

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ARIANE DOMBOROVSKI

A FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR E OS SENTIDOS DA DIVERSIDADE: UM
OLHAR SOBRE EXPERIÊNCIAS ACADÊMICAS E PROFISSIONAIS

CURITIBA

2026

ARIANE DOMBOROVSKI

A FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR E OS SENTIDOS DA DIVERSIDADE: UM
OLHAR SOBRE EXPERIÊNCIAS ACADÊMICAS E PROFISSIONAIS

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Administração, Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Paraná, como requisito à obtenção do título de Mestre em Administração.

Orientadora: Profa. Dra. Bárbara Galleli Dias
Coorientadora: Fernanda Salvador Alves

CURITIBA

2026

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIA SOCIAIS APLICADAS

Domborovski, Ariane

A formação do administrador e os sentidos da diversidade :
um olhar sobre experiências acadêmicas e profissionais / Ariane
Domborovski. – Curitiba, 2026.
1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná,
Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-
Graduação em Administração.

Orientadora: Profa. Dra. Bárbara Galleli Dias.

Coorientadora: Profa. Dra. Fernanda Salvador Alves.

1. Administração. 2. Administração – Estudo e ensino. 3.
Escolas – Organização e administração. 4. Formação profissional.
I. Dias, Bárbara Galleli. II. Alves, Fernanda Salvador. III.
Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação
em Administração. IV. Título.

Bibliotecário: Nilson Carlos Vieira Junior -- CRB-9/1797



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS SOCIAIS E APLICADAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ADMINISTRAÇÃO -
40001016025P6

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação ADMINISTRAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **ARIANE DOMBOROVSKI**, intitulada: **A FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR E OS SENTIDOS DA DIVERSIDADE: UM OLHAR SOBRE EXPERIÊNCIAS ACADÊMICAS E PROFISSIONAIS**, sob orientação da Profa. Dra. FERNANDA SALVADOR ALVES, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 25 de Fevereiro de 2026.

Assinatura Eletrônica

26/02/2026 09:48:50.0

FERNANDA SALVADOR ALVES

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

26/02/2026 09:02:40.0

NATÁLIA RESE

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

26/02/2026 12:09:09.0

ANDRÉ LUIS SILVA

Avaliador Externo (DEPARTAMENTO DE ECONOMIA DA FEA/USP)

Av. Lothario Meissner, 632 - Curitiba - Paraná - Brasil

CEP 80210-170 - Tel: (41) 3360-4365 - E-mail: ppgadm@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 515559

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://siga.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaocassinaturas.jsp> e insira o código 515559

Dedico este trabalho à minha família, que mesmo sob muito sol,
fizeram-me chegar até aqui, na sombra.

AGRADECIMENTOS

Como escrever algo que encerra um ciclo? É aqui que esbarro na parte mais difícil desta dissertação: como falar de algo que vivi e senti de forma tão intensa? Penso no privilégio que tive ao chegar até aqui, na jornada mais desafiadora da minha vida, que me transformou completamente.

Agradeço, primeiramente, a Deus por ter me sustentado até aqui e aos bons espíritos, junto aos quais encontrei auxílio em todas as minhas lutas. À minha família, por sempre acreditar em mim e por ser meu maior incentivo, eu não teria chegado até aqui sem vocês, essa conquista é NOSSA! À Lili, minha fiel cãopanheira, por sempre despertar o meu melhor lado.

Aos meus professores, grandes influenciadores da minha trajetória, em especial à Professora Denise Maria Maia (*in memoriam*), por ter plantado em meu coração a semente da pós-graduação e por me permitir sonhar que esse espaço também poderia ser meu. Tínhamos grandes planos para quando esse momento chegasse, e sei que, onde quer que esteja, está muito orgulhosa de tudo o que alcancei. Enquanto eu viver, levarei você em meu coração.

À minha orientadora, Professora Bárbara Galleli, por ter acreditado em mim e neste trabalho, por aceitar o desafio de abordar um tema tão importante e sensível. Obrigada por ter segurado minha mão, nada disso seria possível sem você. À Professora Fernanda Salvador, por ter aceitado me orientar na etapa final desta pesquisa, agradeço profundamente todo o suporte, carinho e dedicação.

Ao Movimento Kizomba e à Marcha Mundial das Mulheres, por terem me acolhido e me ensinado tanto. Cada reunião, formação política, congresso e evento contribuíram para a construção de quem eu sou hoje. Sozinha, eu ando bem, mas com vocês, eu ando MUITO melhor. Ao GEDS – Grupo de Estudos e Pesquisas em Gestão e Educação para o Desenvolvimento Sustentável, por todo o aprendizado, parceria e amizade durante esses anos.

Aos amigos que fiz ao longo do caminho, especialmente aqueles que me acompanham desde a graduação e hoje fazem parte da minha vida, Ane, Luis, Gabriela Póvoa e Tiago, a jornada com vocês foi muito mais leve, e eu os amo

imensamente. Aos amigos que estiveram comigo durante a pós-graduação, em especial Olivia, Gabriele, Antonio, Gabriela Santos e Enmily, dos surtos aos *coffee breaks* em congressos, vocês fizeram tudo valer a pena. A todos os demais amigos que não foram citados nominalmente, deixo meu sincero agradecimento, ainda comemoraremos muito juntos.

Aos alunos que aceitaram participar desta pesquisa, meu muito obrigada. Vocês foram incríveis! Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela concessão da bolsa de dedicação exclusiva. À Universidade Federal do Paraná, por oferecer educação pública e de qualidade.

Por fim, agradeço a todas as mulheres que vieram antes de mim, àquelas que lutaram comigo, lutaram por mim, e às mulheres que ainda virão. Seguiremos em marcha até que todas sejamos livres.

Por um mundo onde sejamos socialmente iguais, humanamente diferentes e totalmente livres (Rosa Luxemburgo).

RESUMO

O objetivo desta dissertação é compreender como estudantes do curso de Administração constroem, por meio de narrativas, sentidos sobre a gestão da diversidade a partir de suas experiências nos contextos acadêmico e profissional. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa de natureza interpretativa e descritivo-narrativa, ancorada na teoria do *sensemaking*, que concebe a construção de significados como um processo situado, relacional e continuamente negociado. O estudo baseia-se em entrevistas semiestruturadas realizadas com estudantes de Administração, utilizando imagens previamente selecionadas pelos participantes como estratégia de evocação de experiências relacionadas à diversidade. As narrativas foram analisadas por meio de codificação indutiva, com apoio do *software* ATLAS.ti. Os resultados evidenciam que os sentidos atribuídos à gestão da diversidade são construídos de maneira processual, ambivalente e tensionada, sendo atravessados por experiências de inclusão, exclusão, reconhecimento e silenciamento. A universidade emerge como espaço relevante para a problematização e ampliação do repertório conceitual sobre diversidade, ainda que apresente limites quanto à transversalidade curricular e à institucionalização efetiva da temática, enquanto o ambiente organizacional constitui contexto no qual tais aprendizados são confrontados com práticas, discursos e dinâmicas de poder, produzindo processos de ressignificação que podem tanto reforçar quanto tensionar desigualdades existentes. Do ponto de vista teórico, a dissertação contribui ao aprofundar a compreensão da gestão da diversidade como fenômeno relacional e processual, ampliando a aplicação do *sensemaking* na análise da formação em Administração e evidenciando como experiências acadêmicas e profissionais se entrelaçam na construção de sentidos sobre inclusão e justiça social. Como contribuição prática, oferece subsídios para o fortalecimento da formação do administrador, destacando a importância de currículos, práticas pedagógicas e políticas organizacionais comprometidas com a promoção de inclusão e pertencimento. No plano social, o estudo dá visibilidade às experiências dos estudantes e reforça o papel das instituições de ensino superior e das organizações na problematização das desigualdades e na formação de profissionais mais críticos e atentos às dinâmicas de exclusão no mundo do trabalho.

Palavras-chave: Universidade. Organizações. Diversidade. Inclusão. Justiça Social

ABSTRACT

The objective of this dissertation is to understand how Business Administration students construct, through narratives, meanings about diversity management based on their experiences in academic and professional contexts. The study adopts a qualitative, interpretive, and descriptive-narrative approach grounded in sensemaking theory, which conceptualizes meaning construction as a situated, relational, and continuously negotiated process. The research is based on semi-structured interviews conducted with Business Administration students, using images previously selected by participants as a strategy to evoke experiences related to diversity. The narratives were analyzed through inductive coding with the support of ATLAS.ti software. The findings reveal that meanings attributed to diversity management are constructed in a processual, ambivalent, and tension-laden manner, shaped by experiences of inclusion, exclusion, recognition, and silencing. The university emerges as a relevant space for problematization and the expansion of conceptual repertoires on diversity, although it presents limitations regarding curricular integration and the effective institutionalization of the topic. The organizational environment, in turn, constitutes a context in which such learnings are confronted with practices, discourses, and power dynamics, generating processes of re-signification that may either reinforce or challenge existing inequalities. From a theoretical perspective, the dissertation contributes by deepening the understanding of diversity management as a relational and processual phenomenon, expanding the application of sensemaking to the analysis of Business Administration education, and demonstrating how academic and professional experiences intertwine in the construction of meanings about inclusion and social justice. As a practical contribution, the study provides insights for strengthening management education by highlighting the importance of curricula, pedagogical practices, and organizational policies committed to fostering inclusion and belonging. On a broader social level, the research gives visibility to students' experiences and reinforces the role of higher education institutions and organizations in addressing inequalities and in shaping professionals who are more critically aware of exclusionary dynamics in the workplace.

Keywords: University. Organizations. Diversity. Inclusion. Social Justice.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – PERCEPÇÃO DE SENTIDO NO AMBIENTE ORGANIZACIONAL ATRAVÉS DOS NÍVEIS DE <i>SENSEMAKING</i>	38
FIGURA 2 – MAPA MENTAL NARRATIVAS SOBRE OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS À DIVERSIDADE NO CONTEXTO ACADÊMICO	76
FIGURA 3 – MAPA MENTAL REAÇÕES, INTERPRETAÇÕES E RESSIGNIFICAÇÕES DAS NARRATIVAS NO AMBIENTE ACADÊMICO	100
FIGURA 4: MAPA MENTAL NARRATIVAS SOBRE OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS À DIVERSIDADE NO CONTEXTO PROFISSIONAL	107
FIGURA 5: MAPA MENTAL REAÇÕES, INTERPRETAÇÕES E RESSIGNIFICAÇÕES DAS NARRATIVAS NO AMBIENTE PROFISSIONAL.....	124
FIGURA 6: MAPA MENTAL IMPACTO SOCIAL E APRENDIZAGEM.....	134

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – LEGISLAÇÕES DE PROMOÇÃO DA DIVERSIDADE NAS ORGANIZAÇÕES	24
QUADRO 2 – LEGISLAÇÕES DE PROMOÇÃO DA DIVERSIDADE NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR.....	34
QUADRO 3 – DEFINIÇÕES CONSTITUTIVAS E OPERACIONAIS DAS CATEGORIAS ANALÍTICAS.....	52
QUADRO 4 – DETALHAMENTO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS	56
QUADRO 5 – PERFIL AUTODECLARADO DOS ENTREVISTADOS.....	57
QUADRO 6 – MATRIZ DE AMARRAÇÃO TEÓRICA	62

LISTA DE SIGLAS

CEP – Comitê de Ética em Pesquisas

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LGBTQIA+ – Lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, queer, intersexo, assexuais e outras identidades de gênero

MEC – Ministério da Educação

ODS – Objetivos do Desenvolvimento Sustentável

ONU – Organização das Nações Unidas

PCD – Pessoa com deficiência

PNAES – Plano Nacional de Assistência Estudantil

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 JUSTIFICATIVA	19
1.2 OBJETIVOS	21
1.2.1 Objetivo geral	21
1.2.2 Objetivos específicos.....	21
2 REVISÃO DE LITERATURA	22
2.1 GESTÃO DA DIVERSIDADE NAS ORGANIZAÇÕES	22
2.1.1 Conceitos, Relevância e Aplicações Legais e Práticas	22
2.1.2 Desafios na gestão da diversidade	29
2.2 GESTÃO DA DIVERSIDADE NO ENSINO SUPERIOR	31
2.2.1 Contexto Acadêmico: Gestão, Ensino, Pesquisa e Extensão	31
2.2.2 Aplicações legais e práticas no ambiente acadêmico	34
2.2.3 Desafios no Ambiente Acadêmico.....	35
2.3 TEORIA DO <i>SENSEMAKING</i>	37
2.3.1 Conceitos, Abordagens e Características	37
2.3.2 Narrativas na construção de sentidos em ambientes acadêmicos e profissionais	43
2.3.3 Argumentação teórica: construção de sentidos nas experiências acadêmicas e profissionais na gestão da diversidade	47
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	51
3.1 ESPECIFICAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA E PERGUNTAS DE PESQUISA	51
3.2 CATEGORIAS ANALÍTICAS ENVOLVIDAS NO ESTUDO	51
3.3 DELINEAMENTO DA PESQUISA	54
3.4 ESTRATÉGIA DE SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES E TÉCNICA DE COLETA DE DADOS.....	54
3.5 TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS	60
3.6 CRITÉRIOS DE VALIDADE E CONFIABILIDADE.....	62
3.7 MATRIZ DE AMARRAÇÃO TEÓRICA	63
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	65
4.1 NARRATIVAS SOBRE OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS À DIVERSIDADE NO CONTEXTO ACADÊMICO.....	65

4.1.1	Diversidade antes da universidade: experiências prévias de exclusão.....	65
4.1.2	O que é diversidade? Sentidos iniciais e definições construídas pelos estudantes.....	68
4.1.3	A diversidade percebida no curso de Administração.....	72
4.2	REAÇÕES, INTERPRETAÇÕES E RESSIGNIFICAÇÕES DAS NARRATIVAS NO AMBIENTE ACADÊMICO.....	77
4.2.1	Reações e interpretações sobre diversidade no ambiente acadêmico.....	77
4.2.2	Companheira, me ajude, que eu não posso andar só. Eu sozinha ando bem, mas com você ando melhor.....	81
4.2.3	Cê vai atrás desse diploma. Com a fúria da beleza do sol, entendeu?.....	85
4.2.4	Que a universidade se pinte de povo!.....	90
4.3	NARRATIVAS SOBRE OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS À DIVERSIDADE NO CONTEXTO PROFISSIONAL.....	101
4.3.1	Há diversidade nas organizações?.....	101
4.4	REAÇÕES, INTERPRETAÇÕES E RESSIGNIFICAÇÕES DAS NARRATIVAS NO AMBIENTE PROFISSIONAL.....	108
4.4.1	Elas nas organizações: narrativas sobre gênero e trabalho.....	108
4.4.2	A questão do negro não é para o negro resolver.....	114
4.4.3	Onde estão os PCDs no mercado de trabalho?.....	118
4.5	IMPACTO SOCIAL E APRENDIZAGEM.....	125
4.5.1	Onde aprendemos sobre diversidade?.....	125
4.5.2	O que se espera da formação dos futuros profissionais da Administração?..	129
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
5.1	AGENDA DE PESQUISA.....	137
6	REFERÊNCIAS.....	140
	APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	159
	APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA	163
	APÊNDICE 3 – RELAÇÃO DOS CÓDIGOS UTILIZADOS NO ATLAS.TI	165

1 INTRODUÇÃO

A diversidade nos ambientes acadêmico e profissional tem ocupado lugar central nos debates contemporâneos, uma vez que diferentes grupos sociais enfrentam desafios distintos para garantir inclusão, reconhecimento e participação plena. No ambiente universitário, grupos historicamente subrepresentados, como pessoas negras, mulheres e a população LGBTQIA+, vivenciam barreiras que impactam não apenas sua trajetória acadêmica, mas também sua permanência e sentimento de pertencimento no ensino superior. No Brasil, pesquisa conduzida pelo Escritório USP Mulheres, da Universidade de São Paulo, no âmbito da iniciativa #HeForShe da ONU Mulheres, revelou dados preocupantes, entre os 13.377 estudantes de graduação e pós-graduação que participaram voluntariamente do estudo, 71% consideram a universidade um espaço machista, 64% a percebem como um ambiente racista e 52% apontam a presença de LGBTfobia (USP Mulheres, 2018). Esses números evidenciam como desigualdades estruturais da sociedade são reproduzidas nas instituições acadêmicas, tornando urgente a adoção de ações institucionais efetivas.

Em contexto internacional, a discriminação de grupos subrepresentados também se manifesta de maneira significativa. Nos Estados Unidos e na China, estudantes negros, mulheres e LGBTQIA+ relatam microagressões frequentes, sub-representação em determinadas áreas e barreiras culturais que restringem sua participação acadêmica plena (Brown et al., 2024; Liu, 2022). Esses dados indicam que a exclusão em instituições de ensino superior não constitui fenômeno isolado, mas uma realidade global, atravessada por marcadores sociais como gênero, raça e sexualidade.

No mercado de trabalho, os desafios relacionados à diversidade assumem novas configurações, embora mantenham vínculos com desigualdades estruturais já observadas no ambiente acadêmico. Jovens mulheres e pessoas negras continuam enfrentando obstáculos para inserção e progressão profissional, apesar de avanços recentes nas taxas de emprego (Ministério do Trabalho e Emprego, 2024). Ao mesmo tempo, observa-se crescente adoção de políticas organizacionais voltadas à diversidade e inclusão. A Fundação Getúlio Vargas (FGV, 2024) destaca que iniciativas estruturadas de diversidade podem impactar positivamente o desempenho das equipes e a retenção de talentos. Tais evidências sugerem que os ambientes

acadêmico e profissional não são esferas isoladas, mas contextos interligados na formação de percepções, valores e práticas relacionadas à gestão da diversidade.

A gestão da diversidade emerge, nesse cenário, como tema central nos estudos organizacionais contemporâneos. Compreendida como abordagem voltada à valorização de diferenças demográficas, étnicas, culturais e individuais (Gilbert, Stead e Ivancevich, 1999), ela propõe a integração da diversidade como elemento estruturante da cultura organizacional, ultrapassando iniciativas pontuais ou meramente normativas. Diferentemente das ações afirmativas baseadas em obrigatoriedade legal, a gestão da diversidade enfatiza a incorporação voluntária de práticas inclusivas no cotidiano organizacional (Pereira e Hanashiro, 2010), desafiando modelos tradicionais que tendem a reforçar homogeneidades e silenciar diferenças.

Estudos recentes indicam que a inserção da temática da diversidade é relevante tanto na formação acadêmica (Degn, 2018) quanto na prática profissional (Brown et al., 2024), uma vez que contribui para o desenvolvimento de profissionais mais sensíveis às dinâmicas sociais que estruturam as organizações (Bendl, Fleischmann e Schmidt, 2024). No contexto do ensino superior, a incorporação da diversidade no currículo pode fortalecer práticas educacionais éticas e ampliar o compromisso institucional com a responsabilidade social (Pollock e Briscoe, 2020). No ambiente corporativo, autores como Cox (1991) e Thomas e Ely (1996) defendem que a diversidade pode favorecer o desenvolvimento organizacional e gerar vantagem competitiva, argumento reforçado por pesquisas contemporâneas que associam inclusão a inovação e fortalecimento institucional (Van Bommel, Hubers e Massa, 2024; Brzozowska et al., 2023; BaracsKay, 2020).

No contexto brasileiro, avanços legais também reforçam a centralidade da temática. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabelece a formação para a cidadania e o respeito à diversidade como princípios educacionais. As políticas de cotas ampliaram o acesso ao ensino superior para grupos historicamente marginalizados. Além disso, o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) constituem marcos normativos que buscam promover equidade nos espaços educacionais e organizacionais.

Apesar desses avanços, a literatura aponta lacunas importantes. No campo da Administração, a incorporação sistemática da temática da diversidade nos

currículos ainda é limitada (Eisshofer, 2023). Resistências culturais, discursos meritocráticos e percepções equivocadas acerca de ações afirmativas podem dificultar a problematização crítica do tema (Caproni Neto e Bicalho, 2017). Além disso, embora haja amplo debate sobre políticas institucionais de diversidade, ainda são escassas as investigações empíricas que examinam como estudantes constroem sentidos sobre a gestão da diversidade a partir de suas próprias experiências formativas e profissionais.

É nesse ponto que a teoria do *Sensemaking*, proposta por Weick (1995), se apresenta como lente interpretativa central desta pesquisa. Compreendido como processo por meio do qual indivíduos constroem significados retrospectivamente a partir de experiências vividas, o *sensemaking* permite analisar como estudantes interpretam eventos, interações e práticas relacionadas à diversidade. A partir da perspectiva do *narrative sensemaking* (Brown, Stacey e Nandhakumar, 2008; Hernes e Obstfeld, 2022), entende-se que tais significados se materializam por meio de narrativas que conectam passado, presente e futuro.

Diante desse cenário, esta pesquisa busca responder ao seguinte problema: *Como estudantes do curso de Administração constroem, por meio de narrativas, sentidos sobre diversidade a partir de suas experiências nos contextos acadêmico e profissional?*

Ao investigar essa questão, o estudo parte do entendimento de que as experiências em sala de aula e no ambiente de trabalho não apenas se influenciam mutuamente, mas também contribuem para a formação de interpretações singulares sobre inclusão, pertencimento e justiça social. Assim, a pesquisa pretende compreender a diversidade como fenômeno relacional e processual, atravessado por dinâmicas de poder e por marcadores sociais que estruturam as trajetórias dos sujeitos.

Metodologicamente, o estudo adota abordagem qualitativa e interpretativa, baseada em entrevistas semiestruturadas realizadas com estudantes do curso de Administração de universidades públicas e privadas de diferentes regiões do Brasil. Como recurso de evocação de experiências, utilizou-se o emprego de imagens previamente selecionadas pelos participantes, com o objetivo de estimular a recordação de situações relacionadas à diversidade e facilitar a explicitação dos significados atribuídos a tais vivências. As entrevistas foram transcritas integralmente e analisadas por meio de análise temática, com apoio do *software*

ATLAS.ti (versão 25), possibilitando a identificação de padrões narrativos, tensões e sentidos recorrentes relacionados à gestão da diversidade nos contextos acadêmico e profissional.

1.1 JUSTIFICATIVA

Apesar dos avanços significativos nos estudos sobre a gestão da diversidade, a literatura aponta uma disparidade entre as práticas implementadas e as percepções e experiências dos envolvidos. Como destacado por Byrd (2019), há uma lacuna entre a promoção da diversidade e o impacto dessas políticas para os discentes e docentes, uma vez que a diversidade muitas vezes se limita ao discurso institucional, sem mecanismos eficazes para garantir a igualdade de oportunidades. Além disso, a resistência cultural, a falta de capacitação docente e a ausência de currículos adaptados que contribuem para a diminuição de barreiras estruturais que dificultam a inclusão no ambiente acadêmico (Ritz e Alfes, 2018).

No ambiente organizacional, a diversidade é compreendida como um fator estratégico para inovação e competitividade, mas sua efetividade depende do ambiente e das ideologias institucionais. As percepções sobre diversidade são moldadas pela cultura organizacional, sendo influenciadas diretamente sobre as políticas adotadas (Evans, 2007). Quando acompanhada por estratégias eficazes de inclusão, a diversidade pode impactar positivamente no desempenho organizacional (Sabharwal, 2014). Porém, programas superficiais, sem compromisso real com a equidade, tendem a falhar na transformação das organizações para se tornarem mais plurais e diversas (Ng e Sears, 2018).

Apesar do crescente interesse acadêmico nos estudos sobre diversidade e inclusão, há uma lacuna significativa no entendimento de como os futuros profissionais assimilam e reconfiguram tais conceitos em contextos de aprendizado e trabalho (Aguinis e Glavas, 2019; Byrd, 2019). Neste contexto, a análise das percepções dos estudantes do curso de Administração sobre a gestão da diversidade ganha notoriedade, pois as práticas e teorias abordadas nos currículos são capazes de moldar a visão de futuros profissionais e gestores.

Assim, no campo teórico, essa pesquisa pretende ampliar a aplicação do *Sensemaking* ao investigar a interseção entre os contextos educacionais e organizacionais, examinando como as experiências acadêmicas e profissionais se

entrelaçam na construção de sentidos sobre a diversidade. Parte-se do entendimento de que as vivências em sala de aula e no ambiente de trabalho não apenas se influenciam mutuamente, mas também contribuem para a formação de interpretações singulares sobre inclusão, justiça e pertencimento.

A contribuição prática visa orientar os currículos do curso de Administração, mas também iniciativas de extensão e práticas de gestão universitária, a fim de fortalecer a inclusão e a compreensão da diversidade no ensino superior. Docentes, coordenadores de curso e gestores universitários desempenham um papel fundamental na implementação de políticas institucionais que favoreçam ambientes acadêmicos mais diversos e equitativos. Nesse sentido, esta pesquisa dialoga com a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e com as políticas públicas voltadas para a configuração do ensino superior, contribuindo para que a diversidade seja integrada de maneira transversal na formação acadêmica.

No âmbito social, esta pesquisa se justifica pela necessidade de aprofundar o debate sobre as dinâmicas de violência, exclusão e desigualdade que atravessam o cotidiano universitário, frequentemente naturalizadas ou invisibilizadas sob discursos institucionais de inclusão e diversidade. Ao ouvir estudantes, o estudo evidencia que o acesso formal ao ensino superior não garante, por si só, experiências de pertencimento, reconhecimento e equidade.

A principal contribuição social desta pesquisa está em fomentar a reflexão crítica sobre a universidade como um espaço social atravessado por desigualdades, relações de poder e práticas de exclusão que impactam a vivência acadêmica dos estudantes. Ao abordar uma temática sensível e frequentemente negligenciada, o estudo valoriza a escuta daqueles que fazem a universidade acontecer, reconhecendo os estudantes como sujeitos centrais na construção do ambiente universitário. Essa abordagem contribui para ampliar o debate sobre diversidade e inclusão para além do cumprimento formal de normas, evidenciando a importância de ambientes acadêmicos mais equitativos, seguros e acolhedores, capazes de enfrentar formas explícitas e sutis de violência, silenciamento e não pertencimento.

Além disso, a pesquisa contribui socialmente ao reforçar o papel da universidade na formação de profissionais que atuarão em contextos organizacionais distintos. Ao problematizar experiências de inclusão e exclusão vividas, o estudo amplia a compreensão sobre como valores, percepções e atitudes construídos podem ser reproduzidos ou transformados no mercado de trabalho.

Dessa forma, a reflexão promovida pela pesquisa pode impactar a construção de ambientes corporativos mais éticos e inclusivos, ao estimular futuros profissionais a reconhecerem desigualdades, questionarem práticas excludentes e promoverem relações de trabalho mais justas e respeitosas.

É possível vincular a contribuição desse estudo aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) propostos pela ONU – Organização das Nações Unidas, especialmente no que tange ao ODS 4 – Educação de Qualidade, relacionado com o ODS 5 – Igualdade de Gênero, ao ODS 8 – Trabalho Decente e Crescimento Econômico, ao ODS 10 – Redução das Desigualdades, e também para a ODS 18 – Igualdade Racial, proposta como objetivo próprio do Brasil. A gestão da diversidade promove um impacto positivo no planejamento e formulação de políticas institucionais e organizacionais que são capazes de refletir diretamente nos princípios de justiça social, promovendo a equidade e alinhando-se com a agenda global que busca promover uma sociedade mais sustentável e inclusiva.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo geral

Compreender como os estudantes do curso de Administração manifestam sentidos sobre a gestão da diversidade, considerando suas experiências em diferentes contextos sociais.

1.2.2 Objetivos específicos

1. Investigar como se configuram as narrativas sobre os sentidos atribuídos aos estudantes no contexto acadêmico, no que se refere à gestão da diversidade;
2. Analisar como os estudantes reagem, interpretam e ressignificam essas narrativas no ambiente acadêmico;
3. Investigar como se configuram as narrativas sobre os sentidos atribuídos aos estudantes no contexto profissional, no que se refere à gestão da diversidade;
4. Analisar como os estudantes reagem, interpretam e ressignificam essas narrativas no ambiente profissional.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Este capítulo trata os principais elementos teóricos que possibilitam a análise e discussão dos dados obtidos. Busca-se referências teóricas sobre a gestão da diversidade nas organizações, seus conceitos, relevância, aplicações legais e desafios enfrentados no Brasil e no mundo, e amplia-se a discussão para o contexto acadêmico, dentro dos âmbitos de ensino, pesquisa, extensão e gestão. Também são abordados aspectos da Teoria do *Sensemaking* e a construção de sentidos na gestão da diversidade, conectando experiências acadêmicas e profissionais.

2.1 GESTÃO DA DIVERSIDADE NAS ORGANIZAÇÕES

2.1.1 Conceitos, Relevância e Aplicações Legais e Práticas

O conceito de diversidade é definido no Dicionário Oxford como “um conjunto amplo de pessoas ou coisas que são muito diferentes umas das outras” (*Oxford Learner’s Dictionaries*, 2024). No mesmo sentido, a Declaração Universal sobre Diversidade Cultural da UNESCO (2002, p. 68) reconhece a diversidade como um patrimônio comum da humanidade, destacando que:

A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras.

Além disso, a UNESCO reforça que a defesa da diversidade está diretamente ligada à garantia dos direitos humanos, tornando-se um compromisso ético fundamental para a proteção da dignidade e das liberdades individuais. Segundo o Artigo 4 da mesma Declaração, “a diversidade cultural não pode ser utilizada como justificativa para a violação de direitos fundamentais, reforçando seu caráter inseparável da promoção da equidade e do respeito às minorias e povos autóctones” (UNESCO, 2002, p. 69). Esta dissertação adota o entendimento de que a diversidade é um conjunto de expressões culturais, de gênero, raça, credo,

orientação sexual e demais características que moldam a construção do indivíduo e seu sentimento perante a si e ao convívio coletivo e social.

A partir dessa perspectiva, a gestão da diversidade surge como um campo fundamental para transformação de práticas e políticas organizacionais, com o objetivo de inclusão de promover a inclusão em dimensões visíveis como etnia, gênero e idade, e invisíveis como orientação sexual, religião, classe social e experiências de vida (Hanashiro e Carvalho, 2013).

O conceito surgiu nos Estados Unidos na década de 1980, em um contexto de transformações econômicas e políticas, dada especialmente pelo enfraquecimento das forças políticas de ações afirmativas durante a Era *Reagan* e a crescente demanda por tratamento igualitário de grupos sociais de imigrantes latinos e asiáticos (Kelly e Dobbin, 1998). O termo de gestão da diversidade foi amplamente utilizado por R. Roosevelt Thomas (1990), ressaltando que a inclusão de minorias deveria ser abordada por meio de mecanismos meritocráticos e de gestão estratégica, substituindo as políticas públicas tradicionais. Cox e Blake (1991) reforçam que as vantagens econômicas da gestão da diversidade englobam a diminuição dos custos de *turnover* e ao absenteísmo, além de possibilitar a atração de novos talentos, aumento da criatividade e flexibilidade organizacional, além da sensibilização para novas culturas do mercado.

Embora a gestão da diversidade e as ações afirmativas compartilhem objetivos semelhantes de promoção da equidade, apresentam diferenças significativas em sua origem, abordagem e resultados. As ações afirmativas são medidas corretivas e reativas, geralmente regulamentadas por legislações e que buscam compensar desigualdades históricas enfrentadas por grupos marginalizados, como negros, mulheres e portadores de deficiência, possui o objetivo de garantir acesso igualitário às oportunidades e que sejam mensuráveis a curto prazo (Hodges-Aeberhard, 1999; Bento, 2000).

Por outro lado, a gestão da diversidade caracteriza-se como uma estratégia voluntária, que busca integrar as diferenças no ambiente organizacional, a fim de utilizar como recursos possíveis de alcançar inovação, criatividade e melhor desempenho econômico. Enquanto as ações afirmativas possuem um caráter mais jurídico e corretivo, a gestão da diversidade enfatiza a criação de uma cultura organizacional inclusiva que valorize as diferenças como fatores que impulsionam o sucesso organizacional (Cox e Blake, 1991; Gilbert, Stead e Ivancevich, 1999).

No Brasil, há diversas leis que trazem exigências para empresas, como a Lei nº 8.213/91, art. 93 que estabelece a reserva de 2% a 5% das vagas em organizações com mais de 100 funcionários para portadores de deficiência, já a Lei nº 9.029/95 proíbe práticas discriminatórias relacionadas à raça, gênero, estado civil e condições de saúde. As legislações são fundamentais para criar um ambiente organizacional inclusivo e igualitário, ainda que desafios de adequação ao ambiente e resistência cultural sejam recorrentes (Carvalho-Freitas e Marques, 2007).

Os marcos legais incentivam as práticas inclusivas que vão além da obrigatoriedade e buscam impactar a cultura organizacional, porém muitas empresas ainda compreendem como medidas burocráticas ao invés de oportunidades para inovação e desenvolvimento (Bleijenbergh et al., 2010). As diversas legislações e políticas públicas regulam e incentivam a inclusão no mercado de trabalho, estão apresentadas no Quadro 1.

QUADRO 1 – LEGISLAÇÕES DE PROMOÇÃO DA DIVERSIDADE NAS ORGANIZAÇÕES

Lei	Regulamentação
Constituição Federal de 1988 (Art. 5º e Art. 7º)	Garante direitos trabalhistas, igualdade de condições e proíbe qualquer tipo de discriminação em função de sexo, idade, cor, deficiência ou origem no ambiente de trabalho.
Lei nº 8.213/1991 (Lei de Cotas para PCDs)	Determina que empresas com 100 ou mais funcionários reservem entre 2% e 5% das vagas para pessoas com deficiência (PCDs), conforme o número total de empregados.
Lei nº 9.029/1995	Proíbe práticas discriminatórias na contratação de trabalhadores, incluindo restrições baseadas em sexo, idade, raça, cor, estado civil, situação familiar ou reprodutiva.
Lei nº 10.741/2003 (Estatuto do Idoso)	Assegura direitos dos idosos, incluindo não discriminação no mercado de trabalho e promoção de oportunidades para essa faixa etária.
Lei nº 12.288/2010 (Estatuto da Igualdade Racial)	Promove ações afirmativas no ambiente corporativo para combater desigualdades raciais e estimular a inclusão de negros no mercado de trabalho.
Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas para Universidades e Concursos Públicos)	Garante a reserva de vagas para negros, indígenas e pessoas com deficiência em universidades federais e concursos públicos, promovendo maior diversidade nas contratações.

Decreto nº 8.727/2016	Regula o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas transgênero no âmbito da administração pública federal, promovendo inclusão e respeito à diversidade de gênero.
Lei nº 14.611/2023 (Lei da Igualdade Salarial)	Reforça a obrigatoriedade da igualdade salarial entre homens e mulheres, impondo medidas de transparência e fiscalização para reduzir a discriminação de gênero no ambiente de trabalho.

FONTE: A Autora (2026).

Embora a legislação brasileira tenha avançado em diretrizes de promoção da diversidade e inclusão no ambiente corporativo, a simples existência dessas normas não garante a sua efetividade. Muitas empresas adotam políticas de diversidade como uma existência legal, sem um comprometimento genuíno com a equidade e a transformação organizacional (Freitas, 2015). Além disso, a fiscalização e o cumprimento dessas leis ainda enfrentam desafios significativos, que limitam seu impacto na redução de desigualdades estruturais no mercado de trabalho (Sabharwal, 2014).

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ainda há sub-representação de grupos no mercado de trabalho. Em 2021, mulheres ganhavam em média 79% do rendimento de homens exercendo a mesma função, sendo que essa disparidade salarial era ainda maior para mulheres negras, que recebiam cerca de 44,4% do rendimento médio dos homens brancos. Da mesma forma, apesar de representarem 56% da população brasileira, pretos e pardos ocupam apenas 29,5% dos cargos gerenciais no Brasil, além da taxa de informalidade ser significativamente maior entre pessoas negras (43,4%) em comparação aos brancos (32,7%), revelando a precarização do trabalho para essa parcela da população (IBGE, 2021).

Empresas multinacionais foram as responsáveis pela implementação da gestão da diversidade no Brasil, importando práticas globais para suas operações locais (Fleury, 2000). Porém, a adaptação dessas práticas no contexto cultural brasileiro foi insuficiente, trazendo diversas limitações quanto à sua implementação e impacto no ambiente organizacional (Renner e Gomes, 2020).

Entre as principais práticas de gestão da diversidade no ambiente organizacional, se destacam as políticas de recrutamento e seleção inclusivos, que

buscam eliminar barreiras históricas à entrada de grupos subrepresentados no mercado de trabalho. Além disso, programas de treinamento e sensibilização voltados para a redução de vieses inconscientes têm sido amplamente adotados por empresas que buscam criar uma cultura organizacional mais diversa (Dobbin e Kalev, 2013). Outras iniciativas incluem mentoria e desenvolvimento de carreira para grupos diversos e políticas de flexibilização do trabalho (Quach e Frey, 2020).

A relação entre gestão da diversidade e o desempenho organizacional tem sido amplamente discutida na literatura. Cox e Blake (1991) identificam que a diversidade, quando bem gerida, impacta positivamente seis áreas organizacionais, sendo: de custos, de aquisição de recursos, de marketing, de criatividade, da resolução de problemas e dos sistemas flexíveis. Além disso, empresas com equipes diversas tendem a apresentar maior criatividade e capacidade de inovação, pois reúnem diferentes perspectivas na resolução de problemas e desenvolvimento de produtos (Agars e Kottke, 2005).

Estudos indicam que organizações que promovem ambientes mais inclusivos, que valorizam diferentes perspectivas e experiências de vida, são capazes de melhorar o desempenho financeiro, além da satisfação e do engajamento dos funcionários (Sabharwal, 2014; Gaio et al., 2024). Além disso, iniciativas de treinamento e desenvolvimento de gestores se mostram promissoras, ainda que pouco utilizadas.

Embora os discursos organizacionais sobre diversidade frequentemente destaquem seus benefícios estratégicos como inovação e desempenho, abordagens críticas chamam atenção para os limites dessa racionalidade utilitarista. Mahajan, Bleijenbergh e Benschop (2025) demonstram que muitas práticas e treinamentos corporativos de diversidade se baseiam em entendimentos binários e universalizantes de gênero, ignorando desigualdades interseccionais e contextos históricos e culturais nos quais as exclusões ocorrem. As autoras ainda argumentam que mesmo quando a interseccionalidade é mencionada, sua aplicação tende a ser superficial, sem provocar transformações nas estruturas de poder. Dessa forma, práticas de diversidade que ignoram as interseccionalidades entre raça, classe, gênero e colonialidade correm o risco de reproduzir desigualdades sob a aparência de inclusão.

Na mesma direção, Corbett et al. (2025) alertam que muitos esforços corporativos em diversidade, equidade e inclusão operam de forma periférica, sem

integrar de fato considerações de justiça social nas decisões estratégicas e operacionais das organizações. Tais iniciativas tendem a adotar uma abordagem técnica e orientada por métricas, focando na representatividade numérica, mas negligenciando as condições estruturais que perpetuam exclusões. Para que mudanças efetivas ocorram, Corbett et al. (2025) defendem a necessidade de abordagens reflexivas e críticas, que questionem inclusive os modos como a própria gestão participa da reprodução de hierarquias e desigualdades institucionais.

Em nível internacional, políticas de cotas de gênero em conselhos administrativos e iniciativas de inclusão para grupos subrepresentados têm mostrado impactos significativos em questões sociais e financeiras. Em países como Noruega, França e Índia, há cotas obrigatórias para mulheres em conselhos de administração, que fortalecem a governança corporativa e impulsionam a inovação (Eckbo et al., 2022; Gaio et al., 2024). Na União Europeia, a Diretiva 2024/1499 amplia a proteção contra discriminação no emprego e na atividade profissional, garantindo igualdade de oportunidade independentemente de raça, etnia, religião, deficiência, idade ou orientação sexual (União Europeia, 2024).

Nos Estados Unidos, a *Civil Rights Act* de 1964 e as ações afirmativas tiveram papel central na inclusão de negros e mulheres, impactando as práticas organizacionais e a composição da força de trabalho (Dobbin e Kalev, 2013). Dessa forma, entende-se que enquanto países europeus adotam abordagens regulatórias amplas e estruturadas, os Estados Unidos focam na igualdade de oportunidades e reparação histórica, enquanto a Índia reforça a utilização de cotas como ferramenta essencial para combater desigualdades estruturais. Apesar das diferenças, há um consenso global crescente sobre os benefícios da diversidade organizacional para inovação, governança e competitividade.

Apesar dos avanços institucionais em políticas de inclusão, como as cotas de gênero em conselhos administrativos ou legislações antidiscriminatórias, autores têm chamado a atenção para os riscos de abordagens normativas que tratam a diversidade como um problema técnico a ser resolvido. Romani, Holck e Risberg (2019) argumentam que iniciativas institucionalizadas de diversidade podem reproduzir exclusões sutis ao reduzirem sujeitos a categorias fixas e estereotipadas, especialmente quando essas ações são implementadas sem considerar os contextos históricos e sociais em que operam. Nessa lógica, práticas de inclusão podem operar sob o que as autoras denominam de “discriminação benevolente”, na

qual grupos subrepresentados são vistos como carentes de ajuda, em vez de reconhecidos como sujeitos autônomos e politicamente ativos. Tais políticas, ao despolitizarem as desigualdades estruturais, correm o risco de legitimar a aparência de inclusão, sem provocar mudanças efetivas nas relações de poder no interior das organizações.

Embora estudos apontem evidências de que ambientes organizacionais mais diversos podem favorecer o desempenho financeiro, a inovação, a satisfação e o engajamento dos colaboradores, essa abordagem vem sendo amplamente criticada na literatura, por esvaziar o caráter político e transformador da pauta (Ahmed, 2012; Zanoni et al., 2010). Ao enquadrar a diversidade como um diferencial competitivo, corre-se o risco de reproduzir uma inclusão condicional, baseada no desempenho econômico das diferenças, ao invés de promover um reconhecimento pleno das subjetividades envolvidas.

Para Ahmed (2012) esse fenômeno é chamado de “performatividade da diversidade”, em que políticas e treinamentos são implementados como demonstrações de compromisso, mas não provocam mudanças substanciais nas hierarquias ou nos processos decisórios. Nesse sentido, a diversidade torna-se mais uma “tecnologia de gestão” do que um projeto ético-político de transformação social (Fleming e Jones, 2013).

Essa crítica é fundamental para compreender a ambiguidade do engajamento organizacional com a diversidade. Em vez de promover uma inclusão genuína, as organizações adotam uma lógica de *compliance* ou de marketing institucional, centrada em métricas e indicadores que pouco dialogam com as experiências concretas de exclusão vividas no ambiente de trabalho (Janssens e Zanoni, 2014). Ao reduzir a diversidade a um meio para atingir fins corporativos, desconsidera-se a complexidade das relações sociais, identitárias e culturais que permeiam os espaços organizacionais.

Diante desse cenário, percebe-se que a gestão da diversidade é atravessada por tensões entre sua instrumentalização como estratégia organizacional e seu potencial como prática de transformação social. Se por um lado há evidências de benefícios associados à diversidade, por outro, estudos críticos revelam como essas iniciativas podem operar de forma simbólica, reforçando desigualdades sob a aparência de inclusão. Esse paradoxo evidencia a complexidade do tema e a necessidade de aprofundar a análise sobre os desafios concretos que emergem na

implementação de políticas e práticas de diversidade. É nesse contexto que se insere a próxima seção, dedicada a explorar os principais desafios enfrentados pelas organizações no enfrentamento das desigualdades e na construção de ambientes verdadeiramente inclusivos.

2. 1. 2 Desafios na Gestão da Diversidade

Nesta dissertação, compreende-se que os desafios da gestão da diversidade nas organizações dizem respeito a fatores estruturais, culturais e institucionais que limitam a efetividade das políticas inclusivas. Esses desafios envolvem desde a ausência de preparo técnico e sensibilidade dos gestores até a resistência a mudanças nos padrões normativos e nas hierarquias organizacionais. Considera-se que enfrentar tais obstáculos requer não apenas ações pontuais, mas um compromisso contínuo com a transformação das práticas e culturas organizacionais, de modo a combater desigualdades históricas e promover ambientes verdadeiramente inclusivos.

A gestão da diversidade enfrenta desafios significativos, tanto em contextos locais quanto globais, abrangendo barreiras culturais e questões estruturais nas organizações. Estudos demonstram que empresas multinacionais buscam constantemente transferir práticas de diversidade das sedes para subsidiárias, porém, são limitadas por diferenças culturais e sociais, que impedem a implementação das políticas de diversidade de forma igualitária em diferentes países (Hennekam et al., 2017; Vassilopoulou et al., 2017).

Ao que tange aos desafios da gestão da diversidade, a falta de treinamento e preparação adequada aos gestores das organizações, além da ausência de competências específicas para lidar com diversidade, como habilidades de gestão intercultural e resolução de conflitos, podem limitar a eficácia das políticas de inclusão (Kokovikhin, 2017). A integração de mulheres e minorias étnicas em setores especializados, como indústria, setor da informação, engenharia e serviços financeiros, ainda esbarram em desafios globais, devido a barreiras estruturais que impedem práticas de recrutamento e progressão de carreira, limitando o acesso dessas populações a posições de destaque dentro das organizações (Brzowska et al., 2023).

No Brasil, os desafios incluem a superação de preconceitos históricos e culturais, que dificultam a implementação efetiva das políticas de diversidade. Embora leis tenham promovido avanços na inclusão de grupos subrepresentados no mercado de trabalho, muitas empresas ainda tratam essas exigências como obrigações legais, ao invés de oportunidades estratégicas para inovação e desempenho organizacional (Renner e Gomes, 2020; Paniza e Moresco, 2022). Além disso, a inclusão de pessoas trans no mercado formal de trabalho ainda é limitada devido à persistência de estigmas, que demonstram a necessidade de abordagens mais robustas para atender às especificidades desses grupos marginalizados (Paniza e Moresco, 2022).

Outro aspecto desafiador na gestão da diversidade é lidar com tensões organizacionais entre mudança e estabilidade. Segundo Nadiv e Kuna (2020), ocorrem paradoxos recorrentes em iniciativas de diversidade, como o conflito entre necessidade de mudanças organizacionais e a busca por estabilidade, que frequentemente resulta em resistência interna e políticas inclusivas. Além disso, a ausência de métricas claras capazes de avaliar o impacto das práticas de diversidade, dificulta a demonstração de benefícios tangíveis, prejudicando o engajamento de *stakeholders* internos e externos (Urbancová et al., 2020).

A implementação das políticas de diversidade nas organizações também se apresenta como um desafio emergente, pois há movimentos contrários à inclusão e que promovem uma “desaprendizagem” organizacional de práticas de diversidade, que podem gerar consequências negativas para o bem-estar dos funcionários e o desempenho organizacional (Hamza-Orliska et al., 2024).

Diante desses desafios, é possível compreender que um dos principais obstáculos para a consolidação da gestão da diversidade nas organizações é a falta de preparação e qualificação dos profissionais responsáveis pela implementação dessas políticas. A ausência de conhecimento técnico sobre diversidade, gestão intercultural e resolução de conflitos limita a capacidade das organizações de promoverem ambientes inclusivos de forma estratégica e eficaz (Kokovikhin, 2017).

Para que a gestão da diversidade seja incorporada às estruturas organizacionais, é essencial que gestores e líderes recebam capacitação contínua sobre o tema, desenvolvendo habilidades para enfrentar preconceitos, reduzir vieses inconscientes e garantir a equidade no desenvolvimento profissional de diferentes grupos (Urbancová et al., 2020). Além disso, a falta do contato com o tema da

diversidade na formação acadêmica, pode resultar em profissionais que a entendam apenas como uma exigência normativa, sem um entendimento aprofundado sobre sua aplicação estratégica e aos benefícios para a inovação (Byrd, 2019; Pless e Maak, 2004). Além disso, pesquisas apontam que estudantes que tiveram contato com disciplinas voltadas à diversidade, demonstram maior preparo para atuar em ambientes inclusivos e possuem uma visão mais crítica sobre desigualdades estruturais no mercado de trabalho (Ng e Sears, 2018; Sabharwal, 2014).

Nesse sentido, podemos compreender que o papel das instituições de ensino superior torna-se crucial na formação de profissionais preparados para lidar com a diversidade no ambiente organizacional, destacando a necessidade de integrar essa temática nos currículos acadêmicos e nas práticas educacionais. O próximo tópico aborda a gestão da diversidade no ensino superior.

2.2 GESTÃO DA DIVERSIDADE NO ENSINO SUPERIOR

2.2.1 Contexto Acadêmico: Gestão, Ensino, Pesquisa e Extensão

Nessa dissertação assume-se que a gestão da diversidade nas instituições de ensino superior está relacionada às dimensões de ensino, pesquisa, extensão e gestão, representando um esforço para promover ambientes mais inclusivos e equitativos dentro das instituições de ensino. Essas práticas são fundamentais para enfrentar desigualdades históricas, preconceitos estruturais e falta de representatividade na academia.

No âmbito do ensino, a gestão da diversidade envolve a inclusão de conteúdo e práticas pedagógicas que abordam questões de raça, gênero, orientação sexual, religião e outras diferenças sociais e culturais, promovendo a equidade e a formação de cidadãos globais. Currículos inclusivos demonstram eficácia no desenvolvimento de competências interculturais, capacitando estudantes para lidar com as complexidades organizacionais (Baleviciene, 2022; BaracsKay, 2020). Como ocorre na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que implementou projetos de ações afirmativas, que auxiliam os docentes a incorporarem temas sobre equidade racial, gênero e direitos humanos em diversos cursos de graduação, além de oferecerem disciplinas abertas sobre história e cultura afro-brasileira, indígena e LGBTQIA+ (Gonzaga, 2017).

A utilização de metodologias ativas, como debates e estudos de casos multiculturais são estratégias que fomentam a consciência da necessidade de práticas inclusivas entre os estudantes (Jankelová et al., 2020). Docentes que pertencem a grupos subrepresentados tendem a adotar práticas inclusivas no ensino, a fim de criar um ambiente mais equitativo e reflexivo (Alvarez-Castillo et al., 2025).

Na dimensão da pesquisa, a diversidade é compreendida como um assunto fundamental para a inovação e a ampliação de perspectivas, fatores cruciais para lidar com questões sociais. As pesquisas que valorizam a diversidade não apenas fortalecem a produção de conhecimento, mas também são capazes de promover mudanças estruturais na academia, tornando-a mais inclusiva e representativa (Ballard et al., 2020).

Pesquisadores oriundos de grupos subrepresentados enriquecem as discussões acadêmicas, proporcionam visões interdisciplinares e ampliam a relevância social dos estudos realizados (Pitt e Wise, 2010; Sabharwal et al., 2014). Porém, conforme ressaltado por Aikenhead (2023), há desafios relacionados à transformação de pesquisas em práticas concretas e retorno para a sociedade, ressaltando a importância da criação de políticas institucionais que compreendam a diversidade como um pilar estratégico nas pesquisas acadêmicas.

A extensão universitária possui um papel importante na promoção da diversidade, pois possibilita a integração entre a universidade e a comunidade. Roveda et al., (2017) destacam que a diversidade é uma característica de ações extensionistas, pois buscam atender necessidades das comunidades, promovendo a troca de saberes entre universidade e sociedade, contribuindo de forma significativa para ampliação do conhecimento acadêmico em resposta às demandas sociais. Na Universidade Federal do Tocantins (UFT), o Programa Extensão, Afirmação de Identidades e Permanência Indígena e Quilombola busca aproximar a instituição das comunidades tradicionais por meio de projetos educativos, culturais e científicos, promovendo a valorização dos saberes indígenas e quilombolas no ambiente acadêmico (Araújo et al., 2019).

A Resolução 7/2018 do Ministério da Educação estabelece as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira, destacando a relevância para a formação profissional e cidadã dos estudantes (MEC, 2018). Para Roveda et al. (2017), a extensão universitária reforça seu papel como ponte entre universidade e

comunidade, promovendo uma educação que fortalece políticas de diversidade em diferentes contextos, pois permite a criação de projeto que abrangem direitos das pessoas com deficiência, gênero e sexualidade, e capacitação de agentes comunitários, reforçando como a extensão pode ser um instrumento de combate de desigualdades estruturais.

A diversidade na gestão universitária é um elemento essencial de promoção e inclusão e equidade. Para Lupi (1996) as universidades são “microcosmos” da sociedade, ou seja, uma pequena representação da sociedade como um todo e que enfrenta os desafios de integração de diferentes grupos sociais, em questões de gênero, etnia e classe, reiterando a necessidade que a gestão tenha políticas efetivas de inclusão.

A gestão universitária exige atenção especial às políticas de diversidade, uma vez que as instituições de ensino superior se caracterizam por estruturas complexas e múltiplos interesses, que demandam mecanismos de governança capazes de equilibrar autonomia e responsabilidade social. Segundo Gesser et al. (2021), a governança universitária envolve a articulação entre diferentes atores internos e externos, exigindo práticas de gestão que considerem a pluralidade de demandas e promovam transparência e engajamento social. Nesse contexto, integrar a diversidade às estratégias institucionais significa ir além do cumprimento de normas legais, incorporando ações que fortaleçam a equidade, a representatividade e o enfrentamento das desigualdades históricas presentes na academia.

A Universidade Federal de Uberlândia (UFU), implementou a Comissão Permanente de Acompanhamento da Política de Diversidade Sexual e de Gênero, que atua diretamente na formulação e monitoramento de políticas institucionais voltadas para mulheres e população LGBTQIA+. O comitê é formado por representantes de diversos setores da universidade, garantindo uma gestão mais participativa e representativa. Além disso, há programas de formação continuada para gestores e servidores, para que os gestores, técnicos e docentes estejam capacitados para lidar com as diversidades (UFU, 2024).

Compreende-se que ao integrar políticas inclusivas na gestão, ensino, pesquisa e extensão, as universidades não apenas garantem o acesso e permanência de grupos historicamente marginalizados, mas também fortalecem a produção de conhecimento, promovendo um ambiente mais diverso, inovador e socialmente responsável. Além disso, a experiência do graduando perpassa por

todas essas esferas, em maior ou menor grau durante sua vivência na universidade, influenciando diretamente como é construído os sentidos sobre a gestão da diversidade.

2.2.2 Aplicações Legais e Práticas Ambiente Acadêmico

As legislações brasileiras voltadas para a inclusão são essenciais para promover a diversidade e equidade no ambiente acadêmico. A Lei de Cotas nº 12.711/2012 estabelece a reserva de 50% das vagas em instituições federais para estudantes de escolas públicas, negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, buscando reduzir desigualdades históricas no acesso à educação superior. Além disso, a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008 tornam obrigatório a inclusão de conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos, a fim de promover uma maior valorização da diversidade étnico-racial, vencendo preconceitos e estereótipos. O quadro 2 apresenta as legislações para a promoção da diversidade nas instituições de ensino superior.

QUADRO 2 – LEGISLAÇÕES DE PROMOÇÃO DA DIVERSIDADE NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Lei	Regulamentação
Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) - Portaria nº 10/1998	O programa tem como objetivo principal ampliar o acesso à educação básica, técnica e superior para populações vinculadas aos assentamentos da reforma agrária e quilombolas.
Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008	Estabelecem a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos da educação básica e superior.
Programa Universidade para todos (ProUni) - Lei nº 11.096/2005	Concede bolsas de estudo integrais ou parciais para estudantes de baixa renda em instituições privadas de ensino superior, com critérios de inclusão para negros, indígenas e PCDs.
Lei de Cotas - Lei nº 12.711/2012 e Lei nº 13.409/2016	Determina que instituições federais de ensino superior e técnico reservem 50% de suas vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, com critérios adicionais de renda e recorte racial para negros, pardos e indígenas, além da inclusão de pessoas com deficiência (PCDs).
Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 13.005/2014	Estabelece metas para ampliar o acesso e permanência no ensino superior, incluindo ações afirmativas para grupos historicamente marginalizados e a expansão das universidades públicas.

Lei Brasileira de Inclusão - Lei nº 13.146/2015

Garante o direito à educação inclusiva em todos os níveis de ensino, incluindo o superior, com foco em acessibilidade física, comunicacional e pedagógica para pessoas com deficiência.

FONTE: A Autora (2026).

A Política Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, instituída pela Lei nº 14.914/2024, têm o objetivo de contribuir para a permanência de estudantes nas universidades e institutos federais, através de auxílio moradia, garantir segurança alimentar, transporte, materiais adaptados para estudantes com deficiência, permanência parental e atenção à saúde mental (Ministério da Educação, 2024).

As práticas de diversidade no ambiente acadêmico buscam criar ambientes mais inclusivos e representativos, sendo uma das principais estratégias a implementação de programas de tutoria e mentoria, voltados a estudantes de grupos sub-representados, que auxiliam no fortalecimento acadêmico e pertencimento institucional (Cuyler, 2013). A formação continuada de docentes também é importante para a promoção da diversidade, pois possui a capacidade de preparar docentes para lidar com questões multiculturais e promover discussões mais inclusivas em sala de aula (Majova, 2022).

2.2.3 Desafios no Ambiente Acadêmico

A gestão da diversidade no ambiente acadêmico ainda enfrenta muitos desafios, que vão desde a resistência cultural e institucional, até a falta ou dificuldade de integração entre políticas e práticas. Nas instituições de ensino superior nos Estados Unidos, as iniciativas de diversidade esbarram muitas vezes no que Mathew et al. (2023) classifica como “hegemonia branca institucional”, onde normas e práticas reforçam privilégios existentes e dificultam mudanças estruturais.

Os desafios das práticas de diversidade também são encontrados em universidades na Europa, Klein (2016) argumenta que em algumas instituições faltam estratégias claras para introdução da equidade entre discentes e docentes, limitando a efetividade de políticas inclusivas. No Japão a internacionalização é frequentemente tratada como uma questão de marketing acadêmico, quando poderia ser uma oportunidade para promoção da diversidade nas instituições (Kuwamura, 2009).

No Brasil, a implementação das políticas de diversidade também enfrenta desafios em sua implementação e consolidação. Conforme relatado por Heringer (2024), a política de cotas foi fundamental para “mudar o rosto” das universidades, porém muitos estudantes cotistas enfrentam dificuldades financeiras e ausência de suporte psicológico, que impactam em suas trajetórias acadêmicas.

Outro desafio é a integração de práticas e currículos pedagógicos que reflitam as realidades culturais e sociais dos estudantes, pois apesar do aumento de estudantes diversos nas universidades, as instituições ainda são pautadas por estruturas eurocêntricas e práticas coloniais, que alienam e limitam a participação dos estudantes (Heringer, 2024; Klein, 2016).

Assim, entende-se que para avançar na gestão da diversidade no ensino superior, é importante que as universidades implementem políticas de permanência estudantil, que possam garantir suporte contínuo para estudantes de grupos subrepresentados. A Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) já prevê auxílios financeiros para permanência no ensino superior, mas é essencial que as instituições a fortaleça, para atender as demandas específicas dos estudantes (Ministério da Educação, 2024). Além disso, iniciativas como programas de mentoria e tutoria acadêmica vêm demonstrando eficácia na adaptação e pertencimento institucional, diminuindo a evasão (Cuyler, 2013).

No entanto, as mudanças para se ter um ambiente mais equitativo necessitam de uma gestão comprometida com a diversidade e inclusão, através de Comitês Institucionais é possível ter um monitoramento contínuo das políticas, garantindo que a diversidade não seja tratada apenas como um discurso, mas como um compromisso institucional real (Klein, 2016).

Cabe destacar, porém, que a diversidade não pode ser instrumentalizada apenas como estratégia para ganho institucional, seja em rankings, captação de recursos ou desempenho acadêmico. A diversidade deve ser compreendida como resposta a demandas históricas de justiça social e como expressão dos anseios por uma sociedade em transformação, que convidam as universidades a refletirem sobre quais instituições querem ser e quais profissionais desejam formar (Zanoni et al., 2010). A presença de corpos diversos nos espaços universitários redefine as fronteiras do saber, desafia narrativas hegemônicas e tensiona os modos tradicionais de ensinar, pesquisar e conviver.

Além disso, embora a universidade pública no Brasil seja um espaço que, em tese, assegura a autonomia, a liberdade de expressão e o compromisso com direitos humanos, ela também pode ser palco de violências simbólicas, epistemológicas e institucionais. O racismo, misoginia, LGBTfobia, capacitismo e elitismo acadêmico continuam a atravessar a experiências de muitos estudantes (Sabharwal, 2014).

A gestão da diversidade nas instituições de ensino superior não se limita à implementação de políticas de inclusão, mas envolve um processo contínuo de ressignificação institucional, no qual a diversidade passa a ser compreendida como um elemento central na cultura acadêmica. Dessa forma, compreende-se que esse processo está diretamente ligado ao *sensemaking*, pois exige que gestores, docentes e estudantes interpretem, adaptem e atribuam significado às práticas inclusivas dentro das universidades (Weick, 1995). O próximo tópico aborda a teoria do *sensemaking*, apresentando seus principais conceitos e aplicações.

2.3 TEORIA DO SENSEMAKING

2.3.1 Conceitos, Abordagens e Características

A teoria do *sensemaking* desenvolvida por Karl Weick (1995), é uma abordagem essencial para compreender como indivíduos e grupos atribuem os significados às suas experiências em contextos organizacionais e sociais.

Nos estudos organizacionais, a teoria do *sensemaking* é utilizada nos processos de tomada de decisão, pois auxilia na interpretação de informações incertas e na formulação de respostas adequadas para as situações organizacionais (Weber e Glynn, 2006). Além disso, desempenha um papel fundamental na mudança organizacional, permitindo que diferentes atores negociem significados e adaptem suas práticas conforme novas diretrizes institucionais são disseminadas (Zilber, 2007). A construção da identidade organizacional também está fortemente relacionada ao *sensemaking*, uma vez que permite aos indivíduos da organização a desenvolverem narrativas coerentes sobre quem são e como devem agir em relação aos desafios internos e externos (Brown et al., 2015).

A teoria do *sensemaking* é descrita como um processo contínuo e social, ao qual as pessoas interpretam eventos ambíguos ou inesperados, permitindo que construam significados e tomem decisões com base em suas interpretações (Weick,

1995). Essa perspectiva enfatiza que o processo de atribuição de significado não é linear, mas um ciclo recursivo entre ação e interpretação, onde o contexto social tem papel central (Turner *et al.*, 2023).

A criação de significado dentro da teoria é entendida como um processo retrospectivo, onde os indivíduos atribuem sentidos aos eventos passados enquanto tentam racionalizar suas ações presentes. Além disso, a teoria do *sensemaking* está profundamente enraizada na identidade, sugerindo que as pessoas constroem os significados baseados em como percebem a si mesmas e aos outros em dado contexto (Weick *et al.*, 2005). Dessa forma, o *sensemaking* compreende a natureza social e coletiva do processo, em que significados são negociados e construídos por meio de interações (Mikkelsen e Wahlin, 2020).

A teoria apresenta sete características principais, sendo: i) fundamentado na construção da identidade; ii) retrospectivo; iii) criador de ambientes sensíveis; iv) um processo social; v) contínuo; vi) focado em pistas e sugestões; vii) impulsionado mais pela plausibilidade do que pela precisão (Weick, 1995; Turner *et al.*, 2023). A seguir, iremos apresentar cada uma dessas características.

A identidade é constantemente redefinida nas interações sociais, sendo influenciada por fatores como família, ambiente acadêmico e experiências profissionais (Weick, 1995). Esse processo é coletivo e relacional. O *sensemaking* é retrospectivo, pois se baseia na interpretação de eventos passados para compreender o presente. O significado é atribuído após a ação, com base em experiências vividas (Weick, 1995).

Como criador de ambientes sensíveis, o processo é moldado pela ação. As pessoas interagem com o ambiente e o constroem simbolicamente, a partir do conceito de *enactment* (Weick, 1995). É também um processo social, mediado por discursos e interações. As conversas e símbolos organizacionais influenciam a criação de sentido, mesmo quando os outros não estão fisicamente presentes (Helms-Mills *et al.*, 2010; Weick, 1995).

O *sensemaking* é contínuo: ele não tem início nem fim definidos, pois emerge de fluxos constantes de experiência. Surge especialmente diante de incertezas ou rupturas que exigem novas interpretações (Thomas, Clark e Gioia, 1993; Weick, 2001, 2006). Ele é focado em pistas, selecionando sinais do ambiente que orientam a interpretação. Algumas informações são priorizadas conforme experiências anteriores, enquanto outras são descartadas (Weick *et al.*, 2005; Helms-Mills *et al.*,

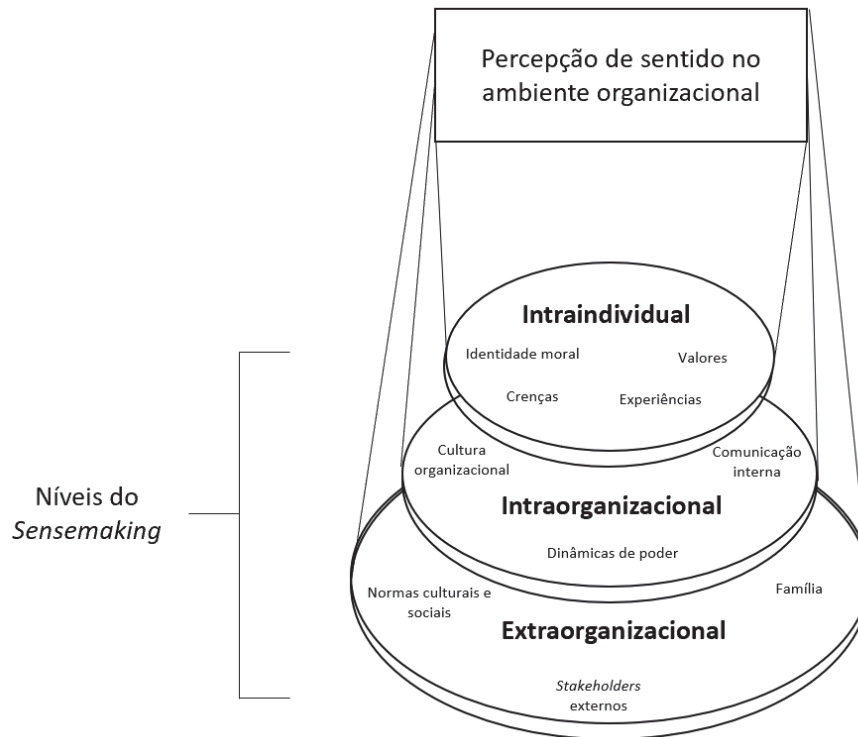
2010). Por fim, é movido pela plausibilidade, e não pela precisão. Os indivíduos constroem narrativas coerentes e viáveis, mesmo que não sejam exatas, para sustentar a compreensão da realidade (Weick, 1995; Helms-Mills et al., 2010).

Dessa forma, a teoria do *sensemaking* oferece estrutura para compreender os processos de decisão e construção de significados em contextos complexos e interconectados. Suas aplicações são amplamente adaptáveis, podendo ser utilizadas em diferentes contextos organizacionais, mudanças sociais e culturais, proporcionando base teórica para compreender como os indivíduos são capazes de influenciar em seus ambientes (Gioia e Thomas, 1996; Weick et al., 2005). Da mesma forma, Brown (2015) destaca que o processo de *sensegiving*, ou seja, o processo pelo qual indivíduos ou organizações tentam influenciar o significado que outras pessoas atribuem a eventos, mudanças ou situações, são fundamentais para moldar a percepção dos funcionários sobre as mudanças institucionais.

O processo de construção do significado a partir da teoria do *sensemaking* ocorre em três níveis principais nas organizações, sendo: intraindividual, intraorganizacional e extraorganizacional.

A Figura 1 representa como os níveis do *Sensemaking* influenciam na percepção de sentido no ambiente organizacional.

FIGURA 1 – PERCEPÇÃO DE SENTIDO NO AMBIENTE ORGANIZACIONAL ATRAVÉS DOS NÍVEIS DE *SENSEMAKING*



FONTE: Adaptado de Aguinis e Glavas (2019).

O nível intraindividual diz respeito às características individuais que influenciam como cada um processa e interpreta os eventos, levando em consideração valores pessoais, crenças, experiências passadas e estados emocionais. Para Aguinis e Glavas (2019), esses fatores formam a base das decisões individuais, moldando a maneira como os indivíduos atribuem os significados para suas próprias ações e dos outros.

No nível intraorganizacional, os fatores do *sensemaking* são compreendidos como as dinâmicas internas das organizações, que influenciam na interpretação coletiva dos eventos, incluindo a cultura organizacional, comunicação interna, estruturas hierárquicas e dinâmicas de poder. Para Mikkelsen e Wahlin (2020) esses fatores são cruciais para alinhar as interpretações entre membros de uma equipe, promovendo ações coordenadas em situações complexas.

O nível extraorganizacional inclui os elementos que moldam o processo do *sensemaking*, como normas culturais, condições econômicas, regulamentações e interações com *stakeholders* externos. Aguinis e Glavas (2019) destacam que esses

fatores são particularmente relevantes em iniciativas de responsabilidade social corporativa, em que as empresas precisam alinhar suas ações com as expectativas da sociedade. Assim, os três níveis operam de forma interdependente, onde mudanças em um nível reverberam nos demais, influenciando a forma como os indivíduos e organizações constroem sentido e tomam decisões.

Embora seja possível focar em apenas um ou dois níveis, a compreensão do fenômeno pode ser limitada. Quando analisado apenas o nível intraindividual, é possível compreender como os indivíduos interpretam a diversidade organizacional, mas sem considerar como a cultura institucional e fatores externos moldam essas percepções (Aguinis e Glavas, 2019). Da mesma forma, focar somente no nível intraorganizacional pode relevar práticas institucionais, mas sem compreender como os indivíduos as internalizam e como o ambiente externo impacta essas práticas (Weber e Glynn, 2006).

O framework proposto por Aguinis e Glavas (2019) tem sido aplicado em contextos de mudança organizacional, gestão da diversidade, responsabilidade social corporativa e respostas a crises institucionais (Brown, Colville e Pye, 2015; Zilber, 2007). Ele permite analisar como diferentes atores interpretam e reagem a desafios institucionais, sociais e culturais, sendo particularmente útil para entender como práticas organizacionais são percebidas e adaptadas ao longo do tempo (Weber e Glynn, 2006).

A teoria do *sensemaking* é amplamente utilizada para explicar como indivíduos e grupos constroem significados aos eventos que são submetidos, porém a teoria possui algumas limitações que podem comprometer a aplicação em determinados contextos.

A principal crítica do *sensemaking* é a ênfase na abordagem retrospectivas, que vem tendo ampliação do conceito para a inclusão do *prospective sensemaking*, que enfatiza a construção de sentido voltada para o futuro e a tomada de decisão em cenários de incerteza (Sandberg e Tsoukas, 2015). Outra limitação se dá pelo negligenciamento da influência das emoções e das dinâmicas de poder. Para Mikkelsen e Whalin (2020), os fatores emocionais, ideologias e relações hierárquicas possuem influência significativa na construção do significado, porém esses fatores são pouco explorados no modelo original.

Embora a teoria possua algumas críticas, ainda é uma lente teórica fundamental e necessária para compreender como indivíduos e organizações lidam

com mudanças, ambiguidades e crises. Sua flexibilidade conceitual, que também é compreendida como fraqueza por alguns estudiosos, permite que a teoria seja utilizada em diferentes contextos e combinada com outras abordagens para oferecer respostas mais completas (Aguinis e Glavas, 2019).

Além do *Sensemaking*, este estudo também incorpora os conceitos de *sensegiving* e *sensebreaking*, que ampliam a compreensão sobre como significados são negociados, legitimados e contestados nos espaços organizacionais e institucionais. Conforme proposto por Gioia e Chittipeddi (1991), o *sensegiving* diz respeito aos esforços intencionais de influenciar o processo de construção de sentido de outras pessoas, geralmente por parte de lideranças ou agentes organizacionais que buscam redefinir ou moldar uma nova realidade a partir da comunicação de valores, visões ou estratégias. Trata-se, portanto, de uma atividade que visa orientar interpretações, reduzir ambiguidades e gerar adesão a determinadas narrativas.

Já o *sensebreaking* envolve a desconstrução ou ruptura de significados previamente estabelecidos, seja por meio da problematização de crenças enraizadas, da contestação de narrativas dominantes ou da ocorrência de eventos que desafiam e desestabilizam interpretações até então consolidadas (Pratt, 2000). Como mostram Scarduzio e Tracy (2015), esse processo pode ocorrer em situações de crise, conflitos de identidade ou mudanças institucionais profundas, criando espaços para reconstrução de sentido mais alinhados às novas demandas e contextos sociais. Esses dois processos não apenas acompanham o *Sensemaking*, mas também tensionam e o potencializam. Giuliani (2016) observa que a eficácia de práticas organizacionais está intimamente ligada à coexistência dinâmica entre fazer sentido (*Sensemaking*), dar sentido (*sensegiving*) e quebrar sentidos (*sensebreaking*), especialmente em contextos de inovação, diversidade ou reestruturação simbólica.

Entre suas abordagens, o *Sensemaking*, *sensegiving* e *sensebreaking* são aplicadas em contextos de diversidade e inclusão em organizações. Estudos demonstram que a abordagem teórica auxilia na implementação de práticas inclusivas, pois permite que pessoas de diferentes culturas e origens sociais alinhem suas interpretações e ações dentro do ambiente organizacional (Mikkelsen e Wahlin, 2020). Nesse sentido, esta será a lente teórica aplicada neste estudo.

2.3.2 Narrativas na construção de sentidos em ambientes acadêmicos e profissionais

A construção de sentidos em contextos sociais e organizacionais ocorre de maneira significativa por meio das narrativas que os indivíduos elaboram para interpretar suas experiências. Narrativas funcionam como estruturas que organizam acontecimentos, atribuem coerência a eventos fragmentados e conectam passado, presente e futuro em enredos que tornam as experiências compreensíveis (Czarniawska, 2004; Rhodes e Brown, 2005). Segundo Rhodes e Brown (2005), histórias não apenas descrevem eventos, mas constituem a própria realidade social, atuando como mediadoras de identidade, pertencimento e legitimação. Em processos de *sensemaking*, narrativas permitem que indivíduos e grupos atribuam significado a situações complexas, construindo interpretações que orientam ações e decisões em ambientes institucionais.

O caráter narrativo do *sensemaking* é ressaltado pela literatura como um fenômeno relacional e processual, que vai além da dimensão puramente cognitiva. Cunliffe e Coupland (2011) destacam que as narrativas são performativas e incorporadas, envolvendo corpo, emoção e interação social, o que dá origem ao conceito de *embodied narrative sensemaking* (construção de sentido narrativo incorporada, tradução nossa). Essa perspectiva evidencia que o sentido não é fixo nem objetivo, mas emerge da interação entre diferentes atores e contextos, refletindo negociações contínuas e disputas de significado. Boje (1995) reforça que organizações podem ser compreendidas como sistemas narrativos polifônicos, nos quais múltiplas vozes competem pela definição da realidade, revelando tanto consensos quanto conflitos na construção dos sentidos.

Além de organizar experiências e orientar ações, narrativas também têm papel central na produção de subjetividades e na reprodução de estruturas sociais. Gabriel (1995) aponta que histórias carregam valores, memórias coletivas e moralidades implícitas, funcionando como instrumentos de socialização e poder dentro das organizações. Nesse contexto, narrativas não apenas refletem realidades institucionais, mas também participam ativamente de sua construção, ao estabelecer enredos que validam certas práticas e silenciamentos. Estudos de *narrative sensemaking* mostram que histórias dominantes podem reforçar hierarquias e visões hegemônicas, enquanto contra histórias oferecem resistência e possibilitam novos

entendimentos sobre inclusão, justiça e pertencimento (Boje, 1995; Rhodes e Brown, 2005).

Podemos compreender que a construção de sentidos é um processo ao qual indivíduos e grupos interpretam e dão significado para os eventos. Nos ambientes acadêmicos e profissionais, esse processo é importante para o desenvolvimento de identidades, adaptação organizacional e implementação de novas práticas (Dutton e Dukerich, 1991; Gioia, Schultz e Corley, 2000). As narrativas desempenham papel central nesse processo, pois estruturam experiências, conectam passado, presente e futuro e tornam acontecimentos complexos mais compreensíveis, funcionando como recursos fundamentais do *sensemaking* (Rhodes e Brown, 2005; Czarniawska, 2004).

Em contexto acadêmico, Kezar (2013) destaca que a construção de sentidos proporciona mudanças profundas, como a adoção de práticas interdisciplinares, necessitando que professores e gestores reinterpretem suas crenças e práticas. Esse processo de construção de sentidos no ambiente acadêmico proporciona novas abordagens pedagógicas. Para Söderlind e Geschwind (2023), a construção de sentido no ambiente acadêmico é influenciada pelas métricas de desempenho institucional, que orientam como gestores e docentes percebem o valor do trabalho acadêmico. As universidades, ao estruturarem suas práticas em torno de indicadores e metas, moldam a forma como os indivíduos interpretam suas funções e prioridades, gerando ressignificações sobre o que é considerado relevante no ambiente universitário.

A identidade acadêmica é continuamente negociada em função de demandas externas e internas das instituições. Narrativas e discursos são amplamente utilizados como ferramentas para sustentar mudanças e engajar os discentes e docentes em iniciativas inovadoras. Para Ran e Golden (2011), o alinhamento entre discursos organizacionais e práticas acadêmicas são essenciais para desenhar a identidade institucional durante períodos de transformação.

A construção de sentidos no ensino superior está intimamente relacionada às experiências vividas nas interações cotidianas entre docentes e discentes, pois é por meio dessas relações que os sujeitos atribuem significado ao processo de ensino e aprendizagem. Segundo Czarniawska (2004), histórias acadêmicas não apenas descrevem rotinas ou eventos, mas constroem significados que orientam comportamentos e identidades coletivas. Essas narrativas se manifestam em

discursos pedagógicos, memórias institucionais e projetos interdisciplinares, ajudando a legitimar mudanças curriculares e práticas inovadoras.

No ambiente universitário, essas experiências são atravessadas por dimensões afetivas, históricas e sociais, que moldam as percepções dos estudantes sobre o saber, a prática docente e o seu próprio percurso formativo. Assim, o trabalho pedagógico no ensino superior não se limita à transmissão de conteúdo, mas atua como espaço simbólico de constituição da subjetividade, em que os sentidos atribuídos ao aprender são constantemente produzidos e transformados pelas relações estabelecidas e pelo contexto institucional em que se inserem (Matos e Hobold, 2015).

Nos ambientes organizacionais, a construção de sentidos ocorre em situações de crise, mudanças estratégicas e gestão de identidade, sendo um processo fundamental para a adaptação e a tomada de decisão. Para Weick (1995), o *Sensemaking* permite que as organizações lidem com a incerteza ao conectar experiências passadas a novas realidades, auxiliando na reconfiguração das práticas organizacionais. No contexto da gestão da diversidade, esse processo se torna essencial, pois as organizações precisam continuamente interpretar e ressignificar suas políticas e práticas para garantir um ambiente mais inclusivo e equitativo. A diversidade organizacional não é apenas uma questão de conformidade regulatória, mas uma construção social que envolve narrativas, cultura organizacional e relações de poder (Pless e Maak, 2004; Thomas e Elly 1996).

Além disso, o *sensemaking* é amplamente utilizado em relações de poder dentro das organizações. Zilber (2007) descreve que narrativas organizacionais são utilizadas para legitimar ações e sustentar relações de poder, o que inclui discursos sobre diversidade e inclusão. Segundo Barbosa (2024), esse processo é evidente em iniciativas voltadas à equidade de gênero, onde diferentes atores organizacionais interpretam e adaptam as diretrizes institucionais conforme suas próprias experiências e interesses. A forma como uma empresa constrói e comunica suas políticas de diversidade pode influenciar sua legitimidade e aceitação. Organizações que promovem uma cultura inclusiva não apenas adotam políticas formais, mas também constroem narrativas que reforçam o pertencimento e o reconhecimento das diferenças (Cox, 1993; Byrd, 2019).

A identidade organizacional também está diretamente ligada à diversidade. Grimes (2010) aponta que métricas de desempenho não apenas promovem a

responsabilidade corporativa, mas também ajudam a alinhar identidades organizacionais e reduzir ambiguidades sobre objetivos estratégicos. No contexto da diversidade, essas métricas são fundamentais para monitorar a efetividade das iniciativas de inclusão, avaliar a representatividade dos grupos subrepresentados e garantir que ações adotaram impactem de maneira significativa a cultura organizacional (Sabharwal, 2014; Ng e Sears, 2018).

Contudo, é necessário compreender que os processos de *Sensemaking* e *sensegiving* não emergem de forma neutra ou espontânea, mas estão associados a relações de poder que orientam quais narrativas são legitimadas e quais são silenciadas (Zilber, 2007; Schildt et al., 2020). Nesse sentido, discursos sobre diversidade podem operar como estratégias simbólicas de controle, mais voltadas à gestão da imagem institucional do que a uma transformação real das estruturas excludentes (Ahmed, 2012). Nas organizações, narrativas atuam como mecanismos de construção e comunicação de sentidos, permitindo que experiências complexas ganhem coerência e legitimidade. Elas não apenas transmitem informações, mas moldam identidades, reforçam valores institucionais e influenciam relações de poder (Czarniawska, 2004; Gabriel, 1995).

No espaço corporativo, a construção de sentidos em torno da diversidade frequentemente se ancora em narrativas de eficiência, produtividade ou reputação, o chamado *business case for diversity*. Embora tais justificativas contribuam para inserir o tema nas agendas estratégicas, há um risco de esvaziamento do valor ético e político da inclusão. Quando a diversidade é defendida apenas por seus retornos econômicos, ela se transforma em uma prática condicional, sujeira a métricas e resultados, e não tem um compromisso genuíno com a justiça social (Zanoni et al., 2010; Nkomo e Hoobler, 2014).

No caso das universidades, ainda que sejam espaços historicamente ligados à promoção dos direitos humanos, à autonomia intelectual e ao pluralismo, não estão imunes à reprodução de desigualdades estruturais e violências simbólicas. A forma como docentes, gestores e discentes constroem sentidos sobre diversidade pode tanto reforçar quanto resistir a lógicas normativas que naturalizam hierarquias de saber, identidade e pertencimento (Ahmed, 2007).

2.3.3 Argumentação teórica: construção de sentidos nas experiências acadêmicas e profissionais na gestão da diversidade

Parte-se da ideia de que a construção de sentido nas experiências acadêmicas e profissionais na gestão da diversidade ocorre por meio do processo de *Sensemaking*, no qual indivíduos e organizações interpretam e ressignificam vivências relacionadas à diversidade, resultando na internalização e implementação de práticas inclusivas (Weick, 1995). A argumentação teórica nesta dissertação estrutura esse processo a partir da inter-relação de três dimensões, sendo: as experiências acadêmicas e profissionais, o *sensemaking* e a gestão da diversidade.

A primeira dimensão, representada pelas experiências acadêmicas e profissionais, os indivíduos entram em contato com práticas de diversidade em dois contextos distintos. No ambiente acadêmico, a gestão da diversidade se manifesta a partir dos pilares de ensino, pesquisa, extensão e gestão. Dessa forma, os pilares do ensino superior fortalecem a formação de estudantes conscientes da importância da diversidade e da capacidade para atuar em ambientes plurais.

No ensino superior, a diversidade é tensionada nos pilares de ensino, pesquisa, extensão e gestão. No campo do ensino, currículos ditos inclusivos, metodologias participativas e estratégias pedagógicas voltadas à equidade têm sido adotados em algumas instituições (Heringer, 2024). Contudo, tais iniciativas não são neutras, nem sempre são efetivamente emancipadoras, podendo inclusive funcionar como instrumentos simbólicos de conformidade institucional diante de pressões sociais. A pesquisa acadêmica, ao abordar temas como desigualdade estrutural e inclusão social, contribui para a visibilização de determinadas pautas. No entanto, também está submetida a critérios de produtividade e financiamento que frequentemente subordinam o compromisso ético-político à lógica de desempenho (Ballard et al., 2020; Söderlind e Geschwind, 2023). As ações de extensão, por sua vez, atuam como ponte entre universidade e sociedade, mas muitas vezes reproduzem relações assimétricas, tratando comunidades marginalizadas como objetos de intervenção, e não como sujeitos epistêmicos (Roveda et al., 2017).

Já na gestão universitária, programas institucionais voltados à permanência e inclusão de grupos subrepresentados, como políticas de assistência estudantil e ações afirmativas, coexistem com estruturas administrativas hierarquizadas que podem perpetuar exclusões simbólicas, silenciamentos e violências institucionais,

mesmo em instituições públicas, consideradas autônomas e comprometidas com os direitos humanos (Fonseca e Ribeiro, 2019). Assim, a universidade, embora tenha potencial para ser espaço de transformação, ainda é permeada por tensões estruturais e normativas que limitam a efetivação de uma diversidade crítica e plural.

No ambiente profissional, a gestão da diversidade manifesta-se na cultura organizacional, em programas institucionais e em mecanismos de tomada de decisão. Práticas como processos seletivos com enfoque na inclusão, capacitações voltadas à identificação de vieses inconscientes e iniciativas de desenvolvimento de lideranças diversas são comumente adotadas como tentativas de responder às demandas por equidade no ambiente organizacional (Dobbin e Kalev, 2013). Entretanto, essas práticas frequentemente respondem a demandas reputacionais ou regulatórias, e não necessariamente a um compromisso com a transformação estrutural (Pless e Maak, 2004; Byrd, 2019). Assim, a diversidade corporativa muitas vezes é instrumentalizada como ativo estratégico, sem enfrentar de fato as desigualdades que atravessam os ambientes organizacionais.

Na segunda dimensão, há o processo de *Sensemaking*, que atua como um mediador entre experiências e os impactos finais na gestão da diversidade. Esse processo ocorre em três dimensões, sendo o intraindividual, intraorganizacional e extraorganizacional. No nível intraindividual, as experiências são internalizadas pelos indivíduos e moldam sua identidade profissional, crenças e valores sobre diversidade (Maitlis, 2005). No nível intraorganizacional, as práticas institucionais, normas culturais e dinâmicas de poder influenciam a construção coletiva de significados sobre inclusão e equidade (Zilber, 2007). Por fim, no nível extraorganizacional, políticas públicas, regulamentações e expectativas sociais desempenham um papel fundamental na maneira como as organizações e indivíduos interpretam e implementam práticas de diversidade (Maitlis e Christianson, 2014). O *sensemaking*, portanto, não é um processo isolado, mas uma interação contínua entre experiências individuais, estrutura institucional e contexto social mais amplo.

Nesse processo, o *sensegiving* ocorre quando líderes e atores organizacionais buscam influenciar interpretações, direcionando significados para narrativas desejadas de inclusão e equidade (Gioia e Chittipeddi, 1991). Já o *sensebreaking* consiste na ruptura de significados estabelecidos, desafiando crenças e práticas normativas, possibilitando novas interpretações sobre diversidade

(Pratt, 2000; Scarduzio e Tracy, 2015). A interação entre essas três dimensões evidencia que a efetividade das políticas inclusivas depende de narrativas capazes de engajar indivíduos, desconstruir padrões excludentes e promover novos sentidos compartilhados (Schildt, Mantere e Cornelissen, 2019).

A terceira dimensão, representada pela gestão da diversidade, evidencia os resultados do processo de manifestação de sentido sobre a diversidade a partir das experiências vivenciadas pelos indivíduos no ensino superior e no mercado de trabalho. No ambiente acadêmico, o contato com políticas institucionais inclusivas, a participação em ações afirmativas e programas de permanência estudantil, bem como o contato com conteúdos curriculares voltados à diversidade, constituem vivências que atuam como indícios significativos no processo de *sensemaking*, influenciando a forma como o sujeito interpreta a equidade e a inclusão (Heringer, 2024). A atuação de docentes e gestores, quando pautada por uma liderança inclusiva, pode ser percebida pelo indivíduo por meio da escuta ativa, da valorização de múltiplas identidades e da adaptação de práticas pedagógicas, gerando sentimentos de pertencimento e reconhecimento. Essas experiências não apenas informam, mas provocam reflexões e reelaborações identitárias, permitindo que o sujeito internalize valores inclusivos e os projete em suas futuras práticas profissionais (Ran e Golden, 2011).

No contexto organizacional, vivências como o acesso a políticas de diversidade, a convivência em equipes diversas e o reconhecimento de lideranças que promovem a equidade geram sentidos sobre o que é ser incluído ou excluído em um espaço de trabalho. Assim, a forma como o indivíduo percebe e experiencia a diversidade em ambos os contextos se torna base para a construção, influência ou ruptura de sentidos mais amplos sobre justiça social, pertencimento e práticas inclusivas, moldando seu posicionamento ético e profissional (Byrd, 2019; Pollock e Briscoe, 2020).

Dessa forma, argumenta-se que a construção de sentidos sobre diversidade, a partir das experiências acadêmicas e profissionais, não é um processo cíclico, mas sim um fluxo contínuo e interdependente, no qual significados são constantemente reinterpretados à medida que novas interações ocorrem (Weick, 1995). Nesse fluxo, o *sensemaking* representa a interpretação individual e coletiva das experiências vividas, conectando-as às identidades profissionais e acadêmicas. O *sensegiving* ocorre quando organizações, líderes ou docentes buscam influenciar essas

interpretações, oferecendo narrativas e orientações que moldam o entendimento de inclusão e equidade (Gioia e Chittipeddi, 1991). Por sua vez, o *sensebreaking* envolve a ruptura de significados estabelecidos, desafiando crenças e práticas normativas e abrindo espaço para ressignificações que podem transformar percepções individuais e práticas organizacionais (Pratt, 2000; Scarduzio e Tracy, 2015).

Assim, experiências de diversidade vivenciadas na graduação podem não apenas influenciar a identidade profissional dos indivíduos, mas também alimentar processos organizacionais de interpretação, influência e ruptura, impactando a forma como políticas inclusivas são compreendidas, legitimadas e transformadas na prática (Schildt, Mantere e Cornelissen, 2019).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Finalizada a seção teórica, apresenta-se capítulo de procedimentos metodológicos adotados para o alcance dos objetivos de pesquisa. De modo que é composto pelos tópicos a seguir.

3.1 ESPECIFICAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA E PERGUNTAS DE PESQUISA

De acordo com Creswell (2007), um problema de pesquisa emerge a partir de lacunas teóricas, desafios práticos ou contradições na literatura existente, sendo essencial para delimitar os objetivos de um estudo. Dessa forma, a presente pesquisa aborda a seguinte pergunta principal:

Como se constituem as narrativas sobre os sentidos já atribuídos aos estudantes nos diferentes contextos sociais?

Para aprimorar o alcance dos resultados, outras perguntas de pesquisa que afunilam esta pesquisa foram delimitados:

1. Como se configuram as narrativas sobre os sentidos atribuídos aos estudantes no contexto acadêmico, no que se refere à gestão da diversidade?
2. De que maneira os estudantes reagem, interpretam e ressignificam essas narrativas no ambiente acadêmico?
3. Como se configuram as narrativas sobre os sentidos atribuídos aos estudantes no contexto profissional, no que se refere à gestão da diversidade?
4. De que maneira os estudantes reagem, interpretam e ressignificam essas narrativas no ambiente profissional?

3.2 CATEGORIAS ANALÍTICAS ENVOLVIDAS NO ESTUDO

Neste tópico, apresentamos as definições operacionais da pesquisa. Segundo Kerlinger (1979), um estudo deve adotar definições constitutivas e operacionais para

suas categorias analíticas. As definições constitutivas buscam descrever os conceitos de maneira abstrata e conceitual, enquanto as definições operacionais determinam as ações ou procedimentos necessários para sua mensuração no contexto da pesquisa. O quadro 3 apresenta as categorias analíticas utilizadas neste estudo, assim como as definições constitutivas e operacionais.

QUADRO 3 – DEFINIÇÕES CONSTITUTIVAS E OPERACIONAIS DAS CATEGORIAS ANALÍTICAS

Termo	Definição Constitutiva	Definição Operacional
Experiências Acadêmicas	Conjunto de vivências no ensino superior que influenciam o desenvolvimento dos estudantes, incluindo ensino, pesquisa, extensão e gestão acadêmica (Heringer, 2024). Essas experiências moldam perspectivas e comportamentos em relação à diversidade (Pollock & Briscoe, 2020).	Identificada por meio dos relatos dos participantes sobre sua trajetória na graduação, explorando como interagiram com políticas institucionais de inclusão e práticas pedagógicas voltadas à diversidade (Apêndice 2).
Experiências Profissionais	Inserção dos estudantes e egressos no mercado de trabalho, considerando desafios, oportunidades e o impacto das políticas de diversidade em suas trajetórias (Pless & Maak, 2004; Byrd, 2019).	Identificada pelas percepções dos entrevistados sobre diversidade e inclusão no ambiente profissional e suas relações com a formação acadêmica (Apêndice 2).
Construção de Sentidos sobre Gestão da Diversidade	Processo de atribuição de significado à gestão da diversidade a partir de interações sociais e experiências vividas. Envolve a interpretação e ressignificação de práticas inclusivas em diferentes contextos (Weick, 1995; Taylor & Williams, 2022).	Identificada pela análise das narrativas dos participantes sobre como percebem e interpretam a gestão da diversidade em suas trajetórias acadêmicas e profissionais (Apêndice 2).
Narrativas sobre Diversidade	Relatos estruturados pelos indivíduos que organizam suas experiências passadas, presentes e futuras, atribuindo sentido à diversidade em contextos acadêmicos e profissionais. As narrativas funcionam como recursos de construção de significado, articulando identidade, pertencimento e interpretações sobre inclusão e equidade (Czarniawska, 2004; Rhodes e Brown, 2005; Cunliffe e Coupland, 2011).	Identificada na análise das histórias e relatos dos participantes sobre como vivenciam, interpretam e ressignificam experiências ligadas à diversidade, revelando os sentidos construídos e as tensões presentes em suas trajetórias acadêmicas e profissionais (Apêndice 2).

Gestão da Diversidade	Conjunto de práticas e políticas institucionais que buscam integrar e valorizar a diversidade nos contextos acadêmico e organizacional. Está relacionada à equidade e inclusão social (Gilbert, Stead & Ivancevich, 1999; Cox, 1993).	Caracterizada pelos relatos dos participantes sobre os desafios e estratégias adotadas para promover diversidade em seus contextos acadêmicos e profissionais (Apêndice 2).
------------------------------	---	---

Fonte: A Autora (2026).

Embora o estudo apresente definições constitutivas e operacionais para delimitar conceitualmente as categorias centrais da pesquisa, o processo de análise dos dados foi conduzido por meio de uma lógica indutiva orientada teoricamente. Conforme argumentam Braun e Clarke (2006, 2019), a análise temática não pressupõe neutralidade absoluta do pesquisador, uma vez que toda interpretação é situada e informada por referenciais conceituais. Nesse sentido, a presença de categorias conceituais iniciais não compromete o caráter indutivo da análise, desde que não sejam utilizadas como molduras rígidas de enquadramento dos dados.

O percurso analítico iniciou-se com a leitura flutuante das entrevistas, seguida de codificação aberta, permitindo que os significados emergissem a partir das narrativas dos participantes. Posteriormente, os códigos foram comparados, agrupados e reorganizados em categorias empíricas, com base em recorrências, tensões e ambiguidades identificadas no material. Apenas em um momento subsequente essas categorias emergentes foram articuladas ao referencial teórico, em um movimento iterativo entre dados e teoria.

Esse procedimento aproxima-se de uma lógica abductiva, na qual o processo de construção teórica ocorre por meio do diálogo contínuo entre material empírico e arcabouço conceitual (Timmermans e Tavory, 2012). Assim, as definições constitutivas e operacionais apresentadas funcionaram como referenciais orientadores do olhar analítico, assegurando coerência conceitual, sem comprometer a natureza interpretativa da pesquisa. Tal posicionamento também encontra respaldo em Miles, Huberman e Saldaña (2014), ao reconhecerem que categorias preliminares podem orientar a análise qualitativa, desde que permaneçam abertas à reformulação à luz dos dados.

Dessa forma, preserva-se a compreensão do *sensemaking* como processo relacional, situado e processual de construção de significados, garantindo

alinhamento entre pressupostos epistemológicos e procedimentos metodológicos adotados.

3.3 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa de natureza descritiva que tem como objetivo compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos (Godoy, 1995). Considerando que o objetivo do estudo foi compreender como estudantes de Administração constroem sentidos sobre diversidade a partir de suas experiências acadêmicas e profissionais, torna-se fundamental acessar interpretações, narrativas e significados atribuídos pelos participantes às suas vivências, o que não seria captado por meio de abordagens quantitativas ou explicativas. A pesquisa qualitativa permite, assim, apreender nuances, contradições e processos interpretativos que atravessam as trajetórias formativas e profissionais, alinhando-se ao foco analítico do *sensemaking* e à natureza exploratória do fenômeno investigado.

Quanto à temporalidade, a pesquisa adotou um recorte transversal com aproximação longitudinal. O recorte é considerado transversal porque os dados foram coletados apenas uma vez, em um período de tempo curto, antes de serem analisados e relatados. No entanto, há uma aproximação longitudinal na medida em que os participantes foram convidados a lembrar e refletir sobre experiências passadas relacionadas à diversidade (Neuman, 1999; Collis e Hussey, 2005).

3.4 ESTRATÉGIA DE SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES E TÉCNICA DE COLETA DE DADOS

A seleção dos participantes seguiu aos critérios alinhados aos objetivos da pesquisa. Foram entrevistados 30 estudantes e egressos do curso de Administração de instituições públicas e privadas, que já haviam concluído mais da metade do curso e que possuíam ao menos um ano de experiência profissional, permitindo compreender como suas vivências acadêmicas e profissionais influenciam na construção de sentidos sobre a diversidade. Para os egressos, foram entrevistados formados há no máximo um ano e que já estejam atuando no mercado de trabalho,

a fim de compreender como essa transição entre universidade e mercado impactam essa percepção. A escolha pelo curso de Administração justifica-se pela centralidade do papel do gestor na implementação de políticas e práticas de diversidade nas organizações. A formação em Administração ainda carece de abordagens sistemáticas sobre diversidade, o que pode comprometer a preparação de futuros profissionais aptos a lidar com os desafios relacionados à inclusão (Carvalho, Peres e Cerqueira-Adão, 2018).

Após a delimitação dos participantes, houve o convite para participação da pesquisa por e-mail, assim como apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), presente no Apêndice 1, para esclarecimento dos direitos, riscos e benefícios de participação

A partir dos primeiros participantes selecionados por meio de contato direto com instituições, centros acadêmicos e redes profissionais, a pesquisa adotou a técnica de amostragem em bola de neve (*snowball sampling*), que conforme recomendado por Goodman (1961), permite que os primeiros entrevistados indiquem novos participantes que atendam aos critérios estabelecidos. Esse método é particularmente eficaz quando se deseja alcançar grupos específicos e ampliar a diversidade dos perfis analisados e terá encerramento da coleta baseado na saturação teórica (Glaser e Strauss, 1967; Morse, 2015).

A coleta de dados se deu por meio de entrevistas semiestruturadas, pois possibilitou a investigação flexível e interativa, podendo explorar aspectos subjetivos, favorecendo o aprofundamento das percepções dos participantes e permitindo que suas experiências sejam analisadas dentro de seus contextos acadêmicos e profissionais (Triviños, 1987; Minayo, 2009). O roteiro da entrevista foi elaborado de acordo com os objetivos da pesquisa, a fim de que as questões abordassem as percepções dos participantes sobre suas experiências acadêmicas e profissionais acerca da gestão da diversidade. Neste estudo, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas e como principal método de coleta de dados. O roteiro utilizado para as entrevistas se encontra no Apêndice 2. O Quadro 4 tem como objetivo apresentar informações referentes às entrevistas realizadas, incluindo data, duração e número de páginas transcritas.

QUADRO 4 – DETALHAMENTO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS

CODINOME	DATA	DURAÇÃO	PÁGINAS
Entrevistado 1	24/10/2025	27:45	6
Entrevistado 2	02/09/2025	17:01	6
Entrevistado 3	06/11/2025	17:24	4
Entrevistado 4	03/11/2025	28:47	6
Entrevistado 5	02/09/2025	22:46	7
Entrevistado 6	28/10/2025	34:03	9
Entrevistado 7	06/11/2025	18:23	4
Entrevistado 8	25/10/2025	14:49	5
Entrevistado 9	30/10/2025	17:34	5
Entrevistado 10	28/10/2025	13:29	4
Entrevistado 11	06/11/2025	21:17	5
Entrevistado 12	08/11/2025	26:30	9
Entrevistado 13	31/10/2025	29:52	6
Entrevistado 14	16/10/2025	22:58	5
Entrevistado 15	28/10/2025	17:51	6
Entrevistado 16	27/10/2025	18:21	4
Entrevistado 17	31/10/2025	29:05	10
Entrevistado 18	06/11/2025	16:09	5
Entrevistado 19	24/10/2025	15:28	6
Entrevistado 20	06/11/2025	19:18	3
Entrevistado 21	02/11/2025	27:42	5
Entrevistado 22	10/11/2025	21:07	4
Entrevistado 23	03/11/2025	25:51	4
Entrevistado 24	08/11/2025	15:57	3
Entrevistado 25	21/10/2025	25:02	4
Entrevistado 26	20/10/2025	22:08	4
Entrevistado 27	30/10/2025	20:25	4
Entrevistado 28	14/08/2025	18:26	6
Entrevistado 29	08/11/2025	18:44	7
Entrevistado 30	30/10/2025	20:40	4

Fonte: A Autora (2026).

Além disso, foi solicitado aos entrevistados que antes da entrevista apresentassem uma imagem que representasse a diversidade para eles dentro do contexto acadêmico e profissional. As imagens foram utilizadas com o objetivo de estimular a memória e favorecer a evocação de lembranças relacionadas às suas

experiências com a diversidade nos contextos acadêmico e profissional. Essa técnica buscou acessar camadas mais profundas de significado ao provocar associações com situações vividas no passado, promovendo uma reflexão mais sensível e detalhada sobre os sentidos atribuídos a esses momentos (Schwartz, 1989; Figliuolo Uchoa e Godoi, 2016). Ainda segundo Dias, Castilho e Silveira (2018), as fotos e registros visuais ampliam a riqueza dos dados coletados e permite múltiplas formas de análise e interpretação dos resultados.

Em termos éticos, os participantes foram orientados a selecionar fotos que não exponham pessoas identificáveis sem o devido consentimento. Caso escolham fotos de terceiros, foi solicitado que priorizem fotos sem identificação direta de indivíduos ou de domínio público (*Creative Commons*, bancos gratuitos, acervos institucionais, etc.). Se a foto contiver representação de pessoas e for de autoria própria, o participante foi orientado a obter autorização expressa de uso de foto, conforme determina a legislação brasileira (Lei nº 9.610/98 – Direitos Autorais, e Código Civil, art. 20).

O Quadro 5 tem o objetivo de traçar o perfil sociodemográfico autodeclarado pelos participantes. A inclusão dessas informações permite contextualizar o conjunto de entrevistados e compreender o perfil dos estudantes de Administração no Brasil que compõem o campo empírico da pesquisa.

QUADRO 5 – PERFIL AUTODECLARADO DOS PARTICIPANTES

CODINOME	GÊNERO	ORIENTAÇÃO SEXUAL	RAÇA	PCD	RELIGIÃO	INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	ÁREA DE ATUAÇÃO
Entrevistado 1	Feminino	Heterossexual	Branca	Não	Protestante	Universidade Federal do Paraná	Comercial
Entrevistado 2	Masculino	Heterossexual	Branco	Não	Católico	Universidade Federal do Paraná	Comercial
Entrevistado 3	Masculino	Heterossexual	Preto	Não	Católico	Universidade Federal de Pernambuco	Marketing
Entrevistado 4	Masculino	Heterossexual	Branco	Não	Católico	Universidade Federal de Minas Gerais	Consultoria
Entrevistado 5	Feminino	Heterossexual	Branca	Não	Umbanda	Universidade Federal do Paraná	Operações
Entrevistado 6	Feminino	Bissexual	Branca	Não	Católica	UnIOPET	Pesquisa
Entrevistado 7	Feminino	Heterossexual	Parda	Não	Não possui	UniCatólica	Comercial
Entrevistado 8	Feminino	Heterossexual	Parda	Não	Católica	Instituto Federal do Piauí	Comercial
Entrevistado 9	Masculino	Heterossexual	Branco	Não	Não possui	Universidade Estadual Paulista	Financeiro
Entrevistado 10	Masculino	Heterossexual	Branco	Não	Não possui	Universidade Federal de Rondônia	Comercial
Entrevistado 11	Feminino	Heterossexual	Preta	Não	Não possui	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais	Financeiro
Entrevistado 12	Feminino	Bissexual	Branca	Não	Não possui	Universidade Federal de Minas Gerais	Marketing

Entrevistado 13	Feminino	Heterossexual	Preta	Não	Católica	Universidade Federal do Paraná	Recursos Humanos
Entrevistado 14	Feminino	Heterossexual	Branca	Não	Não possui	Universidade Positivo Cruzeiro do Sul	Recursos Humanos
Entrevistado 15	Feminino	Heterossexual	Branca	Não	Católica	Universidade Federal do Paraná	Operações
Entrevistado 16	Feminino	Heterossexual	Branca	Não	Espírita	Universidade Federal do Paraná	Finanças
Entrevistado 17	Feminino	Heterossexual	Branca	Não	Espírita	Universidade Federal do Paraná	Inovação
Entrevistado 18	Masculino	Heterossexual	Pardo	Não	Católico	Universidade Federal de Rondônia	Comercial
Entrevistado 19	Feminino	Heterossexual	Branca	Não	Católica	Universidade Federal de São Carlos	Recursos Humanos
Entrevistado 20	Feminino	Heterossexual	Branca	Não	Católica	Universidade Federal de Rondonópolis	Finanças
Entrevistado 21	Feminino	Heterossexual	Parda	Não	Católica	Universidade Federal de Rondonópolis	Recursos Humanos
Entrevistado 22	Feminino	Heterossexual	Parda	Não	Católica	Universidade Federal de Alagoas	Financeiro
Entrevistado 23	Masculino	Heterossexual	Preto	Não	Católico	Universidade Federal de Minas Gerais	Operações
Entrevistado 24	Masculino	Heterossexual	Branco	Não	Católico	UniFapce	Financeiro
Entrevistado 25	Masculino	Heterossexual	Pardo	Não	Católico	Universidade Federal de Rondonópolis	Administrativo

Entrevistado 26	Feminino	Heterossexual	Branca	Não	Muçulmana	Universidade Federal de Rondonópolis	Recursos Humanos
Entrevistado 27	Feminino	Heterossexual	Branca	Não	Protestante	Universidade Federal do Paraná	Finanças
Entrevistado 28	Feminino	Heterossexual	Amarela	Não	Protestante	Universidade Federal do Paraná	Operações
Entrevistado 29	Feminino	Heterossexual	Branca	Não	Protestante	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	Controladoria
Entrevistado 30	Masculino	Bissexual	Pardo	Não	Não possui	Universidade Federal do Paraná	Financeiro

Fonte: A Autora (2026).

3.5 TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados foi realizada por meio do método de análise de narrativa, uma abordagem que permite interpretar os relatos individuais para compreender como os participantes constroem significados sobre suas experiências acadêmicas e profissionais relacionadas à diversidade (Bastos e Biar, 2015). Esse método possibilita identificar padrões e estruturas narrativas, permitindo a reconstrução das trajetórias dos entrevistados e a interpretação dos sentidos nos ambientes acadêmicos e profissionais (Riessman, 2008).

Nesse sentido, a pesquisa adotou a perspectiva de análise nas narrativas (*research on*), conforme proposto por Bamberg (2012), reconhecendo as narrativas como foco de estudo e não apenas como meio de acesso ao passado. Quando o interesse da investigação se faz sobre a subjetividade, a narrativa é compreendida como o “lugar” onde as pessoas constroem sentidos, com uma dada audiência, em determinado tempo e espaço. As narrativas, nesse caso, baseiam-se nos fatos biográficos, mas vão além deles, pois, ao narrar suas experiências, as pessoas imaginam presente, passado e futuro, e constroem histórias com sentido para si mesmas e para sua audiência. Assim, a análise considera a narrativa como uma construção interacional (Riessman, 2005), em que o contar histórias é também uma forma de agir, se posicionar e negociar identidades. Com base nisso, a análise buscou compreender como os participantes constroem sentidos sobre suas vivências acadêmicas e profissionais, a partir da interação entre narrador e ouvinte, marcada por elementos históricos, culturais e institucionais.

O *software* ATLAS.ti versão 25 foi utilizado para organizar e estruturar a análise dos dados, permitindo a codificação e categorização do conteúdo textual de maneira sistemática. Seu uso contribuiu para a transparência do processo analítico, reduzindo vieses interpretativos e aumentando a confiabilidade dos achados (Neto, 2019).

A análise dos dados foi conduzida a partir de uma abordagem indutiva, na qual as categorias analíticas emergiram progressivamente do material empírico, sem a definição prévia de categorias oriundas da literatura. Nesse sentido, adotou-se uma perspectiva analítica reflexiva, articulando de forma contínua os dados empíricos e o referencial teórico, com o objetivo de fortalecer a consistência interpretativa e a credibilidade da pesquisa (Flick, 2009; Stake, 2016).

Para a organização e sistematização da análise, foi adotado o fluxo analítico proposto por Miles, Huberman e Saldaña (2014) e aprofundado por Miles, Saldaña e Omasta (2017), composto por três etapas interdependentes: (i) condensação dos dados, (ii) exibição dos dados e (iii) elaboração e verificação das conclusões. Na etapa de condensação, os dados empíricos foram organizados, resumidos e codificados de forma iterativa, permitindo que códigos e categorias emergissem a partir dos sentidos, temas e padrões recorrentes identificados nas narrativas dos estudantes. Todas as entrevistas foram transcritas e integradas ao *software* ATLAS.ti, versão 25, que auxiliou no gerenciamento, na codificação e na rastreabilidade do material empírico.

O processo de codificação ocorreu em ciclos sucessivos de análise, conforme recomendado por Miles, Saldaña e Omasta (2017). Inicialmente, foram atribuídos códigos aos trechos das entrevistas de maneira aberta, buscando captar significados, experiências e eventos recorrentes expressos pelos participantes. Em seguida, esses códigos foram revisados, refinados e agrupados em categorias analíticas mais amplas, preservando a lógica indutiva e assegurando que as categorias permanecessem ancoradas nos dados empíricos. No Apêndice 3 apresenta-se uma “relação dos códigos utilizados no ATLAS.ti”, composta pela classificação dos: i) 7 grupos de código; ii) 57 códigos; iii) os significados atribuídos, iv) tipo e v) magnitude de citações.

Na etapa de exibição dos dados, os códigos e categorias foram organizados de forma estruturada, por meio de redes analíticas, matrizes de coocorrência e representações visuais, conforme sugerido por Miles, Huberman e Saldaña (2014). O uso do *software* ATLAS.ti possibilitou a visualização das relações entre códigos, entrevistas e categorias analíticas, contribuindo para maior transparência do processo analítico, redução de vieses do pesquisador e fortalecimento da confiabilidade e da consistência das análises, conforme apontado por Nunes et al. (2017).

3.6 CRITÉRIOS DE VALIDADE E CONFIABILIDADE

De acordo com Creswell (2007, p. 251), a validade em pesquisas qualitativas “se baseia em determinar se as descobertas são precisas do ponto de vista do pesquisador, do participante ou dos leitores de um relato”, enquanto a confiabilidade refere-se à consistência do processo de pesquisa, ou seja, à demonstração de que a abordagem adotada pelo pesquisador mantém coerência ao longo do estudo e poderia ser compreendida e acompanhada por outros pesquisadores.

Nesse sentido, Creswell (2007) aponta a existência de oito estratégias principais para fortalecer a credibilidade e a precisão interpretativa em pesquisas qualitativas, recomendando que sejam utilizadas de forma combinada, de acordo com o desenho da pesquisa e com os objetivos do estudo. Nesta pesquisa, foram mobilizadas as seguintes estratégias:

- 1- Triangulação de dados: Utilizou-se a triangulação de evidências a partir da combinação de diferentes fontes empíricas, especialmente entrevistas com estudantes de Administração que se encontram em distintos momentos da trajetória acadêmica e profissional, bem como da articulação sistemática com o referencial teórico sobre diversidade, educação superior e *sensemaking*. Essa estratégia permitiu analisar o fenômeno a partir de múltiplas perspectivas, fortalecendo a consistência interpretativa dos achados;
- 2- Descrição rica e detalhada: Buscou-se apresentar descrições densas e contextualizadas das experiências narradas pelos participantes, com o uso de citações das entrevistas e da contextualização dos episódios relatados. Essa estratégia possibilita ao leitor compreender o contexto social, institucional e simbólico no qual os sentidos sobre diversidade são construídos;
- 3- Apresentação de informações negativas ou discrepantes: A análise contemplou narrativas que tensionam ou contradizem expectativas normativas sobre inclusão e diversidade, evidenciando experiências de silenciamento, exclusão e “falsa diversidade” tanto no ambiente acadêmico quanto no mercado de trabalho;

- 4- Explicação da posição da pesquisadora: Reconhece-se que o processo analítico é atravessado pela posição da pesquisadora, cuja trajetória acadêmica e atuação como ativista de direitos humanos conferem sensibilidade específica à temática investigada. A explicitação dessa posição não é tratada como fragilidade metodológica, mas como elemento de transparência analítica, permitindo ao leitor compreender como valores, experiências e compromissos éticos informam as escolhas interpretativas ao longo da pesquisa.

A pesquisa foi submetida à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), garantindo que todos os procedimentos adotados estejam em conformidade com as diretrizes éticas aplicáveis. A pesquisa seguiu os princípios da ética em pesquisa com seres humanos, assegurando o consentimento informado dos participantes, a confidencialidade das informações e o respeito aos direitos dos envolvidos.

3.7 MATRIZ DE AMARRAÇÃO TEÓRICA

A Matriz de Amarração Teórica, sugerida por Mazzon (1981), corresponde a uma representação matricial para o exame de qualidade da pesquisa. Apresenta-se no quadro 6, a matriz de amarração deste trabalho.

QUADRO 6: MATRIZ DE AMARRAÇÃO TEÓRICA

Modelo Teórico	Objetivos de Pesquisa	Técnica de Coleta	Técnica de Análise
Aproximação com as universidades → Realização das entrevistas → Transcrição das entrevistas → Organização dos dados obtidos com apoio do ATLAS.ti → Análise e relação com a Teoria do <i>Sensemaking</i> para análise dos dados → Análise e reflexão sobre as	Compreender como os estudantes do curso de Administração constroem sentidos sobre a gestão da diversidade, considerando suas experiências em diferentes contextos sociais.	Entrevistas semiestruturadas com estudantes e egressos de instituições públicas e privadas de todo país. Fotografias como ferramenta metodológica para estimular reflexões sobre experiências de diversidade.	Análise narrativa com apoio do <i>software</i> ATLAS.ti, permitindo a identificação de padrões e conexões entre os relatos.
	Identificar como ocorre a interação dos	Entrevistas semiestruturadas com estudantes e egressos de	Análise narrativa com apoio do <i>software</i>

limitações e as pesquisas futuras.	estudantes com a temática de gestão da diversidade no ambiente acadêmico e profissional	instituições públicas e privadas de todo país. Fotografias como ferramenta metodológica para estimular reflexões sobre experiências de diversidade.	ATLAS.ti, permitindo a identificação de padrões e conexões entre os relatos.
	Analisar como são construídos os sentidos a respeito da gestão da diversidade pelos estudantes, a partir do contato com o meio acadêmico e profissional	Entrevistas semiestruturadas com estudantes e egressos de instituições públicas e privadas de todo país. Fotografias como ferramenta metodológica para estimular reflexões sobre experiências de diversidade.	Análise narrativa com apoio do <i>software</i> ATLAS.ti, permitindo a identificação de padrões e conexões entre os relatos. Aproximação com a Teoria do <i>Sensemaking</i> .

FONTE: A Autora (2026).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo apresenta os resultados originais desta pesquisa, organizados conforme os objetivos específicos propostos. Inicialmente, são analisadas as narrativas construídas pelos estudantes sobre os sentidos atribuídos à diversidade no contexto acadêmico. Em seguida, expõem-se as formas como esses estudantes reagem, interpretam e ressignificam tais narrativas dentro da universidade. Na sequência, apresentam-se as narrativas elaboradas pelos participantes sobre diversidade no ambiente profissional, incluindo percepções sobre práticas, discursos e experiências em organizações. Por fim, são discutidas as maneiras pelas quais os estudantes interpretam e ressignificam essas narrativas profissionais, revelando estratégias de enfrentamento, adaptação e reconstrução de sentido.

4.1 NARRATIVAS SOBRE OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS À DIVERSIDADE NO CONTEXTO ACADÊMICO

A fim de apresentar os dados obtidos que respondem ao primeiro objetivo desta pesquisa, neste tópico apresentam-se as narrativas que descrevem os sentidos atribuídos à diversidade pelos estudantes no contexto acadêmico, bem como as experiências prévias que moldaram essas compreensões.

4.1.1 Diversidade antes da universidade: experiências prévias de exclusão

As experiências pessoais de discriminação constituem um eixo fundamental das narrativas. Os códigos relacionados a racismo, machismo, LGBTfobia e desigualdade social evidenciam que muitos estudantes vivenciaram ou presenciaram situações de exclusão antes de ingressarem na universidade. Essas experiências marcam suas trajetórias e influenciam diretamente suas expectativas sobre como o tema deveria ser abordado no ambiente acadêmico.

Essas vivências de discriminação também atuam como lentes interpretativas que moldam a forma como os estudantes percebem e avaliam

as situações em que esbarram na graduação. Aqueles que já enfrentaram episódios de violência simbólica ou exclusão tendem a demonstrar maior sensibilidade para identificar práticas discriminatórias ou desigualdades sutis no ambiente acadêmico, reconhecendo padrões que, por vezes, passam despercebidos por colegas que performam a cisheteronormatividade branca.

Embora os estudantes percebam alguma diversidade no campus, especialmente em espaços informais, como corredores e áreas de convivência, essa diversidade muitas vezes não se manifesta com a mesma intensidade no curso de Administração. As narrativas apontam que o perfil discente é percebido como homogêneo, em que há pouca representatividade de grupos racializados, de baixa renda ou de pessoas com deficiência, sendo ainda mais evidente a falta de representatividade quando se observa o quadro docente do curso. Se destacando nas seguintes citações:

Dentro da universidade, é realmente cotas. Tipo, qualquer coisa que foge das cotas, já não tinha nada. Eu não vejo pessoas com deficiência física... eu não vejo pessoas com nenhum tipo de deficiência, na verdade. Eu não tenho memória disso. Pessoas negras, eu vejo, mas eu as vejo meio que na margem ali da turma. Então eu não acho que tinha diversidade na universidade (Entrevistado 13).

Aqui na faculdade, a maioria é branco, maioria gigantesca é branco, tem bastante mulher, pessoa com deficiência eu nunca vi, nenhuma deficiência visível, tem acessibilidade e tudo, mas se eu vi 1 pessoa é muito, pessoa LGBT eu vejo que tem bastante, tem bissexual bastante, mas pessoas trans eu nunca vi (Entrevistado 14).

Eu acho que entre os professores é ainda mais forte a ausência, né? São majoritariamente homens e brancos, são poucas as professoras mulheres que eu tive assim, acho que no departamento de administração tem umas três no total, e ainda assim são mulheres brancas também. Eu tive uma única professora mulher e negra, mas ela não era do nosso departamento, ela era do direito, e a gente foi para administrar aulas ali de direito privado, então não era da Administração como um todo. Então tem essa limitação, eu sinto (Entrevistado 12).

Os resultados indicam que as experiências prévias de discriminação ocupam papel central na forma como os estudantes avaliam a universidade e, de modo mais específico, o curso de Administração. Vivências relacionadas a racismo, machismo, LGBTfobia e desigualdades socioeconômicas não aparecem apenas como antecedentes pessoais isolados, mas como repertórios interpretativos mobilizados continuamente para atribuir sentido ao ambiente acadêmico. Essas trajetórias anteriores funcionam como lentes a partir das

quais os estudantes interpretam práticas institucionais, relações pedagógicas e dinâmicas de pertencimento, orientando expectativas, percepções de justiça e avaliações sobre inclusão.

Tais experiências parecem intensificar a sensibilidade dos estudantes para formas sutis de desigualdade e silenciamento na graduação. Aqueles que já enfrentaram exclusões em outros contextos tendem a reconhecer com maior facilidade práticas discriminatórias não explícitas, que se manifestam por meio de ausências, hierarquias simbólicas, desigualdades naturalizadas e critérios implícitos de reconhecimento. Essa leitura dialoga com abordagens contemporâneas do *sensemaking* proposto por Weick (1995), que compreendem a interpretação da realidade como um processo situado, relacional e historicamente informado pelas experiências anteriores dos sujeitos (Maitlis e Christianson, 2014; Sandberg e Tsoukas, 2020). Assim, a percepção do ambiente universitário não emerge de uma posição neutra, mas é atravessada por trajetórias marcadas por assimetrias sociais.

Nesse contexto, a percepção de que o curso de Administração apresenta um perfil homogêneo tanto no corpo discente quanto no docente e reforça a leitura de que se trata de um espaço no qual estudantes de grupos sub-representados não se veem refletidos nem simbolicamente convocados a ocupar. A baixa presença de estudantes negros, pessoas com deficiência e indivíduos de menor renda é narrada como um contraste em relação à diversidade observada em outros espaços do campus, indicando que o curso é percebido como um ambiente no qual determinadas identidades encontram menos referências, reconhecimento e projeções possíveis de pertencimento. Esses achados dialogam com estudos recentes que apontam que a homogeneidade simbólica de determinados cursos atua como mecanismo de exclusão indireta, ao sinalizar quem “pertence” e quem ocupa posições marginais nesses espaços (Heringer, 2024).

A ausência de diversidade no corpo docente intensifica esse sentimento de distanciamento. A predominância de professores homens e brancos é interpretada como indicativo das trajetórias historicamente legitimadas no campo da Administração, reforçando padrões normativos de autoridade, competência e reconhecimento. Mesmo quando há a presença pontual de docentes pertencentes a grupos sub-representados, essa presença é narrada

como exceção, e não como expressão de uma estrutura institucional consolidada. Essa configuração contribui para a produção de distâncias simbólicas entre estudantes e professores, reforçando a percepção de que o curso reproduz hierarquias tradicionais de poder, aspecto que é amplamente discutido na literatura sobre desigualdades organizacionais e educacionais (Acker, 2006; Ahmed, 2012; Zanoni et al., 2010).

Dessa forma, os resultados da subseção 4.1.1 evidenciam que as experiências prévias de exclusão influenciam diretamente a forma como os estudantes interpretam a universidade e o curso de Administração, contribuindo para leituras críticas sobre a ausência de diversidade nesses espaços. Essas interpretações indicam que a diversidade, quando não incorporada de maneira estruturante, tende a ser percebida como exceção e não como característica constitutiva do ambiente acadêmico, afetando expectativas de permanência, reconhecimento e inserção profissional futura.

4.1.2 O que é diversidade? Sentidos iniciais e definições construídas pelos estudantes

Para os participantes da pesquisa, diversidade é compreendida, em um primeiro momento, como a convivência entre pessoas diferentes em um mesmo espaço social, associada à ideia de pluralidade humana e à igualdade de oportunidades. Essa definição inicial não se apresenta como um conceito abstrato ou estritamente normativo, mas como uma construção situada, produzida a partir de experiências prévias e constantemente confrontada pelas vivências no ambiente universitário. Os sentidos atribuídos à diversidade, portanto, emergem de um movimento contínuo de comparação, reafirmação ou frustração entre o que os estudantes aprenderam sobre diversidade antes do ingresso na universidade e aquilo que passam a vivenciar ao longo do curso de Administração.

Os sentidos iniciais atribuídos à diversidade revelam um enquadramento predominantemente normativo do conceito, no qual a diferença é reconhecida como algo natural e constitutivo da vida social. Contudo, essas definições não se limitam a uma descrição das diferenças humanas, pois estão atravessadas por experiências emocionais, sociais e morais que orientam a forma como cada

estudante interpreta a diversidade. A literatura sobre diversidade destaca que tais compreensões são socialmente construídas e variam conforme os contextos de socialização e as trajetórias individuais, não sendo homogêneas entre os sujeitos (Thomas e Ely, 1996; Pereira e Hanashiro, 2010; Nohara *et al.*, 2010). A exemplo disso, seguem trechos dos Entrevistados 12 e 19.

Olha, eu entendo, acho que até muito pelas minhas experiências na faculdade, no trabalho como um todo, que diversidade é literalmente você conseguir abranger o máximo de diferenças possíveis entre as pessoas num mesmo ambiente sem que haja diferenças de oportunidade, diferenças de acesso entre elas (Entrevistado 12).

Diversidade eu acredito que seja tanto quanto racial, tanto quanto de inclusão de pessoas deficientes, o que mais que eu posso dizer também, em questão de sexualidade, acredito que tudo isso seja diversidade. Existem diversos tipos de pessoas, né, e acredito que todo mundo tem sim, tem que ter oportunidades de estarem nos mesmos lugares, claro que a gente sabe que é muito difícil, né, levando em consideração a sociedade que a gente tem atualmente (Entrevistado 19).

Os estudantes não chegam ao curso de Administração como sujeitos “neutros” sobre diversidade, eles carregam repertórios que foram formados em casa, na escola, em espaços religiosos e, de forma crescente, nas redes sociais. A forte recorrência das codificações ***aprendida na escola*** e ***aprendida na família*** indica que esses são os dois principais polos de socialização moral que fundamentam suas compreensões iniciais. Em muitos casos, a escola é descrita como o primeiro contato com as discussões e convivência com diferenças raciais, religiosas, pessoas com deficiências e diferenças socioeconômicas, que moldaram suas percepções iniciais sobre igualdade e inclusão.

A família também ocupa um papel central na construção desses sentidos. Para alguns, os valores familiares reforçaram a importância da aceitação, da compreensão e do respeito ao conviver com grupos subrepresentados, especialmente em lares onde há diversidade, como familiares com PCDs e pais interraciais.

Assim, as narrativas indicam que a família atua como elemento estruturante no processo de construção de sentido, seja por meio do reforço de valores inclusivos, seja como ponto de partida para trajetórias de ruptura e reinterpretção. Essa ambivalência demonstra que os sentidos atribuídos à

diversidade não são homogêneos, mas resultam de experiências familiares plurais que variam entre acolhimento, conflito e transformação ao longo do tempo. Como narrado pelos Entrevistados 17 e 22.

E tem uma coisa legal: eu cresci com uma amiga que tem síndrome de Down. Desde que a gente era bebê, literalmente bebê. E, como crescemos junto com ela, a minha escola fez um trabalho muito legal de conscientização. A fonoaudióloga dela fazia exercícios com toda a sala, ela tinha uma professora que acompanhava mais de perto, e a escola sempre explicava tudo para a turma. Então, nunca houve exclusão. Ela participava de todas as atividades com a gente. Depois, quando a minha irmã foi para a escola, ela também teve uma amiga autista, num grau mais avançado dentro do espectro, e foi a mesma coisa: super integração, acompanhamento adequado, explicações para a turma... E teve ainda outro menino que também tinha uma acompanhante. Eu nem sei dizer exatamente o diagnóstico dele, talvez autismo, talvez TDAH, porque ele era bem agitado e às vezes agressivo. Mas, de novo, a escola foi excelente em integrar ele. E, claro, a nossa família sempre reforçava esse olhar. A gente sempre chamava essas amigas para tudo que a gente ia fazer. Então, desde muito pequena, viver a diversidade sempre foi algo natural para mim, especialmente porque convivíamos com pessoas que fogem dos padrões mais óbvios, casos mais explícitos de diferenças. Isso moldou muito a forma como eu entendo o que é diversidade hoje (Entrevistado 17).

Acho que minha compreensão sobre diversidade foi dentro da minha própria casa, sou filha de um casal interracial, minha mãe é branca de cabelo liso e meu pai é um homem negro de cabelo cacheado, o próprio contato com a pluralidade foi dentro da minha própria família, não tem só um tipo de cor de pele ou tipo de cabelo (Entrevistado 22).

Os resultados desta subseção indicam que os sentidos atribuídos à diversidade pelos estudantes são produzidos por meio de um processo contínuo de construção de significado, no qual experiências prévias desempenham papel central. Em consonância com a perspectiva do *sensemaking*, proposta por Weick (1995), os estudantes não interpretam a diversidade a partir de um ponto neutro, mas mobilizam repertórios sociais e morais já constituídos para atribuir sentido às suas experiências no ambiente universitário. Assim, não é na universidade que se constroem a compreensão sobre diversidade, mas passa a ser interpretada à luz de referências anteriores, construídas em contextos como família, escola e outros espaços de socialização.

As definições iniciais de diversidade, frequentemente associadas à pluralidade humana e à igualdade de oportunidades, revelam um enquadramento normativo do conceito, alinhado a concepções amplamente difundidas nos debates sociais e organizacionais. A literatura sobre diversidade destaca que tais definições tendem a enfatizar a valorização das diferenças e a

justiça distributiva, sem, necessariamente, problematizar as relações de poder que estruturam os contextos sociais (Thomas e Ely, 1996; Cox, 1991). Nesse sentido, à luz do *sensemaking*, essas definições não devem ser compreendidas como abstrações conceituais, mas como interpretações ancoradas em vivências concretas que orientam a forma como os estudantes reconhecem e avaliam a diversidade.

A centralidade da escola e da família como polos de socialização moral evidencia como esses espaços operam como fontes primárias de pistas no processo de construção de sentido. Estudos sobre diversidade em contextos educacionais indicam que experiências escolares de convivência com diferenças raciais, de gênero, religiosas e relacionadas à deficiência funcionam como marcos interpretativos relevantes, influenciando expectativas sobre inclusão, pertencimento e reconhecimento em outros ambientes institucionais (Degn, 2018; Pollock e Briscoe, 2020). De modo semelhante, a família emerge como elemento estruturante na produção desses sentidos, podendo tanto reforçar valores inclusivos quanto constituir um espaço de tensões e ressignificações, o que reforça o caráter relacional e histórico da construção do significado da diversidade (Ahmed, 2012; Nohara *et al.*, 2010).

As análises também evidenciam que a compreensão da diversidade é atravessada por dimensões emocionais e identitárias, reforçando o caráter social do processo de construção de sentido. A literatura crítica sobre diversidade destaca que os significados atribuídos às diferenças estão intimamente ligados às identidades sociais dos sujeitos e às experiências de reconhecimento ou exclusão vivenciadas ao longo de suas trajetórias (Ahmed e Schroeder, 2003; Bendl, Fleischmann e Schmidt, 2024). Nesse sentido, experiências prévias de convivência cotidiana com a diversidade tendem a contribuir para a naturalização da diferença e para sua incorporação como parte constitutiva da identidade, enquanto trajetórias marcadas por ausência de contato ou por conflitos podem produzir interpretações mais ambíguas ou tensionadas.

Por fim, a heterogeneidade das trajetórias analisadas demonstra que os sentidos atribuídos à diversidade não são universais, mas situados e contingentes. A depender das experiências sociais vividas, a diversidade pode ser interpretada como valor, desafio ou fonte de tensão, o que reforça a

compreensão de que o *sensemaking* é um processo aberto, influenciado por contextos sociais, históricos e relacionais (Weick, 1995; Thomas e Ely, 1996). Assim, os significados atribuídos à diversidade permanecem sujeitos a reafirmações, frustrações e ressignificações ao longo da trajetória acadêmica.

4.1.3 A diversidade percebida no curso de Administração

No currículo de Administração, a diversidade não ocupa uma posição estruturada no currículo do curso. Embora algumas disciplinas de recursos humanos e teoria geral da administração incluam discussões pontuais sobre desigualdades, inclusão ou direitos da população, esses conteúdos dependem da iniciativa individual dos docentes. O ensino da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS é incluído no currículo de cursos de Administração que possuem alunos surdos e a Universidade é referência no acolhimento desses estudantes, possuindo material didático próprio e intérpretes nas aulas.

Além disso, emergem tensões relacionadas à inclusão e permanência de estudantes de grupos sub-representados, onde muitas vezes as iniciativas de discentes e docentes que buscam promover o acolhimento, devido a falhas institucionais, como a ausência de auxílios financeiros e aulas de português para estrangeiros, demandas essas que são supridas através de Centros Acadêmicos, projetos de extensão, Programa de Educação Tutorial – PET, Empresa Júnior, entre outras.

Observa-se que a percepção sobre diversidade é influenciada pela infraestrutura e condições físicas do ambiente acadêmico. Enquanto alguns estudantes relatam ter encontrado espaços acessíveis e acolhedores, outros mencionam barreiras físicas e institucionais que dificultam o acesso de determinados grupos, especialmente pessoas com deficiência, conforme relatado pelos Entrevistados 6 e 12.

A coisa começou a aparecer mais quando começamos a estudar políticas educacionais, de saúde, meio ambiente, e aí, sim, surgiram esses temas com mais força. Mas, quando eu tive a matéria de gestão de pessoas, por exemplo, não teve nada relacionado à diversidade. Era mais voltado para a saúde mental, como não ser grosseiro com os outros, rotatividade de funcionários, absenteísmo e essas questões (Entrevistado 6).

Eu tive contato também, porque eu fui de empresa junior, então a gente também discutia, trabalhava muito isso dentro da empresa como um todo, porque inclusive diversidade é uma das nossas metas, né, a gente tinha a meta de ter 70% do corpo da empresa de pessoas diversas, então a gente sempre trazia muito essa discussão (Entrevistado 12).

As narrativas indicam que a diversidade não ocupa um lugar estruturante no currículo do curso de Administração, sendo abordada de forma fragmentada, esporádica e fortemente dependente da iniciativa individual de docentes ou de espaços extracurriculares. Embora alguns estudantes reconheçam a presença pontual de discussões sobre desigualdade, inclusão e direitos em disciplinas específicas, especialmente em áreas como direito e recursos humanos, porém esses conteúdos não se configuram como eixo transversal da formação administrativa. Tal achado dialoga com estudos recentes que apontam que, nos cursos de Administração, a diversidade tende a ser tratada como tema secundário, dissociado das disciplinas consideradas “centrais” ou “técnicas” da formação gerencial (Mendes e Mendonça, 2021; Fraga et al., 2022).

Esse enfraquecimento curricular contribui para um processo de despolitização da diversidade, na medida em que o tema é deslocado para espaços periféricos do currículo, como atividades complementares, projetos de extensão, empresas juniores ou iniciativas estudantis. Conforme argumentam Fraga et al. (2022), quando a diversidade não é integrada às racionalidades dominantes da Administração, ela passa a ser percebida como um complemento formativo e não como princípio organizador das práticas de gestão. Esse enquadramento limita seu potencial crítico, ao não tensionar de forma consistente os pressupostos universalizantes que orientam decisões, modelos e práticas no campo administrativo.

As falas dos estudantes evidenciam, ainda, uma separação simbólica entre aquilo que é reconhecido como “conteúdo técnico” associado à eficiência, desempenho e resultados e aquilo que é classificado como “tema social”. Essa fragmentação reforça uma formação gerencial que tende a naturalizar desigualdades organizacionais, ao tratar gênero, raça e deficiência como questões externas à lógica da gestão propriamente dita. Tal achado converge com pesquisas que demonstram como os currículos de Administração frequentemente reproduzem racionalidades hegemônicas e eurocêtricas,

pouco sensíveis às experiências de grupos sub-representados (Klein, 2016; Mendes e Mendonça, 2021).

Embora alguns estudantes relatem experiências positivas de aprendizagem sobre diversidade em espaços como empresas juniores, programas de educação tutorial e projetos de extensão, essas vivências aparecem como exceções, e não como parte de uma política institucional consistente. A dependência de iniciativas voluntárias de discentes e docentes revela uma fragilidade estrutural na gestão da diversidade no curso, tornando essas práticas contingentes, desiguais e instáveis ao longo do tempo. Estudos recentes sobre gestão da diversidade no campo organizacional alertam que, quando a inclusão é sustentada majoritariamente por esforços individuais, ela tende a reproduzir desigualdades, ao invés de transformá-las (Mor Barak, 2018; Fraga et al., 2022).

No que se refere à inclusão de pessoas com deficiência, os relatos apontam avanços importantes no acolhimento institucional, como a oferta de intérpretes de Libras e materiais didáticos adaptados. Entretanto, a percepção sobre acessibilidade varia entre os estudantes, indicando a coexistência de práticas inclusivas com barreiras físicas, institucionais e pedagógicas ainda presentes. Políticas formais de acessibilidade nem sempre se traduzem em experiências efetivas de inclusão, especialmente quando não articuladas a transformações mais amplas na cultura institucional (Mendes e Mendonça, 2021; Fraga et al., 2022).

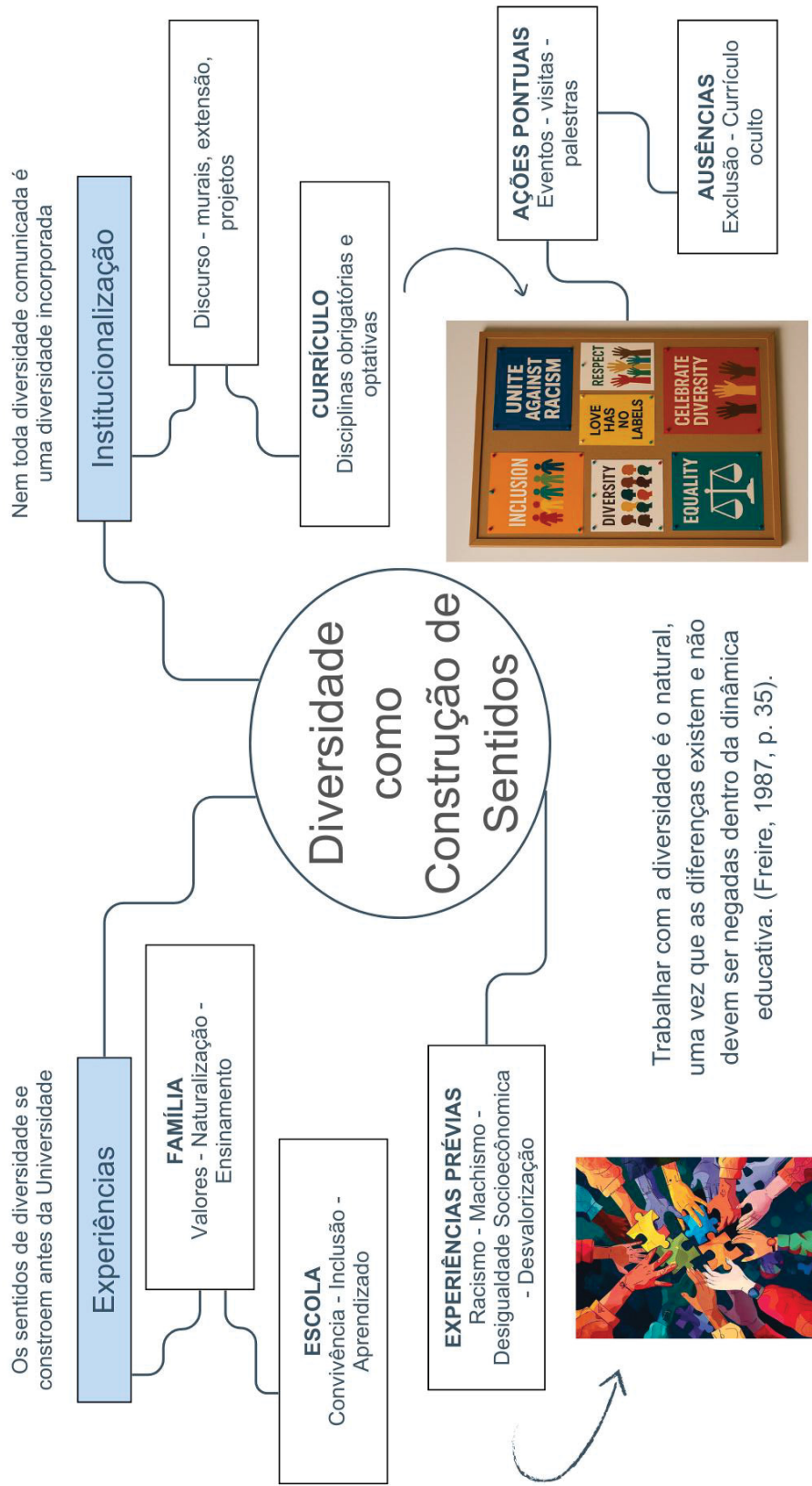
Do ponto de vista analítico, os achados desta subseção evidenciam que os sentidos atribuídos à diversidade na formação em Administração são produzidos a partir da interação entre currículo formal, práticas institucionais e experiências vividas fora da sala de aula. Contudo, é importante reconhecer uma limitação analítica deste estudo ao se concentrar nas narrativas dos estudantes, a pesquisa não incorpora de forma direta a perspectiva dos docentes nem a análise sistemática dos projetos pedagógicos dos cursos investigados. Essa delimitação restringe a compreensão sobre os processos decisórios institucionais que sustentam a marginalização curricular da diversidade, apontando para a necessidade de investigações que articulem múltiplos níveis organizacionais.

Além disso, a análise concentrou-se predominantemente na percepção discente sobre o curso de Administração, o que limita a comparação sistemática com outros cursos da área de negócios ou com distintas configurações institucionais. Essa restrição empírica sugere cautela na generalização dos resultados, ao mesmo tempo em que evidencia a importância de aprofundar a investigação sobre como diferentes contextos institucionais moldam a aprendizagem e os sentidos atribuídos à diversidade.

Em síntese, os resultados desta subseção indicam que a diversidade é reconhecida pelos estudantes como um valor relevante, mas não é plenamente incorporada como eixo estruturante da formação em Administração. Essa configuração contribui para a produção de sentidos nos quais a diversidade aparece como exceção, e não como elemento constitutivo da identidade profissional do administrador, afetando expectativas de pertencimento, reconhecimento e atuação futura no mundo do trabalho.

Ao final desta seção, apresenta-se um mapa mental elaborado com o objetivo de sintetizar os principais temas, sentidos e relações analíticas discutidos ao longo da subseção. O mapa representa como os sentidos atribuídos à diversidade no contexto acadêmico são construídos e articulados a partir das narrativas analisadas, evidenciando os eixos centrais que emergem da análise. Trata-se de um recurso de sistematização visual que não introduz novos elementos analíticos, mas organiza e integra os conteúdos desenvolvidos no texto, auxiliando o leitor na compreensão das conexões entre os diferentes aspectos abordados.

FIGURA 2 – MAPA MENTAL NARRATIVAS SOBRE OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS À DIVERSIDADE NO CONTEXTO ACADÊMICO



Fonte: A Autora (2026).

4.2 REAÇÕES, INTERPRETAÇÕES E RESSIGNIFICAÇÕES DAS NARRATIVAS NO AMBIENTE ACADÊMICO

Nesta seção é apresentado de que forma os estudantes lidam com a diversidade no ambiente acadêmico, considerando suas reações, interpretações e ressignificações de suas vivências relacionadas à temática da diversidade. A análise busca compreender se os estudantes presenciaram ou vivenciaram situações de preconceito ou valorização da diversidade durante a graduação, bem como as respostas institucionais e informais a essas questões. Através das narrativas, também exploramos como as interações acadêmicas e a convivência com outros discentes impactam a forma como os estudantes reinterpretem suas trajetórias pessoais.

4.2.1 Reações e interpretações sobre diversidade no ambiente acadêmico

A percepção de diversidade no ambiente universitário não é uniforme, episódios de preconceito, discriminação ou silenciamento são presenciados ou vivenciados, especialmente em decorrência de raça, gênero, orientação sexual e classe social. A falta de posicionamento institucional aparece como um ponto central na reprodução das violências acadêmicas, devido à falta de uma postura ativa diante de práticas discriminatórias. O código **falta de posicionamento institucional**, evidenciam a ausência de um enfrentamento estruturado das questões de diversidade dentro do ambiente acadêmico. Conforme fala do Entrevistado 1:

Falta a gente ter um contato mais próximo com o setor, porque as vezes chega na coordenação e eles nem dão importância ao que está sendo falado, eles quase assinam embaixo do professor, teria que ter um canal de denuncia por outra forma, isso é muito complexo, é um setor muito específico, porque até somos conhecidos como fura greve, porque somos bem conservadores mesmo, não é um curso que se preocupa com essas coisas e o professor tem o poder de falar o que ele quiser e não acontece nada (Entrevistado 1).

Em contrapartida, redes informais de solidariedade entre os estudantes emergem como espaços de acolhimento e apoio mútuo. Muitas vezes, os próprios alunos criam grupos para lidar com desafios da diversidade ou integram espaços que consideram seguros de apoio e enfrentamento a

discriminação, principalmente quando percebem a ineficácia das políticas institucionais. A exemplo disso, seguem trechos dos Entrevistados 12 e 22.

Na empresa Júnior, a gente, pelo menos na nossa, a gente tinha os grupos de diversidade, os comitês de diversidade, então não tinha um único comitê com todo mundo que era diverso, apesar de eu ter inclusive sugerido isso para os próximos que vieram depois de mim, que era uma ideia, reunia a galera como um todo também, a gente tinha reuniões separadas entre os grupos, então a gente considerava a diversidade, LGBTQs, pretos e pardos, os estudantes que são assistidos pela assistência estudantil da Universidade, então a gente tinha esse recorte de classe também, e mulheres, então tinha as reuniões da EJ para Mulheres, tinha reuniões da EJ Colorida, então cada grupo se reunia entre os próprios membros e os líderes desses comitês tinham a liberdade de decidir por qual atividade que estaria sendo executada (Entrevistado 12).

No contexto de apoio, os centros acadêmicos ficam bem fortes nessa temática, eles acabam se preocupando bastante, trazem pessoas para falar sobre isso, em relação a instituição em si, ela peca muito, não tem tanto contato com os alunos, nos auxílios financeiros eles não conseguem atender a todos os alunos, não abrange tanto não (Entrevistado 22).

As narrativas evidenciam que a percepção da diversidade no ambiente universitário é marcada por experiências frequentemente atravessadas por episódios de preconceito, discriminação e silenciamento relacionados a raça, gênero, orientação sexual e classe social. Esses episódios não são interpretados como eventos isolados, mas como manifestações de um contexto institucional no qual a diversidade não é enfrentada de forma estruturada. O código falta de posicionamento institucional expressa de maneira recorrente a percepção de que a universidade adota uma postura omissa diante de práticas discriminatórias, o que contribui para a reprodução e naturalização dessas violências no cotidiano acadêmico.

A ausência de canais claros, acessíveis e legitimados para denúncia e mediação institucional aparece como elemento central na construção dessas interpretações. Os relatos indicam que, quando situações de discriminação são levadas às instâncias formais, elas tendem a ser minimizadas, deslegitimadas ou resolvidas de forma superficial. Esse achado dialoga com estudos recentes que apontam que, em muitas instituições de ensino superior, políticas de diversidade coexistem com estruturas frágeis de governança, nas quais a responsabilização por práticas discriminatórias é difusa ou inexistente (Mathew et al., 2023; Heringer, 2024).

Nesse contexto, o poder simbólico atribuído aos docentes emerge como fator central nas reações dos estudantes. A percepção de que professores detêm ampla autonomia, sem mecanismos efetivos de controle ou mediação institucional, contribui para a construção de um ambiente no qual o questionamento é desencorajado e o silêncio passa a ser uma estratégia de autoproteção. Tal dinâmica se aproxima do que Ahmed (2012) denomina não performatividade institucional da diversidade, na qual a existência formal de valores inclusivos não se traduz em práticas capazes de interromper relações assimétricas de poder.

Como resposta à fragilidade institucional, as narrativas revelam a necessidade de redes informais de solidariedade entre estudantes, que passam a ocupar papel central no enfrentamento da discriminação e na produção de espaços de acolhimento. Grupos organizados em empresas juniores, centros acadêmicos e coletivos estudantis são descritos como ambientes mais seguros para compartilhar vivências, elaborar estratégias de enfrentamento e construir sentidos de pertencimento. Esses achados convergem com pesquisas recentes que destacam o papel das redes informais e da ação coletiva estudantil na compensação das lacunas institucionais em contextos universitários marcados por omissão ou ambiguidade normativa (Fraga et al., 2022; Mendes e Mendonça, 2021).

Entretanto, a organização dessas redes a partir de marcadores específicos como gênero, raça, orientação sexual ou classe, também revelam limites importantes. A fragmentação das iniciativas de apoio reflete a ausência de uma política institucional integrada de diversidade, deslocando para os próprios estudantes a responsabilidade de lidar com desigualdades estruturais. Embora esses espaços cumpram funções fundamentais de visibilidade e suporte emocional, eles não substituem a necessidade de ações institucionais capazes de prevenir, mediar e responsabilizar práticas discriminatórias de forma sistemática.

A centralidade de instâncias estudantis como principais promotoras de debates e ações sobre diversidade reforça a interpretação de que a inclusão é percebida como uma agenda paralela à gestão universitária. Essa configuração contribui para a construção de sentidos nos quais a diversidade aparece menos como compromisso institucional e mais como resultado de esforços voluntários

e contingentes. Estudos recentes sobre gestão da diversidade no ensino superior apontam que essa lógica tende a produzir iniciativas descontinuadas e desiguais, altamente dependentes do engajamento individual e pouco capazes de gerar transformações estruturais duradouras (Mathew et al., 2023; Heringer, 2024).

Do ponto de vista analítico, os achados desta subseção evidenciam que as reações dos estudantes à diversidade no ambiente acadêmico são fortemente moldadas pela omissão institucional e pela fragilidade dos mecanismos formais de enfrentamento à discriminação. No entanto, é importante reconhecer que a análise se baseia exclusivamente nas percepções e narrativas discentes, não incorporando de forma direta a visão de gestores, coordenadores ou docentes sobre os processos institucionais de mediação e tomada de decisão. Essa delimitação empírica restringe a compreensão sobre como a ausência de posicionamento institucional é produzida e sustentada nos níveis formais da gestão universitária.

Em síntese, os dados desta subseção indicam que a ausência de posicionamento institucional consistente não apenas molda as reações dos estudantes diante da diversidade, mas também influencia a construção de sentidos sobre pertencimento, legitimidade e justiça no espaço universitário. As redes informais de apoio evidencia tanto a capacidade de organização coletiva dos estudantes quanto os limites de uma inclusão sustentada fora das estruturas institucionais formais.

4.2.2 Companheira, me ajude, que eu não posso andar só. Eu sozinha ando bem, mas com você ando melhor



Fonte: Imagem enviada pelo Entrevistado 7.

*“Brasil, chegou a vez de ouvir
as Marias, Mahins, Marielles, malês”*

*História para Ninar Gente Grande,
Estação Primeira de Mangueira (2019).*

Diante da fragilidade das respostas institucionais, emergem redes informais de solidariedade entre os estudantes, com destaque para o apoio construído entre mulheres. O código **preocupação com a diversidade** revela que, em algumas situações, docentes, especialmente professoras, demonstram sensibilidade e comprometimento com a temática, seja por meio da abordagem de conteúdos relacionados à diversidade, seja por práticas pedagógicas mais acolhedoras.

Essas iniciativas, embora relevantes, não são percebidas como parte de uma política institucional consolidada. O código **ações pontuais** reforça que tais práticas dependem majoritariamente da iniciativa individual dos docentes, o que limita sua continuidade e alcance. Ainda assim, para muitas estudantes, a atuação de professoras representa um ponto de apoio fundamental para a permanência no curso, funcionando como espaço de escuta, orientação e legitimação de experiências de desigualdade de gênero. Como exemplo o Entrevistado 1:

Outra colega que veio da Angola e ela teve um bebezinho durante a graduação e eu lembro de professoras dando aula com o bebê no colo (Entrevistado 1).

Entre as próprias estudantes, o apoio mútuo também se manifesta por meio de atividades extracurriculares, como empresas júnior, programas de pesquisa e extensão, onde os alunos são engajados e sensíveis à temática e buscam criar senso de comunidade e de apoio para enfrentamento de possíveis preconceitos. Como abordado pelos Entrevistados 4 e 9.

Era abordado especialmente em disciplinas voltadas aos estudos organizacionais, então era abordado sim e além disso, na faculdade mesmo, tinha discussões, palestras, até na empresa junior que eu participei desenvolvia eventos como mulheres em liderança no mercado de trabalho, geralmente eram nos comitês de diversidade (Entrevistado 4).

Tem bastante evento, tem bastante discussão ou palestras sobre esse tipo de coisa, inclusive hoje eu recebi um convite para a semana de consciência negra, que vai ser na semana do feriado. Não sei se tem um canal de denúncias assim, tipo, um canal, mas você pode sempre estar em contato com o coordenador, ele é bastante próximo da gente, você pode ter contato com o centro acadêmico ou com o PET, que é aquele programa de educação tutorial, que eles sempre estão abertos a ouvir a gente (Entrevistado 9).

Os achados desta subseção evidenciam que o apoio construído entre mulheres no ambiente acadêmico exerce papel central na permanência e na sustentação das trajetórias formativas. Esse apoio se manifesta tanto nas relações entre estudantes quanto na atuação de professoras que, por meio de práticas pedagógicas mais sensíveis, oferecem acolhimento e legitimação de experiências atravessadas por desigualdades de gênero. Trata-se de um suporte relevante, mas que permanece informal e dependente de iniciativas individuais, o que limita sua abrangência e estabilidade (Ahmed, 2012).

No âmbito do ensino, a presença de docentes que demonstram sensibilidade às condições vividas pelas estudantes aparece como elemento decisivo para a continuidade da trajetória acadêmica em contextos de maternidade, migração ou sobrecarga de responsabilidades. Entretanto, o caráter pontual dessas práticas reforça que o acolhimento não se configura como padrão pedagógico do curso, mas como exceção. Essa lógica produz experiências desiguais entre as estudantes, nas quais o reconhecimento depende do acesso a determinados sujeitos e espaços, e não de práticas institucionais consolidadas (Zanoni et al., 2017).

No campo da extensão, as atividades extracurriculares relatadas, como empresas juniores, comitês e eventos, funcionam como espaços de

fortalecimento coletivo e construção de redes de apoio entre mulheres. Esses ambientes ampliam as possibilidades de pertencimento e reconhecimento, especialmente em um curso no qual as desigualdades de gênero não são transversalizadas no currículo formal. Contudo, a centralidade desses espaços evidencia que as questões de gênero permanecem deslocadas para circuitos paralelos da formação, reforçando a separação entre conteúdos considerados “centrais” e temas tratados como complementares (Alcadipani e Bertero, 2012).

Essa leitura se torna ainda mais significativa quando articulada aos dados divulgados pelo Conselho Federal de Administração, que indicam que as mulheres já são maioria entre os estudantes e formadas nos cursos de Administração no Brasil (CFA, 2025). Embora esse dado aponte avanços no acesso, as narrativas analisadas demonstram que a presença numérica não se converte automaticamente em inclusão substantiva. A recorrência de redes informais de apoio sugere que persistem assimetrias que exigem estratégias coletivas de sustentação, mesmo em um contexto de maioria feminina (Ahmed, 2012).

O contraste entre a maior participação das mulheres e a necessidade constante de apoio informal evidencia um paradoxo da inclusão: as mulheres ocupam o espaço, mas continuam a enfrentar limites relacionados ao reconhecimento e à legitimação de suas experiências. O apoio entre mulheres emerge, assim, não apenas como expressão de solidariedade, mas como resposta prática às fragilidades das práticas formativas, especialmente no ensino e na extensão, que ainda operam a partir de padrões pouco sensíveis às desigualdades de gênero (Zanoni et al., 2017).

Além disso, redes informais de apoio entre mulheres em contextos acadêmicos operam como mecanismos centrais de permanência, especialmente em ambientes marcados por currículos pouco sensíveis às desigualdades de gênero. Pesquisas conduzidas no ensino superior brasileiro indicam que práticas de cuidado, escuta e flexibilidade pedagógica, quando não institucionalizadas, tendem a se concentrar na atuação individual de docentes mulheres, reproduzindo uma lógica de responsabilização informal que sobrecarrega essas profissionais e mantém a inclusão no campo da exceção (Heringer, 2024; Mathew et al., 2023). Nesse sentido, o apoio entre mulheres

aparece simultaneamente como estratégia de resistência e como indicador da fragilidade das respostas institucionais às desigualdades de gênero.

Espaços extracurriculares, como projetos de extensão, empresas juniores e centros acadêmicos, frequentemente assumem o papel de espaços seguros para a construção de pertencimento e reconhecimento, sobretudo para mulheres e outros grupos sub-representados em cursos de negócios. Contudo, ao permanecerem dissociados do currículo formal, esses espaços tendem a operar de forma compensatória, sem alterar de modo substantivo as racionalidades pedagógicas centrais da formação gerencial (Kelan, 2010; Bleijenbergh, 2021). Tal dinâmica contribui para a manutenção da separação entre o que é reconhecido como competência técnica legítima e aquilo que é tratado como pauta social periférica, limitando o potencial transformador dessas iniciativas.

Para uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas que atravessam a experiência das mulheres na formação e no exercício da docência no curso de Administração, torna-se fundamental incorporar a perspectiva das mulheres docentes. Essas profissionais também estão inseridas em um campo historicamente constituído por relações assimétricas de poder e relatam vivências recorrentes de violência simbólica, silenciamento e deslegitimação por parte de colegas homens e de estruturas de gestão marcadas por posturas conservadoras. Trata-se de um curso pensado, criado e implementado a partir de uma lógica branca, cisheteronormativa, masculina e de classe média, que define padrões normativos de autoridade, competência e liderança. Nesse contexto, as experiências das docentes revelam como as desigualdades de gênero não se restringem ao corpo discente, mas perpassam toda a organização acadêmica, influenciando práticas pedagógicas, processos decisórios e possibilidades de transformação institucional.

4.2.3 Cê vai atrás desse diploma. Com a fúria da beleza do sol, entendeu?



Fonte: Imagem enviada pelo entrevistado 5.

*Agora ela cresceu, quer muito estudar
 Termina a escola, a apostila, ainda tem
 vestibular
 E a boca seca, seca, nem um cuspe
 Vai pagar a faculdade, porque preto e pobre
 não vai pra USP
 Foi o que disse a professora que ensinava lá
 na escola
 Que todos são iguais e que cota é esmola.*

Cota Não é Esmola – Bia Ferreira (2018).

As narrativas relacionadas à negritude e às políticas de cotas evidenciam como a experiência universitária é marcada por processos contínuos de interpretação e ressignificação. Embora as cotas sejam reconhecidas como um direito assegurado por lei e um instrumento fundamental para a ampliação do acesso ao ensino superior, os relatos indicam que sua efetivação no cotidiano acadêmico é atravessada por falhas institucionais e barreiras simbólicas que impactam diretamente a permanência dos estudantes negros na universidade. Conforme narrativa do Entrevistado 3:

Uma coisa que eu percebia lá, que dentro da universidade tem o quadro dos formandos em medicina e todas as turmas que eu vi, são pessoas brancas lá, isso sempre foi uma coisa que eu me perguntei, porque o curso de medicina também tem o ingresso por cotas, então deveria ter também pessoas negras, mas nas turmas que eu vi não tinha nenhuma (Entrevistado 3).

O código **desigualdade socioeconômica**, articulado às experiências vinculadas às cotas, revela que o ingresso na universidade é narrado como uma conquista que extrapola o âmbito individual, sendo frequentemente associada aos esforços familiares e coletivos. Ao mesmo tempo, essa conquista é tensionada por discursos meritocráticos que colocam em dúvida a

legitimidade da presença do estudante cotista, exigindo justificativas constantes sobre seu desempenho e trajetória acadêmica.

Mesmo após o ingresso, os estudantes relatam que a permanência no curso é marcada pela necessidade contínua de reafirmação de pertencimento. A baixa representatividade de estudantes negros na graduação em Administração contribui para sentimentos de isolamento e reforça a percepção de que esse espaço não foi historicamente pensado para acolhê-los. Essa ausência torna-se ainda mais evidente na descrição do corpo docente, percebido como majoritariamente composto por homens brancos, oriundos de famílias tradicionais, com trajetórias acadêmicas e ocupações públicas já consolidadas, o que acentua distâncias simbólicas entre estudantes e professores. A exemplo das falas dos Entrevistados 11, 22 e 23:

Bom, eu diria que da percepção que tenho na minha vida, apesar de eu ser negro, as pessoas tendem a me atrelar a uma classe financeira mais baixa, porque é o retrato social do Brasil, que a população negra é mais pobre, mas meus pais investiram muito na minha educação e dos meus irmãos, eu tive acesso, eu trabalho hoje em uma cidade que não é na minha cidade natal, o ensino médio também não era na minha cidade e meus pais me custeavam isso, eu sempre me senti diferente nesses espaços, isso desde o infantil, do maternal, eu sempre fui uma das poucas pessoas negras da sala, as vezes tem negros mais claros, mas pardos, mas sempre fui eu e mais uma pessoa no máximo que era negra, com mais traços negros, então isso é difícil, entrar em uma sala de aula e só ver mais uma pessoa parecida com você (Entrevistado 23).

A minha turma que eu peguei também, como é noturno, acaba que vêm do interior e são pessoas que vivem em realidades muito diferentes, alguns moram há 15min da universidade e outros que moram em outra cidade, passa 3h no ônibus para chegar até aqui, temos essa diferença no resultado que vamos ter na universidade, alguns trabalham o dia inteiro e chegam cansados na aula, mas desde o primeiro período vejo essa questão da diversidade... e geralmente quem vem de longe, quem precisa trabalhar o dia inteiro, são os estudantes negros (Entrevistado 22).

Quando eu entrei, foi algo que eu notei, por ser universidade pública nós temos acesso aos candidatos, quando eu entrei todas as vagas foram preenchidas, teve 2 pessoas que entraram na cota de raça, que se identificam como preto e pardo, mas indígena não teve nenhum, a cota PCD não teve inscrição. (Entrevistado 11).

Nesse contexto, a política de cotas, embora fundamental para o acesso, não garante por si só a inclusão plena. As narrativas indicam que a universidade mantém práticas, normas e expectativas que reproduzem desigualdades raciais e de classe, deslocando para os estudantes a responsabilidade pela adaptação, resistência e superação das barreiras

encontradas ao longo do percurso formativo. Como segue os apontamentos dos Entrevistados 11 e 12:

Tem as cotas pra quem vem de escola pública, de pretos e pardos, eu sei que tem os auxílios que vem da instituição mas é um processo muito demorado, no início quando eu entrei, tentei buscar esse auxílio, mas era muito difícil, eu acabei não conseguindo, aí eu fui trabalhar, mas se for de fato uma pessoa que precisa, que vem de outras cidades, de outros estados e precisam desse auxílio é complicado, hoje eu não uso, mas entendo que exista e que ajuda muitas pessoas querendo ou não, além disso tem o auxílio psicológico, isso eu vejo que funciona, que eles dão esse apoio. Na recepção eu não lembro deles terem falado sobre os auxílios, mas foi algo que descobri depois que tinha a possibilidade, eles mandam e-mail também referente aos editais, mas em relação a psicólogo os alunos que precisam ir atrás (Entrevistado 11).

A gente esbarrou com a proposta da reitoria de que eles estavam querendo limitar o acesso à verba de assistência estudantil de acordo com a pessoa estar ou não, como é que fala? Ela está de acordo com a grade dela, ou seja, ela não está com o curso atrasado. Então eles queriam limitar a verba para quem estava em atraso na graduação, o que para mim não faz nenhum sentido, porque a gente sabe que esses grupos são inclusive os que têm mais dificuldade de permanência. Então é um pouco contraditório, ao mesmo tempo que tem ações, a gente vê que não é uma coisa necessariamente que abrange todos os grupos de maneira igual (Entrevistado 12).

Nesse sentido, a referência à música *AmarElo*, de Emicida, contribui para o fechamento das narrativas ao reforçar a compreensão do diploma como símbolo de resistência, afirmação e projeção de futuro para sujeitos historicamente sub-representados. O rap, ao evocar imagens de superação, persistência e reconhecimento, dialoga com os sentidos atribuídos à trajetória universitária, ampliando a leitura do diploma para além de um título acadêmico e situando-o como conquista atravessada por desigualdades estruturais, mas também por expectativas de visibilidade, dignidade e pertencimento, a fim de reivindicar espaços injustamente interdito aos negros.



Fonte: Imagem enviada pelo entrevistado 12.

*Cê vai sair dessa prisão
Cê vai atrás desse diploma
Com a fúria da beleza do Sol,
entendeu?
Faz isso por nós!
Faz essa por nós!
Te vejo no pódio!*

**AmarElo – Emicida, Pablo
Vittar e Majur (2019).**

As narrativas relacionadas à negritude e às políticas de cotas indicam que a experiência universitária não se resume ao ingresso formal, mas é atravessada por processos contínuos de interpretação e atribuição de sentido ao longo da trajetória acadêmica. À luz da perspectiva de *sensemaking* proposta por Weick (1995), a universidade é constantemente interpretada pelos estudantes negros a partir de sinais cotidianos, por composição racial das turmas, perfil do corpo docente, acesso a auxílios e reconhecimento simbólico que orientam a construção de pertencimento ou exclusão. Assim, o ingresso via cotas não encerra o processo de inclusão, mas inaugura uma etapa marcada por avaliações permanentes sobre a legitimidade da própria presença no espaço acadêmico.

A baixa representatividade de estudantes negros no curso de Administração, associada à percepção de um corpo docente majoritariamente branco, produz sentidos de isolamento e reforça a leitura de que esse espaço não foi historicamente estruturado para acolher sujeitos racializados. Esse achado dialoga com a literatura sobre ações afirmativas no ensino superior brasileiro, que aponta que políticas de acesso, quando não acompanhadas por estratégias institucionais de permanência e reconhecimento, tendem a gerar processos de inclusão parcial e fragilizada (Heringer, 2002; 2018). A ausência de referências raciais no cotidiano acadêmico limita processos de identificação e projeção profissional, intensificando distâncias simbólicas entre estudantes e a instituição.

Esse padrão dialoga com evidências empíricas que demonstram que, mesmo após a implementação da Lei de Cotas, a estrutura curricular dos cursos permanece fortemente ancorada em lógicas eurocêntricas, limitando a incorporação de perspectivas negras, indígenas e decoloniais como parte constitutiva da formação acadêmica (Barbosa e Vinuto, 2025).

Do ponto de vista da gestão da diversidade, as narrativas evidenciam uma dissociação entre o discurso institucional de inclusão e as práticas efetivamente vivenciadas no cotidiano universitário. Conforme discutido por Zanoni et al. (2017), iniciativas que se restringem ao acesso formal tendem a reproduzir desigualdades ao não questionarem normas, valores e hierarquias que estruturam as organizações. No caso analisado, a política de cotas amplia o ingresso, mas não altera de forma substantiva as práticas pedagógicas, os critérios de avaliação e os mecanismos de reconhecimento que continuam operando segundo padrões racialmente excludentes.

A centralidade da representatividade docente emerge como elemento crítico nesse processo. Segundo Lopes (2025), a presença de professores negros produz impactos significativos e mensuráveis nas trajetórias educacionais de estudantes negros, elevando as taxas de conclusão do ensino médio, ingresso no ensino superior e conclusão da graduação, além de gerar ganhos futuros de renda, sem efeitos negativos sobre estudantes brancos. Esses resultados reforçam que a representatividade não atua apenas no plano simbólico, mas constitui um fator estrutural de redução das desigualdades educacionais, corroborando as percepções expressas nas narrativas analisadas.

Ao mesmo tempo, os relatos evidenciam a permanência de discursos meritocráticos que deslocam para os estudantes negros a responsabilidade pela adaptação, pelo desempenho e pela superação das barreiras institucionais. As dificuldades de acesso a auxílios e as tentativas de condicionar a assistência estudantil ao “atraso” na graduação ilustram como a desigualdade estrutural é convertida em problema individual, reforçando mecanismos de exclusão já discutidos pela literatura crítica sobre educação e desigualdade racial (Heringer, 2018).

Esse cenário se agrava quando situado no contexto político recente. Durante a realização deste estudo, foi aprovado em Santa Catarina o Projeto

de Lei nº 753/2025, que proíbe a reserva de vagas com base em critérios raciais em universidades estaduais e instituições que recebem recursos públicos, prevendo sanções financeiras e perda de verbas em caso de descumprimento. Ainda que, a lei mantenha cotas para pessoas com deficiência, estudantes de escolas públicas e critérios econômicos, a retirada do recorte racial sinaliza um reposicionamento institucional que nega o racismo como dimensão estruturante das desigualdades educacionais. Esse movimento dialoga diretamente com as inseguranças narradas pelos estudantes, ao reforçar a percepção de que o acesso conquistado permanece instável e politicamente contestado.

4.2.4 Que a universidade se pinte de povo!



Que [a universidade] se pinte de negro, que se pinte de mulato. Não só entre os alunos, mas também entre os professores. Que se pinte de operários e de camponeses, que se pinte de povo, porque a universidade não é patrimônio de ninguém, ela pertence ao povo.

Ernesto Che Guevara (1959).

Fonte: Enviado pelo Entrevistado 29.

As narrativas que abordam experiências de discriminação relacionadas a diferentes marcadores sociais revelam que a universidade é percebida como um espaço atravessado por hierarquias simbólicas que extrapolam as dimensões de gênero e raça, já discutidas anteriormente. O código **falta de representatividade discente** evidencia a recorrência de relatos nos quais estudantes pertencentes a grupos sub-representados descrevem sentimentos de invisibilidade, isolamento e não pertencimento, reforçados pela percepção

de que seus corpos, identidades e trajetórias ocupam posições marginais no espaço acadêmico.

No caso de estudantes LGBTQIA+, as narrativas indicam a presença de discriminações sutis e explícitas, expressas por meio da vigilância constante sobre a expressão da identidade, do receio de exposição e da necessidade de adequação a normas cis heteronormativas. Os relatos mencionam, ainda, episódios de conflito relacionados ao uso de banheiros por pessoas transexuais e não binárias, evidenciando tensões institucionais em torno do reconhecimento dessas identidades no cotidiano universitário. Embora essas situações revelem limites e resistências, também são narrados esforços institucionais voltados à mitigação desses problemas, por meio de orientações, adaptações e debates internos. Em um curso caracterizado como majoritariamente branco, cisgênero e heterossexual, os estudantes LGBTQIA+ relatam a vivência de discriminações, mas destacam, simultaneamente, a presença de redes de apoio entre colegas, que contribuem para a permanência e para a construção de um ambiente de maior acolhimento. Segundo relato dos estudantes 8 e 17.

No início do nosso módulo tinha um casal de gay e tinha uma turma lá, grupos que não aceitavam eles. Eles foram bastante excluídos, inclusive eles acabaram abandonando o curso. A gente tinha uns que tratavam super bem, eles inclusive eram ótimas pessoas, mas sempre tem um e outro lá que joga piada, não aceita. A gente teve também a questão da diversidade, inclusive foi na questão de aceitação de gêneros “diferentes”, a gente teve uma questão das pessoas trans usar os banheiros femininos. essa questão foi bem crônica, eles fizeram várias ações, conscientizaram que elas também eram mulheres e ai começou a ter mais aceitação, mas eu vi que eles trabalharam bem essa questão (Entrevistado 8).

Eu lembro de uma situação em que tinha uma galera e nem era gente próxima, mas eu percebi que eles estavam zoando um menino. Não sei o nome dele, mas era um menino que ia pra faculdade de cropped, de shorts, pintava a unha... enfim, ele tinha um estilo mais diferente. E eu vi um grupo de meninos tirando sarro dele, zoando mesmo. Acho que foi a única vez em que vi algo mais explícito acontecendo ali (Entrevistado 17).

Entre estudantes com deficiência, os relatos evidenciam que a exclusão se manifesta tanto em barreiras físicas quanto em práticas pedagógicas e atitudes capacitistas presentes no cotidiano universitário. A ausência de adaptações adequadas e a desconsideração das especificidades desses estudantes reforçam a percepção de que a universidade ainda opera a partir de

um modelo normativo de corpo e desempenho acadêmico, dificultando a permanência e o reconhecimento desses sujeitos. As narrativas também indicam que, embora exista reserva de vagas destinada a PCDs, a procura por essa modalidade de ingresso no curso de Administração permanece reduzida, o que é interpretado pelos participantes como reflexo de barreiras simbólicas, estruturais e informacionais que antecedem o acesso ao ensino superior. Ainda assim, de forma pontual, algumas instituições têm buscado promover a inclusão por meio da implementação de rampas de acesso, da disponibilização de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais e de outras adaptações institucionais. Apesar desses avanços, os estudantes relatam que persistem dificuldades relacionadas à socialização e à construção de vínculos no ambiente universitário, indicando que a inclusão, para além das adaptações físicas e pedagógicas, envolve também dimensões relacionais e simbólicas. A exemplo das falas dos Entrevistados 18, 19 e 21.

A gente já teve problemas onde esse cadeirante, em uma aula, né, onde ia ser no segundo andar a aula, ele teve que ser levado no colo pelos colegas, pela escada. Então, tipo, eu acredito que tenha sido constrangedor para ele, entendeu? Essa situação. Então, depois disso, desse episódio, a gente parou de ter aulas no segundo andar, foi realocado no térreo as aulas, por conta dele. Mas a universidade não é preparada. Diversas vezes a gente vê, tipo, o elevador quebrado e tudo mais (Entrevistado 19).

As vagas PCDs não são preenchidas, as vezes pelo próprio medo da pessoa entrar e não ter acessibilidade, tinha uma menina surda que a mãe acompanhava na aula para ir fazendo libras (Entrevistado 21).

A gente tinha uma aluna surda na sala e tinha o intérprete dela lá, mas acontecia que, como a faculdade era bem grande, às vezes faltava alguém ali e precisava suprir outra sala, ou faltava o intérprete. E a nossa turma ficava sem. E ela não conseguia se comunicar com ninguém. Nem o professor sabia Libras. O professor doutor ali não sabia. Eu sempre pensei nisso: eles se preocupam tanto em aprender inglês, que é uma língua estrangeira, e não aprendem a segunda língua brasileira, que é Libras. Isso é algo que poderia ser muito melhor. E é algo que marcou para mim, sim. Ela perdia muita coisa na sala porque não conseguia se comunicar. Ela era meio que sozinha. Ela convivia com os intérpretes e com os outros surdos da faculdade. Porque, por mais que a gente quisesse incluir ela ali, acabava não conseguindo. Já com o outro aluno, que também era surdo, mas de outra turma, a gente conseguiu incluir bastante, porque ele gostava muito de esporte. Para jogar bola, para jogar tênis de mesa, a gente se comunicava pela linguagem do próprio jogo mesmo. Então ele ficava bem mais à vontade na universidade (Entrevistado 18).

As narrativas de estudantes indígenas, por sua vez, destacam o estranhamento cultural vivenciado no espaço universitário, marcado pela

deslegitimação de saberes tradicionais e pela invisibilização de suas trajetórias. Os relatos indicam que estudantes indígenas são raramente vistos no curso de Administração, o que reforça a percepção de isolamento e a ausência de referências no ambiente acadêmico. No entanto, quando presentes, esses estudantes são narrados como agentes que promovem debates enriquecedores sobre saberes, sociedade e formas alternativas de organização, ampliando as discussões em sala de aula e tensionando perspectivas hegemônicas do campo da Administração. As narrativas também mencionam a existência de ações pontuais voltadas à inserção de estudantes indígenas, como iniciativas institucionais específicas e espaços de diálogo, embora essas ações ainda sejam percebidas como insuficientes para promover uma inclusão mais ampla e estruturada. A exemplo disso, seguem trechos dos Entrevistados 10, 21 e 27.

Professor PCD eu não tive até o momento, eu tive um indígena no meu primeiro período, ele era professor substituto, mulheres temos também. O professor indígena a gente queria mais saber como era a vida dele, do que da disciplina, foi bem legal, porque tivemos essa interação e ele explicava como era ter o contato com o pessoal aqui fora (Entrevistado 21).

A gente, na matéria de... Ah, eu não vou saber, não me lembro agora... mas a gente teve uma visita em uma aldeia indígena, onde caiu a ficha para todo mundo sobre a sociedade, onde mostrou que eles vivem basicamente igual a nós. Existe parte que tem o dinheiro e existe uma parte mais pobre. Tipo, eles vivem numa propensão entre eles e a sociedade, em busca da melhor qualidade de vida (Entrevistado 10).

Eu tive um professor de administração do terceiro setor, talvez pela disciplina a gente tenha acabado falado mais sobre esse tema, ele fez um júri simulado sobre povos indígenas e até qual ponto o estado deveria intervir na cultura desse povo, foi interessante porque para se preparar para o júri, tivemos que ler alguns artigos, tem que defender um lado e aí a gente discutiu, foi bem positivo pra gente pensar, mas a gente se colocou no lugar deles e discutimos sobre intervenção. A intenção do júri era ter opiniões diferentes, metade da turma ficou engajada no assunto, defendeu os pontos que tinha, levantando argumentos (Entrevistado 27).

As narrativas também evidenciam a presença de preconceitos associados à origem regional, especialmente em relação a estudantes oriundos das regiões Norte e Nordeste do país. Os relatos indicam que essas discriminações se manifestam por meio de estigmas relacionados à suposta inferioridade acadêmica, à desvalorização de sotaques, modos de falar e trajetórias educacionais, bem como à associação dessas regiões a imagens de atraso ou precariedade. Tais experiências produzem sentimentos de

reprodução das desigualdades no ambiente universitário. O corpo docente é narrado como majoritariamente homogêneo, o que limita as possibilidades de identificação e reforça a ideia de que determinados grupos não ocupam, historicamente, os espaços de produção e validação do conhecimento.

Quando a presença de docentes pertencentes a grupos sub-representados ocorre, ainda que de forma pontual, ela é descrita como um fator de identificação e reconhecimento. Os estudantes relatam que esses professores funcionam como referências concretas de pertencimento e possibilidade, ampliando horizontes e legitimando trajetórias que, até então, pareciam distantes ou inacessíveis. A representatividade docente emerge, assim, como elemento fundamental para a construção de ambientes acadêmicos mais inclusivos e para o fortalecimento da permanência estudantil. Conforme abordado pelos Entrevistados 19 e 22:

Pelos professores não, em sua maioria são pessoas brancas, que vieram de família abastardas, tem doutores na família, em relação a PCD, a universidade não tem acessibilidade, então nesse sentido não percebo diversidade no curso de administração em si, mas em relação a mulheres tem bastante (Entrevistado 22).

Não muita, infelizmente. Eu só tenho um professor, que ele é gay, que ele já falou pra gente. E a matéria dele também é gestão de pessoas. Então ele tenta trazer um pouco de diversidade em questão de trazer assuntos e tudo mais. Mas é algo que a gente está vendo nesse semestre. Algo que eu poderia ter visto um pouco anteriormente. Até mesmo pra agregar, profissionalmente falando (Entrevistado 19).

As narrativas também evidenciam como a religião emerge como marcador de diferença no espaço universitário, especialmente quando associada a identidades religiosas minoritárias. Os relatos indicam situações de estranhamento diante do uso do *hijab* por mulheres muçulmanas, frequentemente atravessadas por estereótipos que associam essa prática religiosa à ideia de submissão, à restrição da autonomia feminina e à suposta impossibilidade de estudar ou morar sozinha. Essas percepções revelam desconhecimento e preconceitos culturalmente construídos, que produzem olhares de vigilância e questionamentos sobre a presença dessas estudantes na universidade. Ainda assim, as narrativas também destacam experiências de acolhimento, sobretudo por parte de colegas, que contribuem para a construção de espaços de respeito e convivência, indicando que, apesar das

tensões, a universidade pode se configurar como um ambiente de diálogo e reconhecimento da diversidade religiosa. A exemplo disso, seguem trechos dos Entrevistados 21 e 26.

Depende muito, antigamente eu sofria mais preconceito, hoje temos influenciadores muçulmanos, depois que isso cresceu, que eu vi que tinha pessoas conhecendo mais a gente, não era algo velado pela mídia, eu me senti mais pertencida no meio disso, seja no trabalho, na universidade, porque tem essas pessoas para nos representar, nós somos normais e não só aquilo que aparece na mídia, então eu me sinto mais confortável e me respeitam cada vez mais. Já tivemos na parte de gestão de pessoas, ensinaram como devemos lidar em determinadas situações, como se portar, mas assim, em relação a isso, fora disso não tive tempo para participar de outras atividades, mas eu acho legal que os professores tentam incluir, colocam fotos com uma menina de hijab, coisas assim, para outras pessoas são coisas simples, mas eu me sinto pertencida (Entrevistado 26).

Quando a gente falava em disciplinas de RH sim, entra em cultura organizacional, a minha turma é bem diversa, a gente tem uma amiga que é muçulmana, ela usa hijab, então convivemos com o pessoal diferente, tem o pessoal indígena também, os professores sempre falam sobre isso, é bem legal (Entrevistado 21).

Como fechamento dessa subseção, o discurso de Ernesto Che Guevara, proferido durante seu discurso na Universidade de Las Villas em 1959, enquanto recebia o título de Doutor Honoris Causa, dialoga com os sentidos expressos nas narrativas analisadas ao afirmar que a universidade deve se “pintar de povo”. A evocação dessa ideia reforça a compreensão de que a inclusão não se limita ao acesso discente, mas envolve transformações estruturais na composição do corpo docente, nas práticas institucionais e nas formas de reconhecimento. As narrativas convergem, assim, para a expectativa de uma universidade que reflita a pluralidade de sujeitos que a constituem, reconhecendo a diversidade como condição essencial para o cumprimento de seu papel social.

As narrativas analisadas nesta subseção indicam que a diversidade no ambiente universitário não é vivenciada como um dado objetivo ou estável, mas como um processo contínuo de interpretação construído a partir das experiências cotidianas dos estudantes. Ao relatarem situações de reconhecimento, silenciamento ou exclusão, os participantes mobilizam sentidos que os ajudam a compreender que tipo de espaço é a universidade e qual é o seu lugar dentro dela. Essa dinâmica interpretativa aproxima-se da perspectiva de *sensemaking* organizacional, na medida em que os estudantes

buscam atribuir significado às interações e práticas institucionais que encontram ao longo da graduação (WEICK, 1995). A recorrência de sentimentos de invisibilidade e não pertencimento sugere que a universidade é percebida como um espaço atravessado por hierarquias simbólicas, nas quais determinadas identidades são mais facilmente reconhecidas como legítimas do que outras.

No caso de estudantes LGBTQIA+, os dados empíricos indicam que a inclusão ocorre de forma condicional, exigindo adequação a normas cisheteronormativas presentes nas interações cotidianas e nas práticas institucionais. Episódios de vigilância sobre a expressão de gênero, silenciamento e conflitos em torno do uso de banheiros por pessoas trans e não binárias evidenciam que o ambiente acadêmico reproduz expectativas implícitas de normalidade. Essa leitura empírica dialoga diretamente com Mendes e Mendonça (2017), ao demonstrar que a Administração, enquanto campo de formação, tende a refletir a estrutura de poder presente no corpo social, marcada pela hegemonia heteronormativa. Segundo os autores, normas regulatórias de sexo e gênero operam de forma performativa, induzindo comportamentos que visam à aceitação social e restringindo as possibilidades de expressão identitária no contexto da graduação em Administração.

Sob a ótica do *sensemaking*, tais normas funcionam como sinais organizacionais que orientam os estudantes a ajustarem suas performances como estratégia de permanência, reforçando processos de adaptação, autocensura e silenciamento (Weick, 1995). Assim, a diversidade é reconhecida no discurso, mas vivenciada de maneira tensionada no cotidiano acadêmico.

Entre estudantes com deficiência, especialmente surdos, as narrativas revelam um descompasso significativo entre os direitos formalmente assegurados e as práticas institucionais efetivamente vivenciadas. O Decreto nº 5.626/2005, ao regulamentar a Lei nº 10.436/2002, estabelece a obrigatoriedade da oferta de intérpretes de Libras, do reconhecimento da singularidade linguística das pessoas surdas e da garantia de acesso à comunicação, à informação e à educação em todos os espaços institucionais. No entanto, os relatos analisados indicam falhas recorrentes na disponibilização de intérpretes, ausência de preparo docente e barreiras físicas

e pedagógicas que comprometem o processo formativo. Esses episódios são interpretados pelos estudantes como indícios de que a inclusão ocorre de forma improvisada e dependente de esforços individuais, e não como prática organizacional estruturada.

Essa discrepância reforça a distinção central discutida no referencial teórico entre acesso legal e inclusão efetiva, evidenciando que a existência de dispositivos normativos não garante, por si só, experiências de pertencimento e reconhecimento (Zanoni et al., 2010; Ahmed, 2012). No processo de construção de sentido, tais falhas comunicam que determinados corpos e trajetórias continuam sendo tratados como exceção dentro da universidade.

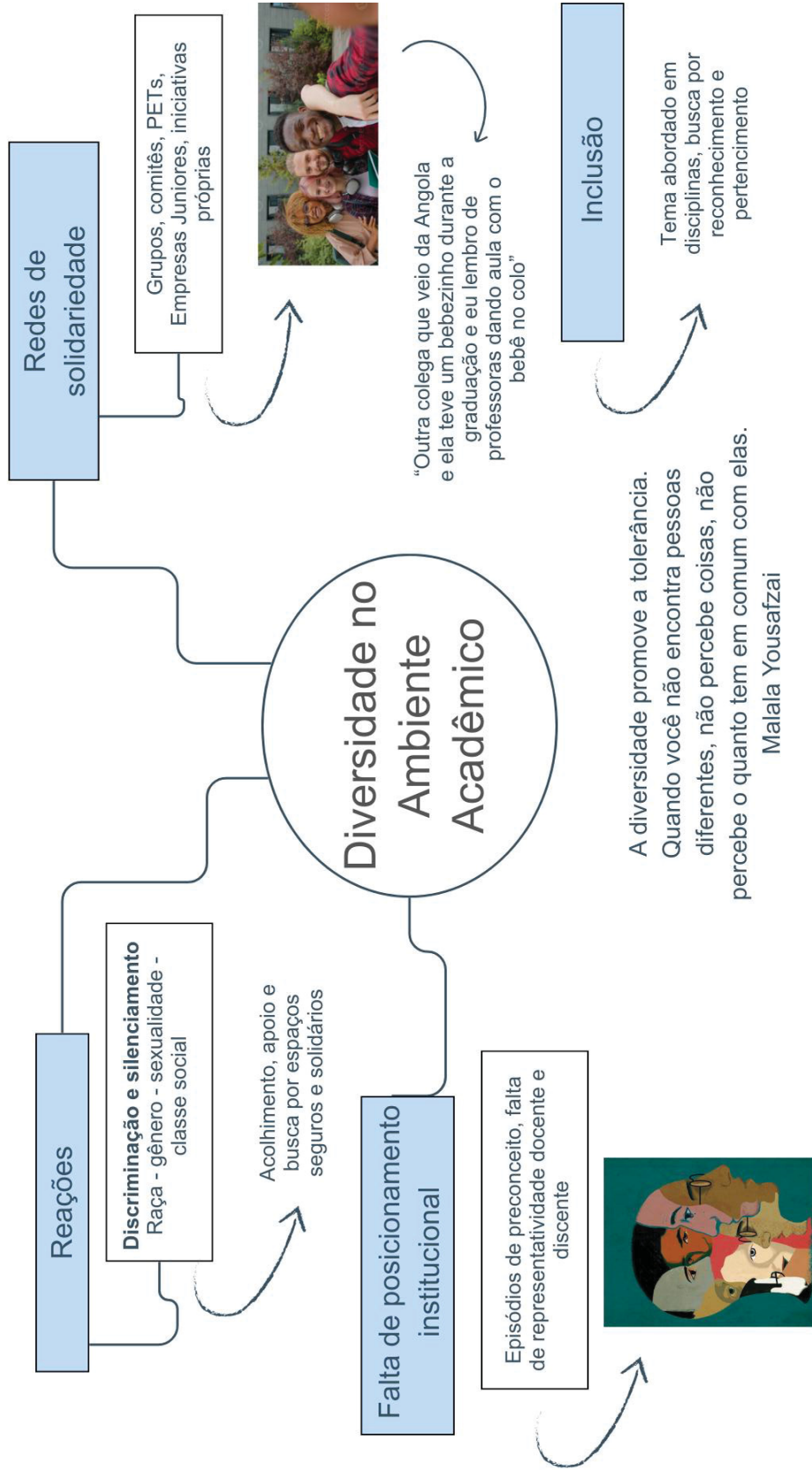
A reduzida procura por vagas destinadas a PCDs no curso de Administração pode ser compreendida como efeito antecipado desses sentidos de não pertencimento. Antes mesmo do ingresso, potenciais estudantes interpretam o ambiente universitário como pouco preparado para acolhê-los, produzindo um ciclo de exclusão que antecede o acesso formal. Esse achado reforça a compreensão de que políticas inclusivas, quando não acompanhadas por práticas organizacionais consistentes, tendem a operar mais como símbolos institucionais do que como mecanismos efetivos de transformação (Ahmed, 2012).

As narrativas de estudantes indígenas, regionais e religiosos reforçam essa leitura ao evidenciar que a universidade ainda privilegia referenciais hegemônicos de conhecimento, linguagem e identidade. O estranhamento cultural, a deslegitimação de saberes tradicionais e os preconceitos associados à origem regional funcionam como pistas simbólicas que orientam os estudantes a moderarem suas expressões identitárias para se adequarem a padrões considerados legítimos. Esses processos refletem o que Zanoni et al. (2010) descrevem como inclusão limitada, na qual a diversidade é tolerada desde que não desafie as normas dominantes da organização.

A diversidade no ensino superior é compreendida como um processo relacional, situado e atravessado por disputas simbólicas. Estudos contemporâneos indicam que universidades podem simultaneamente ampliar o acesso formal e reproduzir formas sutis de exclusão, especialmente quando a diversidade não é integrada às práticas pedagógicas, à governança institucional e à cultura organizacional (Mathew et al., 2023; Gaio et al., 2024).

Ao final desta seção, apresenta-se um mapa mental elaborado com o objetivo de sintetizar as principais reações, interpretações e processos de ressignificação identificados nas narrativas dos estudantes no ambiente acadêmico. O mapa representa como os estudantes interpretam suas experiências e atribuem novos significados às vivências relacionadas à diversidade ao longo de sua trajetória universitária, evidenciando os eixos analíticos que emergem da análise. Trata-se de um recurso de sistematização visual que não introduz novos elementos analíticos, mas organiza e integra os conteúdos discutidos na seção, auxiliando o leitor na compreensão das conexões entre os diferentes processos de construção de sentido.

FIGURA 3 – REAÇÕES, INTERPRETAÇÕES E RESSIGNIFICAÇÕES DAS NARRATIVAS NO AMBIENTE ACADÊMICO



Fonte: A Autora (2026).

4.3 NARRATIVAS SOBRE OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS À DIVERSIDADE NO CONTEXTO PROFISSIONAL

A fim de apresentar os dados obtidos que respondem ao objetivo desta etapa da pesquisa, neste tópico apresentam-se as narrativas que descrevem os sentidos atribuídos à diversidade no contexto profissional, bem como as experiências vivenciadas pelos participantes em seus ambientes de trabalho.

4.3.1 Há diversidade nas organizações?

De acordo com as narrativas analisadas, **há diversidade nas organizações, porém de forma desigual, seletiva e fortemente condicionada ao tipo, porte e posicionamento institucional das empresas.** As narrativas indicam que as **ações estruturadas** tendem a estar mais presentes em grandes corporações, multinacionais e grandes empresas brasileiras, especialmente naquelas que mantêm comunicação direta e contínua com consumidores finais. Nesses contextos, os estudantes percebem que a promoção da diversidade está associada não apenas a diretrizes internas, mas também à pressão social e à cobrança externa por posicionamentos institucionais, o que impulsiona a formalização de políticas, programas e discursos alinhados às expectativas da sociedade.

Em contraste, nas empresas de menor porte, frequentemente de caráter familiar, as ações voltadas à diversidade são narradas como pontuais e majoritariamente **simbólicas**, concentrando-se em datas comemorativas, como o Dia das Mulheres, o Dia das Mães ou o Dia dos Pais, sem que essas iniciativas se traduzam em práticas contínuas ou estruturantes no cotidiano organizacional, conforme ressaltado pelos Entrevistados 1, 11 e 15.

Nas empresas que eu trabalhei, eu já vejo muitas mais ações, ações mais efetivas, mas eu só percebi essas ações em empresas maiores. Então, foi quando eu trabalhei em multinacionais que eu vi, por exemplo, o Comitê de Diversidade, o Comitê de Gênero, o Comitê Racial, que faziam ações voltadas para esses grupos, mas em empresas menores não tinha uma ação do tipo. Então, por exemplo, na empresa que eu trabalho agora, a gente tem o Comitê de Diversidade, então eles trazem palestras, por exemplo, sobre o mês LGBT. A gente teve palestras do Dia da Mulher, agora sobre Outubro Rosa, a gente fala sobre o câncer de mama, então... No mercado de trabalho, vejo ações

mais efetivas e tentativas de minimizar a diminuição sobre os grupos minoritários (Entrevistado 15).

Eu não sei te dizer como foi criado, mas eu não sinto que seja algo só para inglês ver não, eu acho que inclusive eles fazem porque gostam, tem um grupo lá que é de diversidade racial e eles tem encontros semanais ou quinzenais, eu tenho a flexibilidade para poder ir nos encontros, os gerentes incentivam que a gente participe também, eles são dispostos a isso (Entrevistado 11).

Eu sempre trabalhei em empresas pequenas e é mais complicado ter eventos internos, as reuniões acontecem, acabei de sair de uma agora, mas não tem eventos, nada grande, tem algumas coisas pontuais como dia da mulher, mas a gente nunca se envolvia em questões de gênero e sexualidade, por ser uma empresa financeira, é mais conservadora e não tem muita posição sobre, porque está mexendo ali com *stakeholders* que são conservadores, as vezes que eles tentaram acabava que não acontecia, porque o público da empresa não aceitava, então essa questão do dia da mulher, dessas datas não existe, mas tem algumas ações de dia das mães, mas de sexualidade nunca é falado, eu já atuei na área de RH e estava ali nas tomadas de decisão e ouvia que não era bom contratar mães e isso era bem delicado (Entrevistado 1).

A diversidade, em diversos relatos, aparece como algo visível no discurso organizacional, mas pouco incorporado às práticas cotidianas, o que se reflete na recorrência do código **falsa diversidade**. Os estudantes descrevem ambientes em que campanhas, comunicados internos e eventos pontuais coexistem com a ausência de mudanças efetivas nas relações de trabalho, nos processos decisórios e nas oportunidades de crescimento profissional para grupos subrepresentados. Nessas narrativas, a diversidade é tratada como um valor abstrato, desconectado de ações contínuas e estruturantes, conforme narrado pelos Entrevistados 6 e 23.

No ambiente de trabalho, a gente tem algumas políticas, como a seleção de pessoas negras, com vagas reservadas para elas. Acho que para pessoas indígenas também, se não me engano. Sei que existem essas políticas, mas não há muitas outras ações pequenas que a empresa desenvolve. Às vezes, a gente faz um evento ou outro relacionado à diversidade, mas, do meu ponto de vista, é mais uma iniciativa dos próprios funcionários do que algo da empresa em si. Isso acontece mais por necessidade e para sobreviver às cobranças externas (Entrevistado 6).

Algumas empresas falam mais do que fazem, eu vejo mais vagas abertas para diversidade em empresas grandes, muitas vezes as empresas tem ações internas, mas na prática mesmo, na diretoria, dos cargos de liderança isso não tem, algumas mulheres chegam nesses espaços, mas ainda é uma minoria, pessoas negras, LGBTQs, PCDs então nem se fale, talvez quem está fora da empresa veja uma representatividade, mas quem está lá dentro não percebe tanto (Entrevistado 23).

O código **diversidade presente** evidencia que muitos estudantes reconhecem a presença de pessoas diversas nas organizações, especialmente

em cargos operacionais. No entanto, essa diversidade é frequentemente percebida como limitada a determinados setores ou funções, não se traduzindo, necessariamente, em inclusão plena ou em reconhecimento institucional. Essa percepção é reforçada pela presença do **clima conservador**, no qual temas relacionados à diversidade, preconceito e discriminação são evitados, minimizados ou tratados como questões individuais, e não como problemas organizacionais.

A **ausência de ações de diversidade** também aparece de forma recorrente, especialmente em organizações menores ou em contextos nos quais a diversidade não é considerada uma prioridade estratégica. Nessas situações, os estudantes narram a inexistência de canais formais para denúncia, discussão ou enfrentamento de práticas discriminatórias, o que contribui para a naturalização de desigualdades no ambiente de trabalho. A exemplo disso, seguem trechos dos Entrevistados 14, 15, 18 e 28.

Eu vejo isso na minha cidade e essa percepção eu comecei a ter depois que entrei na universidade. Sobre as vagas ofertadas, para as empresas maiores que têm essa obrigação, elas fazem por obrigação. Nas empresas menores, eu vejo muito, por exemplo, em banco que eu vou, até em loja que eu entro: a pessoa que está no caixa, sentadinha, no ar-condicionado, é uma pessoa branca. A pessoa que está limpando o chão é uma pessoa negra. Então, a gente vê que as lojas aqui contratam conforme a beleza. Eles falam: você é mais bonita, você vai atender o cliente. Você é negra, você vai ficar limpando, vai cuidar do estoque lá atrás. Então tem esse preconceito que a gente observa bastante. A gente para e pensa nisso (Entrevistado 18).

Vou ser bem sincera, é pra cumprir legislação, tinha bastante mulheres lá, mas as conversas que eu ouvia, eu lembro que a minha supervisora era bem conservadora, bem antiga, tinha chego uma menina nova que tinha cabelo colorido, ela já falou “como deixaram gente de cabelo colorido entrar aqui?”, era um pessoal não me rela, não me toque, a comunidade dos gays era um mundinho deles. Na empresa X era uma empresa tradicional, tinham mulheres, mas na liderança eram só homens, é um problema que por mais que tentamos encontrar soluções, é um tema muito complicado, porque na cultura de uma empresa, nunca vai mudar da noite pro dia, na questão da mulher, vai muito mais além da empresa ou os projetos que ela faz, porque somos nós que engravidamos, nós que carregamos o bebe por 9 meses, eu acho que isso não é só cultural ou social, é biológico, como uma mulher vai priorizar a carreira, se ela também quer ser mãe? Eu ouvi de mulheres que foram desligadas depois da licença maternidade, porque a empresa sempre vai te ver como um número, então é uma coisa muito delicada, não tem como priorizar as duas coisas ao mesmo tempo, como vamos ver mais mulheres na liderança, se ela precisa escolher isso ou aquilo, não é um preto no branco, envolve muitas outras questões, agora de diversidade de raça, eu não vejo negros trabalhando, muito menos em cargo de liderança, só vi duas estagiárias e elas eram a atração quando iam falar de diversidade, já é usado de cobaia para representar a diversidade, quando contrata um PCD, querem mostrar que a empresa contrata e não pra dizer que realmente é inclusiva (Entrevistado 28).

Eu trabalhei em empresas bem diferentes, trabalhei em empresa de tecnologia que era só homem, trabalhei com contabilidade e a que estou agora é minúscula, é mais homem também e a diversidade é bem menor, mas no restante... na contabilidade que eu trabalhei deveria ter uns 250, 300 funcionários e eu estava no RH, eu vi gente sendo mandado embora porque não bateu com a cultura, porque era um homem negro e gay, não era uma pessoa discreta, era tinha o estereótipo de homem gay, era a personalidade dele e todo mundo percebia, ele foi contratado em um dia e mandado embora no dia seguinte pelo gestor, ele falou pra todo mundo que foi pela cultura e eu fiquei “hum, será que foi mesmo cultura?”, achei que foi puro preconceito, era uma empresa familiar apesar de ser grande (Entrevistado 14).

Quando alguém denuncia, vai direto para o RH. Então não existe nenhuma garantia também de sigilo, assim. Então, o papo que ocorre é que geralmente se você vai para o RH, eles vão falar com palavras e com nome o que foi dito para eles. Por isso que até geralmente em denúncias, pelo menos na empresa que eu estou agora, tem uma certa barreira em fazer denúncias porque você corre esse risco de ser exposto (Entrevistado 15).

As narrativas analisadas indicam que a percepção de diversidade nas organizações é fortemente condicionada ao porte da empresa, ao setor de atuação e ao grau de exposição pública da organização. De modo recorrente, os estudantes associam a existência de políticas, comitês e ações estruturadas à atuação em grandes corporações, multinacionais e grandes empresas brasileiras, especialmente aquelas que mantêm contato direto com consumidores finais e operam sob maior escrutínio social. Nesses contextos, a diversidade é interpretada como parte de um conjunto de expectativas institucionais mais amplas, nas quais reputação, imagem pública e alinhamento a valores socialmente legitimados exercem papel central (Ahmed, 2012; Corbett et al., 2025).

Em contraste, as experiências em empresas de menor porte, frequentemente de caráter familiar, são narradas como marcadas por ações pontuais, episódicas e simbólicas, concentradas em datas comemorativas e dissociadas de mudanças estruturais no cotidiano organizacional. Nessas organizações, a diversidade tende a ser percebida como um tema sensível ou indesejado, especialmente quando associada a pautas consideradas “polêmicas”, como gênero e sexualidade. Essa diferenciação reforça que pequenas e médias empresas tendem a tratar a diversidade de forma reativa e conservadora, priorizando a manutenção de relações tradicionais com *stakeholders* e evitando posicionamentos que possam gerar conflitos simbólicos ou econômicos (Gaio et al., 2024; Mahajan, Bleijenbergh e Benschop, 2025).

A recorrência do código falsa diversidade evidencia uma leitura crítica por parte dos estudantes sobre o descompasso entre discurso organizacional e práticas efetivas. As narrativas indicam que campanhas, eventos e comunicações institucionais convivem com estruturas hierárquicas homogêneas, critérios pouco transparentes de promoção e baixa representatividade de grupos subrepresentados em cargos de liderança. Esse padrão dialoga com a crítica contemporânea à diversidade instrumental, na qual ações simbólicas funcionam como mecanismos de legitimação organizacional sem produzir redistribuição de poder ou transformação das relações de trabalho (Ahmed, 2012; Zanoni et al., 2010; Corbett et al., 2025).

Sob a perspectiva do *sensemaking* organizacional, a diversidade aparece, nesses contextos, como um símbolo que orienta interpretações externas, mas que não necessariamente estrutura decisões internas. Os estudantes constroem sentidos nos quais a diversidade “existe” enquanto narrativa institucional, mas não enquanto prática cotidiana. Essa discrepância é interpretada como estratégia organizacional de sobrevivência frente a pressões legais, reputacionais e de mercado, mais do que como compromisso ético ou político com a inclusão. Tal interpretação mostra que organizações tendem a adotar a diversidade como linguagem gerencial, esvaziando seu potencial crítico ao enquadrá-la em métricas, eventos e relatórios (Mahajan et al., 2025).

A presença do código diversidade presente reforça essa ambivalência. Embora os estudantes reconheçam a existência de pessoas diversas nas organizações, essa diversidade é frequentemente percebida como concentrada em cargos operacionais, setores específicos ou posições com baixa visibilidade e poder decisório. Esse padrão sugere a operação de uma inclusão seletiva, na qual a diversidade é tolerada desde que não desestabilize normas implícitas de comportamento, estética e performance profissional (Acker, 2006; Gaio et al., 2024).

O clima organizacional descrito como conservador emerge como elemento central na construção desses sentidos. As narrativas revelam ambientes nos quais temas relacionados à diversidade são evitados, minimizados ou tratados como questões individuais, reforçando a ideia de que preconceito e discriminação não constituem problemas organizacionais. Esse enquadramento desloca a responsabilidade do enfrentamento das

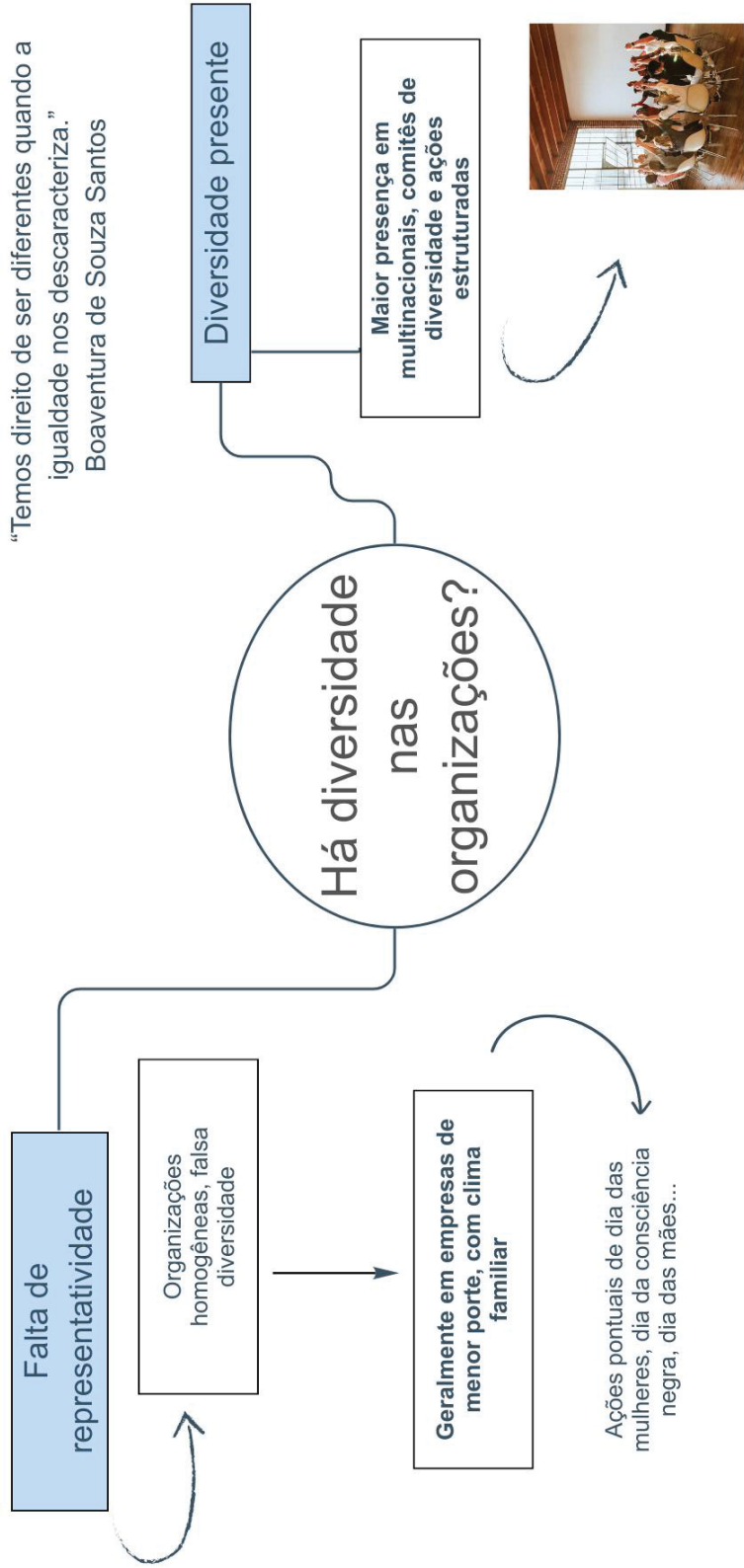
desigualdades para os próprios indivíduos afetados, ao mesmo tempo em que preserva a ordem organizacional existente, onde culturas organizacionais conservadoras tendem a produzir silenciamento, vigilância e estratégias de adaptação, especialmente para mulheres, pessoas negras, LGBTQIA+ e pessoas com deficiência (Mahajan et al., 2025; Corbett et al., 2025).

As narrativas também evidenciam fragilidades importantes nos canais formais de denúncia e proteção institucional. A ausência de garantias de sigilo e a centralização das denúncias em setores como o RH são interpretadas como fatores que desestimulam o enfrentamento de práticas discriminatórias. Esse achado dialoga com estudos que apontam que mecanismos institucionais pouco confiáveis tendem a reforçar o silêncio organizacional, produzindo um ambiente no qual a denúncia é percebida como risco, e não como direito (Ahmed, 2012; Gaio et al., 2024).

Em síntese, os resultados desta subseção evidenciam que a diversidade, quando não acompanhada de estruturas organizacionais coerentes, tende a operar prioritariamente no plano simbólico, funcionando como elemento de legitimação institucional mais do que como prática transformadora do cotidiano de trabalho.

Ao final desta seção, apresenta-se um mapa mental elaborado com o objetivo de sintetizar os principais sentidos atribuídos à diversidade no contexto profissional a partir das narrativas analisadas. O mapa representa como os estudantes interpretam a presença, a ausência e as formas de institucionalização da diversidade nas organizações, evidenciando os eixos analíticos que emergem das experiências relatadas no ambiente de trabalho. Trata-se de um recurso de sistematização visual que não introduz novos elementos analíticos, mas organiza e integra os conteúdos discutidos na seção, auxiliando o leitor na compreensão das conexões entre os diferentes sentidos atribuídos à diversidade no contexto profissional.

FIGURA 4: MAPA MENTAL NARRATIVAS SOBRE OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS À DIVERSIDADE NO CONTEXTO PROFISSIONAL



Fonte: A Autora (2026).

4.4 REAÇÕES, INTERPRETAÇÕES E RESSIGNIFICAÇÕES DAS NARRATIVAS NO AMBIENTE PROFISSIONAL

Nesta seção são analisadas as reações, interpretações e ressignificações construídas pelos estudantes a partir de suas experiências no ambiente profissional. As narrativas evidenciam como os participantes lidam com a diversidade no cotidiano de trabalho, os ajustes comportamentais realizados para garantir a permanência no emprego e as estratégias mobilizadas frente a situações de injustiça, discriminação ou silenciamento. Também são explorados os sentimentos de pertencimento ou de não pertencimento em relação aos contextos organizacionais, bem como as interpretações sobre a atuação das lideranças, a ética organizacional e a efetividade das ações de promoção da diversidade.

4.4.1 Elas nas organizações: narrativas sobre gênero e trabalho



Fonte: Imagem enviada pelo Entrevistado 1.

"[...] todas as cidadãs e todos os cidadãos, por serem iguais aos seus olhos [da lei], devem ser igualmente admissíveis em todas as funções honoríficas, cargos e empregos públicos, segundo suas capacidades e sem outras distinções além das suas virtudes e talentos."

Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã. Artigo 6º - Olympe de Gouges

As narrativas relacionadas às experiências de gênero no ambiente profissional revelam que, embora exista uma presença expressiva de mulheres nas organizações, essa participação é atravessada por desigualdades quando consideradas dimensões interseccionais. O código **diversidade presente** indica que as mulheres são amplamente reconhecidas no quadro funcional, porém os relatos apontam que essa diversidade se concentra majoritariamente

em mulheres brancas, enquanto mulheres negras permanecem menos visíveis, especialmente em posições de maior prestígio. Essa assimetria é reforçada pelo código **falta de representatividade**, particularmente evidente nos cargos de liderança, onde a ausência feminina é narrada como mais acentuada, conforme dito pelos Entrevistados 9, 11, 13 e 19

Isso inclusive é algo bem discutido lá, porque pessoas negras a gente não percebe muito em cargos de liderança, mas como a empresa está presente em boa parte do país, na filial da Bahia já é mais presente, uns 80% são de lideranças negras, aqui eu sei que temos muitas lideranças femininas, mas não tenho conhecimento de pessoas com deficiência e acho que não tem pessoas negras em liderança também não (Entrevistado 11).

Lá não tem tanto, assim, dizendo, mas a gente consegue perceber em algumas pessoas. Em questão de diversidade, a gente tem pessoas lá PCD, a gente tem mulheres em cargos de liderança, mas se for ver em questão de porcentagem, existem muito mais homens do que mulheres em cargos de liderança. A minha gestora é uma mulher, mas em questão de ver os outros setores, a gente vê que a maior parte são homens. E em questão de pessoas negras, eu não vejo tanto (Entrevistado 19).

Tem mais mulher do que homens, sim. Acho que na questão de raça, assim, era equilibrado também. Mas as supervisoras que eu tive eram brancas, eram mulheres brancas (Entrevistado 9).

Aí é um ponto muito interessante e que eu acho que realmente vale a pena discutir. Até metade do ano, a minha gerência, incluindo minha supervisão direta, era composta apenas por homens. Antes disso, quando eu entrei na atividade, ainda havia mulheres na supervisão, mas depois passou a ser só homens. Agora, minha supervisora direta é uma mulher, o par dela é um homem, o nosso gerente é um homem, e o gerente do gerente é uma mulher. Então existe uma diversidade ali. Qual é a parte interessante? Na nossa primeira conversa, quando a minha supervisora ainda ia assumir, antes de qualquer anúncio oficial, o meu supervisor e o gerente comentaram assim: “Queremos trazer uma mulher para o time. Vocês já tiveram supervisores homens. Então queremos equilibrar, trazer esse lado feminino, balancear a liderança.” Naquele momento, eu achei legal. Eu pensei: “Nossa, que bom! Eles querem trazer uma mulher para representar, para estar junto na liderança.” Naquele momento, fez sentido para mim. Só que, algumas semanas atrás, eu participei de uma reunião com várias gerentes de fora. A gente tem um comitê que é de mulheres para mulheres, mas o tema trabalhado não é sobre mulheres. E uma das gerentes falou algo que mexeu muito comigo: “Eu não quero estar lá só para cumprir uma cota. Eu quero estar lá porque reconhecem o meu trabalho. Não apenas para diversificar a gerência.” Quando ela disse isso, na hora me veio à cabeça o relato do meu gerente. E eu fiquei me perguntando: A minha supervisora está lá pelos méritos dela e isso é evidente no trabalho que ela faz, mas será que esse foi o único motivo pelo qual escolheram ela? Ou será que olharam para ela também pensando em ‘precisamos de uma mulher para compor a liderança’? Então eu fiquei nesse questionamento interno. Ainda assim, eu gosto de ter diversidade na liderança. Acho importante. E eu realmente percebo diferenças na experiência de trabalhar com homens e mulheres. Mas, no fim das contas, as pessoas são diferentes umas das outras, independentemente do gênero (Entrevistado 13).

As experiências também evidenciam processos recorrentes de **deslegitimação da capacidade profissional**, associados tanto ao gênero quanto à idade. Ainda que não apareçam como um código isolado no contexto profissional, essas vivências dialogam com a presença de um **clima conservador**, no qual normas implícitas reforçam hierarquias tradicionais. Os relatos indicam que mulheres, sobretudo as mais jovens, enfrentam exclusões simbólicas em áreas consideradas masculinizadas, como os setores financeiro e de produção, sendo frequentemente desacreditadas ou silenciadas por colegas homens mais velhos. A exemplo disso, seguem trechos dos Entrevistados 12 e 29.

Agora em questão de coisas negativas, eu não sei até que ponto é tão negativo assim, mas a gente sempre escuta uma ou outra piadinha, que eu, considero tão preconceituosa, principalmente por parte dos homens da unidade que são mais velhos, então existe essa diferença geracional dentro da empresa também, tem gente que está lá há 30 anos, 20 anos de carreira, então ao mesmo tempo que tem pessoas ali estagiárias, por exemplo, com 20 e poucos anos, tem pessoas de 50 quase 60, e a gente escuta principalmente desses grupos, em tom de piadinhas, algumas coisas que são preconceituosas, então fazer uma outra piada com o jeito que a pessoa é, o jeito que ela se veste, ou com a própria etnia mesmo, a raça que algumas pessoas têm, ou comentários que, lógico que num tom de brincadeira e num tom amigável, mas que ainda assim revelam uma visão que não é tão diversa, né, por assim dizer (Entrevistado 12).

Bom, eu sendo uma mulher, que é onde eu acho que me enquadro mais quando penso em dificuldade relacionada à diversidade, tive uma situação bem marcante. Quando eu entrei na empresa onde estou atualmente, tive bastante dificuldade por ter começado no meio da fábrica. Eu não entrei diretamente no financeiro; eu fui para a manutenção, cuidando dos custos. Mesmo sendo da administração, eu estava no meio da fábrica, no setor de manutenção, e ao meu redor eram somente homens. Isso dificultou tudo. A questão de me enturmar, de conversar, de tirar dúvidas sobre o meu trabalho... eu não conseguia. Eu era muito excluída no setor. Quando tinha aniversário da equipe, por exemplo, eu era a única que ficava na sala. Ninguém me chamava. Eu realmente ficava muito isolada. Tive muita dificuldade de me desenvolver naquele ambiente, justamente porque não havia diversidade. Era só um monte de homem, todos muito unidos entre si, no time deles, na convivência deles. E eu acabava ficando no meu canto, sozinha. Então, essa é uma lembrança muito forte que eu tenho quando penso em diversidade, a falta dela, e como isso dificultou minha vivência no trabalho (Entrevistado 29).

No que se refere à maternidade, os códigos **exclusão pós-maternidade** e **inclusão pós-maternidade** revelam contrastes significativos entre os contextos organizacionais. Em empresas de maior porte, multinacionais ou grandes empresas brasileiras, os relatos apontam para a existência de **ações estruturadas** de apoio à maternidade e ao retorno pós-licença, como

flexibilização de jornadas e políticas internas de acolhimento. Em contrapartida, em empresas de menor porte, especialmente de caráter familiar, predominam narrativas de preconceito e insegurança, sendo recorrentes situações de desligamento de mulheres após o cumprimento da licença-maternidade, o que evidencia a fragilidade das ações quando não institucionalizadas. A exemplo disso, seguem trechos dos Entrevistados 5, 14 e 30.

Teve uma menina que ela ficou grávida, enfim saiu de licença maternidade e quando ela retornou a empresa eu não sei dizer burocraticamente, mas alinhou com ela, que ela teria uma hora a mais do dia para ir para casa e alimentar o bebê, dar de mamar para o bebê. Então, por exemplo, ela saía para almoçar meio-dia e ela retornava às duas. No meio-dia à 13h o almoço e das 13h às 14h esse tempo que ela teria a mais do dia dela para dar de mamar para o bebê (Entrevistado 5).

É uma empresa que, nesse quesito, trata muito bem quando a pessoa está grávida ou quando sai de licença maternidade e volta. Muito pelo contrário do que muita gente imagina, eu nunca vi ninguém sendo demitido. Já vi uma moça voltar da licença e, no mesmo mês, ser promovida. E todo mundo que eu vejo que sai de licença e depois retorna, tem relatos muito bons sobre o suporte que a empresa dá enquanto a pessoa está afastada e durante a gestação (Entrevistado 30).

Teve uma situação de uma mulher grávida que foi demitida, não sabiam que ela tava grávida, aí quando ela voltou, falou que tava grávida e eu sei disso porque estava no RH, o jurídico orientou a fazer a contratação dela de novo, pagar todos os meses retroativos e o dono falou que não, se ela quiser processar, que processe. Quando vem um atestado de CID por enjoo, já criam um caos que a mulher está grávida, o que vão fazer, ficam em cima para demitir antes de chegar o aviso (Entrevistado 14).

A Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã, elaborada em 1791 por Olympe de Gouges durante a Revolução Francesa, dialoga com os sentidos expressos nas narrativas analisadas ao afirmar, em seu Artigo 6º, que todas as cidadãs e todos os cidadãos devem ser igualmente admissíveis em cargos e funções segundo suas capacidades, virtudes e talentos. A evocação desse princípio reforça a compreensão de que a igualdade formal, embora consagrada em documentos históricos e marcos legais, não se traduz automaticamente em igualdade de condições no ambiente profissional. As narrativas convergem, assim, para a constatação de que mulheres continuam enfrentando barreiras ao acesso, à permanência e ao reconhecimento no trabalho, evidenciando a distância persistente entre os ideais de igualdade e as práticas organizacionais cotidianas.

As narrativas analisadas evidenciam que a presença expressiva de mulheres nas organizações não se traduz automaticamente em igualdade de condições, reconhecimento ou acesso a posições de poder. Embora as entrevistadas relatem ambientes com significativa participação feminina, essa presença é atravessada por hierarquias de gênero e raça que delimitam quais mulheres são visíveis, valorizadas e legitimadas no espaço organizacional. Tal dinâmica dialoga com a compreensão de que as organizações são estruturalmente “generificadas”, operando a partir de normas, rotinas e critérios historicamente associados ao masculino, que moldam oportunidades, trajetórias e formas de reconhecimento profissional (Acker, 2006).

A baixa representatividade feminina, especialmente de mulheres negras nos cargos de liderança relatada pelas entrevistadas, encontra respaldo em evidências institucionais recentes. A pesquisa Panorama Mulheres 2025, conduzida pelo Instituto Talenses Group em parceria com o Núcleo de Estudos de Gênero do Insper, revela que apenas 17,4% das presidências das empresas brasileiras são ocupadas por mulheres, percentual que permanece estagnado ao longo das últimas edições do estudo e inferior à média global estimada pelo *Global Gender Gap Report* (INSPer, 2025). Além disso, cerca de 90% das presidências, femininas e masculinas, são ocupadas por pessoas brancas, evidenciando que a desigualdade de gênero se articula de forma indissociável à desigualdade racial. Esses dados corroboram as narrativas que apontam para a concentração de mulheres brancas em posições de maior prestígio, enquanto mulheres negras permanecem sistematicamente subrepresentadas.

As narrativas que problematizam a presença de mulheres em cargos de liderança “para equilibrar o time” evidenciam uma tensão recorrente entre reconhecimento por mérito e inclusão simbólica. A ambiguidade expressa pelas entrevistadas revela que, quando a diversidade é incorporada sem o enfrentamento das estruturas de poder, a presença feminina pode ser percebida como instrumental, reforçando a lógica de tokenismo. Essa dinâmica dialoga com críticas recorrentes no campo da gestão da diversidade, que apontam que iniciativas descoladas de transformações estruturais tendem a produzir inclusão superficial, sem alterar os critérios de avaliação, promoção e autoridade organizacional (Benschop e Doorewaard, 1998).

Os relatos de deslegitimação profissional vivenciados por mulheres, especialmente jovens ou inseridas em setores masculinizados, evidenciam a persistência de normas implícitas que associam competência, liderança e racionalidade ao masculino. Comentários em tom de “brincadeira”, silenciamentos e exclusões cotidianas operam como mecanismos sutis de manutenção das hierarquias de gênero, configurando formas de violência simbólica que naturalizam desigualdades e restringem a participação plena das mulheres (Acker, 2006). Esse cenário é reforçado por culturas organizacionais conservadoras, nas quais tais práticas são normalizadas e raramente problematizadas.

No que se refere à maternidade, as narrativas evidenciam contrastes marcantes entre organizações com ações institucionalizadas e contextos nos quais prevalecem insegurança e exclusão. Enquanto empresas de maior porte apresentam políticas de flexibilização e acolhimento no retorno pós-licença, organizações menores reproduzem práticas de desligamento, vigilância e desconfiança. Esse achado reforça a compreensão de que a maternidade segue sendo tratada como um desvio em trajetórias profissionais pensadas a partir de um modelo ideal de trabalhador desvinculado das responsabilidades reprodutivas, evidenciando o caráter estrutural da desigualdade de gênero no trabalho (Acker, 2006; Kelan, 2013).

Os dados do Insper reforçam esse diagnóstico ao apontar que a presença feminina diminui drasticamente à medida que se avança na hierarquia organizacional, especialmente nos cargos de vice-presidência e nos conselhos de administração, onde 57,4% das empresas não possuem nenhuma mulher em seus conselhos (INSPer, 2025). A convergência entre os relatos empíricos e os dados institucionais indica que a desigualdade de gênero não decorre de escolhas individuais ou falta de qualificação, mas de estruturas organizacionais que continuam a privilegiar trajetórias masculinas e brancas.

Dessa forma, as narrativas analisadas indicam que a agenda de gênero nas organizações permanece marcada por avanços limitados e contradições profundas. A ampliação numérica da presença feminina não é acompanhada, necessariamente, por mudanças nos regimes de poder, nos critérios de legitimidade e nas práticas de gestão. As experiências relatadas evidenciam a

persistente distância entre igualdade formal e igualdade substantiva no mundo do trabalho, reafirmando que a promoção da equidade de gênero exige transformações estruturais que ultrapassem ações pontuais ou simbólicas.

4.4.2 A questão do negro não é para o negro resolver



“Tem ações que o sujeito branco pode fazer no cotidiano para mexer na estrutura. A questão do negro não é para o negro resolver, é para a nação brasileira.”

Conceição Evaristo

Fonte: Imagem enviada pelo Entrevistado 4.

As experiências relacionadas à raça no ambiente profissional indicam que a presença de pessoas negras nas organizações ainda é percebida como reduzida, tornando-se ainda mais rara quando se trata de cargos de liderança e posições de tomada de decisão. Diante de **contextos organizacionais pouco diversos** e frequentemente marcados por lideranças homogêneas, os estudantes relatam a adoção de estratégias de vigilância sobre a forma de falar, vestir e se comportar como mecanismo de proteção frente a estigmatizações e associações negativas. A exemplo disso, seguem trechos dos Entrevistados 2 e 6.

O mercado de trabalho, querendo ou não, é algo muito quadrado e eu acho que assim, o mercado de trabalho, na minha visão, tem uma falsa diversidade. É muita bandeira, muito slogan, daí você vai ver na prática quase nada assim sabe, algo mais assim para buscar investidores falar que é uma empresa moderna e você quando você vê por exemplo a equipe lá com todo mundo branco, um homem com um perfil muito padrão, tem lá um negro por exemplo a minoria, mas sei lá, de 50 pessoas tem 2 negros (Entrevistado 2).

O pessoal que está no comando é muito homogêneo. E, sendo bem sincera, é triste ver isso, porque são pessoas que estão muito desconectadas da realidade. Elas perderam o senso de humanidade e não conseguem gerar impacto. Isso acaba refletindo na falta de políticas mais concretas e no ambiente em si. Sobre as vagas voltadas para negros, pardos e indígenas, acho que elas foram implementadas mais por uma questão de legislação do que por um valor ou missão da empresa. Se não tivesse uma lei exigindo isso, provavelmente não teriam essas vagas (Entrevistado 6).

As narrativas também apontam que, em empresas de maior porte, multinacionais ou grandes organizações brasileiras, observa-se a adoção de iniciativas voltadas à ampliação do acesso de pessoas negras ao mercado de trabalho, como a criação **de vagas afirmativas e a constituição de comitês de diversidade com foco racial**. Em muitos casos, esses comitês são formados a partir da mobilização dos próprios funcionários, com participação voluntária, o que evidencia tanto o engajamento interno quanto os limites institucionais dessas ações. Ainda assim, os estudantes destacam que, nesses contextos organizacionais, há maior abertura para a escuta ativa sobre questões raciais, impulsionada, em parte, pelo contato direto com consumidores finais e pela cobrança social por posicionamentos mais consistentes.

No entanto, os relatos ressaltam que tais iniciativas nem sempre se traduzem em condições efetivas de permanência, desenvolvimento e reconhecimento profissional. A presença de pessoas negras tende a se concentrar nos níveis iniciais da hierarquia organizacional, com poucas oportunidades de ascensão e visibilidade. Quando os estudantes percebem práticas mais consistentes de promoção da diversidade racial ou a atuação de lideranças sensíveis às desigualdades raciais, essas experiências são ressignificadas como possibilidades de **reconhecimento e pertencimento**. Conforme relatado pelos Entrevistados 7, 12 e 15.

Eu não presenciei diretamente, mas foi uma das primeiras histórias que eu escutei quando eu entrei, que foi inclusive da contratação, por assim dizer, de um colega, que trabalha no mesmo núcleo que eu, que ele é um homem negro e gay, e o nosso gerente tinha um perfil, já que as pessoas tinham um certo preconceito no sentido de julgar que ele seria uma pessoa mais discriminatória nesse sentido, e eu escutei esse relato desse meu colega da entrevista dele, e ele contando que ele foi, inclusive ele não lembrava que no dia ele tinha entrevista, ele lembrou de última hora, então ele foi com uma camisa de um grupo de K-pop, então ele estava super informal para que ele contesse, ele já era um homem gay e negro, e todo mundo sabe disso, não era nenhum segredo dentro da empresa como um todo, e ele falou que em momento nenhum sentiu que ele era tratado com diferença, nenhuma mesmo, inclusive ele é quem foi escolhido pela vaga, e depois o nosso gerente chegou a conversar com o colega, de que ele viu muito potencial nele, de que ele tinha um perfil muito profissional, que ele era uma pessoa com muitos conhecimentos que vinham a agregar, então a gente conseguiu ver que apesar de ser essa pessoa que tem essa fama, a vida pessoal dele não ser uma pessoa que é engajada com essas pautas, ele conseguiu separar bem dentro do ambiente do trabalho, e não deixar isso influenciar nada do lado de decisão dele, então eu achei isso muito interessante (Entrevistado 12).

Então, foi quando eu trabalhei em multinacionais que eu vi, por exemplo, o Comitê de Diversidade, o Comitê de Gênero, o Comitê Racial, que faziam ações voltadas para esses grupos, mas em empresas menores não tinha uma ação do tipo (Entrevistado 15).

Eu percebo que em questão de colaboradores de diferentes raças, etnias, orientações sexuais, não sofrem discriminação de nenhum tipo e também tem um discursos que falam sobre os canais de denúncia para quem sofre algum tipo de preconceito, elas podem se expressar, denunciar, pode compartilhar a história, é voltado pra todo mundo, igual pra todo mundo, as pessoas podem compartilhar a história delas para todo mundo conhecer, se sentirem confortáveis em contar como se encontraram na empresa, mas desde sempre são reforçadas a diversidade, eles focam bastante nisso (Entrevistado 7).

A afirmação de Conceição Evaristo de que “a questão do negro não é para o negro resolver, é para a nação brasileira” dialoga diretamente com os sentidos expressos nas narrativas analisadas. As experiências relatadas evidenciam que o enfrentamento do racismo no ambiente profissional não pode ser deslocado exclusivamente para os indivíduos negros, por meio de estratégias de adaptação, silenciamento ou resistência cotidiana. Ao contrário, as narrativas reforçam a compreensão de que a superação das desigualdades raciais demanda ações coletivas e estruturais, envolvendo organizações, lideranças e a sociedade de forma mais ampla, capazes de transformar práticas, culturas institucionais e relações de poder que sustentam a exclusão e limitam o pertencimento no mundo do trabalho.

Assim, as narrativas evidenciam que a baixa presença de pessoas negras nas organizações, especialmente em cargos de liderança e tomada de decisão, não é percebida como resultado de trajetórias individuais, mas como expressão de desigualdades estruturais racializadas que atravessam o mundo do trabalho. Essa leitura converge com a compreensão de que as organizações operam como regimes de desigualdade, nos quais raça, gênero e classe estruturam o acesso a oportunidades, reconhecimento e poder (Acker, 2006).

A recorrência de lideranças homogêneas e majoritariamente brancas reforça a percepção de que os espaços organizacionais continuam ancorados em padrões normativos de profissionalismo historicamente associados à branquitude. Nesse contexto, os relatos de vigilância sobre fala, vestimenta e comportamento indicam que pessoas negras são frequentemente compelidas a ajustar suas performances para se tornarem aceitáveis no ambiente organizacional. Essa dinâmica dialoga com a crítica de Nkomo e Cox (1999),

segundo a qual práticas organizacionais tendem a exigir assimilação ao grupo dominante, deslocando para os sujeitos racializados a responsabilidade pela adaptação, em vez de promover transformações institucionais.

As narrativas que denunciam a existência de uma “falsa diversidade” evidenciam o descompasso entre discurso e prática, aspecto amplamente problematizado na literatura crítica sobre gestão da diversidade. Zannoni et al. (2010) e Ahmed (2012) argumentam que, quando a diversidade é incorporada como retórica ou instrumento reputacional, ela passa a funcionar como mecanismo de manutenção do status quo, ao invés de questionar as hierarquias raciais existentes. Os relatos dos estudantes indicam que comitês, slogans e vagas afirmativas coexistem com estruturas organizacionais que continuam a concentrar pessoas negras nos níveis hierárquicos mais baixos.

Mesmo nos contextos em que os estudantes percebem maior abertura institucional, sobretudo em grandes empresas e multinacionais, a diversidade racial aparece limitada ao acesso inicial, com poucos mecanismos efetivos de permanência, progressão e reconhecimento. Essa concentração da diversidade nos níveis operacionais reforça o argumento de Thomas e Ely (1996), de que organizações que não revisam seus modelos de gestão tendem a capturar a diversidade sem redistribuir poder, mantendo inalteradas as hierarquias decisórias.

Os dados da Relação Anual de Informações Sociais – RAIS, do Ministério do Trabalho e Emprego (2024), reforçam empiricamente essa leitura ao demonstrar que as mulheres negras ocupam a posição mais vulnerável no mercado de trabalho brasileiro, com taxa de desemprego de 10,1%, mais que o dobro da observada entre homens não negros (4,6%). Além disso, a concentração dessas mulheres em ocupações de baixa remuneração evidencia que as desigualdades raciais e de gênero operam de forma articulada, produzindo trajetórias sistematicamente limitadas. Esses dados corroboram o argumento de Acker (2006) de que os regimes organizacionais reproduzem desigualdades já presentes na estrutura social, ao invés de neutralizá-las.

4.4.3 Onde estão os PCDs no mercado de trabalho?



*"Pés, para que os quero, se
tenho asas para voar?"*

Frida Kahlo

Fonte: Imagem enviada pelo Entrevistado 14.

As narrativas relacionadas às pessoas com deficiência (PCDs) evidenciam reações marcadas pela tensão entre o acesso formal ao emprego e a vivência cotidiana de exclusão no ambiente profissional. Os estudantes relatam que pessoas com deficiência ainda são pouco vistas nas organizações, o que reforça a percepção de invisibilidade e a ideia de que esses corpos não são considerados parte esperada do mundo do trabalho. Quando presentes, **emergem preconceitos associados à suposição de incapacidade, baixa produtividade ou inadequação às exigências organizacionais**, sustentando práticas de exclusão e deslegitimação do trabalho realizado por PCDs.

As experiências narradas indicam que a contratação de pessoas com deficiência permanece, em muitos casos, associada ao cumprimento de exigências legais, como demonstrado no código **contratação por lei**, e não a um compromisso efetivo com a inclusão como valor organizacional. Os estudantes relatam a existência de práticas que buscam contornar a legislação, como o remanejamento de funcionários em diferentes CNPJs, evitando o enquadramento legal que exige a contratação de PCDs. Nesse cenário, observa-se que apenas empresas de maior porte, multinacionais ou grandes organizações brasileiras tendem a não conseguir escapar dessas exigências, realizando contratações majoritariamente por obrigação legal, e não por alinhamento à missão e aos valores institucionais. A exemplo disso, seguem trechos dos Entrevistados 1 e 14.

Acho que nenhum CNPJ é bonzinho, mas eu acho que se não tiver essa cultura dentro das empresas, essa questão não vai funcionar mesmo com leis, porque estão sendo obrigados a ter uma porcentagem de diversidade, mas se não tem essa cultura de acolhimento, vai ser um problemão, vai ter discriminação pra caramba, isso é complicado, se não tiver nenhum benefício fiscal, provavelmente não seria feito (Entrevistado 14).

Acho que com certeza era uma questão de legislação, se tivesse chego uma pessoa com deficiência cognitiva, algo que de fato afetasse o trabalho, se fosse mental ao invés de doença física, eu duvido que essa pessoa seja incluída, tanto que para não precisar dessas pessoas, a empresa remanejava alguns funcionários de CNPJ, para não chegar no nível de precisar da cota. O processo de admissão era muito mais minucioso porque a pessoa vai ter que entender a deficiência da pessoa, entender o trabalho. Mas foi quando eu trabalhava no banco e lá tem a questão de cotas e tem o relatório de RH que eles colocam ali quantos % precisam de pessoas PCD, então o setor que eu trabalhava chegou no ponto de precisar contratar um PCD e essa pessoa ficou doente em decorrência da doença que tinha e eu escutava muito que a pessoa só entrou pra sair e ficar recebendo, quando na verdade era por conta da deficiência que ela tinha, não era porque ela queria, se ela não estivesse trabalhando, teria tido o problema da mesma forma e precisaria tratar, esse foi um dos momentos mais chatos que eu tive (Entrevistado 1).

Além disso, as narrativas destacam que a inclusão frequentemente se configura como uma **falsa diversidade**, uma vez que raramente são observadas pessoas com deficiências motoras mais severas, deficiências cognitivas, sensoriais ou relacionadas ao comportamento no cotidiano organizacional. A presença de PCDs tende a se concentrar em perfis considerados “mais aceitáveis” pelas organizações, reforçando preconceitos e limitando as possibilidades de desenvolvimento e pertencimento profissional, conforme abordado pelos Entrevistados 13 e 23.

Acho que é mais cumprimento de lei, das mais diversas deficiências que as pessoas podem ter, eles tem que se adaptar a deficiência que aquela pessoa pode ter, na sede que eu trabalho hoje, não temos como ter pessoas cadeirantes, eu sei que tem empresas mais acessíveis, se tiver uma outra pessoa com outro tipo de deficiência, eles vão escolher para não precisar adaptar o local, tenho um colega que tem nanismo e entra na parte de deficiência, falaram que escolheram contratar porque não teria nenhum tipo de dor de cabeça, porque pra ela só precisaria de uma cadeira mais alta, isso seria uma vantagem, não precisaria se esforçar para tornar acessível (Entrevistado 23).

Tem uma política bem estruturada para isso. E também para as pessoas negras. Só que ainda tem uma falha ali, que eles falam que eles são inclusivos e tudo mais, mas, por exemplo, eu nunca vi... Eu não lembro de ter visto uma pessoa com deficiência física grave, por exemplo. Grave no sentido que não... Com falta da visão, ou audição, sabe? Tem algumas pessoas com deficiência motora, mas não é nada que realmente impeça ela de fazer alguma coisa. Talvez ela vai ter uma restrição, não um impedimento. Então, por mais que tenha políticas de diversidade, ela ainda é muito específica para um tema só. E não na sua totalidade do que deveria ser, ou do que poderia ser (Entrevistado 13).

Diante desse contexto, emergem **estratégias de adaptação e silenciamento**, nas quais os indivíduos evitam reivindicar direitos, adaptações ou melhores condições de trabalho por receio de retaliações, estigmatização ou perda do emprego. Ainda assim, as narrativas também apontam que algumas organizações têm se mostrado mais atentas à inclusão de pessoas com deficiência, implementando ações voltadas à redução de barreiras, promovendo maior sensibilização das equipes. Embora pontuais, essas iniciativas são ressignificadas de forma positiva, sendo associadas à possibilidade de permanência digna, aceitação e construção de vínculos no ambiente profissional. Experiências essas que são narradas pelos Entrevistados 18 e 29.

Algo que eu achei muito legal lá é que eles disponibilizavam um curso de Libras, porque a maioria do pessoal que era PCDs eram surdos. Eles faziam curso de Libras ali, gratuito para quem quisesse participar e o pessoal aprendia pouco. Tinha pouca procura, que o pessoal não se interessava muito, porque o serviço era bem trabalhado, puxado ali. Mas eu fiz e tive a oportunidade de conhecer um pouco e ajudou um pouquinho na minha universidade ali, na graduação com a colega que era surda (Entrevistado 18).

Eles até param o trabalho para fazer dinâmicas com as equipes do financeiro. Tem muitos e-mails, o tempo todo. Mas não é só sobre mulheres é que, nesse mês específico, o foco é maior nisso. Mas tem muita divulgação também sobre LGBTQIA+, pessoas negras e pessoas com deficiência. Lá também tem aula de Libras, porque uma grande parte da equipe da fabricação é surda ou muda. Então a empresa tem salas de aula para ensinar Libras, mesmo para quem não é surdo ou mudo, justamente para facilitar a comunicação com os colegas. E eu acho isso muito legal (Entrevistado 29).

As narrativas analisadas evidenciam que a inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho permanece marcada por uma tensão estrutural entre acesso formal e exclusão cotidiana, revelando limites importantes das políticas de diversidade quando não acompanhadas por transformações organizacionais mais profundas. Embora a legislação garanta a reserva de vagas, a experiência vivida pelos PCDs é atravessada por práticas simbólicas e materiais que produzem invisibilidade, deslegitimação profissional e restrição de pertencimento. Esse cenário dialoga com a compreensão de que as organizações operam como regimes de desigualdade, nos quais corpos considerados fora do padrão normativo são tolerados apenas sob condições específicas e controladas (Acker, 2006).

A centralidade da contratação por obrigação legal, recorrente nas narrativas, evidencia uma concepção instrumental da inclusão, na qual a presença de PCDs atende prioritariamente ao cumprimento da Lei de Cotas, sem que haja, necessariamente, um compromisso institucional com a revisão de práticas, rotinas e valores organizacionais. Quando a diversidade é incorporada apenas como resposta normativa ou reputacional, ela tende a se converter em um mecanismo de manutenção do status quo, produzindo uma inclusão formal que não se traduz em reconhecimento substantivo. As estratégias relatadas de fragmentação de CNPJs para evitar o enquadramento legal ilustram como as organizações podem mobilizar recursos administrativos para contornar a legislação, esvaziando seu potencial transformador.

Os dados do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), por meio da Secretaria de Inspeção do Trabalho (SIT), reforçam empiricamente essa leitura, apenas 54% das vagas reservadas pela Lei de Cotas estão efetivamente preenchidas. Em setembro de 2025, o mercado formal brasileiro registrava 634.650 pessoas com deficiência ou reabilitadas empregadas, sendo 93,58% concentradas em empresas obrigadas à reserva legal. Esses números evidenciam que, mesmo após décadas de vigência da lei, a inclusão permanece dependente da coerção normativa, e não da internalização da diversidade como valor organizacional.

As narrativas também revelam que a inclusão de PCDs ocorre de forma seletiva, privilegiando deficiências consideradas “mais aceitáveis” pelas organizações, enquanto deficiências cognitivas, sensoriais ou motoras mais severas permanecem amplamente ausentes do cotidiano organizacional. Esse padrão evidencia a operação de um capacitismo organizacional, no qual a produtividade, a autonomia e a adequação ao ritmo de trabalho são definidas a partir de parâmetros normativos de corpo e desempenho. Tal dinâmica reforça o argumento de que a diversidade, quando não acompanhada de adaptações estruturais, acaba por hierarquizar as próprias diferenças que afirma reconhecer (Nkomo e Cox, 1999).

Nesse contexto, emergem estratégias recorrentes de silenciamento e autovigilância, nas quais pessoas com deficiência evitam reivindicar adaptações, denunciar preconceitos ou explicitar suas necessidades, por receio de estigmatização, isolamento ou perda do emprego. Essa

responsabilização individual pela adaptação ao ambiente de trabalho desloca o foco das barreiras organizacionais para o corpo do sujeito, reproduzindo a lógica de que a deficiência reside no indivíduo, e não nas estruturas sociais e institucionais. Conforme argumenta Ahmed (2012), políticas de diversidade que não questionam as normas dominantes tendem a produzir sujeitos “incluídos sob condição”, cuja permanência depende da capacidade de não gerar incômodos ao funcionamento organizacional.

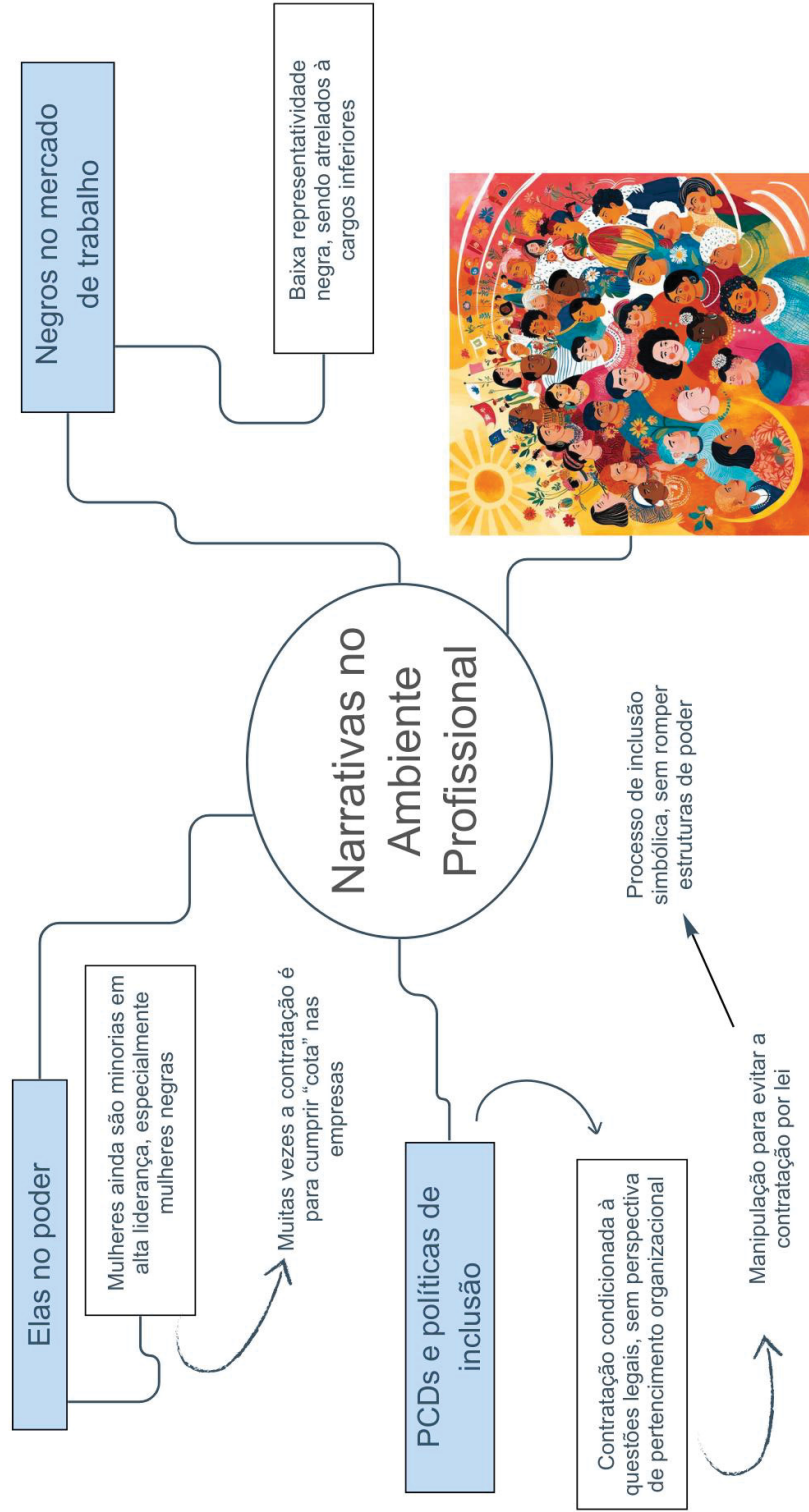
Ainda assim, as narrativas também apontam experiências pontuais que tensionam esse cenário, especialmente quando as organizações investem em ações de sensibilização, formação e redução de barreiras comunicacionais, como a oferta de cursos de Libras e a promoção de espaços de aprendizado coletivo. Embora limitadas, essas iniciativas são ressignificadas positivamente pelos estudantes, pois deslocam a responsabilidade da inclusão do indivíduo para o coletivo, ampliando as possibilidades de interação, reconhecimento e construção de vínculos. Tais experiências reforçam a compreensão de que a inclusão de PCDs não se resume ao acesso ao emprego, mas envolve condições concretas de permanência digna, participação plena e reconhecimento simbólico.

As interpretações apresentadas acerca da diversidade nas organizações evidenciam padrões recorrentes de incorporação simbólica e instrumental, bem como a presença de estratégias organizacionais voltadas ao cumprimento de legislações, sem necessidade de transformações estruturais mais profundas. Porém, esses achados são provenientes das narrativas de estudantes e jovens profissionais, captando a diversidade a partir de suas experiências situadas e percepções do cotidiano organizacional, e não da observação direta dos processos decisórios internos, das práticas de liderança ou dos mecanismos formais de avaliação e gestão de pessoas. Do mesmo modo, a identificação de manobras administrativas, como a fragmentação de CNPJs para contornar a obrigatoriedade legal de contratação de pessoas com deficiência, emerge a partir de relato dos estudantes, mas não permite mapear, de forma sistemática, os dispositivos jurídicos, administrativos e gerenciais que sustentam essas práticas.

Ao final desta seção, apresenta-se um mapa mental elaborado com o objetivo de sintetizar as principais reações, interpretações e processos de

ressignificação identificados nas narrativas dos estudantes no ambiente profissional. O mapa representa como os estudantes interpretam suas experiências no contexto organizacional e atribuem novos significados às práticas relacionadas à diversidade ao longo de suas trajetórias profissionais, evidenciando os eixos analíticos que emergem da análise. Trata-se de um recurso de sistematização visual que não introduz novos elementos analíticos, mas organiza e integra os conteúdos discutidos na seção, auxiliando o leitor na compreensão das conexões entre os diferentes processos de construção de sentido no ambiente de trabalho.

FIGURA 5: MAPA MENTAL REAÇÕES, INTERPRETAÇÕES E RESSIGNIFICAÇÕES DAS NARRATIVAS NO AMBIENTE PROFISSIONAL



Fonte: A Autora (2026).

4.5 IMPACTO SOCIAL E APRENDIZAGEM

Esta seção analisa os impactos das experiências acadêmicas e profissionais na aprendizagem dos estudantes em relação à diversidade, bem como os sentidos atribuídos a esses aprendizados ao longo de suas trajetórias. As narrativas evidenciam como a compreensão sobre diversidade é construída de forma processual, articulando conhecimentos adquiridos na universidade, vivências no mercado de trabalho e reflexões sobre o papel do curso de Administração na formação de profissionais socialmente comprometidos.

4.5.1 Onde aprendemos sobre diversidade?

As narrativas indicam que a aprendizagem sobre diversidade ocorre de forma distinta nos contextos acadêmico e profissional. No âmbito da universidade, o código **aprendizado na universidade** evidencia que os estudantes reconhecem a graduação como um espaço relevante de sensibilização e introdução ao tema da diversidade. Os relatos apontam que esse aprendizado ocorre, principalmente, por meio de disciplinas específicas, debates pontuais, eventos, iniciativas acadêmicas e convivência com colegas diversos, contribuindo para a ampliação do repertório conceitual e para o desenvolvimento de uma consciência crítica inicial sobre desigualdades sociais. Conforme abordado pelos Entrevistados 1, 4, 6 e 14.

Eu acho que foi no ambiente acadêmico que eu me deparei com pessoas diversas possíveis, porque em sala de aula de Federal a gente se depara com pessoas de outros países, pessoas de outras religiões, tem pessoas muito ricas e outras que mal conseguem se manter na faculdade, tanto que quando você começa a fazer estágio, a gente percebe que fulaninho com certeza passa em uma vaga melhor, consegue vaga de trainee em grandes empresas, eu vejo isso no final das contas, quem vem de uma classe inferior conseguem alguns tipos de estágios e outros que falam inglês vão trabalhar em multinacionais, a diversidade de classe é a mais presente na universidade (Entrevistado 1).

Foi sem dúvidas a experiência universitária, muito influenciado pela empresa junior também, pelas pessoas e também pelo movimento empresa junior que muitos eventos que vamos, encontramos pessoas de diversos lugares, de diversas empresas juniores, então vamos ter mais contato com empresas diversas, com as metas de diversidade que a empresa precisa ter e as políticas de inclusão, é uma pauta relevante para o próprio movimento e acabava me envolvendo também (Entrevistado 4).

Com certeza, foi a graduação, a faculdade, principalmente por ser presencial. A vivência da universidade é única, e eu realmente sinto muito pelos alunos que precisam se formar no formato a distância. Eu fiz iniciação científica, participei de extensão, e tudo isso contribuiu muito para a minha percepção de diversidade. Além dos movimentos estudantis, tanto dentro quanto fora da universidade, o voluntariado, e um monte de outras coisas nas quais me engajei, tudo isso foi impulsionado pela universidade. Então, sem dúvida, a universidade foi fundamental para minha formação e para a construção dessa visão de mundo (Entrevistado 6).

Olha, definitivamente foi na universidade, eu acho que eu inclusive já cheguei com uma visão muito formada de diversidade no meu emprego, então hoje eu consigo até avaliar melhor as ações e as atitudes dentro do meu trabalho, porque eu já construí essa noção e esse conceito mesmo muito antes, então a faculdade, principalmente a empresa junior me ajudou muito, eu acho que eu já era uma pessoa que tinha uma relativa consciência sobre essa temática e eu acho que sempre defendi muito essas pautas, mas foi dentro da faculdade que eu senti mais liberdade, inclusive, de se discutir sobre e trazer esse tema de uma forma bem crítica mesmo, então liberdade até de expor mais a nossa opinião, porque querendo ou não, no mercado de trabalho a gente acaba, de certa forma, não sentindo que a gente pode fazer isso em todos os momentos (Entrevistado 14).

No contexto profissional, o código **aprendizado no trabalho** revela que os estudantes atribuem grande importância às experiências vividas no mercado de trabalho para a consolidação do aprendizado sobre diversidade. É no cotidiano organizacional que muitos relatam ter contato direto com situações de preconceito, discriminação, inclusão e exclusão, o que aprofunda a compreensão sobre os desafios concretos da gestão da diversidade. Esse aprendizado prático é descrito como mais intenso e impactante, especialmente por compreenderem que o curso de Administração é muito conservador, onde aborda pouco a temática e possuem convivência com pessoas que não fazem parte de grupos subrepresentados. Como relatado pelos Entrevistados 13 e 29:

Eu acho que foi o meu primeiro emprego, o meu primeiro trabalho como aprendiz, que realmente abriu a minha visão sobre diversidade. Aquilo, para mim, foi o ponto de virada. Foi o que abriu portas e ampliou meu olhar. Então, quando eu cheguei na faculdade, na universidade, eu já caminhava pelos corredores observando tudo ao redor e pensando: “Cara, isso aqui está muito errado”. E hoje, dentro da empresa onde eu trabalho, eu olho e penso: “Tem coisas erradas, sim... mas vocês estão tentando. Estão tentando acertar, tentando fazer pelo caminho certo”. Então, comparando a universidade com o meu trabalho atual, eu diria que aquilo que realmente significa diversidade, no sentido mais profundo e vivido eu estou aprendendo muito mais no mundo corporativo do que aprendi na universidade (Entrevistado 13).

Eu acho que foi a empresa mesmo. Estar no mercado de trabalho me fez ver mais como é a vida real. Como eu falei, a universidade ensina, fala muito sobre isso em sala de aula, debate bastante esses temas. Mas eu não vejo muitas pessoas negras na minha sala, nem muitas pessoas com deficiência. Então, quando se fala sobre diversidade ali, eu acho que fica um pouco fantasioso,

justamente por não ter ninguém que realmente viveu esse tipo de situação. Ver as pessoas na empresa, vivendo suas vidas, trabalhando e dando o melhor delas, foi o que mais me impactou. Ah, acabei de lembrar de uma história. Tem um homem no financeiro que tem uma deficiência. Ele não fala muito bem e tem algumas limitações nas mãos também. Ele não tem nenhuma deficiência mental, ele só não consegue se comunicar direito. E o chefe dele uma vez, no nosso time, precisava tratar um assunto com essa pessoa. O chefe dele falou algo como: se você tiver algum problema com ele, pode vir falar comigo, já nem converse com ele. Quase como se dissesse: ele não se comunica bem, então fale comigo direto. Nós não seguimos isso. Fomos falar diretamente com ele, para resolver o assunto. E ele disse uma coisa para mim e para a minha chefe que me impactou muito. Ele falou: “Nossa, vocês são as únicas pessoas que me trataram como uma pessoa comum. Eu sei resolver, eu não estou aqui de brincadeira, eu faço meu trabalho, eu não quero atrapalhar vocês. Fiquei muito feliz que vocês tentaram me entender”. Ele finalizou a reunião assim. E eu e minha chefe começamos a chorar. Para nós, foi só algo comum. Tinha um problema, então fomos tratar com ele. Não estávamos entendendo um número e perguntamos se ele podia explicar. E, para ele, aquilo significou muito. Ele ficou surpreso porque tratamos ele como qualquer outra pessoa. Foi uma coisa simples para nós, mas que se tornou um momento muito emocionante por causa da forma como ele recebeu aquilo (Entrevistado 29).

As narrativas indicam que a aprendizagem sobre diversidade se constrói de forma diferenciada entre a universidade e o mercado de trabalho, operando por lógicas, intensidades e efeitos distintos. No contexto universitário, a diversidade é frequentemente apresentada como um tema de reflexão, sensibilização e debate, permitindo aos estudantes ampliar seu repertório conceitual e desenvolver uma consciência crítica inicial sobre desigualdades sociais. Esse aprendizado ocorre por meio de disciplinas, projetos de pesquisa e extensão, eventos acadêmicos e, sobretudo, pela convivência com colegas de origens sociais, culturais e territoriais diversas, o que contribui para questionar visões homogêneas e naturalizadas do mundo social.

Entretanto, as narrativas também sugerem que esse aprendizado universitário tende a se concentrar no plano discursivo, nem sempre sendo acompanhado por transformações estruturais nas práticas institucionais. Essa distância entre discurso e prática dialoga com análises críticas que apontam que universidades, mesmo quando incorporam a diversidade em seus discursos, frequentemente mantêm currículos, normas e culturas organizacionais alinhadas a estruturas eurocêntricas e hegemônicas, limitando experiências efetivas de pertencimento (Klein, 2016; Heringer, 2024). Assim, a universidade aparece simultaneamente como espaço de ampliação de consciência e como ambiente marcado por contradições, onde a diversidade é debatida, mas nem sempre plenamente vivida.

No mercado de trabalho, por sua vez, o aprendizado sobre diversidade é narrado como mais concreto, intenso e emocionalmente marcante. É nas experiências profissionais que muitos estudantes relatam confrontar diretamente situações de preconceito, exclusão, silenciamento ou, em menor medida, práticas de inclusão efetiva. Esse contato cotidiano com desigualdades torna visíveis os limites das abordagens abstratas aprendidas na universidade, deslocando a diversidade do campo do “ideal” para o campo do “vivido”. As narrativas indicam que o trabalho funciona como um espaço de ressignificação dos conhecimentos prévios, no qual os estudantes passam a compreender como as relações de poder, as hierarquias organizacionais e as decisões gerenciais moldam quem é reconhecido, incluído ou marginalizado.

Esse contraste entre universidade e mercado de trabalho dialoga com estudos que alertam para o caráter frequentemente periférico das práticas de diversidade nas organizações, muitas vezes orientadas por discursos formais ou métricas de representatividade, mas desconectadas de transformações estruturais nas relações de poder (Corbett et al., 2025). Ao mesmo tempo, as experiências relatadas mostram que o contato direto com colegas diversos no ambiente profissional pode produzir aprendizados significativos, especialmente quando desafia estereótipos e expectativas normativas sobre competência, produtividade e pertencimento.

As experiências acadêmicas e profissionais não se configuram como esferas isoladas, mas como dimensões interdependentes que se encontram, se tensionam e se ressignificam ao longo das trajetórias formativas dos estudantes. A universidade tende a operar como espaço de socialização inicial, no qual a diversidade é frequentemente apresentada de forma normativa, conceitual e mediada por discursos institucionais, enquanto o mercado de trabalho se constitui como um espaço de materialização dessas aprendizagens, onde desigualdades, hierarquias e exclusões se manifestam de modo concreto e com consequências diretas para o reconhecimento profissional. Nesse sentido, as experiências profissionais funcionam como instâncias de confirmação, aprofundamento ou ruptura dos sentidos construídos no contexto acadêmico, produzindo deslocamentos interpretativos que retroalimentam a forma como os estudantes passam a compreender tanto a formação recebida quanto as organizações em que atuam. Assim, embora

distintas em natureza, as experiências acadêmicas e profissionais se encontram nos processos de construção de sentido, operando de forma articulada na formação de percepções, expectativas e posicionamentos dos futuros administradores diante da diversidade.

4.5.2 O que se espera da formação dos futuros profissionais da Administração?

As narrativas também expressam expectativas e recomendações dos estudantes em relação ao curso de Administração, especialmente no que se refere à formação para a gestão da diversidade. O código **incluir no currículo** evidencia a recorrência de relatos que apontam a necessidade de inserir o tema da diversidade de forma mais estruturada e transversal ao longo da graduação, superando abordagens pontuais ou restritas a disciplinas isoladas. A seguir, alguns exemplos relatados pelos Entrevistados 2, 6, 12 e 18.

Muitos lá não tem nada, né? São pessoas muito técnicas e muito boas, com certeza. Na parte técnica, são ótimas. Porém, o nosso curso parece que é totalmente voltado pra criar bons funcionários, assim. Não pessoas críticas, entendeu? Eu acho que falta muito, tanto que, por exemplo, você pega muitos alunos quando se formam e eles têm, por exemplo, empresa, negócio, ou o cara já tá num cargo alto. Você vai conversar, a pessoa tá nem aí, tipo, não tem a menor ideia de diversidade ou, por exemplo, de respeito ao trabalhador ou de compreensão, por exemplo, da condição de vida da pessoa, se ela pega ônibus, por quantas horas, mas ela tem muita dificuldade para poder conseguir um cargo bom por tantas dificuldades, então acho que o nosso curso é muito fechado nisso, sabe? São poucas professoras e professores, principalmente as que mais agora são professoras, né? Dá para contar no dedo, assim, as que têm interesse nessa área e dialogam sobre isso. Então, eu acho que é bem raso o nosso curso nessa área (Entrevistado 2).

Eu acho que mudar o currículo é algo muito pragmático e, ao mesmo tempo, bem óbvio, sabe? Mas também, considerando que a formação já é longa, você acaba deixando o aluno cansado, com mais conteúdo do que ele consegue absorver. Então, não vejo outra saída além de incluir o tema de diversidade nas matérias que já existem. Os professores responsáveis por disciplinas como gestão de pessoas ou pesquisa científica, por exemplo, podem encontrar formas de incluir esses estudos, mesmo que adaptadas às suas matérias. E, além disso, claro, as iniciações científicas e os projetos de extensão são fundamentais. Eu realmente acho que essas são as melhores formas de abordar a diversidade, porque acabam alinhando com a função social da universidade, que é formar cidadãos críticos e conscientes do seu papel na sociedade (Entrevistado 6).

Olha, eu acho que poderia ser uma temática tratada, inclusive, dentro da grade curricular, eu sinto, sabe? Por mais que eu trago em muitas disciplinas, isso parte muito do professor, então eu sinto que talvez fossem outras figuras naquele mesmo lugar que não abordariam o tema da mesma forma que foi abordado para a gente, eu sinto que é algo que tem que ser trabalhado,

inclusive porque o curso tem muito esse intuito de formar líderes, né? Então a gente está muito dentro de sala de aula que futuramente, quando formos gestores, né? Então tem esse pressuposto de que um dia quem está nessa sala de aula vai chegar nesses cargos de tomada de decisão, então eu sinto que podia ser tratado como uma disciplina mesmo, talvez. Inclusive a gente tem uma disciplina optativa dentro do nosso curso que chama Gênero, Trabalho e Diferenças, que não fala só de gênero, fala de outras abordagens também de classe, de sexualidade, e é uma disciplina que eu sinto que ela é muito rica e ela traz uma literatura muito extensa, inclusive, de pessoas que foram muito relevantes academicamente para essas discussões, então a gente lê Lélia Gonzalez, a gente lê Judith Butler, então a gente lê grandes nomes quando se trata desse assunto e é uma optativa, então acaba que está lá quem já realmente tem essa preocupação e acaba não chegando às pessoas que talvez deveriam, por já terem resistência a essa temática, trazer isso de uma forma mais obrigatória (Entrevistado 12).

Eu acredito que é obrigatoriedade do curso de Libras tanto para alunos como para funcionários, professores, para toda a universidade. Hoje é uma matéria optativa na universidade. Nossa turma inteira fez por ter a colega ali, mas ainda é bem pouco. Em um semestre, uma vez por semana, você aprende pouquíssimo. Acho que tinha que ser uma matéria que percorresse Libras 1, Libra 2, Libra 3, percorresse toda a história da graduação, e os professores também, que fosse obrigatório para eles, porque eles estão lidando com esses alunos ali diariamente e acho que deveriam saber se comunicar com eles (Entrevistado 18).

O código **formação docente** destaca a importância atribuída pelos estudantes à preparação dos professores para lidar com temas relacionados à diversidade, equidade e inclusão. As narrativas indicam que docentes sensibilizados e capacitados contribuem para ambientes de aprendizagem mais críticos, seguros e reflexivos, favorecendo o diálogo e o enfrentamento de preconceitos no espaço acadêmico. Abordado pelos Entrevistados 5 e 27:

Eu acho que, em primeiro ponto, os professores deveriam se atualizar sobre os assuntos, sabe? Por exemplo, existem professores que utilizam os mesmos conteúdos de anos e isso é um ótimo ponto, para que de certa forma se relaciona com diversidade, porque por exemplo se eu sou um professor e eu dou aula sobre um assunto obviamente esse assunto tem novidades, tem atualizações, dependendo do período que isso aconteça, mas existe. Se eu trago para o meu aluno um exemplo prático disso que eu estou falando, que é atual, faz com que o meu aluno, internamente e inconscientemente, comece a pensar sobre isso e a relacionar isso com a vida dele. E, de certa forma, isso pode impactar o aluno a novos pensamentos, novos raciocínios, novas formas de pensar e, querendo ou não, isso faz parte da família da diversidade. Eu acho que o ponto forte mesmo é mais a questão dos docentes mesmo em atualização de material, não pelo fato de trazer novas informações, é que pelo fato de trazer novas informações, isso indiretamente traz novos insights, traz pensamentos críticos dos alunos sobre o assunto, e querendo ou não, isso pode ser relacionado com diversidade, seja de pensamento, opinião, ações que os alunos poderão ter depois da aula, enfim. E sobre conversas, normalmente as aulas têm muitos debates, assim, eu acho que os docentes ainda têm muita, digamos, na linguagem bem informalmente fechada, né. Eu acho que sempre quando um aluno fala algo que para a gente é normal porque a gente vive nesse meio, mas que para o docente que às vezes tem uma idade mais

avançada e tem uma mente mais conservadora não seja normal. Em todos os momentos que eu presenciei isso eles sempre arrumam alguma explicação para o que a pessoa está falando. Nunca concordam ou assumem que a pessoa está certa. Sempre é algum, sempre começa um debate em quem está certo e quem está errado, sendo que não é nenhuma uma situação de certo e errado (Entrevistado 5).

Acho que disciplinas depende muito do professor, tem alguns com a didática não tão boa, uma indisponibilidade na hora de tirar dúvidas, agora no final do curso, algumas matérias que eu fiz, ou eu não aproveitei bem ou o professor não foi muito fácil de aprender, seria mais interessante ter uma didática diferente. Eu acho os universitários em administração muito desanimados, não são pessoas participativa nas aulas, isso reflete muito para os professores, seria interessante ter essas metodologias, eu acho que na formação de professor de universidade, sempre me deparei com os professores que só estiveram na vida acadêmica e aí começa a dar aula, na administração eu sentia falta de um professor que trabalhou com aquilo, que viveu aquilo ali, acaba trazendo um conceito diferente em sala de aula (Entrevistado 27).

Além disso, o código **eventos e palestras** evidencia que atividades extracurriculares são percebidas como estratégias relevantes para a discussão da diversidade, desde que articuladas ao currículo e às experiências concretas do mercado de trabalho. Os estudantes ressaltam que essas iniciativas têm maior impacto quando promovem a aproximação entre teoria e prática e dão visibilidade a diferentes trajetórias e vivências sociais, conforme narrado pelos Entrevistados 4 e 26.

Eu acho que o único conselho que eu poderia ter, é talvez trabalhar mais a imagem da diversidade nas escolas mesmo, a universidade ela executa visitas a escolas e também é aberta para receber as pessoas, deveríamos trabalhar melhor essa base, para ter representação, mostrar para as pessoas que a administração não é só para pessoas brancas e heterossexuais, é um recorte que eu acabo percebendo, realmente trazer essa representação na base, lá no ensino médio e aí ter o interesse das pessoas em querer entrar no curso, eu genuinamente acho que o curso não tem barreiras, falta incentivos para essas pessoas que queiram fazer parte e o mercado de trabalho está aberto também, que a pessoa vai ser aceita, para mostrar pra pessoa o curso que ela vai fazer, a carreira que ela pode ter, eu acho que o curso em si, até não tem problema de discriminação em si, mas falta chamar essas pessoas para terem representatividade e ter disciplinas que aborde a diversidade no mercado de trabalho (Entrevistado 4).

Pra você perder preconceito, tem que ter contato com pessoas de determinadas culturas e religiões, eu aqui acredito que deveria ter projetos com pessoas de outras culturas, religiões, etnias... eu senti falta disso aqui, eu tenho primos em outros países que tem esses programas nas universidades e isso eu senti falta (Entrevistado 26).

As expectativas expressas pelos estudantes em relação à formação em Administração convergem para a crítica de um modelo de ensino excessivamente técnico e instrumental, orientado à formação de profissionais

eficientes, mas pouco preparados para lidar com desigualdades sociais, relações de poder e dilemas éticos no exercício da gestão. Essa percepção dialoga com debates críticos na literatura que apontam que cursos de Administração tendem a privilegiar competências funcionais e racionalidades econômicas, em detrimento da formação crítica e socialmente comprometida (Kelan, 2013; Klein, 2016).

A recorrente defesa da inserção transversal da diversidade no currículo reflete a compreensão de que o tema não pode ser tratado como conteúdo periférico ou opcional, restrito a disciplinas isoladas ou à iniciativa individual de docentes. Essa expectativa encontra respaldo em estudos que indicam que abordagens fragmentadas de diversidade tendem a produzir efeitos limitados, uma vez que não questionam as estruturas normativas que sustentam desigualdades nos campos organizacional e educacional (Mahajan, Bleijenbergh e Benschop, 2025). Ao reivindicarem a integração da diversidade em disciplinas já existentes, os estudantes sinalizam a necessidade de um currículo que reconheça a complexidade das organizações contemporâneas e das relações sociais que as atravessam.

As narrativas também enfatizam o papel central da formação docente nesse processo. Professores atualizados, sensíveis às transformações sociais e capazes de promover debates críticos são percebidos como mediadores fundamentais para a construção de ambientes de aprendizagem mais reflexivos e inclusivos. Essa expectativa dialoga com análises que apontam que universidades frequentemente reproduzem hierarquias e visões hegemônicas quando seus corpos docentes permanecem distantes das realidades sociais dos estudantes ou ancorados em conteúdos desatualizados (Mathew et al., 2023; Heringer, 2024). Nesse sentido, a atualização pedagógica não é vista apenas como questão didática, mas como dimensão política da formação em Administração.

Além do currículo formal, os estudantes atribuem grande relevância a eventos, projetos de pesquisa e ações de extensão como espaços privilegiados para o aprendizado sobre diversidade, especialmente quando articulam teoria e prática. Essas experiências são compreendidas como oportunidades de contato com realidades sociais diversas e de ampliação do repertório crítico, reforçando a função social da universidade para além da sala de aula. Tal

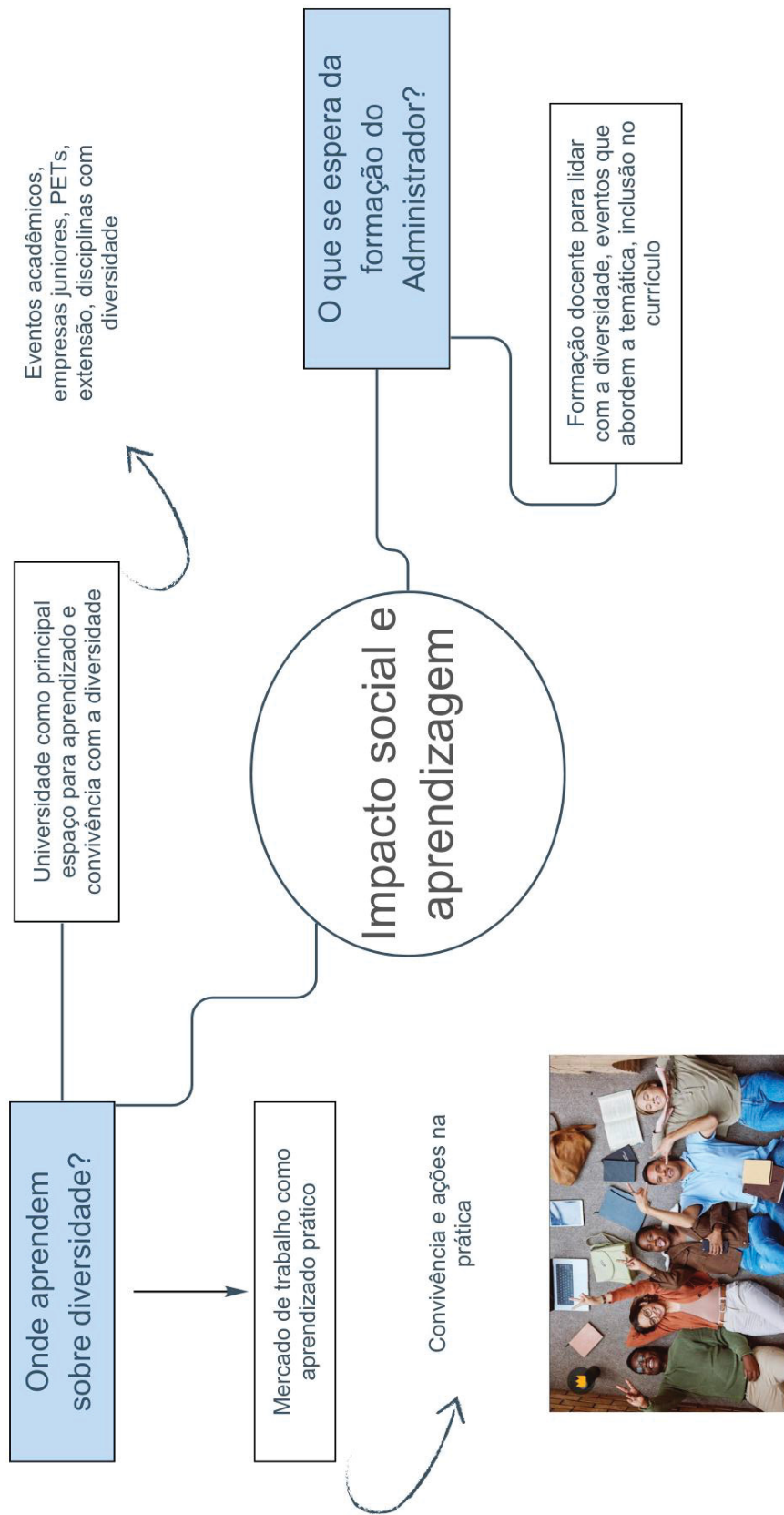
percepção converge com estudos que defendem que práticas de diversidade no ensino superior ganham maior efetividade quando integradas às dimensões de ensino, pesquisa e extensão, evitando a dissociação entre discurso institucional e vivência concreta (Klein, 2016; Kuwamura, 2009).

Por fim, as expectativas em relação à formação em Administração também se projetam para além da universidade, ao considerar o papel desses futuros profissionais como gestores e tomadores de decisão. Ao reivindicarem uma formação mais crítica, os estudantes reconhecem que a atuação gerencial pode tanto reproduzir quanto enfrentar desigualdades no mundo do trabalho. Essa compreensão dialoga com abordagens que alertam que práticas organizacionais de diversidade só produzem transformações efetivas quando acompanhadas de reflexividade crítica e compromisso institucional com justiça social, e não apenas com resultados instrumentais ou simbólicos (Corbett et al., 2025; Gaio et al., 2024).

Assim, as narrativas analisadas indicam que a diversidade é compreendida como eixo formativo central para a Administração, exigindo uma formação que articule competências técnicas, consciência social e responsabilidade ética. A expectativa não é apenas formar bons gestores, mas profissionais capazes de reconhecer, problematizar e transformar as desigualdades que atravessam as organizações e a sociedade.

Ao final desta seção, apresenta-se um mapa mental elaborado com o objetivo de sintetizar os principais aspectos relacionados ao impacto social e aos processos de aprendizagem discutidos ao longo da seção. O mapa representa como as experiências acadêmicas e profissionais contribuem para a aprendizagem dos estudantes e para a construção de sentidos relacionados à diversidade, evidenciando os eixos analíticos que emergem da análise. Trata-se de um recurso de sistematização visual que não introduz novos elementos analíticos, mas organiza e integra os conteúdos desenvolvidos no texto, auxiliando o leitor na compreensão das conexões entre impacto social, aprendizagem e formação.

FIGURA 6: MAPA MENTAL IMPACTO SOCIAL E APRENDIZAGEM



Fonte: A Autora (2026).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como objetivo compreender como estudantes do curso de Administração constroem, por meio de narrativas, sentidos sobre a gestão da diversidade a partir de suas experiências nos contextos acadêmico e profissional. Ao adotar o *sensemaking* como lente analítica e a narrativa como estratégia metodológica, o estudo evidenciou que tais sentidos não emergem de forma espontânea ou individual, mas são produzidos em práticas sociais situadas, atravessadas por relações institucionais, dinâmicas de poder e processos formativos.

Os achados sugerem que a formação não constitui apenas um espaço de transmissão de conteúdos, mas uma prática social que participa ativamente da produção de subjetividades profissionais. A universidade não aparece apenas como local onde se discute diversidade, mas como instância que molda repertórios interpretativos, sensibilidades e modos de perceber desigualdades. Nesse sentido, a formação em Administração não pode ser compreendida como etapa preliminar à atuação profissional, mas como dimensão constitutiva das formas de agir, decidir e interpretar o mundo organizacional.

As narrativas analisadas indicam que os sentidos sobre diversidade são construídos na interseção contínua entre experiências acadêmicas e profissionais, não havendo ruptura clara entre esses contextos. Ao contrário, o que se observa é um trânsito constante de interpretações, expectativas e aprendizados, que se reconfiguram à medida que estudantes vivenciam situações concretas no mercado de trabalho. Assim, universidade e organização não operam como mundos separados, mas como espaços interdependentes de formação, nos quais se negociam valores, práticas e visões sobre inclusão e justiça social.

Essa constatação tensiona a ideia de que a formação crítica ocorreria prioritariamente na universidade, enquanto o mercado de trabalho seria espaço de aplicação prática. As narrativas revelam que o cotidiano organizacional também forma, produz sentidos e reconfigura entendimentos anteriormente construídos. Do mesmo modo, experiências profissionais retroalimentam a maneira como estudantes interpretam conteúdos acadêmicos. A formação,

portanto, emerge como processo contínuo e distribuído, e não como fase delimitada no tempo.

Ao problematizar a formação como prática, torna-se necessário reconhecer que ela é igualmente atravessada por limites estruturais. A fragmentação curricular, a centralidade de abordagens tecnicistas e a pouca institucionalização transversal da diversidade evidenciam que a formação em Administração não é neutra, mas orientada por determinadas concepções de gestão e racionalidade organizacional. Nesse contexto, a diversidade pode ocupar posição marginal ou instrumental, dependendo das práticas pedagógicas e dos referenciais mobilizados.

Essa reflexão também alcança a formação docente e os processos de pós-graduação. Se a diversidade aparece de maneira fragmentada na graduação, cabe indagar como os próprios professores foram formados e quais perspectivas epistemológicas orientaram suas trajetórias acadêmicas. A ausência ou marginalização de debates sobre desigualdade e poder na formação docente pode repercutir diretamente na forma como esses temas são (ou não) incorporados às práticas pedagógicas. Assim, a problematização da diversidade na Administração não se restringe ao currículo discente, mas envolve também a constituição do campo e seus processos de socialização acadêmica.

Do ponto de vista teórico, a pesquisa contribui ao deslocar a gestão da diversidade de uma abordagem predominantemente instrumental para uma compreensão processual e relacional, evidenciando como sentidos são produzidos em práticas formativas que atravessam universidades e organizações. A articulação entre *sensemaking* e formação permite compreender que os significados sobre inclusão e justiça social não são simplesmente aprendidos, mas construídos, tensionados e transformados ao longo de experiências situadas.

Mais do que oferecer recomendações normativas, os resultados convidam à reflexão sobre a formação em Administração como prática ético-política. Se a formação participa da constituição de futuros gestores, ela também participa da reprodução ou da contestação de desigualdades no mundo do trabalho. A questão que permanece não é apenas como inserir a

diversidade nos currículos, mas como repensar os processos formativos que sustentam determinadas concepções de gestão, liderança e organização.

Conclui-se que a diversidade, tal como construída nas narrativas analisadas, não se configura como conteúdo isolado, mas como dimensão que atravessa práticas formativas, experiências profissionais e processos de construção de sentido. Compreendê-la implica reconhecer a formação como espaço de disputa simbólica e produção de sujeitos, no qual se definem, de maneira contingente e situada, os modos de interpretar e enfrentar as desigualdades que marcam os contextos organizacionais e sociais.

5.1 AGENDA DE PESQUISA

A partir dos resultados e das limitações desta dissertação, delinea-se uma agenda de pesquisa composta por eixos investigativos que podem orientar estudos futuros no campo da Administração, da educação superior e da gestão da diversidade. As proposições a seguir buscam aprofundar, tensionar e expandir as discussões iniciadas neste trabalho, considerando a complexidade dos processos de aprendizagem, construção de sentido e reprodução de desigualdades nos contextos acadêmico e profissional.

1. Uma das limitações deste estudo refere-se ao recorte institucional e ao foco em estudantes de um curso específico de Administração. Pesquisas futuras podem ampliar o escopo empírico ao investigar diferentes instituições de ensino superior, como públicas e privadas, federais, estaduais e comunitárias, bem como distintas regiões do país. Tal ampliação permitiria analisar como contextos institucionais, culturais e regionais distintos influenciam a construção de sentidos sobre diversidade e a formação de futuros profissionais da Administração.
2. Sugere-se o desenvolvimento de pesquisas comparativas entre cursos de Administração e outras áreas de negócios, como ciências econômicas, ciências contábeis, relações internacionais, gestão da informação, entre outras. Essa comparação pode contribuir para compreender se e como a diversidade é tratada de forma diferenciada nos currículos, nas práticas pedagógicas e nas experiências formativas,

- bem como identificar especificidades do campo da Administração na reprodução ou problematização de desigualdades sociais.
3. Análises longitudinais sobre trajetórias profissionais e construção de sentidos achados desta pesquisa indicam que os sentidos atribuídos à diversidade se transformam ao longo do tempo, especialmente a partir da inserção no mercado de trabalho. Estudos longitudinais que acompanhem estudantes desde a graduação até diferentes momentos de suas trajetórias profissionais podem aprofundar a compreensão sobre como processos de *sensemaking*, *sensegiving* e *sensebreaking* se desenvolvem, se estabilizam ou se reconfiguram diante de experiências organizacionais concretas.
 4. As narrativas evidenciaram a centralidade da atuação docente na mediação do aprendizado sobre diversidade. Pesquisas futuras podem investigar de forma mais aprofundada a formação pedagógica, suas concepções sobre diversidade, equidade e inclusão, dialogando diretamente com os docentes do curso de Administração.
 5. Esta dissertação evidenciou a existência de tensões entre o discurso institucional sobre diversidade e as práticas efetivamente vivenciadas pelos estudantes. Pesquisas futuras podem aprofundar a análise do currículo oculto nos cursos de Administração, explorando como normas implícitas, valores hegemônicos e hierarquias simbólicas moldam experiências de pertencimento, exclusão e reconhecimento.
 6. Os resultados indicam que muitas organizações incorporam a diversidade de forma simbólica ou instrumental, sem promover transformações estruturais. Estudos futuros podem investigar os processos decisórios, as práticas de liderança e os mecanismos de avaliação de desempenho que sustentam a chamada “falsa diversidade”, explorando como gestores interpretam, justificam ou resistem a mudanças mais profundas.
 7. Uma das principais contribuições empíricas deste estudo refere-se à identificação de estratégias utilizadas por organizações para contornar a obrigatoriedade legal de contratação de pessoas com deficiência, como a fragmentação de CNPJs. Pesquisas futuras podem investigar sistematicamente essas manobras legais, analisando como dispositivos

jurídicos e administrativos são mobilizados para preservar a aparência de conformidade normativa, ao mesmo tempo em que se evita a inclusão efetiva. Estudos de caráter jurídico-organizacional ou baseados em análise documental e entrevistas com gestores de RH podem aprofundar essa discussão.

6 REFERÊNCIAS

- ACKER, Joan. Inequality regimes: gender, class, and race in organizations. *Gender & Society*, v. 20, n. 4, p. 441–464, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1177/0891243206289499>
- AGARS, M.D.; KOTTKE, J.L. Innovations in diversity management: Advancement of practice and thought. In: BURKE, R.J. e COOPER, C. L. (Eds.). *Reinventing Human Resource Management: Challenges and New Directions*. London and New York: Taylor & Francis Group, 2005. cap. 9, p. 151-169.
- AGUINIS, Herman; GLAVAS, Ante. On corporate social responsibility, sensemaking, and the search for meaningfulness through work. *Journal of Management*, v. 45, n. 3, p. 1057–1086, mar. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0149206317691575>.
- AHMED, Sara. *On being included: Racism and diversity in institutional life*. Durham: Duke University Press, 2012. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctv1131d2g>
- AIKENHEAD, Glen S. Humanistic school science: Research, policy, politics and classrooms. *Science Education*, v. 107, p. 237-260, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/sce.21774>.
- ÁLVAREZ-CASTILLO, José-Luis; FERNÁNDEZ-CAMINERO, Gemma; ESPINO-DÍAZ, Luis; LUQUE-GONZÁLEZ, Rocío. Do vulnerable social identities of faculty matter when predicting their inclusive practices at university? *Social Sciences & Humanities Open*, v. 12, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.101222>.
- ARAÚJO, R. N.; NOGUEIRA, K. P.; CARIAGA, M. H. (2019). Extensão, afirmação de identidades e permanência indígena e quilombola na uft/miracema: Novas formas de viver a universidade. XXXII **Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología**. Asociación Latinoamericana de Sociología, Lima.
- BALEVICIENE, Dovile. Cultural diversity management practices in Lithuania. *Transformations in Business & Economics*, v. 21, n. 3 (57), 2022.
- BALLARD, Dawna; ALLEN, Brenda; ASHCRAFT, Karen; GANESH, Shiv; MCLEOD, Poppy; ZOLLER, Heather. When words do not matter: Identifying actions to effect diversity, equity, and inclusion in the academy. *Management Communication Quarterly*, v. 34, n. 4, p. 590-616, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0893318920951643>.

BAMBERG, M. (2012). Narrative analysis. In H. Cooper (Ed.), **APA handbook of research methods in psychology** (pp. 77-94). Washington, DC: APA Press.

Recuperado em 26 de novembro de 2013. Disponível em:

<https://doi.org/10.1037/13620-006>.

BARACSKAY, Daniel. Teaching diversity, cultural competency, and globalization to American public affairs students: Integrating comparative approaches to public administration and policy. **Teaching Public Administration**, 2020. Disponível em:

<https://doi.org/10.1177/0144739420921918>.

BARBOSA, Alane de Oliveira. Equidade de gênero e o processo de construção de sentido de políticas e ações organizacionais em uma construtora brasileira. 2024. Tese (Doutorado em Administração de Empresas) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

BASTOS, Líliliana Cabral; BIAR, Liana de Andrade. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. DELTA: **Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**. ISSN 1678-460X, v. 31, n. 4, 2015.

BENDL, Regine; FLEISCHMANN, Alexander; SCHMIDT, Angelika. The (In)Visibility of Diversity in Alternative Organizations. **Journal of Business Ethics**, v. 192, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10551-024-05683-2>.

BENSCHOP, Y.; DOOREWAARD, H. *Covered by equality: The gender subtext of organizations*. **Organization Studies**, v. 19, n. 5, p. 787–805, 1998. DOI:

<https://doi.org/10.1177/017084069801900504>

BENTO, M. A. S. Ação afirmativa e diversidade no trabalho. São Paulo: **Casa do Psicólogo**, 2000.

BLEIJENBERGH, Inge; PETERS, Pascale; POUTSMA, Erik. Diversity management beyond the business case. Equality, Diversity and Inclusion: **An International Journal**, v. 29, n. 5, p. 413-421, 2010. Disponível em:

<http://dx.doi.org/10.1108/02610151011052744>.

BOJE, D. M. *Stories of the storytelling organization: a postmodern analysis of Disney as "Tamara-land"*. **Academy of Management Journal**, v. 38, n. 4, p. 997–1035, 1995. DOI: <https://doi.org/10.5465/256618>

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

BRASIL. Decreto nº 8.727, de 28 de abril de 2016. Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 29 abr. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8727.htm.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: Acesso em: 20 de fevereiro de 2025. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm.

BRASIL. Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 3 out. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos (ProUni) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 14 jan. 2005. Disponível em: Acesso em: 20 de fevereiro de 2025. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394/1996, modificada pela Lei nº 10.639/2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: Acesso em: 20 de fevereiro de 2025. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 21 jul. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 20 de fevereiro de 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1,

Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: Acesso em: 20 de fevereiro de 2025.

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711/2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 29 dez. 2016. Disponível em: Acesso em: 20 de

fevereiro de 2025. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm.

BRASIL. Lei nº 14.611, de 3 de julho de 2023. Dispõe sobre a igualdade salarial e de critérios remuneratórios entre mulheres e homens. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 4 jul. 2023. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2023/lei/L14611.htm.

BRASIL. Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024. Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 4 jul. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2024/lei/L14914.htm. Acesso em: 20 de fevereiro de 2025.

BRASIL. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 25 jul. 1991. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm.

BRASIL. Lei nº 9.029, de 13 de abril de 1995. Proíbe a adoção de qualquer prática discriminatória para efeito de acesso à relação de trabalho. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 14 abr. 1995. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9029.htm.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira e

regulamenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação - PNE). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 19 dez. 2018. BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Portaria nº 10, de 23 de abril de 1998. Institui o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 24 abr. 1998. Disponível em: Acesso em: 20 de fevereiro de 2025.

BRASIL. **Ministério do Trabalho e Emprego**. Pesquisa aponta crescimento no emprego para a juventude, mas jovens mulheres e negros seguem com dificuldades de inserção. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/noticias-e-conteudo/2024/Maio/pesquisa-aponta-crescimento-no-emprego-para-a-juventude-mas-jovens-mulheres-e-negros-seguem-com-dificuldades-de-insercao>. Acesso em: 11 maio 2024.

BRASIL. **Ministério do Trabalho e Emprego**. Desigualdade racial persiste no mercado de trabalho brasileiro. **Brasília**, 19 nov. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/noticias-e-conteudo/2024/Novembro/desigualdade-racial-persiste-no-mercado-de-trabalho-brasileiro>. Acesso em: 24 de janeiro de 2026.

BRASIL. **Ministério do Trabalho e Emprego**. Brasil registra mais de 63 mil contratações de pessoas com deficiência em 2025. **Brasília**, 22 set. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/noticias-e-conteudo/2025/setembro/brasil-registra-mais-de-63-mil-contratacoes-de-pessoas-com-deficiencia-em-2025>. Acesso em: **24 jan. 2026**.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, v. 3, n. 2, p. 77–101, 2006.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, v. 11, n. 4, p. 589–597, 2019.

BROWN, Andrew D.; COLVILLE, Ian; PYE, Annie. Making sense of sensemaking in organization studies. *Organization Studies*, v. 36, n. 2, p. 265-277, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0170840614559259>.

BROWN, K. T.; CHAVIS, A. M.; LEE, T. Discrimination and microaggressions in higher education: Examining the experiences of minority students. *Journal of Diversity in Higher Education*, v. 17, n. 1, p. 45-61, 2024.

BROWN, Andrew D.; STACEY, Paul; NANDHAKUMAR, Joe. *Making sense of sensemaking narratives*. **Human Relations**, v. 61, n. 8, p. 1035–1062, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1177/0018726708094858>

BRZOWSKA, A.; GROSS-GOŁACKA, E.; GRIMA, S.; KUSTERKA-JEFMAŃSKA, M.; JEFMAŃSKI, B. A perspective on the benefits of diversity management in organizations. **Polish Journal of Management Studies**, v. 28, n. 2, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.17512/pjms.2023.28.2.05>.

BYRD, Derria. The diversity distraction: a critical comparative analysis of discourse in higher education scholarship. **The Review of Higher Education**, v. 42, supl., p. 135-172, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1353/rhe.2019.0048>.

CAPRONI NETO, H. L.; BICALHO, R. de A. (2017). VIOLÊNCIA SIMBÓLICA, LESBOFOBIA E TRABALHO: UM ESTUDO EM JUIZ DE FORA. **HOLOS**, 4, 249–265.

CARVALHO, C. S. D.; PERES, L. B.; CERQUEIRA-ADÃO, S. A. D. R. (2018). Gestão da diversidade étnica nas organizações e a formação do administrador na universidade federal do Pampa-Unipampa. **Anais do XVIII Colóquio Internacional de Gestion Universitaria**.

CARVALHO-FREITAS, M. N.; MARQUES, A. L. A diversidade através da história: a inserção no trabalho de pessoas com deficiência. **Organizações e Sociedade**, Salvador, v. 14, n. 41, p. 59-78, abr./ jun. 2007. _____. Instrumentos de diagnóstico. In: _____. (Org.). Trabalho e pessoas com deficiência: pesquisas, práticas e instrumentos de diagnóstico. Curitiba: Juruá, 2008. p. 279-296]

COLLIS, J.; HUSSEY, R. *Business Research: A Practical Guide for Undergraduate and Postgraduate Students*. 2. ed. New York: **Palgrave Macmillan**, 2005.

CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO (CFA). *Mulheres ampliam presença no curso de Administração e já são maioria entre os formados*. Autor do post: Ana Graciele. Brasília, 28 mar. 2025. Disponível em: <https://cfa.org.br/mulheres-ampliam-presenca-no-curso-de-administracao-e-ja-sao-maioria-entre-os-formados/>. Acesso em: 15 jan. 2026.

CORBETT, Charles J.; NARAYANAN, Sriram; ALOYSIUS, John; BERENGUER, Gemma; BISH, Ebru K.; BJARNADÓTTIR, Margrét V.; GAO, Guodong (Gordon); GLOVER, Wiljeana J.; JOHNSON, Michael P.; KALKANCI, Başak; LI, Jun; MARTONOSI, Susan E.; MEJIA, Jorge; MISHRA, Anant; NATARAJAN, Karthik V.; PARKER, Chris; SODHI, ManMohan S.; TANG, Wenjie; WOWAK, Kaitlin D.; ZOBEL,

- Christopher W. *Diversity, equity and inclusion and operations management: critical linkages and research opportunities*. **Production and Operations Management**, v. 34, n. 3, p. 310–330, 2025. DOI: 10.1177/10591478251318107.
- COX JR., T.; BLAKE, S. Managing diversity: implications for organizational competitiveness. **Academy of Management Executive**, v. 5, n. 3, p. 45-57, 1991.
- COX, T. H. (1993). *Cultural Diversity in Organizations: Theory, Research, and Practice*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- CRESWELL, J. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 2ed. ed. Porto Alegre: **Artmed**, 2007.
- CUNLIFFE, Ann L.; COUPLAND, Chris. *From hero to villain to hero: Making experience sensible through embodied narrative sensemaking*. **Human Relations**, v. 65, n. 1, p. 63–88, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1177/0018726711424321>
- CUYLER, A. C. (2013): Affirmative Action and Diversity: Implications for Arts Management, **The Journal of Arts Management, Law, and Society**, 43:2, 98-105. DOI: <https://doi.org/10.1080/10632921.2013.786009>.
- CZARNIAWSKA, Barbara. *Narratives in social science research*. London: SAGE Publications, 2004. DOI: <https://doi.org/10.4135/9781849209502>
- DEGN, Lise. Academic sensemaking and behavioural responses – exploring how academics perceive and respond to identity threats in times of turmoil. **Studies in Higher Education**, v. 43, n. 2, p. 305-321, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1168796>.
- DIAS, Amanda Regina Martins; CASTILHO, Katlin Cristina de; SILVEIRA, Viviane da Silva. Uso e interpretação de imagens e filmagens em pesquisa qualitativa. **Ensaios Pedagógicos**, Sorocaba, v. 2, n. 1, p. 81-88, jan./abr. 2018. ISSN 2527-158X. Disponível em: <https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/66>.
- DOBBIN, Frank; KALEV, Alexandra, *The Origins and Effects of Corporate Diversity Programs* (2013). **Oxford Handbook of Diversity and Work**, pp. 253-281, Quinetta Roberson, ed., New York: Oxford University Press, 2013, Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=2274946>.
- DUTTON, J. E.; DUKERICH, J. M. (1991). Keeping an eye on the mirror: Image and identity in organizational adaptation. **Academy of Management Journal**, 34(3), 517-554.

E-MEC: Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC. [S. l.], 2025. Disponível em: Acesso em: 14 mar. 2025.

ECKBO, B. Espen and Nygaard, Knut and Thorburn, Karin S., Valuation Effects of Norway's Board Gender-Quota Law Revisited (May 25, 2021). **Management Science, Forthcoming, European Corporate Governance Institute (ECGI) - Finance Working Paper No. 463/2016**. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2746786>

EISSHOFER, Christine, Z. Framing and efficacy of university-required diversity courses in the research literature. **Review of Educational Research**, v. 93, n. 4, p. 491–527, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/00346543221123793>.

EVANS, Andrea E. School leaders and their sensemaking about race and demographic change. **Educational Administration Quarterly**, v. 43, n. 2, p. 159-188, abr. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0013161X06294575>.

FERREIRA, Bia. **Cota não é esmola**. Performance realizada no evento *Sofar Curitiba*, em 19 nov. 2017. Curitiba, 2017.

FIRMINO, Danilo et al. **História para ninar gente grande**. Intérprete: Estação Primeira de Mangueira. Rio de Janeiro, 2019. Samba-enredo.

FLEMING, Peter; JONES, Marc T. *The end of corporate social responsibility: crisis and critique*. London: Sage, 2013.

FLEURY, Maria Tereza Leme. Gerenciando a diversidade cultural: experiências de empresas brasileiras. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, v. 40, n. 3, p. 18-25, jul./set. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/YqBJ94QnWgPFBRcD7FJHnQj>.

FLICK, Uwe. Métodos de Pesquisa: introdução à pesquisa qualitativa. 3. ed. Porto Alegre: **Artmed**, 2009.

FOLDY, E. (2004). Learning from diversity: A theoretical perspective. **Public Administration Review**, 64, 529-538.

FONSECA, João César de Freitas; RIBEIRO, Felipe Augusto. **Trabalho, educação e inclusão social na Praça do Conhecimento: notas sobre a diversidade e a gestão numa universidade pública**. *Revista Práticas em Gestão Pública Universitária*, ano 3, v. 3, n. 1, jan./jun. 2019.

FRAGA, A. M. et al. As diversidades da diversidade: revisão sistemática da produção científica brasileira sobre diversidade na administração (2001-2019). *Cad. EBAPE.BR*, v. 20, n. 1, Rio de Janeiro, jan./fev. 2022.

FREITAS, M. E. Contexto, Políticas Públicas e Práticas Empresariais no Tratamento da Diversidade no Brasil. **Revista Interdisciplinar de Gestão Social**, [s. l], v. 4, n. 3, p. 87- 135, 2015

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS (FGV). Diversidade empresarial e impactos na retenção de talentos. São Paulo, 2024. Disponível em: <https://diversidade.fgv.br/>.

GABRIEL, Y. *The unmanaged organization: stories, fantasies and subjectivity*.

Organization Studies, v. 16, n. 3, p. 477–501, 1995. DOI:

<https://doi.org/10.1177/017084069501600305>

GAIO, Luiz Eduardo; LUCAS, Angela Christina; POKER JUNIOR, Johan Hendrik;

BELLI, Marcio Marcelo. Gender diversity in management and corporate financial

performance: A systematic literature review. **Corporate Social Responsibility and Environmental Management**, v. 31, p. 4047-4067, 2024. Disponível em:

<https://doi.org/10.1002/csr.2793>.

GESSER, Grazielle Alano; OLIVEIRA, Clésia Maria de; MACHADO, Marília Ribas;

MELO, Pedro Antônio de. Governança universitária: um panorama dos estudos

científicos desenvolvidos sobre a governança em instituições de educação superior

brasileiras. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 26, n. 1, p. 5–23, mar. 2021. DOI:

<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772021000100002>

MILES, Matthew B.; HUBERMAN, A. Michael; SALDAÑA, Johnny. *Qualitative data analysis: a methods sourcebook*. 3. ed. Thousand Oaks: Sage, 2014.

GIL, A.C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. Ed. – São Paulo. **Atlas**, 2004.

GILBERT, J. A.; STEAD, B. A.; IVANCEVICH, J. M. Diversity management: a new organizational paradigm. **Journal of Business Ethics**, v. 21 n. 1, p. 6177, 1999.

GIOIA, Dennis A.; CHITTIPEDDI, Kumar. Sense-making and sense-giving in strategic change initiation. *Strategic Management Journal*, v. 12, n. 6, p. 433–448,

1991. DOI: <https://doi.org/10.1002/smj.4250120604>

GIOIA, D. A.; THOMAS, J. B. (1996). Institutional identity, image, and issue

interpretation: Sensemaking during strategic change in academia. **Administrative Science Quarterly**, 41(3), 370–403.

GIOIA, D. A.; SCHULTZ, M.; CORLEY, K. G. (2000). Organizational identity, image and adaptive instability. **The Academy of Management Review**, 25(1), 63 81.

GIULIANI, Marco. Sensemaking, sensegiving, and sensebreaking: the case of intellectual capital measurements. *Journal of Intellectual Capital*, v. 17, n. 2, p. 218–237, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1108/JIC-04-2015-0039>

GLASER, B.G.; STRAUSS, A.L.: The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. **Aldine**, Chicago (1967)

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GONZAGA, Yone Maria. Gestão universitária, diversidade étnico-racial e políticas afirmativas: o caso da UFMG. 2017. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-AQQMYK>.

GOODMAN, L.A. "Snowball Sampling." **Ann. Math. Statist.** 32 (1) 148 - 170, March, 1961.

GOUGES, Olympe de. *A Declaração dos Direitos da Mulher*. Setembro de 1791. In: *Liberdade, igualdade, fraternidade: explorando a Revolução Francesa*. Disponível em: <<https://revolution.chnm.org/d/293>>. Acesso em: 25 jan. 2026.

GRIMES, Matt. Strategic sensemaking within funding relationships: the effects of performance measurement on organizational identity in the social sector.

Entrepreneurship Theory and Practice, [S.l.], v. 34, n. 1, p. 115–140, 2010. ISSN 1042-2587. Baylor University.

HAMZA-ORLINSKA, Aneta; MAJ, Jolanta; SHANTZ, Amanda; VASSILOPOULOU, Joana. Unlearning diversity management. **Journal of World Business**, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jwb.2024.101519>.

HANASHIRO, D. M.; CARVALHO, S. G. (2013). DIVERSIDADE CULTURAL: PANORAMA ATUAL E REFLEXÕES PARA A REALIDADE BRASILEIRA. **Revista Eletrônica De Administração**, 11(5). Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/read/article/view/40623>.

HELMISH Mills, J.; THURLOW, A.; MILSS, A. J. (2010). Making sense of sensemaking: the critical sensemaking approach. Qualitative research in organizations and management: **An international journal**, 5(2), 182-195.

HENNEKAM, S.; TAHSSAIN-GAY, L.; SYED, J. (2017). Contextualizing diversity management in the Middle East and North Africa: A relational perspective. **Human Resource Management Journal**, 27(3), 459–476.

HERINGER, R; Affirmative Action Policies in Higher Education in Brazil: Outcomes and Future Challenges. **Social Sciences**, v. 13, n. 132, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/socsci13030132>.

HERNES, Tor; OBSTFELD, David. *A temporal narrative view of sensemaking*.

Organization Theory, v. 3, p. 1–18, 2022. DOI:

<https://doi.org/10.1177/26317877221131585>

HODGES-AEBERHARD, J. Affirmative action in employment: recent court approaches to a difficult concept. **International Labor Review**, Geneva, v. 138, n. 3, p. 247-73, 1999.

HÖLLERER M.A.; JANCSARY D.; MEYER R.E.; VETTORI, O., 2013, 'Imageries of corporate social responsibility: Visual recontextualization and field-level meaning', **Research in the Sociology of Organizations**, 39, pp. 139 - 174,

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pessoas pretas e pardas continuam com menor acesso a emprego, educação, segurança e saneamento. Agência de Notícias IBGE, 2021. Disponível em:

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/35467-pessoas-pretas-e-pardas-continuam-com-menor-acesso-a-emprego-educacao-seguranca-e-saneamento>.

INSPER. *Panorama Mulheres 2025: apenas 17,4% das empresas brasileiras possuem lideranças femininas*. São Paulo: Insper, 2025. Pesquisa conduzida pelo Instituto Talenses Group em parceria com o Núcleo de Estudos de Gênero do Insper. Disponível em: <https://www.insper.edu.br/pt/conteudos/politicas-publicas/panorama-mulheres-2025-mostra-a-persistencia-da-desigualdade-de-genero-nas-empresas-brasileiras>. Acesso em: 22 jan. 2026.

ISLAM, Gazi. Finding a space for story: sensemaking, stories and epistemic impasse.

Journal of Organizational Change Management, v. 26, n. 1, p. 29-48, 2013.

Disponível em: <https://doi.org/10.1108/09534811311307897>.

JANKELOVÁ, Nadežda; JONIAKOVÁ, Zuzana; PROCHÁZKOVÁ, Katarína; BLŠTÁKOVÁ, Jana. Diversity management as a tool for sustainable development of health care facilities. **Sustainability**, v. 12, n. 13, p. 5226, 2020. Disponível em:

<https://doi.org/10.3390/su12135226>.

JANSSENS, Maddy; ZANONI, Patrizia. Alternative diversity management: organizational practices fostering ethnic equality at work. *Scandinavian Journal of Management*, v. 30, n. 3, p. 317–331, 2014. DOI:

<https://doi.org/10.1016/j.scaman.2013.12.006>

- KALEV, Alexandra. Cracking the Glass Cages? Restructuring and Ascriptive Inequality at Work. **American Journal of Sociology**, v. 114, n. 6, p. 1591-1643, 2009. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/10.1086/597175>.
- KELAN, Elisabeth K. Gender logic and (un)doing gender at work. *Gender, Work & Organization*, v. 17, p. 174–194, 2010.
- KELLY, E.; DOBBIN, F. (1998). How Affirmative Action Became Diversity Management: Employer Response to Antidiscrimination Law, 1961 to 1996. **American Behavioral Scientist**, 41(7), 960-984. (Original work published 1998)
- KERLINGER, F. N. Metodologia da pesquisa em Ciências Sociais: um tratamento conceitual. São Paulo: **Editora Pedagógica e Universitária**, 1979.
- KEZAR, A. (2013). Understanding sensemaking/sensegiving in transformational change processes from the bottom up. **Higher Education**, 65(6), 761–780. 9575-7
- KLEIN, Uta. Gender equality and diversity politics in higher education: Conflicts, challenges and requirements for collaboration. **Women's Studies International Forum**, v. 54, p. 147-156, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.wsif.2015.06.017>.
- KOKOVIKHIN, Alexandr. Diversity management competencies of HR managers. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON ECONOMICS, MANAGEMENT ENGINEERING AND MARKETING (EMEM 2017), 2017. Proceedings... [S.l.]: [Editora não informada], 2017. ISBN 978-1-60595-502-5.
- KUWAMURA, Akira. The challenges of increasing capacity and diversity in Japanese higher education through proactive recruitment strategies. **Journal of Studies in International Education**, v. 13, n. 2, p. 189-202, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1028315308331102>.
- LIU, Yuxuan. Gender inequality in higher education in China and solutions. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, v. 1, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.2991/assehr.k.220131.050>.
- LUPI, João. A Universidade e a Civilização. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 14, n. 20, p. 171-176, 1996.
- MAHAJAN, Rasika; BLEIJENBERGH, Inge; BENSCHOP, Yvonne. *Towards inclusive gender diversity training: a critical framework*. **Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal**, v. 44, n. 9, p. 1–17, 2025. DOI: 10.1108/EDI-04-2024-0134

MAITLIS, Sally. The social processes of organizational sensemaking. *Academy of Management Journal*, v. 48, n. 1, p. 21–49, 2005. DOI:

<https://doi.org/10.5465/amj.2005.15993111>

MAITLIS, S.; CHRISTIANSON, M. 2014. Sensemaking in organizations: Taking stock and moving forward. **The Academy of Management Annals**, 8: 57-125.

MAJOVA, S. (2022) A Critical Review of Literature on the Importance of Workforce Diversity in Universities in Relation to Organizational Goals. **Proceedings of the International Conference on Public Administration and Development Alternatives**. 444 - 449. Disponível em:

<https://univendspace.univen.ac.za/items/daf0b35a-a3e0-4834-85a1-aa16c318d006>.

MATHEW, Allan C.; RISDON, Stephen N.; ASH, Allison; CHA, Jason; JUN, Alexander. The complexity of working with white racial allies: Challenges for diversity educators of color in higher education. **National Association of Diversity Officers in Higher Education**, v. 16, n. 1, p. 88-96, 2023.

MATOS, Silvia Simão de; HOBOLD, Márcia de Souza. Constituição de sentidos subjetivos do processo ensino e aprendizagem no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 299–307, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192838>.

MAZZON, José A. Análise do programa de alimentação do trabalhador sob o conceito de marketing social. 1981. Tese (Doutorado) — Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo.

MELÉ, D.; SÁNCHEZ-RUNDE, C. Diversidade cultural e universal ética em um mundo global. *Português*, v. 116, p. 681-687, 2013.

MENDES, Diego Costa; MENDONÇA, José Ricardo Costa de. É ser diferente em Administração? A performance de discentes gays e bissexuais em uma graduação heteronormativa. *Revista Eletrônica de Ciência Administrativa (RECADM)*, Curitiba, v. 20, n. 3, p. 483–508, set./dez. 2021. DOI:

<http://dx.doi.org/10.21529/RECADM.2021017>. ISSN: 1677-7387

MIKKELSEN, Elisabeth Naima; WÄHLIN, Randi. Dominant, hidden and forbidden sensemaking: The politics of ideology and emotions in diversity management. **Organization**, v. 27, n. 4, p. 557-577, 2020. Disponível em:

<https://doi.org/10.1177/1350508419830620>.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2009.

- MOR BARAK, M. E. Erecting walls versus tearing them down: inclusion and the (false) paradox of diversity in times of economic upheaval. *European Management Review*, v. 16, n. 4, 937-955, 2018.
- MORSE, J. Determining Sample Size. **Qualitative Health Research**, v. 10, n.1, p. 3–5, 2000.
- MUYLAERT, Camila Junqueira et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 48, n. spe2, p. 184-189, 2014.
- NADIV, R.; KUNA, S. (2020). Navigation through organizational paradoxes, Equality, Diversity and Inclusion, Vol. 39 No. 4, pp. 355 377. <https://doi.org/10.1108/EDI-12-2018-0236>.
- NETO, R.; C. D. A. Metodologia da pesquisa qualitativa: teoria e prática. Belo Horizonte: UFMG, 2019.
- NEUMAN, W. L. Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches. 4. ed. Boston: Allyn & Bacon, 1999.
- NG, Eddy S.; SEARS, Greg J. Walking the talk on diversity: CEO beliefs, moral values, and the implementation of workplace diversity practices. **Journal of Business Ethics**, v. 164, p. 437-450, 2018.
- NKOMO, S. M.; COX JR., T. Diverse identities in organizations. In: CLEGG, S. R.; HARDY, C.; NORD, W. R. (org.). Handbook of organization studies. London: Sage, 1996. p. 338–356.
- NKOMO, S.; HOOBLER, J. M. A historical perspective on diversity ideologies in the United States: reflections on human resource management research and practice. *Human Resource Management Review*, v. 24, n. 3, p. 245–257, 2014.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração Universal sobre Diversidade Cultural**. Paris, 2002. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/2001%20declara%C3%A7%C3%A3o%20universal%20sobre%20a%20diversidade%20cultural%20da%20unesco.pdf>. Acesso em: 03 de março de 2025.
- OXFORD LEARNER'S DICTIONARIES. Diversity. **Oxford Learner's Dictionaries**, 2024. Disponível em: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/diversity?q=diversity>. Acesso em: 03 de março de 2025.

- PANIZA, Maurício Donavan Rodrigues; MORESCO, Marcielly Cristina. À margem da gestão da diversidade? Travestis, transexuais e o mundo do trabalho. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, v. 62, n. 3, p. 1-20, 2022. Disponível em: .
- PEREIRA, J. B. C.; HANASHIRO, D. M. (2010). Ser ou não ser favorável às práticas de diversidade? Eis a questão. **Revista de administração Contemporânea**, 14(4), 670-683.
- PITTS, David W.; WISE, Lois Recascino. Workforce diversity in the new millennium: Prospects for research. **Review of Public Personnel Administration**, v. 30, n. 1, p. 44-69, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0734371X09351823>.
- PLESS, Nicola M.; MAAK, Thomas. Building an inclusive diversity culture: Principles, processes and practice. **Journal of Business Ethics**, v. 54, n. 2, p. 129-147, 2004. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/25123332>.
- POLLOCK, Katina; BRISCOE, Patricia. School principals' understandings of student difference and diversity and how these understandings influence their work. **International Journal of Educational Management**, v. 34, n. 3, p. 518-534, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/IJEM-07-2019-0243>.
- PRATT, Michael G. The good, the bad, and the ambivalent: managing identification among Amway distributors. *Administrative Science Quarterly*, v. 45, n. 3, p. 456–493, 2000. DOI: <https://doi.org/10.2307/2667106>
- QUACH, S.; FREY, D. Diversity management in multinational companies in germany: A benchmark study about implementing diversity management. **International Journal of Organizational Diversity**, v. 20, n. 2, p. 11-33, 2020.
- RAN, B.; GOLDEN, T. J. (2011). Who Are We? The Social Construction of Organizational Identity Through Sense-Exchanging. **Administration & Society**, 43(4), 417-445. (Original work published 2011). <https://doi.org/10.1177/0095399711412727>
- RAPADURA XIQUE-CHICO. **Nordeste me veste**. In: *Fita embolada do engenho*. Produção: RAPadura. 2010. Canção.
- RENNER, Jacinta Sidegum; GOMES, Gisele. Diversidade nas organizações: da ação afirmativa para o processo de gestão. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, v. 12, n. 27, p. 27-38, maio/ago. 2020. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/6705. Acesso em: 20 de janeiro de 2025

RHODES, C.; BROWN, A. D. *Narrative, organizations and research*. **International Journal of Management Reviews**, v. 7, n. 3, p. 167–188, 2005. DOI:

<https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2005.00112.x>

RIBEIRO, R. M. da C. (2017). Gestão democrática na universidade pública: influências de outros campos na construção de um modelo. **Educação Por Escrito**, 8(2), 155–170.

RICHARD, Orlando C.; ROH, Hyun Tak; PIEPER, Jenna R. The link between diversity and equality management practice bundles and racial diversity in the managerial ranks: does firm size matter? **Human Resource Management**, v. 52, n. 2, p. 215–242, mar./abr. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/hrm.21528>.

RIESSMAN, C. K. (2005). Narrative Analysis. In N. Kelly, C. Horrocks, K. Milnes, B. Roberts, & D. Robinson (Eds.), *Narrative, memory & everyday life* (pp 1-7). Huddersfield, England: University of Huddersfield.

RIESSMAN, Catherine Koller. 2008. *Narrative methods for the human sciences*. California: Sage.

RITZ, Adrian; ALFES, Kerstin. Multicultural public administration: Effects of language diversity and dissimilarity on public employees' attachment to employment. **Public Administration**, v. 96, p. 84-103, 2018. Disponível em:

<https://doi.org/10.1111/padm.12366>.

ROMANI, Luca; HOLCK, Lotte; RISBERG, Anette. *Benevolent discrimination: Explaining how human resources professionals can be blind to the harm of diversity initiatives*. **Organization**, v. 26, n. 3, p. 371–390, 2019. DOI:

<https://doi.org/10.1177/1350508418812585>

ROVEDA, J.A.F. et al. A diversidade e o alcance da Extensão Universitária. **Rev. Ciênc. Ext.** v.13, n.4, p.2- 9, 2017.

SABHARWAL, M. (2014), “Is diversity management sufficient? Organizational inclusion to further performance”, **Public Personnel Management**, Vol. 43 No. 2, pp. 197-217.

SANDBERG, Jörgen; TSOUKAS, Haridimos. Making sense of the sensemaking perspective: Its constituents, limitations, and opportunities for further development. **Journal of Organizational Behavior**, v. 36, p. S6–S32, 2015. Disponível em:

<https://doi.org/10.1002/job.1937>.

SCARDUZIO, Jennifer A.; TRACY, Sarah J. Sensegiving and sensebreaking via emotion cycles and emotional buffering: how collective communication creates order

- in the courtroom. *Management Communication Quarterly*, v. 29, n. 3, p. 331–357, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1177/0893318915581647>.
- SCHILD, H.; MANTERE, S.; CORNELISSEN, J. *Power in sensemaking processes*. **Organization Studies**, v. 41, n. 2, p. 241–265, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1177/0170840619847718>
- SCHWARTZ, D. Visual ethnography: Using photography in qualitative research. **Qual Sociol** 12, 119–154 (1989).
- SILVA, C. R. C.; FRANCO, D. S. (2022). DIVERSIDADE EM FOCO: UMA ANÁLISE CRÍTICA A PARTIR DE UM SITE POPULAR SOBRE ADMINISTRAÇÃO. **Caderno De Administração**, 30(1), 31-46. <https://doi.org/10.4025/cadadm.v30i1.55987>
- SÖDERLIND, J.; GESCHWIND, L. (2019). Making sense of academic work: the influence of performance measurement in Swedish universities. **Policy Reviews in Higher Education**, 3(1), 75–93.
- TAYLOR, Leonard D.; WILLIAMS, Krystal L. Critical Sensemaking: A Framework for Interrogation, Reflection, and Coalition Building toward More Inclusive College Environments. *Education Sciences*, v. 12, n. 12, p. 877, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/educsci12120877>.
- THOMAS, J. B.; CLARK, S. M.; GIOIA, D. A. (1993). Strategic sensemaking and organizational performance: Linkages among scanning, interpretation, action, and outcomes. **Academy of Management Journal**, 36(2), 239-270.
- THOMAS, D.A.; ELLY, R.J. Making Differences matter: a new paradigm for managing diversity. **Harvard Business Review**, set/out,1996.
- TIMMERMANS, Stefan; TAVORY, Iddo. Theory construction in qualitative research: from grounded theory to abductive analysis. *Sociological Theory*, v. 30, n. 3, p. 167–186, 2012.
- TRIGUEIRO, M.G.S. O ensino superior privado no Brasil. — Brasília: Paralelo 15 Editores. 2000.
- TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.
- TURNER, J.R.; ALLEN, J.; HAWAMDEH, S.; MASTANAMMA, G. The Multifaceted Sensemaking Theory: A Systematic Literature Review and Content Analysis on Sensemaking. **Systems** 2023, 11, 145. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/systems11030145>.

UCHOA, Antonio Giovanni Figliuolo; GODOI, Christiane Kleinübing. Metodologias qualitativas de análise de imagens: origem, historicidade, diferentes abordagens e técnicas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, 4., 2016, Porto Alegre. Anais eletrônicos... Porto Alegre: **ANPAD**, 2016. Disponível em: <https://anaiscbeo.emnuvens.com.br/cbeo/article/view/233>.

UNESCO. Records of the General Conference, 31st session, Paris, 15 October to 3 November 2001, v. 1: Resolutions. Paris: UNESCO, 2002.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). Programa de Atenção à Diversidade (PADIV). Brasília, 2020. Disponível em: <https://sdh.unb.br/home/programa-de-atencao-a-diversidade-padiv/#:~:text=O%20Programa%20de%20Aten%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0,%20etnia%20origem%20identidade%20de>.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP) – Escritório USP Mulheres. Relatórios HeForShe. São Paulo, 2018. Disponível em: <http://uspmulheres.usp.br/relatorios-heforshe>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). Comissão Permanente de Acompanhamento da Política de Diversidade Sexual e de Gênero. Uberlândia, 2024. Disponível em: <https://ufu.br/unidades-organizacionais/comissao-permanente-de-acompanhamento-da-politica-de-diversidade-sexual-e>.

UNIÃO EUROPEIA. Council Directive (EU) 2024/1499, de 7 de maio de 2024. Official Journal of the European Union, 2024. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/eli/dir/2024/1499/oj>. Acesso em: 10 de março de 2025.

URBANCOVÁ, Hana; HUDÁKOVÁ, Monika; FAJČÍKOVÁ, Adéla. Diversity management as a tool of sustainability of competitive advantage. **Sustainability**, v. 12, n. 12, p. 5020, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/su12125020>.

VAN BOMMEL, H. M.; HUBERS, F.; MAAS, K. E. H. Prominent themes and blind spots in diversity and inclusion literature: a bibliometric analysis. **Journal of Business Ethics**, v. 192, p. 487-499, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10551-023-05522-w>.

VASSÃO, Felipe et al. **AmarElo**. Intérpretes: Emicida; Pablllo Vittar; Majur. Letra: Emicida. Música: Felipe Vassão; DJ Duh. Sample de **Sujeito de sorte**, de Belchior. 2019. Canção.

- VASSILOPOULOU, J. (2017). Diversity management as window dressing? A company case study of a Diversity Charta member in Germany. In **Management and diversity**, 3 pp. 281–306). Bingley UK: Emerald Publishing Limited.
- VIEIRA, D. C.; ALVES, G. L.; MONACO, F. F.; CAMILOTTI, L. Administração de Recursos e as práticas de Diversidade nas Organizações: Um Estudo Exploratório- Descritivo. **Revista CAP** - Nº 05, ano 5; volume 5, 2011.
- WEBER, K.; GLYNN, M. A. (2006). Making Sense with Institutions: Context, Thought and Action in Karl Weick's Theory. **Organization Studies**, 27(11), 1639-1660. (Original work published 2006)
- WEICK, K. E. (2006). Faith, evidence, and action: Better guesses in an unknowable world. **Organization Studies**, 27(11), 1723-1736.
- WEICK, K. E. Sensemaking in organizations Thousand Oaks: Sage Publications, 1995.
- WEICK, Karl E.; SUTCLIFFE, Kathleen M.; OBSTFELD, David. Organizing and the process of sensemaking. **Organization Science**, v. 16, n. 4, p. 409-421, jul./ago. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1287/orsc.1050.0133>.
- ZANONI, Patrizia; JANSSENS, Maddy; BENSCHOP, Yvonne; NAKKULA, Michael. *Unpacking diversity, grasping inequality: Rethinking difference through critical perspectives*. **Organization**, v. 17, n. 1, p. 9–29, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1177/1350508409350344>
- ZILBER, T. B. (2007). Stories and the discursive dynamics of institutional entrepreneurship: The case of Israel high-tech after the bubble. **Organization Studies**, 28, 1035–1054.

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO SOBRE DIVERSIDADE A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS ACADÊMICAS E PROFISSIONAIS

Pesquisador/a responsável: Bárbara Galleli Dias

Pesquisador/a assistente: Ariane Domborovski

Você está sendo convidado/a a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado “Registro de Consentimento Livre e Informado” visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para tirar suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou depois de assiná-lo, você poderá buscar orientação junto a equipe de pesquisa. Você é livre para decidir participar e pode desistir a qualquer momento, sem que isto lhe traga prejuízo algum.

A pesquisa intitulada A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO SOBRE DIVERSIDADE A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS ACADÊMICAS E PROFISSIONAIS, tem como objetivo Compreender como se constituem as narrativas sobre os sentidos atribuídos aos estudantes do curso de Administração em relação à gestão da diversidade, a partir de suas experiências em diferentes contextos sociais.

Participando do estudo você está sendo convidado/a a: Ser entrevistado(a) por no máximo uma hora, de maneira remota, pela plataforma Microsoft Teams, com gravação em áudio e vídeo. A entrevista será realizada em dia e horário combinados previamente. Além da entrevista, será solicitado que você compartilhe uma fotografia ou imagem que, em sua percepção, represente o conceito de diversidade. Essa imagem poderá ser de sua autoria ou proveniente de outras fontes (como bancos de imagem, internet, redes sociais, acervos pessoais, entre outros). Caso a imagem contenha pessoas identificáveis, é necessário que você tenha autorização para o uso da imagem, conforme previsto na legislação brasileira. A imagem será utilizada exclusivamente para fins de pesquisa acadêmica, podendo ser incluída em apresentações, relatórios, publicações científicas e anexada à dissertação, desde que haja sua autorização formal expressa para esse uso. Em todos os casos, será garantido o cuidado com a preservação da sua identidade e, sempre que aplicável, será indicada a fonte da imagem (no caso de materiais de terceiros).

Desconfortos e riscos:

i) Desconfortos e riscos: Os desconfortos possíveis desta entrevista podem ser enquadrados com a invasão da privacidade e a tomada de tempo. O participante corre o risco da perda de sua integridade ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados. Por isso, você pode desistir a qualquer momento desta pesquisa. Garante-se o sigilo, pois os

dados necessários para esta pesquisa não permitem traçar um perfil, uma vez que não usaremos características como faixa etária, cor/raça/etnia ou gêneros.;

ii) Providências e cautelas: Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado. Para reduzir ou eliminar possíveis desconfortos e riscos, as entrevistas serão realizadas em dia e horário previamente combinados, de forma remota pela plataforma Microsoft Teams, respeitando a sua disponibilidade e garantindo condições de privacidade. Você poderá interromper a entrevista ou desistir da pesquisa a qualquer momento, sem necessidade de justificativa ou prejuízo. As gravações em áudio e vídeo serão utilizadas apenas para a transcrição e serão descartadas após esse processo, permanecendo armazenadas apenas as transcrições anonimizadas, sem identificação pessoal, por cinco anos. As imagens eventualmente compartilhadas deverão respeitar a legislação brasileira, sendo priorizadas aquelas sem pessoas identificáveis ou de domínio público; caso haja pessoas identificáveis, será solicitada autorização formal para o uso. Caso surjam desconfortos emocionais durante a entrevista, você poderá encerrá-la imediatamente, sendo-lhe disponibilizados os contatos da equipe de pesquisa para quaisquer esclarecimentos ou acolhimento necessários;

iii) Forma de assistência e acompanhamento: Você terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa. Caso o participante julgue que sofreu algum tipo de dano consequente desta pesquisa, este tem direito a assistência e a busca pela indenização;

iv) Benefícios: Você contribuirá diretamente com o desenvolvimento científico brasileiro, especificamente da Universidade Federal do Paraná. Indiretamente, você contribuirá com a futura formação profissional de gestores capacitados para lidar com diversidade.

Os dados obtidos para este estudo serão utilizados unicamente para essa pesquisa e armazenados pelo período de cinco anos após seu término, sob responsabilidade do (a) pesquisador (a) responsável (Resol. 510/2016).

Forma de armazenamento dos dados: A gravação em áudio e vídeo será armazenada somente até a realização da transcrição da entrevista. Após isso, será descartado e armazenaremos apenas as transcrições sem identificação nominal, por cinco anos, em plataforma de armazenamento *online*.

Sigilo e privacidade: Você tem garantia de manutenção do sigilo e da sua privacidade durante todas as fases da pesquisa, exceto quando houver sua manifestação explícita em sentido contrário. Ou seja, seu nome nunca será citado, a não ser que você manifeste que abre mão do direito ao sigilo.

() Permito a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimentos unicamente para esta pesquisa e tenho ciência que a guarda dos dados são de responsabilidade do(s) pesquisador(es), que se compromete(m) em garantir o sigilo e privacidade dos dados.

() Não permito a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimentos para esta pesquisa.

Ressarcimento e indenização: O estudo será feito em dia e horário previamente combinado com o participante para evitar qualquer ônus, seja financeiro, trabalhista ou familiar, e acima de tudo, para respeitar sua disponibilidade e individualidade. Diante de eventual despesa, você será ressarcido pela equipe de pesquisa. Diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, você terá a garantia ao direito à indenização

Resultados da pesquisa: Você tem direito de conhecer os resultados desta pesquisa. Nos comprometemos em apresentar: resumos executivos para os gestores das universidades, banners para serem distribuídos, folder digital para divulgação nas mídias sociais e vídeos a serem distribuídos pelas plataformas digitais do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Paraná. Além disso, a elaboração de artigos para apresentação em eventos científicos e posterior publicação será outra forma de acesso aos resultados da pesquisa.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a equipe de pesquisa:

Pesquisador(a) responsável: Bárbara Galleli Dias

Endereço: Avenida Lothario Meissner, 632 – Segundo andar do Departamento de Administração - Jardim Botânico. CEP: 80210-170 – Curitiba, Paraná, Brasil.

Telefone: (41) 3360-4365

E-mail: barbara.galleli@ufpr.br

O Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade Federal do Paraná é um órgão que avalia e acompanha os aspectos éticos de pesquisas envolvendo seres humanos. Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas deste estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do CEP/CHS. Nossos contatos: Rua General Carneiro, 460 – Edifício D. Pedro I – 11º andar, sala 1121, Curitiba – Paraná, Telefone: (41) 3360 – 5094, e-mail cep_chs@ufpr.br.

Você tem o direito de acessar este documento sempre que precisar. O registro será por meio digital, por meio do envio deste ao seu e-mail.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da UFPR sob o número CAAE nº [90255825.4.0000.0214 e aprovada com o Parecer número 7.857.595 emitido em 24/09/2025.

Consentimento livre e informado:

Após ter lido este documento com informações sobre a pesquisa e não tendo dúvidas, informo que aceito participar.

Nome do/a participante da pesquisa e assinatura:

(Assinatura do/a participante da pesquisa)

APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA

PERFIL DO ENTREVISTADO:

Nome:

Idade:

Gênero:

Identidade de gênero:

Orientação sexual:

Raça:

PCD:

Religião/Crença:

Naturalidade:

Instituição de Ensino Superior:

Período atual ou ano de conclusão:

Tempo de experiência profissional:

Área de atuação:

Questões de pesquisa	Perguntas	Referências
Como os estudantes constroem sentidos sobre a diversidade?	1. O que você entende por diversidade? Onde foi que você ouviu falar sobre isso? O que significa pra você? 2. Você teve alguma experiência marcante (boa ou ruim) relacionada à diversidade?	Heringer (2024)
Como as experiências acadêmicas influenciam a construção de sentidos sobre diversidade?	3. Durante a graduação, você teve contato com discussões ou conteúdos sobre diversidade (raça, gênero, deficiência, sexualidade, classe etc.)? 4. Já vivenciou ou presenciou alguma situação de exclusão ou valorização da diversidade no ambiente acadêmico? 5. Como você percebe a atuação da sua instituição em relação à diversidade e inclusão?	Kezar (2013); Duarte (2024); Pollock & Briscoe (2020)

<p>Como as experiências profissionais influenciam a construção de sentidos sobre diversidade?</p>	<p>6. Em sua experiência profissional, você teve contato com políticas, ações ou discursos voltados à diversidade?</p> <p>7. Já vivenciou ou presenciou alguma situação de exclusão ou valorização da diversidade no ambiente de trabalho?</p> <p>8. A empresa que você trabalha/faz estágio, tem ações voltadas à diversidade? Como ela se posiciona frente à essa temática?</p>	<p>Pless & Maak (2004); Ng & Sears (2018); Byrd (2019); Brzozowska et al. (2023)</p>
<p>Como ocorre a construção de sentido sobre diversidade a partir da interação entre experiências acadêmicas e profissionais?</p>	<p>9. Comparando suas vivências acadêmicas e profissionais, qual delas mais influenciou sua compreensão sobre diversidade? Por quê?</p> <p>10. Pensando nas suas experiências, o que poderia ser diferente ou melhorado no curso de Administração para formar profissionais mais preparados para lidar com a diversidade?</p>	<p>BaracsKay (2020); Alvarez-Castillo et al. (2025); Roveda et al. (2017); Heringer (2024)</p>
<p>Uso de imagens (fotografias)</p>	<p>Durante a entrevista, os alunos serão instigados a apresentarem uma foto que represente diversidade a eles.</p> <p>Após visualizar: <i>“Essa foto te remete a alguma experiência que você viveu na universidade ou no trabalho? Como se sentiu? O que elas despertam em você? É algo que poderia acontecer dentro da sua realidade acadêmica e profissional?”</i></p>	<p>Schwartz (1989); Figliuolo Uchoa & Godoi (2016); Dias, Castilho & Silveira (2018)</p>

APÊNDICE 3 – RELAÇÃO DOS CÓDIGOS UTILIZADOS NO ATLAS.TI

Grupo de códigos	Código	Significado Atribuído	Tipo	Magnitude
	Diversidade como diferenças	Refere-se à compreensão de diversidade como a existência de diferenças entre pessoas (identidades, características e modos de vida) em um mesmo contexto social.	Indutivo	28
	Pluralidade de ideias	Refere-se à percepção de diversidade como variedade de pensamentos, opiniões e perspectivas, valorizando o dissenso e a multiplicidade de visões.	Indutivo	3
	Aprendida na escola	Refere-se ao aprendizado sobre diversidade construído no contexto escolar, a partir de conteúdos, experiências de convivência e práticas educativas.	Indutivo	22
	Aprendida na família	Refere-se à compreensão de diversidade formada no ambiente familiar, por meio de valores, orientações, exemplos e experiências de convivência.	Indutivo	8
	Aprendida na internet	Refere-se ao aprendizado sobre diversidade mediado por redes sociais e conteúdos online, incluindo informações, debates públicos e influenciadores digitais.	Indutivo	1
	Aprendida na religião	Refere-se ao entendimento de diversidade associado a crenças, religiões e formas de espiritualidade, incluindo respeito à liberdade religiosa e à convivência entre diferentes tradições.	Indutivo	1
Experiências pessoais sobre diversidade	Inclusão social	Refere-se à compreensão de diversidade vinculada à participação plena de grupos historicamente marginalizados, com ênfase em equidade de acesso, reconhecimento e oportunidades.	Indutivo	8
	Racismo presenciado	Refere-se à observação de práticas, discursos ou situações de discriminação racial vivenciadas por terceiros em contextos acadêmicos ou profissionais.	Indutivo	11
	Racismo vivido	Refere-se a experiências pessoais e diretas de discriminação racial, direcionadas ao próprio indivíduo.	Indutivo	3

Machismo/sexismo	Refere-se a práticas, atitudes ou discursos que reproduzem desigualdades de gênero, baseados em estereótipos ou hierarquizações entre homens e mulheres.	Indutivo	9
LGBTfobia	Refere-se a atitudes, discursos ou práticas de discriminação direcionadas a pessoas LGBTQIA+, com base em orientação sexual ou identidade de gênero.	Indutivo	11
Xenofobia	Refere-se à discriminação ou rejeição de indivíduos em razão de sua origem, nacionalidade ou pertencimento cultural.	Indutivo	5
Capacitismo	Refere-se a práticas ou percepções que desvalorizam, excluem ou limitam pessoas com deficiência, reforçando barreiras físicas, sociais ou simbólicas.	Indutivo	2
Bullying	Refere-se a comportamentos recorrentes de intimidação, humilhação ou violência simbólica, praticados de forma sistemática.	Indutivo	1
Desigualdade socioeconômica	Refere-se a diferenças estruturais de renda, acesso a recursos e oportunidades, que impactam a permanência e a participação em espaços acadêmicos e profissionais.	Indutivo	8
Assédio moral acadêmico	Refere-se a práticas de constrangimento, desqualificação ou humilhação ocorridas no ambiente universitário, envolvendo relações hierárquicas ou institucionais.	Indutivo	1
Assédio no trabalho	Refere-se a situações de constrangimento, pressão ou violência psicológica vivenciadas no contexto organizacional.	Indutivo	3
Deslegitimação por idade	Refere-se à desvalorização ou questionamento da capacidade do indivíduo com base em sua idade, especialmente em contextos acadêmicos ou profissionais.	Indutivo	7
Ausência no currículo	Refere-se à percepção de que temas relacionados à diversidade não estão integrados de forma sistemática ao currículo do curso.	Indutivo	6
Eventos para diversidade	Refere-se à realização de eventos acadêmicos voltados à discussão e sensibilização sobre diversidade.	Indutivo	8
Vivências acadêmicas			

Disciplina pontual	Refere-se à abordagem da diversidade de forma isolada, restrita a uma disciplina específica ou momento do curso.	Indutivo	10
Infraestrutura inacessível	Refere-se à existência de barreiras físicas, arquitetônicas ou comunicacionais que dificultam o acesso e a permanência de pessoas com deficiência.	Indutivo	4
Infraestrutura acessível	Refere-se à presença de condições físicas e estruturais que favorecem o acesso, a mobilidade e a inclusão de pessoas com deficiência.	Indutivo	1
Diversidade percebida	Refere-se à percepção da presença de diferentes identidades, perfis e trajetórias no ambiente universitário.	Indutivo	21
Disciplinas com diversidade	Refere-se à inserção de conteúdos e debates sobre diversidade em disciplinas do curso.	Indutivo	18
Acolhimento limitado	Refere-se a experiências de recepção e inclusão parcial, que não garantem pleno pertencimento no ambiente acadêmico.	Indutivo	12
Iniciativas estudantis	Refere-se a ações promovidas por estudantes com foco na promoção da diversidade, inclusão e conscientização.	Indutivo	18
Falta de diversidade discente	Refere-se à percepção de baixa heterogeneidade entre os estudantes, especialmente em termos sociais, raciais ou culturais.	Indutivo	7
Falta de representatividade docente	Refere-se à ausência ou baixa presença de docentes pertencentes a grupos socialmente sub-representados.	Indutivo	8
Exclusão de colegas	Refere-se a práticas de afastamento, silenciamento ou marginalização de estudantes por parte de seus pares.	Indutivo	10
Diversidade nos corredores	Refere-se à percepção da diversidade presente nos espaços informais da universidade, para além da sala de aula.	Indutivo	11
Preconceito docente	Refere-se a atitudes, discursos ou práticas discriminatórias atribuídas a docentes no ambiente acadêmico.	Indutivo	5
Canais eficazes	Refere-se à existência de mecanismos institucionais que funcionam adequadamente para acolher denúncias e demandas relacionadas à diversidade.	Indutivo	12

	Canais ineficazes	Refere-se à percepção de que os mecanismos institucionais existentes não respondem de forma adequada às demandas e situações de discriminação.	Indutivo	8
Vivências profissionais	Ações simbólicas	Refere-se a iniciativas organizacionais relacionadas à diversidade que possuem caráter predominantemente discursivo ou performativo, sem gerar mudanças estruturais.	Indutivo	13
	Ações estruturadas	Refere-se a práticas institucionais contínuas, formalizadas e integradas à gestão organizacional voltadas à promoção da diversidade e inclusão.	Indutivo	35
	Diversidade presente	Refere-se à percepção da presença de diferentes perfis, identidades e trajetórias no ambiente organizacional.	Indutivo	26
	Ausência de ações de diversidade	Refere-se à inexistência ou fragilidade de políticas, programas ou iniciativas organizacionais voltadas à diversidade.	Indutivo	8
	Contratação por lei	Refere-se à admissão de trabalhadores motivada pelo cumprimento de exigências legais, como políticas de cotas, sem necessariamente implicar práticas inclusivas mais amplas.	Indutivo	19
	Recolocação inclusiva	Refere-se a práticas de reinserção profissional que consideram a diversidade e buscam garantir equidade de oportunidades no acesso ao trabalho.	Indutivo	1
	Inclusão pós-maternidade	Refere-se a práticas organizacionais que favorecem a permanência, o acolhimento e a valorização de mulheres após o retorno da licença-maternidade.	Indutivo	5
	Exclusão pós-maternidade	Refere-se a processos de desvalorização, marginalização ou afastamento profissional de mulheres após o período de licença-maternidade.	Indutivo	5
	Falta de representatividade na liderança	Refere-se à baixa presença de pessoas pertencentes a grupos sub-representados em cargos de liderança e tomada de decisão.	Indutivo	3
	Ações disciplinares	Refere-se a medidas formais adotadas pela organização diante de comportamentos discriminatórios ou inadequados no ambiente de trabalho.	Indutivo	8

	Diversidade na liderança	Refere-se à presença de lideranças com diferentes perfis sociais, raciais, de gênero ou trajetórias, contribuindo para decisões mais plurais.	Indutivo	21
	Clima conservador	Refere-se à percepção de um ambiente organizacional marcado por valores tradicionais ou resistentes a pautas de diversidade e inclusão.	Indutivo	9
	Falsa diversidade	Refere-se à adoção de discursos ou práticas superficiais de diversidade que não se traduzem em mudanças efetivas nas estruturas organizacionais.	Indutivo	11
	Instituição conservadora	Refere-se à percepção de uma instituição marcada por valores tradicionais e resistência à incorporação de pautas relacionadas à diversidade e inclusão.	Indutivo	7
	Ações pontuais	Refere-se a iniciativas isoladas e episódicas voltadas à diversidade, que não se articulam a políticas institucionais contínuas.	Indutivo	4
Percepção institucional	Preocupação com a diversidade	Refere-se à demonstração de interesse ou sensibilidade institucional em relação à diversidade, ainda que nem sempre acompanhada de ações estruturadas.	Indutivo	7
	Falta de posicionamento	Refere-se à ausência de diretrizes, discursos ou ações institucionais claras frente a questões relacionadas à diversidade e inclusão.	Indutivo	6
Aprendizagem e impacto pessoal	Aprendizado na universidade	Refere-se aos processos de aprendizagem sobre diversidade construídos no contexto acadêmico, por meio de disciplinas, debates, convivência e experiências formativas.	Indutivo	21
	Aprendizado no trabalho	Refere-se aos processos de aprendizagem sobre diversidade construídos no contexto profissional, a partir da vivência cotidiana nas organizações e das relações de trabalho.	Indutivo	8
Expectativas e recomendações	Incluir no currículo	Refere-se à proposição de inserção sistemática de conteúdos relacionados à diversidade nos currículos dos cursos, de forma transversal e estruturada.	Indutivo	16

Formação docente	Refere-se à necessidade de capacitação e desenvolvimento de docentes para abordar a diversidade de maneira crítica, ética e inclusiva no processo de ensino-aprendizagem.	Indutivo	7
Eventos	Refere-se à proposição de realização de eventos institucionais voltados à discussão, sensibilização e promoção da diversidade.	Indutivo	15

