



**TOGETHER**

**UNIVERSIDADES INCLUSIVAS  
PARA REFUGIADOS E  
MIGRANTES:**

**DIRETRIZES PARA A COMUNIDADE DO  
ENSINO SUPERIOR**



TOGETHER

Project Number: 2019-1-PT01-KA203-060772

1

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO	3
ÁREA 1: ENSINO SUPERIOR INCLUSIVO	5
<b>CAPÍTULO 1: ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL</b>	<b>5</b>
1.0 Um breve glossário para começar	5
1.1 Dados sobre a % de estudantes refugiados no ensino superior	7
1.2 Porquê a Educação? A importância do Ensino Superior para os jovens refugiados	8
1.3 Ensino superior: o que o torna inclusivo?	9
1.4 Barreiras à inclusão no Ensino Superior	10
<b>CAPÍTULO 2: BOAS PRÁTICAS</b>	<b>11</b>
2.0 Oportunidades para o Ensino Superior inclusivo	11
2.1 Boas Práticas em Itália	11
2.2 Boas Práticas na Grécia	12
2.3 Boas Práticas em Portugal	13
2.4 Boas Práticas nos Países Baixos	13
2.5 Boas Práticas na Bélgica	15
2.6 Conclusões das práticas supramencionadas	15
<b>CAPÍTULO 3: PERCURSO ESTRATÉGICO</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO 4: RECOMENDAÇÕES PRÁTICAS</b>	<b>19</b>
ÁREA 2: COMPETÊNCIAS INTERCULTURAIS	23
<b>CAPÍTULO 1: ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL</b>	<b>23</b>
<b>CAPÍTULO 2: BOAS PRÁTICAS</b>	<b>28</b>
<b>CAPÍTULO 3: PERCURSO ESTRATÉGICO</b>	<b>31</b>
3.0 Aprendizagem intercultural formal	31
3.1 Aprendizagem intercultural informal	33
3.2 Importância de adotar uma estratégia abrangente	34
<b>CAPÍTULO 4: RECOMENDAÇÕES PRÁTICAS</b>	<b>34</b>
4.0 Avaliação	35
4.1 Elaboração de uma estratégia abrangente de desenvolvimento de competências interculturais	35
4.2 Adoção de medidas centradas na educação formal	35
4.3 Adoção de medidas centradas na educação informal/não formal	36
ÁREA 3: TERCEIRA MISSÃO	43



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union

The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Project Number: 2019-1-PT01-KA203-060772

2

<b>CAPÍTULO 1: ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL</b>	<b>43</b>
1.0 Introdução à 'Terceira Missão' das Universidades	43
1.1 A Terceira Missão na era dos movimentos populacionais em massa	45
1.2 Como funciona	46
1.3 Estruturas sociais a trabalhar em conjunto com a Universidade	47
1.4 Funções da Universidade - o recurso a voluntários	48
<b>CAPÍTULO 2: BOAS PRÁTICAS</b>	<b>49</b>
2.0 Boas Práticas na Grécia	49
2.1 Boas Práticas em Portugal	50
2.2 Boas Práticas em Itália	51
2.3 Boas Práticas de Universidades na Europa	52
<b>CAPÍTULO 3: PERCURSO ESTRATÉGICO</b>	<b>54</b>
3.0 Rumo a um Quadro Estratégico para a Terceira Missão das IES	54
3.1 Conceção de um Quadro Estratégico para a Terceira Missão das IES	55
3.2 Desenvolvimento de um Quadro Estratégico para a Terceira Missão das IES	56
<b>CAPÍTULO 4: RECOMENDAÇÕES PRÁTICAS</b>	<b>57</b>
4.0 Recomendações práticas para o contexto institucional das IES	57
4.1 Envolvimento da comunidade académica das IES	59
4.2 Envolvimento de partes interessadas externas e atividades de networking	59



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union

The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

## INTRODUÇÃO

O mundo em que vivemos, estudamos e trabalhamos está continuamente em transformação, impelido por fatores como a crise climática, a inovação digital, as mudanças sociais e económicas, e muitas outras questões. Os modelos teóricos mais recentes e as reflexões mais atuais sobre inclusão partem da constatação de que as sociedades europeias se apresentam como particularmente complexas e com um alto risco de crises sociais, económicas e ambientais, muito mais preocupantes do que as do século passado. A recente crise associada à pandemia da COVID-19 reforça a urgência na construção de Instituições de Ensino Superior (IES) mais inclusivas. Com base nesta abordagem considera-se necessário o desenvolvimento sustentável, o pluralismo, a intercultura, a solidariedade, a cooperação educativa e a coconstrução, especialmente no que diz respeito às questões relacionadas com a presença de migrantes e refugiados.

De acordo com o Eurostat, em 2015, 1.322.850 pessoas requereram proteção internacional na União Europeia (UE) (28 Estados-Membros)<sup>1</sup>. Embora o número de requerentes na UE não tenha sido tão elevado como em 2015, em 2018 registou-se um total de 664.410 pedidos (28 Estados-Membros)<sup>2</sup>, em 2019, um total de 744.810 pedidos (28 Estados-Membros)<sup>3</sup>, e, em 2020, um total de 471.270 requerentes de asilo (27 Estados-Membros)<sup>4</sup>. De acordo com o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), o número de requerentes de asilo e refugiados também tem aumentado em todo o mundo.<sup>5</sup> Apenas 3% dos refugiados no mundo têm acesso ao ensino superior (ACNUR)<sup>6</sup>. Os refugiados e outros beneficiários de proteção internacional enfrentam diversos obstáculos tanto no acesso quanto na conclusão dos seus estudos, incluindo barreiras linguísticas, custos, falta de prova de aprendizagens prévias, entre outros.<sup>7</sup>

Tendo em conta os benefícios da inclusão no ensino superior para os refugiados e outros beneficiários de proteção internacional, bem como para as próprias IES,<sup>8</sup> diversos estudos têm sido desenvolvidos sobre a possibilidade de construção de IES mais inclusivas, favorecendo a sua inscrição.

Ao mesmo tempo, é evidente que as questões relacionadas com a construção de sistemas de ensino superior mais inclusivos não podem depender apenas de um nível regulatório, e que devem ser envidados esforços para sensibilizar e potenciar o desenvolvimento de competências interculturais no conjunto da comunidade académica, para que, em última análise, os refugiados e outros beneficiários de proteção internacional se sintam acolhidos nessas instituições.

Tendo isso em consideração, o projeto Together visa:

- Sensibilizar a comunidade académica para a inclusão de refugiados e outros beneficiários de proteção internacional nas IES.
- Trabalhar em estreita colaboração com a comunidade do ensino superior, académica e administrativa, bem como com estudantes do ensino superior, estudantes refugiados e outros beneficiários de proteção internacional, e decisores políticos, através da partilha, com os mesmos, de instrumentos, conhecimentos e competências específicos, tendo em vista o desenvolvimento da sua

responsabilidade social e a sua capacitação como agentes importantes na formação de um ambiente de ensino superior mais inclusivo.

O projeto dirige-se à comunidade do ensino superior (académica e administrativa), estudantes do ensino superior, incluindo refugiados (e outros beneficiários de proteção internacional) que estudam em IES, bem como a decisores políticos.

Além das Diretrizes, os resultados do Projeto incluem um Mapa de Boas-vindas dos Refugiados, que identifica as atividades de inclusão para refugiados e outros beneficiários de proteção internacional implementadas por IES, bem como um Programa de Formação para estudantes, que visa a sensibilização sobre o potencial papel cívico na promoção da inclusão dos refugiados e outros beneficiários de proteção internacional, no ambiente do ensino superior e na sociedade.

As presentes Diretrizes visam fornecer à comunidade académica (docentes e funcionários) uma coleção de propostas de intervenção orientadas para a prática sobre como tornar as suas IES mais acessíveis e inclusivas para refugiados e outros beneficiários de proteção internacional.

Abordam as seguintes questões: ensino superior inclusivo (Área 1), o desenvolvimento de competências interculturais por e no contexto das IES (Área 2), bem como a Terceira Missão das IES e de que forma podem cooperar com outras partes interessadas nos processos de inclusão (Área 3). Todos os capítulos são desenvolvidos de modo a incluir um enquadramento conceptual, boas práticas, caminhos e recomendações que podem ser utilizadas para o desenvolvimento de IES mais inclusivas.

## REFERÊNCIAS

- 1 Eurostat, *Asylum and first time asylum applicants - annual aggregated data*, disponível em: <https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/tps00191/default/table?lang=en>
- 2 Eurostat, *Asylum and first time asylum applicants - annual aggregated data*, disponível em: <https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/tps00191/default/table?lang=en>
- 3 Eurostat, *Asylum and first time asylum applicants - annual aggregated data*, disponível em: <https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/tps00191/default/table?lang=en>
- 4 Eurostat, *Asylum and first time asylum applicants - annual aggregated data*, disponível em: <https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/tps00191/default/table?lang=en>
- 5 UNHCR Statistics, Refugee Data Finder, disponível em: <https://www.unhcr.org/refugee-statistics/download/?url=E1ZxP4>
- 6 UNHCR, Tertiary Education. Disponível em: <https://www.unhcr.org/tertiary-education.html>
- 7 Ferede, M., "Paper commissioned for the 2019 Global Education Monitoring Report, Migration, displacement and education: Building bridges, not walls", 2018. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266075>
- 8 Stoeber, H., "Higher Education for Third Country National and Refugee Integration in Southern Europe", IOM, 2019. Disponível em: <https://eua.eu/downloads/publications/higher%20education%20for%20third%20country%20national%20and%20refugee%20integration%20in%20southern%20europe%20v2.pdf>



## ÁREA 1: ENSINO SUPERIOR INCLUSIVO

### RESUMO:

*A primeira área é dedicada ao Ensino Superior inclusivo, especialmente em relação aos estudantes refugiados. A área está dividida em quatro capítulos. No primeiro capítulo definimos o enquadramento conceptual, apoiando os leitores na compreensão da importância do ensino superior inclusivo para os estudantes refugiados, para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, para a sua dignidade e para a sua participação ativa na comunidade de acolhimento.*

*No segundo capítulo mencionamos algumas práticas, mapeadas no âmbito do projeto Together, da Itália, Grécia, Portugal, Bélgica e Países Baixos, que demonstram os efeitos positivos da implementação de políticas e práticas inclusivas nos estudantes refugiados, enquanto usufruem do seu direito à educação, e na comunidade do ensino superior em geral, que pode melhorar as suas competências, superando estereótipos e preconceitos que, muitas vezes, condicionam comportamentos e escolhas estratégicas. No terceiro e quarto capítulo delineamos possíveis abordagens estratégicas e recomendações úteis para avaliar as necessidades de cada IES, a fim de adotar medidas positivas para um ambiente mais inclusivo.*

## CAPÍTULO 1: ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

### **1.0 Um breve glossário para começar**

O objetivo da Área 1 das presentes Diretrizes é abordar questões relacionadas com a promoção de um ambiente de ensino superior (ES) mais inclusivo, onde todos os atores envolvidos (estudantes, docentes e funcionários) possam desenvolver plenamente o seu potencial. Neste contexto, é necessário definir um quadro conceptual abrangente, começando com um pequeno glossário que se destina a ser uma ferramenta para a compreensão de termos-chave que serão utilizados no debate dos diferentes tópicos. O glossário baseia-se em algumas definições-chave desenvolvidas pela Comissão Europeia contra o Racismo e a Intolerância (ECRI), um órgão de monitorização do Conselho da Europa, que luta contra o racismo, a discriminação, a intolerância, o antissemitismo e a xenofobia na Europa.

Entre as diferentes definições fornecidas pela ECRI, acreditamos que é essencial ter uma compreensão clara e comum, pelo menos, dos seguintes termos, para melhor poder contextualizar as questões relacionadas com a inclusão de estudantes refugiados no sistema do ES.

**Discriminação** é qualquer tratamento diferencial baseado em motivos como “raça”, cor, língua, religião, nacionalidade ou origem nacional ou étnica, bem como descendência, crença, sexo, género, identidade de género, orientação sexual ou outras características ou estatuto pessoais, sem qualquer justificação objetiva e razoável.

**Discurso de ódio** é a defesa, promoção ou incitação, sob qualquer forma, à denigração, ódio ou difamação de uma pessoa ou grupo de pessoas, bem como qualquer assédio, insulto, estereótipo negativo, estigmatização ou ameaça em relação a tal pessoa ou grupo de pessoas e a justificação de todos os tipos de manifestações anteriores, com base em características ou estatuto pessoais.

**Inclusão** é uma abordagem que valoriza a diversidade e visa proporcionar igualdade de direitos e oportunidades a todos, criando condições que permitam a participação plena e ativa de todos os membros da sociedade.

Integração é um processo em dois sentidos com a sociedade, governos e autoridades locais, facilitando, apoiando e promovendo os esforços de integração dos indivíduos.

**Racismo** é a crença de que motivos como “raça”, cor, língua, religião, nacionalidade ou origem nacional ou étnica justificam o menosprezo por uma pessoa ou grupo de pessoas, ou a ideia de superioridade de uma pessoa ou de um grupo de pessoas.

**Grupos vulneráveis** são aqueles que são particularmente alvo de discurso de ódio, e que variam de acordo com as circunstâncias nacionais, sendo provável que incluam requerentes de asilo e refugiados, outros imigrantes e migrantes, comunidades de pessoas negras e comunidades judaicas, muçulmanos, roma/ciganos, bem como outras minorias religiosas, históricas, étnicas e linguísticas e pessoas LGBT+; em particular, incluirá crianças e jovens pertencentes a estes grupos.

Ao abordar a questão da inclusão de estudantes migrantes, acreditamos que é obrigatório ter uma compreensão clara dos diferentes estatutos que uma pessoa migrante pode ter, conforme definido pela Organização Internacional para as Migrações.

**Requerente de asilo:** Um indivíduo que procura proteção internacional. Em países com procedimentos individualizados, um requerente de asilo é alguém cujo pedido ainda não foi definitivamente decidido pelo país em que o apresentou. Nem todos os requerentes de asilo acabarão por ser reconhecidos como refugiados, mas todos os refugiados reconhecidos são inicialmente requerentes de asilo.

**Pessoas deslocadas<sup>1</sup>:** Pessoas ou grupos de pessoas que foram forçadas ou obrigadas a fugir ou abandonar as suas casas ou locais de residência habitual, quer através de uma fronteira internacional ou dentro de um Estado, em particular, devido a ou para evitar os efeitos de um conflito armado, situações de violência generalizada, violação de direitos humanos ou desastres naturais ou provocados por pessoas.

**Migrante<sup>2</sup>:** Um termo abrangente, não definido pelo direito internacional, que reflete o entendimento comum de uma pessoa que se desloca do seu local de residência habitual, seja dentro de um país ou através de uma fronteira internacional, temporária ou permanentemente, e por uma variedade de razões. O termo inclui várias categorias legais bem definidas de pessoas, como trabalhadores migrantes; pessoas cujos tipos de deslocamentos estão legalmente definidos, como migrantes clandestinos; bem como aqueles



cujo estatuto ou meios de deslocação não estão especificamente definidos pelo direito internacional, tais como estudantes internacionais.

**Refugiado<sup>3</sup>:** Uma pessoa que se qualifica para a proteção das Nações Unidas fornecida pelo Alto Comissariado para os Refugiados (ACNUR), de acordo com o Estatuto do ACNUR e, particularmente, as resoluções subseqüentes da Assembleia Geral que clarificam o âmbito da competência do ACNUR, independentemente de se encontrar ou não num país que seja parte da Convenção de 1951 ou do Protocolo de 1967 – ou num instrumento regional relevante em matéria de refugiados – ou de ter ou não sido reconhecido pelo seu país de acolhimento como refugiado ao abrigo de qualquer um desses instrumentos.

### ***1.1 Dados sobre a % de estudantes refugiados no ensino superior***

Conforme relatado pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), a Agência da ONU para Refugiados, em 2020, 82.4 milhões de pessoas foram forçadas a deslocar-se. Entre essas pessoas, 20.7 milhões são refugiados, sob o mandato do ACNUR. 86% das pessoas forçadas a deslocar-se estão alojadas em países em desenvolvimento.

Os cinco principais países de acolhimento são os seguintes:

<b>País</b>	<b>% de pessoas forçadas a deslocar-se</b>
Turquia	3.7 milhões
Colômbia	1.7 milhões
Paquistão	1.4 milhões
Uganda	1.4 milhões
Alemanha	1.2 milhões



Atualmente, 5% dos refugiados têm acesso ao ensino superior. Esta percentagem é muito inferior à dos não refugiados inscritos no ensino superior, que é de 39%.

O ACNUR e os seus parceiros estão comprometidos em garantir que pelo menos 15% dos jovens possam ter acesso ao ensino superior até 2030. As políticas e práticas inclusivas das IES e dos seus parceiros podem contribuir para o cumprimento deste objetivo e facilitar a participação ativa dos jovens refugiados nas comunidades de acolhimento. Além disso, a promoção de contextos académicos inclusivos será benéfica para todos os estudantes, funcionários e professores que podem experienciar um ambiente de aprendizagem mais rico.

### **1.2 Porquê a Educação? A importância do Ensino Superior para os jovens refugiados**

Como reconhece e sublinha o artigo 26.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, “Toda a pessoa tem direito à educação”. A educação como um direito humano fundamental: não se destina apenas à transmissão de noções e conhecimentos, mas “visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos humanos e das liberdades fundamentais”.

A educação é, de facto, uma ferramenta para apoiar as pessoas a crescer e a expressar plenamente o seu potencial e a sua personalidade, facilitando a aquisição de competências. Os jovens, graças ao envolvimento em processos educativos, podem ter um melhor acesso ao mercado de trabalho e um papel ativo nas suas comunidades.

Especialmente para os jovens refugiados, a educação é, portanto, uma ferramenta essencial para entrar na comunidade de acolhimento e construir a sua autossuficiência. Muitas vezes, como mencionado em “Refugee Education 2030 – uma estratégia para a inclusão de refugiados”<sup>4</sup>, a educação tem sido concebida como um programa de curto prazo para jovens refugiados administrado em paralelo com os sistemas nacionais de educação, com o pressuposto de que a situação de deslocação da maioria dos jovens teria sido resolvida num curto período de tempo.

Na realidade, milhões de jovens estiveram e ainda estão deslocados há 20 anos ou mais. Isto implica que precisam de ser parte integrante dos programas nacionais de educação o mais rapidamente possível, pois podem desenvolver as suas competências e tornarem-se independentes e autossuficientes, capazes de contribuir para as comunidades locais e as suas economias.

Facilitar o acesso à educação dos jovens refugiados pode ser benéfico não só para eles, mas também para a comunidade de acolhimento, desencadeando um processo vantajoso para ambos, em que todos contribuem para o bem-estar da comunidade.

Chegando ao ensino superior, conforme mencionado anteriormente, apenas 5% dos refugiados podem aceder à Universidade. Na maioria dos casos, os refugiados enfrentam múltiplos desafios para aceder ao ensino superior e muitas vezes desistem dos estudos realizados no país de origem por falta de reconhecimento de habilitações, falta de documentos ou meios de subsistência.

Ser obrigado a desistir dos estudos universitários, não dispor de meios e ferramentas, cria frustração, rejeição, baixa participação na comunidade de acolhimento e um baixo

sentimento de pertença. Por outro lado, ter a oportunidade de estudar e formar-se na área escolhida, não só permite aos jovens refugiados identificar um caminho de aprendizagem útil para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, como também lhes permite desenvolver relações e ligações, ajudando-os a sentir-se parte de uma comunidade. Desta forma, uma comunidade que se torna a sua própria comunidade de referência e não apenas a comunidade de acolhimento é onde se pode empregar as suas competências e onde se pode contribuir como cidadão ativo. Ao mesmo tempo, a presença de estudantes refugiados na comunidade académica pode ser considerada uma ferramenta poderosa para aumentar as competências no reconhecimento e aplicação dos valores fundamentais Europeus e democráticos.

As instituições de ensino superior, em conjunto com outros intervenientes, têm a responsabilidade de implementar medidas adequadas e inclusivas, conforme referido no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 da Agenda 2030, que destaca a importância da educação inclusiva e de qualidade como sendo o veículo mais poderoso e comprovado para o desenvolvimento sustentável.

### **1.3 Ensino superior: o que o torna inclusivo?**

A Agenda renovada da UE<sup>5</sup> para o ensino superior inclui a construção de sistemas de ensino superior inclusivos e conectados como uma das suas prioridades. No documento, afirma-se que é importante “garantir que o ensino superior seja inclusivo, aberto a novos talentos provenientes de todas as origens e que as instituições de ensino superior não são torres de marfim, mas sim comunidades de aprendizagem com objetivos cívicos relacionadas com as suas comunidades”<sup>6</sup>.

Para serem inclusivos, os sistemas e as instituições de ensino superior precisam de desenvolver uma cultura de inclusão, como é mencionado no “*Welcoming and inclusive toolkit*” elaborado pelo *Multicultural Council of Saskatchewan* (Canadá), passando da invisibilidade dos estudantes refugiados para uma cultura inclusiva através das seguintes fases:

- Invisibilidade
- Conhecimento
- Inclusão intencional
- Políticas inclusivas
- Estratégias inclusivas
- Cultura inclusiva

Para ser capaz de desenvolver uma cultura inclusiva é necessário que todos os membros (funcionários, docentes, estudantes, partes interessadas locais) estejam presentes e definam em conjunto políticas e estratégias que apoiem as suas ações inclusivas.

Tornar os sistemas de ensino superior inclusivos significa essencialmente permitir que todos os jovens gozem do direito à educação, conforme o Artigo 26.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, o que implica oferecer as condições adequadas para que estudantes de diferentes origens tenham sucesso. Em termos práticos, os sistemas de ensino superior inclusivos devem ser capazes de reconhecer a aprendizagem prévia dos estudantes refugiados, independentemente do seu estatuto; prever apoio financeiro a grupos sub-representados, como refugiados e requerentes de asilo, para lhes dar a oportunidade de



estudarem e crescerem pessoal e profissionalmente; identificar e implementar serviços e apoios à inscrição e ao acesso de estudantes refugiados à educação; organizar – em cooperação com as partes interessadas locais – cursos de línguas e serviços de orientação para facilitar a inclusão de estudantes refugiados na Universidade e na comunidade local de acolhimento; mobilizar estudantes locais para serviços de mentoria e apoio de pares, a fim de desenvolver comunidades integradas de estudantes. Por fim, é fundamental que as Universidades criem e consolidem ligações e redes com partes interessadas locais, organismos públicos, ONG e cidadãos em geral para facilitar a implementação de estratégias, políticas e práticas inclusivas.

Todos estes serviços e ações podem ser eficazes se implementados em ambientes onde a cultura operacional, educativa e de gestão seja inclusiva ou procura tornar-se inclusiva. De facto, a inclusão não pode e não deve ser delegada apenas aos professores na gestão das suas salas de aula, mas deve ser uma característica intrínseca em todo o meio académico e em todas as suas áreas.

#### **1.4 Barreiras à inclusão no Ensino Superior**

Do mapeamento realizado no projeto Together<sup>7</sup>, chegou-se à conclusão que os maiores desafios na implementação de políticas inclusivas nas instituições de ES baseiam-se em diversos fatores. Na maioria dos casos foi relatado que as comunidades académicas e os seus membros nem sempre estão cientes das estratégias e das políticas adotadas para a inclusão dos estudantes refugiados. Ignorar a existência de estratégias e políticas internacionais e internas tem influência direta na falta de consciência da possibilidade de identificar e desenvolver serviços e atividades em favor de grupos específicos de pessoas, como estudantes refugiados, que precisam de apoio para iniciar os seus percursos educativos num país de acolhimento. Isto também implica uma falta de consciência do papel que cada membro do meio académico (de estudantes a professores, funcionários a parceiros locais) pode desempenhar no processo de inclusão de estudantes refugiados e desenvolvimento de uma cultura inclusiva.

Não ter uma visão clara das estratégias e das possíveis ações a serem tomadas também implica que as relações com parceiros essenciais, como as ONG, que podem apoiar os processos de inclusão e participação em atividades de aprendizagem não formal, e em processos de inclusão social são muitas vezes negligenciadas ou não suficientemente tidas em conta.

Além disso, as instituições académicas são muitas vezes confrontadas com uma disponibilidade limitada de fundos para apoiar os jovens refugiados, tanto no pagamento das propinas universitárias como na obtenção de condições de vida dignas (alimentação e alojamento).

Por outro lado, os estudantes refugiados são frequentemente confrontados com a disponibilidade limitada de informações e orientações sobre como as Universidades funcionam e como podem ter acesso. O fraco reconhecimento das qualificações dos estudantes refugiados e ainda a elevada burocratização dos processos e práticas não facilitam a criação de uma cultura inclusiva e a criação de serviços verdadeiramente inclusivos.

Ademais, a reiteração de estereótipos e preconceitos contra estudantes refugiados, mesmo em contextos académicos, sustenta processos e práticas pouco inclusivas.

Para dinamizar processos e práticas genuinamente inclusivos, é necessário que todos os atores trabalhem continuamente nos seus próprios estereótipos e preconceitos, tomando consciência do seu próprio poder e responsabilidades para implementar o princípio de que "ninguém deve ser deixado para trás", conforme sublinhado pelo Grupo de Peritos da ONU comentando a Agenda 2030. Utilizando a lente dos direitos humanos, para garantir que ninguém seja deixado para trás, nenhum direito humano deve ser deixado para trás. Isto significa que o direito à educação deveria ser usufruído igualmente por todos os estudantes, independentemente do seu estatuto, se todas as partes interessadas e decisores desenvolvessem políticas, estratégias e ações que respeitassem uma cultura de direitos humanos.

## CAPÍTULO 2: BOAS PRÁTICAS

### **2.0 Oportunidades para o Ensino Superior inclusivo**

No âmbito do projeto Together<sup>8</sup>, os parceiros mapearam várias práticas de Instituições de Ensino Superior (IES) inclusivas que mostraram a importância de ir além da abordagem regulatória e fornecer uma abordagem mais ampla e centrada na pessoa, visando não apenas a inscrição de refugiados como estudantes a tempo integral, mas também o seu envolvimento em atividades culturais e educativas e o seu envolvimento na comunidade local como cidadãos ativos.

A maioria das IES, entrevistadas na fase de mapeamento do projeto Together, concebeu e geriu atividades e projetos para facilitar a implementação de políticas e práticas inclusivas, no âmbito da sua Terceira Missão.

Entre as diferentes práticas e projetos que podem ser visualizados no Mapa *online*<sup>9</sup> do projeto Together, é evidente que várias IES têm apoiado fortemente os refugiados de modo a integrarem-se nas comunidades locais, encontrando o seu lugar para viver, trabalhar e expressarem-se como cidadãos. A inscrição na Universidade foi, em muitos casos, não só a possibilidade de acesso à educação, mas sobretudo a possibilidade de reintegração das pessoas, apoiando-as na redefinição dos seus percursos pessoais e profissionais.

De seguida, e a título de exemplo, apresentaremos práticas de políticas inclusivas desenvolvidas nos três países parceiros do projeto: Itália, Grécia, Portugal. Estes exemplos serão complementados por outros dos Países Baixos e Bélgica pelo seu nível de inovação e foco específico na inclusão social de refugiados.

### **2.1 Boas Práticas em Itália**

**Projeto UNITEDBZ**<sup>10</sup> da Universidade Livre de Bozen-Bolzano.

O projeto UNITEDBZ nasceu em 2016 por iniciativa de professores e funcionários da Universidade Livre de Bozen-Bolzano, em colaboração com instituições e associações voluntárias no Tirol do Sul que lidam com os processos de acolhimento de migrantes.



Proporciona aos requerentes de asilo e refugiados a oportunidade de frequentarem os cursos oferecidos pela UNIBZ durante quatro semestres, realizando os seus exames como estudantes extracurriculares ou estudantes que não estão regularmente matriculados na Universidade. Podem participar no projeto os candidatos que frequentaram a escola durante pelo menos 12 anos e estão em contacto com uma associação, e atuam na área. Os estudantes selecionados podem frequentar os cursos gratuitamente e os créditos obtidos podem ser reconhecidos no caso de se matricularem num dos programas de licenciatura da Universidade no futuro. Para poderem estudar nas três línguas oficiais da UNIBZ (italiano, alemão, inglês), estes estudantes são orientados no sentido de melhorarem as suas competências linguísticas e são acompanhados na fase de matrícula e pedido para alojamento e bolsas de estudo.

Os estudantes não precisam de pagar taxas e alojamento e podem beneficiar de cursos de línguas geridos pelo Centro de Línguas da UNIBZ e cursos *ad hoc* realizados por professores voluntários da UNIBZ, concebidos para se adaptarem às necessidades dos participantes (por exemplo, a introdução à utilização de computadores e plataformas *online*).

Além disso, cada participante do projeto tem um “buddy”. Os “buddies” são estudantes da UNIBZ que se disponibilizam voluntariamente para facilitar a integração dos refugiados nos estudos e na vida universitária, organizando também atividades de lazer nos tempos livres.

Os principais resultados deste projeto são os seguintes:

- 50 refugiados que frequentam o programa UNITEDBZ.
- Refugiados matriculados como estudantes regulares da UNIBZ, graças ao programa UNITEDBZ.
- Refugiados apoiados nos processos de inscrição em outras Universidades, com possível reconhecimento dos exames realizados durante o programa UNITEDBZ.
- Refugiados incluídos nas comunidades locais, graças à colaboração da Universidade com partes interessadas locais e à participação ativa de professores universitários, funcionários e estudantes.

## 2.2 Boas Práticas na Grécia

**Projeto A Educação Une: do Campo ao Campus [Education Unites: From Camp to Campus]<sup>11</sup> do American College of Greece.**

A Embaixada dos EUA em Atenas, em colaboração com o *Deree – The American College of Greece*, o *American College of Thessaloniki – Anatolia College*, e o *Perrotis College – American Farm School*, implementou o programa “A Educação Une: do Campo ao Campus [Education Unites: From Camp to Campus]” que proporcionou bolsas de estudo para o ensino superior a 100 refugiados elegíveis em Atenas e 100 em Salónica.

O objetivo do programa era dar oportunidades aos estudantes deslocados para prosseguirem a sua educação e fornecer-lhes conhecimentos, competências e créditos académicos que pudessem utilizar na Grécia ou em qualquer outro país europeu para onde se deslocassem no futuro.





Mais importante, o programa tinha o objetivo de ajudar os refugiados a saírem dos campos e serem incluídos nas Universidades locais, proporcionando-lhes esperança no futuro. Mais especificamente, este programa ofereceu dois cursos por estudante durante dois semestres (em 2017-2018) nas três Universidades afiliadas dos EUA em Atenas e Salónica. Os cursos incluíam aulas de inglês preparatórias, aulas académicas em diversas áreas com base na formação educacional dos participantes, bem como formação profissional.

Os principais resultados do programa foram os seguintes:

- 100 refugiados tiveram a oportunidade de continuar a sua educação.
- Refugiados matriculados na Universidade e/ou nas faculdades locais.
- Refugiados tiveram a motivação para sair dos campos.
- Professores, funcionários e estudantes universitários criaram o ambiente para incluir os refugiados nas atividades diárias e nas aulas, oferecendo não apenas créditos e cursos específicos, mas também cursos de formação profissional e o apoio para estabelecer relações e redes com as comunidades locais.

### **2.3 Boas Práticas em Portugal**

**Centro Local de Apoio à Integração de Migrantes e Programa de Tutoria**<sup>12</sup>- Universidade de Aveiro.

A Universidade de Aveiro (UA) disponibiliza à sua comunidade académica internacional um Centro Local de Apoio à Integração de Migrantes (CLAIM). Os seus principais objetivos são oferecer apoio institucional, promover a integração e criar condições para que o acolhimento em Portugal ocorra da melhor forma possível para todos aqueles que estudam, investigam ou trabalham na UA (migrantes e refugiados).

Este centro visa também minimizar qualquer dificuldade que possa surgir para os migrantes e refugiados no processo de regularização em Portugal, oferecendo apoio especializado prestado por técnicos habilitados, em áreas como o ensino, acesso a serviços públicos, alojamento, questões relacionadas com o dia a dia, entre muitas outras.

O centro CLAIM na UA resulta de uma parceria com o Alto Comissariado para as Migrações (ACM) e faz parte da rede CLAIM nacional, da qual constam outros 99 centros locais e nacionais especializados na área das migrações.

No âmbito do CLAIM, graças às atividades implementadas pela *Erasmus Student Network (ESN)*, os migrantes e os refugiados, bem como outros estudantes internacionais, podem beneficiar do apoio de estudantes locais voluntários que atuam como “buddies”.

Os principais resultados do CLAIM são os seguintes:

- Migrantes e refugiados apoiados no seu acesso à educação.
- Migrantes e refugiados matriculados na Universidade.
- Migrantes e refugiados inseridos numa comunidade mais ampla graças à colaboração da Universidade com diferentes partes interessadas e à participação ativa dos professores, funcionários e estudantes.

### **2.4 Boas Práticas nos Países Baixos**

**Projeto Inclusão**<sup>13</sup> – Universidade de Utrecht



O Projeto Inclusão foi criado em 2016 e desde então recebeu mais de 500 estudantes refugiados de mais de 40 países.

O Projeto Inclusão oferece aos estudantes refugiados a oportunidade de frequentar cursos de licenciatura na Universidade de Utrecht. O programa centra-se em estudantes com e sem título de residência. Muitos refugiados estão em espera há algum tempo em centros para requerentes de asilo. O Projeto Inclusão oferece-lhes a oportunidade de continuarem a desenvolver-se academicamente, juntando-se aos cursos da UU e cursos da Escola de Verão de Utrecht. Quando os estudantes do Projeto Inclusão concluem com sucesso um curso, recebem um certificado (mas sem ECTS).

Durante um curso da UU, os estudantes do Projeto Inclusão estão ligados a 1 ou 2 “buddies”: estudantes regulares da UU que se voluntariaram enquanto “buddies” para ajudar os estudantes do Projeto Inclusão no seu percurso.

Fornecem:

- Uma rede social: a maioria dos “buddies” encontra-se com os seus estudantes uma vez a cada 2 semanas.
- Ajuda com questões práticas, tais como encontrar os edifícios/salas certos/as, biblioteca, utilização do “Blackboard” (sistema universitário) e “Teams”.
- Ajuda com a educação, por exemplo, com a forma de melhor abordar uma tarefa ou como evitar o plágio. Os “buddies” não ajudam com o conteúdo em si, mas podem encaminhar os estudantes do Projeto Inclusão para a ajuda de que necessitam.

Os estudantes do Projeto Inclusão estão matriculados tal como os estudantes regulares, o que significa que podem fazer uso das instalações da UU durante o seu curso. Isto significa que têm pleno acesso à biblioteca, mas também aos serviços de apoio aos estudantes da UU: o Laboratório de Competências e os Serviços de Orientação Profissional. O Laboratório de Competências oferece aos estudantes “workshops” de competências académicas (por exemplo, semana sobre redação de uma tese, acompanhamento pessoal ou um “workshop” sobre como fazer uma apresentação). Os Serviços de Orientação Profissional podem ajudar os estudantes com o seu CV, com a criação de um perfil no *LinkedIn* e preparação para entrevistas de emprego.

Um desenvolvimento recente no qual o Projeto Inclusão está a alargar o seu escopo é um projeto-piloto (iniciado em março de 2020) através do qual a UU oferece aos beneficiários de estatuto um posto de trabalho durante aproximadamente 6-8 meses dentro da UU. 5 posições foram preenchidas em informática, comunicação e ensino. A UU decidirá, antes do final de 2021, se continuará este projeto-piloto.

Os principais resultados do Projeto Inclusão são os seguintes:

- Em 5 anos, mais de 500 estudantes refugiados frequentaram cursos na Universidade de Utrecht.
- Os refugiados são incluídos em todo o percurso do ensino superior.
- Os refugiados são apoiados pela comunidade académica através de cursos, serviços e programa de “buddies”.
- Os refugiados são apoiados para estabelecer vínculos com a comunidade local, através de postos de trabalho e atividades de tempos livres.



### **2.5 Boas Práticas na Bélgica**

**A Refeição de Convívio [Convivial Meal]<sup>14</sup>** é uma iniciativa para a inclusão de estudantes refugiados na Universidade - Universidade de Mons.

Em outubro de 2015, a Universidade de Mons decidiu acolher e acompanhar os requerentes de asilo recém-chegados à Província de Hainaut. Tem como objetivo dar a oportunidade de prosseguir o ensino superior a refugiados que tenham realizado estudos no seu país de origem. Para tal, foi constituído um grupo de trabalho e estabelecidos contactos com os centros de acolhimento (Fedasil, Cruz Vermelha).

Desde o ano letivo 2015-2016, refugiados e requerentes de asilo frequentaram cursos de francês como língua estrangeira (FLE) organizados simultaneamente pelo Centro de Línguas Modernas de UMONS e pelas Escolas de Promoção Social de Mons - Borinage e Jemappes.

Além dos cursos FLE, foram organizadas atividades de inclusão sociocultural, como as Refeições de Convívio para estabelecer relações positivas com os refugiados e motivá-los a continuarem os estudos na Bélgica. Também foram organizadas mesas de conversação árabe-francês reunindo estudantes da Faculdade de Tradução e Interpretação da UMONS que aprendem árabe, e os refugiados, para reforçar as redes de estudantes.

Estas pessoas foram inscritas como auditores livres; isto também lhes permitiu assistir às aulas para se familiarizarem com as atividades universitárias e melhorar o seu domínio do francês. Material de apoio também foi oferecido.

Em preparação para o ano letivo seguinte, as pessoas assim acolhidas que desejavam matricular-se como estudantes regulares foram acompanhadas nos seus esforços. Alguns deles já estão matriculados na UMONS como estudantes regulares.

Os principais resultados da iniciativa de Refeição de Convívio juntamente com todas as outras iniciativas organizadas pela Universidade de Mons são os seguintes:

- Cerca de 50 refugiados foram acolhidos pela Universidade de Mons. Desta forma, a UMONS também pretende sensibilizar a comunidade universitária para a temática da migração forçada.
- Graças a todos os parceiros envolvidos na iniciativa e no projeto, os candidatos refugiados conseguiram conquistar um estado de espírito positivo, uma motivação para trabalhar para subsistirem, uma vida social ativa, mas sobretudo ambição.
- Os parceiros locais e toda a comunidade universitária melhoraram as suas políticas e medidas de inclusão.

### **2.6 Conclusões das práticas supramencionadas**

Todas as práticas supramencionadas e muitas das recolhidas no Mapa do projeto Together mostram que tornar os sistemas de ensino superior inclusivos requer o fornecimento de condições adequadas para estudantes refugiados. Isto vai, evidentemente, além da questão de oferecer apoio financeiro e bolsas para alojamento ou refeições e transporte gratuitos, embora isto seja de importância vital para aqueles com baixos rendimentos.

Para que os estudantes refugiados se sintam incluídos e inseridos na Universidade, bem como na comunidade local, é necessário que as instituições académicas e os diversos membros (estudantes, professores, funcionários) estejam cientes das estratégias, das políticas e das práticas internacionais existentes e das que a sua própria instituição pretende introduzir para abrir as suas portas aos estudantes refugiados. Isto também implica que cada componente da instituição académica deve ter uma forte motivação para compreender o contexto académico como um lugar onde a inclusão é naturalmente praticada em conformidade com o direito à educação, que não deve deixar ninguém para trás.

Ademais, para desenvolver planos operacionais eficazes de inclusão, além de uma forte motivação e visão, os contextos académicos devem reforçar as colaborações com as partes interessadas locais, estabelecendo redes que apoiem os refugiados também na sua vida quotidiana, fomentando a criação de uma cultura de inclusão tanto interna quanto externa às Instituições.

Por outro lado, os estudantes refugiados devem ser vistos como parte ativa nos processos de inclusão, sendo motivados a partilhar as suas histórias e experiências, bem como a aprender num novo contexto. Ao reconhecer a dignidade e as competências dos estudantes refugiados, graças ao reconhecimento dos seus estudos e dos seus percursos educativos e profissionais realizados nos seus países de origem, os processos de inclusão serão participativos e eficazes, e os estudantes serão motivados a fazer parte da comunidade de aprendizagem local.

Além disso, é necessário estruturar serviços, atividades e cursos a partir das reais necessidades dos estudantes, partindo das práticas existentes e inspirando-se em experiências já realizadas a nível local, nacional e internacional. Finalmente, iniciar processos de comparação e de partilha é essencial para contribuir para a criação de comunidades interculturais abertas e autênticas.

### **CAPÍTULO 3: PERCURSO ESTRATÉGICO**

Como destacamos anteriormente, o ensino superior só pode atingir plenamente os seus objetivos se ocorrer numa comunidade académica diversificada e inclusiva – uma comunidade em que todos os membros sintam que pertencem e partilham os mesmos valores. Reconhecemos também que estes valores não podem ser considerados como distintos dos das sociedades democráticas europeias, mas sim como um contributo para a sua consolidação. As IES precisam, portanto, de redescobrir a sua função como um espaço onde os cidadãos crescem no conhecimento e compreensão das sociedades modernas complexas e assumem as suas responsabilidades como membros das suas comunidades “glocals”.

Embora não exista um modelo único para estabelecer um ambiente educativo onde a diversidade seja bem-vinda, existem certos elementos-chave que devem estar no centro de



qualquer ação estratégica e que as comunidades académicas precisam de desenvolver com o objetivo de criar ambientes inclusivos. Este objetivo está no centro do Projeto Together. É por isso que nos concentramos não apenas nos caminhos existentes para a inclusão de estudantes refugiados nas IES a nível europeu (Mapa do Together), mas também no desenvolvimento de ferramentas específicas capazes de promover esses processos positivos de inclusão (Programa de Formação do Together). Estas Diretrizes dirigem-se, portanto, à comunidade académica em geral com a ambição de oferecer alguns contributos sobre possíveis caminhos para o ensino superior inclusivo.

Deste ponto de vista, a inclusão pode ser entendida como o processo segundo o qual a IES garante:

1. Acesso mais inclusivo.
2. Sem desistências e melhoria do sucesso académico.
3. Um ambiente acolhedor e capaz de criar um sentimento de pertença e compreensão.

Relativamente a estas Diretrizes, centramo-nos especialmente no terceiro aspeto. Neste contexto, para manter uma comunidade académica inclusiva, é necessário que a instituição conceba e adote processos que

- criem oportunidades para que os estudantes desenvolvam as suas competências intelectuais, pessoais, culturais e sociais (ver Parte II das Diretrizes);
- envolvam relações interinstitucionais apropriadas e parcerias comunitárias para aumentar as oportunidades educacionais e de serviço (ver Parte III das Diretrizes).

Como referido, previamente, precisamos de partir do entendimento comum de que a diversidade é um bónus que pode ser empenhado para alcançar a excelência na investigação, no ensino, na aprendizagem e nos serviços administrativos. Todos os tipos de diferenças individuais e de grupo fazem parte da “diversidade” na qual cada instituição académica se baseia. Diferenças como experiências de vida, etnia, estatuto socioeconómico, idade, género e orientação sexual, país de origem, filiações políticas ou religiosas, entre outras, definem cada membro da comunidade académica como um bem necessário.

A diversidade e a inclusão são, assim, parte integrante da missão educativa das IES, comprometendo-se a reconhecer, incluir e valorizar o valor e a dignidade inerentes a cada pessoa, a fomentar a compreensão e o respeito mútuo e a encorajar cada um a esforçar-se para alcançar o seu próprio potencial.

Com esta abordagem, as IES visam desenvolver as competências necessárias em cada membro da comunidade académica para prosperar como membro de uma sociedade pluralista e democrática e como um cidadão global responsável.

Ao analisar a forma como as IES podem promover a inclusão, existem diferentes abordagens possíveis a considerar. Tienda (2013) argumenta que não basta ter um “corpo estudantil diversificado” para criar um ambiente inclusivo, mas é necessário promover uma cultura inclusiva através de “estratégias e práticas organizacionais que promovam interações sociais

e académicas significativas entre estudantes que diferem nas suas experiências, pontos de vista e características” (p. 467).<sup>15</sup>

Na mesma linha, Waterfield e West (2006) argumentam que precisamos de distinguir uma verdadeira cultura inclusiva nos sistemas de IES de duas outras abordagens mais limitadas: a “abordagem contingente” e a “abordagem alternativa”. No primeiro caso, os estudantes com necessidades especiais (ou origens diferentes ou pertencentes a grupos vulneráveis) receberão “soluções especiais” para se adaptarem ao ambiente de aprendizagem existente. Vice-versa, com a abordagem alternativa, estes estudantes terão um caminho diferente de educação dentro da instituição. Em ambos os casos, embora os estudantes de grupos vulneráveis recebam atenção e os professores e funcionários tenham de ajustar as suas práticas existentes, isto não conduzirá a uma transformação dentro da instituição e provavelmente não terá efeito sobre muitos dos estudantes.<sup>16</sup>

Assim, seria necessário evitar centrar-se na integração e adaptação das necessidades dos grupos vulneráveis, e desenvolver políticas e práticas que sirvam para reforçar o empoderamento e a participação de todos os estudantes. É por isso que no âmbito do projeto Together foi desenvolvido um Programa de Formação dirigido a todos os estudantes.

A necessidade de desenvolver uma abordagem estratégica para uma cultura inclusiva dentro da IES requer, portanto, uma mudança organizacional, ou como acima referido, o forte compromisso da comunidade académica em geral (investigadores, professores, funcionários e estudantes). No entanto, é muito importante considerar que as ações dentro da IES não devem ser realizadas como em qualquer outra organização. As IES baseiam-se na autonomia profissional e na liberdade académica exercida pelos académicos individualmente. Embora os seus comportamentos e escolhas possam ser influenciados pela visão estratégica de cada Universidade, a relevância das ações individuais continua a ser crucial. Além disso, as IES podem ser influenciadas por outros aspetos sociais, tais como o ambiente cultural, económico e governamental. Adicionalmente, as IES estão, geralmente, estruturadas em organismos autónomos (departamentos ou faculdades) que também contribuem para a complexidade do desenvolvimento de uma estratégia única de inclusão. Assim, uma sólida estratégia de inclusão deve começar com uma perspetiva partilhada dos objetivos finais que tal instituição pretende atingir.

De acordo com Stefani e Blessinge<sup>17</sup>, criar uma comunidade de ES inclusiva é um elemento essencial para alcançar a igualdade e eliminar atitudes negativas e preconceitos. Estas atitudes podem, por exemplo, produzir hegemonia cultural na conceção de currículos e na seleção de materiais de leitura, mas muitos outros aspetos da vida da comunidade académica podem entrar em conflito com a inclusão.

Considerando, como fizemos no projeto Together, que a educação é um direito humano e que a inclusão está no cerne de uma sociedade verdadeiramente democrática, o papel da IES como parte crucial da sociedade é manter o foco nesses valores. Neste sentido, a inclusão é um conjunto de práticas que ajuda a instituição a diversificar-se e a garantir o pleno respeito dos valores democráticos e dos direitos humanos. Portanto, falar de inclusão não é simplesmente garantir ou promover o acesso a grupos vulneráveis. A criação de uma IES diversificada e inclusiva representará melhor as sociedades diversificadas. Há

necessidade de uma mudança de mentalidade dentro da IES, a fim de ter um impacto social positivo mesmo fora das próprias instituições.

Tendo em conta esta perspetiva, o primeiro passo no desenvolvimento de uma estratégia de inclusão requer uma análise cuidadosa da situação existente em cada IES, tendo em consideração as suas diversas estruturas e a presença de um quadro organizacional descentralizado. Será também necessário ter uma visão clara sobre a presença de refugiados e estudantes pertencentes a grupos vulneráveis, bem como a presença a nível da comunidade local de atores envolvidos em projetos e atividades de inclusão social. O quadro legal relativo à assistência a estudantes refugiados também deve ser claramente delineado antes de se discutir quaisquer possíveis empreendimentos futuros.

A análise desenvolvida deve apontar as áreas existentes de possíveis melhorias em termos, por exemplo, de apoio financeiro, alojamento, competências linguísticas, reconhecimento de aprendizagens prévias; mas também, e mais importante na nossa abordagem, em termos de competências interculturais no seio da comunidade académica (estudantes, funcionários, professores e investigadores). Tal análise exige o envolvimento contínuo de todos os sujeitos interessados: seria contrário à própria ideia de inclusão esquecer a perspetiva fundamental de *nada sobre nós sem nós*, adotada a nível das Nações Unidas, quando se debatem ações positivas sobre a proteção dos direitos das pessoas pertencentes a grupos vulneráveis.

Uma vez devidamente definidas estas áreas de melhoria, pode ser desenvolvido um plano de ações. O plano deve ser dividido em diferentes setores e para cada um deles deve ser identificada uma unidade operacional responsável. Idealmente, esta unidade operacional deve ser formada representando todas as partes interessadas relevantes. Tal abordagem fornecerá a base para a adoção de políticas internas baseadas no empoderamento e na participação de estudantes refugiados e estudantes pertencentes a outros grupos vulneráveis.

Neste contexto, em primeiro lugar, recomenda-se vivamente a criação de uma unidade administrativa distinta no seio da IES que se dedique, exclusivamente, ao apoio aos refugiados e nacionais de países terceiros. Tal unidade será responsável pela viabilização do acesso dos refugiados aos serviços universitários, permitindo-lhes participar na vida académica em igualdade de circunstâncias com os seus colegas.

Em segundo lugar, o estabelecimento de uma instituição de investigação dentro da IES, como um centro de investigação, um polo ou uma incubadora, que realizará estudos relacionados, desenvolverá projetos e implementará atividades que impulsionarão a Terceira Missão da IES (Ver Área 3 das Diretrizes).

## CAPÍTULO 4: RECOMENDAÇÕES PRÁTICAS

A preparação e adoção do plano da IES sobre a inclusão de estudantes refugiados deve, como anteriormente mencionado, começar pelo reconhecimento de que, em geral, os refugiados, embora enfrentem desafios semelhantes a outros estudantes internacionais, como isolamento social, dificuldades financeiras e falta de competências linguísticas, devido às circunstâncias da migração forçada, das regras e das restrições do procedimento de asilo





e as suas situações muitas vezes precárias, também enfrentam vários desafios adicionais, como traumas ou sofrimento psicológico, lacunas no seu perfil educativo, falta de documentos e outras questões administrativas.

Com base nestes factos, docentes e funcionários devem estar conscientes da importância do seu papel no contacto e envolvimento com diferentes grupos de intervenientes, tanto internamente, como com os seus pares, estudantes e administradores universitários, e externamente. Além disso, também devem considerar que os processos e requisitos das IES são construídos com base em pressupostos organizacionais sobre estudantes típicos, o que pode criar dificuldades para aqueles que não se enquadram nestas normas. Académicos e funcionários devem prestar especial atenção a uma comunicação eficaz, a fim de melhor promover os seus esforços para um processo de inclusão transformador.

Considerando o exposto, podemos delinear 4 áreas relevantes de ação:

### **1) Comunicação**

Todas as políticas e ações relacionadas com a inclusão devem ser plena e adequadamente divulgadas e comunicadas, para reforçar a possível participação de todos os elementos da comunidade académica. Neste esforço de abertura através da comunicação, é importante incluir episódios de preconceitos e discriminação.

### **2) Avaliação**

Como sublinhámos, anteriormente, é crucial uma análise da situação existente na IES. Neste sentido, a avaliação do ambiente de toda a comunidade académica deve ser realizada periodicamente, juntamente com uma revisão periódica de todos os programas relacionados com a diversidade, bem como toda a regulamentação relacionada com a equidade, diversidade e inclusão.

### **3) Educação e Envolvimento**

Como verificaremos na Área 2 das presentes Diretrizes, a necessidade de educar e envolver todos os estudantes em temas de equidade, diversidade e inclusão, bem como de reforçar as suas competências interculturais, representa uma parte essencial de qualquer Plano de ação dedicado à inclusão de estudantes refugiados. De facto, seria impossível promover a inclusão sem garantir que a comunidade estudantil esteja pronta a compreender o valor da diversidade e a acolher os pares pertencentes a grupos vulneráveis. Isto também implicará, como veremos na Área 3 das presentes Diretrizes, a capacidade de se estabelecer ligações com organizações comunitárias que se concentram em questões de justiça social e no apoio aos refugiados.

### **4) Administração**

Ao mesmo tempo, o plano de ação deve também fornecer os meios (tanto a nível financeiro como organizacional) para apoiar académicos, funcionários e estudantes a liderar e desenvolver projetos relacionados com a inclusão de estudantes refugiados. Isto deve ser feito em paralelo com o fornecimento das unidades operacionais, definidas no capítulo 3.



Em particular, as 4 áreas relevantes do plano de ação sobre a inclusão de refugiados devem centrar-se no seguinte:

### **1: Comunicação**

a) Demonstrar o compromisso da IES com a equidade, diversidade e inclusão, publicando o plano de ação em espaços acessíveis e visíveis e utilizando estratégias de comunicação eficazes para partilhar programas, iniciativas, sucessos e retrocessos para a inclusão de estudantes refugiados.

b) Melhorar os mecanismos de denúncia e consciencialização sobre casos de preconceitos, ódio e discriminação.

### **2: Avaliação**

A fase de avaliação, tal como referido acima, é particularmente relevante na conceção do plano de ação para a inclusão dos estudantes refugiados. Tal atividade tem de ser realizada periodicamente e pode envolver a realização de um inquérito sobre o ambiente da Universidade, bem como um inventário de todas as iniciativas relacionadas com a diversidade e a inclusão, não só dos estudantes refugiados, mas também dos estudantes de outros grupos vulneráveis. Avaliações em grupos, grupos focais e programas de “buddies” podem oferecer uma excelente oportunidade para avaliar o nível de compromisso dentro da comunidade académica em geral sobre questões e valores relacionados com os padrões de inclusão.

### **3: Envolvimento e Educação**

Educar estudantes, docentes e funcionários sobre temas de diversidade e inclusão, com particular ênfase no recurso a ferramentas de educação não formal. Neste contexto, também deve ser considerado o trabalho em conjunto com as comunidades locais, associações da sociedade civil e instituições públicas (como discutiremos na Área 3 das presentes Diretrizes). É igualmente necessária uma formação específica dos funcionários para trabalhar com estudantes refugiados e migrantes e com as suas especificidades.

### **4: Administração**

Definir as unidades operacionais que irão realizar as ações promovidas no plano aos vários níveis da organização da IES: gabinetes de estudantes, tesouraria, departamentos.

## **REFERÊNCIAS**

1

Fonte: United Nations High Commissioner for Refugees, Master Glossary of Terms (2006).

2

Adaptado de Guiding Principles on Internal Displacement, annexed to United Nations Commission on Human Rights, Report of the Representative of the Secretary-General, Mr Francis M. Deng, Submitted Pursuant to Commission Resolution 1997/39, Addendum (11 February 1998) UN Doc. E/CN.4/1998/53/Add.2, 5, para. 2 of the introductions.





3

Adaptado de United Nations High Commissioner for Refugees, Handbook and Guidelines on Procedures and Criteria for Determining Refugee Status (2011) HCR/1P/4/enG/Rev. 3, 7, para. 16.

4

UNHCR “Refugee education 2030 – a strategy for refugee education”,  
<https://www.unhcr.org/publications/education/5d651da88d7/education-2030-strategy-refugee-education.html>

5

Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and social committee of the regions on a renewed EU agenda for higher education

6

Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and social committee of the regions on a renewed EU agenda for higher education, p.6

7

<https://together.pixel-online.org/refumap.php>

8

<https://together.pixel-online.org/index.php>

9

<https://together.pixel-online.org/refumap.php>

10

<https://www.unibz.it/en/faculties/further-courses/unitedbz/>

11

<https://gr.usembassy.gov/education-culture/education-unites/>

12

<https://www.acm.gov.pt/-/rede-claii-centros-locais-de-apoio-a-integracao-de-imigrant-3>

13

<https://www.uu.nl/en/education/inclusion>

14

<https://web.umons.ac.be/fr/les-etudiants-refugies-fetes-a-lumons/>

15

Tienda, M. (2013), “Diversity ≠ inclusion: promoting integration in higher education”, Educational Researcher, Vol. 42 No. 9, pp. 467-475.

16

Waterfield, J. and West, B. (2006), Inclusive Assessment in Higher Education: A Resource for Change, University of Plymouth, Plymouth, MN.; O’Donnell, VL, Organisational change and development towards inclusive higher education, Journal of Applied Research in Higher Education 2016, disponível em: [www.emeraldinsight.com/2050-7003.htm](http://www.emeraldinsight.com/2050-7003.htm)

17

(Stefani L – Blessinge P. (eds) “Inclusive Leadership in Higher Education: International Perspectives and Approaches”, Routledge 2018)



## ÁREA 2: COMPETÊNCIAS INTERCULTURAIS

### RESUMO:

*Em sociedades cada vez mais diversificadas, as IES estão a ser chamadas a desempenhar um papel ativo no reforço do diálogo intercultural e na promoção do desenvolvimento de competências interculturais dos estudantes e da comunidade académica. Para atingir esse objetivo, as instituições podem considerar introduzir mudanças nos currículos existentes, desenvolver cursos específicos sobre o tema ou implementar outras oportunidades formais, tais como programas de intercâmbio. Além disso, as IES podem explorar o potencial das artes, desporto, cultura e trabalho voluntário, entre outros, nos processos de inclusão e no reforço das competências interculturais dos envolvidos, através da implementação de oportunidades de aprendizagem informal/não formal.*

*Os capítulos seguintes visam explorar os conceitos de diálogo intercultural e competências interculturais, bem como o papel das IES neste sentido. Fornecem uma visão geral de boas práticas selecionadas de países europeus que ilustram de que forma as instituições estão a abordar estas questões e que atividades e medidas estão a ser implementadas. Os capítulos finais contêm um conjunto de atividades práticas e sugestões sobre oportunidades de aprendizagem formal e informal/não formal que podem ser implementadas para fomentar o desenvolvimento de competências interculturais.*

### CAPÍTULO 1: ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

Como referido na Introdução, o aumento do número de requerentes de asilo e refugiados veio reforçar as já diversificadas sociedades europeias<sup>1</sup>. Embora a diversidade das sociedades europeias “represente um vasto recurso para a inovação, o crescimento e o desenvolvimento económico, social e cultural local”<sup>2</sup>, coloca também uma série de desafios. Conforme sublinhado pelo Congresso dos Poderes Locais e Regionais do Conselho da Europa, “quando se trata de aceitar a diversidade cultural como fator de enriquecimento, ainda existe alguma resistência e relutância entre as populações locais, alimentadas por preconceitos e equívocos baseados em rumores, estereótipos e desinformação”<sup>3</sup>. Neste contexto, as principais questões que os Estados e as instituições se deparam são como garantir a inclusão e a coesão das sociedades, respeitando os direitos humanos e o Estado de Direito, e qual o papel que os intervenientes podem desempenhar na consecução destes objetivos. O diálogo intercultural e o desenvolvimento de competências interculturais são fundamentais a este respeito.

As IES também são chamadas a desempenhar um papel ativo na promoção da inclusão. Por um lado, são confrontadas com desafios que podem derivar da diversidade dentro das próprias instituições. Tais desafios podem surgir a todos os níveis: na relação professor-estudante, estudante-estudante, estudante-funcionário, professor-funcionário ou mesmo ao nível da tomada de decisão. Como mencionado anteriormente, os requerentes de asilo e

beneficiários de proteção internacional, por exemplo, enfrentam barreiras não apenas no acesso ao ensino superior, mas também ao longo dos seus estudos. Tais obstáculos incluem barreiras linguísticas e culturais, por exemplo<sup>4</sup>. Entre os fatores que podem contribuir para que os estudantes migrantes se sintam “isolados da experiência estudantil” incluem-se “currículos que se centram numa visão ‘ocidental’ do mundo, apoios estudantis inadequados e ausência de espaços interculturais para a socialização”<sup>5</sup>. Em ambientes tão diversificados, ter competências interculturais é, conseqüentemente, essencial para enfrentar esses desafios.

Além disso, as IES têm um papel importante a desempenhar na promoção do desenvolvimento das competências interculturais dos estudantes, que são cruciais na sua vida além do ensino superior. Para alguns, o ensino superior pode ser uma das primeiras experiências em contextos (mais) diversificados, quer no seu país de origem, quer no estrangeiro (por exemplo, no âmbito de programas de intercâmbio). O desenvolvimento de competências interculturais a este nível é fundamental para garantir que estudantes e licenciados estejam preparados para serem atores globais e participarem ativamente em sociedades diversificadas<sup>6</sup>.

O presente Capítulo visa introduzir o tema das competências interculturais, centrando-se na sua definição e na forma como podem ser desenvolvidas, bem como na avaliação das competências interculturais. Por último, foca-se no papel da educação e, em particular, no papel do ensino superior, no desenvolvimento de competências interculturais.

Devido à sua importância em sociedades cada vez mais diversificadas, o diálogo intercultural e o desenvolvimento de competências interculturais têm sido colocados na agenda de organizações internacionais e regionais, Estados e diversas entidades privadas.

O Conselho da Europa tem estado na vanguarda da promoção do diálogo intercultural na Europa como meio de fomentar a inclusão: “a capacidade das pessoas para viverem juntas com pleno respeito pela dignidade de cada indivíduo, pelo bem comum, pelo pluralismo e pela diversidade, não violência e solidariedade, bem como a sua capacidade de participar na vida social, cultural, económica e política”<sup>7</sup>.

Em 2008, esta organização regional adotou um “*White paper on intercultural dialogue*”, no qual defende a adoção do diálogo intercultural como “um processo que compreende uma troca de pontos de vista aberta e respeitosa entre indivíduos e grupos com diferentes origens étnicas, culturais, religiosas e linguísticas e património, com base na compreensão e no respeito mútuos”, que desempenha um papel crucial e tem como objetivos finais “promover o pleno respeito pelos direitos humanos, democracia e Estado de Direito.”<sup>8</sup> A relação entre os direitos humanos e o diálogo intercultural também é destacada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), segundo a qual “as competências interculturais complementam os direitos humanos como catalisador para a promoção de uma cultura de coexistência pacífica e harmoniosa.”<sup>9</sup>

No *White Paper*<sup>10</sup>, o Conselho da Europa também identifica as principais dimensões da promoção do diálogo intercultural:

- “Governança democrática da diversidade cultural”
- “Participação e cidadania democrática”

- A “aquisição de competências interculturais”
- A existência de “espaços de diálogo”
- Realizado à “escala internacional”.

Devido à sua importância para e dentro das IES, estas Diretrizes incidirão na aquisição/desenvolvimento de competências interculturais. Numa sociedade culturalmente diversa, é cada vez mais importante ter as “atitudes, comportamentos, conhecimentos, competências e capacidades”<sup>11</sup> necessários para lidar com a diversidade. De facto, o desenvolvimento de “competências interculturais facilita as relações e interações entre pessoas de várias origens e culturas, bem como no seio de grupos heterogêneos, que devem aprender a viver juntos em paz”<sup>12</sup>.

### **Definição de competência intercultural**

Não existe uma definição única de competências interculturais. No entanto, pode ser definida como “a capacidade de comunicar de forma eficaz e adequada em situações interculturais com base nos próprios conhecimentos, competências e atitudes interculturais”<sup>13</sup>. Além disso, pode ser considerada como “uma combinação de atitudes, conhecimentos, compreensão e competências aplicadas através da ação que permite a cada um, individualmente ou em conjunto com outros, a: compreender e respeitar pessoas que são percebidas como tendo afiliações culturais diferentes de si mesmo; responder de forma adequada, eficaz e respeitosa ao interagir e comunicar com essas pessoas; estabelecer relações positivas e construtivas com essas pessoas; compreender-se a si próprio e às suas múltiplas afiliações culturais através de encontros com a ‘diferença’ cultural”<sup>14</sup>.

As componentes da competência intercultural incluem atitudes como “valorizar a diversidade cultural e o pluralismo de visões e práticas” ou “respeitar as pessoas que têm afiliações culturais diferentes das suas”, “compreender a diversidade e a heterogeneidade interna de todos os grupos culturais”, “consciência e compreensão das próprias suposições, estereótipos, preconceitos, discriminação explícita e encoberta, e de outras pessoas”, competências “para descobrir informações sobre outras afiliações e perspectivas culturais” ou “para interpretar outras práticas, crenças e valores culturais e na sua relação com os próprios”, empatia, bem como ações como “procurar oportunidades de se envolver com pessoas que têm orientações e perspectivas culturais diferentes das suas”, “interagir e comunicar de forma adequada, eficaz e respeitosa com pessoas que têm afiliações culturais diferentes das suas”<sup>15</sup>.

### **Desenvolvimento da competência intercultural**

A aquisição de competências interculturais não é um processo automático e, por isso, a sua aprendizagem e prática são essenciais para o seu desenvolvimento<sup>16</sup>.

Com base no trabalho de Deardorff, a UNESCO destaca os requisitos mínimos da competência intercultural: “respeito”, “autoconsciência/identidade”, “ver de outras perspectivas/visões do mundo”, “escuta”, “adaptação”, “construção de relações”, “humildade cultural”<sup>17</sup>.

O Conselho da Europa<sup>18</sup> identifica as áreas-chave de competência no contexto do desenvolvimento de competências interculturais:

- Educação para a cidadania democrática, que “envolve, *inter alia*, educação cívica, histórica, política e para os direitos humanos, educação sobre o contexto global das sociedades e sobre o património cultural”.
- A aprendizagem de línguas, que “ajuda os alunos a evitar estereótipos individuais, a desenvolver a curiosidade e a abertura à alteridade e a descobrir outras culturas”.
- O ensino de história, que “deve abranger a eliminação de preconceitos e estereótipos, através do destaque nos programas de história de influências mútuas positivas entre diferentes países, religiões e escolas de pensamento ao longo do período de desenvolvimento histórico da Europa, bem como o estudo crítico dos usos indevidos da história, quer estes provenham de negações de factos históricos, falsificação, omissão, ignorância ou reapropriação para fins ideológicos”.

Estas áreas-chave de competência devem ser consideradas no desenvolvimento dos currículos (incluindo a nível do ensino superior) e em programas de formação de professores.

### **Avaliação de competências interculturais**

A avaliação pode ser definida como “a medição ou descrição sistemática do grau de proficiência de um aluno em termos de competência intercultural”<sup>19</sup>. A avaliação das competências interculturais é um processo desafiante tendo em conta a complexidade do conceito e a diversidade das suas componentes.

Alguns autores propuseram indicadores que visam avaliar o sucesso na aprendizagem intercultural.

Karwacka-Vögele<sup>20</sup>, por exemplo, divide estes indicadores em duas categorias: pessoal e institucional. A primeira compreende questões que se centram em “valores e competências pessoais, construção de relações interpessoais, conhecimento e sensibilidade interculturais e sensibilização para questões globais”, enquanto a segunda requer análise dos “currículos, da estrutura dos programas ou da organização do ensino e do desempenho dos estudantes”<sup>21</sup>. A utilização destes indicadores, sobretudo os centrados nas instituições, pode ser relevante para avaliar se e como as IES estão a abordar o desenvolvimento das competências interculturais.

Além disso, várias ferramentas específicas foram desenvolvidas para avaliar as competências interculturais. Estas ferramentas, muitas das quais disponíveis *online*, podem ser utilizadas em diversos contextos, inclusive para medir o impacto de ações específicas para o desenvolvimento de competências interculturais.

Por exemplo, o *Cross-Cultural Adaptability Inventory* (disponível em: <http://ccaiaass.com/index.html>) “facilita a identificação dos pontos fortes e fracos de um indivíduo ou grupo em quatro áreas de competências fundamentais para uma comunicação e interação intercultural eficaz: Resiliência Emocional, Flexibilidade/Abertura, Acuidade Perceptiva, Autonomia Pessoal”.

O Inventário de Desenvolvimento intercultural (IDI) [The Intercultural Development Inventory] (disponível em: <https://idiinventory.com/>), ao contrário de outras ferramentas, não se concentra em medir características pessoais (como flexibilidade, mente aberta), mas é “uma forma de medir competências interculturais válida entre culturas, fiável e generalizável num continuum validado que é o desenvolvimento intercultural [...]”.

No entanto, as “ferramentas de avaliação existentes são predominantemente instrumentos de autoavaliação, o que significa que apenas 'metade do quadro' é medido. O que muitas vezes falta na avaliação de competências interculturais (pelo menos em educação e humanidades) é a outra metade do quadro - a adequação da comunicação e do comportamento, que de acordo com estudos, só podem ser medidos através da perspetiva de outros, além da autoavaliação.”<sup>22</sup> Por isso, a autora considera que “a avaliação da competência intercultural deve envolver uma abordagem multimétodo, multiperspetiva, mais centrada no processo de competência intercultural do que num resultado final”<sup>23</sup>.

### **Papel da educação no desenvolvimento de competências interculturais**

O desenvolvimento da competência intercultural pode ocorrer numa variedade de contextos (nomeadamente, o contexto educativo) e vários atores podem desempenhar um papel importante a este respeito.

A educação intercultural, “que tem como objetivo principal o desenvolvimento e reforço da competência intercultural dos alunos”<sup>24</sup> é, de facto, uma das principais áreas de investigação e desenvolvimento de políticas relacionadas com o diálogo intercultural e está relacionada com a educação para a cidadania democrática e educação para os direitos humanos<sup>25</sup>.

As Diretrizes da UNESCO sobre Educação Intercultural, de 2006, identificam três pilares da educação intercultural<sup>26</sup>:

- Pilar 1: “A Educação intercultural respeita a identidade cultural do aluno através da oferta de educação de qualidade culturalmente apropriada e adequada para todos.”
- Pilar 2: “A Educação intercultural fornece a cada aluno os conhecimentos culturais, as atitudes e as competências necessárias para alcançar uma participação ativa e plena na sociedade”.
- Pilar 3: “A Educação intercultural fornece a todos os alunos conhecimentos culturais, atitudes e competências que lhes permitem contribuir para o respeito, a compreensão e a solidariedade entre indivíduos, grupos étnicos, sociais, culturais e religiosos e nações”.

Segundo a UNESCO, a educação intercultural “pretende ir além da coexistência passiva, para alcançar uma forma de convivência sustentável e em desenvolvimento nas sociedades multiculturais através da criação de compreensão, respeito e diálogo entre os diferentes grupos culturais” e, portanto, é diferente da educação multicultural “que utiliza a aprendizagem sobre outras culturas para produzir aceitação, ou pelo menos tolerância, dessas culturas”<sup>27</sup>.



Ao nível do ensino superior, o papel das instituições no desenvolvimento de competências interculturais é triplo: i) através dos seus programas educativos; ii) como atores da sociedade; e iii) como lugar de realização do diálogo intercultural<sup>28</sup>.

Conforme salientado por Quinlan e Deardorff, “o ensino de competências interculturais pode acontecer tanto formalmente – na sala de aula e através do currículo – quanto informalmente, através das atividades dos estudantes e do seu quotidiano nas residências universitárias e no campus.”<sup>29</sup>

Os capítulos seguintes centrar-se-ão particularmente no desenvolvimento de competências interculturais no âmbito destes dois contextos.

## CAPÍTULO 2: BOAS PRÁTICAS

Tendo em conta que aceder e frequentar uma instituição de ensino superior é muitas vezes um desafio e “um passo para um mundo estranho para muitas pessoas”<sup>30</sup> e, em particular, para os refugiados ou requerentes de asilo, é importante desenvolver iniciativas e práticas específicas para promover a inclusão. De facto, “as universidades não estão hermeticamente isoladas das hierarquias sociais e das desigualdades do mundo exterior, e a falta de reflexão sobre estas questões pode levar a que estudantes de diferentes origens não sejam bem-sucedidos (...)” [ibid]. Assim, algumas IES, trabalhando frequentemente com intervenientes da sociedade civil e ONG, estão a desenvolver iniciativas e ações para promover as competências interculturais e a inclusão de todos os estudantes, nomeadamente refugiados e outros beneficiários de proteção internacional.

Este capítulo visa apresentar boas práticas e iniciativas realizadas em Portugal, Grécia, Bélgica e Itália, e que possam ser um exemplo de que forma as instituições do ensino superior podem desenvolver as competências interculturais de docentes, funcionários e estudantes.

**Portugal:** Em Portugal, como sublinha a Universidade de Aveiro (UA), esta instituição “é uma fundação pública com regime de direito privado que tem como missão a intervenção e desenvolvimento da educação e formação graduada e pós-graduada, a investigação e a cooperação com a sociedade. (...) A missão da UA é criar, partilhar e aplicar conhecimento, envolvendo toda a comunidade através do ensino, da investigação e da cooperação com o meio envolvente, de forma a marcar a diferença para os indivíduos e para a sociedade”<sup>31</sup>.

Esta instituição de ensino superior desenvolveu uma iniciativa denominada “Programa *Buddy* de Apoio a Estudantes Internacionais”. Esta iniciativa é promovida através da “UA\_Intercultural em estreita parceria com o *Erasmus Student Network-Aveiro* (ESN), a Associação Académica da Universidade de Aveiro (AAUAv) e a Associação de Brasileiros da Universidade de Aveiro (ABRA)”<sup>32</sup>. Este Programa “visa acompanhar os estudantes internacionais desde o primeiro momento, na preparação e organização da viagem, facilitando o seu processo de integração na Universidade de Aveiro, na cidade e na região. (...) Este apoio e orientação à distância é prestado por estudantes mais velhos, com base nos



princípios do trabalho voluntário, em estreita articulação com a instituição. A cada novo estudante é automaticamente atribuído um “Buddy” (...)” (ibid). Conforme explicado no site da Universidade, é importante destacar que este programa e o ‘Programa de Mentoria’ são “complementares e funcionam de forma sequencial, não se substituindo nem se sobrepondo, focando-se em matérias diversas e funcionando em momentos distintos” (ibid). Aliás, este último Programa “é uma iniciativa que, através do voluntariado, promove experiências de troca, auxílio e apoio entre cidadãos portugueses e imigrantes. Permite criar sinergias de entreajuda e esbater diferenças na resolução das mesmas dificuldades, preocupações e desafios do dia a dia, promovendo a interculturalidade, a participação cívica e a responsabilidade social. É promovido pelo Alto Comissariado para as Migrações (ACM) e desenvolvido, em todo o país, por um conjunto de parceiros locais. Os Serviços de Ação Social da Universidade de Aveiro são uma entidade parceira do ACM no Programa Mentores para Migrantes, numa vertente mais direcionada para os estudantes, no estabelecimento de mentorias entre mentores e mentorados”<sup>33</sup>.

Estas iniciativas refletem o trabalho que a Universidade de Aveiro desenvolve na promoção das competências interculturais dos seus estudantes e funcionários. Esta instituição também disponibiliza à sua comunidade o CLAIM, um Centro Local de Apoio à Integração de Migrantes, conforme descrito anteriormente nas presentes Diretrizes.<sup>34</sup>

Destaca-se ainda o canal especial criado pela Universidade de Coimbra para estudantes, académicos e profissionais com estatuto de refugiado, bem como para estudantes em situação de emergência por razões humanitárias, e o lançamento do novo “*International Student Lounge*” (<https://www.uc.pt/en/refugee-help/>).

**Bélgica:** De acordo com a Haute Ecole de Namur-Liège-Luxembourg, esta instituição “conta com mais de 6500 estudantes distribuídos por dez campus, nas Províncias de Namur, Liège e Luxemburgo” que “propõem um leque muito denso de formações no ensino superior, níveis de Licenciatura e Mestrado, vários programas de especialização de um ano e um grande número de sessões de formação em serviço”.<sup>35</sup>

Esta Universidade desenvolveu a atividade “‘*Diversí’day*, Sensibilização para a questão da migração” [*Diversí’day, Awareness on the migration issue*]. Os principais objetivos desta iniciativa foram “abrir-se ao outro e ao mundo, nas suas complexas realidades contemporâneas (migração, desigualdades norte/sul), desenvolver uma perspetiva diferente, contrariando/desconstruindo preconceitos e estereótipos, cruzar e enriquecer pontos de vista, envolvendo os diferentes intervenientes neste domínio (associações, requerentes de asilo, professores, estudantes de diferentes áreas)”.<sup>36</sup> De manhã, a atividade “decorreu no Centro de Acolhimento para Requerentes de Asilo de Belgrado, onde puderam assistir ao desafiante espetáculo, de e com Pie Tshibanda, ‘*A Black Madman in the Land of the Whites*’. A tarde, em Malonne, foi dedicada a diversos “workshops” de sensibilização, realizados, em conjunto, e animados por inúmeras associações: *Mutual Aid and Fraternity*, *Quinoa*, *Caritas*, *Amnistia Internacional*, *Children's Words*, *Announce Color*, *Youth News*, *Youth and Citizen* e a *Cruz Vermelha* (...)” [ibid].

**Grécia:** Conforme referido pela Universidade Aristóteles de Salónica (AUPh), esta instituição “é a maior Universidade da Grécia abrangendo todas as áreas” (...), sendo “amplamente reconhecida como um centro de aprendizagem vibrante que se inspira numa longa tradição de sucesso académico”.<sup>37</sup>

A Universidade Aristóteles de Salónica (AUPh) desenvolveu o Projeto S.U.C.R.E., “apoiado pela *Hellenic National Agency (IKY)* através da Comissão Europeia. O coordenador do projeto é a Universidade Aristóteles de Salónica e o consórcio é constituído pela Universidade de Colónia (Universität zu Köln), VU Amsterdam (Vrije Universiteit Amsterdam), bem como pelo Conselho Grego para os Refugiados. (...) O S.U.C.R.E. centra-se na resposta das Universidades às necessidades académicas dos estudantes e académicos refugiados/migrantes e na elaboração de diretrizes de boas práticas através do desenvolvimento de módulos de formação dirigidos ao setor voluntário que trabalha no terreno com a população específica. Especificamente, o projeto centra-se nos processos necessários para a integração adequada dos refugiados/migrantes (estudantes e académicos) no ensino superior, bem como no seu apoio académico após a sua admissão/entrada numa Universidade. Além disso, foca-se na integração/apoio psicossocial dos refugiados/migrantes e na sua informação adequada sobre questões jurídicas e de saúde. O S.U.C.R.E. visa a criação de material educativo/formação para ser devidamente utilizado por profissionais e partes interessadas”.<sup>38</sup>

**Itália:** Conforme destacado pela Universidade de Trento<sup>39</sup>, esta instituição “foi fundada em 1962 e sempre teve como objetivo construir alianças e eficiência recíproca com instituições e organizações italianas e estrangeiras”. Sempre com uma forte preocupação em dotar os seus estudantes e colaboradores de competências interculturais, a Universidade tem acionado múltiplos serviços que visam apoiar e acolher pessoas de outros países, comprometendo-se a concretizar os objetivos de inclusão e igualdade de oportunidades através de ações e iniciativas que sensibilizem e difundam uma cultura de equidade e justiça. A Universidade de Trento organizou uma “iniciativa em colaboração com a Província Autónoma de Trento, Cinformi e Opera Universitaria, que elaborou um memorando de entendimento para o ano letivo 2016/2017 e posteriores, para que todos os anos 5 estudantes recebam uma bolsa de estudos e alojamento adequado por um período a ser determinado, mas pelo menos durante os três anos necessários para concluir um curso de licenciatura”<sup>40</sup>. A trabalhar em conjunto com a Universidade estão o Departamento de Saúde e Políticas Sociais e o Departamento de Universidade, investigação, políticas de juventude, igualdade de oportunidades e cooperação para o desenvolvimento [ibid].

Segundo a Universidade (ibid), esta iniciativa teve início, num primeiro período com 5 estudantes, com os seguintes objetivos: “fornecer orientação na escolha académica; avaliar as qualificações dos estudantes estrangeiros para que possam frequentar os cursos individuais e, posteriormente, matricular-se em cursos de licenciatura a partir do ano letivo seguinte; isentar os estudantes das propinas devidas para os cursos individuais e cursos de língua italiana para estrangeiros; reservar um número de vagas para os requerentes de asilo, se todos os departamentos concordarem com a proposta, para facilitar o seu acesso à educação, uma vez que todos os cursos têm teste de admissão e as vagas são limitadas;

prestar apoio e orientação através do serviço de tutoria; prestar apoio no processo de inscrição a partir do ano letivo seguinte e auxiliar os estudantes a candidatarem-se a bolsas de estudo e alojamento na Opera Universitaria”.

Destacam-se outras iniciativas, organizadas pela comunidade académica (docentes e funcionários), como: 'Adotta un@ student', 'SuXr Project – Students for refugee's project]', 'Informática para refugiados', 'Basquetebol: um mundo numa palavra', 'Italiano e línguas dos refugiados: um seminário para estudantes de mestrado', 'Projeto CusCus', 'Wikipedia4Refugees' (ibid).

As boas práticas aqui destacadas refletem a estratégia que algumas IES têm vindo a organizar, tendo em conta o desenvolvimento de competências interculturais desta comunidade (docentes, funcionários e estudantes). Estas competências são essenciais para a inclusão de refugiados e outros beneficiários de proteção internacional que estudam numa IES. Estas atividades, e os consequentes resultados, demonstram a importância de recorrer à complementaridade da educação formal e não formal.

### CAPÍTULO 3: PERCURSO ESTRATÉGICO

Conforme afirmado no capítulo 1, a IES pode desempenhar um papel fundamental na promoção do diálogo intercultural através do desenvolvimento de competências interculturais de todos os atores envolvidos, utilizando diversos meios, no âmbito da aprendizagem formal, não formal e informal.

#### **3.0 Aprendizagem intercultural formal**

Uma estratégia possível para fomentar o papel da IES na promoção do diálogo intercultural e das competências interculturais é centrar-se na aprendizagem intercultural formal, particularmente, no currículo, nos cursos breves e nas “oportunidades de aprendizagem experiencial formalizada (como através de formação profissional ou estudando ou trabalhando no estrangeiro)”<sup>41</sup>. O foco é, assim, colocado na formação, que deve ser disponibilizada aos estudantes e aos funcionários, pois reconhece-se que só assim “aqueles que estão dispostos a iniciar o diálogo intercultural estarão realmente habilitados a fazê-lo com sucesso”.<sup>42</sup>

#### **Currículo**

O desenvolvimento de competências interculturais nas IES podem envolver a introdução de alterações nos currículos existentes. Nesta área, deve ser dada maior ênfase “à inclusão dos seguintes aspetos no currículo: aprender a pensar em termos de “*network*”, valorizar a pluralidade de formas de ser e de pensar, criar pontes epistemológicas entre culturas para facilitar o diálogo e a solução conjunta de problemas comuns; utilizar o conhecimento e a oportunidade para se adaptar e funcionar em contextos desconhecidos”<sup>43</sup>

Nas “Diretrizes para a comunidade académica das IES sobre a criação de ambientes de aprendizagem intercultural”<sup>44</sup>, as seguintes estratégias estão especificamente centradas nas alterações curriculares:



- Garantir “que, quando relevante, os currículos incorporem informação sobre grupos raciais e étnicos específicos”;
- Garantir “que o material do curso questione estereótipos raciais”;
- Referindo-se “à literatura e investigação desenvolvida fora do Norte Global”;
- Criar “condições para que os estudantes introduzam literatura e investigação desenvolvida fora do Norte Global”;
- “Estudos de caso e outros cenários devem incorporar a diversidade através de coisas como os nomes e os papéis de género atribuídos às personagens.”

Devido ao seu papel na promoção da educação intercultural noutros níveis de ensino, deve ser dada particular atenção ao desenvolvimento das competências interculturais no âmbito de programas dirigidos à formação de professores. Para este efeito, poderá ser necessário fornecer conhecimentos sobre competências interculturais “para equipar os professores com conteúdo de apoio e técnicas relevantes.”<sup>45</sup> De acordo com o Conselho da Europa, “os currículos de formação de professores precisam de ensinar estratégias educativas e métodos de trabalho para preparar os professores para gerir as novas situações decorrentes da diversidade, discriminação, racismo, xenofobia, sexismo e marginalização e para resolver conflitos pacificamente, bem como para promover uma abordagem global da vida institucional, com base na democracia e nos direitos humanos, e criar uma comunidade de estudantes, tendo em conta as suposições individuais não expressas, o ambiente escolar e os aspetos informais da educação.”<sup>46</sup> Além disso, destaca a necessidade de que “as instituições de formação de professores [...] desenvolvam instrumentos de garantia de qualidade inspirados na educação para a cidadania democrática, tendo em consideração a dimensão intercultural, e desenvolvam indicadores e ferramentas de autoavaliação e desenvolvimento para estabelecimentos de ensino”.

Adicionalmente, nas suas estratégias para o desenvolvimento de competências interculturais, as IES devem considerar a internacionalização do currículo, a introdução (ou aumento) da aprendizagem de línguas estrangeiras e o “enriquecimento do currículo com conteúdos interculturais e internacionais (como o desenvolvimento sustentável de recursos, uma vez que pressupostos culturais influenciam as interações entre os seres humanos e o mundo)”<sup>47</sup>. No que diz respeito à aprendizagem de línguas, pode-se argumentar que “porque não existe uma correspondência simples e direta entre as línguas, e porque as línguas carregam significados (alguns dos quais são exclusivos de perspetivas culturais particulares), a competência numa língua é crucial para a compreensão das perspetivas, das crenças e das práticas culturais a que está associada. As competências de interação, bem como outras componentes da competência intercultural, são, portanto, muito dependentes de pelo menos um parceiro na interação ter competência na língua do outro (ou ambos os parceiros terem competência em pelo menos uma língua comum – a língua franca). Quando ambos os parceiros têm competência plurilingue que inclui a língua do outro, a interação será ainda mais rica e bem-sucedida.”<sup>48</sup>

### **Cursos breves**

As competências interculturais podem ser reforçadas através da organização de cursos breves dirigidos a todos os atores da IES. Estes cursos breves podem ser organizados como parte do currículo obrigatório dos estudantes, docentes e funcionários, mas também como atividades de formação não obrigatórias, podendo ser organizados pelas próprias instituições, centros de investigação, associações de estudantes, instituições privadas ou através de parcerias estratégicas.

### **Oportunidades de aprendizagem experiencial formalizadas**

Além disso, a organização de oportunidades de aprendizagem, tais como mobilidade de professores, mobilidade de funcionários e programas de mobilidade/intercâmbio de estudantes pode revelar-se importante<sup>49</sup>. Os programas de mobilidade, no entanto, não garantem por si só o desenvolvimento de competências interculturais dos seus participantes<sup>50</sup> e, por conseguinte, o seu desenvolvimento deve ser abordado de forma a reforçar o seu potencial papel neste domínio.

#### **3.1 Aprendizagem intercultural informal**

Como mencionado anteriormente, a aprendizagem intercultural também pode acontecer “informalmente, através das atividades dos estudantes e da sua vida quotidiana nas residências universitárias e no campus.”<sup>51</sup> Estas oportunidades de aprendizagem podem “ocorrer através de intercâmbios; belas-artes; organizações culturais; espaços públicos, tais como museus e bibliotecas; novos meios de comunicação; e assim por diante. Esta aprendizagem também ocorre através da experiência vivida diariamente na interação com aqueles que diferem em idade, género, religião, etnia, estatuto socioeconómico, crenças políticas ou aptidões físicas, para mencionar algumas diferenças. [...]”<sup>52</sup>. Tendo isto em consideração, a IES pode considerar o desenvolvimento de uma vasta gama de atividades culturais. Conforme destacado pelo Conselho da Europa, “as artes são também um campo de contradição e de confronto simbólico, permitindo a expressão individual, a autorreflexão crítica e a mediação. Assim, atravessam naturalmente fronteiras e conectam-se e falam diretamente com as emoções das pessoas. Cidadãos criativos, envolvidos em atividades culturais, produzem novos espaços e potencialidades de diálogo.”<sup>53</sup>.

A aprendizagem intercultural informal/não formal na IES pode abranger a organização de debates ou festivais de cinema, grupos de leitura, teatro, criação de textos, eventos ou atividades culturais, desportos, atividades de voluntariado, a criação/organização de espaços (físicos) de diálogo intercultural ou uma combinação de várias destas atividades.

Estas atividades podem ser organizadas por estudantes ou por organismos da IES (incluindo gabinetes internacionais). No entanto, neste caso, é importante que os estudantes se envolvam no seu desenvolvimento, tendo em conta que “torna-se imperativo que os próprios estudantes estejam mais envolvidos no seu próprio desenvolvimento de competências globais.”<sup>54</sup> Isto pode implicar, por exemplo, o envolvimento de associações e grupos de estudantes na organização de eventos/atividades.



### **3.2 Importância de adotar uma estratégia abrangente**

As medidas anteriormente delineadas com vista ao desenvolvimento de competências interculturais devem ser consideradas como um todo, e devem ser dirigidas a estudantes, docentes e funcionários. Conforme destacado anteriormente, o desenvolvimento das competências interculturais dos estudantes permite-lhes desempenhar um papel positivo na própria IES, mas também fora dela, como membros ativos das suas sociedades. Além disso, os docentes têm um papel fundamental no fomento do diálogo intercultural, pois são chamados a gerir a diversidade nas suas aulas e a contribuir ativamente para o reforço das competências interculturais dos seus estudantes<sup>55</sup>. Ademais, o papel da demais comunidade académica na promoção do diálogo intercultural não deve ser subestimado. Muitas vezes, são confrontados com desafios que surgem da diversidade dentro das instituições. Adicionalmente, são chamados a desempenhar um papel na organização de atividades dirigidas à inclusão de estudantes e professores nas instituições, tais como eventos para recém-chegados, programas para estudantes e professores internacionais, e muitas vezes são responsáveis por fornecer informações sobre esses programas. Como atores ativos neste processo, o corpo docente desempenha um papel importante na criação de um ambiente respeitoso e inclusivo<sup>56</sup>. Por esta razão, devem também serem incluídos em atividades destinadas a promover o diálogo intercultural na IES e, mais importante ainda, devem beneficiar de programas ou atividades especiais concebidas especificamente para reforçar as suas competências interculturais.

É importante que estas atividades façam parte de uma estratégia mais abrangente para reforçar o diálogo intercultural no seio da IES. Uma recomendação importante decorrente do seminário “Diálogo intercultural no Campus Universitário” (março de 2008) é, de facto, que o diálogo intercultural faça parte da missão do ensino superior: “os dirigentes das instituições de ensino superior devem incluir o diálogo intercultural como um dos objetivos da Universidade. Devem considerar a inclusão do diálogo intercultural na declaração de missão da instituição e devem alocar recursos adequados (tanto financeiros quanto humanos) para implementar o diálogo intercultural. Devem considerar o ensino e a investigação que procuram promover o diálogo intercultural no campus, bem como na sociedade em geral, como parte integrante da missão do ensino superior”<sup>57</sup>.

Também podem ser criados órgãos específicos para desenvolver e implementar estratégias a adotar pela IES. Um desses órgãos pode assumir a forma de uma Comissão de Boas-vindas, formado por atuais/antigos estudantes com estatuto de refugiado ou proteção internacional, bem como estudantes nacionais e outros internacionais, docentes/investigadores e funcionários administrativos. Esta Comissão de Boas-vindas seria particularmente responsável pela inclusão de novos estudantes, em particular, estudantes refugiados e outros beneficiários de proteção internacional. A criação destes órgãos abre oportunidades para o desenvolvimento de competências interculturais dos envolvidos, contribuindo, ao mesmo tempo, para os processos de inclusão das IES (Ver Área 1).

## **CAPÍTULO 4: RECOMENDAÇÕES PRÁTICAS**



Tendo em conta os principais aspetos a considerar em qualquer estratégia centrada no diálogo intercultural e no desenvolvimento de competências interculturais, o presente capítulo apresenta algumas recomendações práticas dirigidas às IES.

#### **4.0 Avaliação**

Apesar das suas limitações, a avaliação das competências interculturais através de indicadores ou ferramentas existentes pode ser importante para compreender como as IES estão a considerar o desenvolvimento de competências interculturais dentro das suas instituições, e para identificar as melhores práticas e insuficiências a este respeito.

#### **4.1 Elaboração de uma estratégia abrangente de desenvolvimento de competências interculturais**

Os resultados da avaliação podem informar o desenvolvimento de uma estratégia abrangente de desenvolvimento de competências interculturais que tenha em consideração os aspetos delineados no Capítulo 3. Esta estratégia deve centrar-se na missão da instituição, na alocação de recursos, ensino e investigação nesta área, bem como na implementação de atividades/oportunidades, tanto na educação formal como na educação informal/não formal, dirigidas à valorização das competências dos estudantes, dos docentes e funcionários. Uma vez que o desenvolvimento destes pode envolver atores externos, a IES pode considerar o desenvolvimento de parcerias estratégicas (ver Área 3). Além disso, a IES pode atentar a criação de órgãos específicos responsáveis por áreas-chave, como uma Comissão de Boas-vindas, que visa a inclusão de recém-chegados, mas também contribui para o reforço das competências interculturais das pessoas envolvidas.

#### **4.2 Adoção de medidas centradas na educação formal**

Ao considerar o desenvolvimento de competências interculturais através da aprendizagem formal, a IES pode considerar o seguinte:

a) A introdução de alterações nos currículos existentes. Como mencionado, deve ser dada particular atenção aos programas de formação de professores, devido ao importante papel que os professores desempenham no reforço do desenvolvimento de competências interculturais noutros níveis de ensino. Além disso, a IES deve tomar medidas direcionadas para a internacionalização do currículo.

b) A organização de cursos breves com o objetivo de reforçar as competências interculturais. Algumas IES, na Europa, desenvolvem, por exemplo, cursos específicos orientados para o desenvolvimento de competências interculturais dos professores do ensino superior. Por exemplo, a Universidade de Utrecht organiza um curso dirigido a “professores holandeses e internacionais no ensino superior que (irão) ensinar numa sala de aula internacional ou (culturalmente) diversificada” que visa apoiar “professores no desenvolvimento das competências, conhecimentos e atitudes necessários para adaptar eficazmente [o seu] ensino às necessidades específicas de uma sala de aula heterogénea e diversificada.”<sup>58</sup> As IES também propõem cursos breves para estudantes orientados para o desenvolvimento das suas competências interculturais (por exemplo, ver a Escola de Verão organizada pela Universidade de Groningen <https://www.rug.nl/education/summer-winter-schools/intercultural-competence/?lang=en>).



c) O desenvolvimento e implementação de programas de mobilidade, conjugados com medidas destinadas a reforçar o seu potencial papel no desenvolvimento de competências interculturais dos envolvidos. Isto pode ser feito, por exemplo, através da organização de semanas de formação de funcionários, através de simpósios ou mesmo através da oferta de formação a estudantes de mobilidade. Algumas IES já estão a tomar medidas a este respeito. Por exemplo, algumas IES organizam semanas internacionais de formação de funcionários, que incluem debates sobre o desenvolvimento de competências interculturais (<https://www.fu-berlin.de/en/international/faculty-staff/mobility-staff/staff-week/index.html>) ou simpósios para debater temas como a internacionalização e desenvolvimento de competências interculturais (ver, por exemplo, o simpósio organizado pela Universidade de Vic - Universidade Central da Catalunha intitulado “Internacionalização e Competência intercultural no Ensino Superior: Qualidade e Inovação” <https://mon.uvic.cat/grac/internationalisation-and-intercultural-competence-in-higher-education-quality-and-innovation/>). Além disso, as IES também estão a organizar e a dar formação a estudantes de mobilidade. O projeto IEREST Recursos de Educação Intercultural para Estudantes Erasmus e os seus Professores [*Intercultural Education Resources for Erasmus Students and their Teachers*], por exemplo, visava “desenvolver, testar e divulgar um Caminho intercultural (nomeadamente, um conjunto de módulos de ensino) a disponibilizar aos estudantes Erasmus antes, durante e após a sua experiência no estrangeiro, de forma a incentivar a mobilidade para fins de aprendizagem e apoiar os estudantes a beneficiarem ao máximo das suas experiências internacionais em termos de crescimento pessoal e competências interculturais.”<sup>59</sup>. Outras IES têm um conjunto de diferentes programas/atividades de formação sobre competências interculturais dirigidas a professores e outros funcionários (como diferentes oficinas de trabalho/atividades de formação ou apoio individual e direcionado a um docente) (por exemplo, KU Leuven: <https://www.kuleuven.be/diversiteit/diversity/intercultural-competences>).

### **4.3 Adoção de medidas centradas na educação informal/não formal**

Conforme mencionado, as IES podem considerar o desenvolvimento e a implementação de oportunidades de aprendizagem informal/não formal direcionadas para o reforço de competências interculturais, que podem incluir:

#### **a) Debate sobre filmes ou festivais de cinema**

A IES pode decidir exibir filmes ou documentários, seguidos de painéis de debate sobre questões específicas. De facto, os filmes “podem ser uma chave da autorreflexão e da abertura para explorar outros lugares, bem como conflitos e tensões relacionados com a diversidade, seja no passado ou no presente, em contextos que podem nunca ser fisicamente acessíveis aos alunos. No que diz respeito a filmes e textos, em contextos educativos não formais e formais, os facilitadores ou professores podem selecionar propositadamente filmes, cenas de filmes ou trechos de fontes escritas para debater onde a diversidade se torna crucial, quer pedindo aos alunos que debatam a sua visão dos eventos ou que tenham a perspetiva e empatia com as pessoas envolvidas numa determinada cena ou passagem. Estes debates podem centrar-se, especialmente, nas razões pelas quais pensam que estas pessoas falam umas com as outras, mas não conseguem comunicar

realmente, se a competência intercultural se manifesta e se e porque a diversidade cultural alimenta tensões e conflitos nos trechos selecionados.”<sup>60</sup> Por exemplo, em 2020, a Universidade de Tampere decidiu exibir o documentário “*When you can’t go back*”, sobre um estudante de engenharia informática sírio, seguido de um painel de debate sobre liberdade académica e académicos refugiados (<https://www.tuni.fi/en/news/screening-documentary-film-when-you-cant-go-back>).

### **b) Grupos de leitura, teatro, escrita criativa**

Outras atividades podem incluir a organização de grupos de leitura, teatro ou grupos de escrita criativa. O teatro “permite que as pessoas explorem e reflitam sobre experiências que provavelmente nunca encontrariam de outra forma. Muitos contos e poemas também contribuem para o desenvolvimento da competência intercultural. Podem ser lidos, apreciados, debatidos, ilustrados com desenhos, recriados ou mesmo [...] reescritos a partir das próprias perspetivas dos alunos. Estas atividades de aprendizagem baseadas na literatura, obviamente apropriadas para a aula de línguas ou literatura, mas também adaptáveis a outras disciplinas, permitem que os alunos adquiram conhecimento sobre pessoas que nunca conheceram e aprendam sobre vidas que nunca imaginaram. Estes processos podem auxiliar os alunos a desenvolver uma disposição para questionar o que, geralmente, é dado como certo no seu próprio contexto e desafiar os seus estereótipos de outras pessoas. Dependendo do conteúdo ou da mensagem do poema, conto ou peça de teatro que os professores e facilitadores selecionam para utilizar, estas atividades podem mesmo ajudar os alunos a entender como a sociedade e os indivíduos podem proteger a dignidade e os direitos humanos das pessoas, independentemente das suas afiliações culturais.”<sup>61</sup>

### **c) Eventos ou atividades culturais**

Os encontros culturais podem assumir diversas formas, incluindo, por exemplo, eventos de culinária, danças tradicionais, exposições, entre outros. Uma característica importante destas atividades é que permitem o intercâmbio intercultural entre a comunidade académica, docentes, estudantes e funcionários.

### **d) Desporto**

Devido ao seu potencial para fomentar o desenvolvimento de competências interculturais, as IES também podem organizar atividades desportivas. Como reconhecido pelo Conselho da Europa, de facto, “o desporto é uma importante potencial arena para o diálogo intercultural, que o conecta diretamente à vida quotidiana. [...] Jogar em conjunto sob regras imparciais e universais e uma noção de jogo limpo pode constituir uma experiência intercultural.”<sup>62</sup> Por estas razões, algumas iniciativas foram desenvolvidas a fim de aumentar o potencial do desporto na inclusão de migrantes e refugiados. Por exemplo, o programa alemão “Integração através do desporto” fornece apoio financeiro e de outro tipo a clubes desportivos e visa encorajar a inscrição de refugiados e migrantes em clubes desportivos e auxiliar a sua inclusão nas comunidades locais. (<https://globalcompactrefugees.org/article/integration-through-sports>). Apesar de não ser

implementado diretamente pela IES, o programa conta com diversas parcerias com instituições de ensino.

#### e) Atividades de voluntariado

As atividades de voluntariado podem incluir atividades contínuas, mas também semanas/dias de voluntariado. As atividades de voluntariado podem ocorrer dentro da própria instituição [por exemplo, envolvendo estudantes voluntários no apoio a (potenciais) estudantes refugiados, como o programa implementado pelo Instituto de Tecnologia de Karlsruhe (KIT), Alemanha ([https://together.pixel-online.org/refumap\\_scheda.php?id\\_sch=629](https://together.pixel-online.org/refumap_scheda.php?id_sch=629)),] ou para a comunidade em geral (por exemplo, oferecendo aos estudantes oportunidades para se envolverem com organizações locais e prestarem apoio às comunidades migrantes).

#### f) Espaços de diálogo intercultural

As IES também podem considerar a criação de espaços de diálogo intercultural, onde algumas destas atividades possam ocorrer<sup>63</sup>. Por exemplo, a Universidade de Aveiro, em Portugal, desenvolveu o Espaço UA Intercultural ([https://together.pixel-online.org/refumap\\_scheda.php?id\\_sch=644](https://together.pixel-online.org/refumap_scheda.php?id_sch=644)) onde os estudantes internacionais podem obter ajuda para lidar com questões práticas, e que também funciona como um espaço para exposições, concertos e outras atividades.

Além disso, as IES podem considerar o desenvolvimento de programas que combinem diferentes atividades. Por exemplo, a Universidade da Tessália, na Grécia, juntamente com a Second Chance School of Volos e a ONG ARSIS, organizaram uma atividade que envolvia caminhar por diferentes caminhos ou rotas. Foram utilizadas sete rotas diferentes, e cada rota centrou-se num tema específico (quotidiano, vida dos refugiados, literatura, história, etc.). Estes funcionaram como um gatilho para o desenvolvimento da comunicação intercultural e do intercâmbio entre os participantes no âmbito da educação intercultural crítica e da aprendizagem experiencial. ([https://together.pixel-online.org/refumap\\_scheda.php?id\\_sch=573](https://together.pixel-online.org/refumap_scheda.php?id_sch=573)). Além disso, o projeto da Universidade de Utrecht "*Making journeys: building blocks for diversity*" visa utilizar a "Investigação Baseada nas Artes (ABR) como um instrumento educativo inovador para explorar o modo como a diversidade se desenvolve no contexto da Universidade. Como parte do projeto, foi organizada uma exposição intitulada 'Jornadas para a Diversidade' composta por fotografias, desenhos, vídeos, objetos e pinturas feitas ou trazidas por estudantes refugiados, seus colegas e professores, bem como uma oficina de trabalho com atividades baseadas nas artes (por exemplo, desenho, fotografia e poesia). ([https://together.pixel-online.org/refumap\\_scheda.php?id\\_sch=600](https://together.pixel-online.org/refumap_scheda.php?id_sch=600))..

## REFERÊNCIAS

2 Claeys-Kulik, A., Jørgensen, T., Stöber, H., "Diversity, Equity and Inclusion in European HEI - Results from the INVITED project", European University Association, 2019. Disponível em: [https://eua.eu/downloads/publications/web\\_diversity%20equity%20and%20inclusion%20in%20european%20higher%20education%20institutions.pdf](https://eua.eu/downloads/publications/web_diversity%20equity%20and%20inclusion%20in%20european%20higher%20education%20institutions.pdf)

3 The Congress of Local and Regional Authorities, Resolution 375 (2014) Promoting diversity through intercultural education and communication strategies. Disponível em: <https://rm.coe.int/promoting-diversity-through-intercultural-education-and-communication-/168071a322>

4 The Congress of Local and Regional Authorities Resolution 375 (2014) Promoting diversity through intercultural education and communication strategies. Disponível em: <https://rm.coe.int/promoting-diversity-through-intercultural-education-and-communication-/168071a322>

5 Ferede, M., "Paper commissioned for the 2019 Global Education Monitoring Report, Migration, displacement and education: Building bridges, not walls", 2018. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266075>

6 Fitzsimons, C., Finn, J., Grummell, B., "Creating intercultural learning environments - Guidelines for staff within HEI", Barcelona, Eucen, 2017, p.6. Disponível em: [http://he4u2.eucen.eu/wp-content/uploads/2016/04/HE4u2\\_D2-5\\_Guidelines\\_JS\\_FINALNEW.pdf](http://he4u2.eucen.eu/wp-content/uploads/2016/04/HE4u2_D2-5_Guidelines_JS_FINALNEW.pdf)

7 European Commission, Erasmus +. Disponível em: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/programme-guide/part-a>

8 "Living Together As Equals in Dignity", White Paper on Intercultural Dialogue, Council of Europe Ministers of Foreign Affairs, 2008, p.11. Disponível em: [https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper\\_final\\_revised\\_en.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf)

9 "Living Together As Equals in Dignity", White Paper on Intercultural Dialogue, Council of Europe Ministers of Foreign Affairs, 2008, p.17. Disponível em: [https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper\\_final\\_revised\\_en.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf)

10 Wendy, L., "Intercultural competences: conceptual and operational framework", UNESCO, 2013, p.8. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768>

11 "Living Together As Equals in Dignity", White Paper on Intercultural Dialogue, Council of Europe Ministers of Foreign Affairs, 2008, p.25. Disponível em: [https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper\\_final\\_revised\\_en.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf)

12 Wendy, L., "intercultural competences: conceptual and operational framework", UNESCO, 2013, p.7. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768>

13 Wendy, L., "intercultural competences: conceptual and operational framework", UNESCO, 2013, p.7. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768>

14 Deardorff, Darla K., "The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of international education at institutions of higher education in the United States.", 2004, dissertation, North Carolina State, disponível em: <https://repository.lib.ncsu.edu/handle/1840.16/5733>.

15 Huber, J., Reynolds, C. (eds.), "Developing intercultural competence through education", Pestalozzi series No. 3, Council of Europe Publishing, 2014, p.17. Disponível em: <https://rm.coe.int/developing-intercultural-enfr/16808ce258>

16 Huber, J., Reynolds, C. (eds.), "Developing intercultural competence through education", Pestalozzi series No. 3, Council of Europe Publishing, 2014, p.19-20. Disponível em: <https://rm.coe.int/developing-intercultural-enfr/16808ce258>

17 "Living Together As Equals in Dignity", White Paper on Intercultural Dialogue, Council of Europe Ministers of Foreign Affairs, 2008. Disponível em: [https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper\\_final\\_revised\\_en.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf)



Wendy, L., "Intercultural competences: conceptual and operational framework", UNESCO, 2013, p.24. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768>

18

"Living Together As Equals in Dignity", White Paper on Intercultural Dialogue, Council of Europe Ministers of Foreign Affairs, 2008, p.29-30. Disponível em: [https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper\\_final\\_revised\\_en.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf)

19

Huber, J., Reynolds, C. (eds.), "Developing intercultural competence through education", Pestalozzi series No. 3, Council of Europe Publishing, 2014, p.34. Disponível em: <https://rm.coe.int/developing-intercultural-enfr/16808ce258>

20

Huber, J. (ed.), "Intercultural competence for all. Preparation for living in a heterogeneous world", Pestalozzi Series, No. 2, Council of Europe Publishing, 2012. Disponível em: <https://rm.coe.int/intercultural-competence-for-all/16808ce20c>

21

Huber, J. (ed.), "Intercultural competence for all. Preparation for living in a heterogeneous world", Pestalozzi Series, No. 2, Council of Europe Publishing, 2012, p.51. Disponível em: <https://rm.coe.int/intercultural-competence-for-all/16808ce20c>

22

Deardorff, D., "Some thoughts on assessing intercultural competence", Urbana, IL: University of Illinois and Indiana University, National Institute for Learning Outcomes Assessment (NILOA), 2014. Disponível em: <https://www.learningoutcomesassessment.org/wp-content/uploads/2019/08/Viewpoint-Deardorff.pdf>

23

Deardorff, D., "Some thoughts on assessing intercultural competence", Urbana, IL: University of Illinois and Indiana University, National Institute for Learning Outcomes Assessment (NILOA), 2014. Disponível em: <https://www.learningoutcomesassessment.org/wp-content/uploads/2019/08/Viewpoint-Deardorff.pdf>

24

Huber, J., Reynolds, C. (eds.), "Developing intercultural competence through education", Pestalozzi series No. 3, Council of Europe Publishing, 2014, p.22. Disponível em: <https://rm.coe.int/developing-intercultural-enfr/16808ce258>

25

Huber, J., Reynolds, C. (eds.), "Developing intercultural competence through education", Pestalozzi series No. 3, Council of Europe Publishing, 2014. Disponível em: <https://rm.coe.int/developing-intercultural-enfr/16808ce258>

26

"UNESCO Guidelines on Intercultural Education", UNESCO, 2006. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878>

27

"UNESCO Guidelines on Intercultural Education", UNESCO, 2006, p.18. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878>

28

"Living Together As Equals in Dignity", White Paper on Intercultural Dialogue, Council of Europe Ministers of Foreign Affairs, 2008. Disponível em: [https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper\\_final\\_revised\\_en.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf)

29

The Conversation, How universities can teach their students to respect different cultures, disponível em: [https://theconversation.com/how-universities-can-teach-their-students-to-respect-different-cultures-56857#comment\\_944722](https://theconversation.com/how-universities-can-teach-their-students-to-respect-different-cultures-56857#comment_944722)

30

Refugee education initiatives, disponível em: <https://www.refugeeeducationinitiatives.org/>

31

Universidade de Aveiro, about us, disponível em: <https://www.ua.pt/en/about-us>

32

Together Project, Buddy Program to Support International Students, disponível em: [http://together.pixel-online.org/refumap\\_scheda.php?id\\_sch=645](http://together.pixel-online.org/refumap_scheda.php?id_sch=645)

33

Universidade de Aveiro, programas e parcerias, disponível em: <https://www.ua.pt/en/sas/page/25078>

34

Universidade de Aveiro, serviços de apoio, disponível em: <https://www.ua.pt/en/servicos-apoio>

35







36 University College of Namur-Liège-Luxembourg, disponível em: [https://www.henallux.be/sites/default/files/brochure\\_generale2018-en\\_5.pdf](https://www.henallux.be/sites/default/files/brochure_generale2018-en_5.pdf)

37 Haute Ecole de Namur, Liège, Luxembourg, disponível em: [https://www.ares-ac.be/images/relations\\_exterieures/Refugies-et-chercheurs-en-danger\\_Cartographie.pdf](https://www.ares-ac.be/images/relations_exterieures/Refugies-et-chercheurs-en-danger_Cartographie.pdf)

38 Aristotle University of Thessaloniki (AUTH), Auth in the world, disponível em: <https://old.auth.gr/en/international>

39 Aristotle University of Thessaloniki, SUCRE, disponível em: <http://sucre.auth.gr/en>

40 University of Trento, home, disponível em: <https://www.unitn.it/en/ateneo/151/university>

41 University of Trento, Asylum seekers to university project, disponível em: <https://www.unitn.it/en/ateneo/60469/asylum-seekers-to-university-project>

42 Deardorff, D., "Manual for Developing intercultural Competencies: story circles", UNESCO Publishing, 2020, p.6. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370336>

43 Bergan, S., van't Land, H. (eds.), "Speaking across borders: the role of higher education in furthering intercultural dialogue", Council of Europe higher education series No. 16, Council of Europe Publishing, 2010, p. 49. Disponível em: <https://rm.coe.int/speaking-across-borders-the-role-of-higher-education-in-furthering-int/168075dddc>

44 Bergan, S., van't Land, H. (eds.), "Speaking across borders: the role of higher education in furthering intercultural dialogue", Council of Europe higher education series No. 16, Council of Europe Publishing, 2010, p.122. Disponível em: <https://rm.coe.int/speaking-across-borders-the-role-of-higher-education-in-furthering-int/168075dddc>

45 Fitzsimons, C., Finn, J., Grummell, B., "Creating intercultural learning environments - Guidelines for staff within HEI", Barcelona, Eucen, 2017. Disponível em: [http://he4u2.eucen.eu/wp-content/uploads/2016/04/HE4u2\\_D2-5\\_Guidelines\\_JS\\_FINALNEW.pdf](http://he4u2.eucen.eu/wp-content/uploads/2016/04/HE4u2_D2-5_Guidelines_JS_FINALNEW.pdf)

46 Wendy, L., "Intercultural competences: conceptual and operational framework", UNESCO, 2013, p.28. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768>

47 "Living Together As Equals in Dignity", White Paper on intercultural Dialogue, Council of Europe Ministers of Foreign Affairs, 2008, p.32. Disponível em: [https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper\\_final\\_revised\\_en.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf)

48 Wendy, L., "Intercultural competences: conceptual and operational framework", UNESCO, 2013, p.28. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768>

49 Huber, J., Reynolds, C. (eds.), "Developing intercultural competence through education", Pestalozzi series No. 3, Council of Europe Publishing, 2014, p.24. Disponível em: <https://rm.coe.int/developing-intercultural-enfr/16808ce258>

50 Wendy, L., "Intercultural competences: conceptual and operational framework", UNESCO, 2013. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768>

51 Bergan, S., van't Land, H. (eds.), "Speaking across borders: the role of higher education in furthering intercultural dialogue", Council of Europe higher education series No. 16, Council of Europe Publishing, 2010, p. 46. Disponível em: <https://rm.coe.int/speaking-across-borders-the-role-of-higher-education-in-furthering-int/168075dddc>

52 Quinlan, O., Deardorff, D., How universities can teach their students to respect different cultures, disponível em: [https://theconversation.com/how-universities-can-teach-their-students-to-respect-different-cultures-56857#comment\\_944722](https://theconversation.com/how-universities-can-teach-their-students-to-respect-different-cultures-56857#comment_944722)

53 Deardorff, D., "Manual for Developing intercultural Competencies: story circles", UNESCO Publishing, 2020, p.6. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370336>







---

“Living Together As Equals in Dignity”, White Paper on Intercultural Dialogue, Council of Europe Ministers of Foreign Affairs, 2008, p.33. Disponível em: [https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper\\_final\\_revised\\_en.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf)

54

Education Week, Building a K-16 Education Pipeline for Global Competence Development, disponível em: <https://www.edweek.org/policy-politics/opinion-building-a-k-16-education-pipeline-for-global-competence-development/2017/06>

55

“Living Together As Equals in Dignity”, White Paper on Intercultural Dialogue, Council of Europe Ministers of Foreign Affairs, 2008. Disponível em: [https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper\\_final\\_revised\\_en.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf)

56

Education Week, Building a K-16 Education Pipeline for Global Competence Development, disponível em: <https://www.edweek.org/policy-politics/opinion-building-a-k-16-education-pipeline-for-global-competence-development/2017/06>

57

Bergan, S., van't Land, H. (eds.), “Speaking across borders: the role of higher education in furthering intercultural dialogue”, Council of Europe higher education series No. 16, Council of Europe Publishing, 2010, p. 48. Disponível em: <https://rm.coe.int/speaking-across-borders-the-role-of-higher-education-in-furthering-int/168075dddc>

58

Utrecht University, Developing intercultural Competences, disponível em: <https://www.uu.nl/en/professionals/programmes/developing-intercultural-competences>

59

IEREST Project, flier. Disponível em: [http://www.ierest-project.eu/sites/default/files/IEREST\\_flier\\_2013.pdf](http://www.ierest-project.eu/sites/default/files/IEREST_flier_2013.pdf)

60

Huber, J., Reynolds, C. (eds.), “Developing intercultural competence through education”, Pestalozzi series No. 3, Council of Europe Publishing, 2014, p.44. Disponível em: <https://rm.coe.int/developing-intercultural-enfr/16808ce258>

61

Huber, J., Reynolds, C. (eds.), “Developing intercultural competence through education”, Pestalozzi series No. 3, Council of Europe Publishing, 2014, p.42. Disponível em: <https://rm.coe.int/developing-intercultural-enfr/16808ce258>

62

“Living Together As Equals in Dignity”, White Paper on intercultural Dialogue, Council of Europe Ministers of Foreign Affairs, 2008, p.34. Disponível em: [https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper\\_final\\_revised\\_en.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf)

63

“Living Together As Equals in Dignity”, White Paper on intercultural Dialogue, Council of Europe Ministers of Foreign Affairs, 2008, p.34. Disponível em: [https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper\\_final\\_revised\\_en.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf)



### ÁREA 3: TERCEIRA MISSÃO

#### RESUMO:

*Esta área das Diretrizes diz respeito à Terceira Missão das IES, nomeadamente o aproveitamento do ensino académico, do conhecimento e dos resultados da investigação para o benefício da sociedade e da economia. Centra-se, essencialmente, no impacto positivo que a Terceira Missão das IES pode ter na inclusão social dos refugiados e outros nacionais de países terceiros nas sociedades europeias, e está dividida em quatro capítulos. O Capítulo 1 apresenta a definição de Terceira Missão das IES, pondera a sua importância em tempos de movimentos populacionais em massa e identifica os seus principais atores e contribuintes. O Capítulo 2 apresenta as boas práticas das iniciativas da Terceira Missão implementadas por IES na Grécia, Itália, Portugal, bem como por Universidades por toda a Europa. O Capítulo 3 procura delinear um quadro estratégico sustentável para as IES, de forma a reforçar a sua ligação e cooperação com vista a melhorar e difundir o potencial da sua Terceira Missão, para alcançar um impacto social mais profundo. Para este efeito, o Capítulo 4 apresenta recomendações tangíveis relativamente ao desenvolvimento de um quadro estratégico para as IES e o envolvimento dos seus membros, o envolvimento de partes interessadas externas e a implementação de atividades em rede relacionadas.*

#### CAPÍTULO 1: ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

##### 1.0 Introdução à 'Terceira Missão' das Universidades



A responsabilidade tradicional das Universidades está ligada a duas missões principais. A primeira é a Educação, considerada como o seu principal mandato e diz respeito à transmissão de conhecimentos aos estudantes, que devem atender a critérios específicos a fim de se qualificarem como tal. A segunda missão é a Investigação, que significa produzir novos conhecimentos. Docentes e jovens investigadores, tais como estudantes de doutoramento e investigadores de pós-doutoramento, trabalham em bibliotecas e laboratórios para chegar a conclusões novas ou corretas, ainda não conhecidas ou pensadas.

É geralmente aceite que as Universidades mudaram drasticamente no século XXI. Nos últimos 30 anos, tem havido referências mais amplas à Terceira Missão das Universidades. Esta nova “Terceira Missão” diz respeito à utilização dos resultados do conhecimento e da investigação produzidos em benefício da sociedade e da economia, e tem sido reconhecida como igualmente adequada para as Universidades. Esta última deve ocupar-se tanto com as necessidades da sociedade como das exigências do mercado. Isto constitui a chamada Terceira Missão, que acrescenta uma função adicional às anteriores. Neste contexto, a atividade de uma Universidade está ligada ao contexto socioeconómico em que funciona. Isto significa o fim do controlo do acesso ao conhecimento, que estava a ser mantido dentro da comunidade académica. Pode ser considerada intimamente relacionada com as necessidades de aprendizagem ao longo da vida da sociedade, mas vai além de atender apenas a estas necessidades. É certo que o diálogo científico não se restringe apenas ao corpo científico e aos considerados qualificados para serem estudantes, mas também à sociedade como um todo.

Assim, as Universidades agora desenvolvem as suas estratégias em torno destas três missões e tentam conjugá-las da forma mais harmoniosa possível. Académicos debatem como integrar eficazmente estas missões num quadro institucional coerente, tentando produzir conhecimentos, não apenas para serem utilizados para fins pedagógicos e para produzirem novos produtos ou serviços – ou seja, para usos comerciais – mas também para maximizar a prosperidade da sociedade, para responder às novas necessidades, perigos, desafios enfrentados por esta. Como seria de esperar, diferentes países e Universidades implementam a sua Terceira Missão de diferentes maneiras, enfatizando diferentes aspetos e dando prioridade a diferentes atividades.

No entanto, também existe um debate sobre os efeitos negativos de ter de atender o mercado e a sociedade em geral, em vez da ciência e dos estudantes. O debate é se a adoção de um comportamento orientado para o mercado ou para a sociedade por uma Universidade poderia prejudicar as suas principais atividades de investigação e de financiamento. Isto deve-se principalmente ao facto de os governos desenvolverem políticas de “terceira missão” que atribuem financiamento para este fim, enquanto os decisores políticos e especialistas procuram indicadores específicos. Por outro lado, poderia certamente argumentar-se que o equilíbrio é necessário e que a “terceira missão” também poderia servir como fonte de financiamento para as Universidades. Além disso, fazer contribuições positivas para uma comunidade é um objetivo valioso por si só e pode ser produtivo a médio e longo prazo, e de formas imprevisíveis.

As Universidades também podem escolher as suas prioridades ou conjugar diferentes aspetos das políticas de terceira missão, nomeadamente:

**Aspeto de desenvolvimento e investigação:** Uma Universidade reforça a economia local através dos seus projetos de investigação e das novas tecnologias que cria e adota.

**Aspeto inovador:** Uma Universidade é a principal produtora de conhecimento inovador e difusão de conhecimentos especializados no setor produtivo regional e local, ao mesmo tempo que mobiliza as forças empresariais locais, tornando-se uma fonte permanente de informação sobre a evolução económica nacional e global.

**Aspeto económico:** Uma Universidade é uma força importante que investe, compra bens, transaciona e reforça a cooperação com os ramos locais da economia.

**Aspeto social:** Uma Universidade fornece conhecimento e cria, efetivamente, novos empregos, retendo assim os jovens na região e no país. Também responde às necessidades sociais através da investigação e educação, reconhecendo a importância das atividades de aprendizagem ao longo da vida, para a necessidade da sociedade de uma educação baseada em padrões em constante evolução. Também multiplica as forças de trabalho e funciona como uma incubadora de iniciativas que visam promover a mudança e o progresso em questões sociais, como a inclusão de imigrantes, igualdade de género, proteção de grupos sociais vulneráveis e consciência ambiental.

**Aspeto cultural:** Uma Universidade é um centro de vida e de cultura para a cidade onde está localizada, pois promove a diversidade cultural e as competências culturais, fortalece a preservação do património cultural e contribui para o desenvolvimento cultural da região.

### **1.1 A Terceira Missão na era dos movimentos populacionais em massa**

O papel das Universidades inclui, entre outros, fornecer ao Estado os conhecimentos e as técnicas de base necessários para gerir “crises” migratórias e de refugiados e permitir que a sociedade esteja pronta para acolher culturalmente e auxiliar os imigrantes e refugiados a integrarem-se nessa sociedade da melhor forma possível. As instituições académicas podem auxiliar introduzindo programas multiculturais, ajudando estudantes refugiados a iniciar ou prosseguir os seus estudos, e proporcionando um ambiente amigável<sup>1</sup>. Estas iniciativas também podem ocorrer em coordenação com as comunidades locais, tornando-se assim parte da Terceira Missão das IES.

Neste contexto, prevalece a visão de que as Universidades devem persuadir os seus governos a prosseguir com um novo “Plano Marshall” educativo, um plano para evitar uma maior “fuga de cérebros”.

As razões para “crises” migratórias e de refugiados incluem guerra, violência, conflito ou perseguição, fome, pobreza extrema<sup>2</sup>, bem como o fosso económico entre países ricos e pobres. É evidente que a migração de pessoas qualificadas aumenta ainda mais este fosso, ao mesmo tempo em que resulta numa enorme “fuga de cérebros”; no entanto, o pior cenário é ser forçado a fugir do seu local de origem como refugiado.

Os grandes fluxos migratórios e de asilo constituem grandes desafios não apenas para os países de origem, mas também para os países de destino. As Universidades, nestes últimos, precisam de desenvolver estratégias para oferecer soluções. Estas podem dizer respeito a iniciativas de acolhimento de migrantes e refugiados como estudantes. Já explorámos tais estratégias e iniciativas anteriormente. No entanto, as Universidades também deveriam utilizar os seus recursos para auxiliar as suas próprias sociedades nacionais a acolher migrantes e refugiados, capacitando tanto os habitantes existentes como os recém-chegados.

Por conseguinte, há uma necessidade urgente de reforçar os estudos sociais e humanitários nas Universidades<sup>3</sup>. A crise atual não é apenas económica; é uma crise humanitária que resulta da negligência de valores em prol da transferência de conhecimentos tecnológicos. As Universidades devem concentrar-se nos valores e direitos humanos, e devem respeitar o direito internacional. Discriminar com base na religião, género, cor da pele, etnia ou nacionalidade não é certamente a resposta – na verdade, é um problema adicional. As Universidades precisam de responder às exigências, problemas e estruturas da sociedade, e estas necessidades agora incluem a aquisição de aptidões e competências culturais para a sociedade como um todo. As Universidades não podem permanecer enclausuradas e cegas a essas necessidades.

Conforme mencionado na Primeira Parte destas Diretrizes, as Universidades e os seus dirigentes devem intervir vigorosamente e, finalmente, servir o seu objetivo histórico e moral: desempenhar um papel vital na tomada de decisões que contribuam para garantir a paz e o desenvolvimento sustentável; além disso, as Universidades devem, quando necessário, opor-se a políticas que afetem negativamente os valores da humanidade.<sup>4</sup> Por último, a crise ambiental é outra questão a que as Universidades devem responder de forma eficaz.

## **1.2 Como funciona**

A contribuição das atividades realizadas pelas IES tornou-se mais decisiva para a sociedade em geral; por conseguinte, os governos de todo o mundo reconheceram uma maior necessidade de reconhecer e fornecer apoio financeiro a tais atividades.<sup>5</sup> As atividades da Terceira Missão estão agora a ser organizadas nas IES e dizem, principalmente, respeito à criação, utilização, aplicação e exploração do conhecimento, bem como outras capacidades das Universidades, além do seu contexto académico. Num mundo globalizado, as Universidades devem não só sentir-se obrigadas a internacionalizar-se, mas também ter em consideração e cuidar da sua própria região. Devem, portanto, esforçar-se por contribuir para o bem-estar da sociedade local: esta é a própria essência da Terceira Missão.<sup>6</sup>

A Terceira Missão diz respeito a atividades que estão a ser desenvolvidas e evoluem, por vezes, através da mediação de Gabinetes de Transferência de Tecnologia (ou Conhecimento) nas Universidades<sup>7</sup>. O papel destes Gabinetes, em sentido estrito, centra-se no aproveitamento dos resultados da investigação académica para o fortalecimento dos setores público, privado e terceiro setor, e diz respeito à troca de informações, assistência técnica, celebração de contratos de investigação, realização de investigação em parceira, consultoria, promoção da cultura empresarial, *networking*, consolidação de parcerias com



entidades locais e regionais, mas também na elaboração do plano estratégico das Universidades e das regiões onde estas atividades são desenvolvidas<sup>8</sup>. Por outras palavras, trata-se de uma vasta gama de atividades de Transferência de Conhecimento (Universidade), algumas das quais geram receitas e contribuem, substancialmente, para oferecer apoio financeiro à comunidade e às IES. Os Gabinetes de Tecnologia (ou Transferência de Conhecimento) oferecem apoio organizacional ao empreendedorismo académico e ao desenvolvimento profissional contínuo de investigadores, o que aumenta as suas oportunidades de terem os resultados da sua investigação académica utilizados pela indústria<sup>9</sup>. Através da Tecnologia (ou Gabinetes de Transferência de Conhecimento), as atividades da Terceira Missão contribuem significativamente para a “autossuficiência” das IES, pois auxiliam no processo de descoberta de empresas e no aumento da reputação, do prestígio, influência ou benefícios sociais que conduzem ao financiamento adicional da investigação e/ou ao aumento da procura de conhecimento universitário, além do papel das Universidades como criadoras de conhecimento<sup>10</sup>.

A Terceira Missão é realizada de diversas formas por diferentes IES. A complexidade do papel da Terceira Missão é imensa e cada instituição é confrontada com uma ampla gama de desafios. O impacto que cada Universidade pode trazer depende do quadro institucional e regulatório mais amplo em que opera.<sup>11</sup>

Para os nossos fins, decidimos centrar-nos na necessidade de acolher refugiados e imigrantes. Poderíamos certamente focar-nos noutros aspetos sociais, ou seja, *start-ups*, investigações sobre alterações climáticas, ou outras questões.

Perspetiva-se a Terceira Missão como uma ferramenta para aumentar a responsabilidade social e promover a igualdade e a tolerância numa sociedade pluralista. As Universidades não devem ser “ilhas de conhecimento”; elas necessitam de se tornar socialmente recetivas. Há uma necessidade urgente de as IES alavancarem o conhecimento que produzem para responderem às preocupações práticas da vida quotidiana, uma vez que as sociedades estão agora a mudar ao acolherem imigrantes e refugiados.<sup>12</sup>

### **1.3 Estruturas sociais a trabalhar em conjunto com a Universidade**

As autoridades locais, instituições e assembleias, sociedades e associações podem desempenhar um papel vital a trabalhar ao lado das Universidades para a realização da Terceira Missão. São as fontes e reservatórios naturais para encontrar e envolver pessoas de todos os estratos, classes e idades – portanto, refugiados e imigrantes também. As Universidades podem dar ideias a todos os acima mencionados que podem conduzir a projetos de pequena ou grande escala que envolverão cidadãos de diversas origens. As IES desempenham um papel vital e central: seja em ciências ou humanidades, artes ou música, têm uma grande variedade de projetos em que podem cooperar. A investigação é a principal fonte de conhecimento, claro, mas as candidaturas e a troca mútua de experiências também são importantes. As Instituições e as assembleias são geridas por indivíduos qualificados com longa experiência nas suas áreas e podem fornecer às IES recursos e conhecimentos inestimáveis. As IES e as autoridades locais há muito que trabalham em conjunto, utilizando o valioso conhecimento produzido pelos académicos e aplicando-o experimentalmente em todos os tipos de setores: tecnologia, agricultura,



medicina. Por outro lado, as IES têm enfrentado e praticam a internacionalização dos seus currículos com vista à formação de uma identidade europeia para todos os cidadãos, sejam eles locais, imigrantes ou refugiados.

As estruturas de refugiados, as associações, as sociedades, as ONG e os centros de dia são os principais espaços de cooperação e de troca de experiências. A principal ferramenta será o envolvimento de voluntários de ambos os lados: estudantes e jovens recém-chegados podem trabalhar, aproveitar a vida e divertirem-se juntos, ampliando as suas perspetivas e integrando abordagens de aprendizagem não formal nas suas vidas. A internacionalização e uma economia baseada no conhecimento tornaram-se fatores decisivos na forma como pensamos, investigamos e agimos. Os indivíduos só podem gerir as complexidades e diversidades que precisam de superar como um desafio, se de facto ampliarem o seu âmbito para incluir os recém-chegados. A aprendizagem experiencial é a resposta para muitos problemas educativos enfrentados pelas IES através da aprendizagem não formal que o voluntariado pode proporcionar. Os estudantes encontram-se com os seus pares e ganham experiência com esse encontro, encontram-se com crianças e famílias e refletem sobre a sua situação. São desafiados a aplicar os seus conhecimentos e experiência para atender às necessidades dos recém-chegados no contexto intercultural das nossas sociedades.

Em muitos casos, organizações não governamentais (ONG) nacionais têm atuado em determinados países e podem atuar como uma ligação entre os recém-chegados e os nacionais estabelecidos. Isto reflete o facto histórico do movimento populacional e reforça a cooperação, a compreensão e a consciencialização. Esta cooperação intercultural é mutuamente benéfica, tanto para os refugiados como para as Universidades.

#### **1.4 Funções da Universidade - o recurso a voluntários**

Para que as Universidades sejam capazes de alcançar resultados positivos na prossecução da sua “terceira missão”, independentemente da forma como escolham defini-la, necessitam de fontes materiais e imateriais, e de capital humano em particular. É evidente que tanto o pessoal académico e técnico, por um lado, como os estudantes, por outro, constituem os recursos humanos necessários.

Estudantes: todos os estudantes devem envolver-se ativamente em iniciativas da terceira missão. Estas incluem atividades de âmbito alargado, de acordo com as próprias faculdades, nível de estudos e maturidade. Pode variar desde a oferta de aulas gratuitas na língua materna para quem necessita (crianças ou adultos), a atividades de supervisão e de assistência para estudantes do ensino secundário ou universitário. É sabido que um sistema de ajuda e supervisão por pares beneficia ambas as partes: os estudantes locais tornam-se mais responsáveis, e os recém-chegados recebem o apoio e a orientação de que precisam. Inúmeras atividades (não muito distantes das áreas de várias faculdades) podem ser organizadas, tendo em vista a inclusão e o emprego dos refugiados.

Temos tendência a pensar que só porque os refugiados não falam a língua nacional, nada têm nada a dizer. Também esquecemos, por vezes, que certos refugiados eram académicos, professores, estudantes universitários, estudantes do ensino secundário antes de serem

forçados a deixar os seus países. Se quisermos incluir todos os refugiados nos nossos próprios países, temos de garantir que as suas necessidades sejam atendidas nas nossas Universidades.

Docentes e funcionários: além de incentivar os estudantes a inscreverem-se nas atividades acima referidas e de os supervisionar, estes podem ser encarregados de melhorar o conhecimento e as competências académicas dos refugiados adultos. Podem realizar-se seminários em certas IES e, se for viável, certas tarefas podem ser atribuídas a refugiados adultos. A troca de ideias e práticas pode surpreender todos os envolvidos em tais atividades.

## CAPÍTULO 2: BOAS PRÁTICAS

A chamada “crise” dos refugiados na Europa aumentou a pressão sobre as Universidades, para que deixassem de se dedicar predominantemente ao ensino e investigação, e acrescentassem uma Terceira Missão, retratada como “um contributo para a sociedade”.<sup>13</sup> Este capítulo centra-se na descrição dos padrões exemplares de cooperação entre as Universidades e o terceiro setor no domínio da inclusão de refugiados e do acesso a oportunidades académicas, nomeadamente na Grécia, Portugal e Itália. Visa, igualmente, alertar para as interações entre a Universidade atual e o seu contexto, como parte da responsabilidade social da Universidade, a fim de fornecer uma visão prática sobre o tema examinado, bem como servir de inspiração para outras Universidades que aspiram desenvolver tais iniciativas no futuro.

### **2.0 Boas Práticas na Grécia**

A eclosão da “crise” dos refugiados na Grécia durante os anos de 2015-2016 expôs o papel das Universidades como motores que contribuem para o desenvolvimento social, económico e cultural das regiões em que operam. A forma como as Universidades estão a alcançar o objetivo acima referido é através da transferência de conhecimento e tecnologias para a indústria e para a sociedade em geral.<sup>14</sup> Um exemplo é o **projeto VAI**<sup>15</sup> que foi criado por 10 parceiros da academia, da sociedade civil, do governo local e meios de comunicação com sede em 4 países: Áustria, Alemanha, Itália, Grécia. O projeto foi coordenado pela Universidade Aristóteles de Salónica, a maior Universidade grega, que promove uma excelente formação e investigação numa vasta gama de disciplinas. O projeto VAI foi inspirado pela onda de solidariedade em 2015-16, desencadeada durante a chamada “crise dos refugiados” na Europa e o “verão das migrações” de 2015. O projeto procurou explorar um dos elementos centrais da Terceira Missão; o voluntariado e, mais especificamente, como e porque é que o voluntariado por, com e para imigrantes pode estar relacionado com a inclusão. O objetivo geral do projeto era explorar ações inovadoras que facilitassem a participação ativa e a integração social. Isto foi abordado através de um processo gradual de 3 Pacotes de Trabalho: “Pesquisas Nacionais”, “Capacitação” e “Estabelecimento de oportunidades de voluntariado” – produzindo assim “melhor conhecimento”, criando “melhores ferramentas” e promovendo “melhores práticas”.



Outro projeto que foi coordenado pela Universidade Aristóteles de Salónica foi o projeto *S.U.C.R.E.*<sup>16</sup>, que foi amplamente analisado acima.<sup>17</sup> Neste projeto, a Universidade Aristóteles de Salónica, a Universidade de Colónia e a VU Amsterdam colaboraram com o Conselho Grego para os Refugiados (GCR), uma ONG grega que atua desde 1989 no domínio do asilo e dos direitos humanos na Grécia. Os resultados do projeto S.U.C.R.E. provaram que as Universidades são capazes de responder às necessidades dos estudantes refugiados/migrantes e de se tornarem aliadas daqueles que trabalham no terreno com refugiados/migrantes e, assim, expandir o seu papel além do ensino e da investigação.

O mesmo papel desempenha a Universidade do Pireu (UniPi) no projeto **TEACHmi | Preparação de professores para a inclusão escolar de migrantes.**<sup>18</sup> Os 36 meses de implementação do projeto Teachmi focam-se no papel da educação. Este objetivo será concretizado através da promoção dos valores da tolerância e da não discriminação, comuns da UE, reforçando, simultaneamente, a coesão social. O impacto do projeto visa auxiliar os jovens a tornarem-se membros ativos e com a mente aberta na sociedade diversificada e inclusiva. As ferramentas serão utilizadas e todo o conhecimento e boas práticas que serão trocados proporcionarão a todos os estudantes a possibilidade de receberem a melhor abordagem educativa possível. Além disso, todos os produtos intelectuais do projeto promoverão a inclusão e a oferta de serviços escolares de maior qualidade, orientados para as necessidades dos estudantes desde a mais tenra idade.

Finalmente, a *National and Kapodistrian University of Athens* no projeto **Mig-HealthCare**<sup>19</sup> fez parte de um consórcio de Universidades, juntamente com autoridades nacionais e ONG de dez países da Europa. Os parceiros do projeto têm experiência diversificada em questões de saúde pública e integração de refugiados e migrantes. O objetivo geral do Mig-HealthCare é melhorar o acesso aos cuidados de saúde para migrantes e refugiados vulneráveis, apoiar a sua inclusão e participação nas comunidades europeias e reduzir as desigualdades na saúde. O *Mig-HealthCare* foi um projeto de caráter comunitário. Por conseguinte, produziu modelos eficazes de prestação de cuidados na comunidade, testados em projetos-piloto em diferentes contextos e países, que se focaram na promoção e prevenção da saúde. Desenvolveu diretrizes e ferramentas para reorientar os serviços de saúde para um nível comunitário. Como membro desse projeto, a *National and Kapodistrian University of Athens* abriu o caminho para o estabelecimento e desenvolvimento de iniciativas comunitárias semelhantes de outras Universidades em toda a Europa.

### **2.1 Boas Práticas em Portugal**

Várias IES portuguesas acolhem estudantes refugiados ou estudantes que, apesar de não possuírem estatuto de refugiado ou proteção subsidiária, são nacionais de países onde existem situações de conflito armado. Em muitas dessas iniciativas, as IES portuguesas vão além da função da Universidade como instituição de ensino e investigação e contribuem para o desenvolvimento das comunidades a que pertencem.

Este é o caso dos estudantes que são acolhidos através da **Plataforma Global para Estudantes Sírios**,<sup>20</sup> uma organização sem fins lucrativos com múltiplos intervenientes. Nesta iniciativa, as Universidades estabeleceram um envolvimento mais profundo com

académicos e partes interessadas externas. A organização sem fins lucrativos, fundada em novembro de 2013, por Jorge Sampaio, antigo Presidente da República Portuguesa, com o apoio de um núcleo de parceiros institucionais, nomeadamente o Conselho da Europa, a Liga dos Estados Árabes, a Organização Internacional para as Migrações (OIM) e o *Institute of International Education* (IIE). O objetivo do projeto é “proporcionar o acesso ao ensino superior aos estudantes sírios afetados pela guerra, em países seguros de todo o mundo”. O Consórcio Académico da Plataforma Global inclui várias instituições de ensino superior portuguesas. A Plataforma Global também está a criar um Mecanismo de Resposta Rápida para o Ensino Superior em Emergências (RRM), que visa “proporcionar mais, melhores e mais rápidas oportunidades académicas para estudantes em situação de vulnerabilidade ou que enfrentam emergências humanitárias criadas por guerras, conflitos e desastres naturais”.

Outro exemplo no tema em análise provém da Universidade de Aveiro (UA). A UA disponibiliza à sua comunidade académica internacional um Centro Local de Apoio à Integração de Migrantes (CLAIM). Esta iniciativa, analisada anteriormente na Área 1 das presentes Diretrizes, é um bom exemplo de como as Universidades podem e devem redescobrir, compreender e captar a contribuição da investigação, e do ensino superior em geral, para a vida cultural das nações.<sup>21</sup>

Simultaneamente, a Universidade do Porto organizou o ***U.Porto Volunteer Day 2019***.<sup>22</sup> Durante este dia decorreram atividades de sensibilização, bem como atividades que visavam a promoção da cidadania ativa e a intervenção ativa por parte da comunidade académica. Cada dia foi direcionado para atividades em diferentes zonas da cidade, com o objetivo de abranger os três polos que constituem o campus da Universidade do Porto. As atividades realizadas incluíram uma conferência sobre o tema “Colaborar e inovar para mudar o mundo, um desafio ao nosso alcance” com a participação de Jorge Sampaio (Presidente da República 1996 – 2006 e Presidente da Plataforma Global para Estudantes Sírios), Gustavo Carona (Médico Humanitário) e testemunhos de estudantes sírios da Universidade do Porto. Esta conferência foi seguida por uma apresentação do projeto da Plataforma Global para Estudantes Sírios de criação de um Mecanismo de Resposta Rápida para o Ensino Superior em Emergências (RRM), mencionado anteriormente. Outras atividades incluíram mercados de solidariedade e de trabalho sobre voluntariado, inclusão social, migrações forçadas e minorias étnicas. A Semana do Voluntariado terminou com uma Caminhada Solidária com o apoio do CDUP (Centro de Desporto da Universidade do Porto). Durante esta semana a Universidade do Porto envolveu-se com a comunidade local e regional e o governo e provou que as Universidades são capazes de englobar a Terceira Missão.

## **2.2 Boas Práticas em Itália**

Tal como no resto da Europa, também em Itália, muitas Universidades começaram a tomar medidas para promover a inclusão dos refugiados e a aderir a vários projetos europeus e não europeus que oferecem aos estudantes refugiados oportunidades de integração na comunidade académica e na sociedade italiana em geral.

Neste sentido, a Universidade de Pádua estabeleceu a iniciativa “*Cultura e Accoglienza*”. O objetivo desta iniciativa foi estabelecer uma ligação entre os refugiados, a Universidade e a



região. Para aproximar os refugiados do mundo dos estudos académicos, a Universidade adotou uma abordagem entre pares para os ajudar nos cursos de línguas e nos exames. Desta forma, houve a possibilidade de difundir diferentes experiências e formações entre todos. Simultaneamente, a fim de favorecer a comunicação e o sentimento de pertença à comunidade, a Universidade ofereceu a cada participante dois cursos linguísticos de diferentes níveis, tentando estimular os participantes a alcançar um melhor nível de italiano. Além disso, o projeto disponibilizou um tutor a cada participante para ter um apoio didático durante os cursos de línguas e, para os que optaram por seguir um curso académico, também durante a preparação do exame. O apoio didático dos tutores foi fundamental também para as visitas aos museus que os tutores da coordenação organizaram durante o ano letivo e serviu de base para uma relação forte e sincera entre tutores e refugiados. Um dos principais resultados do projeto foi o envolvimento da comunidade de Pádua.

Outra iniciativa, da mesma Universidade, é a *Arqus Alliance, Action Line 2 Widening Access, Inclusion and Diversity, task force 2.6 Enabling Refugees*. Desde a sua criação, a Arqus Alliance acordou em colocar as pessoas no centro da sua missão. Capacitar as pessoas foi identificado como um “leitmotif” dentro e para a Aliança. Da mesma forma, entre os principais objetivos da Arqus, ampliar o acesso e inclusão, e a aprendizagem de qualidade para todos, estão ao lado da nossa abordagem centrada nas pessoas, que permeia toda a filosofia da Alliance. De acordo com esta abordagem, “o conhecimento já não é um privilégio, mas um direito”. As Universidades, como instituições sociais com as suas três principais missões de educação, investigação e disseminação, podem ajudar a divulgar uma perspetiva mais democrática e inclusiva em toda a sociedade, tornando-se um modelo e educando as pessoas para abraçar a diversidade. As ações são dirigidas a grupos sub-representados de todos os tipos: portadores de necessidades educativas especiais por deficiência física e intelectual; populações migrantes e refugiadas; mulheres; LGBT; estudantes dotados. As iniciativas do projeto incluem mapear, planear, organizar e partilhar conhecimentos e melhores práticas sobre ações estruturadas para ampliar o acesso e promover o envolvimento público, a inclusão, a atenção à diversidade e a sustentabilidade, em linha com os 17 objetivos da Agenda 2030 da ONU, funcionando como um laboratório aberto e inovador. A iniciativa *“Asylum seekers to University”* bem como a *“Bolzano senzhetto – obdachlos in Bozen”* acima mencionados, também são bons exemplos de padrões de cooperação entre as Universidades e o terceiro setor. De facto, nesta iniciativa, os estudantes da Faculdade de Design e Artes conceberam produtos para os sem-abrigo. Os materiais que foram utilizados para a produção foram materiais em desuso da empresa Salewa. A colaboração entre a Universidade e esta marca é um bom exemplo da terceira missão das Universidades.

### **2.3 Boas Práticas de Universidades na Europa**

Estudantes no Reino Unido construíram uma rede nacional chamada STAR (*Student Action for Refugees*) com o objetivo de construir uma sociedade mais compreensiva e justa, onde os refugiados sejam bem-vindos e possam prosperar no Reino Unido. Alguns exemplos do trabalho realizado por esta rede são os seguintes: Trabalhar como voluntário local diretamente com refugiados, construindo entendimento e ligações; Campanha nacional





para mudança de políticas e igualdade de acesso ao ensino superior para refugiados; Aprender sobre a proteção de refugiados e a trajetória de asilo no Reino Unido com especialistas e colegas. Entre outros, a STAR trabalhou em parceria com a *SolidarityNow* para apoiar o estabelecimento de grupos liderados por estudantes nas Universidades gregas. A visão da rede é uma sociedade onde os refugiados são bem-vindos e podem prosperar como membros em igualdade de condições da comunidade.

A Universidade de Vilnius, na Lituânia, estabeleceu o projeto inovador ‘Da Alienação à Inclusão [*From Alienation to Inclusion*]’. O caráter inovador do projeto reside no desenvolvimento de um ambiente *online* único que contém módulos de formação abrangentes sobre inclusão social de migrantes e refugiados nas sociedades da UE, procurando eliminar todas as barreiras sociais, linguísticas e psicológicas que impedem a inclusão de migrantes e refugiados no novo contexto. Além disso, o ambiente do projeto está a ser equipado com uma variedade de outras ferramentas e aplicações digitais pioneiras, especialmente concebidas para a criação e estabelecimento de uma forte rede entre ONG europeias, empresas sociais e instituições de caridade para migrantes e refugiados, formando assim fortes alianças, partilhando as melhores práticas entre essas organizações e preparando um terreno fértil para futuras colaborações, apoiando simultaneamente, de forma prática, a noção de cidadania global e desenvolvendo uma política europeia comum, para a defesa dos direitos humanos e para combater o racismo. Neste sentido, o objetivo final do projeto é aproximar tais organizações, adotando assim uma ação mais coletiva e, portanto, mais efetiva.

Existem outros exemplos de iniciativas em toda a Europa em que as Universidades interagem com a sociedade em geral. Um exemplo é o “*the bunt*”, uma iniciativa facilitada pelo Instituto de Tecnologia de Karlsruhe (KIT). BUNT Karlsruhe (Bündnis für die Unterstützung von Geflüchteten em Karlsruhe) é uma rede de organizações governamentais, ONG, instituições de ensino e organizações religiosas em toda a cidade que procuram melhorar a cooperação e a partilha de informações entre as partes interessadas que trabalham com e para refugiados em Karlsruhe. Na iniciativa “Explorando o potencial das pessoas recém-chegadas e facilitando seu estabelecimento na sociedade sueca” da Universidade de Linköping, que trabalha ativamente para explorar o potencial das pessoas recém-chegadas e permitir o seu estabelecimento na sociedade sueca.

Por fim, na iniciativa “Vamos Trabalhar Juntos! [Let’s Work Together!]”, facilitada pela Universidade de Tampere, foi criado um grupo de ação, chamado “Vamos Trabalhar Juntos!”, com o objetivo de apoiar e auxiliar a incluir requerentes de asilo e refugiados na sociedade finlandesa. A Escola de Educação da Universidade de Tampere e os seus parceiros organizam atividades comuns simples para requerentes de asilo e refugiados através da educação. O objetivo é fornecer atividades significativas para requerentes de asilo e refugiados na Finlândia, juntamente com a população finlandesa. O grupo reúne estudantes e funcionários da Universidade de Tampere, bem como atores na área do ensino de adultos e formação profissional da região de Pirkanmaa interessados em integrar requerentes de asilo e refugiados. Convida pessoas e organizações a participar nas atividades planeadas e a gerar novos tipos de atividades. As atividades incluem, entre outros, cursos, atividades de clube infantil e um “Family Café”. Os cursos podem ser frequentados por requerentes de



asilo e refugiados adultos com conhecimentos e competências em inglês suficientes para estudar a nível académico. Estes cursos fazem parte do currículo normal e do plano de estudos da Universidade.

### CAPÍTULO 3: PERCURSO ESTRATÉGICO

#### ***3.0 Rumo a um Quadro Estratégico para a Terceira Missão das IES***

A fim de enfrentar os crescentes desafios da sociedade, há uma procura crescente para que as IES utilizem os seus conhecimentos adquiridos na investigação e ensino de modo a cumprirem a sua Terceira Missão, contribuindo para a inclusão social de todas as pessoas nas comunidades locais e na sociedade em geral. Isto implica assumir responsabilidades, de forma ativa e consciente, num quadro estratégico de cooperação que envolverá vários intervenientes e definirá as principais prioridades, permitindo a concretização bem-sucedida dos objetivos das Universidades no âmbito da sua Terceira Missão.

O conceito de Terceira Missão das IES tem sido definido de muitas e diversas formas, e abrange um vasto número de modelos, dimensões, funções e atividades, dando origem a variados debates entre académicos e decisores políticos. Pode ser considerada uma missão crucial das IES que exige mais inovação em termos da organização das IES. Três pontos cruciais devem ser sublinhados para melhor considerar o envolvimento social da Terceira Missão das IES. Em primeiro lugar, o próprio termo é vago. Embora as IES geralmente reconheçam as suas responsabilidades sociais e se refiram ao envolvimento social nas suas declarações de missão, o significado prático permanece pouco claro. Em segundo lugar, os membros da comunidade académica da IES desempenham um papel fundamental na identificação de áreas importantes de interesse social e no início de um envolvimento ativo. No entanto, estas ações pontuais precisam de ser formalizadas. Em terceiro lugar, as IES necessitam de incentivos e recursos para realizar o envolvimento social.

Por outro lado, os refugiados e requerentes de asilo, sendo estudantes internacionais, alargam o âmbito do processo de envolvimento social, dando às IES o impulso para estabelecer estruturas de apoio que possam ser utilizadas no auxílio a vários grupos de estudantes marginalizados ou não tradicionais. Além disso, a experiência com estudantes refugiados oferece a possibilidade de aplicar as lições aprendidas com estes programas a outros grupos. A migração forçada e voluntária é um fenómeno contínuo dos nossos tempos. A implementação de políticas inclusivas beneficiará os países de acolhimento e as IES, enquanto o potencial contributo de refugiados e migrantes para as nossas sociedades pode beneficiar a sociedade em geral. Por conseguinte, considera-se importante desenvolver programas sustentáveis de apoio à inclusão social e académica de refugiados e requerentes de asilo.

Para tal, é necessária uma abordagem a vários níveis, tendo em consideração tanto a necessidade de facilitar o acesso dos refugiados ao ensino superior, incluindo o reconhecimento das suas qualificações, como a importância de alcançar a inclusão socioeconómica dos refugiados na comunidade local e no mercado de trabalho e a prestação de apoio psicológico aos refugiados. Este capítulo procura delinear um quadro estratégico sustentável de cooperação, não só entre as próprias IES, mas também entre as

IES e as autoridades locais, organizações da sociedade civil, redes de pessoas e associações, de forma a reforçar a sua ligação e cooperação com vista à melhoria e à disseminação do potencial da sua Terceira Missão, alcançando um impacto social mais profundo.

### **3.1 Conceção de um Quadro Estratégico para a Terceira Missão das IES**

A Terceira Missão das IES diz respeito à forma como as IES desenvolvem as suas atividades de forma consciente e estratégica e contribuem para a sociedade no âmbito da sua Terceira Missão. Estas atividades das IES são propícias à mudança das expectativas das várias partes interessadas quanto ao que as IES podem alcançar e qual é o seu papel na sociedade.

As IES podem concretizar a sua Terceira Missão adquirindo informações sobre as necessidades sociais e económicas e estabelecendo uma ligação entre as tendências e exigências da sociedade, permitindo aos que estão fora das IES saber quais são as capacidades das Universidades.

Além disso, o grau de inclusão estrutural das IES no seu ambiente local e a sua ligação às questões sociais locais também precisam de serem considerados a fim de identificar um quadro estratégico eficaz e desenvolver os respetivos planos de ação.

Um quadro de cooperação bem-sucedido deve ser desenvolvido como parte de uma estratégia abrangente para a integração no ensino superior, para refugiados em particular ou para grupos desfavorecidos em geral, tendo em consideração um vasto número de aspetos, desde a disseminação e o recrutamento até aos serviços e às práticas de ensino. Para tal, o plano estratégico a ser implementado pelas IES para alcançar um maior grau de inclusão e melhorar as suas conexões sociais, interações e cooperação no âmbito da sua Terceira Missão deve ser:

- Colaborativo, sendo desenvolvido ou implementado em conjunto com outras instituições, atores locais, regionais ou nacionais, tais como ONG, municípios, autoridades regionais e outros intervenientes. O plano deve ser estabelecido no contexto local ou nacional das políticas de migração, inclusão social e educação (superior). A importância de todos os atores trabalharem em conjunto para enfrentar os desafios e criar oportunidades para os refugiados é destacada. Neste sentido, devemos olhar além do apoio das organizações internacionais, como a União Europeia e o ACNUR, e incluir as partes interessadas que atuam tanto a nível nacional como local, como autoridades locais, várias ONG, redes sociais e associações, a fim de alcançar a Terceira Missão das IES.
- Inclusivo, envolvendo a população refugiada acolhida no desenvolvimento e implementação do processo, a partir das necessidades das populações refugiadas acolhidas, nos seus interesses, exigências e expectativas. Além disso, as IES devem envolver e mobilizar todas as unidades organizacionais e o maior número possível de membros da comunidade académica, docentes e funcionários, no cumprimento da sua Terceira Missão.
- Sustentável, em termos de modelos de financiamento e planeamento a longo prazo, e de fácil aplicação, com potencial para ser replicado e ampliado em escala. Deve também prever o potencial de ser atualizado e transferido para outras IES, em

termos de custos de implementação, contextos de políticas nacionais, realidades institucionais e diferentes grupos de alunos desfavorecidos.

- A conceção de um quadro estratégico abrangente para a implementação sustentável da Terceira Missão das IES deve apontar para uma variedade de objetivos e prioridades diferentes, dependendo do foco das suas unidades organizacionais e dos seus membros, incluindo, entre outros:
- O desenvolvimento de um perfil específico relacionado com o conteúdo para a Terceira Missão das IES, com base na experiência existente e atividades relacionadas com a IES em questão.
- O desenvolvimento de medidas concretas para a implementação da Terceira Missão da IES, tendo em consideração a diversidade de culturas no seio da IES.
- A transferência de conhecimento académico para ajudar a resolver diversos desafios sociais.
- A transferência de tecnologias e inovações sob a forma de cooperação com as partes interessadas públicas e privadas.

Ao definir e adotar um plano estratégico completo, as IES reconhecem os benefícios de investir recursos para se tornarem centros de colaboração intersetorial com a comunidade local, partes interessadas locais e nacionais nos processos de inclusão de refugiados. Finalmente, as IES melhoram e expandem as suas interconexões e laços de cooperação com o terceiro setor no contexto da sua Terceira Missão, alcançando assim um maior grau de inclusão na sociedade.

### **3.2 Desenvolvimento de um Quadro Estratégico para a Terceira Missão das IES**

O plano estratégico sustentável para a promoção da Terceira Missão das IES pode ser desenvolvido tendo em consideração os seguintes quatro elementos fundamentais, de modo a estabelecer um quadro concreto e orientado em função do grupo-alvo para a inclusão social dos refugiados:

- Contexto institucional das IES: Como conceito, a Terceira Missão ainda não foi estabelecida e elaborada em profundidade. Cada Universidade escolhe as áreas em que interage com a sociedade. Investigadores das melhores práticas apontam três aspetos principais da atividade: transferência de tecnologias e inovações, educação contínua e participação social. Embora as prioridades, objetivos e atividades na prossecução da Terceira Missão possam variar de IES para IES, o desenvolvimento de um órgão institucional apropriado dentro da IES é necessário, a fim de assegurar a realização da sua Terceira Missão. Seja como centro académico, comissão, grupo de trabalho de investigadores ou unidade administrativa a funcionar no âmbito da IES, um órgão autónomo mandatado para servir e promover a Terceira Missão das IES garantirá, sem dúvida, a sua consistência e continuidade. Este órgão pode ainda servir como um elo institucional entre a IES e os vários intervenientes da comunidade. Um plano abrangente de comunicação e divulgação também é necessário para manter os refugiados, as partes interessadas relacionadas, bem como a comunidade educativa, docentes e funcionários informados e envolvidos.

- Membros da comunidade académica (docentes e funcionários) das IES: devem desempenhar um papel fundamental na conceção e na implementação do plano estratégico desenvolvido para a Terceira Missão das IES. Por um lado, docentes e investigadores podem contribuir registando as práticas existentes, recolhendo e analisando dados e realizando estudos para desenvolver modelos, atividades, programas e boas práticas específicos que promovam a inclusão social dos refugiados na sociedade. Adicionalmente, poderá formar os funcionários e estudantes, garantindo assim a implementação mais eficaz das ações específicas que terão sido desenvolvidas no quadro do plano estratégico adotado. Por outro lado, os funcionários devem prestar aconselhamento, assistência social, desenvolvimento profissional, apoio administrativo e técnico aos refugiados. Neste contexto, o financiamento adicional permitiria a formação de novo pessoal. Além disso, cargos ou estágios remunerados de estudantes podem aumentar o envolvimento dos estudantes e conduzir potencialmente a mais contactos com os colegas para os estudantes refugiados. A fim de fornecer apoio substantivo aos refugiados, também é necessário pessoal qualificado, como professores de línguas.
- Redes e afiliações externas: as IES podem alcançar um impacto social mais profundo e melhores resultados ao implementar a sua Terceira Missão de forma cooperativa, em vez de individual. A fim de criar sinergias e desenvolver redes de cooperação, as IES devem estabelecer canais de comunicação e afiliações com as diversas partes interessadas da sociedade, nomeadamente outras IES, autarquias, empresas comunitárias e organizações não governamentais, bem como com o setor empresarial. As redes e afiliações permitirão a realização das atividades da Terceira Missão numa escala mais ampla, maiores resultados de divulgação, bem como maiores oportunidades de financiamento.
- Financiamento: A maioria dos elementos principais acima mencionados dependem de financiamento. O financiamento orientado para projetos inclui pessoal, cursos de formação relevantes, atividades, relações públicas e *networking*. As IES devem procurar novas ou adicionais oportunidades de financiamento a nível local, nacional, europeu ou internacional, a fim de implementar os projetos programados no âmbito do quadro estratégico desenvolvido para a sua Terceira Missão. Embora o prazo dos esquemas de financiamento específico do projeto permita uma implementação sólida da Terceira Missão das IES, os prazos dos projetos e a incerteza sobre os pedidos de financiamento abertos também causam inseguranças. Esforços das IES para obter mais ou novos financiamentos devem ser respondidos com rapidez e muito antes do termo dos períodos de financiamento anteriores.

## CAPÍTULO 4: RECOMENDAÇÕES PRÁTICAS

### **4.0 Recomendações práticas para o contexto institucional das IES**

A fim de realizar plenamente a sua Terceira Missão, as IES devem desenvolver um quadro de inclusão holístico que considere o papel da educação e da formação, dos direitos



humanos e da dignidade humana. Devem encorajar a harmonização e agilização dos procedimentos para garantir o acesso dos refugiados a todos os níveis de ensino, começando pela aprendizagem da língua local como uma questão de integração. No âmbito da sua Terceira Missão, as Universidades estão empenhadas em acolher os refugiados. Existem iniciativas de boas práticas em várias IES europeias e requerem um financiamento acessível que seja permanente e não de curto prazo, a fim de apoiar a sua sustentabilidade. Os procedimentos e as iniciativas das IES devem ser abertos e não discriminatórios. A inclusão efetiva de refugiados no ensino superior depende de uma estratégia a longo prazo ligada à Terceira Missão da Universidade e à sua responsabilidade social. Este objetivo necessita de estruturas institucionalizadas e sustentáveis com os refugiados colocados no centro, bem como de um compromisso e envolvimento de toda a comunidade universitária.

A Terceira Missão deve ser vista como uma agenda partilhada por todas as unidades organizacionais e pelo maior número possível de membros da Universidade. A participação ativa pode incluir uma variedade de objetivos e prioridades diferentes, dependendo do foco das unidades organizacionais ou indivíduos, tais como: rede alargada com atores sociais e financiadores externos; cooperação alargada com partes interessadas públicas e privadas; melhor preparação dos estudantes para assumirem cargos de responsabilidade na política, na sociedade e na economia; bem como a promoção da integração social de indivíduos e de grupos desfavorecidos ou vulneráveis, como refugiados, migrantes e requerentes de asilo. As IES podem desenvolver ações que promovam a dimensão institucional de um quadro abrangente para a implementação da sua Terceira Missão.

Em primeiro lugar, o estabelecimento de uma instituição de investigação dentro da IES, tal como um centro de investigação ou uma incubadora, que realizará estudos relacionados, desenvolverá projetos e implementará atividades que impulsionarão a Terceira Missão da IES. Um exemplo notável é o “Centro da Terceira Missão” estabelecido na Escola Superior de Economia da Universidade de Moscovo, em 2020, com o objetivo de servir como o primeiro grupo de reflexão deste tipo na Rússia. O Centro preparou o primeiro relatório público russo sobre a Terceira Missão das IES e iniciou um programa de estágio digital gratuito para Universidades regionais russas a fim de partilhar a experiência e os conhecimentos sobre a sua Terceira Missão.

Em segundo lugar, muitas IES europeias criaram Gabinetes de Transferência de Conhecimento nos últimos anos, com o objetivo de melhorar a colaboração com várias partes interessadas privadas e públicas, de modo a potenciar os seus resultados de investigação e aumentar o seu envolvimento e ação social na comunidade, especialmente capacitando aqueles que dela necessitam. A criação de Gabinetes de Transferência de Conhecimento está prevista na Comunicação da Comissão Europeia intitulada *“Improving knowledge transfer between research institutions and industry across Europe: embracing open innovation - Implementing the Lisbon agenda”*.

Em terceiro lugar, as IES devem desenvolver um plano de comunicação para promover a sua Terceira Missão. Poderiam utilizar quaisquer meios TIC existentes e contas de meios de comunicação social para garantir a visibilidade e a divulgação necessárias, tornando-se mais acessíveis e alcançáveis a todas as partes interessadas. A introdução de uma secção separada “Terceira Missão” no *site* das IES, como é o caso do *site* da Universidade de



Bolonha, acrescentaria mais valor, contribuindo para a divulgação dos objetivos e resultados da sua Terceira Missão.

#### **4.1 Envolvimento da comunidade académica das IES**

A Terceira Missão das IES pode servir como uma ferramenta poderosa para envolver tanto os intervenientes específicos como a sociedade em geral, promovendo assim a inclusão social dos refugiados. Para tal, os funcionários das IES devem desempenhar um papel importante. Uma série de medidas e ações que podem ser adotadas para incentivar e apoiar o envolvimento de académicos, funcionários e partes interessadas externas nas atividades da Terceira Missão são enumeradas de seguida. As IES poderiam:

- Envolver a comunidade académica nas iniciativas da Terceira Missão, organizando debates de grupo, grupos de reflexão e encontros entre pares, tendo em consideração os seus perfis académicos multidisciplinares.
- Registrar, avaliar e recompensar o desempenho dos que contribuem para a realização bem-sucedida das iniciativas da Terceira Missão. Realizar investigação e adotar novos incentivos, a fim de envolver ainda mais os funcionários e docentes nas atividades da Terceira Missão.
- Organizar seminários de formação da comunidade académica, com o objetivo de reforçar a partilha de conhecimentos, apoio de pares e parcerias académicas para facilitar a integração e o acesso dos refugiados às IES. O principal objetivo da formação deve ser o de fornecer aos atores universitários – tanto académicos como administrativos – um conjunto de ferramentas para potenciar o papel das IES na integração e no apoio aos refugiados.
- Fornecer orientação, informação e incentivos aos refugiados sobre a possibilidade de frequentarem um curso superior, enfatizando a importância de melhorar as suas competências educativas e sociais, bem como de aumentar o seu envolvimento cívico na comunidade local. A questão de saber se os refugiados são informados sobre as suas possibilidades de acesso ao ensino superior deve ser respondida com clareza, ajudando-os a superar as suas inseguranças iniciais sobre os desafios ainda existentes, como o reconhecimento de diplomas estrangeiros.
- Concentrar-se na conceção e na implementação de iniciativas voluntárias e sociais em cooperação com académicos, funcionários e estudantes, com o apoio de organizações sem fins lucrativos que promovam o envolvimento da comunidade. O seu envolvimento pode incluir *networking* inicial, aconselhamento de refugiados após o horário de trabalho, iniciativas de mentoria e atividades sociais, tais como grupos desportivos.

#### **4.2 Envolvimento de partes interessadas externas e atividades de networking**

Ao realizar a sua Terceira Missão, as Universidades atuam como intermediárias para o envolvimento de partes interessadas externas, a fim de inovar e de desenvolver uma sociedade baseada no conhecimento, da teoria à prática, para promover a inclusão social e a igualdade de oportunidades para todos os indivíduos. As IES podem e devem



desempenhar uma infinidade de papéis práticos, indo além das suas missões tradicionais de ensino e investigação.

As IES devem desenvolver canais de comunicação com todas as partes interessadas externas públicas e privadas relacionadas, atores comunitários e organizações da sociedade civil, a fim de mudar a percepção comum de que as Universidades apenas oferecem ensino. De facto, as Universidades têm potencial e capacidade para apoiar os refugiados e promover a sua integração no meio académico, bem como a sua inclusão social na comunidade local em geral. A interligação sistemática e o desenvolvimento de atividades em rede contribuiriam neste sentido. As IES poderiam:

- Convidar as comunidades a identificar as suas necessidades de aprendizagem para garantir que os serviços prestados pelas IES sejam adequados e úteis.
- Reforçar o envolvimento das organizações da sociedade civil, colmatando as lacunas cognitivas, institucionais e culturais que dificultam na prática a cooperação.
- Produzir folhetos e material de comunicação social para diferentes grupos-alvo de interesse na sociedade.
- Explorar e aproveitar as potencialidades das TIC, promovendo a comunicação com as várias partes interessadas externas.
- Identificar estruturas de apoio potencialmente úteis (a nível individual e organizacional) para implementar ainda melhor a sua Terceira Missão.

As atividades de *networking* também devem ser desenvolvidas entre as próprias Universidades. As IES poderiam estabelecer canais regulares de comunicação com outras instituições académicas e documentar as atividades existentes da Terceira Missão implementadas por várias IES, de modo a divulgar ainda mais as boas práticas que estão a ser implementadas no campo da inclusão social dos refugiados. Poderiam também aprofundar a sua cooperação através da assinatura de Memorandos de Entendimento (MdE) para o estabelecimento de Redes da Terceira Missão de IES. Este processo poderia oferecer o impulso necessário para iniciar e implementar novas atividades de pesquisa e ensino académico no contexto de sua Terceira Missão. Além disso, aumentaria as suas competências para defender os objetivos da sua Terceira Missão na promoção da inclusão social de refugiados dentro e fora das Universidades.

Por fim, além de organizações comunitárias, da sociedade civil, de atores locais e de instituições académicas, as IES devem fomentar o diálogo com decisores políticos, visando ampliar o potencial da sua Terceira Missão. De um modo geral, as autoridades governamentais podem ter capacidade limitada para abordar diretamente todos os aspetos da inclusão social dos refugiados no território do seu Estado devido ao quadro legal em vigor, a burocracia ou mesmo a falta de vontade política. Por outro lado, os decisores políticos poderiam desempenhar um papel crucial na introdução de medidas e na realização de ações de apoio à Terceira Missão das IES. Dessa forma, estariam a contribuir para a implementação mais efetiva dos planos estratégicos inclusivos das IES para a integração de refugiados, permitindo uma abordagem de inclusão social mais holística aos refugiados. Entre outras coisas, as autoridades governamentais e os decisores políticos poderiam:

- Evitar conceber intervenções de políticas sociais com base na abordagem “igual para todos”, pois os perfis educativos, sociais e culturais dos refugiados variam.
- Introduzir polos de desenvolvimento regional que funcionariam como estruturas de apoio às atividades da Terceira Missão, reunindo académicos e partes interessadas para trocar conhecimentos e desenvolver iniciativas conjuntas.
- Incentivar órgãos públicos e privados, partes interessadas da comunidade, organizações da sociedade civil e sociedade em geral, de modo a alcançar um envolvimento mais intenso com a comunidade académica, encorajando doações e financiamento para a realização da Terceira Missão das IES através de incentivos específicos.

## REFERÊNCIAS

- 
- 1 UNHCR, Education 2030: A Strategy For Refugee Education, September 2019, <https://www.unhcr.org/publications/education/5d651da88d7/education-2030-strategy-refugee-education.html>.
  - 2 UNHCR, What Is A Refugee, 2021, Disponível em: <https://www.unhcr.org/what-is-a-refugee.html>
  - 3 UNHCR, Education 2030: A Strategy For Refugee Education, September 2019, <https://www.unhcr.org/publications/education/5d651da88d7/education-2030-strategy-refugee-education.html>.
  - 4 UNHCHR, The Global Compact On Refugees, June 2018, <https://www.unhcr.org/5b3295167.pdf>
  - 5 UNICEF, Safe Schools Declaration, 2015, <https://www.unicef.org/education-under-attack#map>.
  - 6 Compagnucci, L., Spigarelli, F. “The Third Mission of the university: A systematic literature review on potentials and constraints”, Technological Forecasting and Social Change, 2020, vol. 161.
  - 7 Civera A., Meoli M., Does University Prestige Foster The Initial Growth Of Academic Spin-Offs? Econ. Polit. Ind., 45 (2),2018, Pp. 111-142
  - 8 Backs S., Günther M., Stummer C., Stimulating Academic Patenting In A University Ecosystem: An Agent-Based Simulation Approach, J. Technol. Transf., 44 (2) (2019), Pp. 434-461.
  - 9 Civera A., Meoli M., Does University Prestige Foster The Initial Growth Of Academic Spin-Offs? Econ. Polit. Ind., 45 (2),2018, Pp. 111-142. Backs S., Günther M., Stummer C., Stimulating Academic Patenting In A University Ecosystem: An Agent-Based Simulation Approach, J. Technol. Transf., 44 (2) (2019), Pp. 434-461.
  - 10 Popescu C., Ristea A. L., Maria- Luiza Hrestic, Romanian Higher Education Challenges: “Opening” Universities To The Local Community And The Business Environmen, Quality - Access To Success, 16 (2015), Pp. 9-15.
  - 11 Zomer A., Benneworth P., “The Rise Of The University’s Third Mission”, In Enders, J., De Boer, H. F., Westerheijden, D. [Eds], “Reform Of Higher Education In Europe”, Rotterdam, Sense Publishers, 2011
  - 12 Soberón M. A., Reuter L., Chibuzor A., Accessing Higher Education In Europe: Challenges For Refugee Students & Strategies To Overcome Them, University Of Cologne, Cologne, Germany, August 2017, <https://sucre.auth.gr/sites/default/files/media/attachments/sucre-io1-final%20publication.pdf>.
  - 13

---

L. Compagnuccia, F. Spigarellib, The Third Mission of the university: A systematic literature review on potentials and constraints, Technological Forecasting and Social Change, Volume 161, December 2020.

14

S. De Jong, K. Barker, D. Cox, T. Sveinsdottir, P. Van Den Besselaar, Understanding societal impact through productive interactions: ICT research as a case, Res. Eval., 23 (2) (2014), pp. 89-102.

15

Mais informação sobre o projeto, disponível em: <https://www.vai-project.eu/>.

16

Mais informação sobre a iniciativa, disponível em: [https://together.pixel-online.org/refumap\\_scheda.php?id\\_sch=561](https://together.pixel-online.org/refumap_scheda.php?id_sch=561).

17

Ver Área 2, Capítulo 2.

18

Mais informação sobre a iniciativa, disponível em: [https://together.pixel-online.org/refumap\\_scheda.php?id\\_sch=632](https://together.pixel-online.org/refumap_scheda.php?id_sch=632).

19

Mais informação sobre a iniciativa, disponível em: [https://together.pixel-online.org/refumap\\_scheda.php?id\\_sch=614](https://together.pixel-online.org/refumap_scheda.php?id_sch=614).

20

Mais informação sobre a iniciativa, disponível em: <https://www.globalplatformforsyrianstudents.org/>.

21

L. Compagnuccia, F. Spigarellib, The Third Mission of the university: A systematic literature review on potentials and constraints, Technological Forecasting and Social Change, Volume 161, December 2020.

22

Mais informação sobre a iniciativa, disponível em: [https://together.pixel-online.org/refumap\\_scheda.php?id\\_sch=525](https://together.pixel-online.org/refumap_scheda.php?id_sch=525).

