

Checklist da rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola: Versões reduzidas e evidências psicométricas

Gabriella Koltermann¹ , Angela Helena Marin 

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre-RS, Brasil

Luiza Maria de Oliveira Braga Silveira 

Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre – UFCSPA, Porto Alegre-RS, Brasil

Ana da Costa Polonia 

Centro Universitário Euro-Americano – Unieuro-DF, Brasília-DF, Brasil

Jerusa Fumagalli de Salles 

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre-RS, Brasil

Maria Auxiliadora Dessen 

Universidade de Brasília – UnB, Brasília-DF, Brasil

RESUMO

O objetivo deste estudo foi desenvolver versões reduzidas de um instrumento de *checklist* da rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola, uma sob a perspectiva de mães e outra dos professores brasileiros, e verificar as evidências de fidedignidade e validade das novas versões. Na versão para mães/pais/responsáveis, participaram 302 mães de crianças que frequentavam entre 1º e 8º ano do Ensino Fundamental (EF) em escolas públicas. Na versão para professores, participaram 40 professores do EF também de escolas públicas, compondo uma amostra total de 177 famílias avaliadas. Ambas as versões reduzidas do instrumento apresentaram índices de fidedignidade (KR-20) aceitáveis, assim como evidências de validade. Observaram-se associações entre graus de rotina compartilhada e envolvimento pais-escola com o ano escolar e nível de escolaridade materna. O refinamento psicométrico do checklist e desenvolvimento das suas versões reduzidas possibilitam a ampliação de parâmetros objetivos sobre rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola no país, o que, por sua vez, direcionaria focos principais de investimentos por parte das diferentes esferas envolvidas com a Educação Básica. *Palavras-chave:* Crianças; Avaliação; Instrumento; Família; Escola.

ABSTRACT – Checklist of shared routines and family-school involvement: Shortened versions and psychometric evidence

The study aimed to develop shortened versions of a checklist instrument for shared routines and family-school involvement, one from the perspective of mothers and another from the perspective of Brazilian teachers, and to examine the evidence of reliability and validity for the new versions. The version for mothers/fathers/legal guardians involved 302 mothers of children attending grades 1 to 8 of elementary education in public schools. The version for teachers involved 40 elementary education teachers from public schools, composing a total sample of 177 families evaluated. Both shortened versions of the instrument demonstrated adequate reliability indices (KR-20), as well as evidence of validity. The degree of shared routine and parent-school involvement presented associations with the school year and the mother's level of education. The psychometric refinement of the checklist and the development of its shortened versions allow for the expansion of objective parameters regarding shared routines and family-school involvement in the country, which in turn can guide the main focus of investments for different stakeholders in Basic Education.

Keywords: Children; Assessment; Instrument; Family; School.

RESUMEN – Lista de verificación de rutinas compartidas e implicación familia-escuela: Versiones reducidas y evidencias psicométricas

El objetivo de este estudio fue desarrollar versiones reducidas de un instrumento de lista de verificación sobre rutina compartida y la implicación familia-escuela, una desde la perspectiva de madres y otra desde la perspectiva de los profesores brasileños, y verificar las evidencias de fiabilidad y validez de las nuevas versiones. En la versión para madres/padres/tutores participaron 302 madres de niños que asistían entre 1º y 8º grado de Educación Primaria en escuelas públicas. En la versión para profesores participaron 40 docentes de Educación Primaria también de escuelas públicas, constituyendo una muestra total de 177 familias evaluadas. Ambas versiones reducidas del instrumento presentaron índices de fiabilidad aceptables (KR-20), así como evidencias de validez. Se observaron asociaciones entre los grados de rutina compartida e implicación padres-escuela con el año escolar y el nivel educativo materno. El refinamiento psicométrico de la lista de verificación y el desarrollo de sus versiones reducidas permiten ampliar los parámetros objetivos sobre rutina compartida e implicación familia-escuela en el país, lo que, a su vez, orientaría los principales focos de inversión por parte de las diversas esferas involucradas en la Educación Básica.

Palabras clave: Niños; Evaluación; Instrumento; Familia; Escuela.

¹ Endereço para correspondência: Instituto de Psicologia – UFRGS. Rua Ramiro Barcelos, 2600, 214, 90035-003, Porto Alegre, RS. E-mail: gabikoltermann@gmail.com

A relação positiva entre família e escola exerce impacto no desenvolvimento das crianças e adolescentes de diferentes níveis socioeconômicos, culturas e países (Colli & Luna, 2019; Jungles, 2022; Tan et al., 2019). Diversos programas, visando promover o sucesso escolar das crianças, têm direcionado esforços para fortalecer esta relação (Cosso et al., 2022). Transversalmente, e de modo fundamental para compreender a parceria família-escola, encontra-se o conceito de Envolvimento Parental. Esse conceito diz respeito aos comportamentos parentais relacionados à escola, que podem ser observados a partir do engajamento em questões educacionais da criança (Bakker & Denessen, 2007; Vargas & Schmidt, 2017).

De forma consistente, observam-se efeitos positivos do envolvimento parental para desfechos socioemocionais (e.g., aumento nas habilidades sociais e diminuições de comportamentos disruptivos e de desregulação emocional), motivacionais (e.g., persistência na atividade/tarefa e maior tempo destinado à execução das tarefas/temas de casa) e acadêmicos infantojuvenis (como leitura e matemática; Boonk et al., 2018; Cosso et al., 2022; Reinke et al., 2019; Smith et al., 2019; Wilder, 2014).

Estudos sugerem que a observação de comportamentos de envolvimento parental seja de maior grau em famílias com mães/pais/responsáveis de maior escolarização ou nível socioeconômico geral (Kim et al., 2023; Tan et al., 2019; Treviño et al., 2021) e em famílias de crianças em anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) (Boonk et al., 2018; Kim et al., 2023). Há diversas barreiras para estabelecer uma relação fortalecida entre família-escola. Por parte das famílias, atuam fatores como estresse, a privação de recursos e capital social e cultural considerados desejáveis para transitar e interagir no sistema educacional. Do ponto de vista de barreiras escolares, encontram-se a formação docente e o estabelecimento da comunicação efetiva com as famílias (Hirano et al. 2018; Jungles, 2022). Compreender acerca de dados relativos a barreiras e facilitadores é importante visto que o envolvimento dos pais pode ser uma ferramenta para reduzir lacunas de aprendizagem e fatores emocionais/comportamentais associados e, conseqüentemente, a evasão escolar, que se torna mais aguda no contexto brasileiro em anos finais do EF e Ensino Médio (Censo Escolar; Brasil, 2024). Nesse sentido, sustenta-se que a estreita parceria entre família-escola pode atuar como promotora da permanência do/a estudante na escola, da motivação acadêmica e do seu rendimento escolar (Marin et al., 2024).

Apesar das claras evidências científicas sobre os efeitos positivos do elo fortalecido entre família e escola, ainda são poucos os estudos brasileiros que se dedicam a temática, em comparação à realidade de publicação de outros países, assim como são poucos os parâmetros objetivos para mensurar como esta interação tem se estabelecido no Brasil (Jungles, 2022). O maior desafio continua sendo a transposição da teoria para ações práticas de intervenção e a promoção dessa parceria, de forma geral. Por isso,

propostas de ações objetivas, organizadas e sistematizadas para promover a aproximação entre a família e a escola possuem o potencial de contribuir para a realidade de escolas e famílias (Jungles, 2022; Marin et al., 2024).

O checklist de rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola

O *checklist* de rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola é um dos instrumentos em contexto brasileiro disponível para avaliação do envolvimento parental e relação família-escola (Dessen & Polonia, 2009). Quanto às características do *checklist*, tanto a versão para pais quanto para professores possuem duas dimensões: acadêmicas (que dizem respeito ao desempenho e à aprendizagem formal do aluno), e não acadêmicas (que abrangem as atividades relacionadas às práticas educativas informais e aos eventos socioculturais que podem influenciar o comportamento e o desenvolvimento do educando). Essas duas dimensões são compostas por domínios referentes à orientação (fornecimento de informações), participação (adesão às atividades com vistas à participação dos pais na formação geral), informação (transmissão de informações como eventos, fatos e situações acadêmicas e pessoais) e avaliação (situações e problemas referentes a ambas as áreas acadêmicas e não acadêmicas no desempenho; Dessen & Polonia, 2009; Rosa et al., 2024).

No que se refere à base teórica, este *checklist* foi desenvolvido para o contexto brasileiro sob os prismas do modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (1999), além da perspectiva das relações sociais de Robert Hinde (1979, 1997). Ambas perspectivas priorizam os processos que ocorrem no ambiente imediato (e.g., a família e a escola da pessoa em desenvolvimento, já que é neste ambiente que acontecem as interações face-a-face as quais, por sua vez, refletem as particularidades de uma dada cultura e grupo social (Polonia, 2005). O modelo Bioecológico de Bronfenbrenner se estrutura sob a ótica sistêmica, interacionista e holística, considerando a inter-relação entre os aspectos biológicos e os ambientais. Ainda, a força da bidirecionalidade entre estes dois fatores imprime uma direção ao desenvolvimento humano, inibindo ou estimulando-o. Nesse contexto, os processos proximais exercem um papel preponderante (Polonia, 2005).

Em complementaridade, Hinde (1979, 1997) descreve a dinâmica de funcionamento desses processos interacionais e de relações. O conceito de interação social proposto por Hinde (1979, 1997) é definido como o comportamento X emitido pelo sujeito A em direção ao sujeito B e, por conseguinte, a resposta Y de B para A. A natureza dos comportamentos depende das atividades desempenhadas pelos dois parceiros em interação. Nesta dimensão, destaca-se o conteúdo, isto é, o que os indivíduos em interação fazem juntos; como, por exemplo, são as reuniões de pais, as feiras culturais e as comemorações em datas festivas em que os pais e os professores realizam em

conjunto na escola. Por sua vez, a qualidade expressa a maneira ou o modo como estão sendo realizadas as atividades conjuntas, tais como reuniões e comemorações agradáveis, frustrantes, compartilhadas ou não, evidenciando o aspecto afetivo. Outro exemplo seria como o professor e o pai interagem: se de maneira compreensiva, empática ou fria. Além disso, a construção deste *checklist* considerou a literatura empírica, a experiência das autoras em relação ao assunto e a opinião de professores acerca do fenômeno da relação família-escola (Dessen & Polonia, 2009).

Este instrumento já foi aplicado em alguns estudos brasileiros anteriores (e.g., França, 2020; Marins & Cia, 2019; Rech, 2016; Rosa et al., 2024;). No estudo de Rosa et al. (2024), analisou-se como pais e professores de escolas públicas percebem a si mesmos e ao outro frente a seu envolvimento escolar e a rotina compartilhada, e como essa relação pode favorecer o sucesso escolar de alunos do EF I. Respostas ao *checklist* de 101 familiares e 12 professores de alunos em situação de sucesso escolar foram analisadas e destacaram-se diferenças significativas apontando uma avaliação mais positiva dos professores a respeito de seu comprometimento com a relação família-escola. A pontuação foi significativamente mais baixa nos pais em todos os domínios na Área Acadêmica e em apenas um domínio da Não-Acadêmica em comparação aos professores (Rosa et al., 2024). Observa-se também a aplicação de tal instrumento para famílias de crianças com deficiência ou outras condições do neurodesenvolvimento, como Altas Habilidades/Superdotação (Marins & Cia, 2019; Rech, 2016). Marins e Cia (2019) investigaram o envolvimento parental em 87 familiares, dos quais 27 tinham filhos com deficiência, 30 com indicativo de dificuldades escolares e 30 com desenvolvimento típico. Indicaram-se melhores interações das escolas com as famílias que tinham filhos com desenvolvimento típico. Os outros dois grupos demonstraram um envolvimento em menor grau, especialmente aqueles com indicativo de dificuldades escolares (Marins & Cia, 2019).

No entanto, o instrumento original é extenso, contendo 54 itens na versão mães/pais/responsáveis e 48 na versão professores, apresentando em torno de 15 a 20 minutos para aplicação, e não houve investigações psicométricas a partir deste *checklist* até o desenvolvimento do presente estudo. As etapas de análises psicométricas são importantes a fim de que instrumentos sejam considerados válidos e fidedignos. Conforme Pacico e Hutz (2015), pesquisadores devem se preocupar em coletar evidências de validade de diferentes fontes, sejam de conteúdo, critério, convergente ou divergente, em conjunto, em busca de validar o construto. O avanço da ciência em várias áreas relaciona-se ao aprimoramento dos instrumentos de medida, que possibilitem a adequada

avaliação e estudo do fenômeno em questão (Zanon & Hauck Filho, 2015).

Em suma, é premente a necessidade de lançar luz sobre a temática da parceria família-escola e do envolvimento parental no Brasil e avançar no desenvolvimento e aplicação de pesquisas nacionais com amostras amplas, de diferentes contextos socioeconômicos, culturais e tipos de escola e faixa de escolaridade da criança ou adolescente. Para tal, são necessários instrumentos de avaliação breves, válidos e fidedignos, que possibilitem fácil acesso e entendimento às famílias brasileiras e professores e se destinem a uma ampla faixa de escolaridade. Especialmente no contexto escolar, para ser incorporado como instrumento de rotina, há necessidade de ser breve, de fácil aplicação e correção/análise, e útil para fomentar ações a partir dos resultados.

O presente estudo buscou desenvolver e apresentar evidências de validade e fidedignidade de versões abreviadas do *checklist* de rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola para mães/pais/responsáveis e professores brasileiros, por meio de análises de Teoria de Resposta ao Item (TRI) e Análise Fatorial Exploratória (AFE), entre outras. Avança, portanto, ao investir na análise psicométrica e refinamento de um instrumento com potencial, principalmente, clínico, familiar e educacional na investigação do fenômeno da rotina compartilhada e da relação e parceria família-escola no contexto brasileiro.

Estudo 1 – “Checklist da rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola – versão mães/pais/responsáveis”²

Método

Participantes

Participaram do estudo 302 mães, com média de idade de 37,79 anos ($DP=7,28$), de crianças que frequentavam entre 1º e 8º ano do EF em escolas públicas de Porto Alegre e região metropolitana ($n=209$) e de Brasília, Distrito Federal ($n=93$). A média de idade das crianças foi de 9,65 anos ($DP=2,72$).

Instrumento e procedimentos

Conforme já mencionado, o instrumento “Checklist da rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola” originalmente apresentava 54 itens organizados em seis grandes dimensões (1. Pais-professor; 2. Pais-direção; 3. Pais-filhos; 4. Pais-pais; 5. Pais-professor-direção e 6. Pais-professor-direção-aluno), que se dividiam em duas outras dimensões (1. Acadêmica; 2. Não-acadêmica) que, por sua vez, eram subdivididas em mais quatro dimensões (1. Orientação; 2. Participação; 3. Informação e 4. Avaliação). Nessas

² Ressalta-se que, embora esta versão do checklist se destine a ambos os pais ou responsáveis pela criança/adolescente, no presente estudo, responderam a ele apenas mães ou responsáveis do sexo feminino. Apesar desta importante limitação, o checklist continua sendo direcionado também a pais ou responsáveis do sexo masculino. Sugere-se estudos futuros com amostras de pais.

últimas categorias, o número de itens variava entre 1 (mínimo) e 5 (máximo). Este *checklist* é composto por afirmações em que o(a) respondente concorda ou discorda (resposta sim/não) a respeito de sua participação ou realização em atividades que descrevem o envolvimento família-escola (Polonia, 2005).

Para a proposta de redução do *checklist* e a viabilidade das análises estatísticas, foi realizada uma análise teórica dos itens pelas autoras desenvolvedoras da versão original, processo que culminou em três escalas independentes: 1. Pais/Responsáveis-Professores; 2. Pais/Responsáveis-Escola-Direção e 3. Pais/Responsáveis-Filhos. Inicialmente, foram verificadas muitas correlações negativas, indicando a não-homogeneidade entre os itens ao se considerar a escala como única e dividida nas três referidas subescalas, inviabilizando a análise fatorial. Portanto, as três escalas foram consideradas independentes e submetidas ao processo de redução por meio das análises psicométricas.

Análise de Dados

As principais análises do estudo buscaram 1. reduzir o número de itens do *checklist* original e 2. obter evidências de fidedignidade e validade da nova versão. Para tanto, em cada escala (1. Pais/Responsáveis-Professores; 2. Pais/ Responsáveis-Escola-Direção e 3. Pais/Responsáveis-Filhos), foram realizadas correlações item-total e, em seguida, Análises Fatoriais Exploratórias (AFE) para investigar a dimensionalidade das escalas. Os índices *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) e teste de esfericidade de *Bartlett's* foram utilizados para determinar a adequação da amostra. Foi utilizado o método de estimação robusta a partir da matriz de correlações policóricas dos itens, com método de extração *Unweighted Least Squares* (ULS) no Programa *Factor* v. 10. Para evitar a superestimação de fatores comuns, foi utilizado o método de retenção análise paralela com permutação aleatória dos dados (Timmerman & Lorenzo-Seva, 2011). Posteriormente, foi aplicada a Teoria de Resposta ao Item (TRI) com o pacote *ltm* (Rizopoulos, 2006), conduzido no Programa R.

A TRI unidimensional foi realizada como um modelo logístico de 1 parâmetro (1-PL, estimando a dificuldade do item) e 2 parâmetros (2-PL, estimando a dificuldade e a discriminação do item; Baker, 2001). A comparação entre os modelos foi realizada por log-verossimilhança na convergência, valores do critério de informação de Akaike ([AIC]; Akaike, 1987) e do critério de informação Bayesiano ([BIC]; Schwarz, 1978), e informações de teste baseadas em todos os itens. O modelo com as informações de teste mais altas e a probabilidade de log mais baixa, AIC e BIC, foi considerado. Foi avaliado o ajuste de cada item ao modelo que apresentou melhor desempenho na comparação Rasch e 2PL através do índice S-X2 (Orlando & Thissen, 2000). Este índice verifica a relação entre as proporções

esperadas e observadas de endosso ou acertos aos itens para diferentes grupos de habilidade/ severidade. Se o valor de $S-\chi^2$ é alto e o valor de p é menor que 0,05, então o item não está ajustado ao modelo.

De acordo com Baker (2001), a discriminação dos itens pode ser interpretada da seguinte forma: nenhuma discriminação (0,0); discriminação muito baixa (0,01 a 0,34); discriminação baixa (0,35 a 0,64); discriminação moderada (0,65 a 1,34); discriminação alta (1,35 a 1,69); e discriminação muito alta (maior que 1,70). A dificuldade do item pode ser classificada da seguinte forma: muito fácil (<-2), fácil (-0,5;-2), média (-0,5;0,5), difícil (0,5;2), e muito difícil (>2).

Após o refinamento das escalas, foi realizada a análise de fidedignidade KR-20, utilizando o *software* SPSS v.25, conforme Finch et al. (2016). Os coeficientes de KR-20 maiores de 0,50 são considerados aceitáveis e acima de 0,80 satisfatórios. Não há consenso na literatura sobre esses pontos de corte, mas estes foram os adotados conforme Vilarinho et al. (2020). Em seguida, foram calculados os percentis para a classificação dos escores. Por fim, indicadores de validade de construto foram investigados através do cálculo de diferenças entre grupos, por escolaridade dos pais e série da criança, por meio de ANOVAS com teste *post-hoc* Bonferroni. Além disso, foram calculadas correlações de *Pearson* entre os escores e as idades da criança.

Resultados

Análise dos itens para obter a versão reduzida do checklist

Inicialmente, as análises de correlação item-total levaram à exclusão de 4 itens (5, 7, 12, 15) de um total de 16 itens na Escala 1 – Pais/Responsáveis-Professores; a exclusão de 2 itens (itens 33 e 34) do total de 21 itens na Escala 2 – Família/Responsáveis-Escola-Direção, e a exclusão de 1 item (item 44) do total de 17 itens na Escala 3 – Pais/Responsáveis-Filhos; totalizando 7 itens nessa fase. Os itens excluídos obtiveram valores de correlação <0,30 em sua respectiva escala.

Na análise fatorial, a matriz de correlações policóricas se mostrou adequada para extração de fatores, com valores do teste KMO variando de 0,71 a 0,96 e teste de esfericidade de *Bartlett* significativo, $p < 0,0001$, permitindo confirmar a adequação da análise fatorial ao tratamento dos dados. A análise paralela indicou uma estrutura fatorial unidimensional em todas as escalas. As cargas fatoriais variaram entre 0,51 e 0,81 (Escala 1 - Pais/Responsáveis-Professores); entre 0,45 e 0,90 (Escala 2 - Pais/Responsáveis-Escola-Direção) e entre 0,52 e 0,83 (Escala 3 - Pais/Responsáveis-Alunos).

Em seguida, foi conduzida a TRI. Nas três escalas, o modelo 2PL (Escala 1 – Pais/ Responsáveis-Escola-Direção: verossimilhança = -1725.53, AIC=3495.06, BIC=3576.69; Escala 2 – Pais/Responsáveis-Filhos: verossimilhança = -2569.17, AIC=5218.34, BIC=

5366.75, e Escala 3 – Pais/Responsáveis-Escola-Direção: verossimilhança = -1340.70, AIC=2771.41, BIC=2938.38) mostrou-se superior aos modelos de 1PL. Na análise do ajuste dos itens ao modelo 2PL por $S-\chi^2$ (função *item.fit*), alguns itens não alcançaram ajuste.

Na Escala 1 – Pais/Responsáveis-Professores, a análise de TRI indicou a exclusão de seis itens (1, 2, 9, 10, 11 e 16). Na Escala 2 – Pais/Responsáveis-Escola-Direção, os quatro itens (21, 28, 29 e 32) que não alcançaram ajuste pela TRI foram excluídos, e Escala 3 – Pais/Responsáveis-Filhos, a análise de TRI indicou a exclusão dos três itens (41, 47 e 50). Na Escala 3 – totalizando 13 itens.

Após a remoção de um total de 20 itens pelas técnicas anteriormente descritas, as autoras procederam à análise final da relevância dos itens excluídos e dos que permaneceram nas escalas. A partir dessa análise, houve consenso em manter apenas o item 10 (indicado para exclusão por TRI), “Você e o professor conversam sobre as dificuldades que o seu filho apresenta na escola”, uma vez que a literatura indica que muitas das interações

pais-professor ocorrem em função de dificuldades acadêmicas da criança (Wilder, 2014). Quanto aos itens que permaneceram, houve consenso pela exclusão de três itens que não condizem com a realidade sociocultural e organização do nosso sistema educativo. Esses itens foram o 19 (“Você colabora com a escola visitando a casa dos alunos que têm problemas de aprendizagem ou muitas faltas”), o 42 (“Você participou da elaboração do projeto político pedagógico da escola”) e o 43 (“Você acompanha e participa do projeto político pedagógico da escola”), todos pertencentes à Escala 2 – Pais/Responsáveis-Filhos.

Após esse processo, a TRI foi conduzida novamente, com os seguintes valores dos modelos de 2PL: Escala 1 – Pais/Responsáveis-Professor: verossimilhança = -1086.97, AIC=2201.94, BIC=2253.88; Escala 2 – Pais/Responsáveis-Escola-Direção: verossimilhança = -1774.82, AIC = 3601.63, BIC=3698.10; Escala 3 – Pais/Responsáveis-Filhos: verossimilhança = -973.28, AIC=1994.55, BIC=2083.60). Na Tabela 1, são apresentados os índices de discriminação e dificuldade dos itens finais, em cada escala.

Tabela 1

Dificuldade e Discriminação dos Itens das Escalas Pais/Responsáveis-Professores, Pais/Responsáveis-Alunos, Pais/Responsáveis-Escola-Direção; Médias e Confiabilidade (N=302)

Itens	Pais/Responsáveis-Professores		Pais/Responsáveis-Escola-Direção		Pais/Responsáveis-Filhos	
	Dif.	Disc.	Dif.	Disc.	Dif.	Disc.
1. 3.	-1,38	1,04				
2. 4.	0,24	1,30				
3. 6.	1,49	1,00				
4. 8.	-1,84	1,38				
5. 10.	-1,57	1,32				
6. 13.	0,98	1,38				
7. 14.	0,48	1,45				
8. 17.			0,53	1,20		
9. 18.			2,23	1,23		
10. 20.			1,36	1,63		
11. 22.			0,76	0,87		
12. 40.			0,40	1,32		
13. 45.			0,17	1,63		
14. 46.			0,54	1,98		
15. 48.			1,01	1,62		
16. 49.			1,32	2,24		
17. 51.			0,92	2,01		
18. 52.			1,27	2,06		
19. 53.			0,89	3,62		
20. 54.			0,62	3,60		
21. 23.					-0,56	1,49
22. 24.					-1,92	1,89
23. 25.					-1,90	1,94
24. 26.					-2,30	2,58
25. 27.					-1,76	1,41
26. 30.					-2,22	1,44
27. 31.					-1,87	2,63

Tabela 1 (continuação)

Dificuldade e Discriminação dos Itens das Escalas Pais/Responsáveis-Professores, Pais/Responsáveis-Alunos, Pais/Responsáveis-Escola-Direção; Médias e Confiabilidade (N=302)

Itens	Pais/Responsáveis-Professores		Pais/Responsáveis-Escola-Direção		Pais/Responsáveis-Filhos	
	Dif.	Disc.	Dif.	Disc.	Dif.	Disc.
28. 35.					-2,30	1,48
29. 36.					-1,80	1,18
30. 37.					-2,01	2,05
31. 38.					-1,82	1,67
32. 39.					-2,01	2,14
Média (DP)	3,78(1,63)		3,41(3,43)		10,73(1,84)	
Confiabilidade KR-20:	0,60		0,87		0,75	

Nota. DP=Desvio-Padrão

Como se pode observar na Tabela 1, os itens das três escalas obtiveram valores de discriminação entre moderado e alto. Na Escala 1 – Pais/ Responsáveis-Escola-Professores, o item 6, “Você oferece ajuda ao professor no desenvolvimento das atividades em sala de aula”, apresentou maior dificuldade de ser endossado pelos pais, enquanto o item 14, “Você e o professor conversam sobre as dificuldades dos pais que afetam o aluno”, foi o mais discriminativo. Na Escala 2 – Pais/ Responsáveis-Alunos, o item 18, “Você está envolvido em algum projeto desenvolvido pela escola”, foi o menos endossado, enquanto o item 54, “Você, os professores, a equipe da direção e os alunos avaliam os acontecimentos e projetos desenvolvidos pela escola”, foi o mais discriminativo. Na Escala 3 – Pais/ Responsáveis-Escola-Direção, todos os itens apresentaram facilidade de endosso, com o item 31, “Você e seu filho identificam as dificuldades apresentadas por ele na realização das tarefas escolares”, apresentando mais capacidade discriminativa. Em anexo, encontra-se o *checklist* abreviado da versão final para pais (Anexo A).

Evidências de fidedignidade da versão reduzida do checklist

Após o processo de refinamento, a Escala 1 – Pais/ Responsáveis-Professores foi composta por 7 itens, a Escala 2 – Pais/ Responsáveis-Alunos, por 13 itens e a Escala 3 – Pais/ Responsáveis-Escola-Direção, por 12 itens. Em conjunto, as escalas incluem 32 itens. Os índices de fidedignidade das Escalas 2 e 3 foram satisfatórios (KR-20 >0,80), enquanto na Escala 1 o índice foi aceitável (KR-20 >0,50).

Evidências de validade da versão reduzida do checklist

Na análise de diferenças entre grupos por meio de ANOVAS, com correção de *Welch* para homogeneidade de variâncias, houve diferenças estatisticamente significativas no escore da Escala 3 – Pais/Responsáveis-Filhos segundo o ano escolar da criança, $F(3,87)=3,07$; $p=0,032$, e a escolaridade materna, $F(3,66)=4,40$; $p=0,007$.

Os anos escolares foram divididos em: 1º e 2º ano ($n=61$); 3º e 4º ano ($n=102$), 5º ano ($n=99$) e 8º ano ($n=30$). Os testes *post-hoc* Bonferroni ($p<0,05$) mostraram que a média dos escores das mães de crianças do 1º e do 2º ano foram significativamente mais altos que os escores das mães de crianças do 8º ano. Quanto à escolaridade materna, as médias dos escores das mães com ensino médio ($n=106$) e ensino superior ($n=62$) foram significativamente maiores que a média dos escores das mães com ensino fundamental ($n=46$) e sem escolarização (analfabetas; $n=21$).

As correlações indicaram uma relação fraca e negativa entre a idade da criança e os escores nas escalas Pais/ Responsáveis-Escola-Direção ($r=-0,14$; $p=0,04$) e Pais/ Responsáveis-Filhos ($r=-0,20$; $p=0,01$), indicando que quanto mais jovem a criança, maior o escore das mães nessas escalas e vice-versa.

Estudo 2 – “Checklist da rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola – versão professores”

Método

Participantes

Participaram 40 professores do EF de escolas públicas de Porto Alegre e região metropolitana e de Brasília, Distrito Federal. Cada professor avaliou de 1 a 18 crianças (i.e., a participação de professores variou da avaliação de uma família até 18 famílias de estudantes), totalizando uma amostra de 177 famílias de estudantes com dados do *checklist*, os quais frequentavam entre o 1º e o 5º ano do EF.

Instrumento e procedimentos

O instrumento desenvolvido originalmente para professores foi composto, inicialmente, por 46 itens organizados em 11 categorias e 4 subcategorias cada uma, algumas compostas por apenas um, dois ou três itens. Assim como no instrumento original de pais, no Estudo

1, considerando-se a necessidade de tornar o instrumento adequado para os procedimentos estatísticos, o instrumento foi dividido em três escalas após análise teórica dos itens pelas autoras. Como foi verificado que, ao considerar a escala como única e dividida em três subescalas, havia excesso de correlações negativas indicando a não-homogeneidade entre os itens, as três escalas foram entendidas como independentes no processo de redução psicométrica. As escalas são: Escala 1 – Professores/Pais-Responsáveis; Escala 2 – Professor/Pais/Direção/Aluno e Escala 3 – Professor/Aluno. Primeiramente, os itens 15b e 36b foram excluídos porque consistem em desdobramentos dos itens 15a e 36a. Além disso, o item 35 (“Os pais acompanharam e/ou ajudaram o filho na realização das tarefas de casa”) também foi previamente excluído por ser o único item da categoria Pais/Filhos e nenhuma outra categoria se refere à díade pais-filho. Portanto, as análises foram executadas com um total de 45 itens nessa escala da versão professores.

Análise de Dados

Os procedimentos de análises de dados foram idênticos aos do Estudo 1.

Resultados

Análise dos itens para obter a versão reduzida do checklist

Inicialmente, as análises de correlação item-total levaram à exclusão de 5 itens (1, 2, 9, 15, 16) de um total de 17 itens na Escala 1 - Professores/Pais/Responsáveis ($n=175$); exclusão de 5 itens (19, 21, 22, 24 e 39) na Escala 2 - Professor/Pais/Direção/Aluno de um total de 19 itens; e 4 itens (27, 28, 33 e 36) na Escala 3 – Professores/Alunos, totalizando 14 itens excluídos. Os itens excluídos obtiveram valores de correlação <0.30 em sua respectiva escala.

A matriz de correlações policóricas mostrou-se adequada para extração de fatores na análise fatorial, com valores do teste KMO variando de 0,65 a 0,86 e teste de esfericidade de Bartlett significativo, $p < 0,0001$, permitindo confirmar a adequação da análise fatorial ao tratamento dos dados. A análise paralela indicou uma estrutura fatorial unidimensional para as três escalas. As cargas fatoriais dos itens da Escala 1 – Professores/Pais-Responsáveis variaram entre 0,34 e 0,83, da Escala 2 – Professor/Pais/Direção/Aluno, entre 0,39 e 0,81 e da Escala 3 – Professores/Alunos, entre 0,33 e 0,53.

Após a remoção de 14 itens nas análises prévias, a TRI foi aplicada. O modelo de 2PL foi superior (Escala 1 – Professores/Pais-Responsáveis: verossimilhança = -1026,88, AIC=2101,76, BIC=2177,99; Escala 2 – Professor/Pais/Direção/Aluno: verossimilhança = -774,82, AIC =1605,67, BIC=1688,66) ao modelo

1PL nas duas primeiras escalas. Na Escala 3, não houve vantagem significativa de um modelo em relação ao outro, porém manteve-se o modelo 2PL (verossimilhança=-331,18, AIC=682,36, BIC=713,24) devido à natureza do instrumento, em que o conhecimento acerca da dificuldade de endosso e da capacidade discriminativa consiste nas informações mais úteis.

Na análise do ajuste dos itens ao modelo 2PL por $S-\chi^2$ (função *item.fit*), alguns itens não alcançaram ajuste. Na Escala 1 – Professores/ Pais-Responsáveis, a análise de TRI indicou a exclusão de cinco itens (7, 8, 10, 11 e 17). Na Escala 2 – Professor/Pais/Direção/Aluno, a análise de TRI indicou a exclusão dos três itens (18, 25 e 37). Na Escala 3 – Pais/ Responsáveis-Escola-Direção, nenhum item apresentou mau ajuste e, portanto, não houve exclusões, totalizando oito itens excluídos nessa fase.

Após a remoção de 22 itens pelas técnicas anteriormente descritas, as autoras procederam a análise final da relevância dos itens excluídos e dos que permaneceram nas escalas. A partir dessa análise, houve consenso em manter apenas o item 25 (“Você, outros professores e a equipe da direção discutiram concepções e estratégias para o envolvimento dos pais na escola”) na Escala 2. Após esse processo, a TRI foi conduzida novamente para as Escalas 1 e 2, com os seguintes valores dos modelos de 2PL: Escala 1 – Professores/Pais-Responsáveis: verossimilhança=-540,61, AIC=1109,21, BIC=1153,68; Escala 2 – Professor/Pais/Direção/Aluno: verossimilhança=-660,01, AIC=1368,01, BIC=1439,12). A Tabela 2 apresenta os valores de dificuldade e discriminação dos itens.

Conforme demonstra a Tabela 2, os itens das três escalas obtiveram valores de discriminação entre moderado e alto. Na Escala 1 – Professor/Pais-Responsáveis, o item 3 “Você orientou os pais para que eles pudessem acompanhar o processo de avaliação escolar do seu filho” foi o mais discriminativo, enquanto o item 5 “Os pais colaboraram com o professor assistindo, fazendo palestras ou mesmo preparando assuntos para serem apresentados em sala” foi o mais difícil de ser endossado. Na Escala 2 – Professor/Pais/ Direção/Alunos, os itens mais discriminativos foram o 42 “Os professores e a equipe da direção esclareceram os pais sobre as propostas pedagógicas da escola” e o 43 “Os professores, a equipe da direção e os pais participaram de projetos específicos da escola (amigos da escola, gestão escolar, etc.) e os demais itens apresentaram baixa dificuldade de endosso. Na Escala 3 – Professor-Aluno, todos os itens apresentaram baixa dificuldade de endosso.

Após o processo de refinamento, a Escala 1 – Pais-Responsáveis/Professor foi composta por 7 itens, a Escala 2 – Professor/Pais/Direção/Alunos, por 12 itens e a Escala 3 – Professor-Aluno, por 5 itens. Em conjunto, as escalas incluem 24 itens. Em anexo, encontra-se o checklist abreviado da versão final para professores (Anexo B).

Tabela 2

Dificuldade e Discriminação dos Itens das Escalas Professores/ Pais-Responsáveis, Pais/ Responsáveis-Alunos, Pais/ Responsáveis-Escola-Direção; Médias e Confiabilidade (N=143 a 177)

Itens	Professor/ Pais-Responsáveis		Professor/Pais/ Direção/Aluno		Professor/ Aluno	
	Dif.	Disc.	Dif.	Disc.	Dif.	Disc.
1. 3.	-1,67	5,38				
2. 4.	-1,08	2,14				
3. 5.	1,58	1,33				
4. 6.	1,46	0,93				
5. 12.	-1,55	1,33				
6. 13.	1,03	2,74				
7. 14.	0,63	1,35				
8. 20			-0,95	1,30		
9. 23.			-3,19	1,11		
10. 25.			-2,52	0,90		
11. 26.			-2,34	1,09		
12. 38			-0,32	0,91		
13. 40.			-1,73	2,84		
14. 41.			-1,31	2,73		
15. 42.			-1,49	4,13		
16. 43.			-0,91	4,13		
17. 44.			-0,43	3,43		
18. 45.			-0,35	2,27		
19. 46.			-0,74	2,13		
20. 29					-1,16	1,72
21. 30.					-1,25	0,82
22. 31.					-2,08	1,62
23. 32.					-2,15	1,72
24. 34.					-1,15	1,41
Média (DP)	3,44(1,54)		9,35(2,68)		4,12(1,10)	
Confiabilidade KR-20:	0,63		0,81		0,54	

Nota. DP=Desvio-Padrão

Evidências de fidedignidade da versão reduzida do checklist

Os índices de fidedignidade das Escalas 1 e 3 foram mais baixos (KR-20 >0,50), enquanto na Escala 2 foi satisfatório (KR-20 >0,80).

Evidências de validade da versão reduzida do checklist

Comparando crianças de 1° ao 5° ano do EF, houve diferenças estatisticamente significativas nos cálculos de ANOVAS, com correção de *Welch* para homogeneidade de variâncias, entre as médias na Escala 1 – Professores/ Pais-Alunos ($F=6,66$; $p=0,001$), com professores de crianças do 2° ano ($n=50$, $M=4,28$; $DP=1,63$), pontuando mais alto que professores de crianças do 3° ano ($n=43$, $M=3,14$; $DP=1,64$) e 4° ano ($n=43$, $M=2,52$; $DP=1,40$), $p<0,005$. De forma semelhante, houve diferenças estatisticamente significativas entre as médias da Escala 3 – Professores-Alunos ($F=2,87$; $p=0,03$), com professores de crianças do 2° ano ($n=22$, $M=8,69$;

$DP=1,48$) pontuando mais alto que professores de crianças do 5° ano ($n=48$, $M=7,59$; $DP=1,84$), $p=0,01$. Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nos escores da Escala 2- Professor/Pais/ Direção/Aluno.

Discussão

O presente artigo buscou desenvolver versão reduzida de itens do *checklist* da rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola (Dessen & Polonia, 2009), bem como verificar suas evidências de fidedignidade e validade. Os dados indicam evidências de validade das versões reduzidas do *checklist* (versão pais e professores) e corroboram o que a literatura científica aponta sobre grau de rotina compartilhada e envolvimento pais-escola, segundo o ano escolar e nível de escolaridade materna (Crosnoe & Kalil, 2010; Kim et al., 2023; Saraiva-Junges & Wagner, 2016; Treviño et al., 2021; Zambrana et al., 2019).

Constatou-se que, quanto mais jovem a criança e maior a escolaridade da mãe, maior o envolvimento parental em atividades escolares e atividades compartilhadas no ambiente familiar, o que vai ao encontro de outras evidências científicas (Crosnoe & Kalil, 2010; Zambrana et al., 2019). Os dados também demonstram que professores de anos iniciais estão mais envolvidos na sua relação com os pais dos alunos que professores de anos mais avançados (Saraiva-Junges & Wagner, 2016).

Sabe-se que a relação família-escola é crítica em qualquer fase da educação da criança, mas torna-se mais importante nos momentos de transição escolar: como entre a educação infantil e o EF I, assim como deste para o EF II. Durante esse processo, as crianças e suas rotinas escolares passam por uma série de mudanças, que se estendem ao longo do tempo após a transição, salientando-se a importância da relação pais-professor de modo principal nos primeiros anos escolares (Besi & Sakellariou, 2019). Em anos mais avançados do EF, é possível que o envolvimento parental em atividades escolares não diminua à medida que os filhos crescem, mas mude de natureza (Boonk et al., 2018; Kim et al., 2023). Práticas de envolvimento direto (e.g., ler com as crianças, ensiná-las habilidades básicas) ou formas que podem ser caracterizadas como envolvimento ativo na escola (e.g., visitas à escola, conversas com professores) são mais benéficas nas fases iniciais da educação. Ao longo da escolarização, em vez de orientação ou auxílio na aprendizagem, é mais importante que os pais criem as condições para fomentar o sucesso acadêmico, estabelecendo expectativas acadêmicas positivas e criando um espaço confortável para eles desenvolverem suas motivações acadêmicas de maneiras não intrusivas ou controladoras (Boonk et al., 2018).

No que se refere aos efeitos da escolaridade materna sobre o envolvimento pais-escola, Harding et al. (2015) propõem um modelo de mecanismos por meio dos quais o nível educacional da mãe impacta os desfechos acadêmicos dos filhos. Eles indicam mecanismos como o uso da linguagem (e.g., vocabulário mais rico), qualidade e quantidade de envolvimento em atividades parentais cognitivamente estimulantes (e.g., leitura compartilhada, ajuda com o dever de casa, conversas sobre eventos cotidianos, ensino formal de letras e números), transmissão de “capital cultural” por meio do ensino e da modelagem (e.g., encorajamento de participação em atividades extracurriculares, exemplos por meio da interação com professores), experiências educacionais (e.g., envolvimento em atividades escolares), e informação educacional (e.g., maior acesso e escolha das escolas de melhor qualidade). Assim, a escolaridade materna associa-se a fatores que favorecem o envolvimento com a escola dos filhos (Harding et al., 2015).

Fomentar essa relação se torna especialmente importante, portanto, em contextos de famílias com menor grau de instrução. De fato, evidências demonstram que o envolvimento parental em atividades educacionais dos

filhos pode ser relevante especialmente para famílias com maior risco para dificuldades escolares e menor motivação acadêmica devido, por exemplo, à menor escolaridade dos pais. Níveis mais altos de envolvimento têm sido positivamente associados a níveis mais altos de desempenho em literacia para crianças de famílias com menor nível escolar parental (Dearing et al., 2006).

Em conjunto, estes dados, além de fornecerem evidências de validade para as versões reduzidas do checklist, fornecem indicadores para uma discussão acerca da relação entre família-escola no contexto brasileiro. Verifica-se, ainda, uma distância muito grande entre as práticas escolares e o ambiente familiar. Essa interação pais-escola está muito aquém do necessário. A escola, portanto, necessita realizar um esforço maior para engajar os pais nas atividades pedagógicas. Os professores, de forma geral, tendem a reconhecer a responsabilidade da iniciativa em estabelecer a relação família-escola, porém comumente percebem uma escassez de suporte teórico e prático para tal (Teixeira & Marin, 2021).

De forma positiva, nota-se uma tentativa atual em promover a aproximação família-escola por meio de políticas públicas (e.g., Brasil, 2021a). Para serem efetivas, todavia, torna-se necessário fornecer maior suporte teórico e prático aos professores (Teixeira & Marin, 2021), a fim de que essa relação pais-professores seja promovida e atue de forma benéfica para o desenvolvimento infantil (Marin et al., 2024).

Salienta-se aqui algumas limitações do presente artigo e sugestões para estudos futuros. A amostra da versão pais do checklist foi composta apenas por mães. Embora o instrumento possa ser aplicado a mães, pais e responsáveis, uma amostra mais equivalente de mães e pais com vistas a comparação, seria interessante. O Estudo 2, por exemplo, que contempla especificamente a versão professores do checklist, contém uma amostra relativamente pequena de participantes (40 professores), podendo, a presente versão, ser melhor investigada em estudos futuros com uma amostra maior. Adicionalmente, sugere-se a estudos futuros um aprofundamento das características da escola (e.g., escolas públicas x privadas) para discriminar também indicadores das comunidades e contextos escolares em relação ao nível de rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola. Assim, fornecer-se-iam dados para promover a intervenção em ambos os contextos de desenvolvimento (família e escola), ampliando o olhar para esta relação. Ademais, sugere-se uma ampliação nas faixas de escolaridade avaliadas. Ressalta-se que análises qualitativas dos escores no checklist também seriam possíveis de serem realizadas, fornecendo dados não somente quantitativos da relação família-escola, como evidências qualitativas de práticas no âmbito familiar e/ou escolar a serem aprimoradas e passíveis de intervenções.

O desenvolvimento desta versão válida e breve de avaliação da rotina compartilhada e envolvimento entre

família-escola de crianças do EF busca promover a avaliação desse fenômeno no Brasil. A necessidade de mais parâmetros objetivos de como a relação família-escola se estabelece atualmente no contexto brasileiro é premente, bem como de identificar fragilidades e fortalezas em cada comunidade escolar.

Do ponto de vista científico, reduzir o número de itens em um checklist e, ao mesmo tempo, manter itens ou informações necessárias com evidências de validade e fidedignidade conduz a vantagens como maior engajamento dos respondentes e redução de erros de resposta (Staffini et al., 2022). Especificamente, o processo de redução de itens desse instrumento pode contribuir para o campo de estudo da rotina compartilhada em família e relação família-escola por meio da possibilidade de maior rapidez na aplicação e da ampliação de amostras nos estudos. Com isso, a indicação de focos principais de investimentos por parte das esferas envolvidas com a Educação Básica se tornaria uma possibilidade. Aproximar a aplicabilidade de estudos científicos e o contexto educacional, a ponto de gerar novos paradigmas e práticas é uma das prioridades da agenda nacional (e internacional) em Educação atualmente (Brasil, 2021b) e esse estudo busca contribuir nessa seara.

Agradecimentos

Não há menções.

Financiamento

Todas as fontes de financiamento para elaboração e produção do estudo (coleta, análise e interpretação dos dados, bem como, escrita dos resultados no presente no manuscrito) foram fornecidas pela bolsa de produtividade (Jerusa Fumagalli de Salles), chamada PQ 2019 - processo 307851/2019-2; pela bolsa de produtividade (Angela Helena Marin), chamada PQ nº 12/2017 - processo 304138/2017-7; e Universal 01/2016 - Faixa A - processo 406367/2016-7.

Contribuições dos autores

Declaramos que todos os autores participaram da elaboração do manuscrito.

Disponibilidade de dados e materiais

Todos os dados e sintaxes gerados e analisados durante esta pesquisa serão tratados com total sigilo devido às exigências do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Porém, o conjunto de dados e sintaxes que apoiam as conclusões deste artigo estão disponíveis mediante razoável solicitação ao autor principal do estudo.

Conflitos de interesses

Os autores declaram que não há conflitos de interesses.

Referências

- Akaike, H. (1987). *Factor analysis and AIC*. Em: Akaike, H. (Orgs.). Selected papers of hirotugu akaike (pp. 371-386). Springer.
- Baker, F. B. (2001). *The basics of item response theory*. 2nd ed. ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation.
- Bakker, J., & Denessen, E. (2007). The concept of parental involvement. Some theoretical and empirical considerations. *International Journal about Parents in Education*, (1), 188-199. <https://doi.org/10.54195/ijpe.18267>
- Besi, M., & Sakellariou, M. (2019). Teachers' Views on the Participation of Parents in the Transition of their Children from Kindergarten to Primary School. *Behavioral Sciences*, 9(12), 124. <https://doi.org/10.3390/bs9120124>
- Boonk, L., Gijssels, H. J. M., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10-30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>
- Brasil (2021a). Ministério da Educação e Cultura. *Programa Educação e Família*. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-571-de-2-de-agosto-de-2021-335760760>
- Brasil (2021b). Ministério da Educação e Cultura. *Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (RENABE)*. https://www.gov.br/mec/pt-br/media/ acesso_informacao/pdf-arq/RENABE_web.pdf
- Brasil (2024). *Censo Escolar – 2023*. Brasília: Ministério da Educação (MEC).
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. Em S.L. Friedman & T.D. Wachs (Orgs.), *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts* (pp. 3-28). American Psychological Association.
- Colli, D. R., & Luna, S. V. D. (2019). Práticas de integração família-escola como preditoras do desempenho escolar de alunos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 39(e186361), 1-13. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003186361>
- Cosso, J., von Suchodoletz, A., & Yoshikawa, H. (2022). Effects of parental involvement programs on young children's academic and social-emotional outcomes: A meta-analysis. *Journal of Family Psychology*, 36(8), 1329. <https://doi.org/10.1037/fam0000992>
- Crosnoe, R., & Kalil, A. (2010). Educational progress and parenting among Mexican immigrant mothers of young children. *Journal of Marriage and Family*, 72(4), 976-990. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2010.00743.x>
- Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S., & Weiss, H. B. (2006). Family involvement in school and low-income children's literacy: Longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 653-664. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.653>
- Dessen, M. A., & Polonia, A. C. (2009). Checklist da rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola – versão para pais e professores. In L. N. D. Weber & M. A. Dessen (Orgs.), *Pesquisando a Família: Instrumentos para coleta e análise de dados* (pp.164-174). Editora Juruá.
- Finch, W. H., Immekus, J. C., & French, B. F. (2016). *Applied psychometrics using SPSS and AMOS*. Information Age Publishing.

- França, F. A. (2020). *Envolvimento família-escola, habilidades sociais e autoeficácia de professores e alunos de classes de aceleração do ensino fundamental*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro]. <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/17234>
- Harding, J. F., Morris, P. A., & Hughes, D. (2015). The Relationship Between Maternal Education and Children's Academic Outcomes: A Theoretical Framework. *Journal of Marriage and Family*, 77(1), 60-76. <https://doi.org/10.1111/jomf.12156>
- Hinde, R.A. (1979). *Towards understanding relationships*. Academic Press
- Hinde, R.A. (1997). *Relationships: A dialectical perspective*. Psychology Press
- Hirano, K. A., Rowe, D., Lindstrom, L., & Chan, P. (2018). Systemic barriers to family involvement in transition planning for youth with disabilities: A qualitative metasynthesis. *Journal of Child and Family Studies*, 27, 3440-3456. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1189-y>
- Jungles, L. A. S. (2022). *Parceria família-escola: benefícios, desafios e proposta de ação*. Brasília: Ministério da Educação (MEC). https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/parceria_familia_escola_vf.pdf
- Kim, Y., Li, T., Kim, H. K., Oh, W., & Wang, Z. (2023). Socioeconomic status and school adjustment trajectories among academically at-risk students: The mediating role of parental school-based involvement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 87, 101561. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2023.101561>
- Marin, A. H., Sanchotene, G. & Koltermann, G. (2024). Relação família-escola e rendimento escolar de estudantes do ensino fundamental. Em: M. A. Dessen & O. A. de Souza (Orgs.), *Relação Família-Escola – As Bases para uma Cultura Colaborativa* (pp.127-154). Editora Juruá.
- Marins, D. G., & Cia, F. (2019). O envolvimento entre família-escola de pré-escolares com deficiência, dificuldades escolares e desenvolvimento típico. *Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação*, 883-899. <https://doi.org/10.21723/riace.v14iesp.1.12213>
- Orlando, M., & Thissen, D. (2000). Likelihood-based item-fit indices for dichotomous item response theory models. *Applied Psychological Measurement*, 24(1), 50-64. <https://doi.org/10.1177/01466216000241003>
- Pacico, J. C. & Hutz, C. S. (2015). Validade. In: C. S. Hutz, D. R. Bandeira, & C. M. Trentini (Orgs.). *Psicometria*. (pp. 71-83). Editora Artmed.
- Polonia, A. da C. (2005). *As relações escola-família: O que os diretores, professores, pais e alunos pensam?* [Tese de Doutorado não publicada]. Universidade de Brasília.
- Rech, A. J. D. (2016). *Relação família-escola: Uma parceria para a inclusão de alunos com Altas Habilidades/Superdotação*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Maria]. <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/12033>
- Reinke, W. M., Smith, T. E., & Herman, K. C. (2019). Family-school engagement across child and adolescent development. *School Psychology*, 34(4), 346-349. <https://doi.org/10.1037/spq0000322>
- Rizopoulos, D. (2006). ltm: An R package for latent variable modelling and item response theory analyses. *Journal of Statistical Software*, 17(5), 1-25. <https://doi.org/10.18637/jss.v017.i05>
- Rosa, T. D., Magalhães, C. R., & Silveira, L. M. D. O. B. (2024). Envolvimento família-escola e suas implicações no desempenho escolar na educação básica. *Psicologia Escolar e Educacional*, 28, e262230. <https://doi.org/10.1590/2175-35392024-262230>
- Saraiva-Junges, L. A., & Wagner, A. (2016). Os estudos sobre a relação família-escola no Brasil: Uma revisão sistemática. *Educação*, 39(Esp), s114-s124. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.s.21333>
- Schwarz, G. (1978). Estimating the Dimension of a Model. *Annals of Statistics*, 6, 461-464. <https://doi.org/10.1214/aos/1176344136>
- Smith, T. E., Reinke, W. M., Herman, K. C., & Huang, F. (2019). Understanding family-school engagement across and within elementary- and middle-school contexts. *School Psychology*, 34(4), 363-375. <https://doi.org/10.1037/spq0000290>
- Staffini, A., Fujita, K., Svensson, A. K., Chung, U. I., & Svensson, T. (2022). Statistical methods for item reduction in a representative lifestyle questionnaire: pilot questionnaire study. *Interactive Journal of Medical Research*, 11(1), e28692. <https://doi.org/10.2196/28692>
- Tan, C. Y., Lyu, M., & Peng, B. (2020). Academic benefits from parental involvement are stratified by parental socioeconomic status: A meta-analysis. *Parenting*, 20(4), 241-287. <https://doi.org/10.1080/15295192.2019.1694836>
- Teixeira, T., & Marin, A. H. (2021) Envolvimento família-escola na percepção de professores: facilitadores e limitadores. *Summa Psicológica UST*, 18(1), 23-30. <https://doi.org/10.1590/2175-35392024-262230>
- Timmerman, M. E., & Lorenzo-Seva, U. (2011). Dimensionality assessment of ordered polytomous items with parallel analysis. *Psychological Methods*, 16(2), 209-220. <https://doi.org/10.1037/a0023353>
- Treviño, E., Miranda, C., Hernández, M., & Villalobos, C. (2021). Socioeconomic status, parental involvement and implications for subjective well-being during the global pandemic of Covid-19. *Frontiers in Education*, 6, p. 762780. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.762780>
- Vargas, R. M., & Schmidt, C. (2017). Envolvimento parental e a inclusão de alunos com autismo. *Acta Scientiarum. Education*, 39(2), 207-214. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v39i2.26423>
- Vilarinho, J. D. O. V., Felix, J. V. C., Kalinke, L. P., Mazzo, A., Lopes, F. D. N., Boostel, R., ... & Fontoura, A. C. D. O. B. (2020). Validação psicométrica do instrumento Creighton para avaliação de competências clínicas em simulação. *Acta Paulista de Enfermagem*, 33, eAPE20200314. <https://doi.org/10.37689/acta-ape/2020AO03146>
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>
- Zambrana, K. A., Hart, K. C., Maharaj, A., Cheatham-Johnson, R. J., & Waguespack, A. (2019). Latino parent involvement and associations with home literacy and oral reading fluency. *School Psychology*, 34(4), 398-409. <https://doi.org/10.1037/spq0000298>
- Zanon, C. & Hauck Filho, N. (2015). Fidedignidade. Em: C. S. Hutz, D. R. Bandeira, & C. M. Trentini (Orgs.). *Psicometria*. (pp. 85-94): Editora Artmed.

Anexo A – Versão reduzida do checklist da rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola

Versão para Pais/Mães ou Responsáveis – A sua tarefa consiste em ler atentamente cada um dos itens e identificar se a atividade faz parte de sua rotina. As suas respostas devem refletir a sua experiência, no bimestre.

Família/Responsáveis - Professores			
1	Você recebe orientações do professor para acompanhar o processo de avaliação escolar.	Sim	Não
2	Você e o professor do seu filho discutem questões relacionadas à formação acadêmica geral.	Sim	Não
3	Você oferece ajuda ao professor no desenvolvimento das atividades em sala de aula.	Sim	Não
4	Você procura o professor para saber do desenvolvimento escolar do seu filho.	Sim	Não
5	Você e o professor conversam sobre as dificuldades que o seu filho apresenta na escola.	Sim	Não
6	Você e o professor conversam sobre o desempenho do professor em sala de aula.	Sim	Não
7	Você e o professor conversam sobre as dificuldades da família que afetam o aluno.	Sim	Não
Família/Responsáveis – Escola/Direção			
8	Você procura a equipe da direção para falar de assuntos pedagógicos (aprendizagem).	Sim	Não
9	Você está envolvido em algum projeto desenvolvido pela escola.	Sim	Não
10	Você procura, espontaneamente, a direção para participar das várias atividades e projetos da escola.	Sim	Não
11	Você e a equipe da direção discutem problemas familiares que afetam o seu filho.	Sim	Não
12	Você e outros pais identificam as necessidades pedagógicas da escola.	Sim	Não
13	Você conhece a proposta pedagógica da escola.	Sim	Não
14	Você, os professores e a equipe da direção realizam levantamentos de interesses e de necessidades da escola.	Sim	Não
15	Você, os professores e a equipe da direção discutem os modelos pedagógicos e de avaliação adotados.	Sim	Não
16	Você encaminha à equipe da direção e aos professores sugestões de mudança nas atividades da escola (currículo, projeto político-pedagógico, etc.)	Sim	Não
17	Pais, professores, equipe de direção e alunos avaliam os processos pedagógicos e formas de avaliação adotados.	Sim	Não
18	Você realiza atividades voluntárias para a escola com participação dos professores, equipe da direção e alunos.	Sim	Não
19	Você avalia com outros pais, professores, alunos e direção os projetos socioculturais desenvolvidos pela escola.	Sim	Não
20	Você, os professores, a equipe da direção e os alunos avaliam os acontecimentos e projetos desenvolvidos pela escola.	Sim	Não
Família/Responsáveis-Alunos			
21	Você e o seu filho planejam a agenda (dias e horário) de estudo.	Sim	Não
22	Você acompanha, semanalmente, as tarefas escolares do seu filho.	Sim	Não
23	Você estimula seu filho a copiar, ler, escrever ou produzir materiais independentemente das tarefas escolares.	Sim	Não
24	Você orienta o seu filho quando este tem dificuldades em realizar uma tarefa escolar.	Sim	Não
25	O seu filho o procura para falar do desempenho dele na escola.	Sim	Não
26	Você solicita ao seu filho que mostre os trabalhos produzidos por ele, em sala de aula.	Sim	Não

Anexo A – Versão reduzida do checklist da rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola (continuação)

Versão para Pais/Mães ou Responsáveis – A sua tarefa consiste em ler atentamente cada um dos itens e identificar se a atividade faz parte de sua rotina. As suas respostas devem refletir a sua experiência, no bimestre.

27	Você e seu filho identificam as dificuldades apresentadas por ele na realização das tarefas escolares.	Sim	Não
28	Você e o seu filho trocam ideias sobre os valores da família e da escola.	Sim	Não
29	Você é estimulado pelo seu filho a participar de gincanas e atividades socioculturais na escola.	Sim	Não
31	Você e o seu filho conversam sobre o dia a dia da escola.	Sim	Não
31	Você e o seu filho conversam sobre as questões relacionadas ao comportamento e disciplina da turma em sala de aula.	Sim	Não
32	Você e o seu filho conversam sobre a importância da escola para um futuro melhor.	Sim	Não

Anexo B – Versão reduzida do checklist da rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola

Caro/a professor/a, você encontrará abaixo uma lista de atividades que, em geral, fazem parte da rotina de um/a professor/a ou da escola. Por favor, identifique-as na coluna correspondente caso elas tenham ocorrido no presente bimestre.

Professores/Pais-Responsáveis			
1	Você orientou os pais para que eles pudessem acompanhar o processo de avaliação escolar do seu filho.	Sim	Não
2	Você e os pais discutiram aspectos importantes para o desenvolvimento e a formação geral do aluno.	Sim	Não
3	Os pais colaboraram com o professor assistindo, fazendo palestras ou mesmo preparando assuntos para serem apresentados em sala.	Sim	Não
4	Os pais procuraram o professor para participarem das atividades em sala.	Sim	Não
5	Você e os pais discutiram os progressos e as dificuldades do aluno (filho).	Sim	Não
6	Você coordenou/orientou grupos de pais para a execução/realização de atividades socioculturais.	Sim	Não
7	Você promoveu encontros que estimularam a troca de ideias e/ou experiências entre os pais dos seus alunos.	Sim	Não
Professor/Pais/Direção/Aluno			
8	Você e a equipe da direção propuseram temas para palestras, vivências, reuniões informativas e outras atividades a serem implementadas com os pais.	Sim	Não
9	Você recebeu ajuda da equipe da direção e/ou apoio pedagógico para lidar com os problemas de comportamentos apresentados pelos alunos.	Sim	Não
10	Você, outros professores e a equipe da direção discutiram concepções e estratégias para o envolvimento dos pais na escola.	Sim	Não
11	Você, outros professores e a equipe da direção discutiram o projeto político pedagógico da escola.	Sim	Não
12	Os pais expressaram suas opiniões e deram sugestões à escola, no conselho de classe e em reuniões pedagógicas.	Sim	Não
13	A equipe da direção promoveu e/ou estimulou a participação dos pais em associações e conselho escolar.	Sim	Não
14	Os pais e a equipe da direção discutiram objetivos e estratégias visando a melhora da escola.	Sim	Não
15	Os professores e a equipe da direção esclareceram os pais sobre as propostas pedagógicas da escola.	Sim	Não
16	Os professores, a equipe da direção e os pais participaram de projetos específicos da escola (amigos da escola, gestão escolar, etc.).	Sim	Não

Anexo B – Versão reduzida do checklist da rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola (continuação)
 Caro/a professor/a, você encontrará abaixo uma lista de atividades que, em geral, fazem parte da rotina de um/a professor/a ou da escola. Por favor, identifique-as na coluna correspondente caso elas tenham ocorrido no presente bimestre.

17	Os professores, a equipe da direção e os pais discutiram sobre os modelos pedagógicos de ensino adotados pela escola.	Sim	Não
18	Os professores, os pais, a equipe da direção e os alunos discutiram questões acadêmicas no conselho de classe.	Sim	Não
19	Os pais, professores, a equipe da direção e alunos discutiram as estratégias pedagógicas e as formas de avaliação adotadas.	Sim	Não
Professor/Aluno			
20	Você ofereceu aos alunos oportunidades para que eles trocassem informações sobre habilidades e competências acadêmicas requeridas para serem bem sucedidos na vida futura.	Sim	Não
21	Você avaliou com seus alunos o conteúdo e as estratégias de ensino empregadas por você em sala de aula.	Sim	Não
22	Você e os seus alunos discutiram a importância de os alunos compartilharem as experiências escolas com os pais.	Sim	Não
23	Você e os seus alunos discutiram a importância da escola para o desenvolvimento pessoal e o futuro profissional dos alunos.	Sim	Não
24	Os alunos procuraram você, por iniciativa própria, para falarem de suas experiências fora da escola.	Sim	Não

recebido em fevereiro de 2023
 aprovado em fevereiro de 2025

Sobre as autoras

Gabriella Koltermann é Psicóloga (Universidade Federal de Santa Maria – UFSM), mestre, doutora e pós-doutora em Psicologia (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS). Integrante do Núcleo de Estudos em Neuropsicologia Cognitiva – NEUROCOG.

Angela Helena Marin é Psicóloga, mestre e doutora em Psicologia. Professora Adjunta do Programa de Pós-graduação em Psicologia e do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pesquisadora do CNPq. Coordenadora do Núcleo de Estudos sobre Famílias e Instituições Educativas e Sociais – NEFIES.

Luiza Maria de Oliveira Braga Silveira é Psicóloga, mestre em Psicologia Clínica e Doutora em Psicologia pela PUCRS. É professora do curso de Psicologia da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA). Coordena o Núcleo de Inclusão e Diversidade – NID.

Ana da Costa Polonia é Psicóloga pelo Centro de Ensino Unificado de Brasília. Mestre e doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília e pós-doutora pela Universidade Federal de Pernambuco.

Jerusa Fumagalli de Salles é Fonoaudióloga (Universidade Federal de Santa Maria – UFSM), mestre e doutora em Psicologia (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS). Professora Titular de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coordenadora do Núcleo de Estudos em Neuropsicologia Cognitiva – NEUROCOG.

Maria Auxiliadora Dessen é Psicóloga, Mestre em Psicologia pela Universidade de Brasília e Doutora em Psicologia Experimental pela Universidade de São Paulo.

Como citar este artigo

Koltermann, J. P., Marin, A. H., Silveira, L. M. O. B., Polonia, A. C., Salles, J. F., & Dessen, M. A. (2025). Checklist da rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola: Versões reduzidas e evidências psicométricas. *Avaliação Psicológica*, 24, e24700, 1-14. <http://doi.org/10.15689/ap.2025.24.e24700>