

COMUNICAÇÃO INCLUSIVA COM FAMÍLIAS DE ORIGEM ESTRANGEIRA: CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS E ESTRATÉGIAS DE ACESSIBILIDADE EM ESCOLAS CATALÃS

INCLUSIVE COMMUNICATION WITH FAMILIES OF FOREIGN ORIGIN: INSTITUTIONAL CONDITIONS AND ACCESSIBILITY STRATEGIES IN CATALAN SCHOOLS

Recebido em: 12 de junho de 2026
Aprovado em: 14 de agosto de 2026
Sistema de Avaliação: Double Blind Review
RCO | a. 18 | v. 2 | p. 169-190 | jul./dez. 2026
DOI: <https://doi.org/10.25112/rcodis.v2.4802>

María Paz López Teulón paz.lopez@udl.cat

Doutora em Educação pela Universidade de Lleida (Lleida/Espanha). Professora na Universidade de Lleida (Lleida/Espanha).

Núria Llevot Calvet nuria.llevot@udl.cat

Doutora em Educação pela Universidade de Lleida (Lleida/Espanha). Professora na Universidade de Lleida (Lleida/Espanha).

Olga Bernad Caveró olga.bernad@udl.cat

Doutora em Educação pela Universidade de Lleida (Lleida/Espanha). Professora na Universidade de Lleida (Lleida/Espanha).

Àngels Torrelles Montanuy angels.torrelles@udl.cat

Doutora em Educação pela Universidade de Lleida (Lleida/Espanha). Professora na Universidade de Lleida (Lleida/Espanha).



RESUMO

A comunicação entre a escola e as famílias constitui uma condição central da participação educativa, mas a existência de canais formais, informais e digitais não garante, por si só, a sua acessibilidade. Este artigo analisa as condições institucionais que transformam esses canais em recursos inclusivos para famílias de origem estrangeira. O estudo integra o projeto INVOLFAM e centra-se na fase etnográfica realizada em sete escolas catalãs de educação primária de elevada complexidade. Embora a etnografia tenha recorrido a um conjunto diversificado de técnicas de recolha de dados, para efeitos deste artigo analisam-se de forma particular as entrevistas e os grupos de discussão realizados com equipas de direção, docentes, famílias e profissionais socioeducativos, a fim de compreender as suas perceções, experiências e dinâmicas de comunicação nos centros educativos. A análise temática identificou quatro dimensões interdependentes da comunicação inclusiva: acessibilidade linguística e multimodal, acessibilidade relacional, acessibilidade organizacional e profissional e acessibilidade digital. Os resultados mostram que materiais multilingues, áudios e vídeos, acolhimento de proximidade, flexibilização de horários, mediação intercultural, acompanhamento socioeducativo e combinação de plataformas com contactos presenciais reduzem barreiras. Contudo, a tradução isolada, a informalidade não institucionalizada e a digitalização exclusiva podem reproduzir desigualdades. Conclui-se que a comunicação inclusiva deve ser entendida como uma capacidade institucional multidimensional, baseada na complementaridade dos canais, na possibilidade de resposta e no reconhecimento das diferentes condições familiares.

Palavras-chave: Comunicação inclusiva. Relação escola-família. Famílias de origem estrangeira. Educação intercultural. Acessibilidade.

ABSTRACT

Communication between schools and families is a central condition for educational participation, but the existence of formal, informal and digital channels does not in itself guarantee accessibility. This article examines the institutional conditions that turn these channels into inclusive resources for families of foreign origin. The study is part of the INVOLFAM project and focuses on the ethnographic phase carried out in seven highly complex Catalan primary schools. Although the ethnographic study drew on a diverse range of data-collection techniques, for the purposes of this article, particular attention is paid to the interviews and focus groups conducted with management teams, teachers, families and socio-educational professionals, in order to understand their perceptions, experiences and communication dynamics within educational institutions. Thematic analysis identified four interdependent dimensions of inclusive communication: linguistic and multimodal accessibility, relational accessibility, organisational and professional accessibility, and digital accessibility. The results show that multilingual materials, audio and video messages, relationship-based welcoming practices, flexible schedules, intercultural mediation, socio-educational support and the combination of digital platforms with face-to-face contact help reduce barriers. However, isolated translation, non-institutionalised informality and exclusively digital communication may reproduce inequalities. Inclusive communication should therefore be understood as



a multidimensional institutional capacity based on complementary channels, opportunities for response and recognition of families' different circumstances.

Keywords: Inclusive communication. School-family relationship. Families of foreign origin. Intercultural education. Accessibility.



1 INTRODUÇÃO

A diversidade cultural, linguística e social constitui uma característica estrutural dos sistemas educativos contemporâneos e coloca no centro do debate a capacidade das escolas para garantir participação, reconhecimento e equidade. A educação intercultural não se limita à presença de alunos com diferentes origens nacionais, nem à realização de atividades pontuais sobre diversidade. Trata-se de uma perspectiva que questiona as condições institucionais através das quais as diferenças são reconhecidas, as desigualdades são enfrentadas e todos os membros da comunidade educativa podem intervir em condições de maior igualdade (Catarci & Fiorucci, 2023; Coelho & Sousa, 2026). Neste quadro, a relação entre a escola e as famílias adquire particular relevância, uma vez que o acesso à informação, a possibilidade de diálogo e o reconhecimento das experiências familiares condicionam as oportunidades de envolvimento no percurso educativo dos filhos e das filhas.

A comunicação escola-família é frequentemente apresentada como uma dimensão instrumental da organização escolar: convocar reuniões, transmitir avisos, informar sobre a avaliação ou gerir incidências. Contudo, uma perspectiva inclusiva exige compreendê-la como um processo relacional e institucional. Os canais não apenas transportam informação; também definem quem pode aceder a ela, em que língua, em que horário, com que competências e com que possibilidade de resposta. Por isso, a comunicação pode favorecer a participação e a confiança, mas pode igualmente reproduzir desigualdades quando pressupõe disponibilidade temporal, domínio das línguas escolares, familiaridade com os códigos institucionais ou acesso regular a tecnologias digitais (Garreta & Llevot, 2022).

Estas questões tornam-se especialmente relevantes no caso das famílias de origem estrangeira. As trajetórias migratórias, a diversidade de experiências escolares anteriores, a precariedade laboral, as responsabilidades de cuidado, as barreiras linguísticas e as desigualdades digitais podem limitar a utilização dos mecanismos de comunicação instituídos pela escola. Tais dificuldades não devem ser interpretadas automaticamente como falta de interesse, uma leitura deficitária questionada em estudos recentes (Bernad & Llevot, 2025; Morey et al., 2023). Investigações desenvolvidas em diferentes contextos mostram que as possibilidades de participação dependem tanto das condições das famílias como das oportunidades, convites e apoios construídos pelos estabelecimentos de ensino (Turney & Kao, 2009; Yulianti et al., 2022). A deslocação do olhar, da suposta ausência familiar para as condições institucionais da relação, constitui um passo necessário para evitar leituras deficitárias e para conceber estratégias mais equitativas.

No contexto catalão, a coexistência do catalão e do castelhano, a elevada diversidade de origens e a concentração de vulnerabilidades sociais em determinados estabelecimentos acrescentam complexidade



à comunicação. As escolas classificadas como de elevada ou máxima complexidade desenvolvem o seu trabalho em contextos nos quais convergem desigualdades socioeconômicas, necessidades educativas diversas e uma presença significativa de alunos e famílias de origem estrangeira. Nesses cenários, a comunicação não pode depender de um único meio nem de respostas improvisadas (Llevot & Garreta, 2024; Cerviño & Torrelles, 2023). Requer uma arquitetura multicanal, recursos profissionais, capacidade de tradução e mediação, flexibilidade organizacional e uma cultura de acolhimento.

Uma análise anterior do mesmo projeto examinou a coexistência e a hierarquização dos canais formais, informais e digitais na comunicação escola-família (Llevot et al., 2026). O presente artigo toma essa tipologia como ponto de partida, mas formula uma questão distinta: que condições institucionais transformam esses canais em recursos efetivamente inclusivos para as famílias de origem estrangeira? O objetivo é analisar as estratégias de acessibilidade linguística e multimodal, proximidade relacional, flexibilidade organizacional, mediação profissional e acompanhamento digital identificadas em sete escolas catalãs de educação primária de elevada complexidade. A contribuição do estudo consiste em propor uma leitura da comunicação inclusiva não como simples acumulação de canais, mas como capacidade institucional multidimensional.

Para responder a esta questão, apresenta-se primeiro o enquadramento teórico sobre participação familiar, educação intercultural e comunicação inclusiva. Em seguida, descrevem-se o desenho metodológico e o trabalho etnográfico. A secção de resultados e análise organiza os achados em quatro dimensões de acessibilidade e examina as tensões que acompanham cada uma delas. Posteriormente, a discussão relaciona essas dimensões com os estudos anteriores e explicita a contribuição analítica do artigo. Por fim, as considerações finais sintetizam os resultados, as implicações práticas e as limitações da investigação.

2 COMUNICAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA, PARTICIPAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL

2.1 PARTICIPAÇÃO FAMILIAR E DESIGUALDADES DE ACESSO

A participação das famílias tem sido associada ao acompanhamento da aprendizagem, à comunicação com os profissionais, à presença em atividades escolares, à participação em órgãos de decisão e à articulação com a comunidade. O modelo de Epstein (2018) contribuiu para ampliar a compreensão do envolvimento familiar, em diálogo com estudos que destacam a formação dos profissionais e a diversidade de perspetivas sobre o envolvimento (Mata et al., 2022), ao incluir diferentes espaços de relação entre



escola, família e comunidade. Estudos posteriores têm mostrado que o compromisso das direções e dos docentes, os convites explícitos à participação e a criação de ambientes acolhedores influenciam significativamente a resposta das famílias (Yulianti et al., 2022). Do mesmo modo, a identificação de perfis diferenciados de participação evidencia que não existe uma família escolar abstrata e homogênea, mas trajetórias, recursos e possibilidades diversas (Alonso et al., 2025).

Esta diversidade obriga a distinguir entre presença, colaboração e participação com capacidade de influência. Uma família pode receber mensagens e comparecer a reuniões sem dispor de condições para compreender os códigos escolares, formular perguntas ou intervir nas decisões. Por outro lado, a ausência em atividades presenciais pode coexistir com um intenso acompanhamento educativo no espaço doméstico. A participação, portanto, não deve ser avaliada apenas a partir da proximidade ao modelo esperado pela instituição. As condições laborais, a composição familiar, o capital linguístico e cultural, as experiências de discriminação e a posição administrativa influenciam as formas de presença e interação (Turney & Kao, 2009; Spear et al., 2021).

Nas famílias de origem estrangeira, estas desigualdades podem ser reforçadas pelo desconhecimento inicial do sistema educativo, pela diferença entre as expectativas construídas no país de origem e as práticas do sistema de acolhimento e pela utilização de línguas que não dominam. A investigação realizada em Espanha assinala que as barreiras linguísticas e a compreensão limitada do funcionamento escolar continuam a ter um peso importante, embora coexistam com fatores socioeconômicos, institucionais e relacionais (Llevot & Bernad, 2024). A mediação intercultural pode reduzir algumas dessas distâncias, desde que não seja concebida apenas como tradução pontual, mas como apoio à compreensão recíproca e à construção de relações sustentadas (Llevot & Garreta, 2024).

A educação intercultural oferece uma perspetiva adequada para analisar esta relação porque considera a diversidade como uma dimensão constitutiva de toda a comunidade educativa. A sua finalidade não é adaptar unilateralmente as famílias às práticas escolares, mas criar condições de interação, reconhecimento e justiça social (Catarci & Fiorucci, 2023). Deste ponto de vista, a escola deve rever as normas implícitas que definem a família participativa, as línguas legítimas, os horários disponíveis e os formatos considerados adequados para comunicar. A inclusão depende, assim, de condições organizacionais e comunicativas e não apenas da motivação individual (Vecina et al., 2024).

2.2 COMUNICAÇÃO INCLUSIVA E COMPLEMENTARIDADE DOS CANAIS

A comunicação inclusiva pode ser definida como um processo bidirecional, acessível, flexível e culturalmente sensível que permite às diferentes famílias receber, compreender, produzir e negociar



informação relevante sobre a vida escolar. Esta definição integra quatro exigências. A primeira é a acessibilidade: a informação deve estar disponível em formatos, línguas e suportes compreensíveis. A segunda é a reciprocidade: comunicar não equivale a enviar mensagens, mas implica possibilidade de resposta, escuta e esclarecimento. A terceira é o reconhecimento: as famílias devem ser tratadas como interlocutoras legítimas, sem que as suas intervenções sejam desvalorizadas em função da origem, do domínio linguístico ou da posição social. A quarta é a continuidade: a confiança não se constrói em contactos isolados, mas através de relações estáveis e coerentes.

A distinção entre canais formais, informais e digitais ajuda a compreender a diversidade dos mecanismos disponíveis. Os canais formais incluem reuniões, entrevistas, circulares, relatórios e agendas; os informais abrangem contactos quotidianos, conversas à entrada e à saída, atividades de convívio e encontros no bairro; os digitais incluem plataformas educativas, aplicações móveis, correio eletrónico, redes sociais e serviços de mensagens. Cada canal apresenta potencialidades e limitações. Os canais presenciais permitem maior riqueza comunicativa e negociação imediata de significados, mas exigem disponibilidade temporal e deslocação. Os canais escritos garantem registo e uniformidade, mas podem ser pouco acessíveis quando existe dificuldade linguística ou de literacia. Os meios digitais aumentam a rapidez e a continuidade, embora dependam do acesso, das competências e da adequação das ferramentas (Andrés & Giró, 2020).

A investigação mostra que a mera multiplicação de canais não elimina as desigualdades. Uma escola pode dispor de numerosas plataformas e continuar a comunicar de modo predominantemente unidirecional. Também pode manter espaços informais próximos, mas acessíveis apenas às famílias que permanecem à porta da escola ou possuem maior facilidade relacional. A questão central é, por conseguinte, como se organizam os canais, que valor institucional recebem e que apoios permitem utilizá-los. A comunicação inclusiva exige complementaridade: a mensagem digital deve poder ser esclarecida presencialmente; a reunião formal deve incorporar apoio linguístico e visual; o contacto informal deve articular-se com mecanismos de acompanhamento que evitem depender exclusivamente da iniciativa pessoal.

A digitalização ilustra esta ambivalência. As tecnologias podem facilitar mensagens imediatas, tradução, áudio e vídeo, acompanhamento académico e confirmação de receção. Contudo, também podem transferir para as famílias a responsabilidade de dispor de dispositivo, ligação, competências digitais e capacidade de interpretar notificações fragmentadas. Os estudos sobre alfabetização digital na relação família-escola destacam que o acesso técnico é apenas uma parte do problema; as atitudes, as



competências e a formação dos profissionais e das famílias também condicionam o uso (Macià & Garreta, 2018). Por isso, a comunicação digital inclusiva deve ser multimodal, acompanhada e não exclusiva.

A partir destas considerações, propõe-se analisar a comunicação inclusiva como uma capacidade institucional composta por quatro dimensões interdependentes: acessibilidade linguística e multimodal; acessibilidade relacional; acessibilidade organizacional e profissional; e acessibilidade digital. Esta perspectiva permite deslocar a análise do inventário de meios para as condições que tornam possível a participação.

3 METODOLOGIA

O estudo apresentado enquadra-se no projeto de investigação Participação e implicação familiar nos centros de educação primária. As famílias de origem estrangeira: diagnóstico e desenho de propostas de melhoria (INVOLFAM) (PID2021-124334NB-I00), financiado pelo Ministério da Ciência e Inovação de Espanha (2023-2025) e coordenado por Jordi Garreta e Núria Llevot.

O objetivo geral do projeto consiste em analisar os processos de participação e envolvimento das famílias de origem estrangeira nos estabelecimentos de Ensino Primário de quatro comunidades autónomas espanholas. Para dar resposta a este objetivo, foi adotado um desenho metodológico misto e sequencial, estruturado em três fases complementares.

Numa primeira fase, procedeu-se à revisão da literatura científica e da normativa educativa relacionada com a participação das famílias nos contextos escolares. Paralelamente, realizaram-se entrevistas em profundidade com representantes da administração educativa, entidades do terceiro setor, federações de famílias, conselhos escolares e outros agentes institucionais relevantes, com o objetivo de contextualizar o fenómeno em estudo e identificar os principais desafios e linhas de intervenção existentes.

Numa segunda fase, de natureza quantitativa, foi aplicado um questionário às equipas diretivas de mais de 650 estabelecimentos de Ensino Primário localizados em municípios com mais de 10.000 habitantes e com uma percentagem superior a 25% de alunos de origem estrangeira. Esta etapa permitiu obter uma visão geral das práticas de participação familiar e das estratégias de comunicação desenvolvidas pelos estabelecimentos de ensino.

A terceira fase assumiu uma abordagem etnográfica, centrada na compreensão aprofundada das dinâmicas de relação entre a escola e as famílias. Para tal, recorreu-se à observação participante, à análise documental, a entrevistas semiestruturadas e a grupos de discussão. A combinação destas



técnicas permitiu captar tanto as práticas quotidianas observadas nos estabelecimentos educativos como as percepções, experiências e significados atribuídos pelos diferentes atores envolvidos.

O presente artigo centra-se especificamente na fase etnográfica desenvolvida na Catalunha. No âmbito da abordagem etnográfica, recorreu-se a um conjunto amplo de técnicas de recolha de dados. Contudo, para a descrição metodológica deste estudo, privilegia-se a análise das entrevistas e dos grupos de discussão conduzidos com equipas de direção, docentes, famílias e profissionais socioeducativos, cuja contribuição foi central para compreender percepções, experiências e dinâmicas de comunicação nos centros educativos.. O trabalho de campo foi realizado em sete estabelecimentos de Ensino Primário situados em contextos urbanos e semiurbanos de diferentes áreas do território catalão. Todos os centros apresentavam uma percentagem superior a 30% de alunos de origem estrangeira e estavam classificados como estabelecimentos de elevada complexidade segundo os critérios definidos pelo Departament d'Educació i Formació Professional da Generalitat de Catalunya.

No conjunto dos sete estabelecimentos realizaram-se 84 entrevistas semiestruturadas e dez grupos de discussão, envolvendo membros das equipas diretivas, docentes, famílias e profissionais socioeducativos. As entrevistas foram realizadas presencialmente, após contacto prévio com as pessoas participantes e apresentação dos objetivos da investigação. Mediante consentimento informado, todas as sessões foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas na íntegra para análise, tendo os dados pessoais sido anonimizados.

A análise dos dados qualitativos foi desenvolvida através de uma estratégia de análise de conteúdo temática, com recurso ao software Taguette¹, que permitiu organizar, codificar e sistematizar a informação recolhida. O processo analítico combinou procedimentos dedutivos, derivados dos objetivos da investigação e do enquadramento teórico, com procedimentos indutivos orientados para a identificação de categorias emergentes a partir dos discursos dos participantes.

A análise seguiu uma estratégia temática de orientação indutiva e dedutiva. Numa primeira etapa, foram identificadas unidades relacionadas com canais, barreiras, apoios, mediação, confiança, horários, competências digitais e participação. Numa segunda etapa, essas unidades foram agrupadas em categorias mais amplas e contrastadas com o enquadramento teórico. Para este artigo, procedeu-se a uma reanálise centrada nas condições institucionais de acessibilidade. Daí resultaram quatro dimensões: linguística e multimodal, relacional, organizacional e profissional, e digital. A triangulação entre entrevistas, grupos, observações e documentos permitiu reforçar a consistência interpretativa

¹ <https://www.taguette.org/>



e identificar tanto práticas convergentes como tensões internas. Este procedimento possibilitou uma compreensão contextualizada das dinâmicas de relação família-escola e contribuiu para a identificação de estratégias com potencial para promover uma maior inclusão educativa.

A investigação foi desenvolvida de acordo com critérios de rigor metodológico, credibilidade e consistência analítica (Valencia, 2023), recorrendo à triangulação de dados, técnicas e perfis de participantes. O estudo contou com a aprovação da Comissão de Ética da Universidade de Lleida e respeitou os princípios éticos aplicáveis à investigação com seres humanos, garantindo a participação voluntária, a confidencialidade e o anonimato de todas as pessoas participantes.

Os acrónimos utilizados para identificar as entrevistas e os grupos de discussão foram os seguintes: tipo de sessão (E = entrevista individual; EG = entrevista de grupo; GD = grupo de discussão), perfil dos participantes, natureza jurídica do estabelecimento de ensino (PU = público; PC = privado com financiamento público), comunidade autónoma (CAT = Catalunha), ano letivo (2024 = 2023/24; 2025 = 2024/25) e sexo da pessoa participante (M = mulher; H = homem). Nas entrevistas de grupo, os participantes foram diferenciados através de hífenes e, quando existiam intervenientes com o mesmo perfil, acrescentou-se uma numeração romana (I, II, III, etc.).

4 RESULTADOS E ANÁLISE

4.1 DOS CANAIS ÀS CONDIÇÕES DE ACESSIBILIDADE

Os resultados mostram que a comunicação inclusiva não depende da existência isolada de canais formais, informais ou digitais, mas da combinação entre esses canais e os apoios que permitem utilizá-los. Em todos os estabelecimentos foram identificados mecanismos institucionalizados de transmissão de informação, contactos quotidianos e ferramentas digitais. Contudo, a sua acessibilidade variava de acordo com a língua, o horário, a presença de profissionais de apoio, a disponibilidade das famílias e o modo como a escola respondia às dificuldades. A análise evidencia, portanto, uma diferença entre abrir canais e criar condições para que diferentes famílias possam participar neles.

Os canais formais garantem continuidade administrativa e acesso a informação relevante, mas tendem a pressupor que as famílias compreendem os conteúdos, conhecem o funcionamento escolar e podem comparecer nos horários definidos. As entrevistas individuais e as reuniões foram mais facilmente utilizadas por famílias com maior disponibilidade e domínio do catalão ou do castelhano. As condições laborais aparecem como um obstáculo recorrente, não apenas para as famílias de origem estrangeira,



mas com maior intensidade quando se combinam empregos precários, turnos variáveis, deslocações e responsabilidades de cuidado.

Penso que tem a ver com a questão do trabalho e com a falta de tempo, porque, por vezes, isso também acontece connosco. No final, enquanto adultos, temos de trabalhar, cuidar dos filhos e tratar de outras responsabilidades. Há muitas coisas que dificultam a participação e a disponibilidade para dedicar mais tempo. (E-PD2-PU-CAT-24-H I)

Este testemunho evidencia que a ausência em reuniões não corresponde necessariamente a desinteresse. A organização escolar pode ampliar ou reduzir a desigualdade quando oferece apenas horários rígidos ou, pelo contrário, combina encontros, telefone, mensagens e acompanhamento posterior. A análise das práticas permitiu identificar quatro condições institucionais que tornam essa combinação mais inclusiva.

4.2 ACESSIBILIDADE LINGUÍSTICA E MULTIMODAL

A primeira dimensão é a acessibilidade linguística e multimodal. Nas escolas analisadas, as barreiras não decorriam apenas do desconhecimento de uma língua, mas da combinação entre vocabulário institucional, rapidez das reuniões, densidade dos documentos e ausência de recursos visuais ou orais. Uma circular gramaticalmente correta pode continuar a ser inacessível quando contém expressões administrativas, prazos ou procedimentos desconhecidos. Do mesmo modo, a tradução literal não garante a compreensão se não explicar o significado educativo da mensagem.

A resposta mais imediata foi o recurso a tradutores, mediadores, familiares ou profissionais socioeducativos. Em alguns estabelecimentos, as reuniões coletivas eram organizadas com tradução quando se previa uma presença significativa de famílias que não dominavam as línguas oficiais. Esta medida permitia transmitir informação básica e reduzir mal-entendidos, embora a sua disponibilidade fosse desigual e nem sempre garantisse uma conversa verdadeiramente bidirecional.

A maioria das nossas famílias não compreende nem fala catalão nem castelhano. Temos de realizar todas as reuniões com tradutores. (E-PCO-PU-CAT-25-M III)

Para além da tradução, foram identificadas estratégias multimodais: mensagens breves, utilização de imagens e pictogramas, áudios, vídeos explicativos e repetição da informação através de diferentes meios. Esta combinação mostrou-se especialmente relevante em situações nas quais a literacia escrita era limitada ou a mensagem exigia uma resposta rápida. A produção de materiais multilingues



e a organização de cursos de catalão e castelhano para mães e pais tinham uma dupla função: resolver necessidades imediatas de comunicação e aumentar progressivamente a autonomia das famílias.

A acessibilidade linguística, contudo, não deve converter-se numa adaptação unilateral. Alguns discursos mostraram que a utilização do catalão como língua institucional podia ser vivida como distância quando não existiam apoios suficientes, enquanto o recurso exclusivo ao castelhano podia invisibilizar a realidade linguística do território. As práticas mais inclusivas não eliminaram a pluralidade linguística; procuraram criar pontes, explicar os códigos e oferecer formatos alternativos. Assim, a questão não é escolher uma única língua para todas as situações, mas garantir que a informação essencial seja compreendida e que as famílias possam responder.

4.3 ACESSIBILIDADE RELACIONAL E CONSTRUÇÃO DA CONFIANÇA

A segunda dimensão é a acessibilidade relacional. Os contactos à entrada e à saída, as conversas durante atividades escolares e os encontros no bairro foram descritos como momentos fundamentais para reduzir a distância institucional. Estes espaços permitem formular perguntas breves, esclarecer dúvidas e conhecer os profissionais fora do formato mais rígido da reunião. Para famílias recém-chegadas ou pouco familiarizadas com o sistema educativo, o contacto informal pode constituir a primeira experiência de reconhecimento e pertença.

Em vários centros, docentes e membros das equipas de direção assumiam um papel ativo no acolhimento. Não esperavam que a nova família procurasse autonomamente a associação ou os outros pais; facilitavam apresentações e criavam ligações, uma prática relevante para aproximar famílias de origem estrangeira das associações familiares (Garreta et al., 2026; López, 2024). Uma participante descreveu este processo como uma prática natural, embora não formalizada.

À saída da escola, ou por vezes à entrada, o professor ou o diretor aproxima-se e diz: olha, vou apresentar-te esta pessoa, é nova aqui. Tudo acontece de forma natural. Não existe um protocolo. E, quando chega uma nova família, avisam-nos e damos-lhe as boas-vindas. (E-M23-PU-CAT-24-M III)

A proximidade quotidiana favorecia a confiança e tornava mais provável que as famílias comunicassem dificuldades antes de estas se transformarem em conflitos. As chamadas pausas para café, oficinas, festas, projetos de convivência e atividades de coesão permitiam estabelecer relações não centradas exclusivamente em problemas académicos ou comportamentais. Este aspeto é relevante porque, em alguns casos, o primeiro contacto formal da escola com a família ocorria para comunicar uma



incidência. A diversificação dos motivos de encontro ajudava a construir uma imagem menos burocrática e sancionadora da instituição.

Todavia, a informalidade apresenta riscos. O acesso depende da presença física, dos horários de entrada e saída, da iniciativa dos profissionais e da facilidade das famílias para iniciar uma conversa. As famílias com horários incompatíveis, menor domínio linguístico ou experiências de insegurança institucional podem permanecer afastadas desses espaços. Além disso, quando a relação depende de uma pessoa concreta, pode desaparecer com mudanças de equipa. Os resultados sugerem que a proximidade é inclusiva quando se transforma numa responsabilidade organizacional e não apenas numa disposição individual. Protocolos de acolhimento flexíveis, pessoas de referência e articulação entre os contactos informais e o acompanhamento formal podem reduzir a desigualdade relacional.

A confiança também é atravessada por expectativas assimétricas. Intervenções semelhantes podem ser interpretadas de modo diferente segundo quem as formula. Uma família com maior capital cultural pode ser vista como colaboradora quando questiona uma decisão, enquanto a mesma atitude de uma mãe com domínio linguístico limitado pode ser percebida como conflito. A comunicação inclusiva exige, por isso, formação e reflexão sobre os critérios de legitimidade atribuídos às vozes familiares.

4.4 ACESSIBILIDADE ORGANIZACIONAL E MEDIAÇÃO PROFISSIONAL

A terceira dimensão é a acessibilidade organizacional e profissional. A possibilidade de comunicar está diretamente relacionada com a organização dos horários, a distribuição de responsabilidades e a disponibilidade de profissionais capazes de acompanhar as famílias. Os centros que ofereciam alternativas de horário, contacto telefónico, encontros presenciais flexíveis e possibilidade de retomar uma conversa por outro canal reduziam o efeito excludente das rotinas escolares. Esta flexibilidade não significa ausência de regras, mas adaptação dos procedimentos a situações familiares diversas.

Os educadores sociais, técnicos de integração social, mediadores interculturais e outros profissionais de apoio desempenhavam uma função estratégica. Atuavam como ponte linguística e cultural, acompanhavam famílias recém-chegadas, explicavam procedimentos, ajudavam na utilização de plataformas e facilitavam a coordenação com serviços comunitários. A sua contribuição era particularmente visível quando estavam integrados na equipa e participavam de forma continuada na vida escolar. Quando a intervenção era ocasional ou dependia de recursos externos pouco disponíveis, a resposta tendia a ser reativa e fragmentada.

As oficinas para mães e pais, os programas de apoio linguístico e digital e os espaços de encontro informal constituíam estratégias eficazes quando respondiam a necessidades identificadas com as



próprias famílias. A participação diminuía quando as atividades eram desenhadas unilateralmente, em horários pouco viáveis ou com conteúdos demasiado gerais. Os centros com melhores resultados procuravam combinar formação prática, acolhimento e oportunidade de relação. O valor da oficina não residia apenas no conteúdo, mas na possibilidade de conhecer profissionais, estabelecer redes com outras famílias e adquirir confiança para utilizar os canais escolares.

A coordenação interna é igualmente decisiva. As famílias podem receber mensagens contraditórias quando direção, tutores, pessoal administrativo e profissionais socioeducativos utilizam critérios diferentes. Alguns centros procuravam acordar quais informações deveriam ser enviadas, por que canal e quem seria responsável pelo acompanhamento. A existência de uma pessoa de referência reduzia a fragmentação, sobretudo em situações complexas. A comunicação inclusiva, portanto, não constitui uma tarefa adicional atribuída a um profissional isolado; requer um projeto partilhado e tempo organizacional.

4.5 ACESSIBILIDADE DIGITAL E COMUNICAÇÃO MULTICANAL

A quarta dimensão é a acessibilidade digital. As plataformas e aplicações móveis ampliaram a rapidez da comunicação e permitiram integrar avisos, calendários, acompanhamento académico, formulários, materiais e atividades. As equipas destacaram cinco funções principais: comunicação direta; acompanhamento da assiduidade, tarefas e avaliação; gestão do calendário; promoção da participação através de inquéritos e divulgação de atividades; e apoio à aprendizagem mediante recursos digitais.

A utilização de grupos de difusão do WhatsApp foi valorizada pela proximidade com uma aplicação já conhecida por muitas famílias. Em alguns centros, as mensagens eram adaptadas linguisticamente e enviadas em formato escrito, áudio ou vídeo. Esta prática mostra que a inclusão digital não depende apenas da plataforma, mas do desenho da mensagem.

Tudo isto é enviado através de grupos de difusão do WhatsApp e em vários idiomas. É enviado em catalão, em castelhano, em árabe e, se necessário, são realizados vídeos ou áudios em diferentes idiomas que são enviados pelo WhatsApp da escola. (E-PCO-PU-CAT-25-M III)

O TokApp foi referido como uma ferramenta relevante num estabelecimento de máxima complexidade. A aplicação permitia enviar informação diretamente para o telemóvel, evitar a perda de circulares em papel e confirmar a abertura da mensagem. A rastreabilidade era valorizada pela direção porque oferecia evidência de receção e facilitava o acompanhamento de avisos importantes.



Tudo fica registrado. Desde que chegou, temos utilizado a aplicação e temos o comprovativo de que a mensagem foi aberta. (E-D-PU-CAT-25-H)

Apesar destas vantagens, a confirmação de abertura não equivale necessariamente a compreensão. Uma mensagem pode ser visualizada sem que a família entenda o conteúdo, saiba como responder ou consiga realizar o procedimento solicitado. Além disso, mudanças de número, falta de dados móveis, partilha de dispositivos, palavras-passe, aplicações pouco intuitivas e baixa literacia digital podem interromper a comunicação. A dependência exclusiva do digital também exclui famílias que necessitam de apoio presencial.

As práticas mais inclusivas combinavam ferramentas. Um aviso digital podia ser reforçado por chamada telefónica, áudio ou conversa presencial; uma formação sobre a plataforma era oferecida no momento de matrícula ou em oficinas; e os profissionais de apoio verificavam não apenas a receção, mas a compreensão. Esta lógica multicanal reduz a oposição entre tecnologia e proximidade. O digital é inclusivo quando amplia as opções e se articula com relações humanas, não quando substitui todos os outros meios.

O Quadro 1 sintetiza as quatro dimensões identificadas, as barreiras predominantes, as estratégias observadas e os efeitos esperados.

Quadro 1 – Dimensões institucionais da comunicação inclusiva

Dimensão	Barreiras predominantes	Estratégias observadas	Contributo inclusivo
Linguística e multimodal	Desconhecimento das línguas escolares; vocabulário institucional; baixa literacia escrita.	Tradução e mediação; materiais multilingues; imagens, áudios e vídeos; cursos de línguas.	Compreensão da informação e maior autonomia comunicativa.
Relacional	Distância institucional; desconfiança; contactos centrados em problemas; desigual acesso à informalidade.	Acolhimento; apresentações entre famílias; conversas de proximidade; cafés, festas e projetos de convivência.	Confiança, pertença e expressão precoce de dúvidas.
Organizacional e profissional	Horários rígidos; responsabilidades fragmentadas; escassez de apoio continuado.	Flexibilidade; pessoa de referência; coordenação interna; educadores sociais e mediadores.	Continuidade, acompanhamento e redução da dependência da iniciativa individual.
Digital	Falta de acesso ou competências; excesso de aplicações; mensagens abertas mas não compreendidas.	Formação; mensagens claras; áudio e vídeo; confirmação de receção; alternativas presenciais e telefónicas.	Rapidez e rastreabilidade sem exclusão dos canais não digitais.

Fonte: elaboração própria com base no trabalho de campo (2024-2025).



5 DISCUSSÃO

Os resultados permitem responder à questão de investigação afirmando que os canais se tornam inclusivos quando são sustentados por condições institucionais de acessibilidade. A principal contribuição do estudo é mostrar que a comunicação inclusiva não corresponde a uma lista de ferramentas ou boas práticas isoladas. Trata-se de uma capacidade organizacional que articula línguas, formatos, relações, tempos, profissionais e tecnologias. Esta perspetiva complementa os estudos que identificam canais formais, informais e digitais (Andrés & Giró, 2020; Garreta & Llevot, 2022; López, 2024; Llevot et al., 2026), deslocando a atenção para o modo como esses canais são configurados e para as desigualdades que podem reproduzir.

Em primeiro lugar, a acessibilidade linguística e multimodal confirma que a tradução é necessária, mas insuficiente. As barreiras não se limitam ao vocabulário; incluem códigos escolares, expectativas, procedimentos e formas de interação (Bernad & Llevot, 2025). A utilização de áudio, vídeo, imagens e explicação presencial contribui para a compreensão, sobretudo quando a comunicação escrita formal é densa. Esta constatação reforça a importância da mediação intercultural como processo de aproximação entre significados e não apenas como equivalência linguística (Llevot & Garreta, 2024). Também sugere que os materiais multilingues devem estar integrados numa política de comunicação e não depender de iniciativas ocasionais.

Em segundo lugar, os contactos informais mostram o valor da proximidade para a construção da confiança. Os resultados convergem com estudos que destacam a necessidade de escolas acolhedoras e de relações que ultrapassem o cumprimento burocrático (Cerviño & Torrelles, 2023; Gonçalves, 2019; Vigo et al., 2023). Contudo, a informalidade não é automaticamente equitativa. Quando depende da presença à porta da escola ou da disponibilidade de um profissional específico, favorece quem possui maior tempo, confiança e familiaridade. A institucionalização leve do acolhimento -pessoas de referência, apresentação a outras famílias, continuidade do acompanhamento- pode preservar a espontaneidade e reduzir a arbitrariedade.

Em terceiro lugar, a acessibilidade organizacional evidencia que as dificuldades de participação não podem ser atribuídas exclusivamente às famílias (Llevot & Bernad, 2024). Horários, tempos de resposta, coordenação e recursos profissionais são decisões institucionais. A flexibilização de reuniões e a combinação de meios reconhecem que as famílias não dispõem das mesmas condições laborais e de cuidado. Esta leitura aproxima-se das investigações que sublinham o papel das oportunidades oferecidas pela escola e dos convites realizados por líderes e docentes (Epstein, 2018; Yulianti et al.,



2022). A participação é maior quando a instituição demonstra que a presença familiar é desejada e cria alternativas reais para torná-la possível.

A função dos profissionais socioeducativos merece especial atenção. Os resultados indicam que mediadores, educadores sociais e técnicos de integração contribuem para a continuidade comunicativa, para a interpretação cultural e para a articulação comunitária (López & Torrelles, 2026). Contudo, existe o risco de concentrar neles toda a responsabilidade pela diversidade. A comunicação inclusiva deve fazer parte do trabalho conjunto da escola, ainda que alguns profissionais desempenhem funções especializadas. Sem coordenação e reconhecimento institucional, a mediação pode converter-se numa resposta periférica que resolve urgências sem transformar os procedimentos ordinários (Llevot & Garreta, 2024).

Em quarto lugar, a acessibilidade digital confirma a ambivalência das tecnologias. As plataformas aumentam a rapidez, permitem registo e oferecem formatos variados, mas podem aprofundar desigualdades de acesso e competência (Macià & Garreta, 2018). A confirmação de leitura, valorizada pelas escolas, é útil para a gestão, embora não possa ser interpretada como prova de compreensão ou participação. A comunicação digital inclusiva requer mensagens claras, possibilidade de resposta, apoio inicial, alternativas não digitais e verificação do entendimento. O princípio relevante não é digitalizar toda a relação, mas construir uma comunicação multicanal coerente.

A análise permite ainda identificar uma tensão entre universalização e adaptação. Procedimentos comuns são necessários para garantir direitos e evitar decisões arbitrárias, mas podem excluir quando pressupõem um perfil familiar único (Catarci & Fiorucci, 2020; Torrelles, 2022). As estratégias observadas mostram que a equidade não consiste em oferecer exatamente o mesmo formato a todas as famílias, mas em assegurar que todas possam aceder à informação e participar. A adaptação de línguas, horários ou suportes não representa um privilégio; constitui uma condição para a igualdade efetiva.

Do ponto de vista analítico, as quatro dimensões não funcionam separadamente. Uma mensagem traduzida pode falhar se chegar por uma aplicação que a família não utiliza; uma reunião flexível pode continuar inacessível sem mediação; um contacto informal pode não produzir participação se a família não for reconhecida como interlocutora legítima. A comunicação inclusiva emerge da articulação entre acessibilidades. Esta interdependência explica por que algumas iniciativas aparentemente simples — como uma mensagem de áudio enviada por uma profissional de referência e seguida de conversa presencial — podem produzir efeitos significativos.

O artigo apresenta uma diferença substantiva relativamente à análise anterior do projeto centrada na hierarquia dos canais (Llevot et al., 2026). Aqui, os canais são tratados como infraestrutura e a atenção



recai sobre as condições que determinam o seu uso inclusivo. Esta reanálise permite propor um quadro institucional transferível para outros contextos, embora deva ser testado em escolas com níveis distintos de complexidade e em outros sistemas educativos.

As implicações práticas são claras. Os estabelecimentos devem realizar diagnósticos periódicos sobre línguas, acesso digital, horários e preferências de comunicação; definir informação essencial e garantir a sua apresentação em formatos compreensíveis; estabelecer protocolos flexíveis de acolhimento; oferecer formação digital e linguística vinculada a necessidades concretas; integrar os profissionais de mediação e apoio na equipa; e avaliar não apenas o envio de mensagens, mas a compreensão e a possibilidade de resposta. A formação inicial e contínua dos docentes deve incluir competências interculturais, escuta, comunicação clara, utilização crítica de tecnologias e trabalho colaborativo com as famílias.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou as condições que permitem transformar os canais de comunicação escola-família em recursos inclusivos para famílias de origem estrangeira. Os resultados identificam quatro dimensões interdependentes: acessibilidade linguística e multimodal, acessibilidade relacional, acessibilidade organizacional e profissional e acessibilidade digital. A existência de reuniões, plataformas ou contactos informais não garante, por si só, a participação. A inclusão depende de que a informação seja compreensível, de que existam oportunidades reais de resposta, de que os tempos e procedimentos sejam flexíveis e de que as tecnologias sejam acompanhadas por apoio e alternativas.

As práticas observadas -materiais multilingues, mensagens de áudio e vídeo, tradução, acolhimento informal, apresentação a outras famílias, oficinas, flexibilização de horários, acompanhamento socioeducativo e utilização combinada de plataformas- mostram que as escolas podem reduzir barreiras. A sua eficácia aumenta quando deixam de ser respostas pontuais e passam a integrar uma política coerente de comunicação. Nesse sentido, a comunicação inclusiva constitui uma dimensão da cultura escolar e uma responsabilidade coletiva.

A principal implicação é que a equidade comunicativa exige tratar de forma diferente situações desiguais sem renunciar a critérios comuns de direito e transparência. Uma escola inclusiva não é apenas aquela que envia informação a todas as famílias, mas aquela que verifica se podem compreendê-la, responder e participar. A complementaridade entre canais formais, informais e digitais, apoiada por mediação e formação, oferece uma via para fortalecer a confiança, a corresponsabilidade e o sentimento de pertença.



As limitações do estudo recomendam prudência. A investigação concentra-se em sete escolas de elevada complexidade e não pretende representar todo o sistema catalão. O desenho qualitativo permite compreender processos, mas não estimar a frequência das estratégias nem comparar estatisticamente o seu impacto. A heterogeneidade interna das famílias de origem estrangeira não foi analisada segundo nacionalidade, tempo de residência, estatuto administrativo, género ou classe social. Por fim, a proximidade temporal entre o trabalho de campo e a análise não permite avaliar a sustentabilidade das medidas a longo prazo. Estudos futuros podem combinar acompanhamento longitudinal, participação direta das famílias no desenho dos instrumentos e comparação entre escolas com diferentes recursos.

Embora os resultados estejam situados em escolas catalãs de elevada complexidade, o quadro proposto pode orientar diagnósticos e intervenções noutros contextos. A sua validação requer novas investigações comparativas e longitudinais, bem como uma participação mais direta das próprias famílias na avaliação das estratégias. Avançar nesta direção permitirá compreender melhor não apenas como as escolas comunicam, mas quem consegue ser ouvido e reconhecido através dessa comunicação.

REFERÊNCIAS

- Alonso, J. A., Álamo, A. & Rodríguez, P. (2025). Perfiles de participación familiar en los centros educativos españoles. *Revista Complutense de Educación*, 36(2), 215-224. <https://doi.org/10.5209/rced.93699>
- Andrés, S., & Giró, J. (2020). Canales y estrategias de comunicación de la comunidad educativa. *EHQUIDAD. Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, (13), 79-98. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2020.0004>
- Bernad, O., & Llevot, N. (2025). Escuela y familias de origen extranjero; propuestas para una comunicación fluida y eficaz. *Epsir: European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-23. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1696>
- Catarci, M., & Fiorucci, M. (2026). An Intercultural Approach to Education. *Dewey Studies*, 7(2), 77-86. <https://opensiuc.lib.siu.edu/dewey-studies/vol7/iss2/6>



Cerviño, I., & Torrelles, A. (2023). El valor de la interculturalidad en los proyectos educativos y de convivencia de las escuelas españolas: el caso de Cataluña. *Aula Abierta*, 52(1), 23-31. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.1.2023.23-31>

Coelho, R., & Sousa, J. (2026). Escutar para incluir: as vozes das crianças migrantes do 1º ciclo na construção de uma escola intercultural. *Revista Conhecimento Online*, 1(1), 106-130. <https://doi.org/10.25112/rco.v1.4631>

Epstein, J. L. (2018). School, family, and community partnerships in teachers' professional work. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 397-406. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465669>

Garreta, J.; Tomás, S., & Llevot, N. (2026). Las asociaciones de familias en las escuelas: evolución, funciones y retos. *Revista Bordón* (en prensa).

Garreta, J., & Llevot, N. (2022). Escuela y familias de origen extranjero: Canales y barreras a la comunicación en la educación primaria. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 25(2), 315-335. DOI: 10.5944/educxx1.31840

Gonçalves, E. (2019). Family involvement and participation in schools in Portugal: the difficulty of sharing responsibilities. In A. Paseka, & D. Byrne (Eds.), *Parental Involvement Across European Education Systems: Critical Perspectives* (pp. 90-103). Routledge. <https://www.worldcat.org/isbn/9781138479197>

Llevot, N., Bernad, O., López, M.P., & Torrelles, À. (2026). Canales formales, informales y digitales en la comunicación escuela-familia: una perspectiva intercultural en diálogo con otros sistemas educativos. *Educazione Interculturale–Teorie, Ricerche, Pratiche*, 24(1), 153-167. <https://doi.org/10.60923/issn.2420-8175/23799>

Llevot, N., & Bernad, O. (2024). Las familias de origen extranjero: participación e implicación en los centros de educación primaria. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1695>

Llevot, N., & Garreta, J. (2024). Intercultural mediation in school. The Spanish education system and growing cultural diversity. *Educational Studies*, 51(4), 679-699. <https://doi.org/10.1080/03055698.2024.2329894>



López, M.P. (2024). Linking families of foreign origin with Family Associations: experiences in schools with high cultural diversity in Barcelona (Spain). *Educazione Interculturale*, 22(2), 55-64. <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/20370>

López, M.P., & Torrelles A. (2026). Educadores sociales en las escuelas de primaria de Cataluña: acciones con las familias de origen extranjero. En A. Quiles & J. Castellano (coord.), *Educación en la Diversidad: Innovación, Inclusión y Tecnología para Aulas del Siglo XXI* (pp. 116-127). Dykinson.

Macià, M., & Garreta, J. (2018). Accesibilidad y alfabetización digital: barreras para la integración de las TIC en la comunicación familia/escuela. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 239-257. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.290111>

Mata, L., Pacheco, P., Brito, A., Pereira, M., & Cabral, S. (2022). Envolvimento das famílias no processo educativo: Perspetiva de futuros profissionais. *Revista Portuguesa De Educação*, 35(2), 263-290. <https://doi.org/10.21814/rpe.24634>

Morey, M., Llevot, N., Vecina, C., & Oliver, M. (2023). Factores condicionantes en la relación entre escuela y familias de origen extranjero. *Revista De Sociología De La Educación-RASE*, 16(3), 325-342. <https://doi.org/10.7203/RASE.16.3.27286>

Spear, S., Parkin, J., Steen, T., & Goodall J. (2021). Fostering "parental participation in schooling": primary school teachers' insights from the COVID-19 school closures. *Educational Review*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.2007054>

Turney, K., & Kao, G. (2009). Barriers to School Involvement: Are Immigrant Parents Disadvantaged? *The Journal of Educational Research*, 102(4), 257-271. <https://doi.org/10.3200/JOER.102.4.257-271>

Torrelles, À. (2022). Interculturalidad en las políticas educativas españolas en el siglo XXI. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 15(3), 315-336. <https://doi.org/10.7203/RASE.15.3.19045>

Valencia, M. (2023). Consideraciones éticas en la investigación etnográfica institucional. *Persona y Bioética*, 27(1), 2718. <https://doi.org/10.5294/pebi.2023.27.1.8>

Vecina, C., Bernad, O., Oliver, M., & Morey, M. (2024). Barreras y facilitadores de la práctica docente en contextos de elevada vulnerabilidad y diversidad etnocultural. Una aproximación desde la relación



familia-escuela. *Revista Internacional De Organizaciones (RIO)*, (32), 57-80. <https://doi.org/10.17345/rio32.455>

Vigo, B., Dieste, B., Blasco, A.C., & Lasheras, P. (2023). Oportunidades de inclusión en escuelas con alta diversidad cultural: un estudio etnográfico. *RES. Revista Española de Sociología*, 32(2), n. 2, a167. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2023.167>

Yulianti, K., Denessen, E., Droop, M., & Veerman, G.J. (2020). School efforts to promote parental involvement: the contributions of school leaders and teachers. *Educational Studies*, 48(1), 98-113. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1740978>