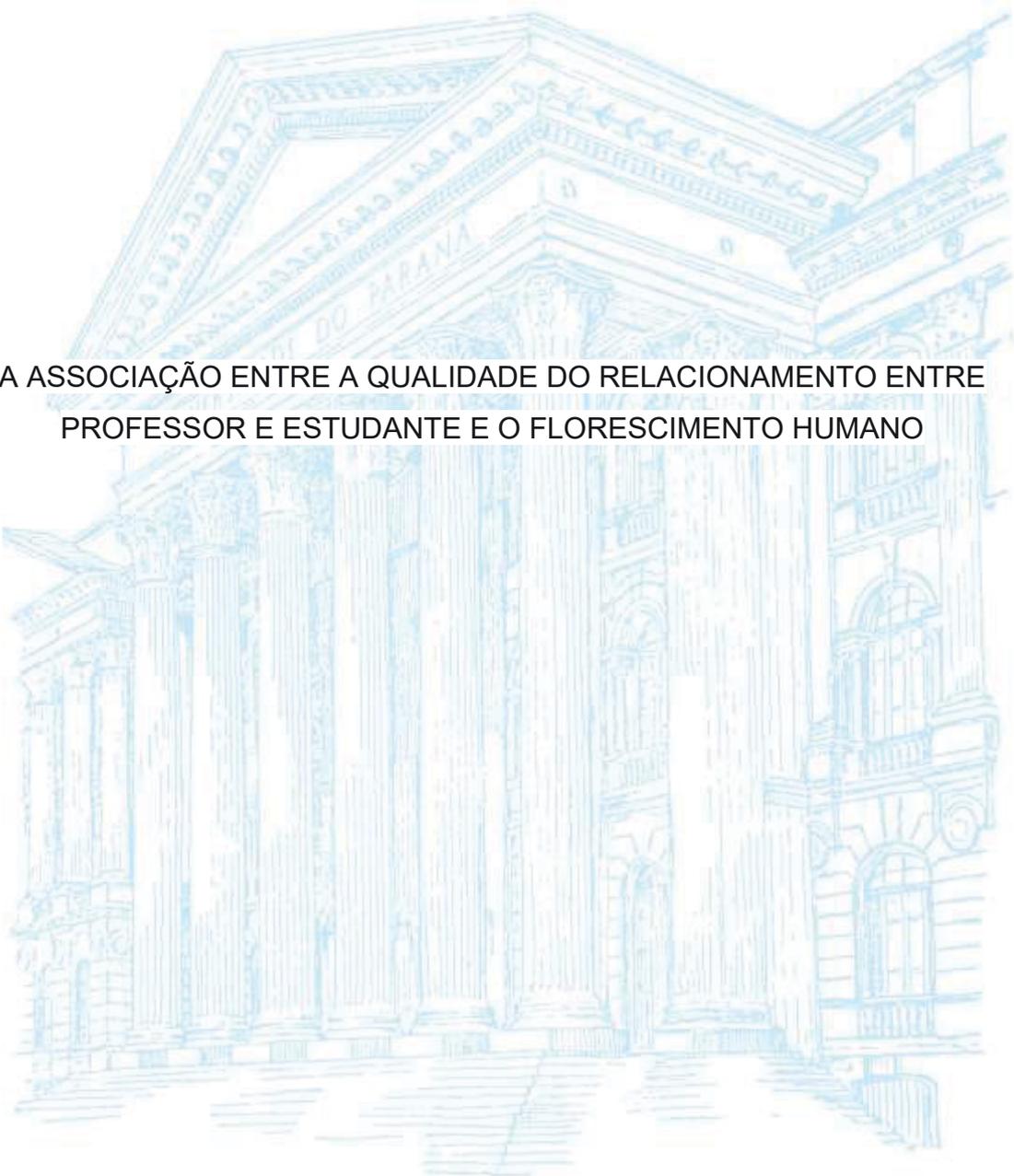


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FELIPE AURÉLIO DOS REIS



A ASSOCIAÇÃO ENTRE A QUALIDADE DO RELACIONAMENTO ENTRE  
PROFESSOR E ESTUDANTE E O FLORESCIMENTO HUMANO

CURITIBA

2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FELIPE AURÉLIO DOS REIS

A ASSOCIAÇÃO ENTRE A QUALIDADE DO RELACIONAMENTO ENTRE  
PROFESSOR E ESTUDANTE E O FLORESCIMENTO HUMANO

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Josafá Moreira da Cunha

CURITIBA

2025

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Reis, Felipe Aurélio dos.

A associação entre a qualidade do relacionamento entre professor e estudante e o florescimento humano / Felipe Aurélio dos Reis – Curitiba, 2025.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Josafá Moreira da Cunha

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação – Aspectos psicológicos. 3. Estudantes do ensino fundamental. 4. Interação professor-aluno. 5. Professores – Brasil – Atitudes. I. Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -  
40001016001P0

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **FELIPE AURÉLIO DOS REIS**, intitulada: **A associação entre a qualidade do relacionamento entre professor e estudante e o florescimento humano**, sob orientação do Prof. Dr. JOSAFÁ MOREIRA DA CUNHA, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 07 de Março de 2025.

Assinatura Eletrônica

12/03/2025 12:16:26.0

JOSAFÁ MOREIRA DA CUNHA

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

12/03/2025 22:14:33.0

GUILHERME DA SILVA GASPAROTTO

Avaliador Interno (INSTITUTO FEDERAL DE EDUC., CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

16/03/2025 15:46:17.0

FERNANDO SANTOS

Avaliador Externo (ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO INSTITUTO POLITÉCNICO DO PORTO)

---

Rockefeller nº 57 - Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: [ppge.academico@ufpr.br](mailto:ppge.academico@ufpr.br)

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8538 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 429110

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://siga.ufpr.br/siga/visitante/autenticacacassinaturas.jsp> e insira o código 429110

## RESUMO

A função da escola no contexto brasileiro passou por diversas transformações: de um ambiente voltado à simples assimilação de conteúdo para um espaço com potencial de, além dos aspectos conteudistas, promover o florescimento e o desenvolvimento dos estudantes. O florescimento, entendido como uma perspectiva ampliada de bem-estar que engloba felicidade, saúde física e mental, relacionamentos, propósito e significado de vida, caráter, dimensão cívica e recursos materiais, pode ser incentivado de diferentes formas no contexto escolar, incluindo o relacionamento entre professores e estudantes. Por sua vez, esse relacionamento pode não apenas funcionar como um fator promotor de florescimento, mas, dependendo de sua qualidade, também obstruí-lo. A qualidade desse vínculo, caracterizada por ações de cuidado e suporte, ainda é pouco discutida em estudos sobre bem-estar no Brasil, assim como existem poucas pesquisas nacionais que analisam o bem-estar para além da perspectiva hedônica. Além disso, há uma lacuna de investigações que busquem compreender o florescimento em contextos do mundo majoritário, como o Brasil. Diante disso, este trabalho teve como objetivo principal investigar a associação entre a qualidade dos relacionamentos entre professores e estudantes e o florescimento humano em uma amostra de estudantes do 4º e 5º ano de duas escolas públicas na cidade de Piraquara (PR). Partiu-se da hipótese de que a qualidade dos relacionamentos atuaria como variável preditora do florescimento humano, bem como das dimensões de florescimento quando analisadas separadamente. Participaram do estudo 181 estudantes do 4º e 5º ano, com idades entre 8 e 18 anos (média: 10,05; desvio padrão: 1,12), de duas escolas públicas de Piraquara, no sul do Brasil. Os dados foram coletados por meio de um questionário de autorrelato que abarcou variáveis sociodemográficas, florescimento e a qualidade dos relacionamentos na escola. As análises utilizaram correlação e regressão hierárquica, com idade e gênero como variáveis iniciais e incluídas como covariáveis nos modelos subsequentes. Os principais resultados indicam que a qualidade dos relacionamentos prediz o florescimento quando considerado globalmente. Ao analisar cada dimensão isoladamente, a qualidade do relacionamento prediz a maioria delas, exceto os recursos materiais. Esses achados sugerem que a adoção de atitudes de cuidado e suporte pode favorecer as necessidades subjetivas dos estudantes, contribuindo, assim, para a promoção do florescimento humano.

Palavras-chave: Florescimento Humano; Bem-Estar; Relação Professor-Aluno;  
Qualidade de Relacionamento

## ABSTRACT

The role of schools in the Brazilian context has undergone several transformations: from an environment focused on the mere assimilation of content to a space that, in addition to content-oriented aspects, has the potential to foster student flourishing and development. Flourishing, understood as a broader perspective on well-being encompassing happiness, physical and mental health, relationships, life purpose and meaning, character, civic engagement, and material resources, can be encouraged in various ways within the school context—including through the relationship between teachers and students. In turn, this relationship can not only serve as a factor that promotes flourishing but, depending on its quality, also hinder it. The quality of this bond, characterized by caring and supportive actions, is still underexplored in Brazilian studies on well-being, and few national studies analyze well-being beyond a hedonic perspective. Furthermore, there is a gap in research aiming to understand flourishing in majority-world contexts, such as Brazil. In light of this, the main objective of this study was to investigate the association between the quality of the relationships between teachers and students and human flourishing in a sample of 4th- and 5th-grade students from two public schools in the city of Piraquara (Paraná). The hypothesis was that relationship quality would serve as a predictor of human flourishing, as well as of its dimensions when analyzed separately. The study included 181 students in the 4th and 5th grades, aged 8 to 18 years (mean: 10.05; standard deviation: 1.12), from two public schools in Piraquara, located in southern Brazil. Data were collected through a self-report questionnaire covering sociodemographic variables, flourishing, and the quality of relationships at school. Analyses were conducted using correlation and hierarchical regression, with age and gender as initial variables and subsequently included as covariates in later models. The main findings indicate that relationship quality predicts overall flourishing. When examining each dimension individually, relationship quality predicts most of them, with the exception of material resources. These results suggest that adopting caring and supportive attitudes can fulfill students' subjective needs, thereby contributing to the promotion of human flourishing.

Keywords: Human Flourishing; Well-Being; Teacher-Student Relationship; Relationship Quality

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Modelo Teórico da Qualidade do Relacionamento no Florescimento dos Estudantes.....	28
Figura 2: Fluxograma da Coleta e Análise de Dados.....	45

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Resultados Descritivos sobre o Florescimento e Qualidade dos Relacionamentos dos Estudantes.....	46
Tabela 2: Correlação entre as Variáveis.....	47
Tabela 3: Resumo da Análise de Regressão Hierárquica das Variáveis Preditoras de Florescimento.....	48
Tabela 4: Resumo das Análises de Regressão Hierárquica das Variáveis Preditoras sob cada Dimensão do Florescimento Humano.....	49

## LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

CAAE: Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

DPJ: Desenvolvimento Positivo de Jovens

PR: Paraná

SME: Secretaria Municipal de Educação

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

TALE: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFPR: Universidade Federal do Paraná

## SUMÁRIO

Introdução.....	13
Revisão de Literatura .....	19
Florescimento e Desenvolvimento Positivo de Jovens.....	19
O Florescimento a partir de uma Visão Socioecológica.....	25
Florescimento na Infância e Adolescência.....	29
Qualidade dos Relacionamentos.....	32
O Estudo Atual.....	38
Método.....	41
Participantes.....	41
Medidas.....	41
Florescimento.....	41
Qualidade dos Relacionamentos.....	43
Procedimentos.....	43
Recrutamento e Coleta de Dados.....	44
Plano de Análise.....	45
Resultados.....	45
Análise Descritiva.....	45
Análises de Correlação.....	46
Análises de Regressão.....	48

Discussão.....	52
Associação entre Florescimento Humano e Qualidade dos Relacionamentos.....	53
Referências.....	59
Apêndices.....	73
Apêndice 1: Relacionamentos Positivos: Contribuições para o Bem-Estar em Ambientes Educacionais.....	73
Apêndice 2: Student-Teacher relationships and Human Flourishing: Preliminary Findings from Brazil.....	92
Apêndice 3: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.....	98
Apêndice 4: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	100
Anexos.....	100
Anexo 1: Escala de Florescimento – Versão Brasil.....	103
Anexo 2: Escala de Clima Escolar – Relação Professor-Estudante .....	106

## Introdução

O relacionamento entre professor e estudante pode ser considerado um recurso para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, também no que diz respeito a seu bem-estar. Um número crescente de estudos conduzidos no Brasil examina a faceta subjetiva do bem-estar (Lima & Morais, 2018), inclusive considerando a associação entre o bem-estar e contextos familiares, escolares e comunitários. Considerando uma perspectiva de bem-estar que vai além do bem-estar subjetivo e integra aspectos como propósito, caráter e mesmo relacionamentos positivos (VanDerWeele, 2017), torna-se necessário aprofundar a compreensão sobre como a qualidade dos relacionamentos com os professores está associada a diversas dimensões do bem-estar na infância e adolescência. Diante disso, esta investigação examina como a qualidade de seus vínculos está associada ao bem-estar, a partir da perspectiva do florescimento humano, considerada uma forma de interpretar o bem-estar por meio de múltiplas facetas.

O bem-estar em diferentes áreas da vida é um direito de todo ser humano, e tal direito oportuniza à pessoa o desenvolvimento em diversas facetas da vida, inclusive quanto a seus relacionamentos, ou quando enfrenta adversidades (World Health Organization [WHO], 2022). Apesar da sua relevância, eventos pandêmicos, como a infecção por coronavírus 2 da síndrome respiratória aguda grave (SARS-CoV-2) em 2020, levaram a medidas de contenção drásticas que testaram o bem-estar e o desenvolvimento de jovens. De certo modo, ocorreu um colapso dos sistemas de cuidado, e crianças e adolescentes, em especial, tiveram acesso reduzido a contextos fundamentais para seus processos de bem-estar e resiliência diante daquele contexto de incertezas (Masten & Motti-Stefanidi, 2020), sublinhando a importância de contextos como a escola para o desenvolvimento na infância e adolescência em especial.

Ao retornar para os ambientes escolares, indícios de sofrimento emocional e transtornos mentais nos estudantes, como ansiedade, tristeza e desinteresse, ganharam destaque (Gadagnoto et al., 2022; Tognetta et al., 2022). Tal questão torna-se relevante devido a esses sinais estarem inversamente associados com a melhora da saúde mental

(Faria, 2017; Leurent et al., 2021; Aldridge & McChesney, 2018). Diante disso, destaca-se o papel dos contextos escolares na vida de crianças e adolescentes, sendo que as escolas não somente podem ajudá-los a serem felizes, como também oferecer suporte ao desenvolvimento integral (Faria, 2017). Essa necessidade se faz presente devido ao fato de essa instituição ter potencial na abordagem de problemas emocionais e na promoção do bem-estar, do pensamento criativo, da socialização do estudante, da criatividade, do senso de competência acadêmica, entre outros (Faria, 2017; Seligman et al., 2009; Dias-Viana & Noronha, 2022). Ainda que se reconheça o papel da escola na promoção do bem-estar, é necessário também compreender os processos por meio dos quais aspectos do contexto escolar podem incidir sobre o bem-estar de crianças e adolescentes.

Ao levar em consideração que a escola funciona como um sistema socioecológico que está relacionado não somente ao bem-estar, mas também a diversos aspectos do desenvolvimento dos estudantes, vale destacar algumas influências desse sistema. Como primeiro aspecto, as oportunidades de aprendizagem e a estrutura curricular das escolas, como a implementação de projetos e atividades extracurriculares, fomentam diferentes habilidades que podem vir a contribuir não somente na resolução de situações escolares, mas também preparar os jovens para viver em uma sociedade cada vez mais complexa, fomentando o pensamento crítico e a criatividade (Sternberg, Lin & Nguyen, 2024; Telaumbanua, 2020).

Outro fator do contexto escolar que também se destaca é o clima escolar, envolvendo dimensões como o suporte, a qual diz respeito aos relacionamentos com professores, funcionários, pares e respeito pela diversidade, e a estrutura disciplinar, entendida a partir da clareza das regras estabelecidas, tratamento igualitário e justo, e segurança escolar (Bear et al., 2016). Destaca-se que o clima escolar está diretamente relacionado com o engajamento acadêmico, diminuição da vitimização entre pares, bem-estar e resiliência (Moreira, 2018; Berg & Cornell, 2016; Cocoradă & Orzea, 2018), contribuindo, assim, para um ambiente mais acolhedor, seguro e com menos possibilidades de desencadear estresse e ansiedade.

Um fator específico da escola que merece destaque trata da influência social e suas dinâmicas interpessoais: os relacionamentos entre os atores envolvidos na escola. Essa dimensão do contexto escolar está no cerne da proposta de investigação deste trabalho. Evidentemente, o espaço escolar é constituído de diversos vínculos, e este estudo reconhece tal fato, sendo que diversos estudos têm sugerido como os relacionamentos podem promover o bem-estar a partir dos pares (Almquist & Brännström, 2014; McMahon, Creaven & Gallagher, 2020) e dos professores (Wang, Brinkworth & Eccles, 2013; Chamizo-Nieto et al., 2021). A presente pesquisa buscará focar na relação professor-aluno, reconhecendo como os docentes não apenas tem um contato intensivo com os estudantes, mas também representam uma fonte crítica de suporte social no contexto escolar. Assim sendo, é necessário que esses professores compreendam e desenvolvam competências que possibilitem apoiar estudantes também por meio do estabelecimento de relacionamentos positivos.

A influência da relação professor-aluno no desenvolvimento de crianças e adolescentes tem sido objeto de diversos estudos (Harding et al., 2019; Butler et al., 2022). As evidências apontam para uma associação relevante entre a qualidade desses relacionamentos e maiores indicadores de bem-estar (Whitaker et al., 2023; Reis & Cunha, 2023), engajamento e autoestima (Bojuwoye et al., 2014; Poudel et al., 2020). Ao considerar estudos sobre o bem-estar de crianças e adolescentes no contexto brasileiro, revisões integrativas recentes ilustram a ênfase em estudos sob a perspectiva do bem-estar subjetivo (Lima & Morais, 2018; Pinto & Pedroso, 2024), destacando-se a carência de estudos nacionais que abordem o bem-estar na infância e adolescência, reconhecendo a multidimensionalidade do fenômeno (Meireles et al., 2013).

A partir dessa necessidade de se adotar uma perspectiva sobre o bem-estar que vai além da faceta relacionada ao bem-estar subjetivo, torna-se necessário dar um passo além e investigar facetas como a qualidade dos relacionamentos, buscando compreender como interações sociais estão associadas às dimensões do bem-estar na infância e adolescência. Para melhor compreensão dessa ideia, faz-se necessário entender como a qualidade dos

relacionamentos e o bem-estar, a partir de uma abordagem multifacetada, são interpretados nesta pesquisa.

A qualidade dos relacionamentos pode ser compreendida a partir de estratégias presentes em uma relação com atores específicos, como no caso do modelo teórico de estratégias de relacionamento organizado pelo *Search Institute* (Roehlkepartain et al., 2017), operacionalizado a partir de cinco facetas de relacionamentos de alta qualidade: expressar cuidado, oferecer suporte, estabelecimento de desafios para o crescimento, compartilhamento de poder e expansão de possibilidades. Essas são características de relacionamentos positivos que têm sido consistentemente associadas a resultados desejáveis, como motivação, rendimento e engajamento acadêmico, desenvolvimento da autoconfiança e da responsabilidade, e menor envolvimento com atividades de risco (Scales et al., 2020; Yu et al., 2016; Roehlkepartain et al., 2017). Tais resultados desejáveis podem ser encontrados em uma abordagem multifacetada sobre o bem-estar a partir do florescimento humano.

O florescimento humano é uma abordagem que interpreta o bem-estar a partir de uma perspectiva multifatorial e pode ser definido como um estado ótimo em diferentes dimensões da vida (relacionamentos significativos, felicidade e satisfação de vida, propósito de vida e significado, saúde física e mental, e caráter), o qual permite ao sujeito se desenvolver adequadamente e prosperar (VanderWeele, 2017). Ressalta-se que, embora essa abordagem destaque aspectos positivos da vivência humana, não implica a ignorância sobre as desigualdades, como as socioeconômicas e étnico-raciais. Por exemplo, há estudos que demonstram que o bem-estar de crianças pertencentes a grupos étnico-raciais minoritizados está associado à maior conscientização sobre sua raça e etnia por meio de práticas de socialização adotadas pelos pais (Moreira-Primo & França, 2024). Nota-se, a partir disso, a necessidade de reconceitualizar e contextualizar essa abordagem para o contexto estudado nesta pesquisa.

A partir da perspectiva do florescimento humano (VanderWeele, 2017), estudos sugerem que os vínculos estabelecidos em ambientes escolares possuem potencial para

promover as diversas dimensões do bem-estar estudantil, como a promoção do caráter (Thomas, Cunha & Santo, 2022), da saúde física e mental (Wroblevski et al., 2022) e da felicidade e satisfação de vida (Dias-Viana & Noronha, 2022). Além disso, há evidências de que os estudantes buscam associar uma vida próspera a ter relacionamentos significativos, ao passo que o oposto também pode ser assumido. Ou seja, ter poucos relacionamentos e/ou vínculos precários está relacionado a prejuízos em aspectos psicológicos e sociais do bem-estar (van Schalkwyk & Wissing, 2010).

Vale ressaltar ainda que a qualidade em si pode ser investigada para além das ações acima destacadas, tratando-se, assim, da interação de diversos fatores, como compartilhar poder ou expandir as possibilidades que o estudante pode ter (Roehlkepartain et al., 2017). É necessário ainda valorizar tais formas de fomentar uma maior qualidade, devido a serem atitudes de fácil compreensão e desenvolvimento por parte dos professores e por serem aspectos mais fáceis de se perceber quanto a um relacionamento ter mais ou menos qualidade por parte das crianças e adolescentes (Yu et al., 2016).

Dessa forma, o estudo em questão busca contribuir a partir da investigação de como a qualidade do relacionamento entre professor e aluno incide no bem-estar, transcendendo a dimensão do bem-estar subjetivo (que caracteriza uma abordagem *hedonista*, focada em prazer e satisfação imediatos) para abarcar aspectos multifacetados do florescimento humano – como caráter, propósito e significado na vida –, os quais fundamentam uma perspectiva *eudaimônica* de bem-estar. Esta última, embora frequentemente contrastada com a abordagem *hedonista*, compartilha o mesmo construto central (o bem-estar), porém enfatiza a realização de potencialidades e a existência orientada por valores.

Busca-se, com este estudo, não apenas demonstrar que a qualidade do vínculo entre estudantes e professores pode promover benefícios que transcendem a esfera do bem-estar subjetivo (como felicidade momentânea ou satisfação superficial) por meio de uma abordagem eudaimônica sobre o bem-estar, que enfatiza dimensões como desenvolvimento do caráter, construção de propósito e busca de significado, mas também convidar os professores a repensarem sua prática pedagógica à luz dessa perspectiva. Isso implica

conscientizá-los sobre como seu papel não apenas transmite conhecimento, mas modela trajetórias de vida, influenciando diretamente aspectos como o desenvolvimento ético e as competências emocionais dos estudantes. Dessa forma, a pesquisa visa fomentar uma experiência educativa que integre, de forma intencional, a dimensão relacional como alicerce para um desenvolvimento humano integral, no qual o bem-estar eudaimônico se concretiza por meio de interações significativas e comprometidas no cotidiano escolar.

Sendo assim, destaca-se a necessidade de, em um primeiro momento, explorar a qualidade dos relacionamentos entre estudantes e professores e compreender suas influências sobre as dimensões do florescimento humano, para que, a médio e longo prazo, os professores se conscientizem das consequências que sua interação com estudantes exerce sobre seus estudantes e passem a adotar ações em prol não somente de melhorar sua prática, mas de promover intencionalmente o bem-estar em contextos educacionais. Vale notar que tanto estudantes quanto professores podem modular esses relacionamentos. Diante disso, este trabalho destaca, como um esforço a ser realizado para expandir a discussão sobre a associação entre relacionamentos e florescimento humano, o impacto da qualidade do relacionamento sobre o florescimento dos estudantes pertencentes à fase inicial da adolescência, com foco na relação entre a qualidade do relacionamento professor-estudante e o florescimento dos estudantes.

Considerando a escassez de estudos sobre o papel preditor da qualidade dos relacionamentos em relação ao florescimento de crianças e adolescentes (Scales et al., 2020; Roehlkepartain et al., 2017; Scales et al., 2020b), o objetivo geral deste estudo é investigar como a qualidade dos relacionamentos entre professores e estudantes afeta o florescimento de uma amostra de estudantes do 4º e 5º anos de duas escolas públicas da cidade de Piraquara, PR. A presente pesquisa possibilita avançar no campo teórico à medida em que, para além de preencher a lacuna acima, permite: a) investigar o florescimento humano em contextos do mundo majoritário, a qual acrescenta uma dimensão a ser explorada devido ao contexto específico; b) analisa uma amostra pertencente a um ambiente

socioeconomicamente desfavorável e; c) busca compreender como a qualidade do relacionamento está associada de forma mais específica às facetas do florescimento humano.

A seguir, é apresentada uma revisão que aborda a perspectiva teórica do florescimento articulada ao desenvolvimento positivo de jovens (DPJ). Explora-se, ainda, uma nova forma de conceitualizar e contextualizar o florescimento na infância e adolescência, considerando como ele se situa socioecologicamente, seguido de uma discussão sobre a qualidade dos relacionamentos a partir de estratégias e modelos teóricos que as fundamentam, bem como a associação entre o florescimento e a qualidade do relacionamento, com ênfase nos potenciais benefícios.

### **Revisão de Literatura**

#### **Florescimento e Desenvolvimento Positivo de Jovens**

O desenvolvimento positivo de jovens (DPJ) destaca-se por possuir um enfoque centrado nas forças dos indivíduos e seus contextos, compreendido a partir do envolvimento das potencialidades do indivíduo com os recursos presentes em seu contexto (Lerner, 2005; Lerner, 2019). Quando esse alinhamento ocorre, o indivíduo é capaz de prosperar. A ideia de prosperar, também conectada às bases do DPJ, pode ser interpretada como o produto dessa interação positiva entre as potencialidades individuais e os recursos externos, sendo considerada a transição da adolescência para a vida adulta de forma saudável (Bowers et al., 2014; Lerner et al., 2002).

Sendo assim, a revisão de literatura sobre essa temática adota uma perspectiva contextualizada dos processos de desenvolvimento, a partir de relações bidirecionais entre contexto e indivíduo, mutuamente ativos em uma relação dinâmica, conforme proposto pela teoria bioecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (2011). Logo, pode-se entender o DPJ como um modelo de processos de desenvolvimento que busca a promoção de recursos desejáveis em jovens e seus contextos (Kern et al., 2016).

Diversas abordagens contemporâneas na psicologia concentram-se no estudo do desenvolvimento de jovens enfatizando suas forças, como pesquisas voltadas à resiliência (Masten & Motti-Stefanidi, 2020), às forças de caráter (Thomas, Cunha & Santo, 2022) e às

competências socioemocionais (Caballero et al., 2020; Oliveira & Muszkat, 2021; Mella et al., 2021; Siffredi et al., 2021). Tais direcionamentos constituem componentes do Desenvolvimento Positivo de Jovens (DPJ), que, segundo Lerner et al. (2021), é descrito e explicado por meio de sua integração. Essa integração engloba a educação de virtudes e forças de caráter (como engajamento cívico, atitudes positivas e perseverança), a aprendizagem socioemocional (ex., CASEL, 2003) e a ciência da resiliência, que aborda a capacidade de adaptação diante de adversidades.

No contexto nacional, há estudos que buscam explorar o DPJ e o bem-estar, como o de Netto, Santos e Santos (2020), que investiga como um programa de música interfere no desenvolvimento, e o de Melo e Martins (2021), que analisa a relação entre o DPJ e os recursos de desenvolvimento na literatura, evidenciando uma tendência quanto à busca por maior compreensão desse processo. Entretanto, assim como em outros países, ressalta-se a falta de vínculo entre as abordagens do DPJ que, apesar desse movimento de diversificação ser benéfico, encontram-se distanciadas do debate teórico, pois seus achados não versam sobre o tema e, dessa forma, promover avanços verticais no campo torna-se mais custoso.

Partindo da ideia de que o DPJ é fundamentado em teorias socioecológicas (Bronfenbrenner, 2011) que abordam sistemas relacionais de desenvolvimento (Overton, 2013), ao analisar o alinhamento entre as potencialidades do indivíduo e os recursos ecológicos, percebe-se o relacionamento como um dos recursos disponíveis. Reforça-se que o presente estudo reconhece que outros recursos presentes na ecologia do indivíduo também contribuem para o desenvolvimento, como as oportunidades de aprendizagem, as instituições pertencentes aos diferentes níveis de sua ecologia e as próprias políticas que permeiam a sociedade em que o indivíduo está inserido. No entanto, o recorte para direcionar o estudo ao relacionamento com o professor foi realizado por se tratar de um agente social presente em um ambiente que o jovem vivencia quase diariamente e com o qual mantém contato direto

Mas, como podemos potencializar um recurso ecológico presente na vida diária e

que está em contato direto com o estudante? Há estudos que destacam como a qualidade dos relacionamentos de crianças com seus professores e pares na escola tem efeitos expressivos em seu bem-estar, para além de outras fontes de relacionamentos (Butler et al., 2022), mostrando que esses profissionais podem contribuir significativamente nesse aspecto. Nesse sentido, se esse recurso está associado ao bem-estar, possuir um relacionamento de maior qualidade pode vir a ser uma forma de incidir sobre essa promoção com maior assertividade. Destaca-se que esse bem-estar não está limitado à satisfação de vida, o que possibilita, assim, aderir à perspectiva multifatorial de bem-estar chamada de florescimento humano.

Frente a isso, o florescimento trata-se de um processo decorrente do desenvolvimento positivo. Do ponto de vista conceitual, não há uma definição consensual na comunidade científica sobre esse termo. Kern et al. (2016) descrevem o florescimento como o resultado do funcionamento positivo por meio de diversos domínios psicossociais, ao passo que Venning et al. (2012) e Orkibi (2018) consideram que o termo faz referência a redução de condições mentais adversas, experimentando elevados níveis de bem-estar mental e funcionamento psicológico positivo. Apesar de essas definições poderem ser consideradas, em certa medida, limitadas, é necessário valorizar o esforço que esses autores realizaram para a definição do conceito e a consequente busca por estudar outras facetas do bem-estar além de uma perspectiva *hedonista*.

Além desses exemplos, há pesquisadores que associam o florescimento à *eudaimonia*, conceito aristotélico entendido como o bem final a ser desejado (Wolbert, de Ruyter & Schinkel, 2015; Kristjánsson, 2013; Kristjánsson, 2016). A *eudaimonia*, seguindo a abordagem aristotélica, corresponde ao fato de uma boa vida necessitar não somente do prazer, mas também da moral e propósito, cujas ações e situações ocorrem de forma positiva (Kristjánsson, 2013). Diante disso, dada a importância da razão que, de acordo com Kristjánsson (2016), deve guiar as virtudes morais (como o senso de justiça) e intelectuais (como o pensamento crítico), a *eudaimonia* articula-se ao florescimento ao levar em consideração, para além da satisfação de vida, outras dimensões do bem-estar, como o

caráter e o propósito de vida.

Dessa forma, observa-se que o bem-estar não é um objeto de estudo recente. Além da crescente onda de estudos que buscam investigá-lo (Dias-Viana et al., 2022; Cavallaro, Couto & Noronha, 2023; Lima & Morais, 2018), ressalta-se a busca por novas abordagens que estudam esse conceito a partir de concepções multifacetadas, como o DPJ, o modelo PERMA de Seligman (2012) e o florescimento humano (VanderWeele, 2017), sendo também discutido do ponto de vista filosófico, como na *eudaimonia*. Essas concepções multifacetadas têm se concentrado em analisar o bem-estar para além das definições limitadas que outrora o analisavam como um mecanismo individual, expandindo sua compreensão para reconhecer a participação dos fatores contextuais. Entretanto, no Brasil, a maioria dos estudos sobre bem-estar tem se concentrado na vertente do bem-estar subjetivo (Pinto & Pedroso, 2024). Portanto, esta pesquisa busca contribuir para o debate sobre o bem-estar enquanto componente multifacetado do desenvolvimento humano.

No presente estudo, baseado em uma visão de desenvolvimento na qual o bem-estar é entendido como maleável e relacionado a recursos da pessoa e do contexto, parte-se da perspectiva do florescimento humano de VanderWeele (2017) para reconceitualizar o florescimento. Segundo o autor, esse conceito contempla cinco domínios, incluindo a felicidade e satisfação de vida; saúde mental e física; significado e propósito; caráter e virtude; e relações sociais positivas. Além disso, cada um dos domínios satisfazem dois critérios: ser universalmente buscado; ser um fim em si mesmo. Diante da complexidade dessas dimensões, evidencia-se a necessidade de explorar os componentes que integram o processo de florescimento, conforme será discutido a seguir. Note-se que um aspecto complementar é incluído na discussão, o acesso a recursos materiais que, embora não sejam um aspecto do bem-estar em si, apoiam o acesso e manutenção das facetas de bem-estar discutidas.

O primeiro domínio, felicidade e satisfação de vida, pode ser interpretado a partir de estudos sobre o bem-estar subjetivo (Seligman, 2004; Diener & Lucas, 2000; Kern, Della Porta & Friedman, 2013), pois essa dimensão avalia a satisfação que as pessoas têm em

relação à própria vida, além de buscar quantificar a felicidade em diferentes situações. Diante desses apontamentos, estudos sugerem que o bem-estar subjetivo está associado à socialização, incluindo o suporte social relacionado a colegas de classe e professores, e também a competências acadêmicas (Dias-Viana & Noronha, 2022; Passareli & Silva, 2007; Reschly et al., 2008).

O segundo domínio envolve a saúde mental e física, que estão interligadas. Keyes (2007) ressalta a importância de estar atento aos processos de adoecimento físico e mental e discute como indivíduos que não estão prosperando enfrentam grandes limitações no dia a dia, apresentam menor produtividade em suas atividades e não apenas um pior funcionamento psicossocial, mas também maior risco de desenvolver doenças físicas crônicas. Um estudo relevante nesse contexto foi conduzido por Wroblevski et al. (2022), cuja análise buscou compreender a relação entre insatisfação corporal e saúde mental em adolescentes, com resultados indicando que a insatisfação corporal impacta negativamente a saúde mental.

O terceiro domínio abrange o significado e o propósito de vida, que podem ser definidos como a percepção das pessoas sobre a importância de suas vidas, sua compreensão do mundo e as oportunidades de experimentar realização alinhada a valores e conexões significativas (Wissing et al., 2019). Em um estudo com 42 adultos categorizados como prósperos e não prósperos, Wissing et al. (2019) apontam que indivíduos prósperos associam o significado e o propósito de suas vidas a seus relacionamentos, à sua comunidade religiosa e ao contexto do trabalho. Além disso, em estudo com jovens, Câmara e Strelhow (2023) validaram um instrumento sobre significado e propósito de vida, sendo que as afirmativas relacionadas ao tema apresentaram correlação positiva com a dimensão de felicidade e satisfação com a vida.

O quarto domínio diz respeito ao caráter e à virtude, destacando estudos longitudinais, como o de Thomas, Cunha e Santo (2022), que investigaram 288 adolescentes brasileiros do 4º e 5º ano. Os resultados indicaram que melhores relações professor-aluno estão associadas a um maior desenvolvimento de forças de caráter relatadas por

estudantes, como esperança, responsabilidade social, justiça e coragem.

O quinto domínio refere-se às relações sociais significativas, que são fundamentais para o florescimento, pois têm grande impacto até mesmo na longevidade (Kern, Della Porta & Friedman, 2013). Quando avaliados no contexto escolar, esses vínculos ganham ainda mais relevância, especialmente quando considerados a partir do suporte social e do senso de pertencimento, os quais apresentam fortes associações com o bem-estar dos estudantes (Prati, Cicognani & Albanesi, 2018; Leurent et al., 2021; Reis & Cunha, 2023).

Como demonstram os estudos citados, todos os domínios do florescimento podem ser promovidos por meio de relacionamentos positivos, que vão além do mero desenvolvimento social. Embora as relações também sejam uma dimensão própria do florescimento, elas podem ser interpretadas como promotoras de bem-estar. Compreender mais profundamente os aspectos que compõem a qualidade dos relacionamentos pode oferecer subsídios relevantes para a promoção do florescimento entre os jovens.

Além de considerar as dimensões do florescimento propostas por VanderWeele (2017), este estudo adota também a dimensão cívica como uma faceta adicional do florescimento humano (Mužík, Šerek & Juhová, 2024; Brown & Kasser, 2005). Essa dimensão, com ênfase no impacto das ações individuais na melhoria da qualidade de vida comunitária, é definida como a percepção da criança sobre suas iniciativas e contribuições que têm potencial para gerar mudanças no contexto ao qual pertence.

Nesta pesquisa, considerando o território em que a coleta de dados foi conduzida, o conceito de florescimento humano precisa ser considerado também como relevante em ambientes marcados pela iniquidade social e econômica (Nagamine, 2021). Entretanto, o bem-estar não é um privilégio, e sim um direito, sendo que mesmo em condições adversas é possível promover e priorizar a promoção do bem-estar.

No contexto do desenvolvimento positivo dos jovens, suas potencialidades — como propósito de vida e caráter —, quando alinhadas a recursos externos, como relacionamentos significativos com professores, favorecem seu florescimento, permitindo o desenvolvimento de diferentes áreas que promovem o bem-estar, mesmo em contextos adversos.

Considerando que o florescimento envolve a promoção do bem-estar em múltiplas dimensões, é fundamental reconhecer que esses processos estão situados em um contexto socioecológico. Diante disso, o próximo tópico aprofundará essa questão.

### **O Florescimento a Partir de uma Perspectiva Socioecológica**

Investigar o florescimento a partir de uma perspectiva socioecológica implica reconhecer que o bem-estar não é um processo individualizado. Pelo contrário, trata-se de um fenômeno influenciado por diversas dinâmicas entre o *indivíduo*  $\Leftrightarrow$  *contexto*, partindo da premissa de que o indivíduo influencia seu ambiente ao mesmo tempo em que é influenciado por ele (Bronfenbrenner, 2011). Esse alinhamento entre *indivíduo*  $\Leftrightarrow$  *contexto* pode ser exemplificado pelas relações da criança com seus professores e suas interações com diferentes níveis contextuais.

Essas interações tornam-se ainda mais críticas em cenários desfavoráveis, como o abordado nesta pesquisa, uma vez que a abordagem socioecológica evidencia como desigualdades estruturais, como pobreza e distribuição socioespacial desigual (Nagamine, 2021), dificultam o acesso a recursos essenciais para o desenvolvimento infantil. Diante disso, é fundamental, em um primeiro momento, considerar os diferentes níveis do contexto (microsistema, mesossistema, exossistema, macrosistema e cronossistema) e suas interações com a criança (Bronfenbrenner, 2011).

O nível microssistêmico considera as interações diretas da criança em seu cotidiano (Alves, 1997), incluindo seus familiares, colegas de escola, professores e demais funcionários do ambiente escolar. O nível mesossistêmico refere-se à interação entre os microsistemas (Alves, 1997), como as relações entre família e escola ou entre família e vizinhança, formando uma rede de suporte para a criança. O nível exossistêmico envolve a interconexão entre microsistemas, com a particularidade de que a criança não participa diretamente de um deles (Alves, 1997); por exemplo, esse nível pode incluir o ambiente de trabalho dos familiares, que, embora não tenha vínculo direto com a criança, pode impactar seu desenvolvimento. O nível macrosistêmico abrange as políticas, a cultura e as crenças que regem a sociedade (Alves, 1997). Por fim, o cronossistema refere-se às mudanças ao longo

do tempo, que, no contexto deste projeto, estão relacionadas à promoção do florescimento humano.

Ao reconhecer os diferentes níveis que influenciam a criança, é fundamental refletir sobre como seu florescimento está inserido nessa perspectiva socioecológica. No que diz respeito à felicidade e satisfação de vida, essa dimensão pode ser prejudicada em contextos de baixa renda em razão de políticas públicas insuficientes para garantir acesso a recursos básicos, mas também pode ser positivamente influenciada por redes de apoio próximas, como familiares e vizinhos (Akgül et al., 2023), ou por programas extracurriculares que ofereçam atividades variadas para promover esse bem-estar, mesmo em um cenário adverso.

Em seguida, a saúde física e mental pode ser prejudicada por riscos contextuais, como a insegurança alimentar e violência. Tais circunstâncias podem resultar na deterioração da saúde física e mental, e estudantes de baixa renda apresentam índices mais baixos nesse aspecto em comparação com estudantes de maior renda (Ho et al., 2016; Currie & Lin, 2007; Chang & Kim, 2017), influenciados, entre outros fatores, pela falta de locais seguros para a prática de atividades físicas (Ho, Li & Chan, 2015). Diferentes níveis sistêmicos podem atuar sobre essa questão, seja por meio de políticas de assistência às famílias em situação de vulnerabilidade ou pela oferta de refeições nutritivas na escola e, ainda, promovendo atividades físicas que, além de beneficiarem a saúde corporal, auxiliem no desenvolvimento de estratégias para lidar com o estresse e outros desafios.

A dimensão do caráter pode ser fomentada mesmo em contextos desfavoráveis, por meio de atos solidários na família e na comunidade que desenvolvam um senso de empatia e reciprocidade. Em um nível micro sistêmico, pais que incentivam os filhos a serem gratos por pequenas ações contribuem para o desenvolvimento da gratidão (Hussong et al., 2018), assim como a interação entre vizinhos na resolução de problemas auxilia na construção da responsabilidade social e da equidade. Outros agentes do sistema também podem colaborar com essa dimensão, inclusive em diferentes níveis, como a escola e a família no nível mesossistêmico, que criam hortas comunitárias escolares e desenvolvem competências como a responsabilidade social e o trabalho em equipe (Kelly & Brännlund, 2024).

Em relação à promoção do significado e propósito de vida, essa dimensão pode ser promovida desde as interações diárias do microsistema. Por exemplo, professores que, apesar do contexto adverso, incentivam as crianças a ter propósito (Bundick & Tirri, 2014), até o macrosistema, a partir de políticas habitacionais, educacionais e de saúde que sugiram aos cidadãos a possibilidade de uma prosperidade futura. Ressalta-se que, da mesma forma que é possível promover esse aspecto, deve-se levar em consideração que pertencer a um contexto desfavorável pode ocasionar estresse e, conseqüentemente, limitar o desenvolvimento de um propósito (Gutowski et al., 2018; Homan, 2019). Em virtude dessa dificuldade, considera-se essencial reconhecer os diversos agentes promotores dessa dimensão do bem-estar.

Os relacionamentos próximos são uma faceta influenciada por diferentes sistemas. Os diversos grupos que compõem o microsistema da criança, como família, vizinhos e escola, são fundamentais para seu desenvolvimento socioemocional, e a interação entre esses grupos fortalece uma rede de apoio sólida (Zubair, Ahmad & Tariq, 2023; Hoferichter, Kulakow & Hufenbach, 2021). Esses relacionamentos podem impactar o florescimento devido a fatores do exossistema, como a falta de tempo dos pais para os filhos em razão do trabalho (Berghammer & Milkie, 2021), e do macrosistema, como culturas mais ou menos inclusivas que promovem ou restringem a igualdade social e, conseqüentemente, a possibilidade de interação com diferentes grupos.

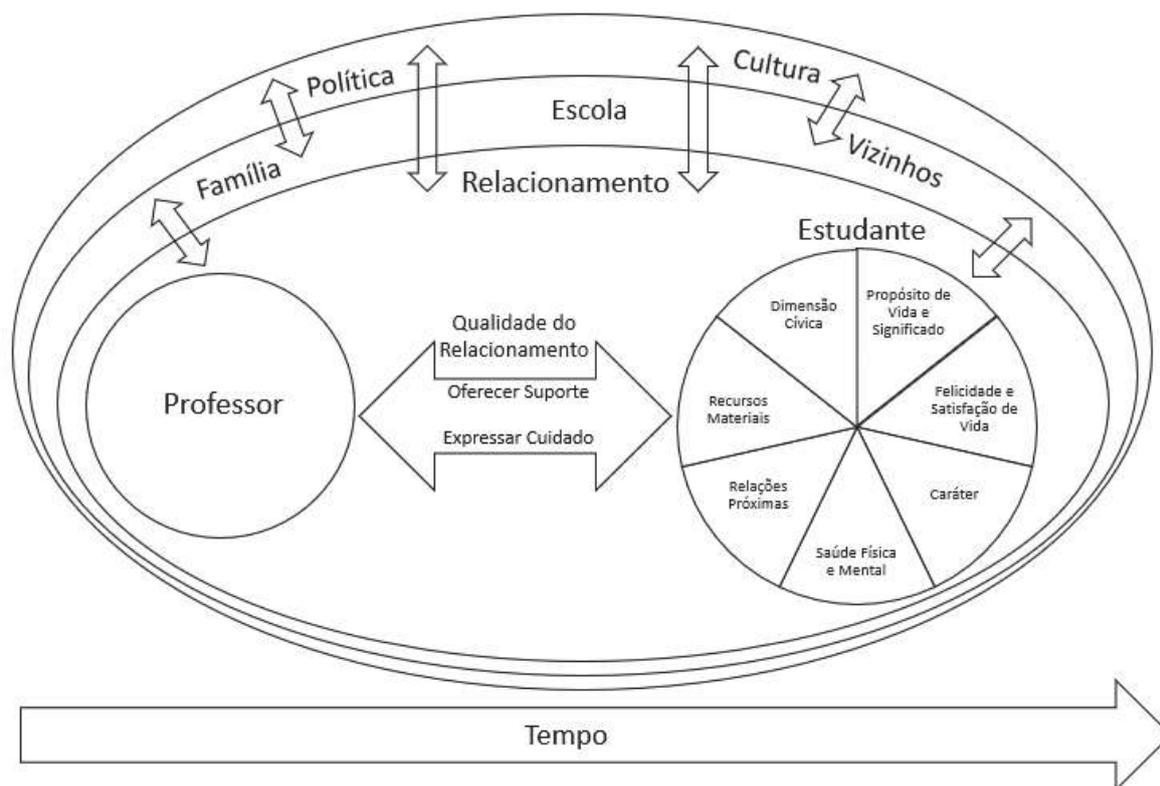
Em relação aos recursos materiais, crianças de famílias que enfrentam dificuldades financeiras estão associadas a uma maior deterioração da saúde mental (Kirby, Wright & Allgar, 2019), e o estresse familiar decorrente da falta desses recursos também impacta o desenvolvimento socioemocional (Lee, 2022). Programas de assistência social e subsídios alimentares para contextos desfavorecidos podem reduzir o estresse familiar e, conseqüentemente, melhorar as condições de vida da família e da criança.

Diante das reflexões sobre como o florescimento das crianças está inserido em uma lógica socioecológica, o modelo apresentado abaixo (Figura 1) foi desenvolvido para proporcionar uma melhor visualização dessa dinâmica, e tem sua apresentação detalhada

em artigo apresentado no Apêndice 1. O modelo reconhece os recursos presentes na ecologia do estudante, que desempenham um papel significativo em seu desenvolvimento, incluindo as influências de diferentes instituições, políticas e culturas que moldam a consciência da sociedade como um todo. No entanto, optou-se por focar em um recurso específico do microsistema, o relacionamento com o professor, uma vez que a criança passa grande parte de sua fase de desenvolvimento nesse ambiente e mantém um contato diário com esse profissional.

**Figura 1**

*Modelo Teórico da Qualidade do Relacionamento no Florescimento dos Estudantes*



A partir dessa escolha, faz-se necessário entender que, da mesma forma que a relação entre professor e estudante é um dos aspectos que influenciam o florescimento, a qualidade desse relacionamento também é influenciada por outros fatores contextuais. Em um nível mesossistêmico, o vínculo entre família e escola pode fortalecer a relação professor-

aluno, ajudando a compreender as dificuldades das crianças e, dessa forma, permitindo a elaboração de estratégias de suporte mais precisas. Em um nível exossistêmico, dificuldades familiares podem ocasionar maior dificuldade para o estudante se relacionar com seus professores, assim como a sobrecarga profissional pode dificultar uma maior aproximação por parte dos docentes. Por fim, no nível macrossistêmico, questões culturais relacionadas à escola podem valorizar mais ou menos o professor como figura de autoridade, tornando a relação entre professor e estudante mais formal, distante e menos colaborativa. Assim, dada a dinamicidade das relações em diferentes níveis, espera-se que mudanças na qualidade do relacionamento e no florescimento dos estudantes ocorram ao longo do tempo.

Dessa forma, para avançar no debate sobre o florescimento, torna-se necessário aprofundar a compreensão do florescimento na infância e adolescência, considerando as especificidades destes grupos etários, com necessidades que diferem significativamente das dos adultos.

### **Florescimento na Infância e Adolescência**

A partir de uma concepção que enfatiza os aspectos necessários para o desenvolvimento positivo na adolescência, o florescimento é experienciado como um estado de bem-estar que envolve dimensões que vão além da satisfação de vida. Esse estado de plenitude, conforme discutido na seção anterior, pode ser promovido por meio dos relacionamentos e, diante disso, torna-se essencial aprofundar a compreensão dos benefícios desse estado na infância e adolescência.

Sendo assim, o florescimento em diferentes fases do desenvolvimento, como nas citadas anteriormente, é uma temática recente que vem ganhando cada vez mais destaque no campo da psicologia do desenvolvimento. Pesquisadores tem se dedicado a estudar como é possível prosperar em diferentes etapas da vida, como na infância, uma vez que compreender o florescimento nessa fase, ou a falta dele, torna-se primordial para analisar a prosperidade na vida adulta (Wolbert, de Ruyter & Schinkel, 2021). Além disso, o desenvolvimento de competências socioemocionais na infância pode desempenhar um papel crucial na busca por uma vida saudável e feliz (Faria, 2017).

Frente a isso, quando direcionado à etapa inicial da adolescência, que envolve as idades entre 10 e 14 anos (Blum et al., 2014), um período sensível a diversas mudanças individuais e contextuais, como o amadurecimento de partes cerebrais, o surgimento mais frequente de ansiedade, nervosismo, estresse, medo, insegurança e a diminuição do bem-estar subjetivo (Campos et al., 2019; Witten, Savahl & Adams, 2019), compreender o florescimento torna-se necessário não apenas para auxiliar os jovens a passar de forma saudável por essas mudanças, mas também para possibilitar uma vida próspera. Revisões voltadas para essa fase de desenvolvimento apontam não apenas lacunas relacionadas à escassez de pesquisas sobre florescimento (Witten, Savahl & Adams, 2019), mas também aos contextos em que os estudos sobre as dimensões do bem-estar foram realizados, sendo a maioria deles em países ricos, como na Europa e na América do Norte (Dias-Viana & Noronha, 2022).

Diante dessas informações, evidencia-se a necessidade de realizar pesquisas sobre essa temática em contextos do mundo majoritário, pois, segundo Koller e Verma (2017), países de média e baixa renda, como o Brasil, enfrentam acesso desigual e limitado a recursos essenciais, como acesso equitativo à educação, saúde e oportunidades de desenvolvimento. Essa disponibilidade desigual de recursos, cujas causas incluem discrepâncias socioeconômicas e o racismo, afeta diretamente o desenvolvimento dos jovens e, conseqüentemente, suas chances de prosperidade em um contexto adverso. Um exemplo disso são estudantes pertencentes a classes economicamente desfavorecidas, que costumam ter relacionamentos de menor qualidade com seus professores, resultando em menores notas escolares e redução da motivação escolar (Scales et al., 2020).

Ao buscar um melhor entendimento sobre o florescimento dos jovens, van Schalkwyk e Wissing (2010) analisaram o bem-estar psicológico de 665 adolescentes sul-africanos, categorizando-os em dois grupos: aqueles que estavam florescendo (com alto nível de bem-estar psicológico, social e emocional) e aqueles na posição oposta, definida no estudo como definhamento (baixo nível de bem-estar psicológico, social e emocional). Segundo os relatos dos estudantes considerados prósperos, suas vidas estavam associadas a um senso de

propósito e significado, relacionamentos positivos, emoções positivas e autoconfiança. Em contrapartida, os estudantes em estado de definhamento relataram não ter amigos ou sentir-se solitários, serem ignorados pelos colegas, sofrerem pressão negativa de seus pares e enfrentarem atitudes negativas e pouco empáticas por parte dos professores. Dessa forma, percebe-se não apenas que a opinião dos estudantes sobre os aspectos importantes de suas vidas se alinha às dimensões do florescimento, incluindo propósito, saúde mental, satisfação de vida e relacionamentos significativos, mas também que os relacionamentos desempenham um papel central nesse processo, uma vez que sua precarização contribui para o definhamento dos adolescentes.

Em outro estudo sobre o florescimento de jovens, Chamizo-Nieto et al. (2021) utilizaram uma amostra por conveniência de 283 adolescentes em duas escolas secundárias na Espanha e concluíram não somente que prosperar acarreta uma melhora no rendimento acadêmico, mas também que adolescentes com maior florescimento são emocionalmente mais inteligentes, possibilitando um melhor funcionamento psicológico (por exemplo, no que se refere à felicidade e autoestima).

Na mesma linha de melhora acadêmica, Datu (2018) realizou um estudo com 525 estudantes do ensino médio nas Filipinas, cujo resultado sugere que o florescimento apresentou influência estatisticamente significativa no desempenho acadêmico ( $R^2$  ajustado = 0,06;  $p < 0,001$ ). O coeficiente de regressão B ( $B = 0,44$ ) indicou que, em média, o aumento de um ponto nos níveis de florescimento repercutiu em um acréscimo de 0,44 pontos no desempenho acadêmico. Além disso, o autor buscou compreender o papel do florescimento diante do engajamento comportamental e emocional. Os resultados apontam o florescimento como preditor de ambas as formas de engajamento e, de forma resumida, evidenciam que estudantes mais prósperos apresentam melhor desempenho acadêmico, empenham-se mais na conclusão de suas tarefas, relatam mais experiências positivas na escola e tem maiores chances de apresentar resultados positivos na escola.

Com relação à forma como o florescimento se articula a outros aspectos do comportamento adolescente, Venning et al. (2012) investigaram os estados mentais de 3.913

adolescentes australianos e encontraram que aqueles com baixos níveis de bem-estar eram mais propensos a se envolver em comportamentos prejudiciais à saúde, como fumar, consumir álcool e apresentar problemas de sono. Essas evidências sugerem que o florescimento não apenas promove a prosperidade dos jovens ao fortalecer diferentes áreas do desenvolvimento individual, como demonstrado anteriormente na melhora do desempenho acadêmico, mas também exerce um papel protetivo contra adversidades.

Diante das evidências mencionadas, pode-se deduzir que o florescimento dos estudantes é um elemento-chave não somente para o seu sucesso a curto prazo (como as notas escolares), mas também para a sua prosperidade. Sendo assim, evidencia-se que os benefícios proporcionados pelo estado ótimo dos domínios do bem-estar vão além de si (como a menor participação em atividades prejudiciais à saúde física e mental) e acabam por perpassá-los, transbordando para questões associadas, como o desempenho acadêmico.

Se o florescimento é um elemento-chave para diferentes questões da juventude, torna-se fundamental buscar a sua promoção e, levando em consideração que as dimensões do florescimento podem ser promovidas a partir dos relacionamentos, a busca pela compreensão dos elementos que caracterizam a qualidade nas relações torna-se imprescindível para a promoção desse bem-estar com maior eficiência. Logo, a próxima seção discutirá sobre a qualidade dos relacionamentos, as estratégias que as compõem e os modelos que as discutem, como o desenvolvido pelo *Search Institute* (Roehlkepartain et al., 2017; Pekel et al., 2018), que se concentra em estratégias associadas ao estabelecimento e à manutenção de relacionamentos positivos.

### **Qualidade dos Relacionamentos**

Ao considerar o relacionamento como um recurso ecológico e investigar suas características, a qualidade de um relacionamento é definida a partir de relações bidirecionais fortalecidas entre indivíduos que estão engajados e experienciam as estratégias relacionais presentes nele (Roehlkepartain et al., 2017). Essa qualidade cumpre quatro critérios: a) apego emocional fortalecido e duradouro; b) atividade recíproca que leve

ambos os atores a investirem na relação; c) progressão nas atividades realizadas em conjunto; e d) equilíbrio de poder que permita ao jovem maior autonomia e, conseqüentemente, maior crescimento (Li & Julian, 2012).

Segundo o *Search Institute* (Roehlkepartain et al., 2017; Pekel et al., 2018), relacionamentos de qualidade entre professores e estudantes são construídos por meio de cinco estratégias interconectadas. A primeira delas, *expressar cuidado*, envolve ações que demonstram ao estudante que o professor se importa genuinamente, seja valorizando sua presença, criando confiança ou fazendo-o sentir-se reconhecido. Paralelamente, *oferecer suporte* implica tornar-se um adulto confiável, guiando o aluno em situações desafiadoras, praticando escuta ativa e defendendo-o quando necessário. Já o *compartilhamento de poder* exige tratar o estudante com igualdade, valorizando suas opiniões e envolvendo-o ativamente na resolução de problemas, o que promove justiça e autonomia (Li & Julian, 2012).

Em um segundo eixo, *proporcionar desafios de crescimento* vai além do ensino conteudista, incentivando reflexões sobre erros e auxiliando o estudante a desenvolver habilidades para superar adversidades. Essa abordagem prepara o jovem não apenas academicamente, mas também emocional e socialmente. Por fim, *expandir possibilidades* consiste em inspirar o aluno a visualizar futuros além do imediato, apresentando novas ideias e objetivos que ampliem suas perspectivas. Por exemplo, um professor pode estimular a curiosidade intelectual ou conectar aprendizados a aspirações profissionais, rompendo com o imediatismo cotidiano.

Essas estratégias, quando integradas, transformam a relação educativa em um recurso ecológico essencial. Ao compartilhar poder, o estudante não apenas se sente respeitado, mas também desenvolve responsabilidade; já a expansão de possibilidades o motiva a transcender limites percebidos. Assim, a combinação de cuidado, suporte e desafios estrutura um ambiente promotor do desenvolvimento integral, mesmo em contextos adversos.

Ao resgatar a perspectiva teórica do Desenvolvimento Positivo de Jovens (DPJ) e do

florescimento, evidencia-se que o contexto necessita de fatores específicos – como relacionamentos próximos, acesso a recursos, e instituições que apoiem, capacitem e possibilitem o desenvolvimento do jovem para que, alinhados às suas potencialidades, permitam que prosperem. Ter um contexto positivo, como um bom relacionamento com o professor, é relevante, mas combiná-lo a estratégias intencionais que fomentem diferentes dimensões desse relacionamento amplia significativamente seu potencial transformador.

Essa prosperidade, decorrente do alinhamento entre contexto e indivíduo, implica melhorias no bem-estar geral que transcendem a mera percepção subjetiva, abrangendo domínios como competência, caráter, cuidado, conexões e confiança (Lerner et al., 2015). Segundo os autores, o desenvolvimento nessas áreas não só beneficia o indivíduo, mas também desencadeia contribuições para a família, comunidade e sociedade. Essa relação é corroborada empiricamente: um relatório do *Search Institute* destaca que estudantes envolvidos em relacionamentos fortalecidos apresentam maior repertório de forças socioemocionais, como resiliência, propósito de vida, autoconsciência, abertura a desafios, responsabilidade pessoal, autogestão acadêmica e comportamentos pró-sociais (Roehlkepartain et al., 2017).

Diante do exposto, percebe-se como um relacionamento de qualidade pode ser um diferencial para potencializar o desenvolvimento saudável dos jovens. Considerando que o desenvolvimento positivo enfatiza habilidades socioemocionais, ter relações de qualidade proporciona um espaço seguro e de apoio, oportunizando aos estudantes interações saudáveis com terceiros. Além disso, contribui para a construção de um ambiente de aprendizagem positivo, no qual os alunos se sentem respeitados, reconhecidos e valorizados por seus professores, o que, por sua vez, aumenta sua propensão ao engajamento no processo de aprendizagem, resultando em maior motivação e melhor desempenho acadêmico.

Para além dessas vantagens, destaca-se que desafiar os estudantes a alcançar seu potencial possibilita um maior senso de propósito e realização. Da mesma forma, promover maior autonomia estudantil, como a capacidade de tomar decisões sobre seu aprendizado,

pode contribuir para o desenvolvimento não apenas do caráter, mas também da liderança e da responsabilidade. Diante disso, a próxima seção analisará estudos que exploram, com maior profundidade, de que forma as estratégias e características dos relacionamentos entre estudantes e professores estão associadas aos processos de florescimento na adolescência.

Em um estudo sobre a qualidade dos relacionamentos com 534 estudantes do 6º ao 8º ano, Scales et al. (2020b) buscaram compreender com maior precisão a associação entre esses relacionamentos, a motivação e o desempenho dos alunos, por meio de um estudo longitudinal. Utilizando as cinco estratégias de relacionamento discutidas anteriormente, os autores sugerem que analisá-las de forma integrada é mais eficaz do que examiná-las isoladamente ou seletivamente. Os resultados indicaram que estudantes com relacionamentos mais fortes com seus professores apresentam uma percepção mais positiva do clima escolar, sentem-se mais pertencentes ao ambiente acadêmico e demonstram maior engajamento ao longo do ano letivo. Assim, o desenvolvimento das estratégias de relacionamento destacadas acima recebe respaldo empírico, sugerindo que sua promoção pode contribuir para melhorias no contexto escolar.

Em um estudo longitudinal focado na qualidade dos relacionamentos, Scales et al. (2020) buscaram compreender qual o impacto de um relacionamento de qualidade em algumas questões acadêmicas (ex., notas, motivação, percepção do clima escolar e qualidade das instruções) com 1.274 estudantes de duas escolas de ensino fundamental e uma de ensino médio. Além de os resultados sugerirem que uma melhora na relação professor-estudante tende a aumentar os escores de motivação, percepção do clima escolar, notas e qualidade instrucional ao final do ano, as estratégias de relacionamento possuem papel preditivo em diversos resultados, como no caso de compartilhar poder com o estudante (prediz todos os resultados citados), expressar cuidado e suporte (prediz motivação, percepção escolar e qualidade instrucional) e expandir possibilidades (prediz percepção do clima escolar). Apesar de somente uma minoria ter experienciado uma melhoria no relacionamento com seu professor ao longo do ano, foram esses que

apresentaram maiores escores em motivação acadêmica e percepção positiva da escola ao finalizar o ano letivo.

Seguindo essa linha de raciocínio, em um relatório que também analisou a qualidade dos relacionamentos, Roehlkepartain et al. (2017) apresentam dados de um estudo realizado com 675 estudantes do 6º ao 8º ano sobre seus vínculos com os professores. Os resultados indicam que aqueles que possuem relacionamentos mais fortes com seus docentes têm oito vezes mais chances de se aventurar em tarefas desafiadoras, perseverar em suas demandas e compreender que cometer erros faz parte do processo de aprendizagem, quando comparados aos estudantes com uma relação mais enfraquecida com seus professores. Além disso, o relatório inclui informações de aproximadamente 25 mil estudantes norte-americanos do 6º ao 12º ano, demonstrando que, quanto mais relacionamentos fortalecidos os jovens possuem, maiores são seus escores em motivação acadêmica, habilidades socioemocionais e responsabilidade, enquanto os escores para comportamentos de risco são menores. Assim, percebe-se que o fortalecimento de diferentes aspectos dos relacionamentos, para além da mera interação diária, pode trazer benefícios que vão além das questões acadêmicas, conforme sugerido nos estudos anteriores, impactando também dimensões socioemocionais e comportamentais a curto e longo prazo.

Outro estudo, também longitudinal, a partir do relato de 13 estudantes do 7º ao 11º ano sobre suas percepções a respeito da relação professor-aluno foi realizado por Yu et al. (2016). Os resultados reforçam a importância de relacionamentos positivos na adolescência. Alguns temas surgiram com mais frequência nas entrevistas e questionários, como o fato de os professores notarem os estudantes não apenas dentro da sala de aula, mas também fora dela (ex., respondendo perguntas, iniciando conversas informais e respeitando o espaço dos alunos). Outro aspecto destacado foi a possibilidade de manter conversas livres, que fazem com que os estudantes se sintam vistos e confortáveis. Além disso, o investimento no relacionamento por parte do docente foi apontado como essencial, indo além das interações superficiais do dia a dia, demonstrando preocupação genuína, oferecendo ajuda e realmente

ouvindo os alunos. Por fim, os estudantes ressaltaram a importância de conversas no mesmo nível, nas quais professores e alunos interagem de forma igualitária.

Como evidenciado nos estudos de Scales et al. (2020b), Roehlkepartain et al. (2017) e Yu et al. (2016), observa-se uma tendência crescente na investigação da qualidade das relações professor-aluno. Esse enfoque permite explorar com maior precisão aspectos relacionais que podem ser essenciais não apenas para melhorar interações no ambiente escolar, mas também para impactar resultados em outros contextos, como destacado anteriormente. Entretanto, tais pesquisas não avançam na identificação de quais estratégias específicas de relacionamento atuam como preditoras de determinados resultados, apontando para uma lacuna metodológica que demanda investigação mais aprofundada.

Embora o estudo de Scales et al. (2020) tenha examinado o papel preditivo das estratégias de relacionamento, sua análise restringiu-se a questões pedagógicas, como métodos de ensino e engajamento acadêmico. Consequentemente, os resultados não elucidam como cada estratégia – expressar cuidado, compartilhar poder ou expandir possibilidades, por exemplo – contribui para facetas específicas do bem-estar multifacetado (e.g., caráter, propósito, saúde mental). Diante dessa limitação, esta pesquisa propõe-se a explorar sistematicamente essas conexões, visando abordar questões em aberto apontadas na literatura examinada.

Como primeiro passo para aprofundar os debates sobre a qualidade dos relacionamentos e o florescimento humano, este trabalho foca em duas estratégias específicas: expressar cuidado e oferecer suporte, analisando-as como dimensões-chave da qualidade do relacionamento em seu impacto sobre o florescimento dos estudantes. Essas estratégias, conforme discutido no modelo teórico anterior, apresentam semelhanças naquilo que se pretende investigar. Existem ainda outros modelos que buscam compreender tais aspectos, como o NRI-BSV (Furman & Buhrmester, 2009), que destaca três comportamentos presentes nos relacionamentos (apego, afiliação e cuidado), e sua versão adaptada ao contexto brasileiro, o NRI-QRV (Cunha, 2013), que avalia a percepção dos jovens sobre a qualidade de seus relacionamentos com professores, familiares e pares,

considerando dimensões como companheirismo, apoio emocional e instrucional. Além disso, o modelo de Clima Escolar da Universidade de Delaware (Bear et al., 2016) também contribui para entender aspectos do engajamento do estudante (comportamental, cognitivo e emocional), situações de bullying (físico, relacional ou virtual) e a relação professor-aluno, entre outros elementos.

Assim, este estudo propõe analisar conjuntamente as estratégias de expressar cuidado e oferecer suporte, partindo da premissa de que a qualidade do relacionamento se fortalece tanto por meio de ações de afeto quanto por atitudes concretas de apoio quando necessário. Para avaliar essa combinação de comportamentos, optou-se pela Escala de Delaware (Bear et al., 2016), que fornece uma visão geral dos relacionamentos no contexto escolar e, dessa maneira, permite investigar de forma integrada esses aspectos da qualidade dos relacionamentos.

Para fundamentar a presente pesquisa, um estudo preliminar utilizando dados secundários foi conduzido para examinar a relação entre a qualidade do relacionamento entre estudantes e professores e o florescimento estudantil (Reis & Cunha, 2023). Essa investigação analisou uma amostra de 2.760 adolescentes matriculados em escolas técnicas no Brasil, utilizando a Escala de Florescimento de Diener (2009) e uma medida de qualidade da relação professor-aluno. Os resultados indicaram que a qualidade dos relacionamentos com os professores foi um preditor significativo do florescimento, para além dos efeitos de idade e gênero. Esses achados ressaltam a importância dos vínculos entre estudantes e professores para o bem-estar em contextos educacionais e reforçam a necessidade de aprofundar a compreensão sobre os mecanismos subjacentes a essa associação, especialmente em contextos de vulnerabilidade socioeconômica, como o analisado na presente dissertação. A apresentação completa deste estudo encontra-se em artigo no apêndice 2.

### **O Estudo Atual**

Conforme apresentado na revisão de literatura, o florescimento é um processo holístico que se manifesta em diferentes dimensões. Os estudos revisados mostram como

as dimensões do florescimento afetam diversos aspectos da vida, incluindo competências acadêmicas e engajamento escolar (Dias-Viana & Noronha, 2022; Passareli & Silva, 2007; Reschly et al., 2008; Datu, 2018), menor incidência de doenças físicas crônicas (Keyes, 2007), mais forças de caráter (Thomas, Cunha & Santo, 2022), propósito de vida e maior autoconfiança (van Schalkwyk & Wissing, 2010), além de menor propensão a comportamentos de risco (Venning et al., 2012).

Nessa perspectiva, discutiu-se sobre as facetas do florescimento, a possibilidade de promovê-lo por meio dos relacionamentos e, por fim, sobre a análise do relacionamento enquanto recurso ecológico, avaliando-se sua qualidade como estratégia para potencializar o florescimento. Observa-se que relacionamentos de qualidade trazem inúmeras consequências positivas para os estudantes, como maior motivação (Scales et al., 2020b; Roehlkepartain et al., 2017), percepção mais favorável do clima escolar (Scales et al., 2020; Scales et al., 2020b), melhores notas e percepção da qualidade instrucional (Scales et al., 2020), além de maior responsabilidade e desenvolvimento de habilidades socioemocionais (Roehlkepartain et al., 2017).

Diante disso, evidencia-se uma lacuna no que se refere a estudos que explorem especificamente a qualidade dos relacionamentos na promoção do bem-estar dos estudantes, aqui debatida a partir de um conceito de florescimento humano ressignificado, destacando seu caráter multifatorial e contextual. Em geral, as pesquisas sinalizam a importância dos relacionamentos para os jovens (Almquist & Brännström, 2014; McMahon, Creaven & Gallagher, 2020), mas não detalham quais elementos dessas relações são tão significativos a ponto de afetá-los em diferentes frentes. Embora haja esforços na literatura para identificar essas variáveis (Scales, 2020; Scales, 2020b; Roehlkepartain et al., 2017), boa parte dos estudos ocorre em contextos desenvolvidos. Em contrapartida, a presente pesquisa direciona-se a crianças e jovens de um contexto desfavorável, cujas iniquidades socioespaciais, como desigualdade socioeconômica (Nagamine, 2021), são marcas históricas.

Assim, cabe perguntar: a qualidade da relação entre professor e aluno promove o

florescimento de crianças e jovens, mesmo em contextos de vulnerabilidade socioeconômica? Alguns autores apontam que jovens em regiões periféricas tendem a prosperar menos (Venning et al., 2012), além de manter relacionamentos piores com seus professores (Scales, 2020; Li et al., 2020), o que impacta negativamente o bem-estar. Além disso, segundo Blum et al. (2014), há lacunas de evidências sobre o início da adolescência, um período marcado por mudanças drásticas e muitas vezes negligenciado. Essa carência torna-se ainda mais notável quando se deseja compreender o papel preditivo da qualidade do relacionamento em relação às diferentes facetas do florescimento aqui investigadas.

Partindo desses pressupostos, este trabalho constitui um esforço para compreender a associação entre a qualidade dos relacionamentos e o florescimento dos estudantes. Destaca-se, assim, o papel preditor da qualidade dos relacionamentos a partir do suporte social entre professores e estudantes, com foco na seguinte questão norteadora: qual a relação entre a qualidade dos relacionamentos entre professor e estudante e o florescimento dos estudantes?

A partir dessa problemática, o objetivo geral do estudo é investigar a associação entre a qualidade dos relacionamentos entre professores e estudantes e o florescimento humano em uma amostra de estudantes do 4º e 5º ano de duas escolas públicas na cidade de Piraquara (PR). Os objetivos específicos do estudo são:

- a) Avaliar a percepção dos estudantes sobre a qualidade de seus relacionamentos com seus professores;
- b) Avaliar a percepção de estudantes de 10 a 14 anos sobre seu florescimento;
- c) Analisar a diferença da autopercepção de florescimento entre gêneros;
- d) Verificar a correlação entre a qualidade do relacionamento professor-aluno e o florescimento;
- e) Investigar se, e em que medida, a qualidade do relacionamento professor-aluno explica o florescimento.

A partir disso, levantaram-se as seguintes hipóteses: (a) a qualidade dos relacionamentos é preditora do nível global do florescimento dos estudantes, e de facetas

discretas de florescimento (Dias-Viana & Noronha, 2022; Wroblevski et al., 2022; Prati, Cicognani & Albanesi, 2018; Leurent et al., 2021; Reis & Cunha, 2023; Wissing et al., 2014; Thomas, Cunha & Santo, 2022; Scales et al., 2020b; Roehlkepartain et al., 2017).

### **Método**

Este estudo adota um delineamento quantitativo, não experimental e correlacional transversal (Sampieri, 2013) para investigar a relação entre a qualidade do relacionamento professor-aluno e o florescimento dos estudantes. A abordagem do estudo permitiu examinar as interações na relação entre a qualidade dos relacionamentos de estudantes e professores e as dimensões do florescimento dos estudantes do ensino fundamental.

### **Participantes**

A amostra deste estudo foi composta por 181 estudantes de duas escolas públicas de educação básica da cidade de Piraquara, Paraná. O município conta com 22 escolas municipais e aproximadamente 2.930 estudantes matriculados no 4º e 5º anos (Qedu, 2023). As escolas selecionadas para a presente pesquisa possuem cerca de 983 estudantes matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental e atendem comunidades das regiões de Guarituba, um contexto historicamente marcado pela pobreza e desigualdade socioespacial (Nagamine, 2021), e Vila Santiago, que também apresenta essas características.

Foram selecionadas 10 turmas, totalizando 202 convites, dos quais 181 retornaram assinados (taxa de adesão de 89,6%). Desses participantes, 52% (n = 94) cursavam o 5º ano, enquanto 48% (n = 87) estavam no 4º ano. As idades variaram entre 8 e 18 anos (M = 10,05; DP = 1,12). A maioria se autodeclarou do gênero masculino (56,4%), e quanto à raça/cor, 58,3% se identificaram como pardos, seguidos de 28,3% brancos, 7,2% pretos, 4,4% indígenas e 1,7% amarelos.

### **Medidas**

#### ***Florescimento***

Para avaliar o florescimento dos estudantes, optou-se por adaptar a versão para

adolescentes da *Flourishing Scale* (VanderWeele, 2017; Lee et al., 2020), apresentada no Anexo 1. O instrumento original, composto por 12 itens, avalia as dimensões de felicidade e satisfação de vida, caráter, saúde física e mental, recursos materiais, relacionamentos significativos, propósito e significado de vida. O coeficiente de consistência interna da escala original apresentou um resultado adequado ( $\alpha$  de Cronbach = 0,78). Com a adaptação, que incluiu a dimensão cívica com o objetivo de compreender a percepção dos estudantes sobre a sua contribuição em potencial para com a comunidade, a versão brasileira da escala de Florescimento Humano passou a ter 15 itens. A partir dessa modificação, destaca-se que, além do coeficiente de consistência interna também ser considerado adequado, houve um acréscimo quanto ao resultado encontrado ( $\alpha$  de Cronbach = 0,82).

Os itens são respondidos em uma escala de dez pontos, indicando o grau de concordância dos estudantes com as afirmações, variando conforme a dimensão avaliada. Por exemplo, na dimensão felicidade e satisfação de vida, as perguntas incluem: (1) No geral, quanto satisfeito você está com a sua vida? (1 = Nada satisfeito; 10 = Completamente satisfeito) e (2) No geral, eu me considero uma pessoa feliz (1 = Discordo totalmente; 10 = Concordo totalmente).

Como o instrumento ainda não havia sido utilizado no contexto brasileiro, foi necessário um processo de tradução e adaptação, incluindo tradução para o português, retradução para o idioma original e discussão no grupo de pesquisa para verificar a adequação das afirmações. Além disso, ajustes foram feitos para facilitar o entendimento, e novas perguntas foram adicionadas, como a percepção do estudante sobre sua contribuição para a comunidade. Também foram fornecidas orientações aos aplicadores para esclarecer dúvidas durante a coleta de dados.

Vale ressaltar que o instrumento não foi utilizado anteriormente no contexto brasileiro. Além disso, o questionário não é validado e não aprofunda todas as dimensões do florescimento, mas sua utilização foi mantida por três razões principais. Primeiro, trata-se de um estudo exploratório, contribuindo para produzir evidências de validade sobre a medida. Segundo o instrumento mede diretamente as dimensões investigadas nesta

pesquisa, sendo respaldado por bases teórico-empíricas revisadas. Por fim, sua estrutura reduzida é mais adequada ao público-alvo, tornando a aplicação menos cansativa para as crianças envolvidas.

### **Qualidade dos Relacionamentos**

Para avaliar a qualidade dos relacionamentos a partir de atitudes como oferecer suporte e expressar cuidado, foi utilizada a Escala de Clima Escolar da Universidade de Delaware (Bear et al., 2016), adaptada para o contexto brasileiro por Holst (2014), disponível no anexo 2. O instrumento completo é composto por seis categorias e inclui uma dimensão específica avaliando a percepção dos estudantes sobre a qualidade da relação professor-aluno. Embora a escala seja voltada ao contexto escolar de forma global, a seleção de itens direcionados permite investigar comportamentos de suporte e cuidado por meio de afirmações como “os professores escutam os alunos quando eles têm problema”, “os professores se importam com seus estudantes” e “os professores gostam de seus alunos”, avaliados pelos participantes por meio de quatro pontos (1 = Discordo muito a 4 = Concordo muito). Esta subescala contém seis itens, e nesta amostra apresentou consistência interna adequada ( $\alpha$  de Cronbach = 0,80).

Vale ressaltar que por se tratar de uma escala desenvolvida para avaliar o clima escolar em sentido amplo, seu uso focado em suporte e cuidado pode limitar a profundidade na captura de nuances específicas desses relacionamentos. Ainda assim, os itens são adequados para a finalidade específica deste estudo na medida em que examinam aspectos globais sobre a relação de estudantes com docentes em suas escolas.

### **Procedimentos**

O estudo é parte da investigação “*Promoção da Educação Socioemocional: Desenvolvimento de Processos de Avaliação e Implementação*”, conduzida pelo Laboratório Interagir, do Setor de Educação na Universidade Federal do Paraná (UFPR), que obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPR (CAAE 77277824.5.0000.0214). O estudo completo abrange a avaliação e implementação de processos voltados à promoção da educação socioemocional em escolas, com a participação de estudantes e professores

da educação básica. Na presente investigação, foram avaliadas as percepções de estudantes sobre seu próprio florescimento e sobre a qualidade de seus relacionamentos com os professores.

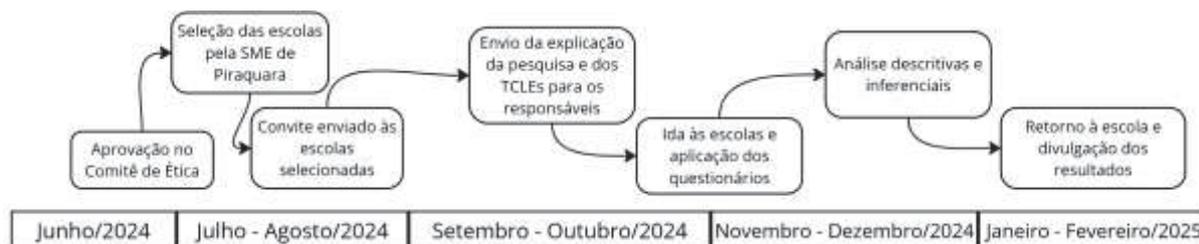
### ***Recrutamento e Coleta de Dados***

A Secretaria de Educação de Piraquara selecionou as escolas participantes, que aceitaram o convite para integrar a pesquisa por meio das equipes diretivas. A participação dos estudantes e responsáveis foi formalizada pelo termo de assentimento livre e esclarecido (TALE) para os alunos e pelo termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) para os responsáveis, ambos disponíveis nos apêndices 3 e 4. O público-alvo eram estudantes do 4º e 5º ano, convidados por meio de cartas enviadas aos responsáveis contendo explicações sobre a pesquisa e solicitando a assinatura do consentimento. As normas éticas foram seguidas durante todo o processo, garantindo a possibilidade de recusa ou desistência a qualquer momento.

Após a seleção das escolas que concordaram em participar da pesquisa, os responsáveis pelos estudantes foram informados sobre os objetivos do estudo por meio de uma carta-convite, e aqueles que consentiram assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A coleta de dados ocorreu somente após a devolução dos termos assinados. O questionário sobre florescimento e qualidade dos relacionamentos foi preenchido manualmente pelos estudantes, com duração média de 40 minutos. A aplicação ocorreu em sala de aula, com o apoio de aplicadores previamente treinados para auxiliar os estudantes no entendimento das questões, caso necessário. O fluxo da pesquisa está detalhado na Figura 2.

### **Figura 2**

*Fluxograma da Coleta e Análise de Dados*



*Nota.* SME: Secretaria Municipal de Educação; TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

### **Plano de Análise**

A análise dos dados foi estruturada em duas etapas. Primeiramente, realizaram-se análises descritivas para explorar a distribuição das variáveis de estudo, incluindo o florescimento e a qualidade do relacionamento professor-aluno. Estas análises ocorreram a partir da média dos resultados, bem como desvio-padrão, escore mínimo e máximo encontrados. Em seguida, avaliou-se a consistência interna dos instrumentos por meio do alfa de Cronbach (Cronbach, 1951). Todas as análises foram conduzidas no Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) v. 21.

Na segunda etapa, foram conduzidas análises inferenciais para examinar as relações entre as variáveis. Utilizou-se o teste de correlação de Pearson para verificar a existência de associações entre o florescimento e a qualidade do relacionamento. Posteriormente, uma regressão linear foi aplicada para avaliar o papel preditor da qualidade dos relacionamentos em relação às dimensões do florescimento, adotando-se um nível de significância de 0,05 (Field, 2009).

## **Resultados**

### **Análise Descritiva**

Inicialmente, avaliou-se o nível de florescimento dos estudantes em uma escala de 1 a 10, obtendo-se média de 8,14 (DP = 1,30). Esse valor sugere que, segundo a autoavaliação dos participantes, há um alto nível de bem-estar em diferentes dimensões, indicando que a maioria se encontra em um estado de florescimento (VanderWeele, 2017).

Na sequência, examinou-se a qualidade dos relacionamentos entre professor e estudante, mensurada em uma escala de 1 a 4. A média encontrada ( $M = 3,54$ ;  $DP = 0,42$ ) indica que, na percepção dos alunos, os professores geralmente apresentam comportamentos afetivos e de suporte, refletindo um relacionamento de boa qualidade.

Os resultados descritivos sobre a percepção dos estudantes em relação ao florescimento e à qualidade dos relacionamentos estão sintetizados na Tabela 1, incluindo a distribuição dos escores por gênero.

**Tabela 1**

*Resultados Descritivos sobre o Florescimento e Qualidade dos Relacionamentos dos Estudantes*

	Variável	Média	d.p
Florescimento	Geral	8,14	1,30
	Meninos	3,56	,40
	Meninas	3,52	,45
	Valor Máximo	10	
	Valor Mínimo	2,5	
Qualidade do Relacionamento	Geral	3,54	,42
	Meninos	8,04	1,40
	Meninas	8,24	1,15
	Valor Máximo	4	
	Valor Mínimo	1,17	

### **Análises de Correlação**

Para investigar a relação entre as dimensões do florescimento e qualidade dos relacionamentos, realizou-se uma análise de correlação de Pearson. Constatada associação entre as variáveis, seguiu-se com a regressão linear para verificar o papel preditivo da qualidade dos relacionamentos em relação às diferentes facetas do florescimento. Os resultados de correlação encontram-se na Tabela 2.

**Tabela 2**

*Correlação entre as Variáveis*

Variável	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Satisfação de Vida	-									
2. Saúde Física e Mental	,49**	-								
3. Significado e Propósito de Vida	,46**	,53**	-							
4. Caráter	,39**	,41**	,52**	-						
5. Relacionamentos	,55**	,39**	,46**	,37**	-					
6. Recursos Materiais	,11	,11	,16*	,10	,23**	-				
7. Dimensão Cívica	,32**	,44**	,51**	,59**	,49**	,23**	-			
8. Qualidade dos Relacionamentos	,36**	,29**	,34**	,19*	,27**	,03	,20**	-		
9. Género	-,01	,02	,04	,16*	,05	,05	,11	-,04	-	
10. Idade	-,17*	-,04	-,21**	-,10	-,02	,03	,04	-,20	-,08	-

Nota. \*\*:  $p < 0,01$ ; \*:  $p < 0,05$ .

Os resultados encontrados da correlação sugerem, em um primeiro momento, que as dimensões do florescimento possuem correlações moderadas e fortes entre si (Cohen, 1988), exceto a dimensão de saúde financeira que, quando significativa, limitou-se a correlações fracas com propósito de vida e relacionamentos.

Os valores encontrados na correlação entre as dimensões do florescimento humano e a qualidade dos relacionamentos constituem diferentes intensidades do coeficiente de correlação. Enquanto que pode-se considerar moderada a correlação com as dimensões de satisfação de vida/felicidade e propósito de vida, considera-se ainda uma correlação fraca da qualidade dos relacionamentos com as dimensões de saúde física e mental, caráter, relacionamentos e dimensão cívica, cujos resultados são significativos ao valor de  $p < 0,01$ , com exceção do caráter que é significativo ao valor de  $p < 0,05$ . Tal correlação indica que a

qualidade do relacionamento pode ser um fator relacionado com a percepção da prosperidade que os estudantes possuem em seu florescimento.

Ainda, gênero encontrou uma correlação fraca com a dimensão do caráter, ao passo que idade encontrou correlações fracas com satisfação de vida/felicidade e propósito de vida. As demais variáveis não foram significativas ao nível anteriormente assumido de  $p < 0,05$  para com idade e gênero (Field, 2009).

### Análise de Regressão

Devido a idade e gênero serem variáveis significativas em algumas dimensões do florescimento, optou-se por realizar a regressão hierárquica para analisar o papel preditivo da qualidade dos relacionamentos frente ao florescimento a partir de dois modelos: o primeiro com idade e gênero e o segundo com a inserção da qualidade dos relacionamentos. Como primeiro processo a ser realizado, analisou-se o florescimento a partir da média de suas dimensões em conjunto, conforme tabela 3.

**Tabela 3**

*Resumo da Análise de Regressão Hierárquica das Variáveis Preditoras de Florescimento*

	Modelo 1		Modelo 2	
	<i>b</i>	e.p	<i>b</i>	e.p
Constante	,01	,02	,01	,02
Idade	-,11	,08	-,04	-,08
Gênero <sup>a</sup>	,06	,18	,08	,17
Qualidade do Relacionamento	-	-	,35*	,20
R <sup>2</sup>	,02		,13	

*Nota.* \*:  $p < 0,01$ ; <sup>a</sup>: Na variável gênero, meninos foram codificados como 0 e meninas como 1; E.p: Erro padrão.

Assim, realizou-se a análise de regressão hierárquica com o objetivo de investigar

em que medida os níveis de qualidade dos relacionamentos explicavam os níveis de florescimento humano. Ao passo que idade e gênero não apresentaram influência estatisticamente significativa nos modelos, a inserção da qualidade dos relacionamentos como preditor adicional no modelo subsequente contribuiu substancialmente ao adicionar 11% na explicação da variância do modelo. Ainda, o beta padronizado encontrado indica que a cada 1 desvio-padrão adicionado à qualidade dos relacionamentos é convertido na adição de 0,35 desvios-padrão nos resultados de florescimento, ou seja, o aumento nos escores da qualidade dos relacionamentos está relacionado ao aumento nos escores do florescimento dos estudantes.

Na sequência, investigou-se o papel preditivo da qualidade dos relacionamentos em cada dimensão do florescimento humano. Tais análises podem ser visualizadas abaixo, na tabela 4.

**Tabela 4.**

*Resumo das Análises de Regressão Hierárquica das Variáveis Predictoras sob cada Dimensão do Florescimento Humano*

Faceta do Bem-Estar		Modelo 1		Modelo 2	
		<i>b</i>	e.p	<i>b</i>	e.p
Satisfação de Vida/Felicidade	Constante	,01	,02	,01	,02
	Idade	-,20	,12	-,14	,09
	Gênero <sup>a</sup>	-,05	,27	-,02	,18
	Qualidade do Relacionamento	-	-	,33**	,16
	R <sup>2</sup>	,04		,15	
Saúde Mental e Física	Constante	,01	,02	,01	,02

	Idade	-,06	,15	,01	,14
	Gênero <sup>a</sup>	,01	,32	,02	,31
	Qualidade do Relacionamento	-	-	,29**	,38
	R <sup>2</sup>	,01		,08	
Significado e Propósito de Vida	Constante	,01	,02	,01	,02
	Idade	-,23*	,12	-,17*	,12
	Gênero <sup>a</sup>	,01	,27	,03	,26
	Qualidade do Relacionamento	-	-	,30**	,32
	R <sup>2</sup>	,05		,14	
Caráter	Constante	,01	,02	,01	,02
	Idade	-,11*	,13	-,07	,13
	Gênero <sup>a</sup>	,15	,29	,16*	,29
	Qualidade do Relacionamento	-	-	,17*	,35
	R <sup>2</sup>	,03		,06	
Relacionamentos	Constante	,01	,02	,01	,02
	Idade	-,04	,11	,01	,11
	Gênero <sup>a</sup>	,03	,24	,05	,24
	Qualidade do Relacionamento	-	-	,27**	,29
	R <sup>2</sup>	,01		,07	

Recursos Materiais	Constante	,01	,02	,01	,02
	Idade	,03	,13	,03	,13
	Gênero <sup>a</sup>	,05	,28	,05	,28
	Qualidade do Relacionamento	-	-	,05	,34
	R <sup>2</sup>		,01		,01
Dimensão Cívica	Constante	,01	,02	,01	,02
	Idade	,03	,10	,07	,10
	Gênero <sup>a</sup>	,10	,23	,11	,23
	Qualidade do Relacionamento	-	-	,21*	,28
	R <sup>2</sup>		,01		,05

*Nota.* \*\*:  $p < 0,01$ ; \*:  $p < 0,05$ ; <sup>a</sup>: Na variável gênero, meninos foram codificados como 0 e meninas como 1; E.p: Erro padrão.

A partir de uma análise mais específica, a qualidade dos relacionamentos apresentou influência estatisticamente significativa na maioria das facetas investigadas, com exceção dos recursos materiais, cuja faceta diz respeito a se preocupar com a segurança, alimentação, moradia e dinheiro suficiente para uma boa vida. Tal resultado sugere que a escola pode impactar de forma mais significativa em aspectos subjetivos, enquanto fatores externos à escola podem atuar de forma mais relevante na dimensão material.

Além disso, as covariáveis idade e gênero foram significativas em algumas facetas do florescimento, ainda que de forma menos consistente. Embora as variáveis sociodemográficas sugiram que as diferenças individuais podem alterar aspectos específicos do florescimento, a qualidade do relacionamento com os professores permanece

como um preditor mais robusto na explicação do florescimento humano.

### **Discussão**

O objetivo principal deste estudo foi investigar a associação entre o florescimento humano dos estudantes, entendido como uma perspectiva multifacetada do bem-estar, e a qualidade dos relacionamentos entre professor e aluno a partir de dois comportamentos: expressar cuidado e oferecer suporte. Para que esse processo fosse mais sensível, realizaram-se adaptações no entendimento acerca do florescimento a fim de que tal conceito estivesse contextualizado e próximo das características das realidades investigadas.

Em uma primeira análise dos resultados, a média de florescimento humano dos estudantes foi de 8,14 (d.p = 1,30). Levando em consideração que os estudantes responderam a partir de uma escala de 1 a 10, a média encontrada evidencia que, apesar do contexto desfavorável a qual a comunidade pertence, estes apresentam um nível significativo de florescimento. Além disso, ressalta-se que o menor valor encontrado foi de 2,5 e o máximo, 10. Tal resultado reflete que, apesar de existirem informações acerca dos estudantes possuírem bons escores acerca de seu florescimento, há também a necessidade de direcionar a atenção para aqueles cujas perspectivas estão bem abaixo do esperado.

Por outro lado, ao investigar a qualidade dos relacionamentos entre professor e estudante, a média encontrada foi de 3,54 (d.p = 0,42). Assim como na análise do florescimento humano, ao levar em consideração que a variável foi analisada a partir de uma escala de 1 a 4, ressalta-se que o menor valor encontrado foi de 1,17 e o máximo, 4. Logo, além de existirem estudantes com boa percepção frente às atitudes que seus professores empregam nas suas interações diárias, há também aqueles que sentem que seus professores pouco oferecem suporte ou demonstram cuidado, evidenciando uma precariedade na qualidade do relacionamento.

A partir da análise descritiva, evidencia-se como o ambiente escolar se trata de um espaço plural, apesar dos estudantes compartilharem um espaço em comum diariamente. É possível encontrar respostas situadas nos extremos e, frente a isso, faz-se necessário refletir sobre o porquê de alguns estudantes possuírem uma boa percepção em diferentes

áreas de sua vida, bem como percebem de forma mais positiva as ações de seus professores, enquanto outros possuem interpretações opostas, apesar de dividirem o mesmo ambiente e interagirem com o mesmo corpo de docentes.

Ao retomar o papel da escola na promoção do bem-estar, é perceptível que os relacionamentos como um recurso em potencial não tem seu impacto de forma homogênea. Essa variabilidade dos escores permite refletir sobre o ambiente escolar desempenhar não somente um papel de proteção para aqueles com escores altos, mas também de riscos e desigualdades quando falha nesta promoção, o que pode vir a ser melhor visualizado nos relacionamentos de baixa qualidade para com seus professores. Ao assumir uma possível associação entre a qualidade dos relacionamentos e o florescimento humano, a existência de escores baixos sugere que nem todos os estudantes têm acesso às oportunidades de apoio e suporte, cujo suporte impacta não somente no florescimento dos estudantes (Whitaker et al., 2023; Reis & Cunha, 2023; Thomas, Cunha & Santo, 2022; Wroblevski et al., 2022; Bojuwoye et al., 2014), mas também em outras variáveis que os constituem, como o engajamento (Poudel et al., 2020).

Na sequência, evidenciou-se que as meninas possuem um resultado maior quando comparado aos meninos da qualidade de relacionamento, porém seu florescimento é levemente inferior. Ao considerar que as meninas costumam relatar mais emoções negativas e menores níveis de bem-estar quando comparadas aos meninos (Silva & Dell’Aglío, 2018), mesmo que as meninas tenham melhores relacionamentos com seus professores, seu florescimento pode estar sendo afetado por variáveis não investigadas na análise descritiva, como um clima escolar não tão positivo ou níveis de estresse emocional e/ou acadêmico.

### **Associação entre Florescimento Humano e Qualidade dos Relacionamentos**

Após as análises descritivas, pode-se realizar regressões lineares para a testagem das hipóteses principais, envolvendo o papel preditor da idade, gênero e qualidade dos relacionamentos sob o florescimento humano como um constructo único e, posteriormente, sob as dimensões de forma singular.

Quanto à primeira hipótese, a correlação entre as variáveis do estudo e possíveis

covariáveis (como idade e gênero) foram realizadas com o objetivo de ver se estão associadas para que, posteriormente, fosse possível realizar a regressão hierárquica de modo a confirmar ou rejeitar tal hipótese. Os resultados da correlação sugerem fortes e moderadas associações entre as dimensões do florescimento humano (Cohen, 1988), com exceção da dimensão dos recursos materiais que só foi correlacionada de forma significativa com os relacionamentos próximos. Além disso, a qualidade dos relacionamentos encontrou correlações fracas e moderadas com as dimensões do florescimento humano. Novamente, a única exceção foi a dimensão dos recursos materiais. Por fim, gênero e idade se correlacionaram com dimensões mais pontuais. Apesar disso, ainda sim apresentaram resultados significativos e foram consideradas para a regressão.

Na sequência, os resultados da regressão evidenciam que a qualidade dos relacionamentos prediz o florescimento dos estudantes, corroborando pesquisas anteriores sobre os benefícios do vínculo entre professor e estudante nas dimensões do florescimento humano (Dias-Viana & Noronha, 2022; Wroblevski et al, 2022; Prati, Cicognani & Albanesi, 2018; Leurent et al., 2021; Reis & Cunha, 2023; Wissing et al., 2014; Thomas, Cunha & Santo, 2022). Destaca-se ainda que a qualidade dos relacionamentos é responsável por explicar 11% da variância do florescimento, ou seja, há um papel considerável na variável dependente. Assim, pode-se dizer que a hipótese foi sustentada pelos dados.

Este resultado reforça a ideia de que, a partir do DPJ, ao levar em consideração que a prosperidade dos jovens acontece quando suas potencialidades estão alinhadas com os recursos ecológicos (Lerner, 2005), os relacionamentos com professores enquanto recurso possuem potencial em contribuir para esta prosperidade e, por conseguinte, florescimento humano. Nota-se que, a partir de uma visão socioecológica, outros recursos contextuais desempenham também papéis significativos, porém os achados deste estudo destacam a relevância da relação professor-aluno como um elemento essencial na construção de um ambiente propício de convivência diária dos jovens ao desenvolvimento destes.

Além disso, ao interpretar este resultado à luz da teoria bioecológica de desenvolvimento humano, nota-se que o desenvolvimento (neste contexto, entende-se

como o florescimento) pode ser alterado a partir de interações recíprocas e significativas ao longo do tempo (Bronfenbrenner, 2011), como nos relacionamentos entre professor e estudante ao longo do ano letivo. Assim, enquanto os professores participam de um microsistema para com seus estudantes e os influencia de forma direta e diária, a qualidade dos relacionamentos sugere que contextos enriquecidos favorecem o desenvolvimento - e florescimento humano.

Além destas interpretações, destaca-se ainda a necessidade de conversar com os docentes e refletir sobre o potencial que suas ações diárias possuem não somente na percepção estudantil acerca de seus relacionamentos com os docentes, mas também no desenvolvimento destes estudantes. Dessa forma, pode-se verificar como o papel do professor em sala de aula vai além da mera transmissão de conteúdo, atuando também como promotor de florescimento (desde que este esteja capacitado para tal).

A segunda hipótese diz respeito à qualidade dos relacionamentos atuar como preditor de cada faceta do florescimento humano. Devido ao contexto presente na pesquisa, recursos materiais e a dimensão cívica também foram analisadas de forma individual. Os resultados sugerem que a qualidade dos relacionamentos prediz significativamente seis das sete facetas do florescimento, com exceção dos recursos materiais. Dessa forma, pode-se dizer que os resultados estão de acordo com estudos anteriores que investigam o papel preditor da qualidade dos relacionamentos frente às dimensões do florescimento (Scales et al., 2020b; Roehlkepartain et al., 2017), entretanto, ressalta-se que a hipótese foi parcialmente sustentada pelos dados justamente por não possuir papel preditivo em todas as facetas.

A ausência do papel preditivo da qualidade dos relacionamentos entre professor e estudante nos recursos materiais, bem como a falta de correlação entre essas variáveis, não corrobora estudos anteriores que associam relacionamentos de baixa qualidade com os professores com a precariedade na dimensão de recursos materiais (Scales et al., 2020; Li et al., 2020). Tal questão pode estar vinculada ao fato da qualidade do relacionamento que envolve expressar cuidado e oferecer suporte emocional ter um impacto menos significativo

em preocupações mais objetivas do que em dimensões subjetivas (felicidade e satisfação de vida, propósito de vida, saúde física e mental), como encontrado nos resultados desta pesquisa. Ao levar em consideração a condição socioeconômica desfavorável presente no contexto deste trabalho, as preocupações com alimentação, moradia e recursos financeiros podem vir a depender mais de outras variáveis, como as condições familiares, reduzindo assim o potencial impacto que não somente a qualidade do relacionamento entre professor e estudante pode vir a ocasionar, mas também o papel da escola como um todo.

Destaca-se, diante dessa questão material, que o ambiente escolar tem mais potencial de atingir as dimensões mais subjetivas do florescimento humano a partir de interações, experiências e práticas pedagógicas que visam a promoção do bem-estar emocional, do desenvolvimento socioemocional e dos vínculos próximos. Enquanto palco em potencial para a promoção do florescimento humano, proporcionar um ambiente acolhedor e de apoio possibilita desenvolver o cuidado para com o outro (seja de forma individual ou comunitária), o pertencimento ao ambiente escolar, a construção de propósito de vida e do caráter. Embora os recursos materiais sejam essenciais para o florescimento, principalmente em um contexto desfavorecido como o desta pesquisa, essa dimensão liga-se mais ao contexto socioeconômico da família, cujo contexto não é tão acessível para a escola que assume um papel privilegiado na promoção das demais dimensões do florescimento.

Diante dos resultados encontrados, os achados deste estudo permitem dizer que, conforme visto na revisão, a escola tem potencial na promoção do florescimento de seus estudantes (Faria, 2017, Dias-Viana & Noronha, 2022), cuja possibilidade para alcançar esse potencial ocorre não somente pelo estabelecimento de relações entre professores e estudantes, mas a partir da qualidade deste. Nessa linha de raciocínio, investir no desenvolvimento dos aspectos presentes dentro de um relacionamento diz respeito a capacitar os profissionais a partir da adoção de diferentes atitudes que mostram aos estudantes que existem pessoas fora de seu contexto familiar que gostam e que se importam com ele, bem como que estão prontos para ouvi-lo de forma atenta e apoiá-lo no que for

necessário e quando precisar. Tais mudanças simples no repertório comportamental dos docentes não somente afetam a percepção estudantil do cotidiano em si, mas também possuem potencial na promoção da prosperidade discente.

Referente às limitações, ressalta-se que o questionário de florescimento humano é um instrumento não validado. Além disso, os dados foram coletados de uma única fonte e a partir de questionários de autorrelato, ou seja, há a presença da subjetividade nas respostas dos estudantes que é afetada por respostas socialmente aceitas e interpretação das questões. Outras limitações encontradas no estudo dizem respeito aos participantes: em primeiro lugar, ao fato de pertencerem à mesma comunidade economicamente desfavorecida, cuja amostra limita a generalização para outros contextos, como escolas particulares ou demais regiões geográficas. Em segundo lugar, a pesquisa inclui somente estudantes do 4º e 5º ano, cuja seleção não contempla outras faixas etárias da educação básica e, por consequência, não compreende a dinâmica do florescimento humano em outras faixas de desenvolvimento.

Futuros estudos podem se beneficiar de investigar outros anos da educação básica para expandir a compreensão acerca do florescimento humano em diferentes faixas etárias, bem como abranger diferentes contextos socioeconômicos e culturais. Pode-se adotar abordagens mistas de modo a explorar como se interpreta a qualidade dos relacionamentos ou do florescimento e aprofundar tal perspectiva a partir da inserção de outras ferramentas para a coleta de dados, como a observação e/ou entrevistas de modo a diminuir as limitações geradas pelo autorrelato. Nessa linha de raciocínio, destaca-se a busca por validar instrumentos que possibilitem uma avaliação mais precisa, confiável e contextualizada acerca do florescimento humano. Além disso, um maior controle de variáveis moderadoras pode ser benéfico para futuros estudos, como referente às características individuais dos estudantes (como a resiliência) ou fatores contextuais (como apoio da família), com o objetivo de compreender melhor as interações entre diferentes elementos que podem vir a influenciar o florescimento humano. Por fim, a adoção de desenhos longitudinais possibilita uma compreensão mais aprofundada acerca de como, e

se, a qualidade dos relacionamentos influencia o florescimento humano dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

- Aldridge, J. M., & McChesney, K. (2018). The Relationships between School Climate and Adolescent Mental Health and wellbeing: a Systematic Literature Review. *International Journal of Educational Research*, 88, 121–145. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.01.012>
- Almquist, Y. B., & Brännström, L. (2014). Childhood peer status and the clustering of social, economic, and health-related circumstances in adulthood. *Social Science & Medicine*, 105, 67–75. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2014.01.011>
- Alves, P. B. (1997). A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. *Psicologia: Reflexão E Crítica*, 10(2), 369–373. <https://doi.org/10.1590/s0102-79721997000200013>
- Akgül, H., Güven, A. Z., Güven, S., & Ceylan, M. (2023). Loneliness, Social Support, Social Trust, and Subjective Wellness in Low-Income Children: A Longitudinal Approach. *Children*, 10(9), 1433. <https://doi.org/10.3390/children10091433>
- Berg, J. K., & Cornell, D. (2016). Authoritative school climate, aggression toward teachers, and teacher distress in middle school. *School Psychology Quarterly*, 31(1), 122–139. <https://doi.org/10.1037/spq0000132>
- Bear, G. G., Holst, B., Lisboa, C., Chen, D., Yang, C., & Chen, F. F. (2016). A Brazilian Portuguese survey of school climate: Evidence of validity and reliability. *International Journal of School & Educational Psychology*, 4(3), 165–178. <https://doi.org/10.1080/21683603.2015.1094430>
- Berghammer, C., & Milkie, M. A. (2021). Felt deficits in time with children: Individual and contextual factors across 27 European countries. *The British Journal of Sociology*, 72(5), 1168–1199. <https://doi.org/10.1111/1468-4446.12899>
- Blum, R., Astone, N., Decker, M. & Mouli, V. (2014). A conceptual framework for early adolescence: a platform for research. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 26(3), 321-331. <https://doi.org/10.1515/ijamh-2013-0327>

- Bojuwoye, O., Moletsane, M., Stofile, S., Moolla, N., & Sylvester, F. (2014). Learners' experiences of learning support in selected Western Cape schools. *South African Journal of Education*, 34(1), 1–15. <https://doi.org/10.15700/201412121002>
- Bowers, E. P., Geldhof, G. J., Johnson, S. K., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2014). Special issue introduction: Thriving across the adolescent years: a view of the issues. *Journal of youth and adolescence*, 43(6), 859–868. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0117-8>
- Braga, F. M., & Siqueira, C. (2024). A Promoção de Habilidades Socioemocionais de Crianças em uma Comunidade: Um Relato de Experiência Desenvolvido em um Grupo de Reforço Escolar. *Revista Polis E Psique*, 14, e024006–e024006. <https://doi.org/10.22456/2238-152x.138283>
- Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano: Tornando os seres humanos mais humanos*. Porto Alegre: Artmed.
- Brown, K. W., & Kasser, T. (2005). Are Psychological and Ecological Well-being Compatible? The Role of Values, Mindfulness, and Lifestyle. *Social Indicators Research*, 74(2), 349–368. <https://doi.org/10.1007/s11205-004-8207-8>
- Bundick, M. J., & Tirri, K. (2014). Student Perceptions of Teacher Support and Competencies for Fostering Youth Purpose and Positive Youth Development: Perspectives From Two Countries. *Applied Developmental Science*, 18(3), 148–162. <https://doi.org/10.1080/10888691.2014.924357>
- Butler, N., Quigg, Z., Bates, R., Jones, L., Ashworth, E., Gowland, S., & Jones, M. (2022). The Contributing Role of Family, School, and Peer Supportive Relationships in Protecting the Mental Wellbeing of Children and Adolescents. *School Mental Health*, 14(3). <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09502-9>
- Caballero, F. S., Rostan, C., Collell, J., & Agell, S. (2020). Aplicación de un programa de aprendizaje socioemocional y moral para mejorar la convivencia en educación secundaria. *Universitas Psychologica*, 18(4), 1–14. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy18-4.apas>

- Câmara, S. G. & Strelhow, M. R. W. (2023). Evidências de Validade do Purpose in Life Test entre Adolescentes Escolares do Sul do Brasil. *Revista Subjetividades*, 23(1), e12728–e12728. <https://doi.org/10.5020/23590777.rs.v23i1.e12728>
- Campos, C. G., Muniz, L. A., Belo, V. S., Romano, M. C. C., & Lima, M. C. (2019). Adolescents' knowledge about the benefits of physical exercises to mental health. Conhecimento de adolescentes acerca dos benefícios do exercício físico para a saúde mental. *Ciencia & saude coletiva*, 24(8), 2951–2958. <https://doi.org/10.1590/1413-81232018248.17982017>
- Cavallaro, A. P. O., Ferreira Couto, L. M., & Noronha, A. P. P. (2023). Forças pessoais, bem-estar subjetivo e autoestima: Invariância fatorial entre ensino médio e técnico [Character strengths, subjective well-being and self-esteem: Factorial invariance between secondary and technical education]. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 69(3), 77–87. <https://doi.org/10.21865/RIDEP69.3.07>
- Chamizo-Nieto, M. T., Arrivillaga, C., Rey, L., & Extremera, N. (2021). The Role of Emotional Intelligence, the Teacher-Student Relationship, and Flourishing on Academic Performance in Adolescents: A Moderated Mediation Study. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.695067>
- Chang, S. H., & Kim, K. (2017). A review of factors limiting physical activity among young children from low-income families. *Journal of Exercise Rehabilitation*, 13(4), 375–377. <https://doi.org/10.12965/jer.1735060.350>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2003). Safe and Sound. An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs. Published in Cooperation with the Mid-Atlantic Regional Educational Laboratory. The Laboratory for Student Success.
- Cocoradă, E., & Orzea, I. E. (2018). Relationships Between Wellbeing, Resilience and School Climate. *Bull. Transilv. Univ. Bras.*, 10, 191–200.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- Cooper, K., & Stewart, K. (2013). Does money affect children's outcomes? Case Reports.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Cunha, J. M. D. (2013). O papel moderador de docentes na associação entre a violência escolar e ajustamento acadêmico. [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Paraná]. Acervo digital UFPR.
- Currie, J., & Lin, W. (2007). Chipping Away At Health: More On The Relationship Between Income And Child Health. *Health Affairs*, 26(2), 331–344.  
<https://doi.org/10.1377/hlthaff.26.2.331>
- Datu, J.A.D. (2018). Flourishing is Associated with Higher Academic Achievement and Engagement in Filipino Undergraduate and High School Students. *J Happiness Stud* 19, 27–39. <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9805-2>
- Dias-Viana, J. L., & Noronha, A. P. P. (2022). Bem-Estar Subjetivo de Estudantes: Variáveis Escolares Associadas e Medidas de Avaliação. *Estudos e Pesquisas Em Psicologia*, 22(2), 729–751. <https://doi.org/10.12957/epp.2022.68648>
- Diener, E., & Lucas, R. (2000). Subjective emotional well-being. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2nd ed., pp. 325-337). New York: Guilford.
- Faria, M. C. C. de S. (2017). Florescimento dos Jovens na Escola. *Revista de Estudios E Investigación En Psicología Y Educación*, 019–024.  
<https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.05.2178>
- Field, A. (2009). *Descobrimo a estatística usando o SPSS-2*. Bookman Editora.
- Furman, W., & Buhrmester, D. (2009). Methods and Measures: The Network of Relationships Inventory: Behavioral Systems Version. *International Journal of Behavioral Development*, 33(5), 470–478.  
<https://doi.org/10.1177/0165025409342634>
- Gadagnoto, T. C., Mendes, L. M. C., Monteiro, J. C. dos S., Gomes-Sponholz, F. A., & Barbosa, N. G. (2022). Emotional consequences of the COVID-19 pandemic in

- adolescents: challenges to public health. *Revista Da Escola de Enfermagem Da USP*, 56. <https://doi.org/10.1590/1980-220X-REEUSP-2021-0424>
- Gallardo, C. (2022). Maximizing Student Citizenship Education. *The Nebraska Educator*. <https://doi.org/10.32873/unl.dc.ne035>
- Gutowski, E., White, A. E., Liang, B., Diamonti, A.-J., & Berado, D. (2017). How Stress Influences Purpose Development: The Importance of Social Support. *Journal of Adolescent Research*, 33(5), 571–597. <https://doi.org/10.1177/0743558417737754>
- Harding, S., Morris, R., Gunnell, D., Ford, T., Hollingworth, W., Tilling, K., Evans, R., Bell, S., Grey, J., Brockman, R., Campbell, R., Araya, R., Murphy, S., & Kidger, J. (2019). Is teachers' mental health and wellbeing associated with students' mental health and wellbeing?. *Journal of affective disorders*, 242, 180–187. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.08.080>
- Ho, K. Y., Li, W. H. C., Chung, J. O. K., Lam, K. K. W., Chan, S. S. C., & Xia, W. (2016). Factors contributing to the psychological well-being for Hong Kong Chinese children from low-income families: a qualitative study. *International Journal of Mental Health Systems*, 10(1). <https://doi.org/10.1186/s13033-016-0088-0>
- Henly, J. R., Danziger, S. K., & Offer, S. (2005). The contribution of social support to the material well-being of low-income families. *Journal of Marriage and Family*, 67(1), 122–140. <https://doi.org/10.1111/j.0022-2445.2005.00010.x>
- Ho, K. Y., Li, W. H. C., & Chan, S. S. C. (2015). The effect of poverty and income disparity on the psychological well-being of Hong Kong children. *Public Health Nursing* (Boston, Mass.), 32(3), 212–221. <https://doi.org/10.1111/phn.12147>
- Hoferichter, F., Kulakow, S., & Hufenbach, M. C. (2021). Support From Parents, Peers, and Teachers Is Differently Associated With Middle School Students' Well-Being. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.758226>
- Holst, B. (2014). Evidências de Validade da Escala de Clima Escolar Delaware School Climate Survey-Student (CSCS-S) no Brasil. Dissertação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

- Homan, K. J. (2019). Longitudinal Health Consequences of Childhood Adversity: The Mediating Role of Purpose in Life. *Innovation in Aging*, 3, S57–S58.  
<https://doi.org/10.1093/geroni/igz038.223>
- Hussong, A. M., Langley, H. A., Rothenberg, W. A., Coffman, J. L., Halberstadt, A. G., Costanzo, P. R., & Mokrova, I. (2018). Raising grateful children one day at a time. *Applied Developmental Science*, 23(4), 371–384.  
<https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1441713>
- IBM Corp. Released 2012. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 21.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- Kelly, V., & E. Brännlund. (2024). “I learned this in the gardening group”: the impact of a community garden on children and their families’ eating habits. *Irish Educational Studies*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/03323315.2024.2314312>
- Kern, M. L., Della Porta, S. S., & Friedman, H. S. (2013). Lifelong Pathways to Longevity: Personality, Relationships, Flourishing, and Health. *Journal of Personality*, 82(6), 472–484. <https://doi.org/10.1111/jopy.12062>
- Kern, M. L., Benson, L., Steinberg, E. A., & Steinberg, L. (2016). The EPOCH Measure of Adolescent Well-Being. *Psychological Assessment*, 28(5), 586–597.  
<https://doi.org/10.1037/pas0000201>
- Keyes, C. L. M. (2007). Promoting and protecting mental health as flourishing: A complementary strategy for improving national mental health. *American Psychologist*, 62(2), 95–108. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.2.95>
- Kirby, N., Wright, B., & Allgar, V. (2019). Child mental health and resilience in the context of socioeconomic disadvantage: results from the Born in Bradford cohort study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 29(4). <https://doi.org/10.1007/s00787-019-01348-y>
- Koller, S. H., & Verma, S. (2017). Commentary on Cross-Cultural Perspectives on Positive Youth Development With Implications for Intervention Research. *Child development*, 88(4), 1178–1182. <https://doi.org/10.1111/cdev.12873>

- Kristjánsson, K. (2013). *Virtues and Vices in Positive Psychology*. New York: Cambridge University Press.
- Kristjánsson, K. (2016). Recent Work on Flourishing as the Aim of Education: A Critical Review. *British Journal of Educational Studies*, 65(1), 87–107.  
<https://doi.org/10.1080/00071005.2016.1182115>
- Lee, M.T., Kubzansky, L.D., and VanderWeele, T.J. (2020). *Measuring Well-Being: Interdisciplinary Perspectives from the Social Sciences and the Humanities*. Chapter 14. Oxford University Press, forthcoming.
- Lee, H. (2022). Family economic hardship and children's behavioral and socio-emotional outcomes in middle childhood: Direct and indirect pathways. *Children and Youth Services Review*, 138, 106527. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106527>
- Lerner, R. M., Buckingham, M. H., Champine, R. B., Greenman, K. N., Warren, D., & Weiner, M. B. (2015). Positive Development among Diverse Youth. *Emerging Trends in the Social and Behavioral Sciences*, 1–14.  
<https://doi.org/10.1002/9781118900772.etrds0260>
- Lerner, R. M. (2005). Positive Youth Development A View of the Issues. *The Journal of Early Adolescence*, 25(1), 10–16. <https://doi.org/10.1177/0272431604273211>
- Lerner, R. M., Tirrell, J. M., Dowling, E. M., Geldhof, G. J., Gestsdóttir, S., Lerner, J. V., King, P. E., Williams, K., Iraheta, G., & Sim, A. T. R. (2019). The end of the beginning: Evidence and absences studying positive youth development in a global context. *Adolescent Research Review*, 4(1), 1–14. <https://doi.org/10.1007/s40894-018-0093-4>
- Lerner, R. M., Brentano, C., Dowling, E. M., & Anderson, P. M. (2002). Positive youth development: Thriving as the basis of personhood and civil society. *New Directions for Youth Development*, 2002(95), 11–34. <https://doi.org/10.1002/yd.14>
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Murry, V. M., Smith, E. P., Bowers, E. P., Geldhof, G. J., & Buckingham, M. H. (2021). Positive Youth Development in 2020: Theory, Research,

- Programs, and the Promotion of Social Justice. *Journal of Research on Adolescence*, 31(4), 1114–1134. <https://doi.org/10.1111/jora.12609>
- Leurent, B., Dodd, M., Allen, E., Viner, R., Scott, S., & Bonell, C. (2021). Is positive school climate and adolescent mental health: Longitudinal study of young people in England. *SSM - Mental Health*, 100033. <https://doi.org/10.1016/j.ssmmh.2021.100033>
- Li, J., & Julian, M. M. (2012). Developmental relationships as the active ingredient: A unifying working hypothesis of “what works” across intervention settings. *American Journal of Orthopsychiatry*, 82(2), 157–166. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2012.01151.x>
- Li, J., Wang, J., Li, J., Qian, S., Jia, R., Wang, Y., Liang, J., & Xu, Y. (2020). How do socioeconomic status relate to social relationships among adolescents: a school-based study in East China. *BMC Pediatrics*, 20(1). <https://doi.org/10.1186/s12887-020-02175-w>
- Lima, R. F. F., & Morais, N. A. (2018). Bienestar Subjetivo de Niños/as y Adolescentes: revisión integradora. *Ciencias Psicológicas*, 12(2), 249–260. <https://doi.org/10.22235/cp.v12i2.1689>
- Masten, A. S., & Motti-Stefanidi, F. (2020). Multisystem Resilience for Children and Youth in Disaster: Reflections in the Context of COVID-19. *Adversity and Resilience Science*, 1(1). <https://doi.org/10.1007/s42844-020-00010-w>
- McMahon, G., Creaven, A., & Gallagher, S. (2020). Stressful life events and adolescent well-being: The role of parent and peer relationships. *Stress and Health*, 36(3). <https://doi.org/10.1002/smi.2923>
- Meireles, A. L., Xavier, C. C., Cortes, M. G., Moulin, Z. S., Proietti, F. A., & Caiaffa, W. T. (2013). Well-being of children and adolescents: a multidimensional construct. *Revista Médica de Minas Gerais*, 23(2). <https://doi.org/10.5935/2238-3182.20130023>
- Mella, N., Pansu, P., Batruch, A., Bressan, M., Bressoux, P., Brown, G., Butera, F., Cherbonnier, A., Darnon, C., Demolliens, M., De Place, A.-L., Huguet, P., Jamet, E.,

- Martinez, R., Mazonod, V., Michinov, E., Michinov, N., Poletti, C., Régner, I., & Riant, M. (2021). Socio-Emotional Competencies and School Performance in Adolescence: What Role for School Adjustment? *Frontiers in Psychology*, 12.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.640661>
- Melo, C. A. dos S. ., & Martins, I. C. . (2021). Recursos Desenvolvimentais e Desenvolvimento Juvenil Positivo (PYD): Uma Revisão. *Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação*, 7(2), 18.  
<https://doi.org/10.51891/rease.v7i2.601>
- Moreira, A. (2018). O papel moderador do clima escolar no engajamento acadêmico e vitimização entre pares. [Dissertação, Universidade Federal do Paraná]. Acervo Digital UFPR.
- Moreira-Primo, U. S., & França, D. X. de. (2024). Socialização étnico-racial parental: contribuições para o bem-estar e desenvolvimento de crianças e jovens. *Psicologia Argumento*, 42(116). <https://doi.org/10.7213/psicolargum.42.116.AO15>
- Mužik, M., Šerek, J., & Dana Seryjová Juhová. (2024). The Effect of Civic Engagement on Different Dimensions of Well-Being in Youth: A Scoping Review. *Adolescent Research Review*. <https://doi.org/10.1007/s40894-024-00239-x>
- Nagamine, L. Y. (2021). O lugar da cotidianidade no planejamento urbano: um olhar a partir do Guarituba (Piraquara/PR). *Cadernos Metrópole*, 23(50), 355–378.  
<https://doi.org/10.1590/2236-9996.2021-5014>
- Netto, I. M. C., Santos, G. J. dos, & Santos, L. M. M. dos. (2019). Grupo musical como contexto para promoção do desenvolvimento positivo de adolescentes. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 24, e190367.  
<https://doi.org/10.1590/interface.190367>
- Oliveira, P., & Muszkat, M. (2021). Revisão sistemática integrativa sobre métodos e estratégias para promoção de habilidades socioemocionais. *Revista Psicopedagogia*, 38(115). <https://doi.org/10.51207/2179-4057.20210008>

- Orkibi, H., Hamama, L., Gavriel-Fried, B., & Ronen, T. (2018). Pathways to adolescents' flourishing: Linking self-control skills and positivity ratio through social support. *Youth & Society*, 50(1), 3–25. <https://doi.org/10.1177/0044118X15581171>
- Overton, W. F. (2013). Relationism and Relational Developmental Systems. *Advances in Child Development and Behavior*, 21–64. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-397947-6.00002-7>
- Passareli, P. M., & Silva, J. A. da. (2007). Psicologia positiva e o estudo do bem-estar subjetivo. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 24(4), 513–517. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2007000400010>
- Pekel, K., Roehlkepartain, E. C., Syvertsen, A. K., Scales, P. C., Sullivan, T. K., & Sethi, J. (2018). Finding the fluoride: examining how and why developmental relationships are the active ingredient in interventions that work. *American Journal of Orthopsychiatry*. Advance online publication. <https://dx.doi.org/10.1037/ort0000333>
- Phipps, S., & Lethbridge, L. (2006). Income and the outcomes of children. Ottawa: Statistics Canada.
- Pinto, E. B., & Pedroso, B. (2024). Bem-estar subjetivo e psicológico em amostras brasileiras: uma revisão integrativa. *Mudanças*, 31(1), 65–75. <https://doi.org/10.15603/2176-0985/mu.v31n1p65-75>
- Poudel, A., Gurung, B., & Khanal, G. P. (2020). Perceived social support and psychological wellbeing among Nepalese adolescents: the mediating role of self-esteem. *BMC Psychology*, 8(1). <https://doi.org/10.1186/s40359-020-00409-1>
- Prati, G., Cicognani, E. & Albanesi, C. The Impact of Sense of Community in the School, Social Skills, and Exposure to Aggression and Victimization on Students' Well-Being. *Soc Indic Res* 140, 637–651 (2018). <https://doi.org/10.1007/s11205-017-1808-9>
- QEdu. (2023). Piraquara: Censo Escolar | QEdu: Use dados. Transforme a educação. QEdu: Aprendizado Em Foco. <https://qedu.org.br/municipio/4119509-piraquara/censo-escolar>

- Reis, F., & Moreira, J. (2023). Student-Teacher Relationships and Human Flourishing: Preliminary Findings from Brazil. *Advances in Research*, 24(6), 205–212.  
<https://doi.org/10.9734/air/2023/v24i61002>
- Reschly, A. L., Huebner, E. S., Appleton, J. J., & Antaramian, S. (2008). Engagement as flourishing: The contribution of positive emotions and coping to adolescents' engagement at school and with learning. *Psychology in the Schools*, 45(5), 419–431.  
<https://doi.org/10.1002/pits.20306>
- Roehlkepartain, E., Pekel, K., Syvertsen, A., Sethi, J., Sullivan, T. & Scales, P. (2017). Relationships First: Creating Connections that Help Young People Thrive.
- Sampieri, R., Collado, C., Lucio, M. (2013). Metodologia de pesquisa. Penso.
- Sarriera, J. C., Bedin, L., Abs, D., Calza, T., & Casas, F. (2015). Relationship between social support, life satisfaction and subjective well-being in Brazilian adolescents. *Universitas Psychologica*, 14(2), 459–474.
- Sarriera, J. C., Casas, F., dos Santos, B. R., Bedin, L. M., & González, M. (2018). Subjective well-being and personal relationships in childhood: Comparison of Brazilian and Spanish children. *Interpersona: An International Journal on Personal Relationships*, 12(1), 91–106. <https://doi.org/10.5964/ijpr.v12i1.284>
- Scales, P. C., Pekel, K., Sethi, J., Chamberlain, R., & Van Boekel, M. (2020). Academic Year Changes in Student-Teacher Developmental Relationships and Their Linkage to Middle and High School Students' Motivation: A Mixed Methods Study. *The Journal of Early Adolescence*, 027243161985841. doi:10.1177/0272431619858414
- Scales, P. C., Van Boekel, M., Pekel, K., Syvertsen, A. K., & Roehlkepartain, E. C. (2020b). Effects of developmental relationships with teachers on middle-school students' motivation and performance. *Psychology in the Schools*, 57(4), 646–677.  
<https://doi.org/10.1002/pits.22350>
- Seligman, M. E. P. (2004). Felicidade autêntica: usando a nova psicologia positiva para a realização permanente. Rio de Janeiro: Objetiva.

- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Seligman, M. E. (2012). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Atria Paperback.
- Siffredi, V., Liverani, M. C., Hüppi, P. S., Freitas, L. G. A., De Albuquerque, J., Gimbert, F., Merglen, A., Meskaldji, D. E., Borradori Tolsa, C., & Hà-Vinh Leuchter, R. (2021). The effect of a mindfulness-based intervention on executive, behavioural and socio-emotional competencies in very preterm young adolescents. *Scientific Reports*, 11(1). <https://doi.org/10.1038/s41598-021-98608-2>
- Silva, D. G. da, & Dell'Aglio, D. D. (2018). Avaliação do bem-estar subjetivo em adolescentes: Relações com sexo e faixa etária. *Análise Psicológica*, 36(2), 133–143. <https://doi.org/10.14417/ap.1218>
- Sternberg, R. J., Lin, S., & Nguyen, E. C. K. (2024). Are “Extracurricular” Activities Really Extracurricular? The Activities That Matter Least in School Are the Ones That Best Teach Real-World Critical and Creative Thinking. *Journal of Intelligence*, 13(1), 1. <https://doi.org/10.3390/jintelligence13010001>
- Telaumbanua, F. (2020). Relationship between extracurricular activities with learning creativity in smp students. 9:25-29. <https://doi.org/10.35337/SCIENTIA.VOL9.PP25-29>
- Thomas, K. J., da Cunha, J., & Santo, J. B. (2022). Changes in Character Virtues are Driven by Classroom Relationships: A Longitudinal Study of Elementary School Children. *School Mental Health*. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09511-8>
- Tognetta, L. R. P., Cuadra-Martínez, D. J., De Souza, R. A., & Fioranelli Neto, M. (2022). sofrimento emocional em adolescentes em tempos de pandemia do Covid-19. *Revista on Line de Política E Gestão Educacional*, e022095. <https://doi.org/10.22633/rpge.v26iesp.3.16955>

- VanderWeele, T. J. (2017). On the promotion of human flourishing. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 114(31), 8148–8156.  
<https://doi.org/10.1073/pnas.1702996114>
- Van Schalkwyk, I., & Wissing, M. P. (2010). Psychosocial well-being in a group of South African adolescents. *Journal of Psychology in Africa*, 20(1), 53–60.  
<https://doi.org/10.1080/14330237.2010.10820342>
- Venning, A., Wilson, A., Kettler, L., & Elliott, J. (2012). Mental Health among Youth in South Australia: A Survey of Flourishing, Languishing, Struggling, and Floundering. *Australian Psychologist*, 48(4), 299–310. <https://doi.org/10.1111/j.1742-9544.2012.00068.x>
- Wang, M. T., Brinkworth, M., & Eccles, J. (2013). Moderating effects of teacher-student relationship in adolescent trajectories of emotional and behavioral adjustment. *Developmental psychology*, 49(4), 690–705. <https://doi.org/10.1037/a0027916>
- Whitaker, R. C., Dearth-Wesley, T., Herman, A. N., Benz, T. L., S Saint-Hilaire, & Strup, D. D. (2023). The Association Between Teacher Connection and Flourishing Among Early Adolescents in 25 Countries. *Journal of Early Adolescence*.  
<https://doi.org/10.1177/02724316231190828>
- Wissing, M. P., Schutte, L., Liversage, C., Entwisle, B., Gericke, M., & Keyes, C. (2019). Important Goals, Meanings, and Relationships in Flourishing and Languishing States: Towards Patterns of Well-being. *Applied Research in Quality of Life*.  
<https://doi.org/10.1007/s11482-019-09771-8>
- Witten, H., Savahl, S., & Adams, S. (2019). Adolescent flourishing: A systematic review. *Cogent Psychology*, 6(1). <https://doi.org/10.1080/23311908.2019.1640341>
- Wolbert, L. S., de Ruyter, D. J., & Schinkel, A. (2015). Formal criteria for the concept of human flourishing: the first step in defending flourishing as an ideal aim of education. *Ethics and Education*, 10(1), 118–129.  
<https://doi.org/10.1080/17449642.2014.998032>

- Wolbert, L., de Ruyter, D., & Schinkel, A. (2021). The flourishing child. *Journal of Philosophy of Education*, 55(4-5), 698–709. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12561>
- World Health Organization. (2022). *World mental health report: Transforming mental health for all*. [www.who.int](http://www.who.int).
- Wroblevski, B., Lucas, M. de S., Silva, R. M. da, & Cunha, M. S. da. (2022). Relação entre insatisfação corporal e saúde mental dos adolescentes brasileiros: um estudo com representatividade nacional. *Ciência & Saúde Coletiva*, 27, 3227–3238. <https://doi.org/10.1590/1413-81232022278.16302021>
- Yu, M. V. B., Johnson, H. E., Deutsch, N. L., & Varga, S. M. (2016). “She Calls Me by My Last Name”: Exploring Adolescent Perceptions of Positive Teacher-Student Relationships. *Journal of Adolescent Research*, 33(3), 332–362. <https://doi.org/10.1177/0743558416684958>
- Zubair, M., Ahmad, M., & Tariq, N. (2023). Role of Parents and Teachers in the Social Development of Students. *Journal of Social Sciences Review*, 3(1), 396–405. <https://doi.org/10.54183/jssr.v3i1.17>

## Apêndices

### Apêndice 1

#### [ARTIGO PUBLICADO]

Reis, F. A., & Cunha, J. M. (2025). Relacionamentos Positivos. *Revista Espaço Pedagógico*, 32, e16636–e16636. <https://doi.org/10.5335/rep.v32.16636>

### **Relacionamentos Positivos: Contribuições para o Bem-Estar em Ambientes Educacionais**

#### **Resumo**

Em tempos mais recentes, o enfoque conteudista no contexto educacional tem sido alterado por medidas que buscam implementar a educação socioemocional nas práticas escolares, demonstrando que tais ambientes não somente tem o dever de ensinar os conteúdos determinados nos documentos norteadores para os estudantes e disponibilizar um espaço adequado para os professores, mas também possuem a responsabilidade de promover e intensificar a propagação do bem-estar para estes atores. O bem-estar, compreendido a partir de uma perspectiva mais ampla neste estudo, é um componente vital para a prosperidade ao longo do ciclo vital. Com a proposta de explorar como a educação pode atuar na promoção de bem-estar para estudantes e professores brasileiros por meio dos relacionamentos a partir de uma abordagem crítico-analítica, o presente artigo propõe uma reflexão acerca de como tais vínculos positivos se tornam recursos para tal promoção, bem como discute acerca das estratégias relacionais presentes nessas relações.

Palavras-chave: Escola; estudantes; professores.

#### **Introdução**

O bem-estar é um conceito indispensável quando se busca refletir acerca de uma vida próspera ao longo do ciclo vital e contextos educacionais podem desempenhar um papel relevante neste processo. Estudos em diversos países demonstram a relevância da temática, como no caso do relatório da OECD (2021) que explorou o bem-estar estudantil em nove países e evidenciou que o bem-estar não somente diminui da infância para a adolescência, mas também que um a cada cinco estudantes relata passar por situações de vitimização diante de seus colegas. Tal comportamento vinculou-se a uma menor resistência ao estresse, diminuição do otimismo e maior dificuldade no controle emocional. Por outro

lado, professores também enfrentam diversas dificuldades que afetam o seu bem-estar, como o congelamento salarial, ambientes de trabalho estressantes e enfraquecimento da sua autonomia frente ao exercício de sua profissão (Oecd, 2020).

Ao levar em consideração eventos globais recentes, como a pandemia de COVID-19, destaca-se o desafio de priorizar o bem-estar de jovens e adultos também em contextos escolares. No contexto brasileiro, após o período de adaptações emergenciais de processos educativos, como a adoção de aulas remotas, notou-se uma incidência elevada de transtornos mentais (como ansiedade) e sofrimento emocional entre diversos atores escolares (Gadagnoto *et al.*, 2022; Paulino Tognetta *et al.*, 2022). A promoção do bem-estar já estava apontada como uma das grandes prioridades para o desenvolvimento sustentável (Onu, 2023), e marcos normativos brasileiros como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) buscam aprofundar a interpretação sobre o objetivo de promoção do desenvolvimento integral por meio da educação, considerando neste quesito vários aspectos relacionados ao bem-estar social e emocional de estudantes. Mas como é possível promover o bem-estar em contextos educacionais? A qualidade dos relacionamentos entre estudantes e professores pode ser um componente fundamental deste processo.

A promoção do bem-estar oferece benefícios para indivíduos e também para os contextos em que estão inseridos. A literatura associa o bem-estar com um maior estabelecimento de limites, expectativas e identidade positiva (Carvalho; Veiga, 2020), forças de caráter (Bazargan-Hejazi, 2023), desempenho acadêmico e comportamental (Dell'agli *et al.*, 2021), melhor ajuste psicológico (Chamizo-Nieto *et al.*, 2021), maior propósito e significado de vida, autoconfiança e relacionamentos mais significativos (van Schalkwyk; Wissing, 2010), ao passo que está inversamente correlacionado com sintomas de depressão e ansiedade (Osborn, 2022) e engajamento em atividades de risco, como fumar, beber álcool e desenvolver problemas de sono (Venning *et al.*, 2013).

Diante disso, estudos também no campo educacional tem se dedicado a pesquisar possibilidades para propagar o bem-estar. Exemplos disso são os estudos de Wang *et al.* (2020) e Leurent *et al.* (2021) que direcionam seus esforços para uma melhor compreensão

frente a um clima escolar positivo e como esse pode afetar o bem-estar, ao passo que Cilar *et al.* (2020) e March *et al.* (2022) dedicam-se a estudar a efetividade de intervenções que buscam a promoção do bem-estar. Sendo assim, a escola é um contexto que pode ser melhor explorado devido ao privilégio que possui de se fazer presente por um tempo considerável na vida de estudantes e professores, atuando como palco para processos que podem favorecer o bem-estar dos atores envolvidos. Para tanto, um desses processos presentes no contexto educacional que pode favorecer a promoção do bem-estar são os relacionamentos positivos entre os professores e estudantes.

Em um primeiro momento, torna-se necessário refletir: o que é bem-estar? No contexto nacional, revisões integrativas como a de Pinto e Pedroso (2023) mostram que a maioria dos estudos que analisam bem-estar com amostras brasileiras se concentram na análise do bem-estar subjetivo, ou seja, os pesquisadores brasileiros vinculam com maior frequência o fato de estar bem a questão da felicidade que, de forma operacional, baseia-se nas percepções das sensações positivas e negativas (Diener, 2000), no que poderia ser categorizado como uma abordagem hedonista sobre o bem-estar. Entretanto, o bem-estar pode ser compreendido para além da percepção subjetiva sobre este aspecto, em especial considerando aspectos relacionados a sua repercussão no funcionamento social e emocional das pessoas de forma mais ampla. No presente artigo, o bem-estar é compreendido como estado ótimo em diferentes dimensões da vida que, quando positivas, promovem o bem-estar mesmo em contextos de adversidade. Tal definição está alinhada a concepções contemporâneas sobre o bem-estar que adotam perspectivas relacionadas ao florescimento humano, como a proposta por VanderWeele (2017) que operacionaliza o florescimento humano a partir de dimensões como felicidade, caráter, propósito e significado, relacionamentos e saúde física e mental. É possível afirmar que perspectivas como a adotada neste trabalho e por outros autores (ex., VanderWeele, 2017) estão alinhadas a uma perspectiva eudaimônica sobre o bem-estar. Esta abordagem se concentra no desenvolvimento das virtudes e na realização do potencial humano, enfatizando o bem-estar objetivo e o florescimento humano e, de certo modo, amplia o enfoque proposto em

abordagens hedonistas sobre o bem-estar que são centradas no bem-estar subjetivo e na busca pelo prazer e pela minimização da dor.

Em contextos educacionais, estudos recentes têm seguido essa tendência com maior enfoque nas análises que interpretam o bem-estar a partir da dimensão hedônica (Dias-Viana; Noronha, 2022; Alves *et al.*, 2022; Junior; Hamdan; Nishiyama, 2022; Campanucci; Ketzer; Poian, 2022; Junior, 2022), cuja dimensão é comumente interpretada como a felicidade propriamente dita (Diener, 2000). Com isso, evidencia-se em tais estudos a necessidade de olhar outros componentes do bem-estar para além da felicidade. De fato, é importante que as pessoas sejam felizes, porém é necessário considerar outros aspectos da vida humana para a promoção do bem-estar, pois outras facetas são também relevantes para se ter uma vida próspera, como a qualidade dos relacionamentos em que essa pessoa se insere (Saxer *et al.*, 2024; Zhou *et al.*, 2022) e o caráter (Proctor *et al.*, 2011).

Nessa linha de raciocínio, estudos recentes buscaram analisar empiricamente a relevância de outros fatores no bem-estar (Rebolo; Bueno, 2014; Trindade; Morcerf; Oliveira, 2018; Naiff; Ferreira; Naiff, 2013; Damásio; Melo; Silva, 2013; Machado; Araújo, 2021; Dias-Viana; Noronha, 2022; Wroblewski *et al.*, 2022; Reis; Cunha, 2023; van Schalkwyk; Wissing, 2010; Câmara; Strelhow, 2023; Thomas; Cunha; Santo, 2022), sendo que de modo amplo estas evidências avançam a compreensão sobre como diversos aspectos do contexto educacional contribuem para aspectos específicos (como o caráter ou competência socioemocional) e gerais do bem-estar.

Ao explorar esse bem-estar em professores e estudantes, o objetivo volta-se a compreender como o contexto educacional pode promover o bem-estar dos atores envolvidos nesse ambiente, ao passo que também objetiva-se entender em que medida essa promoção pode ocorrer a partir dos relacionamentos positivos presentes nesses contextos - como a relação professor-aluno. Frente a isso, o presente artigo pretende focar na qualidade dos relacionamentos do ambiente educacional para compreender de que forma tais interações contribuem para as diferentes facetas do bem-estar. Explora-se a ideia de que a qualidade dos relacionamentos pode ser um caminho fundamental para a promoção

do bem-estar no ambiente escolar, cujos relacionamentos podem ser compreendidos como ações entre adultos e jovens que facilitam a aprendizagem e o desenvolvimento (Roehlkepartain *et al.*, 2017). Em outras palavras, uma das formas para a promoção do bem-estar ocorre a partir das interações positivas entre os estudantes e seus respectivos professores.

Para entender melhor essa questão do relacionamento e seu potencial na promoção do bem-estar, considera-se viável entender quais são os fatores constituintes do bem-estar dos professores que atuam nas escolas e dos alunos do Brasil durante a infância e adolescência a partir de uma ótica mais abrangente, adotada para este artigo. Para tal, tanto o bem-estar docente como o discente serão discutidos nas próximas seções a partir de algumas das facetas do florescimento humano. Dessa forma, adotou-se ao longo do artigo uma abordagem teórico-crítica para investigar estudos empíricos e, posteriormente, criou-se a tabela suplementar 1 para sintetizar os resultados.

### **Bem-Estar Docente no Brasil**

A busca pela melhor compreensão do bem-estar de professores se justifica pelo fato de que seu bem-estar impacta não somente a si, mas também os diversos indivíduos que fazem parte da ecologia educacional (Takizawa; Matsumoto; Ishimoto, 2024; Harding *et al.*, 2019; Oecd, 2021). Em seu estudo, Butler *et al.* (2022) investigaram se os professores interferem no bem-estar dos estudantes, ao passo que os resultados mostram uma prevalência de baixo bem-estar mental em 22,9% dos estudantes que possuíam a família e seus pares como fontes de apoio – porém sem professores como terceira fonte. Logo, percebe-se como o professor, ao atuar como fonte de apoio, participa da manutenção do bem-estar dos estudantes. Com um direcionamento específico para o contexto brasileiro, revisões evidenciam um decréscimo na publicação de artigos com enfoque na qualidade de vida e bem-estar docente (Morandini; Junior, 2022), cujo resultado demonstra a necessidade de mais estudos específicos sobre a qualidade de vida e bem-estar dos docentes.

Na revisão realizada por Morandini e Junior (2022), há evidências que sugerem que o bem-estar no trabalho docente impacta o bem-estar geral a partir da satisfação

experienciada no ambiente de trabalho. Essa satisfação, por sua vez, é influenciada principalmente pela qualidade dos relacionamentos estabelecidos neste ambiente, mas sem ignorar a necessidade dos bens materiais. Ao levar em consideração que os professores brasileiros assumem cargas de trabalho elevadas, grande parte do seu dia é dedicado ao exercício profissional e, assim, é possível entender como os relacionamentos, cuja manutenção é realizada diariamente e em períodos duradouros, atuam para que o trabalho se torne um fator contextual do bem-estar e, conseqüentemente, impacte no bem-estar geral. Dessa forma, a revisão acima traz evidências de que, dentre algumas opções que podem impactar no bem-estar docente, a qualidade dos relacionamentos é um fator fundamental.

Para analisar o bem-estar dos professores de educação básica do Brasil para além do fator contextual do trabalho, os próximos parágrafos abordam diversas facetas do bem-estar a partir de uma perspectiva sobre o florescimento humano, considerando fatores como a felicidade e satisfação de vida, saúde física e mental, relacionamentos, propósito e significado de vida e caráter. Ao resgatar a proposição do artigo, a qual o bem-estar pode ser promovido a partir dos relacionamentos, destaca-se que quase todas as dimensões discutidas abaixo, a partir de suas evidências empíricas, são promovidas a partir dos relacionamentos.

Sobre a felicidade e satisfação de vida, Rebole e Bueno (2014) investigaram quais fatores possibilitam ou limitam a felicidade de 250 professores. Os professores elencaram relacionamentos conflituosos como determinante de mal-estar, mas destacaram que o fator principal para a sua felicidade no trabalho ocorre a partir do fator relacional, ou seja, das relações estabelecidas com suas chefias, pares, famílias e estudantes. Pode-se ver como os relacionamentos servem como base para a promoção dessa faceta do bem-estar, afinal, como os professores estão a todo momento em interações em seu local de trabalho, a qualidade destes possui função essencial para a promoção de vínculos mais saudáveis.

Em relação à saúde física e mental de professores brasileiros, a revisão realizada por Trindade, Morcerf e Oliveira (2018) focou em analisar artigos relacionados a relatos de

experiências de atividades que foram realizadas com docentes no norte do país com foco na saúde do professor e seus determinantes. Dentre os preditores elencados nos estudos inclusos na revisão, alguns aspectos relacionais associados a problemas emocionais incluem a precariedade dos relacionamentos entre estudantes e professores, problemas de comportamento de estudantes e a falta de apoio dos pares, além de indícios de relações conflituosas entre docentes e gestores educacionais.

Os relacionamentos não apenas são um preditor importante do bem-estar, mas em uma perspectiva eudaimônica a qualidade destes pode ser entendida como um componente essencial do florescimento humano. Naiff, Ferreira e Naiff (2013) buscaram compreender quais aspectos estavam vinculados ao bem-estar de 108 professores da educação básica. Os achados do trabalho demonstraram que a qualidade dos relacionamentos e as interações no ambiente escolar foram preditores significativos do bem-estar de docentes, em especial entre docentes atuando no setor privado em comparação a docentes atuando no setor público.

Com relação a propósito e significado de vida, Damásio, Melo e Silva (2013) analisaram o sentido de vida, a qualidade de vida e o bem-estar psicológico de 517 professores escolares e os resultados sugerem não somente que o sentido de vida é um forte preditor de bem-estar de qualidade de vida, mas também que os professores que apresentavam escores mais altos em sentido de vida também possuíam escores maiores no bem-estar e na qualidade de vida quando comparados aos professores com resultados menores.

Por fim, em relação ao caráter, Machado e Araújo (2021) analisaram qualitativamente sinais de bem-estar docente nas práticas de quatro professores da educação básica. Os resultados sugerem que a presença de forças de caráter na atuação docente, como paixão pelo ensino, resiliência e criatividade, demonstra uma maior percepção de bem-estar docente. Muitas das inferências realizadas foram possíveis a partir dos relacionamentos que os professores possuíam com os seus estudantes em sala de aula.

Ao analisar os achados dos artigos citados acima, evidencia-se como a qualidade

dos relacionamentos desempenha um papel relevante diante de diferentes facetas do bem-estar docente. Por conta disso, a escola deve refletir acerca de como promover o bem-estar dos professores que, conforme demonstrado, é possível a partir da melhoria da qualidade dos relacionamentos.

Para além da compreensão sobre o bem-estar docente, a seguir são analisadas evidências sobre o bem-estar dos estudantes brasileiros. Esse processo será realizado da mesma forma a qual o bem-estar dos professores foi submetido, ou seja, considerando fatores como o bem-estar subjetivo e outros aspectos do florescimento humano.

### **Bem-Estar Discente durante a Infância e Adolescência**

Felizmente, diversos estudos conduzidos no contexto brasileiro oferecem evidências sobre o bem-estar dos estudantes na infância e/ou adolescência, ainda que nem todos explicitamente abordem o bem-estar. O estudo de Casas, Tiliouine e Figuer (2013) avalia o bem-estar subjetivo em diferentes culturas, com resultados que demonstram que, com o passar da idade, os jovens tendem a ter escores menores de bem-estar. Diante desta e de outras evidências (ex., González-Carneiro *et al.*, 2016) é necessário não somente buscar formas de estimular o bem-estar quando este se encontra em níveis mais inferiores, mas também reavaliar formas de enfatizar sua promoção ao longo das etapas da educação. Evidências como a de Chamizo-Nieto *et al.* (2021) sugerem que o bem-estar está associado a uma série de fatores desejáveis, como o otimismo e autoestima positiva. Como notado anteriormente, não é suficiente avaliar o bem-estar a partir do ponto de vista hedônico e a seguir, apesar de tal ponto de vista ser explorado (a partir da satisfação de vida e felicidade), também serão abordadas outras facetas relacionadas ao florescimento humano, como saúde mental e física, relacionamentos, propósito e significado e caráter.

Frente à dimensão de satisfação de vida e felicidade de crianças e adolescentes, Dias-Viana e Noronha (2022) realizaram uma revisão integrativa com o objetivo de facilitar a compreensão frente às variáveis escolares relacionadas ao bem-estar subjetivo dos estudantes. Apesar da revisão demonstrar a falta de estudos com essa temática no contexto nacional, destaca-se que as pesquisas em outros países sugerem que uma das temáticas

principais vinculada ao bem-estar subjetivo são os relacionamentos estabelecidos pelo estudante, ou seja, o suporte para com os colegas e a percepção do suporte social quando este é oferecido pelos professores.

Quanto aos estudos voltados à saúde mental e física, Wroblevski *et al.* (2022) realizaram uma análise secundária sobre a relação entre a insatisfação corporal e a saúde mental em 97.036 adolescentes brasileiros. Os resultados sugerem que essa insatisfação é prejudicial à saúde mental devido a aumentar a sensação de solidão e prejudicar a sociabilização para ambos os sexos, além da questão de que meninas brancas que possuem relacionamentos precários - ou seja, que são vítimas de bullying e humilhação – são mais propensas a se sentirem insatisfeitas com seu corpo. Em contrapartida, quanto maior o envolvimento dos pais com seus filhos, menores são as chances de uma percepção negativa com seu corpo. Pode-se notar que, mesmo que de forma indireta, os relacionamentos estão presentes nessa dimensão, tanto com um caráter protetivo como também associados a alguns problemas.

Em relação ao domínio dos relacionamentos, Reis e Cunha (2023) investigaram o impacto da relação professor-aluno no bem-estar de 5.144 estudantes de ensino médio no Brasil, cujos resultados demonstram que esse vínculo possui associação significativa ao bem-estar estudantil. Além disso, vale destacar o estudo de van Schalkwyk e Wissing (2010) que, por meio de entrevistas e questionários com estudantes sul-africanos, descobriram que os jovens que denotavam maiores índices de bem-estar vinculavam sua vida, dentre outros fatores, a relacionamentos positivos, ao passo que os jovens que possuíam baixos escores de florescimento vincularam sua vida a experiência de ter poucos amigos ou de ser ignorado por eles, pressão negativa por seus pares e ser rejeitado por eles.

Referente ao propósito de vida e significado, poucos estudos nacionais buscaram investigar tal questão. Câmara e Strelhow (2023) realizaram a validação de um instrumento para medir o propósito na vida de estudantes brasileiros e, como resultado, as afirmativas apresentaram correlações positivas e significativas com a satisfação de vida e bem-estar psicológico, ou seja, um melhor resultado na categoria de propósito de vida estará

relacionado com um melhor resultado na categoria de bem-estar psicológico e satisfação de vida. Além disso, ainda no estudo de van Schalkwyk e Wissing (2010) com adolescentes sul-africanos, os resultados sugerem que os adolescentes que possuíam maiores escores de bem-estar vinculavam sua vida a possuir propósito de vida e significado, bem como ter um estilo de vida mais construtivo quando comparado aos jovens com escores mais baixos de bem-estar.

Finalmente, ao considerar a faceta relacionada ao caráter, como seria de se esperar, as forças de caráter de estudantes estão associadas ao bem-estar de forma geral (além disso, vale citar os estudos de Abasimi, Gai e Wang (2017) e Toner *et al.*, (2012)). Estudo realizado por Thomas, Cunha e Santo (2022) examinou o papel das relações escolares e da aprendizagem socioemocional na formação do caráter dos alunos na segunda infância, envolvendo 1881 estudantes e 262 professores em escolas no sul do Brasil. Estudantes que perceberam seus relacionamentos com professores de forma mais positiva também apresentaram maiores escores de forças de caráter (como esperança, trabalho em equipe, responsabilidade social, justiça, coragem e autorregulação).

Ao analisar os estudos citados, novamente se destaca como as dimensões discutidas são promotoras de bem-estar, assim como a qualidade dos relacionamentos é um dos fatores associados a essas facetas entre estudantes na infância e adolescência. A tabela suplementar 1 sintetiza os estudos de professores e estudantes a fim de analisar com maior precisão cada dimensão do bem-estar. Embora existam artigos focados em estudar tais dimensões do bem-estar, ainda se trata de um movimento inicial que necessita de maior esforço para conceber o bem-estar em uma perspectiva multifatorial.

Diante disso, intensifica-se o argumento de que a qualidade dos relacionamentos seria um fator chave para a ação de escolas como promotoras do bem-estar dos professores e estudantes brasileiros. Esses vínculos estabelecidos no ambiente escolar possuem um grande potencial para desenvolver as diversas facetas que constituem o bem-estar, conforme evidências elencadas ao longo do artigo.

Diante da opção de analisar a promoção do bem-estar a partir da qualidade dos

relacionamentos, a educação deve compreender que os relacionamentos estabelecidos no ambiente escolar atuam como um contexto de recurso para a promoção do bem-estar. A próxima seção buscará discutir, à luz da teoria bioecológica (Bronfenbrenner, 2011), como a qualidade dos relacionamentos se trata de um recurso necessário para o bem-estar dos professores e estudantes.

### **Qualidade dos Relacionamentos e Bem-Estar dos Estudantes e Professores À Luz da Teoria Bioecológica de Desenvolvimento Humano**

Ao observar o relacionamento como uma das possibilidades para atuar como mecanismo de difusão do bem-estar, o foco volta-se às interações presentes no contexto escolar, como a relação professor-aluno. A partir do ponto de vista desenvolvimentista, as facetas do bem-estar - caráter, propósito, satisfação de vida, relacionamentos positivos e saúde mental e física - são maleáveis, ou seja, podem ser aprendidas, desenvolvidas e aperfeiçoadas ao longo do ciclo vital. Considerando isso, a teoria bioecológica de desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 2011) permite refletir acerca dessa questão.

A teoria bioecológica postula que o contexto é fundamental para que o desenvolvimento do sujeito seja compreendido (Bronfenbrenner, 2011). Tanto o contexto como o indivíduo são ativos durante esse processo e, ao levar em consideração a ideia de que os indivíduos influenciam e são influenciados por pessoas de sua ecologia, os relacionamentos tornam-se essenciais de serem estudados.

Segundo Bronfenbrenner (2011), o desenvolvimento humano ocorre por meio dos processos proximais que, segundo Diniz e Koller (2010), tais processos são entendidos como as interações recíprocas que se tornam mais complexas com o passar do tempo entre pessoas e demais indivíduos, objetos e instituições, em que tanto a pessoa como o contexto são ativas e se estimulam. Vale ainda destacar que tal desenvolvimento ocorre em diferentes momentos da vida, ou seja, não somente os estudantes estão em constante desenvolvimento, como também os professores estão inseridos nessa perspectiva.

O modelo de análise da teoria traz um foco para a sigla PPCT (processo, pessoa, contexto, tempo) que, para o presente artigo, é contextualizado a partir dos professores e

estudantes (pessoa) que, devido a qualidade de seus relacionamentos (contexto), poderão promover seus respectivos bem-estar (processo), a qual pode ser alterado ao longo do tempo a partir de sua intensidade já que, de acordo com a teoria, para que o desenvolvimento ocorra, as interações recíprocas devem ser estabelecidas em uma base estável e em estendidos períodos de tempo (Bronfenbrenner, 2011).

À luz da teoria bioecológica de desenvolvimento humano, os relacionamentos entre estudantes e professores podem ser considerados como um microsistema, pois este é definido como um contexto em que as atividades diárias dos estudantes e professores ocorrem, bem como se trata de interações com outras pessoas, objetos e particularidades do ambiente cujos indivíduos em desenvolvimento passam muito tempo (Bhering; Sarkis, 2009). Trata-se, portanto, de reconhecer as características das pessoas envolvidas e também a relação professor-aluno como um microsistema fundamental a ser melhor compreendido ao abordar esse relacionamento como um recurso relevante para o bem-estar dos indivíduos envolvidos.

Frente a necessidade de explorar com maior profundidade o potencial desse recurso contextual, é possível questionar em que medida a qualidade dos relacionamentos neste contexto é relevante para o bem-estar de forma mais ampla. Uma das proposições da teoria bioecológica se trata de que as características relevantes do contexto - ou seja, neste caso, dos relacionamentos - para o desenvolvimento não se limitam única e exclusivamente às condições objetivas (ter a presença de um relacionamento por si só), mas a forma como essas são experienciadas subjetivamente também são fundamentais.

Logo, ao levar em consideração que o contexto relacional envolve diversas ações que moldam sua qualidade, cujas ações produzem sentimentos (tanto positivos como negativos) e que essa percepção de valor pode modelar o desenvolvimento (Bronfenbrenner, 2011), a qualidade dos processos proximais torna-se essencial para promover ou obstruir a promoção do bem-estar.

Nessa linha de raciocínio, entende-se então que o contexto (os relacionamentos interpessoais) pode, a partir de sua qualidade, proporcionar um espaço que pode influenciar,

de forma significativa, o processo (promoção do bem-estar). Trata-se, portanto, de uma perspectiva eficiente que pode muitas vezes estar sendo negligenciada pelo fato da escola concentrar seus esforços em prioridades limitadas a objetivos “conteudistas” ou outros que não necessariamente consideram o desenvolvimento e bem-estar integral em contextos educacionais. Sendo assim, a melhoria dos relacionamentos estabelecidos no ambiente escolar emerge como um fator contextual em potencial, capaz de promover, de forma efetiva, o bem-estar entre os atores pertencentes ao ambiente escolar. Diante dessa perspectiva, analisar o que as evidências empíricas falam do papel da qualidade dos relacionamentos nos ambientes escolares para a promoção do bem-estar torna-se essencial.

Ao assumir que a qualidade dos relacionamentos desempenha um papel fundamental no desenvolvimento durante a infância e adolescência, é necessário especificar quais aspectos do relacionamento podem ser relevantes ou prioritários. Tais relacionamentos positivos podem ser entendidos como relações bidirecionais estáveis entre atores específicos. Alguns dos fatores fundamentais que qualificam esses relacionamentos incluem a expressão de cuidado (como realmente prestar atenção quando estiverem juntos ou fazer com que o outro se sinta valorizado e conhecido), oferecer desafios de crescimento (como incentivar o outro a ir além de seu limite ou ajudar a aprender com os erros), suporte (como guiar através de situações difíceis ou construir a confiança), compartilhar poder (como levar a pessoa a sério e tratá-la de forma justa, bem como envolvê-la em decisões as quais podem afetá-la) e expansão de possibilidades (como auxiliar a ver o futuro ou expandir os horizontes e apresentar novas ideias e experiências) (Roehlkepartain *et al.*, 2017; PEKEL *et al.*, 2018). Ou seja, estas seriam facetas críticas de um relacionamento de qualidade entre professores e estudantes.

Essa proposição elencada pelo Search Institute (Roehlkepartain *et al.*, 2017; Pikel *et al.*, 2018) sugere que a relação entre professor e estudante se estabelece a partir dessas dimensões. Além disso, estudantes que tem acesso a relacionamentos de alta qualidade nesta perspectiva têm 7,6 vezes mais chances de serem proativos em relação a tarefas

desafiadoras e apresentarem maior resiliência frente ao fracasso durante o processo de aprendizagem quando comparados aos demais estudantes que não possuem relacionamentos tão positivos com seus professores. Além disso, os resultados sugerem que esses vínculos possibilitam aos estudantes uma percepção mais positiva do clima escolar de forma ampla, bem como estão positivamente correlacionados a sensação de conexão para com a escola e ao sentido de ser culturalmente respeitado.

Outro estudo que vai ao encontro dessa proposição foi realizado por Scales *et al.* (2020) adotando a mesma perspectiva teórica. Ao analisar os relacionamentos de 534 estudantes do ensino fundamental (51% feminino; 54% branco, 9% pardo, 8% afro-americano, 7% asiático, 1% nativo americano, 7% outra raça e 15% não respondeu), os resultados demonstram que os estudantes com relacionamentos mais fortalecidos com seus professores apresentaram maior motivação acadêmica, percepção de pertencimento, melhores notas escolares e também perceberam o clima escolar de forma mais positiva. Além disso, destaca-se que o artigo sugere que focar nas cinco dimensões da qualidade do relacionamento tem maior efetividade do que focar de forma isolada.

Na mesma direção, Yu *et al.* (2016) buscou examinar a relação professor-aluno a partir da perspectiva discente. Para tal, empregou-se uma análise qualitativa com 13 estudantes (M = 14.88) pertencentes ao ensino fundamental e/ou médio. Os resultados sugerem que os relacionamentos são mais fortes quando os estudantes percebem seus professores como mais cuidadosos (como ser amigável ou sentir-se conhecido), apoiadores (como oferecer ajuda extra e realmente se importar), compartilham poder (ter conversa com ambas as pessoas no mesmo nível) e oferecem novas possibilidades (conversas livres sobre os mais variados temas). Além disso, destaca-se que relacionamentos mais fortes proporcionam aos estudantes uma melhoria no bem-estar, na sensação de pertencimento, respeito, confiança, engajamento e também desenvolvem habilidades que podem ser utilizadas em outros contextos.

Paralelo a isso, Oliveira *et al.* (2014) investigou a percepção de jovens que estão na transição do ensino médio para a universidade e percebeu que os estudantes sentem que

os professores buscam estabelecer uma relação mais acadêmica, sem uma aproximação que proporcione apoio nessa nova etapa, o que poderia vir a facilitar a adaptação. Além disso, consideram que tal transição é afetada por professores inacessíveis e com postura superior, bem como sua postura rígida amedronta-os, ou seja, que não expressam cuidado (não mostram que estão felizes com a presença de seus estudantes, bem como não se dão o trabalho de os escutar), não providenciam suporte (guiar através de situações difíceis, como a adaptação) e não compartilham poder (respeitando-os a partir de um tratamento do mesmo nível), afetando assim seu desempenho acadêmico por não se sentirem à vontade em tirar dúvidas e afins.

Por fim, destaca-se o estudo de Wentzel (2012), cujo artigo busca estabelecer uma ligação entre o papel do professor a partir de sua qualidade para com o vínculo com o estudante (a partir de ações como oferecer ajuda, cuidado emocional, segurança e práticas instrucionais) frente às competências escolares dos alunos. Em consonância com a proposição de que a qualidade dos relacionamentos importa, os resultados deste artigo sugerem que este tipo de professor está vinculado com mais engajamento, conquistas e motivação de seus estudantes.

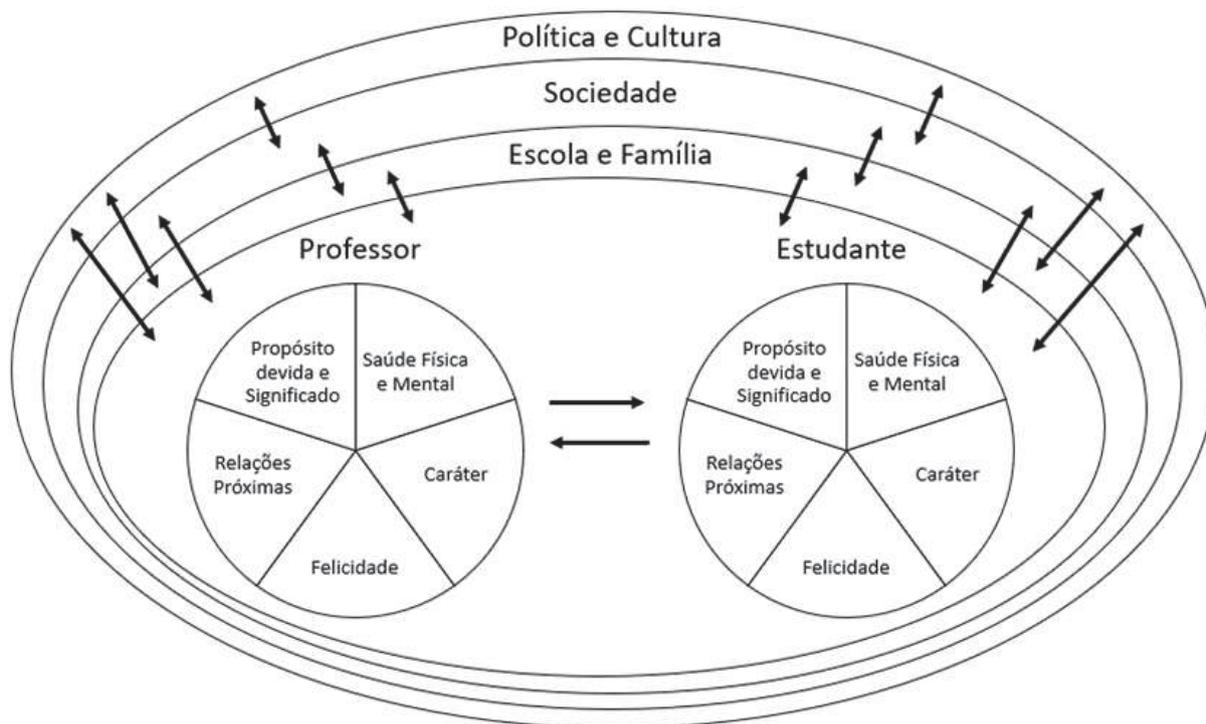
Como é possível perceber nos estudos de Roehlkepartain *et al.* (2017), Pekel *et al.* (2018), Scales *et al.* (2020), Yu *et al.* (2016), Wentzel (2012) e Oliveira *et al.* (2014), os relacionamentos (contexto) tornam-se essenciais para a promoção do bem-estar (processo) quando considerada sua qualidade, cuja qualidade é caracterizada pela presença de cinco facetas que podem potencializar o desenvolvimento a partir das necessidades dos jovens. Frente a isso, percebe-se como investir nas nuances presentes no relacionamento - como a expansão de possibilidades, compartilhar poder, entre outros - pode ser uma forma concreta e operacionalmente factível de atuação, ao passo que tal direcionamento torna-se benéfico para o desenvolvimento dos estudantes e, sendo assim, reforça-se a ideia de que tal proposição quanto aos campos que possibilitam uma melhor qualidade nos relacionamentos deve ser melhor explorada.

Conforme evidenciado nas seções anteriores, os relacionamentos são fontes de

bem-estar para professores e estudantes, ao passo que a qualidade desses relacionamentos, abordada a partir das cinco estratégias relacionais do modelo proposto pelo Search Institute (Roehlkepartain *et al.*, 2017; Pekel *et al.*, 2018), é um fator necessário para que a promoção ocorra.

O modelo apresentado na Figura 1 representa a constituição do bem-estar dos professores e estudantes à luz do florescimento, bem como sua relação entre os docentes e discentes a partir de seu relacionamento. Nesse modelo, explora-se não apenas o vínculo direto entre esses dois grupos, considerando suas relações dentro do contexto educativo. O bem-estar de estudantes e professores é constituído a partir de diferentes dimensões para além da felicidade propriamente dita, como os relacionamentos, a saúde mental e física, o caráter, o propósito e o significado de vida. Além disso, a qualidade de seus relacionamentos é um fator em potencial que deve ser melhor desenvolvido e priorizado a partir de facetas específicas, incluindo aspectos como o cuidado, compartilhamento de poder, suporte, expansão de horizontes e os desafios de crescimento.

Figura 1. Relacionamentos e o bem-estar de professores e estudantes.



Fonte: Autoral.

Nessa linha de raciocínio, professores e estudantes são capazes de promover seus respectivos bem-estar a partir da qualidade dos relacionamentos estabelecidos no ambiente escolar. Mas, para além das relações específicas no microsistema, estabelecidas entre estudantes e professores, também é possível considerar como estes processos e também a qualidade dos relacionamentos são afetados pela escola de forma mais ampla e também por outros contextos, como as famílias, a sociedade e cultura de forma mais ampla, as quais também se influenciam. Estes contextos podem influenciar não somente na forma pela qual o seu bem-estar é construído e percebido, mas também como relacionamentos são estruturados e nutridos. É relevante notar que tais contextos, apesar de integrarem tanto estudantes quanto professores, não necessariamente influenciam esses atores de forma semelhante. Por exemplo, quanto ao poder, ao menos no contexto educacional brasileiro há um desequilíbrio de poder em favor de docentes em contextos escolares.

Ao focar na relação professor-aluno e compreender que esta forma também constitui um microsistema, faz-se necessário explorá-lo com maior profundidade, pois tal relação

revela detalhes fundamentais e muitas vezes implícitos que devem ser analisados para uma maior compreensão de como a qualidade dos relacionamentos pode promover o bem-estar dos estudantes e professores.

### **Conclusões e Implicações**

O presente artigo buscou trazer uma discussão acerca da promoção do bem-estar pela educação a partir de uma perspectiva teórica desenvolvimentista com a teoria bioecológica de desenvolvimento humano. Diante disso, objetivou-se identificar como a educação pode atuar no papel de promotor de bem-estar para estudantes e professores brasileiros por meio dos relacionamentos e, para tal, postulou-se que os relacionamentos poderiam ser promotores dos componentes do bem-estar. Estudos como os de Rebolo e Bueno (2014), Trindade, Morcerf e Oliveira (2018), Machado e Araújo (2021), Dias-Viana e Noronha (2022), Wroblevski *et al.* (2022), Câmara e Strelhow (2023), Naiff, Ferreira e Naiff (2013), entre outros, não somente corroboram tal proposição, como também evidenciam, de forma prática, como diversas facetas do bem-estar podem ser desenvolvidas ao longo do ciclo vital.

Em um segundo momento, é apresentada uma proposta integrando achados sobre como os relacionamentos afetam o bem-estar de estudantes e professores. Sendo assim, postulou-se também que a qualidade desses relacionamentos, estabelecidas neste artigo, a partir de estratégias relacionais como expressão de cuidado, oferecer desafios de crescimento, suporte, compartilhar poder e expansão de possibilidades, poderia ser um fator essencial para a promoção do bem-estar. Para tal, há evidências (Pekel *et al.*, 2018; Oliveira *et al.*, 2014; Yu *et al.*, 2016; Scales *et al.*, 2020; Wentzel, 2012) que reforçam essa proposição, evidenciando que a qualidade dos processos proximais é fundamental para a promoção do bem-estar.

Em tempos mais recentes, a perspectiva mais conteudista no âmbito escolar tem sido alterada por iniciativas que visem a adoção da educação socioemocional nas escolas, demonstrando que a escola não somente tem o dever de ensinar os conteúdos determinados para os estudos e disponibilizar uma estrutura adequada para os professores,

mas também de promover e intensificar a propagação do bem-estar para estes atores. Entretanto, apesar desse movimento que enfatiza a necessidade do desenvolvimento de competências socioemocionais, pouco se discute sobre o bem-estar dos atores no ambiente educacional, sendo colocado de forma coadjuvante em objetivos de aprendizagem. O bem-estar de docentes e discentes impacta e é impactado por diversos fatores, e sua compreensão precisa ser melhor investigada para que seja possível rumar em direção a prosperidade individual e social. Além disso, destaca-se o fato que a problematização quanto a forma de promover o bem-estar não tem sido discutida com tanta ênfase. Tal problema pode estar conectado com a falta de clareza e direcionamento quanto a definição de bem-estar no documento norteador.

Como sugestão para futuras pesquisas, sugere-se testar as proposições que foram elencadas nesse estudo a partir de observações naturalísticas sobre como esses relacionamentos são constituídos e aperfeiçoados (conforme a teoria bioecológica propõe), ao passo que tal sugestão pode ser melhor compreendida com a validação de instrumentos que consigam analisar a qualidade dos relacionamentos no contexto brasileiro de modo que investigue a percepção dos professores e estudantes de forma conjunta. Outra sugestão volta-se para uma atenção direcionada aos docentes, buscando compreender em que medida o bem-estar de professores está associado ao quanto estes se engajam na promoção do bem-estar de seus estudantes por meio de relacionamentos positivos (Morandini; Junior, 2022; Dreer, 2023).

Por fim, conclui-se que colocar o bem-estar no cerne das pesquisas escolares pode vir a fomentar debates que o utilize como um possível catalisador para melhorar o ambiente escolar a partir de diferentes vertentes, como por meio dos relacionamentos e da busca por aperfeiçoar a qualidade destes na escola, cujo potencial de promoção do bem-estar é inimaginável devido aos inúmeros relacionamentos constituídos no ambiente escolar e as diversas interações que ocorrem ao longo dos dias.

## Apêndice 2

### [ARTIGO PUBLICADO]

Reis, F. A. D., & Cunha, J. M. D. (2023). Student-Teacher Relationships and Human Flourishing: Preliminary Findings from Brazil. *Advances in Research*, 24(6), 205-212.

## **Student-Teacher Relationships and Human Flourishing: Preliminary Findings from Brazil**

### **Abstract**

Background: Education's role in holistic student development, including enhancing their socio-emotional skills and well-being, is widely recognized. Brazil has incorporated these skills into its curriculum, emphasizing a positive school environment. The quality of student-teacher relationships plays a vital role in students' flourishing, but there is limited evidence on these processes in majority-world contexts such as Brazil. Objective: This study examines the association between student-teacher relationships and human flourishing among Brazilian adolescents. Methods: Data from 2,760 adolescents enrolled in vocational high schools in Brazil is used. The Diener's Flourishing Scale (2009) and a teacher-student relationship measure were used. Hierarchical regression analysis examined age, gender, and student-teacher relationships as predictors of flourishing. Results: Boys exhibited slightly higher flourishing than girls. The quality of teacher-student relationships significantly contributed to flourishing, explaining an additional 9% of variance above and beyond the effects of age and gender. Conclusion: This study underscores the significance of teacher-student relationships for well-being in a majority-world context. Gender differences were noted, with boys reporting higher flourishing. The results suggest the need for further research to refine educational practices that promote student thriving.

### **1. INTRODUCTION**

Education plays a pivotal role in fostering the holistic development of students, and recent debates acknowledge that this entails more than the mere dissemination of curricular content [1, 2]. To transcend this conceptual and procedural reductionism, basic education should focus on cultivating a broader range of cognitive and socio-emotional skills, while also supporting students to care for themselves and others. Ultimately, such an educational approach is better aligned with contemporary societal demands.

Socio-emotional skills can be defined as a set of competencies responsible for understanding and regulating emotions towards oneself and others, making responsible decisions, and taking effective actions in complex situations [3], have gained prominence in Brazilian education, particularly since the publication of the National Common Curricular Base [4], which articulates these skills as explicit elements of the curriculum's core. However, these explicit approaches to promote students' socioemotional competence and well-being are also grounded in contextual assets in students' lives that include a positive school environment where students can develop positive connections that directly contribute to their well-being [5,6]. The quality of relationships in the school environment has been linked to desirable outcomes, such as enhanced well-being [7-9], which warrants further work to examine how specific features of the school environment contribute to student's thriving.

Among school- and classroom-level influences on students' well-being, the quality of

teacher-student relationships has been acknowledged as a critical factor contributing to students' functioning within the school context and beyond [10-12]. Students benefit from these relationships with teachers, interpreting them as points of support, especially when navigating complex challenges [13]. Thus, teachers' roles in students' lives extend beyond what is called 'banking approaches to education' [14], highlighting that in this interaction, teachers are helping students develop and flourish not only to achieve strict curriculum goals but to take control of their learning and to critically engage with the world around them.

## **1.1 Flourishing**

The concept of flourishing encompasses a state of positive functioning across various dimensions of human life, including robust interpersonal relationships, subjective well-being, sustained engagement, the presence of positive emotions, meaningful achievements, a sense of purpose, and self-efficacy [15,16]. It's essential to recognize that when considering flourishing as a multifaceted construct, excelling in only a few of its dimensions does not necessarily guarantee a prosperous life [17]. For instance, an individual might possess outstanding skills and maintain positive connections but still lack in terms of character development. Human flourishing finds its roots in educational processes [6]. Given the myriad interactions that educational environments offer, they are consistently highlighted in the literature as consistent predictors of flourishing throughout the lifespan [3]. This interconnectedness between education and human flourishing underscores the urgency of understanding how specific educational processes can advance individual and societal well-being, including through the study of the quality of the relationship between students and teachers.

## **1.2 Flourishing and Student-teacher Relationships**

The school environment plays a significant role in the daily lives of students who attend it. Consequently, educational institutions bear a critical responsibility in promoting students' well-being [18]. Within these settings, students engage in numerous interactions with their peers and teachers, as previously noted, and these interactions can contribute to guiding a student toward a path of prosperity [19].

The student-teacher relationship thus becomes a cornerstone not only for cognitive development but also for social and emotional growth. Examples of the benefits of a positive student-teacher bond include a reduction in the incidence of depressive symptoms and maladaptive behaviors during adolescence, the promotion of autonomy, the cultivation of character strengths, and the achievement of other desirable outcomes [20-22]. While an increasing number of studies emphasize the significance of the connection between student-teacher relationships and flourishing [23,24], much of this research has been conducted in a limited set of high-income countries, as evident in the review [25]. This underscores the need for further exploration of this relationship within majority-world contexts such as Brazil, which can help illuminate potential commonalities and nuances in these processes.

To better understand the connection between student-teacher relationships and well-being, it is critical to consider the perspectives of each of the actors engaged in these interactions [26]. While the study of the linkages between student-teacher relationships and student well-being advances, gender differences have been observed. A study conducted in Iceland showed that classroom-level interactions during lessons found that boys reported significantly less well-being than girls [27]. Another study found that girls indicated that girls reported a better relationship with their teacher, in addition to a more positive appraisal of the school environment overall in comparison to boys [28]. Further research is needed to examine gender differences in students' perceptions of their student-teacher relationships and their association with well-being.

## **1.3 The Present Study**

Considering the challenge of understanding how specific aspects of the educational context would be associated with the student's functioning, the Federal Institute of Paraná (IFPR) established a partnership with the Interagir Lab at the Federal University of Paraná (Interagir-UFPR) to conduct a school climate assessment based on the perspectives of students from each of its 25 campuses. The broader assessment goal of the project was to examine school climate features and student-level indicators, such as their well-being. The Instituto Federal do Paraná (IFPR) is a public federal institution that provides undergraduate, graduate, and professional education programs spanning various fields of knowledge.

The present study aimed to examine the association between human flourishing and student-teacher relationships. It was hypothesized that the quality of student-teacher relationships would be associated with students' flourishing [23,24]. Moreover, gender differences are examined to establish the potential groundwork for further studies on this association [27, 28].

## 2. METHODOLOGY

The study is based on the IFPR School Climate project, conducted in 2019, which received approval from the ethics review board of the IFPR (Protocol CAEE 02575618.2.3004.8156). Following a planning meeting with representatives from several campuses of the IFPR, the study questionnaire was adapted to include items related to specific concerns of the IFPR's team. More detailed information about the questionnaire's structure and descriptive results can be found in the full report of the study [29].

### 2.1 Participants

Out of the total 19,285 students enrolled at the IFPR in 2019, 5,144 completed the survey, including students enrolled in high school, undergraduate, and graduate-level programs. The current study is focused on 2,760 participants aged 14 to 20 years ( $M_{age} = 16.6$  years;  $SD = 1.35$ ; 58.7% girls) enrolled in high school vocational programs in twenty-five campuses of the IFPR in Southern Brazil. This is an ethnically/racially diverse sample, including participants who self-identified as White (64.7%), mixed-ethnicity (27.4%), black (5.5%), Asian (1.9%), and Indigenous (0.4%).

### 2.2 Measures

The Diener's Flourishing Scale [30] was used as an indicator of student's self-reported well-being. The measure includes eight items (e.g., I lead a purposeful and meaningful life; I am a good person and live a good life) examining self-perceptions of well-being in areas such as character, purpose, and competence. Participants rated each of these items on a 5-point Likert scale, ranging from 1 = "Totally disagree" to 5 = "Completely agree". Items were combined into a single flourishing score that showed adequate reliability ( $\alpha = .89$ ).

The quality of student-teacher relationships was assessed using items sourced from the Delaware School Climate Survey [31], which also showed adequate reliability ( $\alpha = .80$ ). This scale included five items that evaluate the student's perception of their relationship with teachers in general (e.g., "Teachers treat students with respect, regardless of skin colour"; "Teachers listen to students when they have problems"). Responses to these items were rated on a 4-point Likert scale (1 = "Strongly disagree", 4 = "Strongly agree").

### 2.3 Analysis Plan

For the current study, data analysis was conducted through JASP v.0.17.2.1 [32]. The process involved data filtering from the chosen campuses and adolescents enrolled in high

schools including vocational training (14 to 20 years old). Next, gender differences in perceptions of flourishing and the student-teacher relationship were investigated using independent t-tests. Last, a hierarchical regression analysis was conducted to assess the influence of student-teacher relationships on flourishing, considering age, gender, and their potential interaction as covariates.

### 3. RESULTS AND DISCUSSION

Initially, the study conducted a univariate test to examine gender differences in the means of students' flourishing and student-teacher relationships. The independent samples t-test revealed a significant difference in flourishing ( $t(2734) = -5.67, p < .001$ ) between girls ( $M = 3.75, SD = .83$ ) and boys ( $M = 3.93, SD = .78$ ). The effect size, as measured by Cohen's  $d$ , was  $-0.22$ . This value indicates a small effect, meaning that while there is a statistically significant difference, the practical significance may not be very substantial.

Similarly, we conducted a t-test to assess whether there were differences in how boys and girls perceived the quality of their relationships with their teachers. Girls reported an average student-teacher relationship score of 3.05 (S.D. = .53), while boys reported an average score of 3.09 (S.D. = .53), but in this case, the difference was not statistically significant ( $t(2734) = -1.86, p = .06, d = -.07$ ). Next, we proceeded to examine the association between the quality of student-teacher relations and human flourishing, with the summary of the variables presented on Table 1.

**Table 1**  
*Means, standard deviations, reliability, and correlations.*

	1	2	3	4
1. Age	–			
2. Gender	.12*	–		
3. Student-Teacher Relationship	-.15*	.04	(.84)	
4. Flourishing	.01	.11*	.30*	(.87)
Mean	16.6	.41	3.07	3.83
SD	1.35	.49	.53	.82

*Note.*  $N = 2,736$ . For gender: girls were coded as 0 and boys were coded as 1. Cronbach's alphas are displayed on the diagonal. \* $p < .001$ .

A hierarchical regression analysis was conducted to explore the influence of student age, gender, and the quality of student-teacher relations on human flourishing, as summarized in Table 2. After standardizing all predictors and computing interaction terms, age and gender

were included as predictors, but only gender yielded significant results, with boys exhibiting slightly higher levels of flourishing in comparison to girls. In the subsequent model, the quality of student-teacher relations was introduced as an additional predictor.

**Table 2**

*Summary of hierarchical regression analysis for variables predicting flourishing (n = 2,736).*

	Model 1		Model 2		Model 3	
	<i>b</i>	S.E.	<i>b</i>	S.E.	<i>B</i>	S.E.
<i>Intercept</i>	.01	.02	.01	.02	.01	.02
Age	-.01	.02	.04*	.02	.04*	.02
Gender	.11**	.02	.09**	.02	.09**	.02
Student-Teacher Relationships (STR)			.30**	.02	.30**	.02
STR x Age					-.03	.02
STR x Gender					-.03	.02
R <sup>2</sup>	.01		.10		.10	

*Note.* The *b* values can be interpreted in standard deviation differences of each effect wherein *b* values < 0.1 are considered small effects, between .1 and .3, are moderate, and > .03 are large [33].\* *p* < .05; \*\* *p* < 0.01.

While gender continued to be a significant factor, the quality of student-teacher relations accounted for an additional 9% of the variance in flourishing, in a substantial contribution to the model. In the third and final model, interaction terms were incorporated to assess the combined impact of age and student-teacher relations, as well as gender and student-teacher relations. However, these interaction terms did not enhance the overall model significantly, suggesting that the effects of age and gender on human flourishing were not moderated by the quality of student-teacher relations.

#### 4. CONCLUSION

This preliminary study provides valuable insights into the association between student-teacher relationships and human flourishing in a large sample of Brazilian adolescents. The findings indicate a statistically significant difference in flourishing between boys and girls, with boys exhibiting slightly higher levels of flourishing. This result aligns with previous research

highlighting gender differences in well-being [24], but the small magnitude of the effects suggests the need for further investigation of gender differences in this association. Additionally, the study explores the quality of student-teacher relationships and their association with human flourishing. There are no gender differences in the perception of student-teacher relationships, implying that both boys and girls, on average, experience similar levels of interaction quality with their teachers. This finding contrasts with previous research on the issue [25].

The hierarchical regression analysis reveals that the quality of student-teacher relationships significantly contributes to students' flourishing, accounting for an additional 9% of the variance beyond age and gender. This result underscores the vital role teachers play in students' well-being, supporting previous research emphasizing the importance of positive student-teacher relationships for various positive outcomes, including flourishing [18-22]. The study's context-specific findings align with the existing literature, providing evidence from a majority-world context about these processes.

This study carries several notable strengths. Firstly, it was conducted in Brazil, a middle-income country, adding cultural diversity to the existing body of research on student-teacher relationships and flourishing. In addition, while these preliminary analyses provide promising insights, the large and diverse sample size may warrant a nuanced understanding of the predictors of human flourishing. Despite its strengths, this study has certain limitations that should be acknowledged. The data were collected from a specific group of high school students enrolled in vocational training, which may limit the generalizability of the findings to other age groups or educational contexts. Secondly, the study relied on self-reports from students, which can be subject to response bias and may not capture the full complexity of student-teacher relationships or human flourishing. Future research might consider combining responses from multiple participants, including teachers' perspectives, to provide a more comprehensive understanding of this relationship. In addition, the nature of the measure focused on the overall quality of the student-teacher relationship in the school may not have captured specific processes, and further work may include other aspects of the student-teacher relationship, potentially using a multilevel approach that can help to disentangle school-and classroom-level effects. Finally, given the cross-sectional nature of the data, no causal inferences can be made from these results.

This study contributes valuable insights into the association between student-teacher relationships and human flourishing among Brazilian adolescents. The results highlight the importance of positive student-teacher relationships in enhancing students' well-being, with a particular emphasis on the unique gender dynamics in this context. By acknowledging and further investigating these relationships, educational institutions can create environments that promote the holistic development and flourishing of all students, in a way that is aligned with the broader goals of contemporary education. Further work in this area is crucial for refining educational practices that contribute to students' thriving.

### Apêndice 3

#### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título do Projeto:** Promoção da Educação Socioemocional: Desenvolvimento de Processos de Avaliação e Implementação

**Pesquisador/a responsável:** Josafá Moreira da Cunha

**Pesquisador/a assistente:** Cintia Graziela Mosson de Carvalho, Felipe Aurélio dos Reis

**Local da Pesquisa:** Escola Municipal Bernhard Julg. (Rua das Andorinhas, 3664 - Piraquara, PR) e Escola Municipal Isaak Victor Pereira (Rua Tarumã, 1111 - Piraquara, PR).

Você está sendo convidado/a para participar da pesquisa “Promoção da Educação Socioemocional: Desenvolvimento de Processos de Avaliação e Implementação”. Queremos saber o que você pensa sobre as competências socioemocionais. Essas incluem algumas habilidades importantes para a vida, como entender e gerenciar suas próprias emoções, criar e manter boas relações com os outros, e tomar decisões responsáveis. Com essas e outras competências socioemocionais as pessoas conseguem lidar melhor com os desafios do dia a dia.

Seus pais ou responsáveis legais permitiram que você participasse deste projeto, mas você não precisa participar da pesquisa se não quiser, e não terá nenhum problema se disser que não deseja se envolver na pesquisa. A pesquisa será feita na sua sala de aula durante o período normal de aula e você precisará responder um questionário com algumas perguntas sobre como você pensa sobre você, sobre seus relacionamentos, e sua escola, com duração aproximada de 50 minutos.

Ao participar da pesquisa você pode recordar emoções ou episódios difíceis que vivenciou ou observou em sua escola. Caso alguma situação destas aconteça, você pode nos procurar imediatamente durante a atividade para que possamos conversar a respeito. Você também poderá conversar com seus pais ou responsáveis para relatar essas situações. Seus pais também podem entrar em contato com os pesquisadores pelo email [cintiamosson@gmail.com](mailto:cintiamosson@gmail.com) ou pelo telefone (41) 991027915 e falar com um dos pesquisadores do projeto. Mas há coisas boas que podem acontecer durante a pesquisa, como ser uma oportunidade de refletir sobre suas competências socioemocionais e como pode aprender mais sobre isso.

Não vamos compartilhar suas respostas com outras pessoas de fora da nossa equipe de pesquisa. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas não vamos divulgar os nomes das pessoas que participaram da pesquisa. Quando terminarmos o projeto, a equipe de direção de sua escola irá receber um relatório com informações sobre os resultados gerais da pesquisa.

Se você tiver alguma dúvida durante a pesquisa, pode perguntar para um dos pesquisadores presentes na sua sala de aula. Se você tiver dúvidas depois que a pesquisa

terminar, você ou seus pais podem usar os contatos descritos acima para falar com a equipe de pesquisa.

Você e sua escola não terão nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por essa participação. Diante de eventual despesa, você será ressarcido pelos pesquisadores. Você terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa “Promoção da Educação Socioemocional: Desenvolvimento de Processos de Avaliação e Implementação”, que tem como objetivo desenvolver e avaliar recursos para a promoção e avaliação das competências socioemocionais. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar zangado. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do/a participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

## APÊNDICE 4

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### Pais, Mães ou Responsáveis

**Título da Pesquisa:** Promoção da Educação Socioemocional: Desenvolvimento de Processos de Avaliação e Implementação

**Pesquisador/a responsável:** Josafá Moreira da Cunha

**Pesquisadores/a assistentes:** Cintia Graziela Mosson de Carvalho & Felipe Aurélio dos Reis

**Local da Pesquisa:** Escola Municipal Bernard Julg (Rua das Andorinhas, 3664 - Piraquara, PR) e Escola Municipal Isaak Victor Pereira (Rua Tarumã, 1111 - Piraquara, PR).

Prezado(a) Responsável:

Você está sendo convidado(a) a autorizar a participação da criança sob sua responsabilidade na pesquisa “Promoção da Educação Socioemocional: Desenvolvimento de Processos de Avaliação e Implementação”.

#### 1. Objetivo do estudo

Este estudo visa desenvolver e avaliar ferramentas para a promoção e avaliação de competências socioemocionais. As competências socioemocionais incluem habilidades essenciais para o manejo adequado de emoções, estabelecimento de metas, empatia, relações interpessoais e tomada de decisões responsável. Essas competências são cruciais para navegar pelos desafios diários, como resolver conflitos e gerenciar comportamentos pessoais e sociais de maneira eficaz.

#### 2. O que envolve a participação?

- i) **Apresentação inicial:** A equipe de pesquisa agendará visitas à sala de aula para apresentar a proposta aos estudantes.
- ii) **Questionários:** Serão aplicados questionários para avaliar a percepção da criança sobre competências socioemocionais. Esses questionários serão realizados em dois momentos ao longo de 2024. Cada sessão de questionário durará aproximadamente 50 minutos, na própria escola.

#### 3. Desconfortos e Riscos

**3.1 Riscos Associados ao Estudo:** O estudo envolve riscos mínimos, definidos como a probabilidade e a magnitude de dano ou desconforto não sendo maiores do que aqueles encontrados na vida cotidiana ou durante a realização de avaliações rotineiras. Para as crianças envolvidas neste estudo, isso significa que os riscos associados à participação são comparáveis aos que elas podem encontrar em suas atividades diárias, como ir à escola ou conversar sobre problemas com colegas ou professores.

**3.2 Medidas de Apoio durante a Pesquisa:** Em caso de desconforto ou sofrimento durante a aplicação dos questionários, nossa equipe de pesquisa estará pronta para oferecer apoio. Isso inclui o encaminhamento para suporte adicional de acordo com os procedimentos da escola, assegurando que os participantes recebam assistência. Se você observar qualquer

desconforto no seu filho(a) durante as atividades da pesquisa, você pode nos contatar diretamente por e-mail ([cintiamosson@gmail.com](mailto:cintiamosson@gmail.com)) ou telefone (41) 99102-7915 para falar com os pesquisadores responsáveis.

**4. Privacidade:** Garantimos a manutenção do sigilo e da privacidade do seu filho(a) em todas as fases da pesquisa. O acesso aos resultados da pesquisa de forma mais direta para a comunidade de sua escola se dará por meio da disponibilização de um relatório global, compartilhando os resultados da pesquisa. Os resultados serão apresentados apenas em grupos, sem mencionar o nome dos participantes. Esse recurso será disponibilizado ao final do estudo para a escola onde seu filho(a) estuda.

Os dados da pesquisa serão armazenados fisicamente por um período de cinco anos no Laboratório Interagir, Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação, Universidade Federal do Paraná, situado na Av. Sete de Setembro, 2645 - Rebouças, Curitiba - PR, CEP 80230-085, e digitalmente em arquivo protegido. Todas as informações são tratadas de forma confidencial, utilizando códigos ao invés de nomes nos bancos de dados.

**5. Ressarcimento:** A participação no processo da pesquisa é voluntária e gratuita. A criança sob sua responsabilidade e a escola envolvida não terão nenhum tipo de despesa por participar desta pesquisa, bem como nada será pago por essa participação. Diante de eventual despesa, você será ressarcido pelos pesquisadores. Você também terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da participação da criança sob sua responsabilidade nesta pesquisa.

#### **6. Contatos**

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o(s) pesquisador(es) responsáveis pelos meios a seguir: Av. Sete de Setembro, 2645 - Rebouças, Curitiba - PR, 80230-085 Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação. Laboratório Interagir, sala 127, ou pelo **Telefone:** (41) 991027915 e **E-mail:** [cintiamosson@gmail.com](mailto:cintiamosson@gmail.com).

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UFPR sob o número CAAE nº 77277824.5.0000.0214. Em caso de dúvidas, denúncias ou reclamações sobre a participação de seu/sua filho/filha sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais do Setor de Ciências Humanas (CEP/CHS) da Universidade Federal do Paraná, rua General Carneiro, 460 – Edifício D. Pedro I – 11º andar, sala 1121, Curitiba – Paraná, Telefone: (41) 3360 – 5094 ou pelo e-mail [cep\\_chs@ufpr.br](mailto:cep_chs@ufpr.br).

#### **7. Consentimento livre e esclarecido**

Após ter lido este documento com informações sobre a pesquisa informo que:

Autorizo a participação da criança sob minha responsabilidade nesta pesquisa.

Não autorizo a participação da criança sob minha responsabilidade nesta pesquisa.

NOME \_\_\_\_\_ DA \_\_\_\_\_ CRIANÇA: \_\_\_\_\_

NOME COMPLETO DO(A) RESPONSÁVEL: \_\_\_\_\_

DATA: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Rubrica do pesquisador: \_\_\_\_\_ Rubrica do participante: \_\_\_\_\_

## Anexos

### Anexo 1

#### ESCALA DE FLORESCIMENTO – VERSÃO BRASILEIRA

*Flourishing Measure* (VanderWeele, 2017), Adaptada por Da Cunha & Reis (2025)

ASSINALE, COM UM X, A OPÇÃO QUE MELHOR RESPONDE A PERGUNTA.

#### Satisfação de Vida e Felicidade

1. 1. NO GERAL, QUANTO VOCÊ ESTÁ SATISFEITO(A) COM A SUA VIDA?

1 - Nada Satisfeito	2	3	4	5	6	7	8	9	10 - Completamente Satisfeito
---------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	-------------------------------

2. EM GERAL, EU ME CONSIDERO UMA PESSOA FELIZ.

1 - Discordo Totalmente	2	3	4	5	6	7	8	9	10 - Concordo Totalmente
-------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	--------------------------

#### Saúde Física e Mental

1. EM GERAL, COMO VOCÊ ACHA QUE ESTÁ SUA SAÚDE FÍSICA?

1 - Muito Ruim	2	3	4	5	6	7	8	9	10 - Excelente
----------------	---	---	---	---	---	---	---	---	----------------

2. EM GERAL, COMO VOCÊ ACHA QUE ESTÁ SUA SAÚDE FÍSICA?

1 - Muito Ruim	2	3	4	5	6	7	8	9	10 - Excelente
----------------	---	---	---	---	---	---	---	---	----------------

#### Significado e Propósito de Vida

1. NO GERAL, ATÉ QUE PONTO VOCÊ ACHA QUE AS COISAS QUE VOCÊ FAZ NA VIDA SÃO IMPORTANTES?

1 - Nada importantes	2	3	4	5	6	7	8	9	10 - Muito importantes
----------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	------------------------

2. ESTOU FAZENDO COISAS AGORA QUE VÃO ME AJUDAR A REALIZAR MEUS SONHOS NO FUTURO.

1 - Discordo totalmente	2	3	4	5	6	7	8	9	10 - Concordo totalmente
-------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	--------------------------

### Caráter

1. EU TENTO PROMOVER O BEM EM TODAS AS SITUAÇÕES, MESMO QUANDO É DIFÍCIL.

1 - Nada a ver comigo	2	3	4	5	6	7	8	9	10 - Tudo a ver comigo
-----------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	------------------------

2. EU CONSIGO DEIXAR DE FAZER ALGO DIVERTIDO AGORA PARA TER ALGO MELHOR DEPOIS.

1 - Nada a ver comigo	2	3	4	5	6	7	8	9	10 - Tudo a ver comigo
-----------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	------------------------

### Relações Próximas

1. ESTOU SATISFEITO(A) COM MEUS AMIGOS E MINHA FAMÍLIA.

1 - Discordo totalmente	2	3	4	5	6	7	8	9	10 - Concordo totalmente
-------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	--------------------------

2. TENHO PESSOAS COM QUEM POSSO FALAR SOBRE COISAS QUE SÃO IMPORTANTES PARA MIM.

1 - Discordo totalmente	2	3	4	5	6	7	8	9	10 - Concordo totalmente
-------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	--------------------------

### Recursos Materiais

1. MINHA FAMÍLIA TEM DINHEIRO SUFICIENTE PARA VIVER BEM.

1 - Discordo totalmente	2	3	4	5	6	7	8	9	10 - Concordo totalmente
-------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	--------------------------

2. COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ SE PREOCUPA EM TER SEGURANÇA, COMIDA OU UM LUGAR PARA MORAR?

1 - Sempre me preocupo	2	3	4	5	6	7	8	9	10 - Nunca me preocupo
------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	------------------------

### Dimensão Cívica

1. CONTRIBUO ATIVAMENTE PARA A FELICIDADE E BEM-ESTAR DOS OUTROS.

1 - Discordo totalmente	2	3	4	5	6	7	8	9	10 - Concordo totalmente
-------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	--------------------------

2. EU SINTO QUE MINHAS AÇÕES PODEM FAZER A DIFERENÇA NA VIDA DAS PESSOAS.

1 - Discordo totalmente	2	3	4	5	6	7	8	9	10 - Concordo totalmente
-------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	--------------------------

3. EU ACREDITO QUE POSSO AJUDAR A MELHORAR MINHA COMUNIDADE.

1 - Discordo totalmente	2	3	4	5	6	7	8	9	10 - Concordo totalmente
-------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	--------------------------

**Anexo 2****ESCALA DE CLIMA ESCOLAR – DIMENSÃO QUALIDADE DE RELAÇÃO PROFESSOR-ESTUDANTE**

Clima Escolar da Universidade de Delaware (Bear et al., 2016)

POR FAVOR, LEIA TODAS AS ALTERNATIVAS E RESPONDA O QUANTO VOCÊ CONCORDA COM CADA UMA: NA SUA ESCOLA				
	DISCORDO MUITO 1	DISCORDO 2	CONCORDO 3	CONCORDO MUITO 4
<b>1.</b> OS PROFESSORES ESPERAM O MELHOR DE TODOS OS ALUNOS, NÃO IMPORTANDO SUA COR DE PELE.				
<b>2.</b> OS PROFESSORES GOSTAM DOS SEUS ALUNOS.				
<b>3.</b> OS PROFESSORES SE PREOCUPAM COM OS ESTUDANTES				
<b>4.</b> OS PROFESSORES ESCUTAM OS ESTUDANTES QUANDO ELES TÊM PROBLEMAS				
<b>5.</b> OS PROFESSORES TRATAM OS ESTUDANTES COM RESPEITO, INDEPENDENTE DA COR DA PELE.				
<b>6.</b> OS PROFESSORES FREQUENTEMENTE DEMONSTRAM AOS ALUNOS QUANDO ELES ESTÃO SENDO BONS.				