
RELAÇÃO ENTRE ESCOLA, LOCAL E COMUNIDADE EM REGIÕES DE FRONTEIRA DE PORTUGAL CONTINENTAL

Ana Milheiro Silva* & Sofia Marques da Silva*

Resumo: Os projetos educativos de agrupamentos de escolas (PEA) de regiões de fronteira de Portugal Continental constituem o material empírico deste artigo. Reconhece-se, através da literatura, que existem desigualdades de oportunidades, também educacionais, nestas regiões. Neste artigo procura-se discutir, recorrendo à análise documental, o modo como escolas de fronteira se mobilizam na relação com o local, nomeadamente com a comunidade e região. A análise sugere diferentes papéis das escolas nesta relação, quer posicionando-se como responsáveis por redes compreensivas para o desenvolvimento local, sensíveis a especificidades locais, quer assumindo uma relação de carácter mais funcionalista e instrumental. As estratégias de ação podem concretizar-se tanto através de um modelo próximo do trabalho em rede, como da abertura das escolas ao exterior. Os/as jovens, a escola, a comunidade ou o património cultural podem constituir-se como o objeto privilegiado desta relação. A análise permitiu ainda constatar que, nos PEA, reside uma intenção de considerar o local e a comunidade como relevantes na dinâmica da escola. Contudo, são raros os PEA que se apropriam, não de um local ou comunidade abstratos, mas de aspetos específicos, designadamente de fronteira.

Palavras-chave: projetos educativos de agrupamentos de escolas, escola, local e comunidade, igualdade de oportunidades, regiões de fronteira

RELATIONSHIPS BETWEEN SCHOOL, PLACE AND COMMUNITY IN BORDER REGIONS OF MAINLAND PORTUGAL

Abstract: The educational projects of school clusters (PEA) in the border regions of continental Portugal are the empirical data of this article. On the basis of the literature review, one recognized the existence of uneven opportunities, educational opportunities included, associated with these regions. In this article, on the basis of documental analysis, one discussed the basis of the way in which schools from border regions mobilize themselves in their relationship with the place, namely with the commu-

* CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (Porto, Portugal).

nity and the region. The analysis suggested that schools assume different roles in this relationship, either positioning themselves as responsible for comprehensive networks to local development, sensitive to local specificities, or assuming a more functional and instrumental relationship. The school's strategies are developing either in the establishment of networks, or geared towards openness. The young people, the school, the community or the cultural heritage can be the privileged object of this relationship. The analysis also suggested that, in the PEA, the place and the community are intended to be relevant for school's dynamic. However, are rare the PEA that adapt themselves to specific aspects, namely, the border.

Keywords: educational projects of school clusters, relationships between school, place, community, equal opportunities, border regions

RELATION ENTRE ÉCOLE, LOCALISATION ET COMMUNAUTÉ DANS LES RÉGIONS FRONTALIÈRES DU PORTUGAL CONTINENTAL

Résumé: Les projets éducatifs de groupements d'écoles (PEA) de les régions frontalières du Portugal Continental constituent les données empiriques de cet article. Une révision de la littérature permet de mettre en évidence l'inégalité des chances, éducatives elles aussi associées à ces régions. En s'appuyant sur l'analyse de documents, cet article s'intéresse à la façon dont les écoles des régions frontalières développent leur relation avec la localité, notamment en ce qui concerne leur implication avec la communauté et la région. Le analyse met en évidence les différents rôles de l'école dans cette relation, aussi bien en tant que responsable de réseaux compréhensifs pour le développement local, sensible aux spécificités locales, mais aussi en assumant une relation aux traits plus fonctionnels et instrumentaux. Des stratégies d'opérationnalisation de l'action peuvent, aussi bien se faire par le biais d'un modèle proche du travail en réseau que par le biais de l'ouverture des écoles vers l'extérieur. Les jeunes, l'école, la communauté ou le patrimoine culturel deviennent alors l'objet privilégié de cette relation. L'analyse a également montré que, dans le PEA, il existé une intention de considérer le lieu et la communauté comme des éléments pertinents dans la dynamique de l'école. Cependant, les PAE s'approprient lieu ou pus facilement que des une communauté abstraite, aspects spécifiques, à savoir celui de la frontière.

Mots-clés: projets éducatifs de groupements d'écoles, relation entre école, lieu et communauté, égalité des chances, régions frontalières

1. Regiões de fronteira, educação e escola: contextualização

Os estudos de fronteira são um campo de investigação que tem conhecido um renovado interesse na última década, nomeadamente, no campo das ciências sociais (Newman, 2006; Aitken & Plows, 2011). Existe, contudo, uma abordagem sociológica e educacional frágil dos contextos e popu-

lações de fronteira (Farrugia, 2014; Silva, 2014). Compreendidas como periféricas, remotas e rurais ou semiurbanas, as regiões de fronteira são, em Portugal Continental, atravessadas por limitações económicas, sociais e culturais, salientando-se ainda menos oportunidades de emprego e ofertas educativas (Carmo, 2011; Silva, 2013, 2014; UE/FEDER, 2016). Dados de um estudo recente (Silva & Silva, 2016) sugerem que esta desigualdade de oportunidades de acesso à educação em regiões fronteiriças se pode traduzir na necessidade da maioria dos/as seus/suas jovens terem de deixar as suas regiões para ingressar no ensino superior. Reconhecendo-se a existência de desigualdades de oportunidades no acesso à educação em regiões de fronteira, estudos têm apontado para o papel representado pela escola e pelo investimento na educação nestas regiões, e que podem ser mecanismos de valorização das juventudes e sua inclusão social, assim como contextos de referência na construção de sentimentos de pertença (Heggen, 2000; Yndigegn, 2003). Importa estudar a escola nestas regiões e compreender o modo como se posiciona na relação com o local e a comunidade. À escola é reconhecido quer o seu papel central nas vidas juvenis, não exclusivamente escolares, quer a sua relevância para a dinâmica das próprias comunidades. Em meio rural a escola pode ser motor de vitalidade social (Canário, 2000; Amiguiño, 2008).

Dado que as regiões de fronteira coincidem na sua maioria com zonas rurais ou semiurbanas, reconhecem-se os contributos dos estudos rurais e literatura produzida sobre a escola em meio rural ou semiurbano (Canário, 2000; Amiguiño, 2008). Enfatiza-se que o contexto empírico aqui tratado são as regiões de fronteira de Portugal Continental, sendo a fronteira considerada como um organizador analítico de dinâmicas e práticas locais (Carmo, 2011; Silva, 2014). Contudo, há neste estudo, para já, uma certa impossibilidade de isolar aspetos como o rural e o remoto, uma vez que são dimensões que coexistem em muitas regiões de fronteira.

O estudo que dá origem a este artigo realiza-se em contextos de fronteira com Espanha e procura afastar-se de uma visão que circunscreve a análise a partir da metáfora centro-periferia. Queremos com isto significar que as regiões periféricas, aqui as de interior, rural ou semiurbano e fronteiro, são definidas pelo centro, aqui identificado com o urbano e o litoral, de um modo vertical, sendo aquela visão acima mencionada incapaz de operar em termos de análise de lugares e realidades específicas a nível regional. Aproxima-se de um posicionamento para a produção de conhecimento que assenta na análise das relações sócio espaciais (Silva, 2014). Consideram-se as fronteiras não como separação estática entre territórios, mas como espaços liminares (Silva, 2014) de comunicação e influência (Newman, 2006; Tiza, 2010; Trillo-Santamaría & Paül, 2014). De acordo com Silva (2014: 67), esta dimensão porosa das fronteiras tem tradução no modo como algumas populações vivem naquelas regiões: «they are seen as being in a hybrid condition (fluctuating between belonging and not belonging) resulting from their border-crossing practices».

Há muito que se vem salientando a importância do local, suas heranças e memórias para as populações destas regiões (Tiza, 2010), importância essa espelhada no sentimento de pertença

e sentido de si que desenvolvem (Silva, 2014, 2013). Ainda que se considere que hoje, associados a estas regiões, conceitos de ruralidade e de remotividade tenham de ser acompanhados de cuidado crítico e redefinição (Amiguiño, 2008; Silva, 2014), existem distâncias geopolíticas que tornam estes lugares de fronteira em espaços com especificidades. É pouco claro quer o modo como a escola tem incorporado na sua relação educativa e projeto os constructos socioespaciais que imprimem essas especificidades, quer o modo como os próprios conceitos têm adquirido outros significados, muito por conta da mobilidade permitida pelas novas tecnologias e dos novos acessos, onde jovens têm sido protagonistas (Abeele, 2016). De acordo com Amiguiño (2008: 109), «a escola faz parte de um espaço local e, nessa condição, interfere nestes espaços, transformando-se, na interação com eles», pelo que importa compreender o modo como escola e comunidade respondem às suas especificidades mútuas e incorporam outras decorrentes de dimensões espaciais.

De acordo com documentos recentes da União Europeia/Fundo Europeu para o Desenvolvimento Regional (UE/FEDER), nas regiões de regiões de fronteira de Portugal Continental e Espanha encontram-se elevadas taxas de abandono escolar precoce. Este documento sinaliza ainda que, nestas regiões, «os níveis de ensino da população escolar apresentam uma grande margem de melhoria» (UE/FEDER, 2016: 7). Reforça-se, assim, o interesse em estudar o modo como a escola se entende naquelas regiões e em perceber como se articulam a escola, o local e a comunidade em regiões de fronteira, explorando o objeto desta relação.

Importa estudar nestes territórios de fronteira a forma como a escola percebe e prevê a sua relação com a comunidade e o local, também enquanto dimensão que influencia as trajetórias juvenis ao nível concreto, por exemplo, da gestão de recursos que a escola não dispõe diretamente (Hands, 2010) como oportunidades de estágio/emprego.

Considera-se poder contribuir para o conhecimento acerca da escola em regiões consideradas periféricas. Existem constrangimentos, mas a experiência «em Portugal e noutros países europeus mostra, contudo, que os constrangimentos podem ser transformados em recursos» (Canário, 2000: 137), ainda que as escolas destes contextos se vejam ameaçadas, muitas vezes, por questões mais exteriores do que de interioridade.

2. A relação da escola com o local e a comunidade: possibilidades de um trabalho em rede

Abordar o lugar da escola no seu contexto local e na sua relação com o lugar e a comunidade implica pensar as mudanças e transformações que a escola tem vindo a experienciar na seqüência da territorialização das políticas e da ação educativa, o que leva a que o local passe a ser pensado pela educação, como capital social e como agente, e em que a escola passa, por

seu lado, a integrar uma escala territorial (Charlot, 1994; Barbieri, 2003), fazendo parte de uma estratégia de governança em rede com objetivos sociais e educacionais territorializados. Iniciada no final da década de 1980 e com um aumento da sua expressão em meados dos anos 1990, a alteração do papel do Estado e a territorialização das políticas educativas abriu portas ao desafio/intenção da transferência de poderes e políticas educativas para o local e da valorização das especificidades do local (Dias, 2003).

O referido movimento fez ampliar a responsabilidade das figuras da escola na resolução das suas questões internas e promoveu a abertura à comunidade, também esta com um papel que se espera mais ativo nas dinâmicas escolares (Dias, 2003; Batista, 2012; Veloso, Craveiro, & Rufino, 2013; Leite, Fernandes, Mouraz, & Sampaio, 2015). Estimula-se uma escola aberta ao meio e que procura responder também às especificidades do local ao mesmo tempo que, numa ação conjunta, o local potencia a escola (Batista, 2012; Leite et al., 2015). Este modelo reforça a relação entre a escola e o meio «por um lado, construindo-se *na* comunidade» (Batista, 2012: 30), considerando o meio envolvente na construção da sua identidade e, por outro, devendo «procurar alcançar a sua autonomia *com* a comunidade» (Batista, 2012: 30), no sentido em que mobiliza os recursos da comunidade e se constitui ela mesma num recurso a que a comunidade pode recorrer.

A participação da comunidade na escola, assim como da escola na comunidade, pode ser concretizada de diversas formas e é reconhecida a importância deste envolvimento. Por um lado, a escola beneficia do envolvimento da comunidade em prol de um funcionamento bem-sucedido (ambiente positivo, bem-estar, sucesso académico e educativo dos/as estudantes, menores taxas de absentismo) e, por outro, potencia a sua capacidade de resposta aos desafios da contemporaneidade, por exemplo ao nível do suporte à transição dos/as jovens para ofertas de formação ou de contextos de estágio (Sanders, 2003; Veloso et al., 2013). Simultaneamente, a escola que se abre à comunidade tem o papel de a revitalizar e responder às suas necessidades com os recursos que dispõe (Sanders, 2003; Leite et al., 2015).

Recordando o conceito de *ethos* da escola (Stoer & Araújo, 2000), importa referir que este diálogo entre a escola, a comunidade e local acontece também ao nível das suas culturas: a cultura da escola e a local. Na obra de Stoer e Araújo (2000), a presença da comunidade envolvente em atividades da escola (por exemplo: atividades extracurriculares, disciplinas relacionadas com o meio) promove um ajustamento da cultura da escola.

Na sequência dos processos de territorialização, amplia-se o enfoque no local e na comunidade, que ganha força até na própria orgânica e organização da escola (Alves, Cabrito, Canário, & Gomes, 1996; Barroso, 2003), assim como a abertura da escola a novas figuras e, consequentemente, a novas possibilidades de intervenção com o aumento da relevância reconhecida na gestão da escola (Veloso et al., 2013). Neste sentido, ao nível das estratégias associadas à relação entre a escola e a comunidade, emerge o trabalho em rede «como uma estratégia utilizada e valo-

rizada, particularmente na articulação das atividades desenvolvidas e dinamizadas em conjunto com todos os atores com influência no campo educativo, especialmente ao nível local» (Silva et al., 2014: 11). Focando o trabalho em rede, a literatura sugere que, mais ou menos hierarquicamente, todas as formas de trabalho em rede partilham uma estrutura que aproxima as pessoas através da interação entre elas, assim como um trabalho em prol de um, ou vários, objetivos comuns (Chapman & Hadfield, 2010). Neste artigo considera-se que o trabalho em rede pode envolver dois tipos de organização social mais expressivos – parcerias e sinergias –, que se diferenciam, designadamente, ao nível das suas estruturas, sendo as parcerias mais hierárquicas e formais, orientando-se sempre para o mesmo fim comum (Chapman & Hadfield, 2010; Sousa, Doroftei, & Araújo, 2013), e as sinergias de carácter mais informal, como a troca de informações, a definição de focos de ação comum e coligações entre figuras educativas (Amiguiño, 2005). Nas escolas predomina o trabalho em rede com universidades, serviços sociais, empresas locais, organizações não-governamentais, sendo que o município constituiu um parceiro fundamental (Silva et al., 2014; Leite et al., 2015).

O trabalho em rede, ainda que assente, em parte, no desenvolvimento de parcerias que se entendem como estratégicas para atingir objetivos comuns e que procuram beneficiar o contexto como um todo, precisa de assentar no reconhecimento do local enquanto uma dimensão estruturante do sentido educativo. No contexto que aqui nos inspira, coloca-se outra questão que diz respeito à mobilização da condição geográfica, de mais isolamento, de uma maior distância de centros urbanos, de mais frágeis oportunidades, para o desenvolvimento ou como impulso para o próprio trabalho em rede. Ou seja, quais as iniciativas protagonizadas pela escola para fazer leituras de proximidade que valorizem os contextos e suas culturas (que também são importantes recursos de desenvolvimento)? A propósito do trabalho em rede vários estudos já chamaram a atenção quer para os perigos encapitados de reprodução de centralismos e formas de controlo «pelos actores locais e no espaço local, onde se supunha que podiam exprimir-se o ideal participativo, a acção mediadora e o trabalho em rede e em parceria» (Ferreira, 2004: 28), quer para o facto de ser difuso o entendimento que a nível local se faz do que significa trabalhar em rede (Silva, Silva, & Araújo, 2016). Estas são algumas das preocupações que organizaram a nossa leitura dos projetos educativos de agrupamentos de escolas (PEA).

3. Procurando o lugar das escolas na relação com o local e comunidade em regiões de fronteira: breve nota metodológica

Perante o anteriormente exposto, quis-se perceber o modo como as escolas destas regiões se mobilizam e organizam no seu relacionamento com a comunidade e o local, contribuindo

também para compreender o modo como os PEA refletem as especificidades inerentes ao local e à sua comunidade. Assim, questiona-se: de que modo é que escola e comunidade em regiões de fronteira são mutuamente e positivamente invadidas, interinfluenciáveis e interexigentes?

Considera-se que a análise dos PEA constitui um ponto de partida fundamental para conhecer as preocupações dos agrupamentos de escolas (AE) e de que forma estes organizam a sua ação, especificamente como equacionam a sua relação com os seus contextos e comunidade (Batista, 2012).

Apresentados legalmente como instrumentos de autonomia e de gestão das escolas, em vigência por um período de três anos, os projetos educativos «explicitam] os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa» (Decreto-Lei 75/Artigo 9º: 2344), contribuindo para que os agrupamentos possam fazer reflexões sobre a sua ação, ao mesmo tempo que se dão a conhecer. Note-se que os PEA são um elemento chave naquela que é a dinâmica que exprimem e constroem, sendo uma espécie de informantes privilegiados sobre práticas sociais. Focámo-nos, assim, na análise de intenções visíveis nos discursos produzidos sobre o modo como as escolas se interpretam, interpretam o seu lugar e definem a sua ação enquanto contextualizada numa dada região e comunidade de fronteira.

Seguindo uma metodologia qualitativa, recorreu-se à análise documental para organização dos materiais recolhidos e à análise de conteúdo para a análise do seu conteúdo em profundidade (Bowen, 2009; Bardin, 2011). Foram considerados os PEA de quatro regiões de fronteira do país (Norte, Centro, Alentejo, Algarve), num total de 38 concelhos e 54 AE. Relativamente aos PEA, acedidos online entre janeiro e maio de 2016, salienta-se que 50 agrupamentos têm os seus PEA disponíveis online. Destes, 74% encontram-se atualizados. Acresce que nove dos agrupamentos integram o Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Neste estudo, consideraram-se os 50 PEA disponíveis na *web*.

Por sua vez, a análise de conteúdo organizou-se em torno de três categorias: 1) papel da escola na comunidade (pretende dar conta das funções que a escola assume na relação com a comunidade); 2) objeto da relação escola, local e comunidade (pretende dar conta do que se constitui como foco desta relação); e 3) estratégias da escola na relação com a comunidade (pretende dar conta das estratégias mobilizadas para a concretização das suas funções).

4. A relação escola, local e comunidade em regiões de fronteira: a escola a olhar-se a si mesma

4.1. O papel da escola na relação com o local e a comunidade

De acordo com a análise dos PEA em foco, o papel da escola na relação com a comunidade e o local pode ser de dois tipos: pode traduzir uma relação de responsabilidade social e comunitária em prol do desenvolvimento local; e pode protagonizar uma relação funcionalista e instrumental que se organiza fundamentalmente em torno de uma gestão partilhada de recursos.

Relativamente ao exercício da responsabilidade social e comunitária, este faz a escola assumir-se como uma instituição ligada profundamente ao contexto e promotora de desenvolvimento local de uma forma geral, passível de minimizar as pressões/limitações presentes no meio, também ao nível da desigualdade de oportunidades educativas. Estes dados são corroborados, na esteira de Amiguinho, por uma visão compreensiva da escola rural e pela possibilidade que a escola tem para se constituir como «uma instância promissora de desenvolvimento local» (Amiguinho, 2005: 7). Os textos dos PEA enfatizam a escola enquanto um contexto ao qual se atribui uma responsabilidade específica para com o local, a qual decorre das suas atividades e dinâmicas socialmente reconhecidas enquanto contexto educativo. Vamos encontrar exemplos em AE de diferentes regiões de fronteira cujos projetos educativos foram analisados. Contudo, reconhece-se que são discursos que poderíamos encontrar em PEA de outras regiões do país.

«Valorização da abertura da escola ao exterior e reconhecimento do seu contributo para o desenvolvimento local» (Agrupamento de Escolas da Região Norte – AEN); «Objetivos a atingir: – Valorizar a escola como polo difusor do saber» (Agrupamento de Escolas da Região Centro – AEC); «O Agrupamento é um polo de desenvolvimento da comunidade/região» (Agrupamento de Escolas da Região do Alentejo – AEA); «Projeto que (...) defende a visão de uma escola de qualidade e referência do desenvolvimento local» (Agrupamento de Escolas da Região do Algarve – AEALG).

A escola apresenta-se, nesta sequência, percecionada enquanto polo de desenvolvimento local e reconhece em si própria esse papel, entendendo-se que procura responder a desafios colocados por necessidades específicas do meio.

No que diz respeito a uma relação que se pode considerar de carácter mais funcionalista e instrumental entre a escola e a comunidade, esta visa fundamentalmente uma gestão de recursos, essencialmente recursos materiais (por exemplo: infraestruturas). Esta gestão e disponibilização de recursos acontecem nos dois sentidos, da escola para a comunidade e da comunidade para a escola, e pode assentar em ligações ou redes de carácter formal entre organizações ou de carácter mais informal, orgânico ou natural (Prévost, 2004). «Objetivo específico: Abrir e disponibilizar as instalações do Agrupamento à comunidade, no sentido de garantir que ele possa ter um

papel central no meio geográfico onde se integra» (AEN); «Na proximidade da escola, existem equipamentos de natureza cultural, recreativa e desportiva que servem o desenvolvimento da oferta educativa, as práticas letivas e diversos processos de enriquecimento curricular» (AEC); «O Concelho de xx dispõe de vários equipamentos desportivos e culturais (...) Os equipamentos culturais e desportivos são amplamente utilizados pela população, em algumas ocasiões os equipamentos muitas vezes são utilizados em benefício da escola» (AEA); «Objetivos do agrupamento: (...) Rentabilizar/valorizar os recursos humanos e materiais, disponíveis no meio, como forma de estreitar as interrelações escola-família-meio (...)» (AEALG).

A colaboração que assenta na gestão e utilização de recursos de carácter material aparece, assim, nos discursos dos PEA. Esta relação, ainda que apresente um cariz mais funcional, favorece a supressão de algumas limitações ao facilitar a resposta a necessidades emergentes na escola e na comunidade, através de suporte e disponibilização de recursos. Este tipo de relacionamento entre a escola e o seu contexto está presente em todas as regiões fronteiriças do país, encontrando-se semelhanças entre o Norte, Centro, Alentejo e Algarve. O que nos parece relevante assinalar é o facto de estas abordagens da relação entre escola e a comunidade envolvente coexistirem na maioria dos contextos (por exemplo: «Abrir e disponibilizar as instalações do Agrupamento à comunidade [recursos], no sentido de garantir que ele possa ter um papel central no meio geográfico onde se integra» [AEN]).

4.2. Relação escola, local e comunidade em regiões de fronteira: objeto

A análise dos PEA permitiu identificar quatro objetos principais que orientam a relação escola, local e comunidade em regiões de fronteira. Estes são de natureza diversa, corroborados pela literatura, que sugere que as redes entre a escola e a comunidade se centram no/a estudante, família, comunidade ou na interseção destes vários objetos (Sanders, 2003).

Os/as estudantes, e mais especificamente a promoção dos seus percursos educativos, são um dos objetos fundamentais que regulam a relação entre a escola, a comunidade e o local nas regiões fronteiriças portuguesas, mas que não são exclusivas destas regiões.

Tendo em conta a visão e a missão do agrupamento, o principal objetivo que subjaz a este projeto é: promover o sucesso dos alunos e desenvolver a qualidade do serviço público de educação, em geral, e das aprendizagens e dos resultados escolares, em particular. Para concretizar este objetivo abrangente, o Agrupamento deverá (...) favorecer a interação com a comunidade. (AEN)

«Descrição das oportunidades identificadas: (...) Promover a participação ativa dos alunos nas instituições, coletividades e/ou associações locais, empresas e entidade de formação (locais de realização de estágios)» (AEC).

Um agrupamento plural, mas uno, marcado por processos de liderança partilhada em que se privilegia a valorização e integração dos contributos de todos os agentes educativos, visando a autonomia de processos e a corresponsabilização nas metas atingidas, conjugando esforços, com competência para ver reconhecida a sua qualidade e excelência sempre numa cultura de proximidade, com alunos, pais, professores, todas as instituições parceiras, canalizando desta forma sinergias e recursos em prol dos alunos, num bom ambiente organizacional. (AEA)

«Cooperação com as autarquias e instituições locais no âmbito da realização de estágios e outros» (AEALG).

As relações mútuas entre a escola e a comunidade, tendo como objeto os/as estudantes e o seu sucesso (académico e, depois, profissional), orientam-se por um foco escolar mais específico (centrado nos resultados e aprendizagens escolares), e por um foco educativo mais abrangente (valorizando a participação cívica e ativa dos/as jovens no meio envolvente). O papel colaborativo da escola com a comunidade, nesta vertente mais compreensiva, é fulcral na resposta a algumas das necessidades dos/as jovens, nomeadamente pelo acesso a recursos que a escola não dispõe (evidência já apontada neste artigo citando Hands, 2010), tais como oportunidades de emprego/estágio.

Reconhece-se, ainda, que a própria escola emerge, na análise de dados, como um objeto significativo desta interação com a comunidade local. De acordo com os PEA, entende-se que uma maior qualidade do funcionamento da escola, tanto ao nível das práticas pedagógicas de docentes e de enriquecimento curricular, como ao nível do processo de ensino-aprendizagem junto dos/as estudantes, é potenciado pela relação que estabelece com a comunidade.

«O principal objetivo que subjaz a este projeto é: (...) desenvolver a qualidade do serviço público de educação (...). Para concretizar este objetivo abrangente, o Agrupamento deverá (...) favorecer a interação com a comunidade» (AEN); «(...) O Diagnóstico Estratégico exprime o reforço numa perspetiva, a saber: a qualidade do ensino aprendizagem passa, necessariamente, pela melhoria dos resultados escolares. O Agrupamento, em interação com a comunidade, centra atenções e esforços neste imperativo» (AEC).

No nosso entender, para que isso seja alcançado (promoção da qualidade do processo de ensino-aprendizagem), ainda que de poucos recursos se disponha, é necessário que toda a comunidade se articule, pense e discuta em conjunto, para que se possa fazer do saber de cada um, o grande saber de todos. (AEA)

«A articulação com entidades locais, que possibilita a dinamização de vários projetos de enriquecimento curricular, de índole artística, ambiental e cultural, que promovem a formação pessoal e social da população escolar a valorização do serviço prestado pelo agrupamento» (AEALG).

No âmbito da interação em análise, é clara a ideia de que a qualidade do que a escola oferece para que os/as jovens possam aceder a conhecimento, assenta também na qualidade das relações com a comunidade. Vários estudos indicam a necessidade de escolas e das suas comunidades trabalharem colaborativamente ao nível da melhoria dos seus currículos. Como referem Leite et al. (2015: 84), «ao mesmo tempo, [as parcerias escola-comunidade] constituem uma condição importante na corresponsabilização coletiva pela educação e funcionamento das escolas e

para a promoção da inovação curricular». O envolvimento da comunidade no funcionamento bem-sucedido (a nível educativo e não apenas escolar) da escola é apontado como fulcral, nomeadamente em contextos cujos/as jovens se encontram em situação de risco (Sanders, 2003). Os PEA analisados refletem de forma evidente estas preocupações no seu discurso. O enriquecimento do funcionamento da escola emerge nos PEA como promotor de percursos de qualidade dos/as estudantes, por exemplo em termos de resultados escolares.

Para além dos/as estudantes e da escola, também a própria comunidade constitui um objeto privilegiado na relação da escola com o local e a escola mostra preocupações em responder às suas solicitações.

«Preconiza-se uma proposta de abertura às solicitações que são apresentadas pela comunidade, seja no âmbito da formação profissional, da disponibilização de recursos ou de outro tipo de colaboração proposta» (AEN);

«O Agrupamento de Escolas xx orienta a sua ação tendo por referências os seguintes princípios e valores: (...) Participação do Agrupamento na promoção de atividade e projetos como resposta às solicitações do meio». (AEC)

O Projeto Educativo é um documento de compromisso entre as características da população, da comunidade e do território que serve, adequado por via dos recursos do agrupamento (...), os desígnios da Política Educativa Nacional às especificidades, interesses, recursos e oportunidades locais. (AEA)

«Ponto fortes: (...) atitude atenta e proativa da comunidade educativa face às solicitações do meio e às expectativas dos alunos (...)». (AEALG)

Verifica-se que a escola considera as características e necessidades da comunidade, ainda que muitas vezes se referindo a estas de uma forma abstrata, na definição das suas ações como forma de responder melhor às solicitações do meio.

Outro dos objetos da relação entre a escola e a comunidade diz respeito a ações de valorização do património cultural. A escola e comunidade, em interação entre si, emergem como copromotoras do património destas regiões. A organização de eventos de cariz educativo, cultural ou desportivo é uma das formas de concretizar esta valorização deste seu património.

«Muitos eventos culturais dirigidos a públicos diversificados envolvem alunos do Agrupamento, como organizadores ou participantes. Destaque para o teatro, profundamente enraizado nas populações locais, que vai buscar os enredos e histórias ao património rural que (nome da cidade) representa» (AEN); «Linhas de Ação Gerais do Agrupamento: (...) Articulação estreita com a comunidade local, promovendo a gestão integrada dos recursos e o desenvolvimento de atividades de âmbito educativo, cultural e desportivo» (AEC); «Meta 4 – Fomentar na comunidade a educação para a Cidadania, valorizando a componente ambiental e cultural; ações a desenvolver: assegurar uma proteção e conservação eficazes, e uma valorização tão ativa quanto possível do património cultural e natural (...)» (AEA); «Parceria com o CIIP – Centro de Investigação e Informação do Património; motivo da parceria: realização de projetos» (AEALG).

De acordo com a análise de dados, a valorização do património cultural é mais do que um fim em si mesmo, cumprindo, em alguns casos, a dimensão de educação para a cidadania e potenciando um maior conhecimento dos/as estudantes acerca da herança cultural das suas comunidades (Fiore, 2011).

Os objetos da relação entre a escola e a comunidade são comuns às diferentes regiões fronteiriças de Portugal Continental e mostram-se coerentes com a responsabilidade que a escola assume nesta relação.

4.3. Relação escola, local e comunidade em regiões de fronteira: estratégias

De acordo com os dados analisados, os tipos de relação da escola com a comunidade são concretizados através de estratégias que podem vir a sustentar um trabalho em rede ou de ações concretas relacionadas com a abertura da escola ao exterior.

Focando o trabalho em rede, entendido enquanto um trabalho colaborativo e de partilha de responsabilidades (Silva et al., 2014; Silva et al., 2016), a partir dos PEA verifica-se que as partes envolvidas parecem ter, no âmbito da relação entre a escola e a comunidade, uma articulação mais genérica, tida como necessária e às vezes tácita. As sinergias emergem na análise de dados como uma estratégia de trabalho em rede numa ótica mais informal, na linha das colaborações mais horizontais referidas na literatura (Sousa et al., 2013).

«Um dos vetores estratégicos é: Interação Escola-Meio. Objetivo estratégico: Intensificar a interação com o meio aproveitando sinergias mútuas». (AEN)

Em jeito de síntese, há a dizer que o Diagnóstico Estratégico exprime o reforço de uma perspetiva, a saber: a qualidade do ensino/aprendizagem passa, necessariamente, pela melhoria dos resultados escolares. O Agrupamento, em interação com a comunidade, centra atenções e esforços neste imperativo. (AEC)

No nosso entender, para que isso seja alcançado (promoção da qualidade do processo de ensino-aprendizagem), ainda que de poucos recursos se disponha, é necessário que toda a comunidade se articule, pense e discuta em conjunto, para que se possa fazer do saber de cada um, o grande saber de todos. (AEA)

«Objetivos do agrupamento: (...) estreitar relações com as instituições comunitárias locais e regionais, de modo a intervir de forma mais sustentada e consistente nos processos de resolução dos problemas do meio». (AEALG)

As sinergias refletem uma coresponsabilização que é assegurada por meio da *interação, articulação, pensamento e discussão conjuntas*, assim como do *estreitamento de relações*, evidenciando-se uma proximidade nas causas e no contacto.

O trabalho em rede na dimensão parcerias prevê uma relação mais contratualizada (Sousa et al., 2013). Os dados analisados refletem a importância das parcerias, sugerindo, por um lado,

a necessidade de se potenciarem as já existentes e, por outro de se celebrarem novas relações. As parcerias são valorizadas na avaliação externa de escolas como mencionado em alguns projetos: «A avaliação externa, realizada (...) reconheceu: pontos fortes da instituição: (...) a diversidade de projetos e parcerias com instituições locais» (AEN). Esta ideia é reforçada no modo como organizam os seus objetivos e metas:

«metas e objetivos prioritários: dinamizar as relações com as comunidades educativa e local: promover parcerias/protocolos com o tecido social, económico e cultural local e regional» (AEN); «metas: manter e/ou aumentar o nº de parcerias para corresponder às necessidades do agrupamento (...). Ações a desenvolver: promoção de parcerias e protocolos de modo a dar resposta a situações emergentes e decorrentes da prática educativa» (AEC).

Área Social/Comunidade Educativa (objetivos): fortalecer a relação entre o Agrupamento e a comunidade. Metas: estender as parcerias a associações de carácter cultural e recreativo, ao tecido empresarial e às instituições de solidariedade; Manter ou ampliar o número e a qualidade dos protocolos, acordos (...); dar a conhecer aos parceiros da comunidade o plano de atividades do agrupamento, procurando o seu envolvimento. (AEA)

II. Participação na vida da escola e Relação com a comunidade. Objetivos: (...) aumentar a interação com o meio envolvente em vários domínios: curricular, artístico, científico, profissional e social (...). Operacionalização: promoção de projetos envolvendo a interligação com outros países, recolhendo boas práticas e bons esquemas organizacionais a implementar no Agrupamento; consolidação dos protocolos já firmados com entidades, empresas...; elaboração de novos protocolos/parcerias. (AEALG)

A análise realizada aos PEA indicou que, na sua maioria, as parcerias são estabelecidas com autarquias locais, bombeiros, centros de saúde, instituições privadas de solidariedade social, instituições de cariz financeiro e empresarial e instituições de ensino superior.

Relativamente à abertura da escola ao exterior, esta estratégia permite dar a conhecer as dinâmicas e atividades da escola e realizar ações conjuntas com a comunidade. As questões levantadas pelos PEA parecem ir ao encontro do que Sarmento e Oliveira (2005: 122-123) sugeriam no âmbito de um projeto em torno das escolas rurais: «trabalhando com os contextos em que as escolas se situam, o Projecto vai sendo apropriado pelos vários actores das comunidades envolvidas e, deste modo, se vai transformando de projecto escolar em projecto educativo que (...) visa promover o desenvolvimento local», traduzindo-se a abertura da escola numa atitude de responsabilidade social e comunitária. Ainda que não se consigam averiguar concretamente as consequências acima mencionadas, é claro nos PEA esta vontade de mostrar a escola ao exterior: «Objetivo estratégico: (...) Desenvolver o sentido de pertença à comunidade através da participação ativa na vida da escola (estratégia, por exemplo: participação em atividades comemorativas)» (AEN); «Objetivo estratégico: (...) promover a imagem do agrupamento no exterior – manter o “Dia do Patrono” como um dia aberto à comunidade com atividades, experiências, demonstrações representativas da vida escolar» (AEC); «Estratégias/Propostas de intervenção: Representação do agrupamento nas atividades promovidas pelas entidades locais; Realização de atividades

abertas à comunidade (Festa de Natal, ...)» (AEA). «Objetivos específicos: aprofundar a relação entre a Escola e o Meio; afirmar a imagem da Escola, junto da Comunidade; ações a desenvolver: criação e manutenção de blogues, como forma de divulgação interativa das atividades realizadas pela Escola (...)» (AEALG).

Da análise dos PEA parece ressaltar a ideia de que a escola e a comunidade são entidades locais separadas e quer o modelo de partilha e redistribuição de recursos (materiais) quer a abordagem em que se identificam parcerias e trabalho em rede traduzem essa separação primordial. Não invalida isto que não haja esforços de trabalho colaborativo mutuamente benéfico. Existem iniciativas em que se chama a comunidade para participar nos dias abertos da escola. Importa salientar que a abertura da escola à comunidade na comemoração das efemérides locais é uma forma de promover a região e as suas tradições. Sarmento e Oliveira (2005: 108) apresentam as feiras de produtos e tradições locais como um exemplo de «uma acção educativa em meio rural em que o papel da escola e do jardim de infância se recria com base na assunção dos pressupostos da intervenção contextualizada a nível local e das aprendizagens educativas e interactivas».

Os dados sugerem que a relação da escola com a comunidade é concretizada através de estratégias como o aproveitamento de sinergias, o investimento em parcerias e a abertura da escola ao exterior. Estas estratégias são mobilizadas em prol dos diferentes objetos já discutidos e permitem dar corpo aos diferentes papéis da escola na relação com a comunidade. Note-se que nas dimensões analisadas (ponto 4.1., 4.2. e 4.3.) não se registaram diferenças quando a análise recai sobre agrupamentos TEIP, apesar do trabalho em rede ser uma importante orientação no quadro dos agrupamentos TEIP. Um estudo recente considera que o trabalho em rede é entendido em alguns contextos escolares TEIP como uma condenação, ou seja, como uma inevitabilidade (Silva et al., 2016). Quer isto dizer que ser TEIP implica, pela natureza das políticas e medidas educativas a ele associadas, trabalhar em rede.

5. Conclusões

A análise dos PEA torna clara a relevância da relação entre a escola e comunidade em regiões fronteiriças portuguesas. Os PEA afirmam preocupações fundamentais e avançam com metodologias para a sua resolução, mas a este nível são documentos que poderíamos encontrar noutras regiões do país, ao parecerem partilhar preocupações e metodologias mobilizadas em outros contextos geográficos. O facto de os projetos educativos de escola analisados não tornarem visíveis aspetos mais regionais e de fronteira é um resultado relevante para se discutirem os modos como escolas e seus profissionais constroem os projetos educativos e os utilizam enquanto instrumento fundamental de referência.

Revisitando o objetivo de estudar o modo como as escolas destas regiões se mobilizam e organizam no seu relacionamento com o local e comunidade, os dados analisados sugerem que as regiões fronteiriças do Norte, Centro, Alentejo e Algarve partilham entre si similaridades, sendo inequívoca a importância desta relação afirmada nos PEA. Acresce ainda que, no âmbito da análise realizada, não foram identificadas diferenças decorrentes do contexto geográfico de fronteira ser mais rural ou semiurbano. Será necessário agora analisar PEA de outras regiões do país e proceder a uma comparação no modo como são organizados e desenvolvidos.

No que diz respeito a estratégias através das quais a relação aqui em análise se concretiza, e que poderão ser prenúncios de trabalho em rede, aquelas traduzem não só relações instrumentais promotoras da gestão partilhada de recursos, como a importância da escola no desenvolvimento local. Acresce que a relação da escola com a comunidade local apresenta implicações mútuas, trazendo benefícios para a escola e para a comunidade, orientando-se por diferentes objetos, desde os/as estudantes, à própria escola, comunidade e valorização do património cultural destas regiões. Note-se que a referência a esta relação aparece nos PEA em pontos variados destes documentos (objetivos, áreas prioritárias, metas, estratégias), não se encontrando uma secção específica que lhe é dedicada.

A sensibilidade dos discursos dos PEA relativamente às especificidades do local, nomeadamente de fronteira, verifica-se numa cultura escolar e educativa que além de prever uma relação com a comunidade local, também se ajusta às suas necessidades e características. A promoção de percursos educativos de qualidade para os/as jovens implica uma articulação com recursos e oportunidades do meio (por exemplo: cursos profissionais ajustados em termos de empregabilidade). O enriquecimento do funcionamento da escola pressupõe a articulação com o local, ainda que apresentado de forma geral (por exemplo: articulação com entidades locais para dinamização de projetos). A resposta às solicitações da comunidade atende às suas especificidades (por exemplo: esforço na disponibilização de uma formação profissional ajustada às solicitações do meio). A valorização do património cultural é parte integrante das atividades dos agrupamentos de escolas em interação com o local (por exemplo: celebração da cultura e património). Não obstante a sensibilidade dos PEA ao local, esta relação com a comunidade, assim como a adequação das práticas escolares e educativas às suas características reflete, sobretudo, o reconhecimento adequado por parte dos AE dos benefícios do apoio e interação com a comunidade e da região. Os PEA parecem considerar a comunidade mais como uma dimensão exterior e com a qual é necessário interagir do que como uma dimensão que atravessa o dia-a-dia da escola.

Parece-nos, então, que à elaboração dos PEA não preside uma sensibilidade ou uma consciência relativamente ao contexto geográfico de fronteira nas suas potencialidades ou desvantagens, mas sim as características do local por si. Ora, num tempo em que se percebem claramente investimentos nas regiões de fronteira e interiores do país, através de programas para o desenvol-

vimento regional, quer a nível europeu, quer nacional, será pertinente compreender de que modo escolas e comunidades de fronteira se apropriam e integram nos seus modelos colaborativos estas novas diretrizes, vontades e investimentos.

A curiosidade científica em saber de que modo as escolas de regiões de fronteira, na sua articulação com a comunidade e o local, se estão a organizar para promover o sucesso educativo é respondida pela confirmação de uma valorização em várias instâncias da qualidade daquela relação. Contudo, ou porque a condição geográfica de fronteira não é entendida como necessitando de estratégias específicas, ou porque os PEA, enquanto documentos estruturantes de um agrupamento, favorecem um discurso mais homogéneo e uma linguagem mais técnica, raramente se percebem especificidades relativas ao contexto de fronteira em si.

Agradecimentos: Este trabalho foi apoiado pelo Programa de Doutoramento FCT em Ciências da Educação da Universidade do Porto, financiado por fundos nacionais, através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, IP, e pelo Fundo Social Europeu (FSE), através do Programa Operacional do Capital Humano (POCH) do Portugal 2020 (bolsa com ref. PD/BD/128118/2016). Foi ainda apoiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do Programa Estratégico do CIEE, com a referência «UID/CED/00167/2013».

Correspondência: CIEE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Rua Alfredo Allen, 4200-135 Porto
Email: anamilbeirosilva@fpce.up.pt; sofiamsilva@fpce.up.pt

Referências bibliográficas

- Abeele, Mariek M. P. Vanden (2016). Mobile youth culture: A conceptual development. *Mobile Media & Communication*, 4(1), 85-101. doi:10.1177/2050157915601455
- Aitken, Stuart C., & Plows, Vicky (2011). Overturning assumptions about youth people, border spaces and revolutions. In Stuart C. Aitken, Kate Swanson, Fernando J. Bosco, & Thomas Herman (Eds.), *Young people, border spaces and revolutionary imaginations* (pp. 1-7). London: Routledge.
- Alves, Natália, Cabrito, Belmiro, Canário, Rui, & Gomes, Rui (1996). *A escola e o espaço local: Políticas e actores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Amiguiño, Abílio (2005). Educação em meio rural e desenvolvimento local. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(2), 7-43. Retrieved from <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v18n2/v18n2a02.pdf>
- Amiguiño, Abílio (2008). *A escola e o futuro do mundo rural*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbieri, Helena (2003). Os TEIP, o projecto educativo e a emergência de «perfis de território». *Educação, Sociedade & Culturas*, 20, 43-75. Retrieved from <http://www.fpce.up.pt/ciee/revistaesc/ESC20/20-2.pdf>
- Bardin, Laurence (2011). *Análise de conteúdo* (4ª ed.). Lisboa: Edições Afrontamento.
- Barroso, João (2003). *A escola pública: Regulação, desregulação e privatização*. Porto: Edições ASA.

- Bowen, Glenn A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. doi:10.3316/QRJ0902027
- Batista, Susana (2012). *A relação escola-comunidade: Políticas e práticas*. Lisboa: Projecto ESCXEL.
- Canário, Rui (2000). A escola no mundo rural: Contributos para a construção de um objeto de estudo. *Educação, Sociedade & Culturas*, 14, 121-139. Retrieved from <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC14/14-7-canario.pdf>
- Charlot, Bernard (1994). La territorialisation des politiques éducatives: Une politique national. In Bernard Charlot (Org.), *L'école et le territoire: Nouveaux espaces, nouveaux enjeux* (pp. 27-48). Paris: Armand Colin.
- Carmo, Renato Miguel (2011). *Entre as cidades e a serra: Mobilidades, capital social e associativismo no interior algarvio*. Lisboa: Mundos Sociais.
- Chapman, Christopher, & Hadfield, Mark (2010). Realising the potential of school-based networks. *Educational Research*, 52(3), 309-323. doi:10.1080/00131881.2010.504066
- Dias, Maria Natália (2003). *Políticas educativas e dispositivos de territorialização: Da escola aberta à comunidade à escola em parceria* (Dissertação de mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Farrugia, David (2014). Towards a spatialised youth sociology: The rural and the urban in times of change. *Journal of Youth Studies*, 17(3), 293-307. doi:10.1080/13676261.2013.830700
- Ferreira, Fernando Ilídio (2004). Uma análise crítica das políticas de parceria: A metáfora da rede. *Actas dos Ate-liers do Vº Congresso Português de Sociologia*, 25-30.
- Fiore, Douglas J. (2011). *School-community relations* (3ª ed.). Larchmont, NY: Eye on Education.
- Hands, Catherina M. (2010). Why collaborate?: The differing reasons for secondary school educators' establishment of school-community partnerships. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(2), 189-207. doi:10.1080/09243450903553993
- Heggen, Kåre (2000). Marginalisation: On the fringe of the periphery: Youth as a risky life stage?. *Young: Nordic Journal of Youth Research*, 8(2), 45-62. doi:10.1177/110330880000800203
- Leite, Carlinda, Fernandes, Preciosa, Mouraz, Ana, & Sampaio, Marta (2015). Parcerias entre a escola e a comunidade em Portugal: Uma análise a partir da avaliação externa das escolas. *Dados: Revista de Ciências Sociais*, 58(3), 825-855. Retrieved from http://www.redalyc.org/pdf/218/Resumenes/Resumen_21842571008_1.pdf
- Newman, David (2006). Borders and bordering: Towards an interdisciplinary dialogue. *European Journal of Social Theory*, 9(2), 171-186. doi:10.1177/1368431006063331
- Prévost, Paul (2004). *Projet l'école éloignée en réseau: Les collaborations école-communauté au Québec: Une perspective de développement local au moyen de quatre études de cas*. Retrieved from http://eer.qc.ca/doc/2004/02/ecole_communautes_PPprevost_2004.pdf
- Sanders, Mavis G. (2003). Community involvement in schools: From concept to practice. *Education and Urban Society*, 35(2), 161-180. doi:10.1177/0013124502239390
- Sarmento, Manuel Jacinto, & Oliveira, Joaquim Marques de (2005). *A escola é o melhor do povo: Relatório de revisão institucional do projeto das escolas rurais*. Porto: Profedições.
- Silva, Maria, Doroftei, Alexandra Oliveira, Macedo, Eunice, Costa, Isabel, Sousa, Florbela, & Araújo, Helena C. (2014). Associações de pais e política educativa municipal: Redes em construção. *Revista Lusófona de Educação*, 27, 11-25. Retrieved from <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4827/3243>

- Silva, Marisa, Silva, Sofia Marques da, & Araújo, Helena C. (2016). Networking in education: From concept to action: An analytical view on the educational territories of priority intervention (TEIP) in northern Portugal. *Improving Schools*, 20(1), 48-61. doi:10.1177/1365480216658566
- Silva, Sofia Marques da (2013). Disinheriting the heritage and the case of Pauliteiras: Young girls as newcomers in a traditional dance from the Northeast of Portugal. In John Baldacchino & Raphael Vella (Eds.), *Mediterranean art and education* (pp. 43-58). Rotterdam, NL: Sense Publishers & Mediterranean Journal of Educational Studies.
- Silva, Sofia Marques da (2014). Growing up in a Portuguese Borderland. In Spyrou Spyrou & Miranda Christou (Eds.), *Children and borders* (pp. 62-77). London: Palgrave Macmillan.
- Silva, Sofia Marques da, & Silva, Ana Milheiro (2016, agosto). *Transitions to higher education during austerity times: expectations and challenges for young people from border regions*. Poster presented at ECER 2016, University College Dublin, Dublin, Irlanda.
- Sousa, Sofia Branco, Doroftei, Alexandra Oliveira, & Araújo, Helena C. (2013). Networks in education: An analysis of selected discourses. *Interchange*, 44, 311-331. Retrieved from <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10780-014-9214-6>
- Stoer, Stephen R., & Araújo, Helena C. (2000). *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi)periferia Europeia* (2ª ed.). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Tiza, António André Pinelo (2010). *O conhecimento mútuo das tradições etnográficas na educação espanhola e portuguesa: Mascaradas e pauliteiros em terras de Zamora e Bragança* (Tese de doutoramento não publicada). Facultad de Educación y Trabajo Social, Universidade de Valladolid, Valladolid, Espanha.
- Trillo-Santamaría, Juan-Manuel, & Patil, Valerià (2014). The oldest boundary in Europe? A critical approach to Spanish-Portuguese border: The raia between Galicia and Portugal. *Geopolitics*, 19(1), 161-181. doi:10.1080/14650045.2013.803191
- União Europeia/Fundo Europeu para o Desenvolvimento Regional (UE/FEDER). (2016). *Versão final: INTER-REG V-A Espanha-Portugal (POCTEP)*. Retrieved from http://www.poctep.eu/sites/default/files/pt_poctep_reprogramacion_v7_17_10_16_limpia.pdf
- Veloso, Luísa, Craveiro, Daniela, & Rufino, Isabel (2013). Community involvement in school management in Portugal. *Citizenship, Social and Economics Education*, 12(3), 186-199. doi:10.2304/csee.2013.12.3.186
- Yndigegn, Carsten (2003). Life planning in the periphery. *Young: Nordic Journal of Youth Research*, 11(3), 235-251. doi:10.1177/11033088030113003

Legislação consultada

Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril. Retrieved from <https://dre.pt/application/file/a/249886>