

DIVERSIDADE, EQUIDADE E INCLUSÃO NO ENSINO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO: um diagnóstico de necessidades à luz da percepção de egressos

ISAAC ALMEIDA MORAES OLIVEIRA DE AZEVEDO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)

ÉRIKA LIRA ROSADO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)

CLARISSA GOMES DE SOUSA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)

ANA CAROLINA KRUTA DE ARAUJO BISPO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)

Agradecimento à órgão de fomento:
à CAPES

DIVERSIDADE, EQUIDADE E INCLUSÃO NO ENSINO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO: um diagnóstico de necessidades à luz da percepção de egressos

Introdução

As organizações têm se deparado com uma força de trabalho, com um mercado consumidor e com uma sociedade crescentemente diversos, considerando recortes variados, tais como etnia, gênero, orientação sexual e nacionalidade (Bell et al., 2009a). Assim, há um desafio gerencial crescente para conseguir tornar as instituições que dirigem não apenas mais diversas, mas inclusivas.

Compreende-se que a primeira ‘trincheira’ em que se deve trabalhar para ter empresas mais diversas, equânimes e inclusivas é na formação dos futuros gestores e gestoras, que terão papel decisivo na construção de um ambiente organizacional e social compatível com as demandas atuais. Nesse sentido, cresce o movimento que reivindica uma formação crítica em Administração, capaz de incorporar e problematizar as dimensões de diversidade, equidade e inclusão (DEI) como parte constitutiva das competências profissionais (Jaeck et al., 2023; Day & Glick, 2000; Bell et al., 2009a).

Tal formação envolve também o questionamento do status quo neoliberal que impera como base ideológica das escolas de negócio em todo o mundo. Entende-se que uma visão de justiça e inclusão não é necessariamente compatível com o conceito construído socialmente de meritocracia, no contexto capitalista (Jaeck et al., 2023).

Nas últimas décadas, políticas e estruturas educacionais voltadas à DEI se expandiram globalmente, impulsionando a adoção de frameworks normativos como o “equity, diversity and inclusion” (EDI) nas universidades e escolas de negócios (Wolbring & Nguyen, 2023). Entretanto, observa-se um descompasso entre os discursos institucionais e as transformações concretas, especialmente nos países do Sul Global, marcados por desigualdades históricas e escassez de dados empíricos sobre os efeitos dessas ações no ensino superior.

No contexto brasileiro, indicadores sociais reforçam a urgência da pauta. Embora 56,3% da população seja autodeclarada preta, parda ou indígena, eles ocupam apenas 29,5% dos cargos gerenciais, enquanto brancos concentram 69% dessas posições (IBGE, 2022). Mulheres negras representam mais de 28% da população, mas detêm somente 1,6% dos cargos de liderança (IPEA, 2023). No caso da população LGBTQIAPN+, apenas um em cada quatro indivíduos manteve emprego formal ou empreendimento por mais de 12 meses (Fundo Positivo & Instituto Matizes, 2024). Já entre pessoas com deficiência, persistem significativas barreiras de acesso, sobretudo em razão da baixa acessibilidade estrutural, comunicacional e atitudinal, que limitam sua inserção e permanência no mundo do trabalho (IBGE, 2022).

Assim, nota-se que a formação de gestores inclusivos é uma demanda não apenas normativa ou ética, mas estratégica para a transformação das organizações do século XXI.

Há escassez de trabalhos nacionais sobre a educação em Administração voltada à DEI, frente a pesquisas no SPELL, Scielo e Portal de Periódicos CAPES, que retornaram apenas o artigo de Pinheiro e Góis (2012), e considerando a diferença do contexto dos cursos de Administração no Brasil e do nosso sistema de educação do apresentado por artigos internacionais - americanos ou europeus - este artigo é parte de um esforço para compreender como desenvolver uma educação em administração voltada à DEI em nosso contexto regional.

A investigação também dialoga com os referenciais de qualidade exigidos por organismos internacionais como a Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB) e o European Quality Improvement System (EQUIS), que incluem a DEI como critério de avaliação institucional. Em campos como Recursos Humanos e Marketing, já se observa maior integração da pauta aos currículos (Riedel et al., 2023; Jaeck et al., 2023).

Como parte de um plano de estudos mais abrangente, este artigo explora, neste momento, quais as necessidades percebidas por egressos do curso de Administração para o desenvolvimento de competências voltadas à DEI em sua prática profissional, a fim de entender (i) ações vivenciadas por eles em suas formações que os preparassem para lidar com a pauta de DEI, (ii) lacunas formativas percebidas entre o demandado na prática profissional e que não é tratado em sua formação, e (iii) como esses profissionais e suas organizações de ocupação preencheram essas lacunas e se capacitaram para tornarem-se mais inclusivos.

Com o objetivo geral de compreender as necessidades, lacunas e boas práticas formativas vividas e percebidas por egressos de cursos de Administração em relação à temática de DEI, nota-se o caráter compreensivo do objeto de investigação. Para tal, utilizou-se como método predominante a pesquisa qualitativa básica (Merriam, 2009), com técnicas de entrevistas em profundidade sendo aplicadas, para acessar os dados buscados.

Espera-se que os achados contribuam tanto para a literatura acadêmica quanto para o aprimoramento curricular dos cursos de Administração, com foco em formar gestores mais conscientes e preparados para enfrentar desigualdades do campo organizacional.

Revisão da Literatura

As organizações são o sítio de convivência de pessoas diversas, especialmente se considerando a realidade demográfica que vem se tornando cada vez mais evidente, a partir da visibilidade e representação que participantes de grupos minorizados têm conquistado, recortes tais como de mulheres, pessoas com deficiência, pessoas pretas, originárias, pessoas LGBTQIAPN+, entre outros. Esses indivíduos sempre estiveram presentes, apenas agora são visíveis e demandam por inclusão efetiva (Mor Barak, 2000).

Entender a diferença conceitual dos termos “diversidade” e “inclusão” se faz necessário no contexto das organizações, especialmente. Enquanto diversidade refletirá o contexto demográfico existente na sociedade e nas organizações, a inclusão é um esforço voluntário para tornar as pessoas diversas efetivamente pertencentes ao contexto social em que estão inseridas. Nota-se que é possível, então, uma empresa ser diversa - ter em seus quadros pessoas participantes de grupos minorizados - e não ser inclusiva, ou seja, manter práticas que perpetuam a exclusão social (Shore et al., 2018).

Hays-Thomas (2022) expõe, por sua vez, que “equidade” envolve promover políticas e práticas para eliminar barreiras, vieses e desigualdades que levam pessoas diversas a terem condições de acesso menos favoráveis a recursos e oportunidades, em busca de tratar pessoas diferentes entre si de forma a levá-los à igualdade.

Além disso, como salientam Wolbring e Nguyen (2023), a adoção institucional do discurso de DEI, muitas vezes impulsionada por estruturas de governança ou por creditações internacionais, não assegura por si só práticas inclusivas efetivas, revelando a necessidade de evidências empíricas e engajamento contínuo para superar a lacuna entre retórica e realidade.

Entende-se que futuros gestores, administradores e profissionais de recursos humanos precisam desenvolver competências relacionadas à gestão da diversidade, equidade e inclusão (DEI), a fim de capitanear os esforços em direção a uma organização que desenvolva uma capacidade de lidar com a diversidade (Hite & McDonald, 2010; Avery & Thomas, 2004).

Surge, assim, a educação em diversidade, no contexto da administração, que é entendida como o conjunto de esforços e práticas andragógicas focadas em desenvolver consciência, conhecimento e competências para trabalhar com e por pessoas diversas, a fim de gerenciar a diversidade dentro das organizações (Bell et al., 2009a).

Sabe-se que estereótipos, crenças e preconceitos ligados a grupos minorizados são desenvolvidos ao longo da vida, por meio de aprendizados informais, mediados por processos de socialização de conceitos e ideias de diversas ordens e instituições - família, grupos sociais, religião e a mídia. Essas crenças enraizadas são cultivadas como vieses que direcionam o comportamento e as decisões das pessoas em sua prática (Bell et al., 2009b).

Por mais que a iniciativa de formação em DEI possa se dar tanto no contexto da educação formal - expondo os estudantes de administração e áreas correlatas a uma formação sistemática relativa à gestão da DEI - quanto no contexto da educação não formal - quando as organizações promovem formações voltadas à temática -, permanece o desafio de desenvolver um aprendizado efetivo sobre o tema, de maneira a desenvolver pessoas que mudem o contexto de exclusão e preconceito que ainda persiste (Campos & Cavalari, 2022).

Sabe-se também que os processos de aprendizagem individual podem se dar de maneira (i) intencional/planejada - quando há um direcionamento para que ela ocorra - ou (ii) incidental - quando se aprende sem intenção específica, como consequência subjacente de outro processo de aprendizagem que está acontecendo (Popovic, 2012).

Segundo Hartwell et al. (2017), a formação voltada à DEI deve articular 4 dimensões centrais: (i) consciência crítica, (ii) aquisição de conhecimento, (iii) desenvolvimento de habilidades e (iv) estímulo à ação transformadora. Essa estrutura favorece o delineamento de objetivos formativos que superem o caráter meramente informativo e conceitual das ações educacionais e evoluam para a mudança de atitudes e de contexto.

Apesar de tratados como intercambiáveis, (i) treinamento e (ii) educação em DEI se caracterizam por abordagens diferentes. O primeiro enfoca o desenvolvimento de competências e habilidades a curto prazo, o segundo traz uma perspectiva de desenvolvimento a longo prazo, considerando aspectos cognitivos e afetivos. Mesmo entendendo o ambiente universitário como mais propício para atingir esses objetivos, alguns autores consideram que ambas as ações podem se dar no contexto corporativo (Bell et al., 2009b; King et al., 2010).

Entretanto, mesmo considerando a possibilidade de se ter ações educativas em ambos os contextos, entende-se que a sistematização do aprendizado associado à DEI, assim como a intencionalidade explícita em trabalhar com o tema precisam ser trazidos à agenda formativa das escolas de negócio, a fim de combater as crenças enraizadas pelos futuros gestores, especialmente por necessitarem lidar com essa pauta frente a várias partes interessadas, tais quais funcionários, lideranças, clientes, pessoas candidatas a empregos e a sociedade ao seu redor em geral (Bell et al., 2009a).

Um dos maiores desafios nesse processo formativo se interpõe justamente pelo fato de que a formação técnica em Administração se dá eminentemente por meio da aquisição de conhecimentos e habilidades, enquanto a formação em DEI demanda um maior foco em mudança e reposicionamento de crenças, atitudes e comportamentos associados à diversidade.

Bell, Ozbilgin e Ozkan (2009) expõem que os conteúdos, temáticas e até mesmo os recortes enfocados em um programa formativo em DEI devem considerar os aspectos culturais, históricos e sociais do local em que está sendo desenvolvido. Isso ocorre porque os conceitos de 'exclusão' e 'inclusão' são socialmente construídos e dependem de múltiplos fatores que definem tanto a posição de um grupo como minorizado quanto a classificação de determinadas práticas ou discurso como preconceituosos. Assim, reforça-se a importância de desenvolver currículos sensíveis às necessidades de um povo, país ou mesmo região.

Wolbring e Nguyen (2023) também alertam para a necessidade de que as práticas educacionais em DEI sejam sustentadas por dados empíricos, avaliações contínuas e engajamento institucional efetivo, a fim de evitar a banalização do discurso inclusivo como mera formalidade normativa.

Adiciona-se a percepção de Kulik e Roberson (2008) corroborada por Bell, Connerley e Cochiara (2009) de que, ao elencar disciplinas ou temáticas voltadas à gestão de DEI no currículo das escolas de negócio, as mesmas estariam comunicando que essa competência é básica para a formação dos futuros gestores. Do contrário, ao tornar o conteúdo de acesso voluntário, muitos alunos poderiam optar por não ter contato, frente à resistência sustentada por crenças e valores enraizados.

Em se tratando de competências e metodologias a serem desenvolvidas dentro de um plano de curso voltado à formação em DEI para gestão, sistematiza-se na Figura 1:

Figura 1

Competências a desenvolver e métodos utilizados em formações em DEI

Metodologias para ensino de gestão da DEI						
Aulas expositivas	Leituras temáticas	Veiculação de filmes	Jogos temáticos	Discussões em grupo	Casos para ensino	
Escrita de reflexões pessoais em diários	Momentos de feedback com foco em mudança de comportamentos;	Momentos de interação com convidados diversos	Momentos de imersão em ambientes com pessoas diversas	Trabalhos em grupo, com pessoas diversas entre si	Aprendizagem por meio de prestação de serviços à comunidade	

Principais competências a se desenvolver em gestão da DEI						
Satisfação com trabalho e com a organização	Autoconhecimento	Empregabilidade igualitária e ações afirmativas	Gestão de conflitos	Construção de relacionamentos	Acomodação de necessidades específicas	Entender a conexão entre performance e diversidade
Consciência das diferenças individuais e de seu impacto	Trabalhar produtivamente em quadro diverso	Balancear tratamento isonômico e atendimento a necessidades específicas	Integração de pessoas diversas na cultura organizacional	Promoção de evolução na carreira de maneira equitativa	Associar DEI com trabalho e necessidades familiares	Mudança de cultura organizacional com foco em aceitação da diversidade

Fonte: adaptado de Day e Glick (2000), Bierema (2010), King, Gulick e Avery (2010) e Avery e Thomas (2004).

É possível depreender que a literatura expõe uma cadência de competências a serem desenvolvidas de natureza tanto conceituais, atitudinais, quanto de habilidades. Assim como se nota um foco relevante entre o balanceamento entre metodologias tradicionais e metodologias ativas de ensino-aprendizagem.

Avery e Thomas (2004) reforçam a importância de unir conteúdo sobre DEI e contato com pessoas diversas no processo de formação relacionado à temática. Eles apontam que o contato com pessoas diversas, em certa medida, pode trazer mais tolerância e compreensão em relação à diversidade, mas a depender da abordagem e contexto, também pode trazer um acirramento das discussões e criar ambiente negativo para tratamento da temática.

Procedimentos Metodológicos

Este estudo tem abordagem qualitativa, com foco exploratório, adequado para compreender fenômenos em profundidade a partir das percepções e experiências dos participantes (Creswell & Poth, 2018). Capturou-se a visão de egressos do curso de Administração sobre as competências relacionadas à DEI, bem como lacunas e boas práticas formativas vivenciadas durante sua formação, uma vez que, conforme destaca Holt (2020), os estudantes não apenas refletem o nível de abertura social promovido pelas instituições de ensino superior por meio da formação, mas também podem atuar como agentes de transformação na sociedade.

Adotou-se a estratégia da pesquisa qualitativa básica, como proposto por Merriam (2009), estudos qualitativos básicos buscam entender “como pessoas interpretam experiências, constroem seus mundos e que significado atribuem a essas experiências” e têm foco na identificação e interpretação de padrões recorrentes nos dados coletados por meio de entrevistas, observações ou documentos, sempre considerando o referencial teórico adotado.

Os participantes foram selecionados intencionalmente, o que, segundo Patton (2015), fundamenta-se na lógica de selecionar casos/pessoas ricos em informação, que permitam compreender em profundidade o fenômeno estudado. Essa escolha metodológica permite captar a relação entre a formação acadêmica e a prática profissional no campo da gestão, além de refletir experiências diversas com a DEI na sua relação com a formação do profissional.

O processo de recrutamento dos participantes foi conduzido a partir dos critérios previamente estabelecidos para a pesquisa, que incluíram (i) ser egresso de curso de Administração de IEs federais paraibanas; (ii) ter formatura entre 2018 e 2023; (iii) ter, no mínimo, um ano de atuação no mercado de trabalho em organizações de diversos setores, para captar as necessidades do mundo do trabalho; (iv) se possível, possuírem vivência relacionada à gestão de pessoas, cultura organizacional ou RH; (v) ter enfrentado, participado, ou refletido sobre situações envolvendo DEI no ambiente organizacional ou em projetos sociais.

Foi elaborado um questionário online, com o objetivo de verificar a aderência dos respondentes ao perfil, o mesmo foi divulgado em redes sociais. Foi realizada uma triagem dos voluntários com base na compatibilidade com os critérios da pesquisa. Entrevistas foram agendadas com os respondentes mais aderentes e realizadas por videoconferência.

Foram feitas oito entrevistas, que ocorreram entre os dias 29/06/2025 a 03/07/2025, e tiveram duração média de 53,4 min. As entrevistas foram gravadas e seguiram um roteiro previamente elaborado, com os eixos (i) perfil do participante da pesquisa; (ii) compreensão e relação pessoal com a temática; (iii) percepção da presença de DEI no contexto profissional; (iv) experiências formativas e lacunas percebidas entre formação acadêmica e prática profissional no tema. As entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra com auxílio do software TurboScribe e do transcritor automático do Microsoft Teams.

Os dados foram analisados por meio da abordagem de codificação em dois ciclos, conforme proposta por Saldaña (2009), no qual o primeiro ciclo é responsável por atribuir códigos iniciais aos dados brutos, que representam significados, ações ou sentimentos expressos pelos participantes; já o segundo ciclo tem por objetivo agrupar esses códigos em categorias ou temas mais amplos, possibilitando a identificação de padrões e relações que aprofundam a compreensão do fenômeno investigado.

Dessa forma, as transcrições foram lidas e codificadas para identificar unidades de significado relevantes, como experiências, percepções e ações relacionadas à temática de DEI na formação em Administração. No segundo ciclo os códigos iniciais foram agrupados em categorias mais amplas e temas recorrentes que sintetizam padrões de significado presentes nos dados. Dessa maneira, foi possível organizar as informações de forma sistemática, possibilitando a construção de uma análise coerente e aprofundada acerca das necessidades formativas, lacunas identificadas e práticas adotadas pelos egressos no contexto profissional, relacionadas à DEI na formação dos participantes da pesquisa (Saldanha, 2009).

Os nomes dos entrevistados foram suprimidos e são identificados(as) como E1 a E8. Assim como uma professora regularmente citada durante entrevistas foi identificada como P1, seguindo o mesmo critério de privacidade dos participantes envolvidos na pesquisa.

Análise e discussão dos resultados

Caracterização das concepções e da experiência dos respondentes sobre DEI

Para elucidar o perfil dos participantes, a Figura 2 apresenta dados introdutórios sociodemográficos dos egressos entrevistados.

Figura 2*Perfil dos respondentes da pesquisa*

Cód.	Idade	Gênero	Local de formação	Ano de Formação	Nível de Formação	Atuação Atual	Setor
<i>E1</i>	44	Feminino (cis)	UFPB	2022	Mestrado*	Administradora em IES	Público Federal
<i>E2</i>	25	Feminino (cis)	UFCG	2021	Superior	Gerente Financeira	Privado
<i>E3</i>	27	Masculino (cis)	UFPB	2023	Especialização	Empreendedor	Privado
<i>E4</i>	33	Masculino (cis)	UFPB	2018	Mestrado*	Técnico Administrativo	Pub. Estadual
<i>E5</i>	27	Feminino (cis)	UFPB	2019	MBA*	Empresária de Eventos	Público e MEI
<i>E6</i>	26	Feminino (cis)	UFPB	2023	Mestrado	Estudante de mestrado	Pub. Federal
<i>E7</i>	33	Masculino (cis)	UFPB	2019	Mestrado	Supervisor de Importação	Privado
<i>E8</i>	26	Feminino (cis)	IFPB	2022	Mestrado*	Estudante	Privado

Fonte: elaborado pelos autores.

*em andamento

Indagados sobre o significado de DEI, os respondentes apresentaram graus distintos de elaboração conceitual e níveis diferenciados de familiaridade com o tema. Parte significativa dos participantes demonstrou uma apropriação crítica dos conceitos, articulando-os a marcadores sociais estruturantes e reconhecendo seu papel na reprodução de desigualdades.

Cinco egressos (E1, E5, E6, E7 e E8) compreendem a diversidade como pluralidade identitária, incluindo raça, gênero, orientação sexual, deficiência, classe social, nacionalidade e religião. Veja-se o que expõe E1:

A diversidade está relacionada a diferentes aspectos que definem a pessoa, como ela se identifica nas questões de gênero, nas questões raciais, além de questões sociais, raça, religião, estratificação social.

Essa perspectiva evidencia o entendimento de que as diferenças não são meramente descritivas, mas carregam desigualdades históricas e estruturais que demandam reconhecimento e enfrentamento.

A esse entendimento crítico sobre diversidade, soma-se a concepção de equidade como justiça compensatória (E1, E3, E5, E6, E7, E8). Nesse grupo, reconhece-se que tratar de forma igual pessoas que partem de condições desiguais tende a reproduzir injustiças. Como exemplifica E7, “a equidade é dar oportunidades iguais a quem vem de caminhos diferentes”.

Inclusão, por sua vez, foi predominantemente compreendida como pertencimento subjetivo e segurança para ser quem se é nos espaços sociais e organizacionais (E1, E3, E5, E6, E8). E8 sintetizou esse entendimento ao afirmar:

A inclusão entraria ali na possibilidade [...] das pessoas terem acesso a ambientes, seja organizacional, seja na parte acadêmica, como também na cultura [...], porque, normalmente, as pessoas LGBTQ+, por exemplo, não se sentem, às vezes, até mesmo à

vontade de entrar em outros espaços [...] porque vai sofrer preconceito. Então, seria realmente essa liberdade mesmo de ser, estar e ocupar os espaços.

Já E5 incorporou uma visão estratégica da diversidade, articulando a pluralidade identitária à noção de valor para a gestão organizacional, citando “a diversidade nada mais é do que conseguir incluir todas as facetas humanas dentro do mercado de trabalho [...], o que traz uma possibilidade de agregar muito valor para o nosso trabalho”. E2 associou diversidade a traços individuais, como diferenças de personalidade e estilo de trabalho. Já E4 não conseguiu definir claramente nenhum dos três conceitos, indicando uma lacuna de compreensão do tema. Essa heterogeneidade de compreensões indica que, embora parte dos entrevistados tenha demonstrado apropriação crítica dos conceitos, há ainda percepções incipientes ou reduzidas que apontam para a necessidade de maior aprofundamento formativo.

Pode-se dizer que a familiaridade com os conceitos de DEI se dá por compreensões elaboradas e críticas, atravessadas por experiências concretas de contato com a diversidade e de enfrentamento - direto ou indireto - a situações de exclusão e desigualdade. Tais vivências deram-se em contextos pessoais e ambientes organizacionais, revelando o papel decisivo das experiências subjetivas na construção de sentidos sobre a DEI.

No caso de E3 e E5, a convivência próxima com pessoas com deficiência no contexto familiar contribuiu para um olhar sensível às barreiras enfrentadas. E5 afirma “Eu tive em casa três cadeirantes, né? Minha avó, minhas tias-avós eram cadeirantes, e eu lembro muito das adaptações que eram feitas, sempre estou observando esses pontos”

Do mesmo modo, E8 relatou um processo de amadurecimento de sua compreensão sobre inclusão a partir da amizade com uma mulher trans e da participação no coletivo transfeminista, reconhecendo o impacto da militância na ampliação de sua empatia e no engajamento com a temática LGBTQIA+. E8 aponta:

a minha experiência com o público LGBT veio muito através da minha amiga, [...] porque ela é uma mulher trans, [...] e, a partir dos amigos dela, fui entendendo outras vivências também, [...] podendo ver com um olhar ainda mais empático as lutas realmente dessas minorias.

E1, por sua vez, construiu parte de sua familiaridade com o tema no percurso acadêmico, tendo pesquisado desigualdades de gênero e raça na graduação. A reflexão oriunda do campo reforçou a consciência de desigualdades institucionais. Já E7 mencionou vivências pessoais de exclusão como pessoa LGBTQIA+, destacando a ausência de suporte institucional e a necessidade de elaborar, por si próprio, o sentido de DEI em sua trajetória.

Em contextos organizacionais, experiências funcionaram como catalisadoras de conscientização e de visão interseccional. E5, que atua na gestão pública, relatou envolvimento direto em ações estruturadas de promoção da inclusão, como feiras de empregabilidade voltadas a pessoas trans e com deficiência. E6 relatou percepção de xenofobia velada ao trabalhar enquanto nordestina em empresa do Sudeste; E3 descreveu um ambiente corporativo hostil à pluralidade, marcado por hegemonia de homens brancos e resistência a perfis diversos. Essas barreiras evidenciaram que a diversidade não é naturalmente valorizada pelas organizações.

Essas experiências mostram organizações tanto como espaços de aprendizado quanto de silenciamento. Quando há intencionalidade institucional, como nos relatos de E5 e E8, tende a emergir uma compreensão mais crítica sobre DEI. Isso corrobora a perspectiva de Bell, Ozbilgin e Ozkan (2009), segundo a qual o sentido atribuído à inclusão depende de contextos culturais e históricos, exigindo ações que ultrapassem a formalidade do discurso.

Em contraste, E2 e E4 não relataram experiências relevantes com DEI nem identificaram políticas institucionais voltadas ao tema. Suas concepções mostraram-se frágeis ou ausentes: E2 associou diversidade apenas a traços de personalidade, sem definir equidade e

inclusão; E4 não conceituou nenhum dos três termos. Esse resultado reforça a análise de Bell, Connerley e Cocchiara (2009), segundo a qual a ausência de formação estruturada e obrigatória em DEI limita a construção de competências, mantendo vieses e dificultando a elaboração crítica sobre o tema.

Assim, os achados confirmam que a apropriação dos conceitos de DEI está relacionada às experiências vividas e às interações subjetivas com a diferença. Para Avery e Thomas (2004), o contato com pessoas diversas favorece o desenvolvimento de compreensão e empatia, sobretudo quando ocorre em contextos formativos bem planejados. Bell, Connerley e Cocchiara (2009) e Bierema (2010) ressaltam que estratégias educacionais intencionais são fundamentais para transformar vivências em competências inclusivas.

Ações formativas em DEI vivenciadas na formação em Administração

Perguntados sobre sua formação em DEI, os respondentes trouxeram diferentes percepções. Entende-se que essas percepções se conectam com o contexto educacional vivido, e a como suas posições pessoais em relação à temática se davam à época. Nota-se uma primeira posição comum que demonstra que o curso de Administração foi capaz de contribuir com o entendimento sobre DEI, como expõe E4:

Então, quando você tem um contato inicial com a universidade, você consegue visualizar daquela forma muito diferente. Você vivencia com outros alunos, de outras gerações, de outros gêneros. [...] Na minha turma, existe uma diversidade de pessoas. Pessoas mais velhas, pessoas mais novas, pessoas com origens diferentes. [...] Mas, acredito que a universidade mudou, sim, minha forma de pensar.

Apenas E2 compreendeu que o curso não promoveu formação ou que promoveu tão pouca que ela não é capaz de se recordar: “Não, de forma alguma. Acho que, assim, se a gente teve assuntos relacionados a isso, foram muito poucos, sabe?”.

Entretanto, ao aprofundar em como a formação contribuiu, nota-se que maioria citou a vivência na temática relacionada à disciplina de Administração de Recursos Humanos (ARH) - o caso de E1, E5, E6 e E7, egressos da UFPB - citando que na disciplina foi tratada a temática de DEI com mais direcionamento. E3 cita lembrar de alguma disciplina que tratava de Cultura Organizacional, enquanto E8 e E5 citam o tratamento da temática em uma disciplina de Metodologia da Pesquisa. Já E1 e E6 citam ter tocado em algum tema relacionado nas disciplinas de Marketing.

Nota-se uma unanimidade entre os respondentes de demonstrar que essa temática foi tratada pontualmente, em poucas ações específicas ao longo do curso, em geral, como um tópico dentro de uma disciplina. Muitos respondentes enfatizaram que a iniciativa de tratar da temática se dava por uma pauta defendida pelo(a) professor(a) da disciplina, visto que muitos citaram uma professora específica capitaneando o tratamento da temática, como se expõe:

Mas acho que é mais uma questão dos professores mesmo.[...] Mas eu vi um empenho muito forte nesse sentido da professora P1, de Administração de RH, colocar isso em pauta nas aulas. E (em) outras disciplinas, eu não estou conseguindo lembrar se houve muitas discussões específicas disso. (E6)

Expõe-se na vivência de E1, E3, E4 e E6, a presença de projetos de pesquisa e projetos de extensão relacionados ao curso, além da vivência em empresa júnior, como uma fonte de formação importante para a temática, com algumas dessas iniciativas sendo diretamente voltadas a trabalhar temáticas diretamente relacionadas à pauta de gênero, por exemplo.

Fez-se um esforço de sistematizar os conteúdos (figura 3) e métodos (figura 4) utilizados para tratar das temáticas relacionadas a DEI, segundo a memória dos respondentes:

Figura 3

Levantamento das conteúdos vivenciados por egressos

Conteúdo ministrado	Disciplina/projeto abordado(a)	Respondentes
Processos de recrutamento e seleção inclusivos	Administração de Recursos Humanos (ARH)	E7
Diversidade etária e etarismo	ARH	E7
Tópicos relacionados à comunidade LGBTQIAPN+	ARH	E7
Diversidade étnica e racismo	ARH	E7
Liderança feminina	ARH	E6
Linguagem neutra	Metodologia do Trabalho Científico	E5
Classes sociais	Metodologia do Trabalho Científico	E5
Diversidade de gênero	ARH	E5
	Metodologia do Trabalho Científico	E5
Trabalho com grupos diversos	ARH	E1, E7
Ações afirmativas para pessoas com deficiência	ARH	E1

Fonte: elaborado pelos autores.

Nota-se diversos tópicos sendo tratados na formação, no entanto, muitos tópicos estão concentrados na disciplina de ARH e, ainda assim, são lembrados por poucos respondentes, sugerindo que a profundidade dada à discussão e a retenção da aprendizagem foram limitadas, como expressa E1 “Eu acho que podia ser mais aprofundado.[...] E eu acho que isso daí é uma questão que podia ser expandida, inclusive, pra todos os cursos, não só Administração”.

Figura 4

Levantamento das metodologias experienciadas por egressos

Metodologia utilizada	Disciplina/projeto abordado(a)	Respondentes
Aulas expositivas	Administração de Recursos Humanos	E5, E7
Leituras	Administração de Recursos Humanos	E5, E6
	Projeto de pesquisa em Marketing	E6
Trabalhos em grupo	Administração de Recursos Humanos	E6
Problem Based Learning (PBL)	Administração de Recursos Humanos	E6
Histórias em quadrinhos	Administração de Recursos Humanos	E6
Filmes/Documentários	Administração de Recursos Humanos	E6
Uso da ferramenta Padlet	Administração de Recursos Humanos	E6

Debates	Administração de Recursos Humanos	E7, E3
Prática de pesquisa científica	Metodologia da pesquisa	E8
	Projeto de pesquisa em Marketing	E6
	Projeto de pesquisa em RH	E1
Simulação (de processo de seleção)	Administração de Recursos Humanos	E1
Aprendizagem baseada em projetos	Administração de Marketing	E1

Fonte: elaborado pelos autores.

Analisando-se os métodos utilizados para tratar da temática, vê-se uma ênfase difusa, envolvendo tanto metodologias tradicionais (aula expositiva e leitura) quanto metodologias ativas, o que expõe um balanceamento entre essas abordagens e evidencia a cobertura de diversas das propostas metodológicas já expressas na literatura (King, Gulick, Avery, 2010; Avery, Thomas, 2004), apontando para o preparo dos docentes em tratar a temática com foco no desenvolvimento de habilidades e atitudes capazes de serem utilizadas no contexto prático.

Nota-se uma ênfase na importância do convívio com pessoas diversas que o ambiente universitário proporcionou aos participantes, especialmente em suas próprias turmas, nas quais cita-se ter havido interações, trabalhos em grupo e discussões que lhes trouxeram novas perspectivas e os tornaram mais adeptos e preparados para lidar com a temática de DEI. Nesse âmbito, E1, E3, E5, E7 e E8 trouxeram a interação com pessoas diversas como mais relevante do que a ministração de conteúdos em si durante o processo formativo, como expressa E5:

A UFPB tem um ponto muito positivo, que é exatamente a diversidade de alunos. [...] E, quando você vai para uma federal, você está lidando com todo mundo, com todo tipo de jeito, de todo curso, porque, né, tem as disciplinas de outros departamentos. Então, eu senti [...] um olhar muito mais aberto. É claro que também tendo colegas [...] tanto [...] de orientação sexual, de partido político, tudo muito diverso.

Essa exposição, que caracteriza algo muito parecido com uma aprendizagem incidental (Popovic, 2012), parece ser oportunizada pela própria característica do corpo discente de universidades públicas - trazendo diversas origens, classes e recortes de diversidade imbuídos em suas identidades. É possível supor que, para essa realidade existir, há uma correlação com a existência da Lei de Cotas (Lei 12.711/2012), que abrange toda a rede de ensino superior pública federal. Ainda, nota-se a efetividade exposta por Avery e Thomas (2004) de mesclar conteúdos voltados à DEI com o efetivo contato com pessoas diversas ao longo da formação.

No entanto, apesar dessas ações de formação terem sido consideradas úteis ao longo da graduação, muitos dos respondentes que vivenciaram alguma ação formal consideraram essas ações insuficientes para formar as competências necessárias ao administrador como um profissional inclusivo, algo que será tratado no subtópico seguinte.

Percepção sobre competências em DEI e lacunas formativas apontadas

Quanto às competências consideradas necessárias para lidar com a temática de DEI, os egressos as expuseram especificando em que contexto essas competências foram desenvolvidas. Inicialmente, foi possível identificar uma convergência quanto à ideia de que competências relacionadas a empatia, escuta ativa, respeito às diferenças, convivência com o diferente e consciência social são essenciais, o que se alinha à literatura especializada (Bell et al., 2009; Bierema, 2010; Day & Glick, 2000) sobre a importância de competências socioemocionais para a gestão da DEI. A figura 5 sintetiza as competências elencadas.

Figura 5*Síntese das competências mencionadas*

Competências mencionadas	Respondentes							
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8
Empatia	x	x	x	x	x	x	x	x
Escuta ativa	x		x		x	x	x	
Imparcialidade / Isenção							x	x
Inteligência emocional	x		x		x			
Comunicação / clareza	x				x			
Respeito às diferenças	x		x	x	x	x	x	x
Acolhimento							x	x
Flexibilidade	x		x			x		
Autoconhecimento / Autocontrole	x		x		x			
Liderança		x		x	x			
Conhecimento sobre DEI	x					x		x
Convivência com o diferente	x		x	x	x	x	x	x
Consciência social / Crítica	x					x	x	x

Fonte: elaborado pelos autores.

Adicionalmente, alguns(as) entrevistados(as) evidenciam a necessidade de autoconhecimento, inteligência emocional e flexibilidade, competências que Bell, Ozbilgin e Ozkan (2009) associam à capacidade de lidar com contextos de diversidade e com os próprios vieses comuns à temática. Além disso, outras três competências: capacidade investigativa, objetividade (na prática), coragem/proatividade foram mencionadas isoladamente por E8, e o conhecimento da legislação, é entendido como competência essencial por E1.

A Competência “Conhecimento sobre DEI” foi destacada por apenas 3 dos entrevistados (E1, E6 e E8), a literatura, no entanto, reforça a centralidade do conhecimento como um dos quatro pilares da formação (Hartwell et al., 2017). Essa lacuna pode indicar que o aspecto cognitivo ainda é menos enfatizado nos espaços formativos vivenciados, corroborando críticas à ausência ou superficialidade do tema nas universidades (Bell et al., 2009; Riedel et al., 2023). Outro ponto de divergência está na compreensão do papel da liderança inclusiva. Alguns respondentes tratam a liderança de forma genérica, sem necessariamente vinculá-la à promoção de DEI, como no caso de E2: “[...] conseguir ali criar um ambiente bom, sabe, de convivência, onde a gente podia juntar as nossas competências como profissionais, entendeu, e fazer o setor andar bem.”, e explicitamente na fala de E4:

Olha, eu acredito que a primeira [competência] é a liderança do administrador [...] Quando o administrador realmente é um líder, ele consegue ali juntar aquelas pessoas com pensamentos diferentes, sabe lidar com problemas, porque o administrador é nada mais é que um “resolvedor” de problemas.

Cabe destacar, ainda, a crítica existente na fala E3, sobre a expectativa de que as competências de DEI deveriam ser naturais, e não desenvolvidas: “para mim tinha que ser algo muito natural, sabe? É uma pergunta que me gera um certo incômodo [...] Não deveria ter que desenvolver nada, deveria ser algo comum para todas as pessoas”. Embora isolada, essa fala aponta para uma tensão entre a naturalização de valores como respeito e empatia e a necessidade de uma formação intencional para lidar com as complexidades da DEI.

A análise das percepções dos egressos também buscou compreender quais competências eles entendem que desenvolveram, e onde se deu esse desenvolvimento, se em suas formações acadêmicas no curso de Administração, ou ambiente externo à universidade, conforme exposto na Figura 6.

Figura 6

Competências desenvolvidas dentro e fora da graduação em Administração

Competência mencionada	Desenvolvido Na Graduação	Contexto de origem	Desenvolvido fora da Graduação	Origem fora da graduação
<i>Empatia</i>	E7, E8	Ambiente universitário diverso, interesse investigativo pessoal.	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8	Convívio pessoal, mercado de trabalho, contato com pessoas diversas, experiências de vida.
<i>Escuta ativa</i>	E6, E7	Projetos extracurriculares, dinâmica de atividades em grupo.	E1, E3, E5, E6	Conversas com pessoas diversas, mercado de trabalho.
<i>Comunicação / Clareza</i>	--	--	E2, E3, E5	Mercado de trabalho, necessidade de se posicionar e interagir profissionalmente.
<i>Respeito às diferenças</i>	E4, E6, E7	Ambiente universitário diverso, atividades em grupo.	E1, E3, E4, E5, E6, E7, E8	Convívio pessoal, Mercado de trabalho
<i>Liderança</i>	E4	Disciplinas e vivências da graduação.	E2, E4, E5	Serviço público e mercado de trabalho.
<i>Conhecimento sobre DEI</i>	E6	Interesse pessoal, leituras, conversas	E1, E6, E8	Experiência em empresa diversa, conversas com pessoas diversas, internet.
<i>Convivência com o diferente</i>	E1, E3, E4, E6, E7, E8	Ambiente universitário diverso, projetos, atividades em grupo.	E1, E3, E4, E5, E6, E7, E8	Mercado de trabalho, convívio pessoal, coletivo trans.
<i>Consciência social / Crítica</i>	E1	--	E6, E7, E8	Entendimento da realidade socioeconômica do país, vivências pessoais.

Fonte: elaborado pelos autores.

Os(as) respondentes apontaram uma diversidade de experiências. De forma geral, os entrevistados apontam que a graduação, embora fundamental em sua formação técnica, ofereceu uma preparação limitada e, por vezes, insuficiente no que tange às competências interpessoais e sociais cruciais para a gestão da diversidade. Competências como empatia, escuta ativa, comunicação assertiva, consciência social e crítica, conhecimento sobre DEI foram predominantemente associadas a experiências profissionais, estágios e ao convívio pessoal com a diversidade. Um dos achados mais significativos é a clara distinção entre as habilidades desenvolvidas no ambiente acadêmico e aquelas adquiridas fora dele, com destaque para o papel central do mercado de trabalho e das vivências pessoais como principais catalisadores de aprendizado,

Por outro lado, o ambiente universitário foi reconhecido como um espaço que favoreceu o desenvolvimento de habilidades como o respeito às diferenças (E4, E6, E7) e a convivência com o diferente (E1, E3, E4, E6, E7, E8), principalmente devido à heterogeneidade do corpo discente e à dinâmica de trabalhos em grupo. A graduação também foi citada como o ponto de partida para o desenvolvimento de uma consciência social e crítica (E1) e de uma capacidade investigativa (E8) sobre o tema, ainda que de forma incipiente e muitas vezes impulsionada pelo interesse individual do aluno. Contudo, a ausência de uma abordagem curricular estruturada sobre DEI foi uma lacuna evidente, que pode ser reasentada pela fala incisiva de E3:

A academia, ela desenvolveu competências e habilidades pro mundo, né? Mas nunca foi algo voltado pra isso [competências em DEI]. O que realmente foi me exigindo até essa preparação foi o mercado de trabalho, foi lidando com as pessoas de fato. Dentro da universidade, não vejo que foi o lugar que realmente me proporcionou isso.

A literatura sugere que a formação em DEI pode e deve ocorrer tanto em espaços formais quanto não formais (Bell et al., 2009b; King et al., 2010). Neste sentido, é relevante que grande parte dos(as) respondentes afirme que desenvolveu suas competências sobretudo fora da universidade, por meio de vivências profissionais, experiências pessoais, convivência com pessoas diversas. Isso reforça o diagnóstico da literatura sobre a insuficiência da educação formal em DEI nos cursos de Administração, ainda marcada por currículos tecnicistas e ausência de intencionalidade pedagógica (Bell et al., 2009; Riedel et al., 2023).

É consensual entre os egressos a necessidade de que a temática de Diversidade, Equidade e Inclusão (DEI) seja sistematicamente reforçada na estrutura curricular dos cursos de Administração, alinhando-se ao exposto por Bell, Connerley e Cochiara (2009) e Kulik e Roberson (2008). A maioria dos participantes (E1, E2, E3, E5, E6, E7 e E8) defende a obrigatoriedade da abordagem, seja por meio de uma disciplina específica ou de temáticas transversais. Essa insistência na obrigatoriedade reflete a preocupação de que, sem ela, o tema possa ser evitado pelos estudantes devido a vieses e preconceitos, como destacado por E2: “Porque a gente sabe que, se não for obrigatória, as pessoas não vão querer fazer, porque devem considerar um assunto assim... não tão importante, né? [...]”. A escuta obrigatória da temática é vista como crucial para a mudança de modelos mentais preconceituosos, reforçando a discussão presente na literatura.

Embora a obrigatoriedade seja um ponto de convergência, há divergências quanto à forma de implementação. Enquanto a maioria (E1, E2, E5, E6, E8) defende incisivamente uma disciplina obrigatória, E3 e E4 sugerem uma abordagem transversal, onde o conteúdo seria integrado às disciplinas já existentes, sem a necessidade de alterar formalmente a grade curricular. E4 exemplifica essa visão: “[...] não precisa ter uma disciplina específica, mas que nas disciplinas os professores conseguissem de uma forma ou outra... tentar encaixar [...]”. Por sua vez, E7 propõe uma abordagem híbrida, com transversalidade como eixo básico obrigatório e uma disciplina optativa para aprofundamento temático. Outros respondentes, como E5 e E8, associam a inserção da temática a disciplinas já existentes nas áreas de Gestão de Pessoas, Sociologia ou Psicologia.

As respostas também apontam a necessidade de um trabalho pedagógico que ultrapasse apenas conceitos, e sugerem metodologias ativas. E1 sugere “uma disciplina com a metodologia mais de discussão”, enquanto E2 propõe “estudos de caso reais”, seguindo Bierema (2010), que defende a adoção de metodologias ativas e experiências reflexivas para a formação de competências inclusivas. Apesar da maioria dos participantes compreender as metodologias de ensino-aprendizagem como efetivas, muitos entendem que ações com pessoas participantes de recortes de diversidade, como palestras ou rodas de conversa, trariam uma experiência

importante para a sua formação, como um exercício de empatia, em consonância com o apresentadas por Avery e Thomas (2004) e King, Gulick e Avery (2010).

Os entrevistados também reconhecem a existência de barreiras. E1 e E6 mencionam o "medo" e a "abertura" como questões delicadas, especialmente em um contexto social polarizado, como a realidade brasileira, onde discussões podem ser rotuladas como doutrinação. Essa percepção alinha-se ao desafio apontado por Bell et al. (2009) de que a educação em DEI precisa confrontar crenças e vieses enraizados, desenvolvidos ao longo da vida por meio de processos de socialização.

Ao serem perguntados se a formação acadêmica contribuiu com sua mudança de atitudes em relação a pessoas diversas, maioria dos respondentes apresentou uma perspectiva de que a formação acadêmica foi capaz de contribuir com esse processo, entretanto, pontuaram que boa parte desse resultado se deu devido à sua interação com pessoas diversas ao longo do processo formativo, dentro e fora do ambiente acadêmico - considerando ambientes como o contexto de trabalho, de estágio e da vida pessoal e familiar dos alunos.

Olha, eu acho que ela não chegou a mudar atitudes e comportamentos porque o conteúdo formalmente trabalhado, ele foi muito insuficiente, digamos assim. Mas claro que deu uma leve contribuída, né, por aquilo que eu comentei na perspectiva dos trabalhos em grupos, a turma era bem diversa. (E7)

Essa perspectiva evidencia o desafio de trabalhar competências relacionadas à dimensão atitudinal dos alunos, algo que é especialmente desafiador na estrutura do ensino superior público, entretanto, faz-se necessário o aprofundamento de estratégias educativas que consigam desenvolver essas competências, bem como compreender as necessidades de melhoria na formação do administrador, percebidas e vivenciadas por esses egressos, discutidas no item a seguir.

Ações para desenvolvimento de competências vivenciadas fora da academia

Um dos últimos pontos abordados tratou de entender se os egressos sentiram necessidade de buscar informações fora do ambiente universitário para melhor compreender e lidar com a temática, a que fontes recorreram, bem como evidenciar se seus ambientes de trabalho costumam abordar informações, ações ou práticas relacionadas à DEI.

A maioria dos egressos (E1, E3, E4, E5, E6, E7, E8) sentiu a necessidade de buscar informações sobre Diversidade, Equidade e Inclusão (DEI) fora do ambiente universitário, indicando que a formação acadêmica foi insuficiente para prepará-los para as complexidades do tema no contexto profissional e pessoal. As principais fontes de conhecimento foram plataformas digitais (TikTok, Instagram) e a troca de experiências com colegas e pessoas de grupos minorizados, revelando um processo de aprendizagem informal e auto-orientado. Em contraste, E2 não buscou ativamente informações, o que sugere que a ausência de exposição formal ao tema e de experiências inclusivas pode levar à percepção de sua irrelevância.

No ambiente de trabalho, a maioria (E2, E3, E7, E8) relatou pouca ou nenhuma formação em DEI, com E7 expressando constrangimento pela superficialidade das ações de sua organização “Chega a ser vergonhoso” (E7), a qual se limita a e-mails em datas comemorativas (Dia da Consciência Negra, Dia do Orgulho LGBTQIAPN+, etc.). Contudo, a experiência de E6 em corretora de saúde ilustra um modelo positivo, com discussões ativas e compartilhamento de conteúdo, alinhado à literatura sobre educação em diversidade.

Para aprimorar a formação em DEI, os egressos sugerem três pontos centrais: (i) a reestruturação curricular e pedagógica, com a criação de disciplinas obrigatórias e a formação docente; (ii) a ênfase na aprendizagem prática e vivencial, por meio de projetos de extensão, estudos de caso reais, contato direto com o mercado e comunidades marginalizadas, conforme

proposto por E1 e alinhado a Avery e Thomas (2004); e (iii) a transformação da mentalidade institucional, que transcenda o mero cumprimento de protocolos. E7 critica a abordagem superficial das universidades, defendendo que DEI seja vista não apenas como uma obrigação moral, mas como vantagem competitiva, gerando inovação e resultados. Essas recomendações evidenciam a necessidade da academia repensar suas metodologias e conteúdos para formar administradores mais preparados para um mundo do trabalho diverso e complexo.

Conclusões

Este estudo analisou as lacunas na formação em Administração em relação à temática de diversidade, equidade e inclusão (DEI). Os resultados indicam que a compreensão sobre DEI é influenciada pelas experiências acadêmicas, vivências pessoais e trajetórias profissionais, sendo essas duas últimas mais influentes na experiência dos egressos. O ambiente universitário, especialmente em IES públicas, com políticas de inclusão, mostrou-se relevante para esse aprendizado, ainda que os participantes considerem necessário maior aprofundamento.

Identificou-se que as iniciativas formativas dependem mais da iniciativa individual dos professores do que de diretrizes institucionais, revelando a falta de direcionamento centralizado para a formação em DEI ser tratada sistemática e robustamente. Entre as limitações, destacam-se o recorte regional (apenas Paraíba), a baixa diversidade de respondentes e o impacto do ensino remoto durante a pandemia de Covid-19, que pode ter afetado a percepção dos discentes.

Para pesquisas futuras, recomenda-se (i) ampliar o estudo para outras regiões do Brasil e para mais IES públicas e privadas, captando outros contextos, (ii) investigar como diretrizes formais (PPCs) se coadunam com a experiência discente e (iii) como o aprendizado em DEI ocorre em contextos informais e não-formais (incluindo o contexto organizacional).

Os resultados avançam na literatura do campo, no contexto nacional, e reforçam a necessidade de integrar DEI de forma estrutural nos cursos de Administração, ultrapassando iniciativas isoladas, contribuindo com uma formação cidadã, que desenvolva futuros gestores inclusivos, a fim de criar um ambiente organizacional mais justo e equânime, em sintonia com as demandas sociais.

Referências

- Avery, D. R., & Thomas, K. M. (2004). Blending Content and Contact: The Roles of Diversity Curriculum and Campus Heterogeneity in Fostering Diversity Management Competency. *Academy of Management Learning & Education*, 3(4), 380-396.
- Bell, M. P., Connerley, M. L., & Cocchiara, F. K. (2009). The case for mandatory diversity education. *Academy of Management Learning & Education*, 8(4), 597-609.
- Bell, M. P., Ozbilgin, M. F., & Karatas-Ozkan, M. (2009). Diversity in the Context of Lifelong Learning. In Armstrong, S. J., & Fukami, C. V. (Eds.), *The SAGE Handbook of Management Learning, Education and Development* (pp. 288-300). SAGE.
- Bierema, L. L. (2010). Diversity education: Competencies and strategies for educators. *Advances in Developing Human Resources*, 12(3), 312-331.
- Campos, D. B., & Cavalari, R. M. F. (2022). Processos educativos “formais”, “não formais” e “informais” e suas relações com os diferentes contextos educacionais: Uma discussão necessária. *Educação Unisinos*, 26(1).
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Day, N. E., & Glick, B. J. (2000). Teaching diversity: A study of organizational needs and diversity curriculum in higher education. *Journal of Management Education*, 24(3), 338-352.

- Fundo Positivo, & Instituto Matizes. (2024). *Inclusão econômica e geração de renda da população LGBTQIA+ no Brasil: Desafios, iniciativas e financiamentos* [Relatório de pesquisa].
- Hartwell, S. W., Coleman, M. N., Henry, T. L., & Ward, E. A. (2020). Teaching for equity, diversity, and inclusion across disciplines: A model for inclusive pedagogy. *Journal of Effective Teaching in Higher Education*, 3(1), 5–28.
- Hays-Thomas, R. (2022). *Managing workplace diversity, equity, and inclusion: a psychological perspective* (2ª Ed.). Routledge.
- Hite, L. M., & McDonald, K. S. (2010). Perspectives on HRD and diversity education. *Advances in Developing Human Resources*, 12(3), 283–294.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2022). *Censo Demográfico 2022: Panorama geral*.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2023, dezembro 7). *Desigualdades sociais: Pessoas pretas e pardas continuam com menor acesso a emprego, educação, segurança e saneamento*. Agência de Notícias. <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>
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. (2023). *Desigualdades raciais e de gênero no mercado de trabalho brasileiro* [Nota técnica].
- Jaeck, M., Marais, M., Meyer, M., & Joly, C. (2023). A proposed framework for inclusive business schools. *Futures*, 148, 103122.
- King, E. B., Gulick, L. M. V., & Avery, D. R. (2004). The Divide Between Diversity Training and Diversity Education: Integrating Best Practices. *Journal of Management Education*, 34(6), 891-906.
- Kulik, C. T., & Roberson, L. (2008). Common Goals and Golden Opportunities: Evaluations of Diversity Education in Academic and Organizational Settings. *Academy of Management Learning & Education*, 7 (3), 309-331.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Mor Barak, M. E. (2000). The inclusive workplace: An ecosystems approach to diversity management. *Social Work*, 45(4), 339–353.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). SAGE Publications.
- Pinheiro, J. L. A., & Gois, J. B. H. (2012). Inclusão do tema Gestão da(s) Diversidade(s) nos currículos dos cursos de administração: um estudo exploratório na UFRRJ. 2 (3). *ReCaPe Revista de Carreiras e Pessoas*.
- Popovic, K. (2012). Self-directed learning. In Jarvis, P., & Watts, M. (Eds.), *The Routledge International Handbook of Learning* (pp. 216-227). Routledge.
- Riedel, M., Callegaro, A., Gadenne, D., & Bisson, C. (2023). Inclusivity and diversity: A systematic review of strategies employed in the higher education. *Journal of Marketing Education*, 45(2), 178–199.
- Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Shore, L. M., Cleveland, J. N., & Sanchez, D. (2018). Inclusive workplaces: A review and model. *Human Resource Management Review*, 28 (2), 176-189.
- Wolbring, G., & Nguyen, A. (2023). Equity/Equality, diversity and inclusion, and other EDI phrases and EDI policy frameworks: A scoping review. *Trends in Higher Education*, 2, 168–237.