

Sentidos e Significados discursivos evidenciados por estudantes de Administração em processos de aprendizagem envolvendo o Empreendedorismo Social.

ANDRÉA APARECIDA DA COSTA MINEIRO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ - UNIFEI (UNIFEI)

ISABEL CRISTINA DA SILVA ARANTES

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS (PUC MINAS)

RITA DE CÁSSIA ARANTES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS (UFLA)

LUIZ MARCELO ANTONIALLI

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS (UFLA)

Agradecimento à orgão de fomento:

Agradecemos a Fapemig, CNPQ, UFLA e UNIFEI, sem os quais esse projeto não teria se desenvolvido.

SENTIDOS E SIGNIFICADOS DISCURSIVOS EVIDENCIADOS POR ESTUDANTES DE ADMINISTRAÇÃO EM PROCESSOS DE APRENDIZAGEM ENVOLVENDO O EMPREENDEDORISMO SOCIAL

1 Introdução

Os estudos acerca da produção de sentidos e de significados têm se mostrado promissores, se constituindo um campo de investigação representativo nas ciências sociais, inclusive nos estudos sobre ensino e aprendizagem. Todavia, é notória a carência de pesquisas que se aprofundem nessa abordagem a partir de uma perspectiva discursiva, inclusive porque tem sido um desafio teórico-metodológico compreender as produções de discursos sociais e como elas fundamentam, constroem e significam compreensões da realidade social (Resende & Ramalho, 2011; Irigaray, Cunha & Harten, 2016).

Nesses termos, a Análise Crítica do Discurso (ACD) emerge como possibilidade para a interpretação dos discursos, haja vista que concebe a linguagem como uma prática social, como um elemento que constrói identidades, relações, valores e perspectivas. Portanto, empreender um estudo com a pretensão de utilizar a ACD envolve reconhecer que o discurso cria, condiciona e reforça estruturas de poder e dominação, configurando ideologias e hegemonias sociais, que estabelecem sentidos e significados para as mais diversas práticas, como a prática do ensino em Administração. Assim, ressalta-se a importância da ACD para as pesquisas sociais com propostas críticas de análises, em um momento em que a linguagem ocupou a centralidade da dinâmica atual (Fairclough, 2001; Resende & Ramalho, 2004; Irigaray, Cunha & Harten, 2016), e no caso do ensino em Administração, especialmente a linguagem hegemônica gerencial.

Cumprido aludir que o ensino em Administração se posiciona mais voltado para pressupostos e discursos de eficiência e maximização de lucros, do que para a prática de valores sociais e humanos. De maneira geral, os cursos formam administradores voltados para atuarem de forma instrumental e pouco crítica, no lugar de agentes conscientes de seu papel político no contexto em que atuam (Ribeiro & Sacramento, 2009). Oliveira, Sant'anna e Diniz (2014) sinalizam mudanças nesse discurso em função da eminência de novas práticas de mercado. Nesse mesmo sentido, Kedmenec, Rebernik e Tominc (2016) evidenciam que há uma tendência para que os cursos de Administração se conscientizem para a formação de agentes conscientes das causas sociais, e capazes de atuar em situações socioeconômicas menos favorecidas.

Nesses termos, uma possível alternativa em termos de formação está progressivamente vinculada ao ensino do Empreendedorismo Social (ES) (Itelvino, Costa, Gohn & Ramacciotti, 2018). Assumindo uma missão social e com ênfase no bem comum, o ES articula capacidades, recursos, ideias e mecanismos sociais para uma melhoria sustentável (Erdoğan, Güngören, Hamutoğlu, Uyanık & Tolaman, 2019). Cinar (2019) sinaliza que o Empreendedorismo Social, oportuniza que a universidade assuma um papel de agente de mudança e transformação do contexto que atua, dado os conhecimentos e recursos humanos que detêm. De forma similar Bilbão e Vélez (2015) afirmam que as universidades devem desenvolver e mobilizar competências para assegurar que os futuros profissionais sejam pessoas envolvidas na melhoria da sociedade. Portanto, as instituições universitárias devem promover a educação empreendedora, tornando-se assim um agente legítimo, eminente dentro da sociedade do empreendedorismo. Ademais, salienta-se que as universidades ao desenvolverem a educação para o ES assumem uma posição de agente de mudança tanto de realidades sociais, quanto de desenvolvedora do capital humano (Shahverdi, Ismail & Qureshi, 2018).

Nessa linha de promoção da educação em ES, Kedmenec, Rebernik e Tominc (2016) reforçam que os cursos que integram essa visão objetivam a promoção da conscientização dos estudantes sobre as mazelas sociais, bem como desenvolvem competência e confiança para que tomem iniciativas que provoquem as mudanças que se deseja ver no mundo.

2 Problematização e Objetivo

Apesar desses apontamentos, há poucas evidências de cursos que disponibilizam disciplinas que enfatizam temáticas sociais na formação de seus discentes, pois não são consideradas fundamentais para a graduação (Oliveira, Sant'anna & Diniz, 2014; Shahverdi, Ismail & Qureshi, 2018). Santos e Galleli (2013) constatam que essa formação ainda está na infância nas universidades públicas brasileiras. Os autores reforçam que essa formação depende do interesse dos estudantes (Santos & Galleli, 2013). Além do interesse, cabe adicionar que Mineiro, Dornela, Arantes, Cougo e Villarta-Neder (2018) chamam a atenção para a necessidade de compreender a percepção de alunos que vivenciam projetos em ES. Neste sentido, surge o problema dessa pesquisa, que consiste em responder ao seguinte questionamento: Quais os sentidos e os significados discursivos emitidos pelos estudantes ao vivenciarem na prática universitária o Empreendedorismo Social?

Para responder a essa questão, objetivou-se desvelar os sentidos e os significados discursivos que emergem dos processos de aprendizagem no contexto de uma disciplina de Empreendedorismo Social para estudantes de Administração de uma Instituição Federal do Ensino Superior (IFES) do sul de Minas Gerais. Especificamente buscou-se: (i) entender os sentimentos externalizados discursivamente pelos estudantes de Administração em suas vivências ativas com o ES; e (ii) resgatar as lembranças e as recordações da disciplina que marcaram a prática discursiva dos estudantes. Para tanto, este estudo encontra-se estruturado em cinco itens que se complementam entre si, sendo o primeiro a presente introdução. O segundo item concatena a base teórica que norteou o estudo aqui descrito. O terceiro item abrange os procedimentos metodológicos, enquanto o quarto item apresenta os resultados do processo investigativo. O quinto e último item trata das considerações finais que este estudo permitiu.

3 Recorte teórico-metodológico

A discussão teórico-metodológica deste estudo compõe-se basicamente de dois construtos: o primeiro abarca o debate conceitual da Análise Crítica de Discurso, e o segundo concentra-se na apresentação conceitual do ES.

3.1 A Análise Crítica de Discurso

As primeiras discussões acerca da Análise Crítica de Discurso (ACD) ocorreram em 1991 em um simpósio em Amsterdã em que pesquisadores como: Teun Van Dijk, Norman Fairclough, Gunther Kress, Teo Van Leeuwen e Ruth Wodak se reuniram para as primeiras discussões sobre o tema (Wodak, 2004). A fundamentação da ACD está baseada na Linguística Crítica, mas em 1990 o termo ACD passa a ser usado de forma sólida para retratar a linguagem (mais propriamente o discurso) como prática social, tornando visível a natureza interligada das coisas (Fairclough, 2001; Wodak, 2004).

O discurso é entendido por Fairclough (2001) como uma prática social transformadora e reprodutora de realidades sociais, e o sujeito da linguagem pode ser moldado de forma ideológica ou linguística, atuando como um agente transformador das práticas discursivas por meio da contestação e reestruturação das formações ideológicas, atuando também se conformando ou resistindo às formações discursivas/sociais (Melo, 2009). De forma

complementar, na ACD o discurso é o “uso da linguagem, seja ela falada ou escrita, vista como um tipo de prática social” (Fairclough, 2001), que transforma a realidade, sendo também por ela transformado. Dessa forma, o discurso não é somente uma maneira de se comunicar, mas uma prática que afeta e influencia a realidade. De tal modo que, “para entender a sociedade, é preciso entender o discurso que nela se produz e circula e, para entender o discurso, é preciso entender a sociedade que o constitui” (Irigaray, Cunha & Harten, 2016).

A ideia de crítica da ACD remonta a necessidade de um distanciamento dos dados, situando-os no contexto social e focalizando um processo de pesquisa auto-reflexivo (Wodak, 2004). Neste sentido as análises empíricas da ACD se deslocam entre o linguístico e o social, já que o discurso é entendido como uma prática social, ou seja, um modo de ação entre a sociedade e o mundo (Wodak, 2004). Nas palavras de Fairclough,

(...) ao usar o termo "discurso", proponho considerar o uso da linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis institucionais. Isso tem várias implicações. Primeiro, implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação (Fairclough, 2001, p. 91).

Em complemento, o discurso é histórico, ideológico e forma a sociedade, a cultura e suas relações de dominação e poder, ele representa um elemento que é simultaneamente estruturado e estruturante. Neste sentido, uma análise do discurso é também uma análise de práticas discursivas e sociais em contextos histórico-situacionais específicos (Resende & Ramalho, 2011).

A ACD tem sido utilizada de distintas maneiras. Em função de sua característica transdisciplinar, essa vertente oferece possibilidades de aplicações teóricas, além de operacionalizar e modificar teorias com vistas a uma perspectiva sociodiscursiva dos fenômenos e fatos sociais (Ramalho, 2005). Além disso, a ACD é utilizada para a identificação, apreciação e reflexão dos elementos ideológicos que transitam os discursos em relações e fenômenos sociais, principalmente aqueles que se localizam dentro de posições hegemônicas (Rodrigues Junior, 2009). Ademais, Resende e Ramalho (2011) reforçam que a ACD rompe fronteiras epistemológicas em benefício da construção de uma perspectiva sociodiscursiva, evidenciando como os discursos são utilizados como modo de ação sobre o mundo e as pessoas. Embora tenha sido criada para trazer contribuições às teorias do campo da Linguística, com o seu desenvolvimento passou a estabelecer relações teóricas com as Ciências Sociais, a Filosofia da Linguagem, a Linguística Sistêmica-funcional, sendo incorporada até mesmo nos Estudos Organizacionais (Irigaray, Cunha & Harten, 2016; Silva & Gonçalves, 2017).

Fairclough (1989) estabeleceu o modelo tridimensional para a operacionalização da ACD, nele o discurso é posicionado em três dimensões analíticas: (i) texto, (ii) prática discursiva e (iii) prática social. O texto contém o núcleo do discurso expresso na linguagem, que compõe diferentes discursos da sociedade. A prática discursiva considera o processo de produção, distribuição e consumo textual e discursivo em uma determinada situação. Já a prática social evidencia o conjunto de concepções ideológicas e hegemônicas que reúnem as práticas discursivas e textuais. Cabe destacar, que esses três elementos acontecem de forma simultânea e articulada na análise de discurso (Resende & Ramalho, 2004).

Na dimensão do texto, a análise envolve elementos gramaticais e estrutura de vocabulários que dão sentido a uma determinada produção de linguagem, atentando-se para toda a lógica de coesão gramatical, o que explica de que modo as produções textuais são organizadas e combinadas e como são construídas as seleções lexicais e as construções

sintáticas que formatam os discursos. Na dimensão da prática discursiva a análise perpassa pelo processo de produção (construção dos argumentos), distribuição (modos de externalização) e consumo (absorção) de discursos, focalizando o contexto e as intertextualidades, bem como a força e a coerência com que são enunciados. Resende e Ramalho (2004), ao tratarem sobre a prática discursiva apontam que essa envolve também as conexões e interconexões das produções com os pressupostos ideológicos, assumindo a relação entre o texto e outros textos dentro do diálogo como a intertextualidade e a relação entre as ordens de discurso como a interdiscursividade. Já na dimensão da prática social, são consideradas as concepções ideológicas que sugerem e demarcam sentido, conferindo ao discurso sua identificação. Trata-se ainda das metáforas e pressuposições específicas que compõem os aspectos da ideologia e as concepções hegemônicas (orientações políticas, econômicas e culturais) que formatam os discursos e as práticas em dimensões micro e macrosociais (Fairclough, 2001; Resende & Ramalho, 2004; Irigaray, Cunha & Harten, 2016).

Destaca-se que a separação que se estabelece entre as dimensões per se é, sobretudo, de natureza teórica e metodológica (Irigaray, Cunha & Harten, 2016), como já indicado por Fairclough (2001), mas que na prática analítica conglomeram articuladamente, haja vista que tais dimensões se encontram em íntima conexão. Isso porque a prática textual é resultado da representação dos interlocutores e seus modos de produção/reprodução (prática discursiva), o que acarreta a construção e legitimação de ideologias e tendências hegemônicas (prática social). Assim, uma análise “crítica” de discurso é uma sistemática que congrega e aglutina de modo contextualizado o texto, a prática discursiva e a prática social na interpretação da realidade e dos contextos sociais.

Tendo compreendido tais condicionantes da ACD, é necessário adentrar no discurso teórico sobre o ES, para compor o debate que embasa o estudo aqui apresentado.

3.2- Empreendedorismo Social

Ao contrário da concepção tradicional do empreendedorismo, baseada no capital, o Empreendedorismo Social (ES) direciona-se para uma perspectiva de transformação da realidade social, em que os indivíduos exteriorizam uma consciência para com o meio social em que estão inseridos (Cinar, 2019). Oliveira (2004) e Campos, Martens, Resende, Carmona e Lima (2012) apontam que o consenso discursivo na definição de ES está na essência do benefício social. Ademais, a esfera comum das definições de ES está na solução de um problema social por meio de uma abordagem inovadora (Austin, Stevenson & Wei-Skillern, 2012; Sooampon, 2018). Nessa direção, o ES tem se apresentado como um objeto de extensa pesquisa por abordar desafios sociais que nem mesmo as organizações públicas estão lidando.

Assim, o que diferencia os empreendedores sociais dos demais empreendedores, é o impacto social advindo de suas ações. Para os empreendedores sociais não lhes interessa a criação de valor comercial ou de riqueza, mas sim, a realização de atividades que promovam o desenvolvimento do ser humano e sua emancipação (Campos et al., 2012; Pérez, Hands, McKeever & Whitham, 2019). Nessa perspectiva, os empreendedores sociais são capazes de provocar mudanças de pequena escala, entretanto com potencial para ecoarem dentro do sistema dominante composto de grandes estruturas (Pérez et al., 2019). Em complemento, os empreendedores sociais são agentes com visões de mudanças sociais, que utilizam de ferramentas de gestão e de habilidades de empreendedores empresariais, como: determinação, liderança e envolvimento, para realizarem ações que possuem valores sociais e que resultem em um alto impacto a toda uma população (Oliveira, 2004; Campos et al., 2012; Kedmenec, Rebernik & Tominc, 2016).

Conforme ponderam Cinar (2019) e Austin, Stevenson e Wei-Skillern (2012), o ES engloba iniciativas da sociedade civil e privatista nas formas de empresas privadas,

organizações do terceiro setor, organizações híbridas e grupos de pessoas que se unem por uma causa e por um discurso em comum. Tratando-se, de forma específica, dos grupos de pessoas, destaca-se os estudantes. Kedmenec, Rebernik e Tominc (2016) ressaltam que a prática do ES, requer dos estudantes disposição para atuar fora da sala de aula, de modo específico procurando problemas sociais nas comunidades que estão inseridos. Para tanto, a universidade pode ser considerada como um canal que viabiliza o ES (Shahverdi, Ismail & Qureshi, 2018; Cinar, 2019).

Além de viabilizar o ES, as universidades podem incentivar os estudantes a se envolverem em atividades voluntárias para que eles reconheçam que muitas organizações podem se beneficiar diretamente de seus conhecimentos e habilidades. Os estudantes aprendem a partir da escassez de recursos, da proposição de soluções para os problemas atuais, combinando lógica comercial e bem-estar social (Kedmenec, Rebernik & Tominc, 2016). Shahverdi, Ismail e Qureshi (2018) reforçam que as universidades que desenvolvem a educação para o ES têm a oportunidade de não apenas agir como agentes de mudança, mas, também, estão em posição de desenvolver o capital humano que pode ser usado para transformar o mundo e enfrentar os desafios sociais.

Neste sentido, voltando o olhar para os processos de ensino-aprendizagem, observa-se uma necessidade manifesta em associar o ensino ao contexto vivenciado pelo estudante. Além disso, há de se considerar também a necessidade de formar cidadãos. Nesse ínterim, Thomsen, Muurlink e Best (2018) salientam que as instituições educacionais precisam acompanhar as mudanças e melhorar a qualidade da educação de forma contínua, com o intuito de formar pessoas que a sociedade precisa. Segundo os autores, isso é feito de forma criativa e inovadora, em que o estudante aprende a aprender. O contexto do ES, por sua vez, tem se mostrado pertinente na formação de estudantes, visto que desenvolve nos indivíduos habilidades empreendedoras e um senso crítico acerca dos problemas sociais (Kedmenec, Rebernik & Tominc, 2016; Thomsen, Muurlink & Best, 2018).

Especificamente no campo da Administração, Oliveira, Sant'anna e Diniz (2014) e Kedmenec, Rebernik e Tominc (2016) apontam que os cursos de Administração estão cada vez mais se voltando para a formação de administradores que sejam profissionais comprometidos com as causas sociais e capazes de atuar em contextos socioeconômicos menos favorecidos. Portanto, no campo da Administração, o ES associado ao processo de ensino-aprendizagem oferece possibilidades para novas compreensões em torno de uma gestão transformadora, articulada e convergente com os valores sociais e coletivos de uma dada comunidade, e por isso deve ser estimulado (Santos & Galleli, 2013; Kedmenec, Rebernik & Tominc, 2016).

4 Procedimentos Metodológicos

Vislumbrando um recorte mais crítico-reflexivo acerca dos discursos envoltos nos processos de ensino-aprendizagem, este estudo se orienta, em termos teóricos e metodológicos, pela perspectiva da ACD, em função de sua base crítico-analítica para interpretação dos discursos sociais. Por buscar desvelar os sentidos e significados discursivos que emergem dos processos de aprendizagem com a prática do Empreendedorismo Social, este estudo se classifica como qualitativo-descritivo, haja vista que qualifica e descreve as narrativas de sentidos, de significados e de lembranças provenientes da experiência prática vivenciada. O processo investigativo aconteceu em uma IFES do sul de Minas Gerais, foi escolhido o contexto de uma disciplina de ES do curso de Administração, e os sujeitos da pesquisa foram os estudantes de Administração, que cursaram a disciplina de ES nos anos de 2013 a 2017. Trata-se de uma disciplina ofertada anualmente para estudantes do 5º período e

cuja proposta reside na prática ativa de desenvolver um projeto de ES na comunidade local para instituições sem fins lucrativos.

Acerca do processo de coleta dos dados, importa ressaltar aqui que os discursos foram apreendidos em entrevistas realizadas com dois grupos focais de estudantes escolhidos por acessibilidade e conveniência. Além disso, foram analisadas fontes textuais de discursos disponibilizadas nas postagens dos estudantes em seus perfis nas redes sociais e também em grupos fechados da disciplina, o que caracteriza a netnografia enquanto metodologia secundária, utilizada para completar a base de dados (Nascimento, 2017).

O contato com os estudantes para a participação nos grupos focais foi feito por e-mail. No primeiro momento foram contatados 34 estudantes, e desses, 13 se disponibilizaram a participar do processo investigativo, sendo, estes estudantes divididos em 2 grupos focais. Cabe destacar, que estes estudantes são de variados grupos de trabalho e realizaram a disciplina em períodos diferentes, envolvendo os anos de 2013, 2015, 2016 e 2017. Os grupos focais aconteceram no primeiro semestre de 2018, na própria universidade, em dias e horários previamente definidos.

Como instrumento de coleta, adotou-se um roteiro de entrevista semi-estruturado para direcionar os discursos, contendo questões que elucidavam a experiência e seu conjunto de sentidos, significados, lembranças e recordações. Durante os grupos focais foram realizadas observações do processo de produção dos discursos, considerando os modos de linguagem verbal e não verbal. De acordo com Fairclough (2001), durante o processo de pesquisa surgem elementos fundamentais do discurso, como a linguagem, a fala, a entonação, as pausas e os períodos de silêncio, bem como a linguagem corporal e o não discurso. Dessa forma, durante a narrativa dos estudantes, um dos pesquisadores se manteve em processo de observação, fazendo as devidas notas de campo. Neste sentido, o grupo focal possibilitou a reflexão sobre a experiência vivida. Ademais, o espaço discursivo permitiu a emissão de significados e lembranças relativas às experiências vivenciadas. As produções discursivas foram gravadas em áudio, com o consentimento dos estudantes e, posteriormente, o material foi transcrito e codificado de I1 a I13.

Em complemento, foram coletados os discursos relatados nos perfis das redes sociais. Esse processo de complementação de dados pela netnografia seguiu as cinco etapas propostas por Kozinets (2010), que são: (i) definição das questões de pesquisa, (ii) identificação e seleção das comunidades, (iii) observação participante e coleta de dados, (iv) análise e interpretação dos dados, e (v) apresentação dos resultados. A questão de pesquisa envolve o problema dessa pesquisa e os dados netnográficos são coletados de forma complementar para serem analisados em conjunto com os relatos dos grupos focais. Na segunda etapa foram selecionados os grupos fechados da disciplina na rede social Facebook® e também os perfis dos estudantes que participaram dos grupos focais. A terceira etapa envolveu a coleta de dados e observação participante nos grupos fechados da disciplina, postagens e lembranças compartilhadas de 1, 2 e 3 anos nos perfis das redes sociais dos estudantes que participaram dos grupos focais. Essa etapa ocorreu nos primeiros semestres de cada ano, envolvendo o período de fevereiro a julho de 2013, 2015, 2016 e 2017. Para a quarta e quinta etapa, os dados foram analisados e apresentados seguindo a ACD de Fairclough (2003).

Os discursos foram tratados pela análise tridimensional do discurso, considerando as dimensões de produção das práticas (textuais, discursivas e sociais). Nessa analítica, foram priorizados, como aponta Fairclough (2003), os aspectos discursivos sociais em detrimento dos aspectos linguísticos. Na análise foi relatado a força dos enunciados, o estilo discursivo, as expressões, o tom de voz, a ironia e a satisfação com que eram produzidos os discursos, intentando compreender as práticas discursivas e sociais dos estudantes. Essa proposta de orientação das análises permitiu compreender os sentidos, os significados e as lembranças que marcam o discurso, bem como as intertextualidades e interdiscursividades dos discursos

produzidos, favorecendo a identificação das concepções ideológicas e hegemônicas que permeiam esse campo de estudos.

5 Análise dos discursos apreendidos

Para melhor apresentar os resultados deste estudo, optou-se por discorrer sobre os sentidos e os significados discursivos da disciplina aos estudantes conjecturando: (i) os sentimentos externalizados discursivamente em suas vivências ativas com o ES; e (ii) as lembranças e as recordações da disciplina que marcaram a prática discursiva dos mesmos, inclusive nas redes sociais.

5.1- Sentimentos externalizados – apreendendo os sentidos e os significados da prática discursiva dos estudantes

Haja vista que a ACD permite a escolha de textos conforme escopo discursivo e interesse analítico, foram selecionados os textos (trechos dos discursos de fala dos estudantes e narrativas textuais em postagens sociais) que melhor ilustraram os sentidos e os significados discursivos, bem como as lembranças dos estudantes em torno da experiência e vivência na disciplina de ES.

Quando questionados no grupo focal sobre os principais sentidos que emergiram com a experiência da disciplina, os estudantes destacam sentidos de: “**gratidão**”, “**puro amor**” e “**reconhecimento**”, como se percebe nos discursos:


I6: Sentido de gratidão depois das pessoas, independente de governo, de qualquer coisa você vê que a população consegue mudar muito mais que o governo.

I9: Um outro sentimento acho que é o **de reconhecimento**. Esse reconhecimento de saber que você fez um serviço e ele foi bem feito, ele foi reconhecido... é muito bom.

I7: (...) acho que foi **amor puro** sabe, amor mesmo pelo projeto, pela minha equipe, pela moça lá que ajudou, pelas pessoas que ajudaram a gente assim num carinho, num amor que eu nunca vou esquecer. (silêncio).

Pelas enunciações, é notório que o projeto de ES realizado na disciplina, é uma prática carregada de sentidos e significados positivos, que promovem: “amor”, “gratidão”, “reconhecimento”, “mudança”, “carinho” e “experiências que não se esquecem”. Ao externalizarem tais produções discursivas, os estudantes emitiram linguagens corporais que sinalizavam as emoções com as lembranças. Destacam-se a alegria e o contentamento expressos nos sorrisos e nos choros, os olhares de cumplicidade entre os participantes, os silenciamentos ocasionados pela emoção das lembranças, a interrupção da fala, dentre outras expressões que promovem efeitos de sentido de positividade e de intensidade com a experiência prática. Prova disso foi que logo após a finalização da disciplina, os mesmos estudantes relataram em seus perfis nas redes sociais:

I6: O curso de Administração da IFE é muito focado em empreendedorismo e não podia deixar de lado o Empreendedorismo Social, **minha paixão**. Hoje, ao apresentar todo o resultado nós vemos a importância e relevância de todo o projeto e que realmente a equipe **faz a diferença** (não, não é clichê). **A experiência é incrível, nós fomos mais ajudados que a instituição tendo a certeza que ajudar o próximo é sempre mais gratificante** (...) Por fim, PARA MUDAR O MUNDO BASTA OLHAR A SUA VOLTA! 😊 :)

I9: O desafio pode ser grande, aparentemente impossível, mas a força de vontade de uma equipe engajada torna-o realizável! Puro orgulho dos nossos projetos .

Essas características reforçam a abordagem de Cinar (2019) de que o ato de ensinar é um fenômeno que envolve professores e estudantes situados em contextos que favorecem a integração social no meio onde estão inseridos, haja vista que essa integração está presente nos discursos como um dos condicionantes para o resultado positivo dos projetos. Os estudantes ressaltam nas falas a paixão, a experiência incrível e o orgulho dos projetos desenvolvidos, denotando a experiência como “**incrível**”, “**realizável**”, que “**faz a diferença**”. Sem contar que o sentido discursivo das postagens atua como elemento de reforço do discurso já emitido, qual seja, o de “**gratidão**”, “**reconhecimento**” e “**amor puro**”. Na analogia de Fairclough (2001), os modos de produção de discursos trabalham para reforçar estruturas ideológicas e, especificamente nesse caso, é notório que os estudantes reforçam a ideologia do compartilhamento social no processo de aprendizagem, apontando os ganhos práticos provenientes dessa lógica – o que reforça, em termos de uma prática social, uma perspectiva de transformação social onde os estudantes externalizam uma preocupação com o meio onde estão inseridos.

Nessa linha de compartilhamento e integração social, os estudantes apresentam discursos que sinalizam os sentidos de indignação, preocupação e medo, que também foram resultantes de seus engajamentos práticos viabilizados nos projetos de ES. Eis o que dizem:

I7: Choque de realidade: O primeiro que eu experimentei acho que foi a **indignação**, fiquei indignada, indignada assim de saber (por realidades diferentes).

I7: Preocupação. Eu fiquei muito preocupada o tempo todo e... (para conseguir finalizar o projeto)

I1: Nossa! A preocupação de **decepcionar**.

Nessas narrativas os estudantes fazem uso de objetos discursivos (**indignação, preocupação, decepcionar**) que, no contexto específico, atuam como elementos textuais que tornam significativa a experiência de aprendizado. Mais propriamente, a prática de indignar-se, de chocar-se com a realidade, de preocupar-se e de temer decepcionar, representam aqui vivências práticas que trazem novas e realísticas reflexões sobre a vida socioprofissional e caminham no sentido do crescimento e desenvolvimento do estudante em seu processo de aprendizagem. Isso porque o “choque de realidade” traz novas lentes interpretativas para o estudante, assim como a preocupação com o processo e o medo de decepcionar a outrem favorecem a excelência. Para enfatizar tais sentidos que aparentemente soam como “negativos” (mas que aqui exprimem significados de positividade), os interlocutores fazem uso de advérbios de intensidade como “muito” e “tempo todo” para validarem suas experiências sofríveis no decorrer do processo tentando mostrar o quão essas situações foram significativas para dar sentido ao projeto realizado na disciplina.

Vale destacar ainda que a “preocupação de decepcionar” foi um fator que apareceu em vários momentos nos discursos, todavia, não deve ser aqui interpretada de modo literal, pois ao que tudo indica, os interlocutores utilizam dessa estrutura argumentativa para denotarem e reforçarem engajamento com o projeto e comprometimento com a entrega de resultados. Sem contar que o “decepcionar”, não se relaciona a causar decepção, mas a não atingir com excelência o resultado do projeto. Há que se problematizar aqui a natureza desses interdiscursos porque esses refletem a cobrança social hegemônica do “discurso da excelência” sobre as práticas dos estudantes. Portanto, “decepcionar” é não cumprir o

discurso da excelência, e talvez por isso os estudantes demonstrem em suas práticas discursivas o “medo” e o “choque” que pode comprometer o resultado que se espera do trabalho deles.

No que se refere aos resultados práticos dos projetos realizados, os estudantes fizeram questão de enfatizar em várias postagens nas redes sociais, a intensidade e a profundidade do trabalho que desempenharam. Um dos relatos de I2 nas redes sociais mostra que:

I2: “Recebemos das crianças, cartazes e desenhos para demonstrar a vontade delas em ter uma biblioteca na sua escola! São essas crianças que nos motivam cada dia mais! ❤️ "Nenhum obstáculo será tão grande, se sua vontade de vencer for maior...”

Receber os cartazes e os desenhos é aqui uma estratégia discursiva que provoca efeitos de sentido de mobilização em relação às causas sociais e ao mesmo tempo atua para justificar os sentimentos envolvidos com esse projeto. Ao que parece é preciso trazer a intertextualidade objetivada das crianças para justificar o engajamento na causa e os sentimentos resultantes. Os estudantes também relatam os sentimentos em relação a oportunidades de desenvolvimento de habilidades empreendedoras e uma sensibilidade em torno dos problemas sociais (Kedmenec, Rebernik & Tominc, 2016; Thomsen, Muurlink & Best, 2018). Eles sinalizam significados práticos de perseverança, promessa e superação, como demonstram alguns trechos:

I6: Perseverança porque você recebe vários não até...e várias coisas dão errado assim até você conseguir, só que você não para, você tem um propósito

I8: a gente prometeu a gente vai entregar, custe o que custar e... aí no caso a gente fez os orçamentos das mesas e cadeiras que a gente não tinha conseguido dinheiro, e a gente fez um empréstimo tipo... a gente vai comprar e... depois a gente se vira e a gente vai pagar

I8: a capacidade de resolução de problemas também, **você ser perseverante igual** ela falou, **a gente se desenvolve muito**, acho que é um **misto de sentimentos esse projeto**, a gente começa assim empolgado, depois a hora que a gente chega a gente fala assim: caramba, quanto trabalho a gente tem (risos) e o **projeto é um desafio que a gente vai superando**, (I1: tem as fases)

Nessas alegações as escolhas discursivas dos estudantes emitem sentidos e significados de “motivação”. Nos vários trechos eles sinalizam que apesar das dificuldades envolvidas no processo de empreender socialmente e provocar mudanças, existe um sentimento que os desafia a cumprir o projeto com excelência. Acredita-se que esse sentimento é o de transformação, que está para além dos requisitos básicos de cumprimento de uma disciplina e que se relaciona com a possibilidade de transformação de uma realidade social (Cinar, 2019). Além da ideia de motivação, os discursos emitem significados relacionados à perseverança, ao desenvolvimento de flexibilidade e proatividade. Os objetos discursivos "**a gente se vira**", "**tem um propósito**", "**a gente vai superando**", não somente reafirmam as dificuldades experimentadas no processo de aprendizagem, como também denotam os resultados positivos dessa prática ativa.

Isso evidencia a proposta de Kedmenec, Rebernik e Tominc (2016) de que o ES associado ao processo de ensino-aprendizagem proporciona caminhos para novas compreensões acerca de uma gestão transformadora, articulada e convergente com os valores coletivos e sociais de uma dada comunidade, além de desenvolver habilidades interpessoais (Thomsen, Muurlink & Best, 2018), que podem ser consideradas essenciais para a prática social, bem como para o contexto profissional do estudante.

O discurso do “resultado positivo” também é evidente nas redes sociais, como se pode constatar em alguns trechos:

I7: Isso mesmo! Após muito esforço, dedicação, parcerias, alegrias, correria, problemas, desapontamentos. Após todo o processo de arrecadação, de solidariedade e de empatia da equipe (...), das pessoas que compraram nossas rifas, fizeram doações e ajudaram curtindo e compartilhando a página, das empresas que nos ajudaram de diversas formas. **Após todo o empenho e energia dedicado podemos dizer com todo orgulho e satisfação: CONCLUÍMOS! A BIBLIOTECA FOI ENTREGUE COM SUCESSO!**

I5: Sentimento de dever cumprido! Estamos imensamente agradecidos a todos que nos ajudaram a tornar nosso sonho realidade.

As postagens nas redes reforçam o discurso da “motivação”, todavia em tom comprobatório “**FOI ENTREGUE**”, “**CONCLUÍMOS**”, “**SUCESSO**”, “**dever cumprido**”, “**tornar nosso sonho realidade**”. Especificamente aqui os interlocutores externalizam discursos que provocam efeitos de sentido de que as ações, os sentimentos, as experiências e até as dificuldades “valeram a pena”, ou seja, foram ressignificadas e resultaram em aprendizados representativos. Essas alegações validam as orientações da vivência em ES, protagonizando os estudantes em seus próprios processos de aprendizagem e resolubilidade de problemas. Curioso é que eles assumem para si o “sonho” de outrem, como na oração “nosso sonho”. Fazendo uma analogia com o mundo dos negócios, eles “vestem a camisa”, consomem para si o discurso social (tanto das dificuldades, como os sonhos, desejos e anseios de realização). Isso porque do modo que enunciam, eles pretendem vender o aprendizado do modo mais representativo e significativo (que aqui consiste em demonstrar os efeitos do trabalho acadêmico na vida social).

Nessa direção, tem-se que a concretização do ensino deve extrapolar a sala de aula e transcender a perceptiva fragmentada e utilitarista do ensino tradicional. Sendo assim, o foco é na totalidade do processo, nas atividades que formam os sujeitos para atuar na transformação da sociedade (Kedmenec, Rebernik e Tominc, 2016; Cinar, 2019). Os discursos aqui emitidos sugerem que, por meio do projeto de ES, os estudantes desenvolveram habilidades empreendedoras e um senso crítico em relação aos problemas sociais (Thomsen, Muurlink & Best, 2018). Além disso, os estudantes se envolveram em atividades que não só promovem a criação de riqueza, mas sim, atividades que atuam no desenvolvimento do ser humano e sua emancipação (Campos et al., 2012; Pérez et al., 2019).

Em termos de resultados práticos, uma das alunas informou que “**chega um ponto da disciplina que ela deixa de ser uma disciplina**”, ou seja, cumpre de fato o seu papel de transformar as pessoas por meio do conhecimento apreendido e praticado. Ideologicamente esse tem sido um discurso disseminado nas universidades (o discurso do conhecimento que transforma). Todavia, especificamente na realidade dos cursos de Administração, é sabido que essa tem sido mais uma estratégia discursiva que propriamente uma prática social. Alguns trechos reforçam essa defesa.

I5: Eu acho que chega um certo ponto da disciplina que ela deixa de ser uma disciplina, na verdade você, tem que entregar os relatórios e tal, fazer todos os negócios e... pra ser bem sincera: você faz os negócio lá porque você precisa informar as coisas que você tá fazendo mais **no final das contas a gente tá lá dentro e a gente quer trazer pra ele o que ele precisa.**

I6: Eu até esqueci que tinha nota esse negócio.

I9: Nossa valia nota? (risos).

I5: É o comprometimento que você assume com a pessoa porque você gosta muito de ir lá e você vai lá e você vê a dor e a dificuldade dela você quer atender aquilo. (...) é uma disciplina que deixa de ser uma disciplina... somente...

Nas narrativas fica evidenciado que os resultados práticos do processo de formação do administrador são superiores ao cumprimento dos requisitos burocráticos e para dizer isso os estudantes até satirizam o discurso, emitem risos e proposições falaciosas. Por isso a disciplina “**deixa de ser uma disciplina**”, ou seja, extrapola a proposta prescritiva e avança para um aprendizado significativo no campo prático que marca a experiência de aprendizado. No Facebook ®, os estudantes relataram que:

I5: Quando se tem vontade e se corre atrás, enfrentando todas as barreiras que surgem pelo caminho, logo vem o resultado. Estamos sem palavras para agradecer todos que fizeram parte deste projeto. Conseguimos!

I1: Obrigada especialmente a professora por proporcionar isto a nós. Por ministrar não apenas uma disciplina de Empreendedorismo Social mais por nos ensinar a ser mais humanos. Por fazer com que tenhamos a disciplina como exemplo que conseguiremos tudo o que almejamos, desde que acreditemos nisso e lutemos com todas as forças que possuímos. Por mostrar que uma pessoa pode sim fazer a diferença na vida de toda uma comunidade!

I8: Com certeza a sua metodologia fez com que essa matéria ultrapasse os limites da ementa, pois vimos na prática. As histórias que tivemos nesses 84 dias vão fazer parte da nossa vida, e os erros foram aprendizados!

I7: É tanta alegria que não cabe no peito ♥

I4: "Se temos de esperar, que seja para colher a semente boa que lançamos hoje no solo da vida. Se for pra semear, então que seja para produzir milhões de sorrisos, de solidariedade e amizade." (Cora Coralina). Hoje a Equipe do Projeto Roupas Nova concluiu suas atividades no Brechó do Asilo. Muito obrigado a todos os colaboradores, voluntários e amigos que acreditaram em nosso trabalho!

I8: Experiência que vai muito além da sala de aula, com certeza o Projeto Roupas Nova será algo que levaremos para nossa vida!

I1: Enfim, não sei nem por onde começo ou termino mas sei que esta experiência com certeza ficará eternamente guardada comigo. Obrigada novamente a todos que nos ajudaram, vocês não sabem o quão foi importante e gratificante cada ajuda que nos deram!

Todas as produções discursivas aqui refletem profundidade nos sentimentos, emoções e aprendizados que marcam a vida, que se eternizam e se registram na memória. Trata-se da experiência “**que ficará eternamente guardada**” pelo resultado e aprendizado que dela decorre. Isso reforça a proposta de Cinar (2019) onde a universidade tem a chance, por meio do ES, de assumir um papel de agente de mudança e transformação do contexto que atua, dado os conhecimentos e recursos humanos que detêm, externalizados pelos estudantes. Eles se tornam parte de algo, de tal modo que registram a felicidade compartilhada entre eles (executores) e os recebedores das ações. Essas alegações ficam expressas não somente na linguagem falada, mas nas expressões, nos silenciamentos, nos tons de voz. Especialmente nesse trecho da entrevista, os estudantes trocaram olhares de cumplicidade, quando um se emocionava, o outro emociona junto, ainda que eles tivessem vivenciado experiências e projetos diferentes, o resultado de aprendizado transformador lhes era comum. Todo o esforço discursivo dos estudantes intenta, de fato, propagar a ideia de que a disciplina cumpre o seu

papel na promoção do conhecimento emancipatório e transformador e as intertextualidades registradas nas redes sociais e nas falas desses interlocutores só reforçam essa perspectiva. Para avançar nas análises, segue o debate sobre as lembranças e recordações compartilhadas.

5.2- Lembranças e recordações compartilhadas pelos estudantes.

O ES direciona-se para uma narrativa de transformação da realidade social em que os indivíduos exteriorizam uma consciência para com o meio social em que estão inseridos (Cinar, 2019). Quando o ES é associado ao processo de ensino-aprendizagem oferece possibilidades para novas compreensões em torno de uma gestão transformadora que auxilia na formação de cidadãos. No caso específico, é perceptível pelos discursos que o processo de aprendizagem permitiu o desenvolvimento cognitivo e humano, e essa alegação é confirmada nos trechos sobre as lembranças em relação à prática do projeto. Eis o que dizem:

I3: Eu lembro **da carinha da dona Vanilda**, que é esposa do seu Valdecir o dia que a gente tava lá eu lembro da cara dela.

I2: Eu lembro **da Rosana**.

I4: Eu lembro do **servente o Seu Antonio, ele olhava prum lado ele olhava pro outro: gente, a gente conseguiu, vocês conseguiram, nossa to encantado, foi sensacional.**

I7: Tá uma coisa que eu lembro que ficou pra mim mesmo, a gente voltou acho que uma semana depois que a gente fez a festinha de inauguração da casa e **ela não tinha tirado nada, nenhuma decoração de lá, tipo, as bexigas todas murchas coladas no teto, mas ela deixou tipo, foi... eu lembro disso que...tipo a gente impactou, e ela chamar a gente de filho.**

Nas alegações de todos se evidenciam “pessoas e seus sentimentos”, o que marca as lembranças e recordações da prática discursiva dos estudantes nessa disciplina é a felicidade alheia. O resultado do desenvolvimento humano se expressa no respeito e consideração pelo outro, destacados até no modo de referir-se “**carinha da dona Vanilda**”. O objeto discursivo “**carinha**” sugere modo carinhoso e íntimo de referir-se a alguém, e o pronunciamento do nome também reforça essa lógica. Os estudantes lembram-se das pessoas recordando de seus nomes, o que indica que a experiência foi de fato significativa, a ponto de os mesmos receberem a denominação de “filhos”. Aqui se observa uma intertextualidade manifesta do discurso e uma tentativa de validar a prática empreendida por meio do comportamento de quem recebeu a ação. Mais propriamente para destacar as lembranças, os estudantes se valem da descrição da felicidade e do sentimento de quem recebeu a ação, como, por exemplo, a expressão de dona Valda, que aqui fica subentendida como expressão de surpresa e felicidade, o olhar desconsertado de Antônio, que sugere também a surpresa e a superação de expectativas e a casa ainda decorada da mulher que os chamou de filho. Tais descrições discursivas provocam efeitos de sentido de valorização da prática e de seus efeitos sobre a vida alheia.

De modo geral, é comum nos discursos a tentativa de valorizar com intensidade, profundidade e sentimentalidade as lembranças que resultam da prática desses estudantes durante o processo ativo de aprendizagem com o ES. Muito mais que aprender teoricamente o conceito de ES, eles demonstram que experimentaram ativamente esse conhecimento, sentindo em sua interioridade os efeitos dessa dinâmica na vida social e acadêmica. Prova disso é que eles não só enunciam como reforçam o sentido da fala indicando que a experiência ainda é viva e só de recordá-la se emocionam.

I6: Nossa passa um filme de tudo ainda.

I9: Eu lembro dos momentos engraçados também o dia que a gente ficou trancado lá no asilo a noite... a gente ficou preso no galpão, na véspera da inauguração furaram um cano.(risos)

I2: a gente lembra das coisas engraçadas

A expressão “**passa um filme de tudo**” é um recurso linguístico utilizado para indicar uma lembrança que preexiste, ou seja, que ainda faz sentido e traz significados. O termo “**ainda**” reforça a intensidade da presença dessa lembrança, juntamente com a expressão “**eu lembro dos momentos engraçados**”, que reafirma as vivências boas experimentadas com o projeto e que também aparecem descritas e textualizadas nas redes sociais.

I7: (1 ano depois): Muito orgulho ♥sem duvida o projeto que mais marcou minha vida.

I9: (2 anos depois): Obrigada professora pela oportunidade!! Foi uma experiência incrível!

I1: (1 ano depois): Como é bom relemburar tudo isso! :) Bom demais!! Vai ficar guardado para sempre!) Com certeza não vamos nos esquecer nunca!!).

Especificamente aqui as lembranças ficam materializadas em imagens e trechos “**projeto que mais marcou minha vida**”, “**como é bom relemburar tudo isso!**”, “**não vamos nos esquecer nunca**”. Nessas produções reaparecem os sentidos e os significados já elucidados de gratidão, reconhecimento, puro amor. Trata-se de aprendizados que se estendem para a vida e que tornam o estudante protagonista de seu saber e seu processo de transformação social. Neste estágio da entrevista, as lembranças não resgatam sentidos e significados de dificuldade, como apontado em outros trechos, o que se evidenciou foi de fato o sentimento, que se materializou em choros, olhares carregados de cumplicidade, mãos apertadas, lágrimas e sorrisos intermitentes, dentre outras linguagens que reforçaram a alegação aqui construída de que a disciplina de ES desperta nos estudantes sentidos e significados positivos, intensos e transformadores da realidade sócio-profissional discente, promovendo reflexões e mudança de comportamento cognitivo, comportamental e humano.

6 Considerações Finais

O presente estudo objetivou desvelar os sentidos e significados discursivos que emergem dos processos de aprendizagem no contexto de uma disciplina de Empreendedorismo Social para estudantes de Administração de uma Instituição Federal do Ensino Superior (IFES) do sul de Minas Gerais. Buscou-se: (i) entender os sentimentos externalizados discursivamente pelos estudantes de Administração em suas vivências ativas com o ES; e (ii) resgatar as lembranças e as recordações da disciplina que marcaram a prática discursiva dos estudantes.

Os discursos apreendidos revelam uma prática discursiva pautada em sentimentos, emoções e significados positivos pela vivência nos projetos sociais, possibilitados pela experiência na disciplina de ES. As enunciações carregam significados de reconhecimento, sobre os quais os estudantes reforçam uma prática discursiva que transforma a realidade social. Ademais, os estudantes se integram com o ambiente, em função de seu comprometimento e engajamento com os projetos que foram desenvolvidos. Além disso, a intensidade do resultado do projeto realizado é externalizado nas redes sociais, com um discurso de motivação e alegria por ter cumprido seu dever, pois apesar de todas as

dificuldades ao longo do caminho, há um sentimento de gratidão por ter transformado sonhos em realidade, sentimentos também de emoções por aprendizados que marcam a vida e se eternizam na memória. Alegações que reforçam o papel da universidade como agente de mudança e transformação do contexto, por meio dos estudantes.

Evidenciaram-se nas lembranças as pessoas e sentimentos envolvidos no projeto. Os estudantes se referem aos projetos de forma afetiva e gratificante e mantêm acesso o sentimento positivo e transformador que envolveu a experiência, mesmo após 1, 2, ou 3 anos da realização da disciplina. As lembranças são marcadas por sentimentos, experiências e aprendizados que se estendem para a vida e tornam o estudante um protagonista no processo de transformação social.

Em suma, essa produção discursiva de aprendizado prático com o ES aqui relatada rompe com algumas ideologias discursivas construídas em torno da formação de estudantes em Administração como profissionais genéricos e destituídos de consciência crítica e traz para a discussão novas reflexões e discursos contra-hegemônicos sobre a realidade de práticas humanizadas no processo de ensino e aprendizagem. Práticas essas que são envoltas por sentidos, significados e lembranças afetivas.

Entre as propostas de trabalhos futuros, destaca-se a necessidade de buscar compreender a vivência do ES em outros contextos no ensino superior, além de buscar os discursos proferidos por instituições beneficiadas pelos projetos como forma de entender os sentidos e significados para quem foi favorecido pelo desenvolvimento dos projetos.

Referências Bibliográficas

- Andrade, L. P., Brito, M. J.; Brito, V.G.P. & Baeta, O.V. (2016). Estratégia como prática: uma análise das práticas ambientalistas da Universidade Federal de Lavras (UFLA). *Revista de Gestão Social e Ambiental*, 10 (2), 2-18.
- Austin, J., Stevenson, H. & Wei-Skillern, J. (2012). Social and commercial entrepreneurship: same, different, or both? *Revista de Administração*, 47 (3), 370-384.
- Bilbão, N. S. & Vélez, A. L. L. (2015). Las competencias de emprendimiento social, COEMS: Aproximación através de programas de formación universitaria en Iberoamérica. *REVESCO (Revista de Estudios Cooperativos)*, 119, 159-182.
- Campos, T.M., Martens, C.D.P., Resende, M.R., Carmona, V.C. & Lima, E. (2012). Produção científica brasileira sobre empreendedorismo social entre 2000 e 2012. *Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas*, 1 (2), 60 – 89.
- Cinar, R. (2019). Delving into social entrepreneurship in universities: is it legitimate yet? *Regional Studies, Regional Science*, 6 (1), 217-232.
- Erdoğan, D.G., Güngören, Ö.C., Hamutoğlu, N.B., Uyanık, G. K. & Tolaman, T. D. (2019). The Relationship between Lifelong Learning Trends, Digital Literacy Levels and Usage of Web 2.0 Tools with Social Entrepreneurship Characteristics. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 21 (1), 45-76.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. London: Longman.
- _____. (2001). *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da UnB.
- _____. (2003). *Discurso e mudança social*. IN: MAGALHÃES, I. (Coordenação, tradução, revisão e prefácio). Brasília: Universidade de Brasília.

- Irigaray, H. A. R., Cunha, G. X. & Harten, B. A. (2016). Missão organizacional: o que a análise crítica do discurso revela? *Cadernos EBAPE.BR*, 14 (4), 920-933.
- Itelvino, L. S., Costa, P. R., Gohn, M. G. & Ramacciotti, C. (2018). Formação do empreendedor social e a educação formal e não formal: um estudo a partir de narrativas de história de vida. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26 (99), 471-504.
- Kedmenec, I., Rebernik, M. & Tominc, P. (2016). Social Entrepreneurship Education and Its Association with Perceived Desirability and Feasibility of Social Entrepreneurship among Business Students. *Croatian Journal of Education*, 18 (4), 1035-1065.
- Kozinets, R. V. (2010). *Netnography: Doing ethnographic research online*. London: Sage publications.
- Melo, I.F. (2009). Análise do Discurso e Análise Crítica do Discurso: Desdobramentos e Intersecções. *Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura*, 5 (11), 1-18.
- Mineiro, A.A.C, Dornela, F.J., Arantes, I.C.S, Cougo, J. S. & Villarta-Neder, M.A. (2018). Discurso e Empreendedorismo Social: o que a prática de estudantes engajados em projetos sociais pode revelar? XXI SEMEAD. In *Anais XXI SemeAd. Seminários em Administração*, São Paulo-SP.
- Nascimento, T. C. (2017). Pesquisa no Ambiente Online: Reflexões sobre o Uso da Netnografia como Metodologia. In *Anais. XLI EnAnpad. Encontro da Anpad*, São Paulo-SP.
- Oliveira, E. M. (2004). Empreendedorismo social no Brasil: atual configuração perspectiva e desafios. *Revista FAE*, 7 (2), 9-18.
- Oliveira, F. B., Sant'anna, A. S. & Diniz, D. M. (2014). Contribuição dos cursos de graduação em administração: desenvolvimento de lideranças socialmente responsáveis? *Revista Economia e Gestão*, 14 (34), 137-167.
- Pérez, D., Hands, H., McKeever, E. & Whitham, R. (2019). Design within Social Entrepreneurship. A Framework to reveal the use of Design in interdisciplinary spaces. *The Design Journal*, 22 (1), 229-241.
- Ramalho, V. C. V. S. (2005). Constituição da Análise de Discurso Crítica: um percurso teórico-metodológico. *Signótica*, 17 (2).
- Resende, V. M. & Ramalho, V. C. V. S. (2004). Análise de Discurso Crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas. *Linguagem em (Dis)curso*, 5 (1), 185-207.
- Resende, V. M. & Ramalho, V. C. V. S. (2011). *Análise de discurso crítica*. São Paulo: Contexto.
- Ribeiro, D. A. & Sacramento, A. R. S. (2009). Ensino e currículo em administração: a opção brasileira. *Gestão & Planejamento G&P*, 10 (2).
- Rodrigues-Junior, A. (2009). Análise crítica do discurso: modismo, teoria ou método? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 9 (1), 99-132.
- Santos, L. M. L. & Galleli, B. (2013). O Ensino de Empreendedorismo Social nos Cursos de Administração das Universidades Públicas Brasileiras. *Administração Pública e Gestão Social*, 5 (2), 71-79.

- Shahverdi, M., Ismail, K. & Qureshi, M. I. (2018). The effect of perceived barriers on social entrepreneurship intention in Malaysian universities: The moderating role of education. *Management Science Letters*, 8 (5), 341–352.
- Silva, E.R. & Gonçalves, C.A. (2017). Possibilidades de incorporação da análise crítica do discurso de Norman Fairclough no estudo das organizações. *Cadernos Ebape.Br*, 15 (1), 1-20.
- Sooampon, S. (2018). The birth of social entrepreneurship within a Thai university. *Journal of Asia Business Studies*, 12 (2), 162-172.
- Thomsen, B., Muurlink, O. & Best, T. (2018). The political ecology of university-based social entrepreneurship ecosystems. *Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy*, 12(2), 199-219.
- Wodak, R. (2004). Do que trata a ACD – Um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. *Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão*, 4 (NE), 223-243.