, pois composta por um conjunto de instituições de ensino cuja atuação na esfera social está concentrada, majoritariamente, em práticas extracurriculares e facultativas de voluntariado. Trata-se de uma perspectiva bastante similar ao empreendedorismo social das empresas, que concebe o “outro” não como sujeito de direitos, mas como destinatário de ações de assistência. Pelos discursos analisados, foi possível inferir que a responsabilidade social se manifesta nesta categoria na forma de uma interação esporádica, controlada e vigiada com indivíduos de segmentos socioeconômicos menos privilegiados, com objetivos de caráter utilitário. De fato, algumas das finalidades das ações descritas nos sites e nos materiais institucionais são a utilização construtiva do tempo livre e, sobretudo, o desenvolvimento de habilidades dos discentes para lidar com as diferenças e, assim, atuar e intervir na realidade social com um papel de liderança. É estabelecida, portanto, uma relação estratégica com as ações de responsabilidade social, vislumbrando possibilidades de ganho para os próprios educandos. De fato, escolas deste grupo possuem tradição de excelência acadêmica e de formação de líderes.

As atividades promovidas por essas escolas possuem características mescladas de dois tipos identificados por Tiramonti e Ziegler (2008) na Argentina. Estas autoras definem como *ayuda minimalista* aqueles projetos pedagógicos de curto prazo e com objetivos limitados, focados em auxílios efêmeros e contatos ocasionais com outras realidades socioculturais, sendo secundária a busca por uma sensibilização pelos problemas sociais. De acordo com elas, tais projetos servem, principalmente, para acentuar os vínculos existentes entre os próprios alunos, reforçando o sentimento de pertencimento a um grupo que compartilha estilos de vida bem específicos. Já as ações denominadas *filantropía, management y gratificación* guardam uma visão ainda mais instrumental, cujo objetivo principal é propiciar vantagens competitivas aos discentes, como a capacidade de desenvolver atividades de intervenção sobre o social, colocando em prática competências de

empreendedorismo e gestão, indispensáveis à manutenção da posição de privilégio e de protagonismo de seu grupo social de pertencimento.

A segunda categoria da tipologia aqui descrita foi denominada **caridade cristã**, termo que remete à dimensão mais estritamente religiosa das propostas e práticas de responsabilidade social desenvolvidas por este grupo, formado exclusivamente por instituições de ensino confessionais de orientação católica que, embora tradicionais por sua longa atuação na área educacional, não costumam se destacar pela excelência acadêmica e pela priorização da formação de líderes dirigentes.

Tais escolas têm em comum o estímulo a atividades filantrópicas ancoradas em valores cristãos de fraternidade, compaixão e amor ao próximo, as quais geram, como contrapartida, um sentimento de satisfação pessoal aos alunos participantes. Entre as ações propostas, prevalecem campanhas de doação e obras de assistência social, como visitas a asilos, creches e comunidades carentes, que costumam ser realizadas com regularidade. Também aqui o “outro” é visto como sujeito que necessita de assistência, porém a busca pela sensibilização por causas sociais prevalece nas propostas deste grupo, distinguindo-o da solidariedade instrumental. Tal categoria se aproxima da *caridad edulcorada*, identificada por Tiramonti e Ziegler (2008) como característica típica de instituições argentinas que, baseadas na narrativa cristã, fazem referência ao altruísmo como um ato de compaixão e de auxílio aos mais necessitados, proporcionando uma retribuição emocional aos alunos e fazendo com que se sintam enaltecidos por suas virtudes pessoais.

Por fim, a terceira categoria, dita **responsabilidade crítica**, foi identificada em um grupo pequeno de escolas, cujos discursos de responsabilidade social são expressamente guiados por objetivos de conscientização dos alunos sobre as desigualdades e de construção de atitudes inclusivas, tolerantes e livres de preconceitos na convivência com o “outro”. Muito embora parte da terminologia adotada seja similar àquela dos grupos anteriores, são também empregadas expressões que indicam um caráter mais crítico dos projetos pedagógicos dessas escolas, com ênfase em conteúdos curriculares atentos às questões sociais e em atividades práticas concretas de formação para a cidadania. Entre os termos utilizados, podem ser citados: combate ao elitismo e ao preconceito em suas diversas manifestações; construção de uma sociedade igualitária; busca do “bem comum” aliada ao enfrentamento das desigualdades sociais; aceitação da diversidade; negação de privilégios; e abertura da escola a todos (Negri, 2012).

Não está entre nos discursos deste segmento o desenvolvimento de práticas assistencialistas e filantrópicas extracurriculares, mas sim projetos permanentes. A responsabilidade social gira em torno de dois eixos: a inclusão no próprio ambiente escolar, tanto de alunos com necessidades especiais (físicas, cognitivas e/ou emocionais), quanto de alunos em situação de carência econômico financeira; e a integração de problemáticas relacionadas às diversidades e às disparidades sociais no currículo escolar, buscando-se, na

medida do possível, associar tais reflexões aos conteúdos das diversas áreas do conhecimento (Negri, 2007).

Esta tipologia aponta para a possibilidade de se identificar traços identitários típicos de grupos específicos de escolas por trás das sutilezas dos discursos educativos e da diversidade de objetivos das ações pedagógicas voltadas a um comprometimento social. Nota-se, sobretudo entre escolas que atendem a frações superiores da classe média, um reconhecimento da necessidade de se mostrarem alinhadas ao valor atribuído ao papel social da formação escolar, reforçada pelas características do mundo contemporâneo, que exigem que os atores estabeleçam múltiplas relações entre si, levando a um inevitável e cada vez mais constante contato e confronto entre culturas, etnias, raças e grupos sociais.

6. A responsabilidade social no âmbito da família

Paralelamente ao que ocorre nas instituições de ensino, também no âmbito das famílias, especialmente naquela parcela das classes médias altas que deseja se mostrar sintonizada com as novas valorizações sociais, verifica-se um aumento da adesão a iniciativas educacionais alicerçadas no valor da responsabilidade social. Como já evidenciado por Bourdieu e Passeron (2014), esse segmento se mostra mais apegado e dependente do capital escolar e, portanto, mais propenso a aderir aos valores das escolas. À primeira vista, porém, tal tendência parece divergir das estratégias tradicionais de escolarização. Análises *bourdieusianas* demonstram que esses grupos têm por costume optar por escolas socialmente homogêneas, propiciadoras da construção de redes de relacionamento e da aquisição de conhecimentos economicamente rentáveis e essenciais para a manutenção de sua posição privilegiada (Almeida, 2009; Nogueira, 2002; Nogueira e Nogueira, 2002; Nogueira, 2008). Pesquisa realizada por Reis (2000) aponta ainda que indivíduos pertencentes a classes superiores costumam reconhecer a educação como um importante fator na conscientização sobre os problemas sociais, mas não identificam essa questão com seus interesses imediatos.

Por outro lado, mesmo diante da crescente demanda para que tanto os indivíduos quanto as instituições adotem uma postura mais ativa em relação à função social da educação, é raro que essa expectativa se concretize em mudanças estruturais significativas. Essa lacuna entre a aspiração e a implementação pode, em parte, explicar a suposta contradição observada. Indo além, Duclos e Nicourd (2006) apontam que os processos coletivos e individuais de adesão a determinados valores e causas sociais devem ser analisados sob uma perspectiva abrangente. Segundo eles, na ótica das Ciências Sociais, tais processos seriam perpassados por motivos materiais, identitários, simbólicos e ideológicos, em uma combinação permanente de motivos altruístas e egoístas. O engajamento social resultaria, pois, de uma tentativa de ajustamento, muitas vezes frágil, entre histórias e experiências pessoais, por um lado, e valorização de determinadas normas em épocas e contextos sociais particulares, por outro. Adicionalmente, Ball (2006)

argumenta que, de maneira geral, a classe média carrega consigo discursos e princípios de justiça social como parte integrante de sua identidade liberal. Dinâmica similar ocorreria nas demandas educativas parentais, nas quais essa coexistência de interesses individuais e coletivos concorrentes entre si fica evidente com a incorporação de novos valores nas propostas educativas, entre eles o da responsabilidade social.

Uma possível chave de análise desse fenômeno pode ser encontrada em Van Zanten (2007; 2009). A partir da análise das expectativas educativas de classes médias altas na França, ela identifica dois modelos típico-ideais, mostrando a inexistência de um padrão único ou uma conduta linear. O primeiro tipo de famílias rejeita explicitamente a integração, optando pelo fechamento, não apenas em termos de educação, mas nas diversas dimensões da vida social. Suas estratégias de formação escolar contribuem com a construção de barreiras voltadas a assegurar a homogeneidade social e a reprodução do status e do estilo de vida do grupo de pertencimento. Uma pequena parte dessas famílias, mais seguras de sua superioridade social, defende uma integração social moderada, desde que não haja comprometimento da transmissão da herança cultural.

O segundo modelo-ideal de Van Zanten (2009) é composto por pais de profissões intelectuais e do terceiro setor, integrantes da nova classe média. Eles defendem uma mistura social equilibrada, considerando-a vital para o desenvolvimento do senso crítico e a preparação dos filhos para o mundo profissional e para a imprescindível convivência com as diferenças no mundo atual. Essas famílias adotam estratégias sutis de segregação, como a escolha de espaços de lazer, controle dos amigos que frequentam suas casas e reforço de sinais distintivos dos filhos, como linguagem, vestuário e desempenho escolar, assegurando, assim, uma superficialidade nas interações sociais.

Essa categorização reforça o dilema entre o desejo de priorizar os filhos, desempenhando o papel de "bons pais", e a aspiração de contribuir para o bem coletivo, assumindo-se como "bons cidadãos". Tiramonti e Ziegler (2008), em suas análises sobre a escolarização das classes médias argentinas, também identificam essa ambivalência. Igualmente, observam que as estratégias de fechamento social são menos pronunciadas entre os grupos que transitam em ambientes sociais mais abertos. Estes, influenciados também pelo *boom* do voluntariado e da solidariedade privada impulsionado pelas tendências mercadológicas, tendem a desenvolver uma gama mais ampla de disposições e a adotar novas perspectivas em relação ao papel social das escolas.

No cenário educacional brasileiro, essa sobreposição de interesses nos processos decisórios parentais também foi reconhecida por Silva (2003) em estudo sobre as relações de poder intrínsecas às interações família-escola. Na pesquisa que fundamentou este artigo (Negri, 2012), puderam ser identificadas três categorias de famílias, cujas características distintas se alinham, em grande medida, às três categorias de escolas descritas na seção anterior.

O primeiro tipo engloba **famílias segregativas e adeptas de valores mercadológicos**. Detentoras de recursos materiais e culturais acima da média nacional, elas tendem a adotar práticas de distanciamento social, como estratégias de segregação residencial e escolar, além do controle dos espaços frequentados pelos filhos. Ao selecionar as escolas, buscam exclusividade, optando por aquelas com reputação acadêmica sólida, sistemas seletivos rigorosos e frequentadas por públicos homogêneos. No tocante ao papel social da formação escolar, as demandas desse grupo se ajustam com a solidariedade instrumental da primeira categoria escolar. De fato, embora essas famílias reconheçam a legitimidade da responsabilidade social, há um interesse secundário por ações sociais e, na prática, a adesão é esporádica e utilitarista, visando ganhos intelectuais aos filhos e a construção de disposições para competir e ocupar futuramente as melhores posições no ensino superior, no mercado de trabalho e na vida social. Portanto, observa-se neste grupo uma “escolha consumista” – termo usado Ball, Gerwitz e Bowe (1995) em suas análises do mercado escolar – de tipos específicos de propostas de responsabilidade social escolar, marcados pelo estabelecimento de relações verticais com os “outros”.

A segunda categoria abrange **famílias conciliadoras e adeptas a valores escolares**. Com uma estrutura patrimonial menos robusta e uma trajetória de ascensão social mais lenta, esse grupo tende a escolher instituições de ensino tradicionais, porém nem sempre de excelência, devido à menor familiaridade com a cultura legitimada e à dificuldade de atender às exigências de rendimento escolar. Essas famílias percebem a escola e o capital cultural institucionalizado como meios para conquistar posições de destaque no mercado de trabalho e consolidar sua posição social, e, por isso, demonstram uma significativa adesão aos valores escolares, conduta já observada por Bourdieu em grupos com um perfil sociológico semelhante. Em relação à responsabilidade social, são mais permeáveis às pressões sociais e ao trabalho de inculcação cultural das escolas. O compromisso social se integra ao projeto humanístico de formação dos filhos, manifestando-se em tentativas frágeis de conciliar o bem coletivo por meio de ações que requerem baixo engajamento, e o benefício individual, como o amadurecimento e a gratificação emocional. Essa abordagem se assemelha às propostas educacionais de caridade. Um ponto crucial para essa categoria é a mediação da escola para evitar a formação de vínculos e a “contaminação social”.

A terceira categoria abrange **famílias agregadoras e adeptas a valores democráticos**, que formam um grupo reduzido dentro das frações privilegiadas das classes médias. Em sua maioria, possuem estabilidade patrimonial e posição social consolidada, são dotadas de elevado capital cultural e atuam principalmente na produção de bens simbólicos. Pais desse grupo buscam desempenhar um papel vanguardista e progressista, posicionando-se como indivíduos emancipados, defensores da pluralidade democrática e contrários a hierarquias sociais profundas e explícitas. Consequentemente, demonstram maior abertura para a construção de disposições de responsabilidade social em seus filhos e aceitam um

engajamento mais robusto em causas sociais. Isso inclui a participação ativa em atividades que promovem a interação regular com diversos segmentos sociais e a inclusão no ambiente escolar. Também apoiam currículos escolares democráticos, comprometidos com a centralidade do tratamento das desigualdades nos conteúdos programáticos das disciplinas. Essa categoria busca operar uma seleção responsável do estabelecimento de ensino, de forma alinhada às abordagens de escolas comprometidas com a responsabilidade crítica. Apesar haver certas tensões e conflitos na realização de projetos sociais, nota-se um menor desconforto em relação à abertura social. Além disso, a adesão a inovações pedagógicas e a projetos educativos considerados alternativos ou não alinhados à tradição são por vistos por essa camada como marcadores distintivos em relação a outros grupos e símbolos de originalidade.

Exceto nessa última categoria, os projetos escolares de cunho social adquirem, portanto, um papel secundário para a maioria dos participantes da pesquisa. Aspectos como a qualidade do ensino, infraestrutura, localização, facilidade de acesso e deslocamento emergem como prioritários. Apesar disso, quando indagadas sobre as finalidades sociais da escola, famílias de todas as categorias reconhecem a legitimidade desse valor e compreendem como as diferentes manifestações dos discursos das instituições escolares podem influenciar os processos formativos de seus filhos. Assim, nota-se que a diversificação da oferta escolar e a proliferação de discursos de responsabilidade social têm provocado nas famílias uma acentuada necessidade de reflexão em seus processos decisórios relativos à formação dos filhos. Em consonância com o que sustenta Dortier (2006), os atuais cenários de incerteza demandam dos atores atitudes permanentes de deliberação e de análise das situações em que interagem. Essa exigência, segundo Bauman (2021b), pode ser considerada como consequência, entre outras coisas, da ótica de consumo e do excesso de escolhas nas sociedades atuais.

7. Paradoxos da responsabilidade social

No âmbito educacional, a dinâmica da responsabilidade social se desdobra de maneira complexa, onde não é possível identificar um processo linear e uma narrativa unívoca. Em vez disso, emerge um intrincado emaranhado de paradoxos que permeiam tanto as práticas e os discursos das escolas, quanto as demandas e as expectativas das famílias.

Uma primeira contradição ocorre no âmbito da oferta escolar. Observa-se, especialmente em instituições que atendem às camadas mais favorecidas, uma proliferação de propostas educacionais de cunho social e uma intencionalidade nos discursos institucionais ao abraçar esse valor. Assim, esse fenômeno assume uma multiplicidade de sentidos no plano discursivo. Também sua concretização passa a ser tangível nos currículos escolares e marcada por nuances que se manifestam em uma diversidade de modalidades de ações na esfera social. Entretanto, de maneira contraditória às propostas, prevalecem práticas assistencialistas ou utilitaristas, muitas vezes esporádicas e sem obrigação de participação. Tais práticas, como visto, raramente se

convertem na formação crítica do senso de compromisso social e na integração entre práticas sociais e saberes curriculares. Transformações substanciais, comprometidas com a criação de indivíduos abertos ao diálogo, à aceitação das diversidades e ao convívio democrático, são escassas e encontram pouca adesão. Dessa forma, a responsabilidade social, ao contrário do proclamado, com frequência consiste apenas em uma estratégia para aumentar a legitimidade e a competitividade no mercado educacional privado. Como já observava Apple (1997), ainda hoje prevalecem currículos não democráticos e alheios aos interesses dos grupos minoritários.

Um segundo paradoxo se revela nas demandas educativas parentais. De maneira análoga ao cenário nas escolas, a responsabilidade social se firma como um valor significativo para as famílias de camadas médias altas, conscientes das diversas dimensões envolvidas na escolarização dos filhos no mundo contemporâneo. Essa apreciação parece derivar, por um lado, de características típicas das classes médias, como a defesa de valores morais ou religiosos, a identidade liberal contrária às desigualdades explícitas e o interesse pela formação humanística. Por outro lado, também demonstra ser impactada por fatores externos, como condutas do grupo social de pertencimento e a pressão da mídia para moldar novos comportamentos. O conceito de "homem plural" proposto por Lahire (2006) descreve justamente esse indivíduo com características identitárias pluridimensionais e moldado por uma variedade de influências, resultando em uma identidade fluida, que se manifesta de maneira diversa em diferentes contextos e ao longo do tempo.

Entretanto, a presença deste elemento nas propostas formativas das escolas não emerge como um parâmetro preponderante nos processos decisórios da maioria do grupo investigado. De fato, outros aspectos exercem maior peso, como a qualidade do ensino e a competência do corpo docente, bem como fatores externos ao processo educacional, como localização, infraestrutura e facilidade de acesso. Como consequência, a participação em ações sociais concretas se revela supérflua, especialmente quando se trata de práticas que ultrapassam o assistencialismo e o utilitarismo. Assim sendo, uma porção expressiva dessas famílias abraça a responsabilidade social apenas no discurso ou quando há uma contrapartida visível, como o desenvolvimento de habilidades e comportamentos essenciais para uma trajetória de sucesso e a construção de uma imagem coerente com valores contemporâneos socialmente relevantes na atualidade. Conforme evidenciado Martuccelli (2006), os indivíduos hoje se envolvem em causas sociais com desconfiança, buscando possíveis benefícios para suas vidas pessoais. Na prática, porém, predomina entre as classes médias altas a valorização de uma formação escolar tradicional, com a exceção de um pequeno grupo de famílias, pouco representativo do segmento social analisado, que optam deliberadamente por oferecer aos filhos uma formação escolar socialmente responsável.

Um terceiro paradoxo, complementar ao anterior, é o desafiador esforço de conciliar valores por vezes contrastantes da ideologia moderna, como o individualismo e o igualitarismo. De acordo com Elias (1994), um importante ideal das sociedades modernas é o enfoque na diferenciação individual e não

mais na distinção de classe. Isso resulta em uma tentativa de manutenção de privilégios de maneira não explícita, aliada à negação de um distanciamento social aberto. Em sintonia com essa abordagem, Lipovetsky (2008) argumenta que, juntamente à rejeição da exposição hierárquica, os indivíduos contemporâneos manifestam uma forte inclinação para expressar uma identidade singular. Isso cria um cenário em que “é preciso ser como os outros e não inteiramente como eles, é preciso seguir a corrente e significar um gosto pessoal” (Lipovetsky, 2008, p.44), em uma busca constante por um equilíbrio entre a aproximação e a diferenciação em relação aos outros.

No âmbito da Educação, essa busca paradoxal é evidente quando se trata do fenômeno da responsabilidade social. De fato, o reconhecimento de sua importância coexiste com a relutância em assumir compromissos sociais. Assim, surgem engajamentos temporários e relações marcadas pela fluidez e pela fugacidade, refletindo a fragilidade dos laços sociais destacada por Bauman (2021a) em suas análises sobre as sociedades contemporâneas. Complementarmente, Ion (2006) observa, na atualidade, a predominância de um engajamento em ações sociais de curto prazo e do envolvimento distanciado e sujeito à revogação. Também Lipovetsky (2008) menciona o surgimento de uma complexa solidariedade, caracterizado pelo investimento superficial e pela defesa descontraída e desprovida de extremismo em relação às causas sociais. Diante desse cenário, é possível inferir que a adesão de famílias de classes médias altas às propostas de responsabilidade social escolar é efeito do desenvolvimento de uma “nova cidadania” (Ball, 2006, p.14), que busca equilibrar interesses pessoais e coletivos, finalidades existenciais e instrumentais, opções individuais e valores legitimados.

Percebe-se, portanto, que, embora haja uma conscientização crescente sobre a importância da responsabilidade social, sua efetiva implementação prática e a priorização dessa abordagem na formação escolar permanecem uma exceção em meio às dinâmicas mais amplas observadas nas escolas e nas famílias de classes médias altas. Esses paradoxos delineiam a complexidade intrínseca a esse fenômeno, apontando para a necessidade de uma reflexão contínua e aprofundada sobre as interações entre responsabilidade social, educação e valores contemporâneos.

8. Considerações finais

Este artigo buscou explorar, dentro de seus limites, o fenômeno multifacetado da responsabilidade social escolar, que se tornou uma dimensão crucial no campo de produção simbólica em que os estabelecimentos de ensino e as famílias usuárias operam. Resultante de novas valorizações sociais e mercadológicas, esse fenômeno, juntamente a transformações recentes na ordem social, nas estruturas familiares e na constituição da individualidade, tem impulsionado uma diversificação nos discursos, propostas e práticas pedagógicas das escolas e tem levado à complexificação dos processos reflexivos envolvidos na construção das demandas educativas parentais.

Em linhas gerais, duas tendências complementares foram observadas no cenário analisado. Por um lado, aquela fatia da rede de ensino privada, com público-alvo bem posicionado na estrutura social, busca constantemente se alinhar às inovações pedagógicas e aos valores legitimados, movida por uma lógica de competitividade. Os usuários, por sua vez, procuram aprimorar os recursos de decodificação do sistema escolar e a habilidade de construção de estratégias de escolarização dos filhos, de maneira a garantir que a escolha do estabelecimento de ensino contribua com seus propósitos de reprodução social e, ao mesmo tempo, contribuam com a criação de uma imagem de indivíduos abertos. Nesse contexto, tanto escolas, quanto pelas famílias de classes médias altas reconhecem a centralidade da educação escolar na preparação de indivíduos flexíveis, abertos às diversidades, capazes de lidar com diferenças e de atuar em sociedades complexas e contextos cambiantes.

No entanto, embora o fenômeno da responsabilidade social esteja se consolidando como um valor cada vez mais estável na classe média alta e possa ser identificado em diversas práticas sociais, é ainda um tema polissêmico e paradoxal. De fato, nas sociedades contemporâneas, esse valor se traduz principalmente como um novo padrão de consumo. No contexto da educação formal, conforme visto ao longo deste artigo, o fenômeno faz parte da multiplicidade de fatores que contribuem com a complexificação da oferta escolar e das demandas educativas parentais de meios sociais privilegiados. Isso sugere uma renovação teórica da problemática e novas possibilidades de análises empíricas. Este estudo buscou oferecer elementos que possam contribuir com reflexões e debates sobre as influências da responsabilidade social nas relações família-escola, dada a escassez de estudos sobre essa temática na Sociologia da Educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Maria Fonseca de. Um colégio para a elite paulista. *In*: ALMEIDA, Ana Maria Fonseca de; NOGUEIRA, Maria Alice. (Org.). **A escolarização das elites**: um panorama internacional da pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2002, p.135-147.

ALMEIDA, Ana Maria Fonseca de. **As escolas dos dirigentes paulistas**: ensino médio, vestibular, desigualdade social. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009, 192 p.

APPLE, Michael. **Conhecimento oficial**: a educação democrática numa era conservadora. Petrópolis: Vozes, 1997.

ARAÚJO, Marley Melo de. Exclusão Social e responsabilidade social empresarial. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 2, p. 417-426, maio/ago. 2006.



ARGENTINA. Ministerio de Educación. Programa Nacional Educación Solidaria. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/programas-educativos/programa-nacional-educacion-solidaria>. Acesso em: 01 ago. 2022.

BALL, Stephen John. **Education policy and social class**: the selected works of Stephen J. Ball. London: Routledge, 2006, 290 p.

BALL, Stephen John.; Gerwitz, Sharon; Bowe, Richard. **Markets, choice and equity in education**. Buckingham: Open University Press, 1995, 209 p.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2021a, 192 p.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2021b, 212 p.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk, 2011, 560 p.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL, Haroldo Vinagre; FLEURIET, Michel. **Riscos financeiros e sustentabilidade**. 2012. Disponível em: <https://ci.fdc.org.br/AcervoDigital/Artigos%20FDC/Artigos%20DOM%2018/Riscos%20financeiros%20e%20sustentabilidade%20empresarial.pdf?Mobile=1&Source=%2F%5Flayouts%2F15%2Fmobile%2Fviewa%2Easpx%3FList%3D6beaddb7%2D4351%2D494c%2D9d58%2D6dc358918be9%26View%3Dbf7ddbda%2D36c4%2D452b%2D95db%2D51b60f87de4e%26RootFolder%3D%252FAcervoDigital%252FArtigos%2BFDC%252FArtigos%2BDOM%2B18%26wdFCCState%3D1empresarial>

CAPPELLIN, Paola; GIFFONI, Raquel. As empresas em sociedades contemporâneas: a responsabilidade social no Norte e no Sul. **Caderno CRH**, Salvador, v. 20, n. 51, p. 419-434, dez. 2007.

DEROUET, Jean-Louis; DUTERQ, Yves. **L'établissement scolaire, autonomie locale et service public**. Paris: ESF Éditeur, 1997, p. 11-19, p. 183-188.

DORTIER, Jean-François. Comment l'individu pense en société. In: MOLENÁT, X. (Org.). **L'individu contemporain**: regards sociologiques. Paris: Sciences Humaines Éditions, 2006, p. 73-80.

DUCLOS, Bénédicte; NICOURD, Sandrine. Associations de solidarité: les motifs de l'engagement. In: MOLENÁT, X. (Org.). **L'individu contemporain**: regards sociologiques. Paris: Sciences Humaines Éditions, 2006, p. 287-294.



ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994, p. 7-125.

FARIA, Alexandre; SAUERBRONN, Fernanda. A responsabilidade social é uma questão de estratégia? Uma abordagem crítica. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 1, p. 7-33, fev. 2008.

INSTITUTO ETHOS DE EMPRESAS E RESPONSABILIDADE SOCIAL. Disponível em: <http://www1.ethos.org.br/EthosWeb/Default.aspx>. Acesso em: 15 jun. 2022.

INSTITUTO FAÇA PARTE. Disponível em: <https://institutofacaparte.com.br>. Acesso em: 15 jun. 2022.

ION, Jacques. Le nouveau paysage militant. In: MOLENÁT, X. (Org.). **L'individu contemporain: regards sociologiques**. Paris: Sciences Humaines Éditions, 2006, p. 277-285.

KLEIN, Rejane. Escola Solidária: os discursos de voluntariado e sua relação com a educação. **Linhas**, Florianópolis, v. 5, n. 2, 2007.

KREITLON, Maria P. A ética nas relações entre empresas e sociedade: fundamentos teóricos da responsabilidade social empresarial. **Anais do XXVIII Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração**, Curitiba, p. 1-13, 2004.

LAHIRE, Bernard. L'homme pluriel: la sociologie à l'épreuve de l'individu. **L'individu contemporain: regards sociologiques**. Paris: Sciences Humaines Éditions, 2006, p. 81-93.

LIPOVETSKY, Gilles. **O império do efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas**. 11. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2008, 294 p.

MARTUCCELLI, Danilo. Lecciones de Sociologia del Individuo: 2006. Disponível em: https://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/52674/lecciones_sociologia_martuccelli.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 26 abr. 2022.

NEGRI, Stefania de Resende. **Novas trilhas na educação: desafios na concretização de uma proposta curricular democrática**. 2007. 216 f. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: https://bib.pucminas.br/teses/Educacao_NegriSR_1.pdf. Acesso em: 16 set. 2023.

NEGRI, Stefania de Resende. **A responsabilidade social no mercado escolar**: uma análise sociológica das demandas parentais em suas relações com a oferta educativa. 2012. 305 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-96NFM5?locale=pt_BR. Acesso em: 20 nov. 2023.

NOGUEIRA, Maria Alice. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural. **Revista Brasileira de Educação**, n. 7, p. 42-56, jan./fev./mar./abr. 1998.

NOGUEIRA, Maria Alice. Estratégias de escolarização em famílias de empresários. In: ALMEIDA, Ana Maria Fonseca de; NOGUEIRA, Maria Alice. (Org.). **A escolarização das elites**: um panorama internacional da pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 49-65.

NOGUEIRA, Maria Alice. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. **Análise Social**, v. XI (176), p. 563-578, 2005.

NOGUEIRA, Maria Alice. Um tema revisitado: as classes médias e a educação escolar. **I Colóquio Luso Brasileiro de Sociologia da Educação**, Belo Horizonte, set. 2008.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. M. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu. **Educação e Sociedade**, n. 78, p. 15-36, abr. 2002.

REIS, Elisa P. Percepções da elite sobre pobreza e desigualdade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 15, n. 42, p.143-152, fev. 2000.

SILVA, Pedro. **Escola-família, uma relação armadilhada**: interculturalidade e relações de poder. Porto: Edições Apontamento, 2003, 412 p.

TIRAMONTI, Guillermina; ZIEGLER, Sandra. **La educación de las elites**: aspiraciones, estrategias y oportunidades. Buenos Aires: Paidós, 2008, 202 p.

VAN ZANTEN, Agnès. Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la clase media en Francia. **Revista de Antropología Social**, Madrid, n. 16, p. 245-278, 2007.

VAN ZANTEN, Agnès. A escolha dos outros: julgamentos, estratégias e segregações escolares. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 409-434, 2009.

Recebido em: 05 de dezembro de 2023.

Aceito em: 05 de maio de 2024.

Publicado em: 30 de outubro de 2024.

