



ARTIGOS

Evidências de Validade da Escala de Acolhimento Institucional à Diversidade em Contexto Universitário Brasileiro

Evidence of Validity of the Scale of Institutional Embracing of Diversity in a Brazilian University Context

Evidencia de Validez de la Escala de Acogimiento Institucional a la Diversidad en el Contexto Universitario Brasileño

Loriane Trombini-Frick¹

orcid.org/0000-0002-4151-4329
loriane.trombini.frick@ufpr.br

Ana Carina Stelko-Pereira¹

orcid.org/0000-0002-8089-132X
anastelko@gmail.com

Juliana Aparecida Matias

Zechi²

orcid.org/0000-0001-6053-589X
juzechi@gmail.com

Vitor Atsushi Nozaki Yano³

orcid.org/0000-0002-8363-4898
vitoryano@gmail.com

Enzo Lopes Amaral⁴

orcid.org/0000-0003-2760-9783
enzo.lopes.amaral98@gmail.com

Josafá Moreira da Cunha⁴

orcid.org/0000-0002-4003-6847
josafas@gmail.com

Pedro Afonso Cortez⁴

orcid.org/0000-0003-0107-2033
cor.afonso@gmail.com

Recebido em: 12 nov. 2021.

Aprovado em: 23 maio. 2023.

Aprovado em: 27 ago. 2025.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob a licença [CC-BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), que permite a cópia e redistribuição do material em qualquer formato e para qualquer finalidade, desde que a autoria original e os créditos de publicação sejam mantidos.

Resumo: O objetivo deste estudo foi analisar evidências de validade baseadas na estrutura interna e nas relações com variáveis externas para a Escala de Acolhimento Institucional à Diversidade. A amostra foi de 3.484 universitários de uma instituição pública brasileira. A escala é um instrumento de autorrelato, com 13 itens, que avaliam o quanto o ambiente universitário se mostra acolhedor ou hostil a diferentes grupos sociais ($\alpha = 0,94$; $\omega = 0,93$). A análise fatorial identificou uma estrutura unifatorial capaz de explicar 58,70% da variância do atributo mensurado. A escala correlacionou-se significativamente e positivamente com o conhecimento de ações de prevenção e promoção à saúde mental na universidade, mas negativamente com as diferentes formas de manifestação de ideação suicida entre os estudantes da amostra. Os resultados apontam para a escala como uma alternativa confiável e prática para avaliações de ações e políticas institucionais afirmativas de acolhimento nas universidades.

Palavras-chave: acolhimento; diversidade; escala; validade; universidade.

Abstract: We analyzed validity evidence for the Scale of Institutional Embracing of Diversity based on the internal structure and the relations with external variables. The sample was 3,484 university students of a Brazilian public institution. The scale is a self-report instrument, with 13 items, which assess how welcoming or hostile the university environment is to various social groups ($\alpha = .94$; $\omega = .93$). The factor analysis identified a single factor structure, which explained 58.70% of the variance of the measured attribute. Furthermore, the scale correlated significantly and positively with knowledge of prevention and mental health promotion at the university. On the other hand, it also correlated negatively with the indicators of suicidal ideation among the students in the sample. Thus, evidence suggests the scale as a reliable indicator to assess affirmative institutional actions and policies that foster embracing at university.

Keywords: embracing; diversity; scale; validity; university.

Resumen: En este estudio analizamos evidencias de validez para la Escala del Acogimiento Institucional a la Diversidad basada en la estructura interna y las relaciones con variables externas. La muestra fue 3.484 estudiantes de una Universidad pública brasileña. La escala es un instrumento autoinforme, con 13 ítems, que evalúa cuán acogedor u hostil es el ambiente universitario para una diversidad de grupos sociales ($\alpha = .94$; $\omega = .93$). El análisis factorial identificó estructura de factor único que explica el 58.70% de la varianza del atributo medido. La escala se correlacionó de manera significativa y positiva con el conocimiento de acciones de la prevención y promoción de la salud mental en la universidad. También se correlacionó negativamente con los indicadores de ideación suicida entre los estudiantes de la muestra. La evidencia sugiere que la escala es un indicador confiable para evaluar acciones institucionales afirmativas y políticas que fomentan el acogimiento en la universidad.

Palabras claves: acogimiento; diversidad; escala, validez; universidad.

¹ Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.

² Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo, Presidente Epitácio, SP, Brasil.

³ Concordia University, Montreal, Canadá.

⁴ Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil.

A convivência entre pessoas com diferentes características étnicas, etárias, sexuais, socioeconômicas, de gênero, bem como relacionadas à migração e a deficiências é uma realidade nas sociedades urbanas, no mundo globalizado e digital. Esta diversidade agrega um enorme potencial de elaboração criativa, de trabalho, de reflexão sobre valores e de transformação social, se os desafios para o adequado acolhimento forem superados, dentre os quais se destacam o desrespeito e as discriminações. O termo "acolhimento" significa "ato ou efeito de acolher, recepção", "atenção, consideração" (Ferreira, 2010, p. 13), ou seja, diz respeito a comportamentos de reconhecimento do outro e de suas necessidades, tratando-o bem, conforme as suas particularidades. O termo "diversidade" é aqui compreendido como relacionado à integração das diferenças em unidades que não as anulam, a fim de respeitá-las e ativar "o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos" (Fleuri, 2006, p. 497).

A posição diametralmente oposta ao acolhimento da diversidade refere-se, em caso extremo, ao extermínio do outro e, infelizmente, ainda são necessários imensos progressos nesse aspecto. No Brasil, mesmo considerando-se a ocorrência de subnotificação nos dados oficiais, o *Atlas da Violência* (Cerqueira, 2021) apontou que, em 2019, a taxa de homicídio por 100 mil habitantes foi de 21,7 mortes, das quais 51,3% foram de jovens. Essa taxa mostrou-se maior para negros (29,2 em 100 mil) do que para não negros (11,2 em 100 mil), uma vez que os negros foram 77% das vítimas. O homicídio feminino na própria residência foi de 1,2 em 100 mil, representando 33,3% do total de mortes violentas de mulheres.

O relatório "Observatório das Mortes Violentas de LGBTI+ No Brasil – 2020" (Gastaldi *et al.*, 2021) identificou o registro de 237 assassinatos de pessoas LGBTQIA+ no ano de 2020, sendo 32,91% de pessoas entre 15 e 30 anos. Embora os dados possam não representar a realidade dessa violência no país, dado que os protocolos de registro ainda tratam esse público de manei-

ra a impor sua invisibilidade nos dados oficiais (Gastaldi *et al.*, 2021), é inegável a existência de preconceito e/ou discriminação contra a população LGBTQIA+ (Costa & Nardi, 2015). Soma-se ao contexto, ainda, o decréscimo de investimento em políticas públicas governamentais para o combate a essas violências e para a proteção às vítimas, nos últimos anos.

Dados governamentais brasileiros quanto à discriminação religiosa parecem subestimar o problema, já que os dados do canal de denúncia Disque 100 registraram 506 casos em 2018 (ou seja, 0,27 casos por 100 mil habitantes), e em 2019 os dados não foram computados integralmente (Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2020). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (*Lei nº 9.394*, 1996), no artigo 33, regulamenta a obrigatoriedade da oferta de Ensino Religioso, de matrícula facultativa, nas escolas públicas e particulares, sendo vedadas quaisquer formas de proselitismo e assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa. Contudo, essa lei delega para cada sistema de ensino a organização dos conteúdos, o que, na prática, tem muitas vezes resultado em um ensino do tipo confessional, sem a necessidade de apresentar uma perspectiva plural de crenças religiosas (Lima & Menin, 2017). Destaca-se, ainda, que mesmo que o Brasil seja um Estado laico e democrático, têm se fortalecido práticas de intolerância religiosa (Santos *et al.*, 2016; Silva & Lanza, 2019), assim como de todos os tipos de discriminação, violência e desrespeito às diversidades.

Tendo em vista a complexidade do desafio de concretizar o respeito aos direitos humanos, especialmente no Brasil, torna-se evidente que acolher é mais do que realizar atividades pontuais, como festividades, campanhas e passeatas que valorizem a todos ou a grupos minoritários. Mosley-Howard *et al.* (2011) propuseram aspectos importantes para compor o que se entende por reconhecimento ou acolhimento da diversidade: 1) a percepção da pessoa de que a diversidade acrescenta valor para a sua vida e a de seus colegas; 2) o reconhecimento de sua posição quanto a ser ou não parte de grupos minoritários e dos

privilégios de grupos majoritários; 3) o interesse em conhecer, se relacionar e manter amizade com pessoas de grupos minoritários; 4) o desejo de apoiar grupos minoritários e tomar atitudes de defesa diante do desrespeito a outros; e 5) as atitudes e ações para a promoção do respeito à diversidade. Acolher faz parte de um processo de inclusão que implica uma transformação de valores e práticas nos espaços educacionais, como a universidade, para que todos se sintam bem-vindos, de forma a celebrar e promover as diferenças (Carvalho, 2014).

Não são apenas os aspectos estruturais que impactam o acolhimento de estudantes na universidade, tais como apoio financeiro, pedagógico, psicológico, estrutura física e políticas afirmativas (Coradini & Santos, 2020), mas também aqueles que dizem respeito às relações interpessoais, como a existência de uma cultura de paz e de respeito à diversidade. Pode-se afirmar que sociedades acolhedoras da diversidade são sociedades mais democráticas, criativas e produtivas, e nesse contexto as universidades devem constituir importantes pilares de promoção e defesa do respeito às diferenças, como, por exemplo, culturais, étnicas, de pensamento, de *status* socioeconômico, de crenças, de gênero, de sexualidade, assim como relacionadas a deficiências e a locais de origem. Esse pilar configura-se por variados meios, dentre os quais se destacam, neste artigo: a inserção e o acolhimento de pessoas de grupos minoritários no âmbito do Ensino Superior.

A inserção de pessoas de grupos minoritários nas universidades brasileiras é essencial, mas deve ser entendida dentro de uma perspectiva ampla. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad) de 2019, coordenada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), mais de 51% dos brasileiros com 25 anos ou mais não concluíram nem a Educação Básica. Certamente, independentemente do pertencimento a um grupo minoritário, ser ou ter sido universitário no Brasil é, ainda, uma realidade para poucas pessoas, o que demonstra que o direito à educação não tem sido

garantido. Apesar disso, cabe destacar que nos últimos anos nota-se expressivo aumento no número de instituições de Educação Superior no Brasil (40% de crescimento na quantidade de universidades e quase o dobro do número de *campi*), acréscimo no número de vagas e criação de novos cursos de graduação. Segundo o Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (Inep, 2019), no ano de 2018, cerca de 22% dos jovens de 18 a 24 anos frequentavam o Ensino Superior. Contudo, o percentual da população de 25 a 34 anos com Educação Superior completa em 2018 era de 19,6%, ou seja, bastante inferior a 44%, percentual médio da mesma faixa etária nos países investigados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Além da mudança quanto ao aumento das vagas nas universidades, o perfil do público universitário tem se alterado nos últimos anos. O processo seletivo unificado em todo o território nacional possibilitou um número maior de estudantes que frequentam instituições em regiões distantes de suas casas. A adoção de políticas públicas voltadas à inclusão social também aumentou o acesso da população de negros e de pessoas com menor *status* socioeconômico às universidades (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior [Andifes], 2019). Destaca-se que o Ensino Superior em instituições públicas nacionais é inteiramente gratuito a todos os alunos, no entanto isso não significa que seja inclusivo.

A política de cotas instituída pela *Lei nº 12.711* (2012) prevê a reserva de vagas para grupos minoritários (respeitando a proporção de pretos, pardos e indígenas do estado em que a instituição se situa) e de baixo *status* socioeconômico (alunos de escolas de Ensino Médio públicas ou de Educação para Jovens e Adultos), a fim de dirimir, em parte, as desigualdades de condições de acesso ao Ensino Superior no país. Em 2003, havia 28,3% (n = 132.834) de estudantes pardos, 5,9% (n = 27.693) de pretos e 2,0% (n = 9.388) de indígenas, já em 2018 os percentuais passaram para 39,2% (n = 470.227), 12,0% (n = 143.599) e 0,9%

(n = 10.736), respectivamente (Andifes, 2019). Em 1996, eram 44,3% os alunos com renda familiar *per capita* de até um salário e meio, enquanto em 2018 passaram-se para 70,2% os estudantes. Destaca-se, ainda, que, em 2018, 26,6% dos estudantes possuíam uma renda familiar *per capita* inferior a meio salário mínimo. Embora tenhamos avanços nas políticas de acesso ao Ensino Superior, as condições de permanência muitas vezes não viabilizam a conclusão desta etapa, e os níveis de evasão são significativos (Ristoff, 2013).

Se há maior inserção de minorias nas universidades, isso não necessariamente significa que existe acolhimento. A universidade, como instituição acolhedora, deve incentivar interações entre pessoas de grupos minoritários e majoritários, além de promover espaços para grupos em que minorias se apoiem e se empoderem, de modo a reconhecer como legítimas e adequadas suas perspectivas quanto ao que é sucesso, auxiliá-las a resistir às discriminações e ao isolamento e propiciar redes de conexão positivas (O'Meara *et al.*, 2019).

De modo semelhante, um estudo sobre diversidade racial de docentes universitários indica que ambientes autenticamente diversos são os que não apenas apresentam representatividade da diversidade em termos numéricos, mas um clima para o respeito à diversidade (Vargas *et al.*, 2018). Os autores afirmam que empregar somente a estratégia de inserção, desassociada de iniciativas de acolhimento, pode ocasionar estresse, sensação de que as pessoas de grupos minoritários devem fazer mais para ter o mesmo reconhecimento (*invisible labor*) e maior possibilidade de ocorrência de discriminação. Denson e Bowman (2013) indicam ser importante a promoção de atividades curriculares e extracurriculares que eduquem para o reconhecimento e aceitação da diversidade, assim como o acompanhamento das interações diárias de pessoas com diferentes características na universidade.

O público universitário é privilegiado por ter a oportunidade de obtenção de conhecimentos, habilidades e competências para sua formação profissional e pessoal, sendo assim, representam

a possibilidade de atuação, inovação e transformação social nas diversas especificidades ocupacionais. Esse público também deve promover o respeito a todos, portanto é importante saber se, mais do que receber um público diverso, a universidade realmente o acolhe, constituindo-se como um espaço de inclusão e de educação para a diversidade. Portanto, fazem-se necessárias opções de mensuração da percepção dos estudantes a respeito do quanto a universidade em que estudam acolhe as minorias.

Ademais, é importante destacar a necessidade de incluir nas avaliações de qualidade das universidades o aspecto de acolhimento à diversidade. López *et al.* (2019) ressaltam que há várias estratégias de avaliação das universidades — como por produção acadêmica, características dos professores, estrutura física disponível e políticas de financiamento aos alunos —, sendo algumas delas realizadas por comitês externos, enquanto outras pela própria instituição. As avaliações, principalmente as externas, são utilizadas em ranqueamento de instituições e seus resultados podem impactar na escolha de um estudante por uma ou outra universidade, na liberação de recursos públicos ou no investimento por parte de organizações particulares, dentre outros. Além disso, essas avaliações podem impactar na definição das políticas internas das próprias instituições, portanto os critérios de avaliação propostos nos ranqueamentos são confundidos com os critérios de qualidade de ensino (Komotar, 2020).

No mesmo sentido, Komotar (2020) destaca que há polêmicas quanto ao que é qualidade universitária. Uma definição possível envolve o custo de formação de um estudante e o quanto é obtido de retorno posteriormente, como o salário médio de sua profissão. Outra perspectiva defende uma análise mais integral, em que são consideradas todas as transformações pelas quais um estudante passa por estar em uma universidade, entendendo-o como um participante do processo de aprendizagem e não um mero consumidor, o que certamente inclui o aspecto de acolhimento. Portanto, sistemas mais abrangentes de avaliação das universidades, os quais incluem opções de

mensuração da percepção dos estudantes a respeito do quanto a universidade em que estudam acolhe minorias, podem ser necessários.

A literatura internacional tem analisado a percepção de acolhimento à diversidade por meio de instrumentos que avaliam o clima para a diversidade (Hutchinson *et al.*, 2008; Parker & Trolan, 2019; Treviño *et al.*, 2016) ou clima universitário (Bowman & Denson, 2014; Hurtado *et al.*, 2008). No Brasil, encontram-se mais pesquisas que avaliam a inclusão ou acolhimento da diversidade no Ensino Superior numa perspectiva qualitativa (Nozu *et al.*, 2018; Oliveira, 2019; Pereira & Albuquerque, 2017). Encontram-se, ainda, estudos com o objetivo de avaliar o impacto e a percepção de políticas afirmativas de cotas raciais (Yano & Cunha, 2018). Nesse sentido, ter um instrumento que avalie o acolhimento para os diferentes grupos minoritários por meio de uma única escala é um avanço para a pesquisa brasileira.

Além dos impactos mais explícitos que um contexto mais acolhedor ou mais discriminatório pode gerar, como a desigualdade no acesso a oportunidades, pesquisas em universidades brasileiras têm mostrado consequências negativas na saúde mental dos universitários. Estudos evidenciaram associação entre discriminação racial e maiores indicadores de ansiedade e depressão (Bastos *et al.*, 2014; Santos *et al.*, 2017), bem como outras formas de sofrimento psíquico (Souza *et al.*, 2015). Nesse sentido, estudos reforçam a importância da promoção de políticas e práticas de acolhimento institucional de grupos minoritários no contexto do Ensino Superior (Eisenberg *et al.*, 2017; Hutchinson *et al.*, 2008; Silva-Ferreira *et al.*, 2019).

Com base no exposto, o objetivo do presente estudo foi analisar evidências de validade baseadas na estrutura interna e nas relações com variáveis externas para a Escala de Acolhimento Institucional à Diversidade.

Método

Participantes

Participaram do estudo 3.484 estudantes universitários de uma instituição pública no Sul do Brasil. Destes, 56,5% se autodeclararam do

gênero feminino (n = 1.966), 79,4% como heterossexuais (n = 2.747) e 3,8% como pessoa com deficiência ou necessidade especial visual (n = 131), 0,5% auditiva (n = 17), 0,5% física (n = 18) e 0,2% intelectual (n = 8). Com relação à diversidade étnica dos estudantes da pesquisa, 72,7% se autodeclararam brancos (n = 2.524), 18,4% pardos (n = 638), 6,4% pretos (n = 223), 2,3% amarelos (n = 79) e 0,3% indígenas (n = 9). Em relação à área do conhecimento que estudavam, 18,5% se referiram às Ciências Exatas e da Terra (n = 646), 17,8% às Ciências Sociais e Aplicadas (n = 621), 15,3% às Ciências Agrárias (n = 533), 14,4% à Engenharia (n = 501), 12,8% às Ciências da Saúde (n = 447), 9,4% às Ciências Humanas (n = 326), 5,9% à Linguística, Letras e Artes (n = 207) e 5,4% às Ciências Biológicas (n = 190). A maior parte dos estudantes estudava em turno diurno (66,3%, n = 2.308).

Instrumentos

Escala de Acolhimento Institucional à Diversidade: Instrumento unifatorial de autorrelato que avalia, por meio de 13 itens, o quanto o ambiente universitário se mostra acolhedor ou hostil a diferentes grupos sociais. Ele foi inspirado em itens dos instrumentos *Climate for Diverse Groups* (Hutchinson *et al.*, 2008) e *Healthy Minds Study – HMS* (Eisenberg *et al.*, 2017). Perguntou-se aos estudantes: "Como você avalia o acolhimento no ambiente universitário (atitudes, práticas e comportamentos), com relação às seguintes pessoas?", em seguida foram apresentados diferentes grupos minoritários ou em situação de vulnerabilidade, como "Estudantes com deficiência" e "Estudantes que vêm de outras regiões do país". A escala de resposta utilizada foi do tipo *Likert* de cinco pontos (1 = Muito hostil; 5 = Muito acolhedor). O índice Alfa de Cronbach para o fator avaliado foi 0,94 e o Ômega de McDonalds foi 0,93.

Questionário de Saúde Mental: Instrumento descritivo de autorrelato que contém cinco questões inspiradas em itens do *Healthy Minds Study – HMS* (Eisenberg *et al.*, 2017). Os itens versavam sobre a saúde mental do estudante e ações propostas pela universidade, incluindo:

a) autolesão; b) pensamento suicida; c) planejamento de tentativa de suicídio; d) tentativa de suicídio; e e) conhecimento de ações de saúde mental promovidas pela universidade. A escala de resposta empregada foi por escolha forçada, com respostas dicotômicas (1 = Sim; 0 = Não).

Questionário Sociodemográfico: Questionário anexo ao instrumental, contendo questões abertas e de múltipla escolha para os estudantes indicarem o próprio gênero, identidade afetivo-sexual, deficiência ou necessidade especial, curso que realizam, turno de estudo e diversidade étnica.

Procedimentos

Criação dos itens para o instrumento

Para o desenvolvimento dos itens do instrumento, foram seguidos alguns dos passos indicados por Boateng et al. (2018): 1. identificação do constructo; 2. geração dos itens por meio de revisão de literatura, análise de instrumentos similares e realização de grupo focal; 3. validade de conteúdo por meio de comitê de especialistas e de representantes de grupos minoritários em âmbito universitário; e 4. estudo piloto.

O comitê de especialistas se referiu ao esforço conjunto de pesquisadores do Laboratório Integrar – UFPR, do qual participaram dois doutores em Educação, dois doutores em Psicologia e um doutor em Avaliação Psicológica, os quais tinham publicações de artigos científicos sobre os temas convivência em ambiente educacional e/ou bullying e/ou assédio moral e/ou desenvolvimento de escalas. O grupo focal se referiu à roda de conversa com cerca de 30 estudantes universitários, na qual se discutiu acolhimento universitário, enquanto os representantes do público-alvo envolveram uma reunião com a equipe da Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade da universidade, a qual é responsável pelas políticas de inclusão e respeito à diversidade da instituição. Ao final desses procedimentos, no instrumento constavam 13 itens.

Aspectos éticos e coleta de dados

O projeto de pesquisa foi registrado e obteve anuência do Comitê de Ética em Pesquisa com

Seres Humanos (CAAE: 02575618.2.0000.0102). A coleta de dados foi realizada de forma presencial, após acordo com as coordenações de curso e docentes, entre os meses de agosto e novembro de 2019. Foram convidados a participar da pesquisa todos os cursos da instituição, e, após o aceite, selecionaram-se dois cursos por setor da universidade. Assim, participaram da pesquisa 34 cursos de graduação da instituição. Os participantes foram esclarecidos quanto aos objetivos do estudo e receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em seguida responderam ao instrumento com o uso de caneta e papel, de forma sigilosa e voluntária. Em média, a aplicação do instrumento levou cerca de 20 minutos.

Análise de Dados

Os dados foram tabulados por meio do *software* estatístico SPSS (*Statistical Software for Social Sciences*), versão 21.0. A análise dos dados foi realizada por meio do *SPSS R-Menu for Ordinal Factor Analysis*, que faz integração entre o R e o SPSS. Para a realização da análise, foi inspecionado o índice KMO (*Kaiser-Meyer-Olkin*), o MAS (*Measure of Sampling Adequacy*) e o teste de esfericidade de Bartlett (Williams, Onsmann & Brown, 2010). Para a retenção fatorial, foram empregados o *Acceleration Factor*, o critério de Kaiser e a análise paralela, os quais foram contrastados ao dimensionamento teórico da proposta de mensuração (Basto & Pereira, 2012).

Na extração fatorial, utilizou-se o estimador WLS (*Weighted Least Squares*) com correlações policóricas devido à robustez dos dados ordinais oriundos de escalas do tipo Likert (Li, 2016). Os índices de consistência interna Alfa de Cronbach e Ômega de McDonalds foram gerados por meio do *software* Jamovi 1.1.9.0. Salienta-se a relevância de utilização do coeficiente Ômega para garantir a replicação da evidência de consistência encontrada em caso de não identificação de tau-equivalência para o modelo fatorial (Dunn et al., 2014). Para verificar a associação entre o escore da escala e as variáveis externas, foi utilizada a análise de correlação de Pearson no *software* SPSS (Goodwin & Leech, 2006).

Resultados

Primeiramente, verificaram-se os requisitos de fatoração da matriz de dados. O índice KMO foi adequado, apresentando 0,93. Os índices MSA dos itens variaram entre 0,90 e 0,96, os quais também indicaram o banco de dados apropriado para realizar a análise fatorial. O teste de esfericidade de Bartlett também mostrou ajustamento por meio de significância estatística ($\chi^2 = 34.838$; gl = 78; $p < 0,01$).

Em seguida, realizaram-se os testes para retenção fatorial. O critério *Acceleration Factor* indicou a retenção fatorial de um único fator, assim como o de Kaiser (autovalor = 7,63). A análise paralela sugeriu a retenção de cinco fatores para o instrumento (autovalor empírico = 0,04;

autovalor simulado = 0,34). Contrastando essas evidências ao dimensionamento teórico, que indicava o acolhimento de forma unidimensional, optou-se por explorar a estrutura da escala de forma unifatorial.

Com o uso de um modelo saturado de análise fatorial, foi possível identificar uma estrutura de um único fator com autovalor = 7,63. Esse fator foi capaz de explicar 58,70% da variância do atributo mensurado. Em relação aos ajustes, o modelo fatorial explorado obteve $\chi^2 = 944,17$, gl = 65, $p < 0,01$, GFI = 0,99, MFI = 0,87, CFI = 0,98, TLI = 0,98, NFI = 0,98 e RMSEA = 0,06. A Tabela 1 apresenta a carga fatorial para a estrutura identificada por meio da análise fatorial.

Tabela 1. Carga fatorial para os itens da Escala de Acolhimento Institucional à Diversidade

Itens	Carga fatorial
Estudantes com crenças e origens religiosas cristãs	0,83
Você	0,78
Estudantes com deficiência	0,78
Estudantes imigrantes	0,77
Estudantes grávidas	0,77
Estudantes que vêm de outras regiões do país	0,75
Estudantes em geral	0,72
Estudantes mulheres	0,71
Estudantes com crenças e origens religiosas não cristãs	0,71
Estudantes que possuem baixo <i>status</i> socioeconômico	0,69
Estudantes gays, lésbicas ou bissexuais	0,65
Estudantes transexuais, transgêneros ou travestis	0,62
Estudantes de minorias étnico-raciais	0,49

Nota. A pergunta para estes itens era "Como você avalia o acolhimento no ambiente universitário (atitudes, práticas e comportamentos), com relação às seguintes pessoas?"

De forma geral, as cargas fatoriais foram adequadas para o instrumento. O maior valor foi obtido para o item "Estudantes com crenças e origens religiosas cristãs" (0,83) e a menor carga fatorial foi atribuída ao item "Estudantes de minorias étnico-raciais" (0,49), o que demonstra

a representatividade dos itens para a medida. Na análise dos índices de correlação com as variáveis externas, o escore fatorial da medida também demonstrou associações adequadas, conforme demonstrado na Tabela 2.

Tabela 2. Correlações entre a Escala de Acolhimento à Diversidade e as variáveis externas

Variáveis	Acolhimento	Autolesão	Pensamento suicida	Planejamento suicida	Tentativa suicida	Conhecimento de ações de saúde mental na universidade
Acolhimento	-					
Autolesão	-0,10**	-				
Pensamento suicida	-0,11**	0,37**	-			
Planejamento suicida	-0,10**	0,37**	0,60**	-		
Tentativa suicida	-0,07**	0,32**	0,37**	0,54**	-	
Conhecimento de ações de saúde mental na universidade	0,14**	-0,01	-0,02	0,01	0,01	-

**A correlação é significativa ao nível de 0,01.

O escore da Escala de Acolhimento Institucional à Diversidade apresentou correlação significativa com todas as variáveis externas avaliadas no estudo. Conforme demonstrado na Tabela 2, de forma geral, maior escore na Escala de Acolhimento à Diversidade se associou às ações positivas de prevenção e promoção à saúde mental na universidade, e menor escore no instrumento indicou correlações associadas às diferentes formas de manifestação da ideação suicida entre os estudantes da amostra.

Discussão

Os resultados apontaram como adequado analisar o acolhimento institucional como uma única dimensão, com variância explicada satisfatória. Supostamente, este achado seria coerente com a premissa de que os Direitos Humanos são universais e que valem para qualquer indivíduo, seja branco, negro, deficiente, não deficiente etc. (Human Rights Watch, 2019). Contudo, cabe a ressalva de que as minorias não são um todo homogêneo, pois há diferentes marcadores sociais que produzem diferentes experiências e que precisam ser

levados em consideração. Por exemplo, o acolhimento a um preto, homem e homossexual pode ser diferente do acolhimento a uma preta, mulher e homossexual. Assim, é necessário destacar que o instrumento busca compreender o fenômeno do acolhimento institucional e não o quanto o respondente se sente acolhido.

Ademais, se considerada essa ressalva, a unidimensionalidade da escala para todos os grupos minoritários pode ser útil para aproximar experiências de diversos grupos minorizados e fomentar a construção de políticas institucionais que contenham aspectos universais do acolhimento, sem descuidar das particularidades para cada grupo minorizado. Nesse sentido, seus itens, de forma individual, podem servir como indicadores que expõem para quais grupos minorizados ou vulneráveis são necessárias avaliações mais aprofundadas, a fim de obter informações que subsidiem políticas institucionais de efetivo acolhimento e respeito à diversidade e às individualidades no ambiente educacional, considerando-se que diferentes marcadores sociais produzem diferentes experiências. A proposição de uma Escala de Acolhimento Ins-

titucional que não seja específica para um ou outro grupo minoritário é vantajosa, já que a sociedade atual é necessariamente plural e que o preconceito e a violência são frequentes para diversas minorias, especialmente no Brasil (Cerqueira, 2021).

Cabe mencionar que os itens que tiveram maior carga fatorial na escala se referem aos grupos que socialmente se constituem como minorias no Brasil, que sofrem mais preconceito e agressões, sendo negros, pardos, indígenas, o público LGBTQIA+, pessoas com baixo *status* socioeconômico, com crenças de origens religiosas não cristãs e mulheres (Cerqueira, 2021; Silva & Lanza, 2019). Assim, a importância dos itens para a composição do escore da escala alinhou-se ao esperado, uma vez que mostrou-se representativo dos grupos minoritários no Brasil.

Os escores da escala de acolhimento à diversidade apresentaram correlações negativas significativas com escores de autolesão, pensamento e tentativa de suicídio e correlação positiva com saúde mental. Estes resultados estão em concordância com o que a literatura apresenta sobre o fenômeno do estresse de minoria (Meyer, 1995), composto de preconceito percebido, antecipado e internalizado. Os indivíduos pertencentes a grupos minorizados sofrem pelo preconceito que os acomete de modo mais explícito, como não obter a nota mais alta em uma disciplina por ser transexual, o que caracteriza o preconceito percebido. Estudos brasileiros já apontaram os efeitos negativos dessa discriminação mais explícita na saúde mental (Bastos *et al.*, 2014; Souza *et al.*, 2015). Há também o preconceito antecipado, em que o indivíduo já sofre ao vislumbrar os eventos aversivos que sofrerá ao se expor a situações ou frequentar determinados contextos, como olhares de reprovação ao fazer perguntas em sala de aula, por ser negro e os colegas serem racistas. Além disso, podem também vivenciar o preconceito internalizado, no qual incorporam concepções, sentimentos e atitudes discriminatórias contra si mesmos, como, por exemplo, acreditar-se incapaz de aprender após sucessivas críticas de pessoas preconceituosas.

Chinazzo *et al.* (2021) apresentaram como, para além do preconceito percebido, o antecipado e o internalizado interferem com indicadores de suicídio em pessoas transexuais e como o apoio social diminui esses indicadores. Com população universitária, Cerqueira-Santos *et al.* (2020) notaram que homossexuais vivem mais estresse do que heterossexuais e destacaram que o preconceito sofrido é o que media os níveis de saúde mental, sendo necessário evitar perspectivas patologizantes que desconsideram os contextos culturais de exclusão e discriminação social.

Assim, percebeu-se que a escala apresentou evidências favoráveis quanto à sua estrutura interna e relação com variáveis externas, de modo que sugere-se a sua utilização como parte do processo de avaliação de qualidade nas instituições brasileiras de Ensino Superior. A escala pode configurar-se como um instrumento para superar avaliações institucionais e ranqueamento de universidades que apenas consideram os critérios de produção científica, empregabilidade de egressos e custo financeiro, conforme defendido por pesquisadores (Komotar, 2020; López *et al.*, 2019).

Além disso, ao empregar a escala, pode-se mensurar se há necessidade de mais investimentos em estratégias para o acolhimento da diversidade. Tais estratégias devem envolver a inserção de grupos minoritários, uma convivência realmente plural, o empoderamento das minorias e um currículo que apresente como legítimas as necessidades e dificuldades dos grupos minoritários (Denson & Bowman, 2013; López *et al.*, 2019; O'Meara *et al.*, 2019).

Considerações Finais

O presente estudo buscou analisar evidências de validade baseadas na estrutura interna e nas relações com variáveis externas para a Escala de Acolhimento Institucional à Diversidade, apontando-a como uma alternativa promissora para avaliações institucionais quanto ao acolhimento de universidades, principalmente ao considerar-se a lacuna científica nacional e internacional no que tange a instrumentos de mensuração do fenôme-

no. A escala aqui investigada pode ser empregada para avaliar instituições de Ensino Superior quanto ao acolhimento, de modo a destacar a relevância de estratégias de promoção ao respeito à diversidade, de empoderamento de grupos minoritários e de manutenção de políticas afirmativas.

Estudos futuros poderiam replicar as análises realizadas com o público universitário de instituições particulares, de outras regiões do país e de outras nacionalidades, de modo a verificar se as propriedades psicométricas aqui verificadas são generalizáveis para estes outros contextos, uma vez que a coleta de dados foi realizada numa única instituição do Sul do país. Seria importante, também, que estudos futuros envolvessem uma amostra de participantes com maior proporcionalidade de grupos minoritários, uma vez que nesta pesquisa a maior parte dos respondentes era branco e heterossexual, de modo que os resultados quanto às dimensionalidades da escala podem não ser representativos das pessoas pertencentes às minorias.

É importante destacar que a escala investigada é uma medida de autorrelato, o que acarreta algumas dificuldades comuns a escalas que avaliam ambientes organizacionais (Razavi, 2001). Os respondentes, por diversas razões, podem querer que a instituição obtenha um resultado específico, favorável ou desfavorável, em detrimento de uma realidade objetiva, assim como podem não conhecer o suficiente sobre o ambiente universitário para responder às questões com acurácia e não reportarem claramente para os aplicadores da avaliação que não se sentem aptos. Há, também, a possibilidade consciente ou inconsciente de se preocuparem com a necessidade de dar respostas desejadas socialmente, para parecerem bons ou corretos, ao invés de marcarem as opções nas quais acreditam ou que são as verdadeiras. Portanto, é essencial um bom vínculo entre o respondente e o aplicador, a exposição dos propósitos da coleta de dados, o esclarecimento de que não haverá represálias ou prêmios para respostas específicas e a orientação de que se o participante não se sentir preparado para responder deve evitar participar.

Ademais, como qualquer medida de autorrelato, o ideal é complementar os dados com outras informações, por exemplo: frequência de boletins de ocorrência de violências a grupos minoritários no ambiente universitário, entrevistas com estudantes e funcionários sobre convivência na instituição e quantidade de grupos de apoio e coletivos referentes a grupos minoritários. Recomenda-se, também, que, para além desta escala, sejam aplicados instrumentos de avaliação complementares que indiquem quais são os suportes institucionais oferecidos aos grupos minoritários e que detalhem o modo como o reconhecimento e a valorização da diversidade são percebidos pelos indivíduos, em uma perspectiva semelhante à proposta por Mosley-Howard et al. (2011).

Por fim, seriam importantes estudos futuros de estabilidade temporal da medida, pois uma limitação do presente estudo foi seu desenho transversal. Estudos longitudinais poderiam verificar a precisão teste-reteste de modo que a escala pudesse ser empregada com maior confiabilidade em estudos de avaliação de programas de intervenção, em que se comparam medidas em dois ou mais momentos.

Referências

- Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. (2019). *V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultura dos(as) Graduandos(as) das IFES 2018*. <https://www.andifes.org.br/?p=79639>
- Basto, M., & Pereira, J. M. (2012). An SPSS R-menu for ordinal factor analysis. *Journal of Statistical Software*, 46(4), 1-29. <https://doi.org/10.18637/jss.v046.i04>
- Bastos, J. L., Barros, A. J. D., Celeste, R. K., Paradies, Y., & Faerstein, E. (2014). Age, class and race discrimination: Their interactions and associations with mental health among Brazilian university students. *Cadernos de Saúde Pública*, 30(1), 175-186. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00163812>
- Boateng, G. O., Neilands, T. B., Frongillo, E. A., Melgar-Quinonez, H. R., & Young, S. L. (2018). Best practices for developing and validating scales for health, social, and behavioral research: A primer. *Frontiers in Public Health*, 6, 149. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00149>
- Bowman, N. A., & Denson, N. (2014). Diversity experiences and perceptions of climate among Australian university students. *Journal of College Student Development*, 55(3), 323-330. <https://doi.org/10.1353/csd.2014.0024>

Carvalho, R. E. (2014). *Escola Inclusiva: A reorganização do trabalho pedagógico*. Mediação.

Cerqueira, D. (2021). *Atlas da Violência*. FBSP. www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/1375-atlas-da-violencia2021completo.pdf

Cerqueira-Santos, E., Azevedo, H. V. P., & Ramos, M. M. (2020). Preconceito e saúde mental: Estresse de minoria em jovens universitários. *Revista de Psicologia da IMED*, 12(2), 7–21. <http://dx.doi.org/10.18256/2175-5027.2020.v12i2.3523>

Chinazzo, Í. R., Lobato, M. I. R., Nardi, H. C., Koller, S. H., Saadeh, A., Costa, A. B. (2021). Impacto do estresse de minoria em sintomas depressivos, ideação suicida e tentativa de suicídio em pessoas trans. *Ciência & Saúde Coletiva*, 26(3), 5045–5056. <https://doi.org/10.1590/1413-812320212611.3.28532019>

Coradini, L., & Santos, M. P. (2020). Panorama das Ações Afirmativas no IFRS: Avanços e desafios. In A. P. Souza, H. S. Ortiz, L. N. Corsino, M. P. Santos, R. Ferreira, & S. O. Cardoso (Orgs.), *Afirmar – A inclusão e as diversidades no IFRS: Ações e reflexões* (pp. 8–17). IFRS. <https://cta.ifrs.edu.br/afirmar-a-inclusao-e-as-diversidades-no-ifrs-aco-es-e-reflexoes/>

Costa, Â. B., & Nardi, H. C. (2015). Homofobia e preconceito contra diversidade sexual: Debate conceitual. *Temas em Psicologia*, 23(3), 715–726. <https://dx.doi.org/10.9788/TP2015.3-15>

Denson, N., & Bowman, N. (2013). University diversity and preparation for a global society: The role of diversity in shaping intergroup attitudes and civic outcomes. *Studies in Higher Education*, 38(4), 555–570. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.584971>

Dunn, T. J., Baguley, T., & Brunnsden, V. (2014). From alpha to omega: A practical solution to the pervasive problem of internal consistency estimation. *British Journal of Psychology*, 105(3), 399–412. <https://doi.org/10.1111/bjop.12046>

Eisenberg, D., Lipson, S. K., Ceglarek, P., Kern, A., & Phillips, M. V. (2017). College student mental health: The National Landscape. In M. D. Cimini, & E. M. Rivero (Eds.), *Promoting behavioral health and reducing risk among college students: A comprehensive approach* (pp. 75–86). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315175799>

Ferreira, A. B. (2010). *Mini Aurélio: O dicionário da língua portuguesa*. Positivo.

Fleuri, R. M. (2006). Políticas da diferença: Para além dos estereótipos na prática educacional. *Educação e Sociedade*, 27(95), 495–520. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000200009>

Gastaldi, A. B. F., Mott, L., Oliveira, J. M. D., Ayres, C. S. L. S., Souza, W. V. F., & Silva, K. V. C. (Orgs.). (2021). *Observatório de Mortes Violentas de LGBTI+ no Brasil – 2020: Relatório*. Acontece Arte e Política LGBTI+. <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/10883>

Goodwin, L. D., & Leech, N. L. (2006). Understanding correlation: Factors that affect the size of r. *The Journal of Experimental Education*, 74(3), 249–266. <https://doi.org/10.3200/JEXE.74.3.249-266>

Human Rights Watch. (2019). *World Report 2019*. www.hrw.org/sites/default/files/world_report_download/hrw_world_report_2019.pdf

Hurtado, S., Griffin, K. A., Arellano, L., & Cuellar, M. (2008). Assessing the value of climate assessments: Progress and future directions. *Journal of Diversity in Higher Education*, 1(4), 204–221. <https://doi.org/10.1037/a0014009>

Hutchinson, S. R., Raymond, K. J., & Black, K. R. (2008). Factorial invariance of a campus climate measure across race, gender, and student classification. *Journal of Diversity in Higher Education*, 1(4), 235–250. <https://doi.org/10.1037/a0014419>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2019). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad)*. <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101736>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira. (2019). *Censo da Educação Superior*. <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-da-educacao-superior>

Komotar, M. H. (2020). Discourses on quality and quality assurance in higher education from the perspective of global university rankings. *Quality Assurance in Education*, 28(1), 78–88. <https://doi.org/10.1108/QAE-05-2019-0055>

Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. (2012). Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Li, C. H. (2016). Confirmatory factor analysis with ordinal data: Comparing robust maximum likelihood and diagonally weighted least squares. *Behavior Research Methods*, 48(3), 936–949. <http://doi.org/10.3758/s13428-015-0619-7>

Lima, A. P., & Menin, M. S. D. S. (2017). Orientações legais para o ensino religioso em três estados brasileiros: Convergências e divergências demarcadas em normativas. *Acta Scientiarum. Education*, 39(2), 141. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v39i2.26398>

López, D. A., Rojas, M. J., López, B. A., & Espinoza, O. (2019). Quality assurance and the classification of universities: The case of Chile. *Quality Assurance in Education*, 28(1), 33–48. <https://doi.org/10.1108/QAE-05-2019-0051>

Meyer, I. H. (1995). Minority stress and mental health in gay men. *Journal of Health and Social Behaviour*, 36(1), 38–56. <https://doi.org/10.2307/2137286>

Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. (2020, 2 de junho). *Balanco anual: Disque 100 atendeu 2,7 milhões de ligações em 2019*. Gov.br. <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/junho/balanco-anual-disque-100-atendeu-2-7-milhoes-de-ligacoes-em-2019>

Mosley-Howard, G. S., Witte, R., & Wang, A. (2011). Development and validation of the Miami University Diversity Awareness Scale (MUDAS). *Journal of Diversity in Higher Education*, 4(2), 65–78. <https://doi.org/10.1037/a0021505>

Nozu, W. C. S., Bruno, M. M. G., & Cabral, L. S. A. (2018). Inclusão no Ensino Superior: Políticas e práticas na Universidade Federal da Grande Dourados. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22, 105–113. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/056>

O'Meara, K., Nyunt, G., Templeton, L., & Kuvaeva, A. (2019). Meeting to transgress: The role of faculty learning communities in shaping more inclusive organizational cultures. *Equality, Diversity and Inclusion*, 38(3), 286–304. <https://doi.org/10.1108/EDI-09-2017-0184>

Oliveira, J. (2019). Análise da produção científica com a temática inclusão no ensino superior: Reflexões sobre artigos publicados no período de 2016 a novembro de 2018. *Revista Educação Especial*, 32, 1–27. <https://doi.org/10.5902/1984686x36198>

Parker, E. T., & Trolan, T. L. (2019). Student perceptions of the climate for diversity: The role of student–faculty interactions. *Journal of Diversity in Higher Education*, 13(4), 333–344. <https://doi.org/10.1037/dhe0000132>

Pereira, C. E. C., & Albuquerque, C. M. P. (2017). A inclusão das pessoas com deficiência: Panorama inclusivo no ensino superior no Brasil e em Portugal. *Educar em Revista*, 3, 27–41. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.52923>

Razavi, T. (2001). *Self-report measures: An overview of concerns and limitations of questionnaire use in occupational stress research*. University of Southampton. (Discussion Papers in Accounting and Management Science, 01-175). <https://eprints.soton.ac.uk/35712/>

Ristoff, D. (2013). Vinte e um anos de educação superior: Expansão e democratização. *Cadernos do GEA*, (3). http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/Caderno_GEA_N3.pdf

Santos, A., Jr., Rachkorskyv, L. L., Ronzoni, P., Dogra, N., & Dalgarrondo, P. (2017). Experiências percebidas de discriminação e Saúde Mental: Resultados em estudantes universitários brasileiros. *Serviço Social e Saúde*, 15(2), 273–298. <https://doi.org/10.20396/sss.v15i2.8648121>

Santos, C. A. I., Nascimento, M. G. O., Cavalcanti, J. B., Gino, M., & Almeida, V. (Orgs.). (2016). *Intolerância religiosa no Brasil: Relatório e balanço*. Kline. <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2018/08/relatorio-final-port-2.pdf>

Silva, C. N., & Lanza, F. (2019). A intolerância religiosa à brasileira: Estudo de caso na cidade de Londrina / Paraná. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 37, 97–118. <https://doi.org/10.21747/08723419/soc37a5>

Silva-Ferreira, A. V., Martins-Borges, L., & Willecke, T. G. (2019). Internacionalização do ensino superior e os impactos da imigração na saúde mental de estudantes internacionais. *Avaliação*, 24(3), 594–614. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772019000300003>

Souza, M. V. C., Lemkuhl, I., & Bastos, J. L. (2015). Discriminação e sofrimento psíquico de graduandos da Universidade Federal de Santa Catarina. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 18(3), 525–537. <https://doi.org/10.1590/1980-5497201500030001>

Treviño, J., Stewart, S., Chapman, T., & Carlson, V. (2016). The University of South Dakota Climate for Diversity Survey Final Report 2016. *Inclusive Science Initiative Program 3*. <https://red.library.usd.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1002&context=isi>

Vargas, E., Westmoreland, A. S., Robotham, K., & Lee, F. (2018). Counting heads vs making heads count: Impact of numeric diversity and diversity climate on psychological outcomes for faculty of color. *Equality, Diversity and Inclusion*, 37(8), 780–798. <https://doi.org/10.1108/EDI-11-2017-025>

Williams, B., Onsmann, A., & Brown, T. (2010). Exploratory factor analysis: A five-step guide for novices. *Australasian Journal of Paramedicine*, 8(3), 1–13. <https://doi.org/10.33151/ajp.8.3.93>

Yano, V., & Cunha, J. M. (2018). Discriminação entre estudantes no ensino superior brasileiro: Uma revisão sistemática. In J. M. Cunha, L. Z. Oliveira, R. S. Kirchhoff (Orgs.), *Educação e Interseccionalidades* (pp. 117–136). NEAB-UFPR.

Agradecimentos

Ao Laboratório Interagir – UFPR, pela preparação dos instrumentos e pela contribuição financeira. À Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade (SIPAD –UFPR), Tesouro Nacional e Fundação Araucária, pelo apoio financeiro.

Loriane Trombini-Frick

PhD em Educação (Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho – UNESP). Professora do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR. Membro do Grupo de Pesquisa Observatório do Clima Institucional e Prevenção da Violência em Contextos Educacionais – Xará, da UFPR, IFSP e UFU.

Ana Carina Stelko Pereira

PhD em Psicologia (Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR). Professora do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Observatório do Clima Institucional e Prevenção da Violência em Contextos Educacionais – Xará.

Juliana Aparecida Matias Zechi

PhD em Educação pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professora Adjunta do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo. Membro do Grupo de Pesquisa Observatório do Clima Institucional e Prevenção da Violência em Contextos Educacionais – Xará.

Vitor Atsushi Nozaki Yano

Mestre em *Educational Studies* (Concordia University, Canadá). Mestre em Engenharia Elétrica e Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná, Brasil. Membro do Laboratório Interagir, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Enzo Lopes Amaral

Estudante de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná. Membro do Grupo de Pesquisa Observatório do Clima Institucional e Prevenção da Violência em Contextos Educacionais – Xará.

Josafá Moreira da Cunha

PhD em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR. Coordenador do Laboratório Interagir da UFPR.

Pedro Afonso Cortez

PhD em Psicologia pela Universidade São Francisco (USF). Professor do Magistério Superior na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Membro do Grupo de Pesquisa Observatório do Clima Institucional e Prevenção da Violência em Contextos Educacionais – Xará.

Endereço para correspondência:

Loriane Trombini Frick

Universidade Federal do Paraná
Rua General Carneiro, 460, Campus Reitoria, Sala 406
Centro, 80060-150
Curitiba, PR, Brasil

Os textos deste artigo foram revisados pela Texto Certo Assessoria Linguística e submetidos para validação dos autores antes da publicação.