

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REVISAO SISTEMÁTICA

Carolina dos Anjos Almeida Brantes, Sônia Maria Guedes Gondim

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4798>

Submetido em: 2022-09-27

Postado em: 2022-09-29 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

CAROLINA DOS ANJOS ALMEIDA BRANTES

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3053-5335>

Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia(BA), Brasil. <carolinaaab@gmail.com>

SÔNIA MARIA GUEDES GONDIM

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3482-166X>

Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia(BA), Brasil. <sggondim@gmail.com>

RESUMO: Há uma diversidade teórica e empírica sobre competências socioemocionais (CSE), principalmente considerando o contexto de aplicação. O objetivo deste estudo de revisão de literatura foi mapear e caracterizar a produção científica dos estudos sobre CSE e conceitos correlatos na área da educação, mais especificamente no ensino fundamental, entre 2010 a 2019. Foram encontrados 2834 artigos que, após etapas recomendadas pelo Grupo Prisma para condução de revisões sistemáticas e meta-análises, resultaram em 66 estudos analisados. A maioria era de estudos empíricos, com amostra de alunos e incluía intervenções. Variadas CSE foram estudadas, sendo as mais frequentes regulação emocional, percepção emocional e interação social. Os resultados da análise apontaram para associações positivas entre CSE e saúde, bem-estar, rendimento acadêmico dos alunos e interações sociais funcionais e associações negativas com ansiedade, estresse e *Burnout*. Embora o foco tenha sido no ensino fundamental, alguns estudos podem ter ficado de fora da revisão haja vista a diversidade de nomenclaturas para se referir ao mesmo estágio educacional dos países onde os estudos foram realizados.

Palavras-chave: Competências socioemocionais, ensino fundamental, revisão de literatura, educação, inteligência emocional.

SOCIAL AND EMOTIONAL COMPETENCIES IN ELEMENTARY SCHOOL: A SYSTEMATIC REVIEW

ABSTRACT: There is a theoretical and empirical diversity on social and emotional competencies (SEC), mainly considering the context of application. The objective of this literature review study was to map and characterize the scientific production of studies on SEC and related concepts in the area of education, more specifically in elementary school, between 2010 and 2019. 2834 articles were found that, after steps recommended by Grupo Prisma for conducting systematic reviews and meta-analyses, resulted in 66 studies analyzed. Most were empirical studies, with a sample of students and included interventions. Many SEC were studied, the most frequent being emotional regulation, emotional perception and social interaction. The results of the analysis pointed to positive associations between SEC and health, well-being, students' academic performance and functional social interactions and negative associations with anxiety, stress and *Burnout*. Although the focus was on elementary education, some studies may have been left out of the review given the diversity of nomenclatures to refer to the same educational stage in the countries where the studies were carried out.

Keywords: Social and emotional competencies, elementary school, literature review, education, emotional intelligence.

COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN LA EDUCACIÓN BÁSICA: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

RESÚMEN: Hay una diversidad teórica y empírica sobre las competencias sociales y emocionales (CSE), considerando principalmente el contexto de aplicación. El presente estudio de revisión bibliográfica tuvo como objetivo mapear y caracterizar la producción científica de estudios sobre CSE y conceptos afines en el área de la educación, más específicamente en la escuela primaria, entre los años 2010 y 2019. Se encontraron 2834 artículos que, después de los pasos recomendados por el Grupo Prisma para la realización de revisiones sistemáticas y metanálisis, dio como resultado 66 estudios analizados. La mayoría fueron estudios empíricos, con una muestra de estudiantes e intervenciones incluidas. Se estudiaron diversas CSE, siendo las más frecuentes la regulación emocional, la percepción emocional y la interacción social. Los resultados del análisis apuntaron asociaciones positivas entre la CSE y la salud, el bienestar, el rendimiento académico de los estudiantes y las interacciones sociales funcionales y asociaciones negativas con la ansiedad, el estrés y el Burnout. Si bien el foco estuvo en la educación básica, es posible que algunos estudios hayan quedado fuera de la revisión dada la diversidad de nomenclaturas para referirse a una misma etapa educativa en los países donde se realizaron los estudios.

Palabras clave: Competencias socioemocionales, educación básica, revisión de literatura, educación, inteligencia emocional.

Competências Socioemocionais (CSE) resultam da articulação entre conhecimentos, habilidades e motivações para lidar com conteúdos emocionais em diversas situações, cujo objetivo é o aprimoramento do repertório comportamental. Seu foco é na aprendizagem e no desenvolvimento contínuo visando tornar o indivíduo mais apto a manejar as inúmeras demandas emocionais que se mostram presentes na sociedade atual (Bisquerra & Pérez-Escoda, 2007; Saarni, 2002).

O conceito de CSE aparece associado ao de Inteligência Emocional (IE) e Habilidades Sociais (HS). A IE segue a tradição dos estudos sobre inteligência, evidenciando seu foco na cognição. O construto é considerado ao menos por duas perspectivas: a de habilidade e a de traço. A primeira envolve o domínio cognitivo e emocional na realização de tarefas (e.g., Mayer et al., 1999), sendo uma forma de processamento da informação emocional. A segunda perspectiva associa a IE a características da personalidade e motivações, aumentando a complexidade do escopo conceitual (Woyciekoski & Hutz, 2009).

A expressão HS tem como foco as interações interpessoais para as quais são necessárias habilidades diversificadas, inclusive emocionais. O contexto de socialização e a cultura demandam padrões emocionais específicos dos indivíduos. Tais habilidades unem-se em um eixo comum cuja meta é desenvolver interações sociais adaptativas (A. Del Prette & Del Prette, 2021). Tal eixo busca delimitar classes e subclasse de HS, como o Portifólio de HS que contém 10 classes (eg.: empatia, comunicação, fazer amigos, assertividade, dentre outras) e as Habilidades Sociais Educativas (HSE) que destacam quatro classes amplas e 32 subclasses (A. Del Prette & Del Prette, 2021; Z. A. P. Del Prette & Del Prette, 2008).

A adesão ao conceito de CSE neste estudo de revisão, embora reconhecendo suas articulações com a IE e as HS, deve-se a sua maior amplitude ao articular conhecimentos, habilidades e atitudes, além de incluir a dimensão de aprendizagem em processo, base da aquisição de repertório de competências. As CSE fincam seus alicerces em uma perspectiva construtivista e socioevolutiva, relacionada ao desenvolvimento infantil (Saarni, 2002). O que destaca o ensino fundamental como um campo fértil para este aprendizado.

Seguindo uma linha mais ampla, a educação emocional vem propondo a aquisição e o desenvolvimento de competências em qualquer etapa da vida. Na visão de Bisquerra e Pérez-Escoda (2007), um conjunto de cinco blocos de competências orienta a educação emocional: Consciência emocional, Regulação emocional, Autonomia Emocional, Competência social e Competências para a vida e o bem-estar.

Outro aporte teórico associado às CSE é o da aprendizagem emocional (*social emotional learning-SEL*), relacionado ao ensino e à aprendizagem formal das habilidades e competências no âmbito socioemocional. Diversos modelos surgem na literatura com base neste aporte teórico, focando em programas de desenvolvimento de competências, principalmente em crianças e adolescentes, como é o caso do *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL), que vem sendo aplicado em escolas nos Estados Unidos. O referido modelo contempla cinco domínios: autoconhecimento ou autoconsciência, autogerenciamento ou autocontrole, consciência social, comportamentos pró-sociais e tomada de decisão responsável (Weissberg et al., 2015).

O *FRIENDS* ou AMIGOS é outro modelo de CSE. Cada letra da palavra representa uma competência: Atenção as emoções, Momento de relaxar, Ideias que ajudam, Gerar soluções, Orgulhe-se do seu trabalho e Sorria e lembre-se de ser corajoso e ficar calmo. O modelo é de ampla aplicação para crianças, adolescentes e adultos (IBIES, [s.d.]).

Essa multiplicidade de termos e conceitos para tratar do desenvolvimento socioemocional tem gerado sobreposição conceitual. Os conceitos de IE, HS e CSE estão relacionados, sendo que as CSE teriam uma relação mais direta com o desempenho socioemocional adequado considerando a situação (Marin et al., 2017).

A questão contextual e situacional, então, sugere ser importante para as CSE. Sendo assim, mapear como as CSE são estudadas no contexto da educação pode vir a ser relevante não apenas para o refinamento conceitual, mas para ampliar as possibilidades de sua aplicação em ações de educação emocional, especialmente nos primeiros anos da socialização na escola.

Do ponto de vista teórico, percebe-se no campo da educação o mesmo uso intercambiado de conceitos relacionados a domínios emocionais, isto é, há os que se referem a CSE (IAS, 2014), outros

HS (Damásio & Semente Educação, 2017) e ainda outros à IE (Cabello et al., 2010), apontando efeitos positivos na saúde, no bem-estar e desempenho, seja do docente ou discente (Jennings et al., 2017).

O interesse pelo desenvolvimento emocional de alunos e professores tem espaço na literatura nacional e internacional, com recomendações para inserção nos currículos escolares ou evidenciando tal inserção (Damásio & Semente Educação, 2017; IBIES, [s.d.]; Taxer & Gross, 2018). Os estudos sobre os aspectos socioemocionais na literatura nacional, no entanto, ainda são em menor número (Santos et al., 2018).

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (1996) não coloca ênfase neste grupo específico de competências, alguns as denominando soft skills (Morais et al., 2020), não sendo previsto sua inserção como política pública. Mesmo assim, é possível observar algumas iniciativas em escolas públicas, por meio de parcerias, para mudança curricular baseadas no CASEL (Damásio & Semente Educação, 2017; IAS, 2014).

Os relatos de professores sobre o mal comportamento dos alunos sugerem haver déficit de habilidades sociais e emocionais neste grupo social (Jennings et al., 2017). Exemplos são os casos de agressão retratados pela mídia (a busca na internet por “briga escola pública” têm mais de três milhões de resultados) e o envolvimento dos jovens com a criminalidade e outros comportamentos de risco, vide a média da taxa de homicídios entre jovens de 15 a 19 no Brasil que é de 49% (IBGE | *Séries Estatísticas & Séries Históricas*, [s.d.]).

Essa dificuldade afetiva e relacional nas escolas, mais especificamente nos alunos e professores, foi denominada de “pandemia de iliteracia emocional” e está atrelada a uma mudança teórica no campo da educação, mas ainda negligenciada por muitos currículos escolares, que foi o deslocamento do foco da inteligência racional para a emocional (Branco, 2004).

Ao se ter em conta a importância do domínio emocional no repertório individual de crianças e adultos, formulou-se a seguinte questão de pesquisa: Como se caracterizaria a produção científica sobre CSE no contexto educacional? Para responder a esta pergunta definiu-se como objetivo geral mapear e caracterizar a produção científica dos estudos sobre CSE e conceitos correlatos no ensino fundamental entre 2010 a 2019.

Espera-se que esta revisão de literatura permita uma visão abrangente da produção referente às CSE, identificando os principais tópicos de investigação, metodologias utilizadas, conclusões, avanços e limitações. A expectativa é também que auxilie na formulação de políticas relacionadas à educação emocional e formação de professores de ensino fundamental.

MÉTODO

Para realizar a busca para revisão sistemática de literatura foram selecionadas as bases de dados Web Of Science, Scopus e a editora Annual Reviews. A escolha das fontes deveu-se às mais de 14 mil publicações reunidas com o termo “emotional competence” em todos os índices em 2021.

Tendo em vista o foco nas CSE e conceitos correlatos (Inteligência Emocional e Habilidades Sociais) foram utilizadas as seguintes palavras-chave para busca em inglês no título e nas palavras-chave¹: “emotional competencies”, “emotional competence”, “emotional intelligence”, “social intelligence” e “social skills” juntamente com os termos “education” e “teacher”. O período de busca de artigos foi de 10 anos (2010 a 2019). Após a busca, foram realizadas três etapas descritas a seguir.

Primeira etapa

Ao todo foram encontrados 2834 resultados (2012 no Scopus, 821 na Web of Science, e 1 no Annual Reviews). Para a seleção dos artigos, buscou-se seguir as orientações do Grupo PRISMA (“Principais Itens Para Relatar Revisões Sistemáticas e Meta-Análises”, 2015). A primeira etapa de análise consistiu na exclusão de artigos duplicados, incompletos ou indisponíveis para acesso gratuito no momento da pesquisa e que não estavam nos idiomas inglês, espanhol ou português. Estes três processos levaram a exclusão de 1455 artigos (figura 1).

¹ O termo “socioemocional” não foi utilizado porque seus resultados coincidiriam com a busca por competência emocional, visto que em inglês são duas palavras (*social* e *emotional*).

Segunda etapa

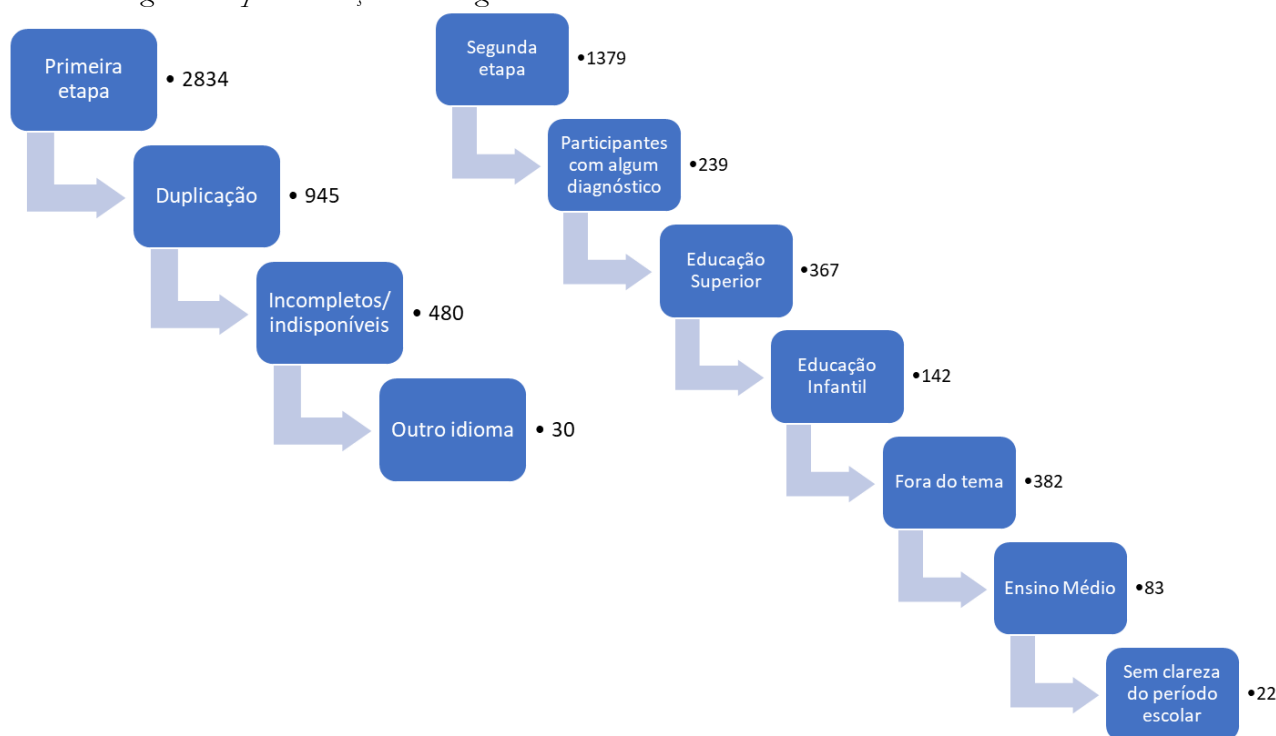
Os títulos e resumos foram lidos para verificar a adequação dos artigos aos critérios de inclusão e exclusão formulados (Figura 1).

Os critérios de inclusão foram: (i) o artigo deveria tratar sobre as CSE ou seus correlatos (IE e HS) exclusivamente no ensino fundamental (ou equivalente ao ensino fundamental no Brasil, isto é, do 1º ao 9º ano, idades dos alunos entre 6 e 15 anos); (ii) ter como amostra docentes, discentes ou ambos; e (iii) sem diagnósticos clínicos.

Os critérios de exclusão foram: (i) artigos que se referissem à população com alguma limitação física ou mental; (ii) artigos que se referissem ao ensino superior e outras etapas posteriores, inclusive cujo público fosse docentes e estudantes universitários e ainda com profissionais de áreas específicas; (iii) artigos que estavam fora do tema, ou seja, não tratavam das CSE e conceitos afins nem se referiam à relação de ensino e aprendizagem; (iv) artigos que faziam uso dos conceitos no ensino infantil – jardim de infância – ou no ensino médio, seja de forma exclusiva ou abarcando todas as séries escolares (infantil, fundamental e médio); por fim (v) foram excluídos artigos que não especificavam o período do ensino ao qual se referiam.

Figura 1

Primeira e segunda etapas da seleção dos artigos



Nota: critérios de exclusão das duas primeiras etapas com o total de artigos em cada etapa e o número de exclusões por critério.

Terceira etapa

Após a aplicação destes critérios, 1280 artigos foram excluídos, restando 99 para etapa de leitura completa e avaliação. Os artigos selecionados foram lidos na íntegra por dois avaliadores que preencheram uma planilha com os seguintes itens de registro: Título, autores, ano de publicação, artigo empírico ou teórico, participantes, faixa etária dos discentes (independente dos participantes serem alunos ou professores), ano escolar estudado, modelo teórico, se era treinamento e, em caso positivo, quantas medições foram feitas para aferir a sua efetividade e se havia grupo controle; por fim, principais resultados. As planilhas foram comparadas e nos poucos casos de discordância o artigo era discutido e avaliado em conjunto. Nos artigos de validação, de escalas e jogos, optou-se pela manutenção daqueles que se referiam às palavras-chave utilizadas na busca e atendessem aos demais critérios previstos na planilha. Após esta etapa foram excluídos 23 artigos, restando ao final 66 artigos para comporem esta revisão.

RESULTADOS

Inicialmente apresenta-se um panorama geral dos artigos, para em sequência, organizá-los em três fases representativas das publicações ao longo dos anos. Desta maneira se obtém uma visualização mais clara da evolução dos estudos sobre o tema.

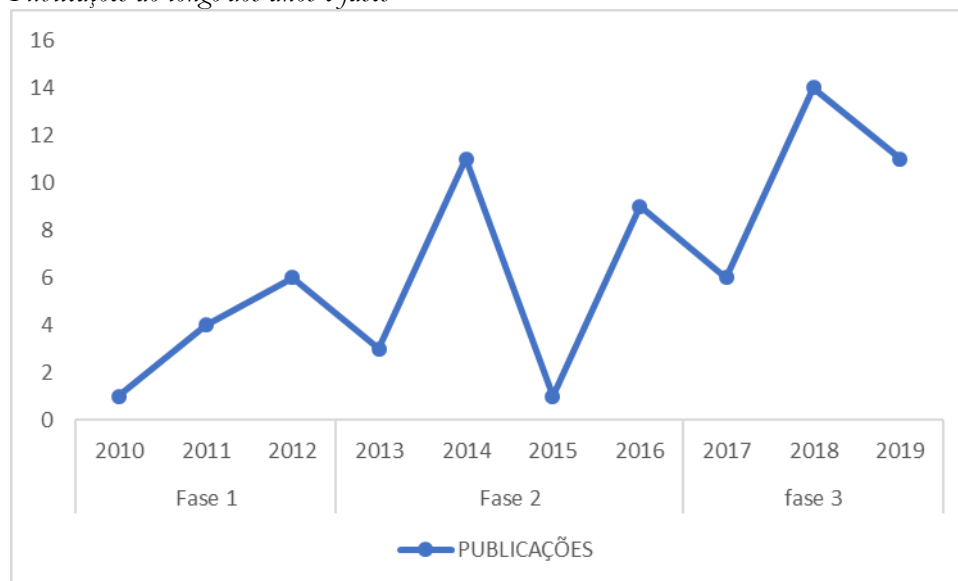
Os 66 artigos analisados nesta revisão foram, em maioria, estudos empíricos ($n = 63$), e de metodologia quantitativa ($n = 53$). Do total dos estudos empíricos, metade se caracterizava como de intervenção ($n = 33$), destes a maioria fez uso de grupo de controle ($n = 20$) e adotou um desenho pré-pós-teste ($n = 32$), dos quais apenas seis incluíram medidas de *follow-up*.

Os estudos sobre HS ($n = 31$) apareceram em maior número, seguidos pelos de IE ($n = 19$) e, por fim, de CSE ($n = 16$). O ano de 2018 foi o de maior número de publicações ($n = 15$) e o público-alvo prevalente foi de alunos ($n = 31$).

Foram identificadas três fases que marcam a evolução dos estudos sobre as três temáticas alvo desta revisão (IE, CSE e HS) (Vide Figura 2): Fase 1, denominada de Exploratória, compreendeu o período de 2010 a 2012, e caracterizou-se por poucos estudos sobre o tema, embora sinalizando crescimento anual nas publicações; Fase 2, denominada de Instável, de 2013 a 2016, caracterizou-se por uma oscilação no número de publicações; por fim, a Fase 3, a de Retomada, referiu-se aos últimos três anos (2017 a 2019), nos quais observou-se um aumento no número de publicações com certa estabilização. As três fases encontram-se descritas a seguir em detalhes.

Figura 2

Publicações ao longo dos anos e fases



Nota: Distribuição dos 66 artigos desta revisão ao longo dos anos e distribuídos pelas fases.

Fase 1: Exploratória

Esta fase conta com 11 artigos entre os anos de 2010 a 2012, sendo um deles teórico e os demais, empíricos. Dos estudos empíricos, cinco são de intervenção. Quanto ao público-alvo, houve prevalência de alunos ($n=5$). As CSE e as HS foram abordadas por quatro estudos cada e a IE por três.

Os detalhes dos artigos desta fase podem ser vistos na Tabela 1, que organiza os estudos por modelo teórico, autores e principais resultados. Para fins de apresentação dos resultados, a descrição dos artigos foi organizada de acordo com o fenômeno abordado.

Nesta fase, os artigos sobre CSE caracterizaram-se principalmente por fatores protetivos, como a prevenção e o combate às drogas nas escolas (artigo teórico) e as CSE necessárias durante a interação social entre pares e entre alunos e professores, como por exemplo reconhecer, expressar e regular emoções (Ambrona et al., 2012; Hosotani & Imai-Matsumura, 2011; Law & Lee, 2011).

As duas intervenções em CSE adotaram grupo controle e desenho pré-pós-teste, apenas uma realizou *follow-up* em um estudo longitudinal com alunos. Ambas se mostram eficazes para o desenvolvimento das CSE propostas, reduzindo significativamente problemas de comportamento e aumentando a consciência sobre o processo emocional (Ambrona et al., 2012; Brackett et al., 2012).

A IE foi objeto de estudo em três artigos, todos empíricos (nenhuma intervenção), dois com professores e um com professores e alunos. Nos estudos analisados mostrou-se frequente a associação da IE em aspectos emocionais intra e interpessoais, focando a relação com o contexto laboral e enfrentamento, em professores, e em comportamentos disruptivos, em alunos segundo a percepção dos professores. O modelo de habilidades foi adotado em dois dos três estudos (Augusto-Landa et al., 2011; Garrido & Pacheco, 2012).

Foram quatro estudos sobre HS, todos empíricos, e a maioria com alunos ($n = 3$). Houve muita diversidade nas HS propostas pelos estudos, sendo possível identificar o foco na interação (eg.: habilidades para fazer amigos, fair-play, como responder, recusar e denunciar o bullying), cognição (eg.: memória verbal e não verbal e inteligência), emoções (eg.: autoestima, depressão e raiva) e atitudes (eg.: motivação, atitudes para com a escola). Metade dos artigos apresentaram os modelos téricos que serviram de referência para os estudos (Christodoulides et al., 2012; Rickard et al., 2012).

Foram três intervenções com desenho pré-pós-teste e duas com grupo controle. Os resultados destacaram que intervenções podem ser eficazes para desenvolver HS nos alunos, seja um jogo de computador ou o estilo mais colaborativo de aula, inclusive em relação ao bullying (Ebrahim, 2012; Rubin-Vaughan et al., 2011).

Tabela 1*Informações dos artigos da fase 1*

Modelo Teórico	Autores (ano)	Principais Resultados e Conclusões
CSE (Bisquerra e Péres-Escoda, 2007)	(Ambrona et al., 2012) * ** (A)	Pós-intervenção e follow-up CSE (>) no G.E. O treinamento efetivo para CSE e com efeito prolongado.
CSE (não identificado)	(Law & Lee, 2011) (A)	CSE destacadas como fundamentais para o desenvolvimento do adolescente e de um currículo efetivo no combate às drogas.
	(Hosotani & Imai-Matsumura, 2011) (PR)	Os professores relataram sentir mais em sala de aula amor, surpresa e raiva, sendo conscientes das estratégias regulatórias que utilizam e o que elicia cada sentimento.
CSE (SEL)	(Brackett et al., 2012) * (PR) (A)	Pós-intervenção desempenho acadêmico (notas) (>) no G.E.. CSE diferenças significativas na interação "tempo e condição experimental"
HS (Gresham & Elliot, 1990)	(Rickard et al., 2012) * (A)	As alterações nas HS dos alunos não pôde ser atribuídas as aulas de música em nenhum dos estudos. HS (+) realizar alguma atividade de artes.
HS (não identificado)	(Rubin-Vaughan et al., 2011) * (A)	Os estudantes souberam identificar atitudes de bullying, as definições e algumas estratégias de enfrentamento. O conhecimento sobre segurança, HS em enfrentamento (>) após cada módulo. Intervenção considerada eficaz.
	(Ebrahim, 2012) * (PR)(A)	Pós-intervenção HS (>) e desempenho acadêmico (notas) (>) no G.E. (método colaborativo de ensino). Intervenção efetiva para HS.
HS (Vernadakis et al., 2010)	(Christodoulides et al., 2012) (A)	HS: sexo (↑) meninas, idade (↑) mais novos mais tolerantes e acolhedores aos alunos estrangeiros.
IE (habilidades - IE percebida)	(Augusto-Landa et al., 2011) (PR)	IE (+) e preditora de estratégias de coping. Maiores escores em IE relacionado a estratégias ativas de coping.
	(Garrido & Pacheco, 2012) (PR)	IE: (-) burnout, (+) comprometimento. IE, idade e sexo predizem burnout e comprometimento
IE (traços)	(Esturgó-Deu & Sala-Roca, 2010) (PR)(A)	Comportamentos disruptivos: (-) IE, (-) gerenciamento do estresse, tipo de escola (↑) pública, sexo (↑)meninos e (↑) professoras relatam mais.

Nota: (*) pesquisas de intervenção. (**) estudos longitudinais. (t) estudo teórico. (PR) professor. (A) aluno. (PA) pais. (>) aumento significativo. (<) redução significativa. (+) correlação significativa e positiva. (-) correlação significativa e negativa. (↑) diferença significativa maior. (0) sem diferenças/ correlações significativas. -[variável moderadora]->. {variável mediadora}->. (p<= 0,05 ou p<= 0,01). CSE (competências socioemocionais), IE (inteligência emocional), HS (habilidades sociais), SEL (Social emotional learning), G.E. (Grupo experimental), G.C. (grupo controle). (Não identificado) não foi possível identificar ou definir o modelo teórico adotado no artigo, pois não foram definidos claramente os autores das escalas nem do construto avaliado.

Fase 2: Instável

Esta fase engloba 24 artigos entre os anos de 2013 a 2016, todos empíricos, 12 descrevendo intervenções e um de validação de medida. O público predominante foi alunos (n= 8). Quanto aos conceitos, a maioria foi sobre HS (n= 14). Os detalhes dos artigos desta fase podem ser vistos na Tabela 2, sendo os resultados desta revisão agrupados pelos conceitos CSE, IE ou HS, priorizando uma caracterização geral da fase.

Todos os quatro artigos sobre CSE eram empíricos, sendo duas intervenções e um estudo de validação de medida. Os estudos se dividiram entre professores e professores e alunos (n=2 cada). A maioria dos estudos adotou modelos de CSE existentes na literatura: FRIENDS, Educação Emocional e CASEL.

Quanto às intervenções, uma focava nas CSE dos alunos, segundo a percepção dos professores, e a outra na dos professores. Ambas com desenho pré-pós-teste, mas apenas uma realizou follow-up e não utilizou grupo controle (Iizuka et al., 2014), a outra adotou metodologia quanti-quali (Pérez Escoda et al., 2013). As intervenções foram consideradas eficazes.

A relação entre CSE e o contexto laboral teve destaque nos estudos com docentes. Quando a diáde professor-aluno foi estudada, a percepção docente e a auto-percepção dos alunos sobre as CSE foram destacadas.

Tabela 2

Informações dos artigos da fase 2

Modelo Teórico	Autores (ano)	Principais Resultados e Conclusões
CSE (Bisquerra e Péres-Escoda, 2007)	(Pérez Escoda et al., 2013) * (PR)	Escala de CSE (0), clima institucional (>), estresse (<) pós-intervenção no G.E.. Análise qualitativa: maior consciência emocional, uso de estratégias de regulação e redução de pensamentos regulatórios disfuncionais após o treinamento no G.E.. Treinamento efetivo para CSE.
CSE (CASEL)	(Coelho et al., 2016) (PR)	Instrumento validado com 30 itens e 6 fatores: auto-controle, consciência social, Habilidades relacionais, Isolamento social, Ansiedade social e Tomada de decisão responsável.
CSE (FRIENDS)	(Iizuka et al., 2014) * (PR) (A)	2 grupos de alunos: escores baixos X altos em forças e fraquezas, tendo migração pós-intervenção para o grupo de maior escore. Pós-intervenção e follow-up: forças e fraquezas socioemocionais (0) entre grupos; Ansiedade (<) nos 2 grupos. Treinamento efetivo para CSE.
CSE (SEL)	(Chong et al., 2014) (PR) (A)	Regulação emocional (-) aspectos cognitivos e comportamentais relativos aos problemas generalizados com o uso da internet (PIU). Regulação emocional -[estresse por expectativas de pais e professores]-> PIU: gerenciar tal estresse pode fornecer um canal alternativo de autorregulação para limitar a frequência de uso da Internet.
HS (Competência Social)	(Akgun & Araz, 2014) * (PR) (A)	Pós-intervenção: resolução de conflitos (>) e competência social (>) no G.E.. Treinamento efetivo para HS.
	(McQuade et al., 2016) (PR) (A)	Competência social -[rejeição por pares, dominação social, sexo]-> agressão.
HS (Del Prette & Del Prette)	(J. da Silva et al., 2016) * (A)	Pós-intervenção vitimização (<) para G.C. e G.E.. Treinamento não pôde ser considerado efetivo para redução do bullying.
	(Pizato et al., 2014) ** (PR) (A)	HS: (+) classificação socioeconômica familiar; (+) tempo; (-) problemas de comportamento; (-) não frequentou a educação infantil. o acesso à educação infantil auxilia nas HS e na redução dos problemas de comportamento ao longo dos anos.
HS (Epstein, 2004)	(Sanchez et al., 2014) * (A)	Pós-intervenção distresse psicológico (<), pontos fortes comportamentais e emocionais (>) no G.E.. O jogo se mostrou efetivo para HS e foi bem aceito pelos participantes.
HS (Gil-Madrona et al., 2016)	(Gil-Madrona et al., 2016) * (PR)(A)(PA)	Pós-intervenção professores de educação física perceberam HS dos alunos no G.E. (>). Demais participantes (0). Treinamento efetivo para HS em educação física, mas sem repercussão na família, escola e autopercepção.
HS (Gresham & Elliott, 1990)	(Akelaitis & Malinauskas, 2016) * (A)	Pós-intervenção HS (>). Treinamento considerado efetivo para HS.
HS (Kellis, 2010)	(Derri et al., 2014) * (PR)(A)	Pós-intervenção e follow-up: HS (>), comportamentos adequados ao esporte (>) no G.E. Estudantes estrangeiros: relacionamento interpessoal (>) pós-intervenção G.E.. Treinamento efetivo para HS.
HS (não identificado)	(Tan et al., 2013) (A)	As crianças analisaram usabilidade e conteúdo do jogo Socialdorm. Consideraram a aprendizagem das HS importante, o conteúdo relevante e que retrata os problemas interpessoais que vivenciam.
	(Zorza et al., 2016) (A)	Comportamento pró-social (+) e ano escolar. Funções executivas (+) despenho (notas). Ambas preditoras de comportamento pró-social.
HS (Rabbani et al., 2014)	(Rabbani et al., 2014) (A)	HS (0) para quem recebe e não recebe bolsa de estudos. HS sexo (↑) meninas.
HS (utiliza o termo "fatores protetivos")	(Leadbeater et al., 2016) * ** (PR)(A)(PA)	Fatores protetivos: (-) agressão, (-) vitimização por pares (-) problemas emocionais. Promover os fatores protetivos relacionados às competências das crianças e às expectativas dos professores podem melhorar a eficácia dos programas de prevenção da vitimização entre pares. O programa se mostrou efetivo.
HS (Zorofi, 2013)	(Zorofi, 2013) (A)	HS (+) uso de mídia pelas escolas (celular, internet, tv), escolas com menos alunos fortalece a correlação que sofre influência da matéria ensinada.
HS MONJAS, 2006)	(Saiz Panadero et al., 2016) (PR)(A)	De acordo com as respostas dos professores sobre as HS dos alunos foi proposto treinamento para desenvolvimento de HS na área de educação física.
IE (habilidades - IE percebida)	(Pulido-Martos et al., 2016) (PR)	IE (+) percepção das fontes de estresse ocupacional. IE (-) saúde mental.
IE (habilidades)	(Hen & Sharabi-Nov, 2014) * (PR)	Pós-intervenção IE (>), empatia (0). Diário reflexivo: expectativa inicial de ferramentas para lidar com alunos desafiadores; final com maior consciência emocional e compreensão da eficácia das ferramentas que

		receberam. Follow-up, ainda pensavam no curso, percebeu-se transferência de aprendizagem e mais avaliações positivas dos alunos desafiadores.
	(Curci et al., 2014) (PR)(A)	O desempenho (notas) dos alunos é explicado por fatores próprios (motivação e crenças) e não por características docentes (IE, autoeficácia e estados emocionais). Apenas IE influenciou as notas.
IE (não identificado)	(Kim & Chung, 2014) * (A)	IE (>) pós-intervenção sensorial nos 3 G.E.: básico, cultural e com a atividade de comida. A atividade sensorial foi considerada eficaz para o desenvolvimento da IE.
IE (traços)	(Ju et al., 2015) (PR)	IE e suporte social com função protetiva em relação ao burnout. {Suporte social}-> IE (-) burnout: IE alta, maior percepção de suporte, menos burnout.
	(Karimzadeh et al., 2014) * (PR)	Pós-intervenção inteligência socioemocional (>) e ensino eficaz (>) no G.E.. Inteligência socioemocional (+) ensino eficaz.

Nota: (*) pesquisas de intervenção. (**) estudos longitudinais. (t) estudo teórico. (PR) professor. (A) aluno. (PA) pais. (>) aumento significativo. (<) redução significativa. (+) correlação significativa e positiva. (-) correlação significativa e negativa. (↑) diferença significativa maior. (0) sem diferenças/ correlações significativas. -[variável moderadora]->. {variável mediadora}->. (p<= 0,05 ou p<= 0,01). CSE (competências socioemocionais), IE (inteligência emocional), HS (habilidades sociais), SEL (Social emotional learning), G.E. (Grupo experimental), G.C. (grupo controle). (Não identificado) não foi possível identificar ou definir o modelo teórico adotado no artigo, pois não foram definidos claramente os autores das escalas nem do construto avaliado.

Os seis artigos sobre IE descreviam estudos empíricos, destes três eram intervenções e todas adotaram desenho pré-pós teste. A única intervenção que não adotou grupo controle também foi a única a realizar follow-up (Hen & Sharabi-Nov, 2014). O público-alvo da maioria dos estudos foi de professores (n=4).

A IE foi comumente definida como percepção, compreensão, avaliação, regulação, expressão e uso das emoções. Apenas um estudo utilizou o conceito de Inteligência Socioemocional, diferenciando o foco das facetas dos demais (Karimzadeh et al., 2014). A maioria dos estudos abordou a IE por meio do modelo de habilidades (n= 3).

Os estudos com professores estiveram focados em intervenções (n=2) e associações da IE com outras variáveis referentes à saúde mental e o contexto laboral (n=2). A IE revelou-se desenvolvida por meio dos treinamentos e tendo um papel protetivo em relação à saúde mental e estresse nos professores (Hen & Sharabi-Nov, 2014; Ju et al., 2015; Karimzadeh et al., 2014; Pulido-Martos et al., 2016).

Nos estudos com amostra de alunos, o interesse recaiu no desenvolvimento da IE (Kim & Chung, 2014). No caso de o público-alvo abarcar professor e aluno, buscou-se o impacto da IE dos docentes no desempenho acadêmico dos discentes (Curci et al., 2014).

Quanto aos artigos sobre HS (n=14), todos foram de estudos empíricos, sendo metade de intervenção. Quanto ao público-alvo, sete foram com alunos. A variabilidade de HS foi observada também nesta fase sendo possível notar o foco afetivo (e.g.: empatia, autocontrole, regulação emocional), comportamental (e.g.: comportamentos internalizantes, externalizantes, assertividade), relacional (e.g.: fair-play, relacionamento interpessoal, civilidade, comunicação) e acadêmico (e.g.: desempenho, respeito às regras, competência acadêmica).

Três estudos não utilizaram o conceito de HS, um se referiu a fatores protetivos aos alunos em relação ao bullying e problemas emocionais (Leadbeater et al., 2016), e os outros dois adotaram o conceito de competência social (Akgun & Araz, 2014; McQuade et al., 2016). Apenas dois estudos não explicitaram o modelo de HS adotado (Tan et al., 2013; Zorza et al., 2016) e outros dois estudos trouxeram modelos próprios (Gil-Madrone et al., 2016; Zorofi, 2013). O modelo desenvolvido pelos autores Del Prette e Del Prette foi mais frequente entre os artigos (n=2).

Em relação às intervenções, todos realizaram grupo controle e desenho pré-pós-teste, apenas dois realizaram medida de follow-up, sendo um de corte longitudinal (Derri et al., 2014; Leadbeater et al., 2016). Todas as intervenções contemplaram alunos, seja exclusivamente (n=3), compondo a díade professor-alunos (n=2) ou incluindo os pais (n=2).

A área de educação física foi frequente entre os artigos, tanto de intervenção (Akelaitis & Malinauskas, 2016; Derri et al., 2014; Gil-Madrone et al., 2016) quanto associativos (Saiz Panadero et al., 2016). Nem todos os treinamentos foram considerados eficazes no desenvolvimento das HS dos alunos (J. da Silva et al., 2016).

Quando os professores e os pais compuseram as pesquisas, o foco passou para a perspectiva destes sobre as HS dos alunos e as possíveis associações com comportamentos disfuncionais, variáveis do contexto educacional e sociodemográficas.

Fase 3: Retomada

Esta fase conta com 31 artigos entre os anos de 2017 a 2019, sendo apenas dois estudos teóricos. Dos 29 artigos empíricos, 16 foram de intervenção. Quanto ao público-alvo, a maioria realizou o estudo com alunos (n=18). Em relação aos conceitos, a maioria abordou as HS (n= 13). As características dos estudos desta fase encontram-se na Tabela 3, sendo os resultados desta revisão agrupados pelos conceitos CSE, IE ou HS.

Tabela 3

Características dos 31 estudos da fase 3

Modelo Teórico	Autores (ano)	Principais Resultados e Conclusões
CE (Doudin and Curchod-Ruedi, 2010)	(Fiorilli et al., 2017) ^(PR)	Suporte social -[burnout]-> CSE em docentes: menos CSE, mais insatisfação com o suporte social diante de níveis de burnout mais elevados.
	(Morente et al., 2017) ^(A)	CSE prediz autoestima, rendimento, clima social em sala de aula e ansiedade. Autoestima prediz rendimento.
	(Sánchez Calleja et al., 2018) * ^(A)	CSE (>) nas observações pós-treino, corroborado pelas entrevistas. Treinamento efetivo para CSE.
	(Rodríguez-Ledo et al., 2018) * ^{(PR) (A)}	CSE sem diferenças; IE (>), empatia (>), Ajuste social (>) pós-intervenção no G.E. Treinamento efetivo para IE e efeito preventivo do declínio das CSE.
	(Márquez-Cervantes & Gaeta-González, 2018) ^{(PR) (A) (PA)}	CSE (+) tomada de decisão. Pais trabalham mais: consciência emocional, trabalho colaborativo com a escola, regulação e controle emocional. Professores: consciência, tomada de decisão, comunicação e disciplina.
CSE (Bisquerra e Pérez-Escoda 2007)	(Fernández-García & Fernández-Río, 2019) ^{(A) (t)}	O projeto WonderWall busca desenvolver a consciência emocional seguida da regulação emocional. Consiste em uma parede para os alunos identificarem suas emoções ou tirem dúvidas.
	(Lee et al., 2019) ^(PR)	Adaptação com distribuição similar dos itens em 3 fatores sobre a aprendizagem socioemocional (SEL).
	(Portnow et al., 2018) * ^{(PR) (A)}	CSE e ambiente emocionalmente suportivo predisseram as reduções significativas na agressividade e nos problemas de comportamento.
HS (competência social)	(Morrow et al., 2019) ^{(PR) (A)}	A vitimização prediz reduções significativas das competências sociais. Vitimização -[agressividade]-> competência social.
HS (Del Prette & Del Prette)	(Cintra & Del Prette, 2019) * ^(PR)	Pós-intervenção HS e conhecimento sobre HS (>). Características dos professores (+) variáveis de resultado e processo. Treinamento efetivo para HS.
	(J. L. da Silva et al., 2018) * ^(A)	Bullying (<) no G.E e G.C., HS (>) no G.E. pós-intervenção e follow-up. Treinamento efetivo para HS.
	(Jovarini et al., 2018) ^(A)	HS (+) resultados acadêmicos (notas). HS (-) estresse. A variabilidade dos resultados acadêmicos pôde ser explicada pela tríade estresse, papel do estudante e HS.
HS (Elliott & Gresham, 2007)	(Wollersheim Shervey et al., 2017) * ** ^(PR)	O programa apresentou validade social, os professores o consideraram relevante e de fácil aplicação, mas os do 1º ano reduziram essa percepção ao longo do estudo, já os do 2º ano aumentaram.
HS (Gutiérrez-Marín et al., 2017)	(Gil-Madrone et al., 2019) * ^(A)	Pós-intervenção HS e comportamentos ligados a atividade física (>). HS sexo e idade: (†) meninas e alunos mais novos. Treinamento efetivo para HS.
	(Navarro-Patón et al., 2019) * ^(A)	Pós-intervenção HS (>), meninas (+) HS. Intervenção efetiva para HS.
HS (Gutman & Schoon, 2013)	(Siddiqui & Ventista, 2018) ^{(A) (t)}	Encontrou-se 10 programas de treinamento nos artigos revisados. Inclusão dos pais e de G.C. associou-se a maior

		qualidade e confiança dos resultados. "Senso de comunidade" e "sentimentos" foram as HS mais comuns.
HS (Ladd, Herald-Brown, & Andrews, 2009)	(Miller et al., 2017) * (PR) (A)	Pós-intervenção conexão com a escola e desempenho (notas) (>). Sem efeito significativo nos comportamentos sociais. Treinamento efetivo.
HS (Monjas, 2012)	(Cañabate et al., 2018) * (A)	Pós-intervenção emoções positivas (>). Grupos menores (+) emoções positivas. Sem diferenças significativas para as HS. Treinamento não efetivo para HS.
HS (não identificado)	(Nelson et al., 2018) * (PR) (A)	Pós-intervenção comportamentos adequados a sala de aula (>), elogios da professora (>), reprimendas (<). Treinamento efetivo para HS.
	(Prino et al., 2018) (PR) (A)	6 clusters formados com base na popularidade e comportamento pró-sociais. Todos (+) conflitos na relação professor-aluno. Clusters preditores de alguns comportamentos pró-sociais.
	(Tillman & Prazak, 2019) * (PR) (A) (PA)	Pós-intervenção HS (>). Relato de mais HS e emoções positivas, menos reações negativas às situações sociais pós-intervenção. Treinamento efetivo para HS.
IE (habilidades)	(Valenzuela-Santoyo & Portillo-Peñuelas, 2018) (A)	IE -(+)-> rendimento acadêmico dos alunos
	(Postigo-Zegarra et al., 2019) * (A)	Relato de mais CSE, pró-social, cooperação, consciência dos influenciadores da tomada de decisão pós-treino. CSE (>), afetos positivos (>), agressão (<) pós-treino. Treinamento efetivo para desenvolver CSE.
IE (Inteligências múltiplas)	(Rebollo Goñi, 2017) * (A)	IE (-) erros cometidos nas tarefas (funções executivas). IE sexo (†) meninas. Funções executivas sexo (†) meninos.
IE (traços)	(Alharbi, 2018) (A)	Preditores da IE: idade do aluno, morar com os dois pais, nível educacional dos pais, mãe trabalhar, condições de trabalho do pai (+), frequência de reprovação na escola e problemas físicos de saúde (-).
	(Cejudo, 2017) * (A)	IE, habilidades adaptativas, rendimento acadêmico e afetos positivo (>), sintomas comportamentais (<) no G.E. pós-intervenção. Treinamento efetivo para IE.
	(Luna et al., 2019) * (A)	Afetos negativos (<) e IE (>) no G.E. pós-intervenção. Treinamento efetivo para IE.
	(Susanto et al., 2019) (PR)	IE compõe o modelo proposto de competência pedagógica e se correlaciona positivamente com o mesmo.
	(Amado-Alonso et al., 2019) (A)	IE (>) quem pratica esportes, meninas e alunos mais novos.
	(Alonso Ferres et al., 2018) (A)	IE (+) renda familiar, quantidade de livros na casa, não com clima familiar.
	(García et al., 2018) * ** (A)	Pós-intervenção IE, desempenho acadêmico (nota), comunicação (>), desrespeito com pares e professores (<). Treinamento efetivo para IE.

Nota: (*) pesquisas de intervenção. (**) estudos longitudinais. (t) estudo teórico. (PR) professor. (A) aluno. (PA) pais. (>) aumento significativo. (<) redução significativa. (+) correlação significativa e positiva. (-) correlação significativa e negativa. (†) diferença significativa maior.. (0) sem diferenças/ correlações significativas. -[variável moderadora]->. {variável mediadora}->. (p<= 0,05 ou p<= 0,01). CSE (competências socioemocionais), IE (inteligência emocional), HS (habilidades sociais), SEL (Social emotional learning), G.E. (Grupo experimental), G.C. (grupo controle). (Não identificado) não foi possível identificar ou definir o modelo teórico adotado no artigo, pois não foram definidos claramente os autores das escalas nem do construto avaliado.

Dos oito artigos que abordaram as CSE, a maioria foi com alunos (n=3). Nesta fase, a referência a modelos consolidados permanece, tendo destaque a educação emocional. Dos artigos empíricos (n=7), três eram intervenções. Todas com desenho pré-pós-teste (nenhum com medida de follow-up), apenas um dos estudos de intervenção não adotou grupo controle (Sánchez Calleja et al., 2018). As intervenções focaram em públicos diferentes e foram consideradas eficazes.

Os estudos de CSE com alunos focaram na educação emocional, em desenvolver as CSE e relacioná-las com saúde (autoestima e ansiedade), clima em sala de aula e desempenho acadêmico (notas) (Morente et al., 2017). Quando o público-alvo foi de professores o foco recaiu na aprendizagem

emocional e na percepção do ensino emocional (Lee et al., 2019), assim como na relação com Burnout e o suporte social.

Ao trabalhar simultaneamente com professores e alunos, investigou-se a influência da preparação de docentes para desenvolver as CSE dos discentes. Quando os pais foram incluídos à pesquisa, a percepção de outros sobre as CSE dos alunos foi o foco, evidenciando a complementaridade desses papéis para a educação emocional (Márquez-Cervantes & Gaeta-González, 2018).

Os artigos sobre IE ($n=10$) foram empíricos, sendo quatro intervenções, todas com desenho pré-pós-teste, apenas um único estudo longitudinal com medida de follow-up (García et al., 2018). Duas das quatro intervenções utilizaram grupo controle. Em relação aos públicos-alvos, houve predomínio dos alunos ($n=9$).

Nos demais estudos, o *coping*, o clima familiar, as funções executivas, o desempenho acadêmico e o perfil sociodemográfico tiveram destaque, com resultados similares aos já descritos: a IE se associa positivamente com aspectos adaptativos e negativamente com desadaptativos.

Dois artigos mensuraram a IE nas aulas de educação física, evidenciando que a prática de atividades físicas está associada positiva e significativamente a um melhor domínio emocional (Amado-Alonso et al., 2019), favorecendo o seu desenvolvimento (García et al., 2018).

O modelo teórico de IE predominante nesta fase foi o de traços ($n=7$), um artigo adotou o modelo de inteligências múltiplas e mensurou a IE com os fatores intra e interpessoal (Rebollo Goñi, 2017).

O único estudo com professores, testou um novo modelo de competências pedagógicas, sendo a IE uma delas (Susanto et al., 2019). Sobre os estudos com alunos, todos buscaram a relação da IE com outras variáveis. Os estudos de intervenção quer de IE e CSE mostram-se eficazes para a redução do bullying e dos afetos negativos, e o aumento do desempenho acadêmico e dos afetos positivos.

Por fim, dos 13 artigos sobre HS apenas um era teórico (Siddiqui & Ventista, 2018). Dos 12 estudos empíricos, nove foram de intervenções. Quanto ao público-alvo, a maioria pesquisou alunos ($n=6$). Também houve diversidade conceitual em relação às HS, sendo possível identificar o foco na dimensão afetiva (eg.: expressão dos sentimentos, intensidade das emoções, empatia, gerenciamento emocional, estressores escolares), comportamental (eg.: comportamentos pró-sociais, comportamento adequados quando ganha, quando perde, durante um jogo, comportamento agressivo, assertividade) e relacional (eg.: fair-play, comunicação, resolução de conflitos, socialização).

Na maioria dos estudos ($n=10$) foi possível identificar algum modelo de HS. Apenas um utilizou o conceito de competências sociais (Morrow et al., 2019) e os modelos mais frequentes entre os artigos foram de Del Prette e Del Prette ($n=3$) e de Gutiérrez-Marín et al. (2017, $n=2$) (Cintra & Del Prette, 2019; Gil-Madrona et al., 2019; Jovarini et al., 2018; Navarro-Patón et al., 2019; J. L. da Silva et al., 2018).

Dos nove artigos de intervenção, apenas um não utilizou desenho pré-pós-teste (Cañabate et al., 2018) e, dos que adotaram este desenho, três realizaram follow-up. Apenas dois incluíram grupo controle (Miller et al., 2017; J. L. da Silva et al., 2018). Apenas um treinamento não foi considerado efetivo para o desenvolvimento de HS, embora tenha sido associado significativamente ao aumento de emoções positivas nos participantes (Cañabate et al., 2018).

A maioria dos estudos com alunos foi de intervenção ($n=6$) e buscou relações com aspectos afetivos, bullying, desempenho (motor e acadêmico), estressores escolares e comportamentos adequados durante atividades físicas.

Quando os estudos mantiveram os alunos e ampliaram o público (pais e professores), buscaram a percepção destes sobre as HS dos discentes, acompanhando mudanças pós-intervenção ou de forma pontual. O único estudo apenas com professores aplicou uma intervenção considerada eficaz para o desenvolvimento de HS neste público (Cintra & Del Prette, 2019).

DISCUSSÃO

Os estudos revisados foram alocados em três fases, sendo possível observar mudanças em termos conceituais, de público-alvo e foco das pesquisas. A fase 1 foi marcada por menor número de estudos que a fase 3, indicando o crescimento das pesquisas sobre emoções no âmbito da educação. O interesse pelas HS se manteve elevado nas três fases, diferentemente da IE que recebeu destaque a partir da fase 2. Os estudos sobre CSE mantiveram um número similar nas três fases.

Em relação ao público-alvo, a tríade professores-pais-alunos foi a única que não esteve presente na fase 1 e também não foi o foco de muitas pesquisas nas outras fases. As pesquisas com docentes mantiveram certa regularidade entre as fases e trouxeram uma preocupação com a saúde/adoecimento e bem-estar do trabalhador e sua relação com outras variáveis laborais, como comprometimento, e pessoais, como *coping* e empatia. O interesse maior em todas as fases foram os alunos, com destaque para a fase 3. Exceto para os de IE cujo foco da 1ª fase recaiu nos professores, deslocando-se para os alunos na 3ª fase.

Esta mudança ampliou as relações da IE para o rendimento acadêmico (notas) dos alunos, comportamentos inapropriados (agressividade, *bullying*), afetos (negativos e positivos), aspectos pessoais (empatia, bem-estar subjetivo, ansiedade e funções executivas) e sociais (clima familiar, ajuste social e habilidades sociais).

Tais aspectos podem indicar um reconhecimento de que o domínio emocional dos alunos precisa ser considerado levando em conta os grupos com os quais interage e que influenciam no seu desenvolvimento educacional, como pais e professores.

Em relação à CSE, em todos as fases os professores e a díade professor-aluno foram investigadas. Na 1ª os alunos foram mais estudados e na 3ª houve um aumento de todos os públicos, incluindo a tríade. Os estudos com alunos destacaram a função protetiva e as CSE necessárias durante a interação social entre pares.

Essa ampliação do público a partir da 2ª fase deixou evidenciado a preocupação também com a saúde mental dos professores, relacionando as emoções com outras variáveis de interesse profissional. Os que focaram a díade professor-aluno e também os que incluíram os pais, buscaram uma visão mais ampliada do contexto, como clima em sala de aula e a relação família-escola, sem deixar de medir variáveis individuais. A literatura aponta que o comportamento inadequado em sala de aula é um dos fatores de maior desgaste emocional para os professores (Taxer & Gross, 2018), o que também pôde ser visto nesta revisão.

Em relação às HS, o interesse nos alunos se destacou em todas as fases e na díade a partir da 2ª. A tríade teve maior representatividade na 2ª fase e somente na 3ª encontraram-se artigos apenas com professores. As pesquisas com alunos mapearam habilidades relacionais diversas, apresentando as HS como um grande guarda-chuva conceitual (Tallamini et al., 2022). Diferentemente das CSE ou IE, que possuem modelos com facetas estruturadas, as HS são definidas de forma mais ampla, expressando o comportamento contextual e culturalmente adequado.

Ao analisar os estudos de intervenção, constatou-se um crescimento progressivo ao longo das três fases. O interesse pelas intervenções em IE começou na 2ª fase e se ampliou de modo significativo na 3ª fase. O mesmo ocorreu com as intervenções em CSE, justificado em parte pelo foco na aprendizagem emocional (Bisquerra & Pérez-Escoda, 2007; *Fundamentals of SEL*, [s.d.]).

É preciso considerar, no entanto, que o maior número de estudos de intervenção nas três fases tiveram como base teórica as HS, tendo um aumento expressivo na 2ª fase. Deixa-se evidenciado que as HS se adquirem por meio de treinamento (A. Del Prette & Del Prette, 2021), e geraram efeitos positivos na redução do bullying, da agressividade, na melhora do desempenho acadêmico e emocional.

O aprimoramento metodológico das intervenções se fez notar ao longo das três fases, embora de modo diferenciado para cada enfoque. Em IE, por exemplo, a partir da 2ª fase, todos os estudos de intervenção tiveram desenho pré-pós-teste e a maioria incluiu grupo controle. Para os estudos de CSE e HS, no entanto, constatou-se uma redução neste rigor. Embora a maioria dos estudos tenha desenho pré-pós-teste, a presença de grupo controle foi diminuindo a partir da 2ª fase, para as CSE, e na 3ª, para HS.

Analisando os aspectos teórico-conceituais dos três construtos estudados nesta revisão, o conceito de IE, embora tenha sido mensurado com facetas distintas ao longo dos anos, manteve algumas características constantes, como um estado de alerta às emoções (próprias e dos outros), a capacidade de regulá-las e também de utilizá-las adequadamente.

Desde a 1ª fase foi possível identificar os modelos teóricos de IE, havendo uma mudança ao longo dos anos: nas fases iniciais, predominou o de habilidades, na última, o de traços. Este resultado afirma a tensão que ainda vigora no campo da IE, visto contemplar tanto pela perspectiva de traços

peçoais, quanto de habilidades que se adquirem por treinamento. Isso repercute nas definições adotadas pelos autores e nos instrumentos utilizados (Woyciekoski & Hutz, 2009).

O conceito de CSE foi mensurado com modelos distintos ao longo do tempo, mas a partir da 2ª fase fortaleceu-se o uso de modelos já definidos na literatura como o de Bisquerra, o CASEL e o FRIENDS, o que pode justificar a similaridade do que foi medido ao longo dos anos. A validação de medidas também apareceu neste período. Estes aspectos permitiriam inferir uma busca por consolidar o conceito de CSE, distinguindo-o de outros constructos.

No que se refere às HS, a maioria dos estudos deixou evidenciado o modelo adotado, tendo destaque para a 2ª fase que apresentou mais modelos e, a partir dela, foi possível identificar a adoção do mesmo modelo por mais de um artigo.

Em resumo, as fases temporais demarcaram uma maior clareza de modelos teóricos, uma mudança no público-alvo e, conseqüentemente, as possíveis relações entre IE, CSE e HS com outras variáveis, além do interesse crescente pelos estudos de intervenção. Alguns pontos, porém, merecem destaque em uma análise conjunta independente das fases.

O primeiro deles se refere aos termos e expressões utilizados na busca pelos artigos, embora não sejam sinônimos, apresentaram resultados similares, reafirmando a interrelação entre esses conceitos. A IE, principalmente o modelo de traços, coloca ênfase na noção de competências da inteligência emocional (Boyatzis, 2009) e autores da área de competências também admitem uma aproximação com tal modelo (Bisquerra & Pérez-Escoda, 2007; Saarni, 2002).

As próprias facetas ou competências mensuradas nos estudos revisados se assemelham, quando, de forma genérica, abarcam a percepção e o reconhecimento emocional, a regulação e o uso das emoções. Parece haver convergência de que a CSE envolva a regulação emocional e algum nível de consciência (emocional ou social), contribuindo para o rendimento acadêmico dos alunos, o clima mais favorável em sala de aula e a saúde e o bem-estar do docente.

A IE parece envolver, de forma geral, a percepção emocional e o gerenciamento/regulação das emoções. No contexto escolar, ela contribui para o desempenho acadêmico do discente e também para a saúde e o bem-estar dos professores. Os estudos de HS, por sua vez, diferem mais em suas facetas, focando a interação social, mas sem desconsiderar o lado emocional, como evidenciado nos artigos revisados. Também observou-se um eixo comum previsto teoricamente (A. Del Prette & Del Prette, 2021).

Os resultados dos estudos, de forma geral, evidenciaram a inserção da IE como um atributo do docente e do discente (modelo de traços), e sua relação com a saúde, o bem-estar e desempenho, seja do aluno ou do professor. Além disso, o contexto extra-classe também foi considerado (Alharbi, 2018). A IE parece ter um papel importante para o desenvolvimento das competências pedagógicas e o ensino eficaz (Karimzadeh et al., 2014; Susanto et al., 2019).

Essa diversidade de resultados evidencia a contribuição da IE para a satisfação geral com a vida e, no contexto escolar, traz benefícios para alunos, professores e ambiente. Por outro lado, não permitem afirmar o que efetivamente predizem (Woyciekoski & Hutz, 2009).

Os poucos estudos encontrados sobre CSE sinalizariam para um enfoque em construção, apesar de ampliar o entendimento do escopo do domínio emocional. Observou-se, no entanto, haver convergência na adoção de modelos teóricos. Os resultados sobre as CSE evidenciaram o espaço na literatura para discussão conceitual, construção de medidas, a adoção de treinamentos como meio para potencializar a relação professor-aluno e, conseqüentemente, o ensino-aprendizagem.

De acordo com Morente et al. (2017), a CSE dos alunos é capaz de prever a autoestima, o rendimento acadêmico e o clima social favorável em sala de aula, e de reduzir a ansiedade. O ambiente suportivo oferecido pelo docente favorece a aprendizagem emocional e conseqüentemente o desenvolvimento das CSE, minimizando problemas de comportamento e a agressividade dos alunos (McQuade et al., 2016; Portnow et al., 2018).

Foi possível identificar modelos de HS comuns nos artigos intra e inter-fases, tais como Del Prette e Del Prette, Competência Social, Gresham e Elliott, Monjas e Gutiérrez-Marín et al.. Alguns artigos de educação física adotaram o mesmo modelo, mensurando as HS por meio do *Student's Behaviours' Self-Evaluation Scale* em fases diferentes, outros adotaram o *Social Skills Rating System* (ou se basearam nos

autores da escala). A área de educação física foi comum a alguns artigos desta revisão, principalmente os de HS.

Embora essa diversidade teórica seja amplamente discutida na literatura, existem esforços para uma maior delimitação, como por exemplo a previsão de dois eixos principais (comportamentos desejáveis e indesejáveis), o portfólio de HS, ao qual os resultados desta revisão coadunam (A. Del Prette & Del Prette, 2021), e as Habilidades Sociais Educativas (HSE), mas que, assim como para (Tallamini et al., 2022), não foram encontradas explicitamente nesta revisão.

O predomínio de alunos como principal público-alvo converge com os achados de (Tallamini et al., 2022). Em relação aos docentes, o foco na saúde mental do trabalhador coaduna com o interesse de estudos nos benefícios da CSE e IE, não apenas para os docentes, mas também para o bem-estar discente (Pérez-Escoda et al., 2012).

Os estudos que contemplaram a díade professor-aluno trouxeram contribuições em quatro aspectos desta interação: (i) a generalização da aprendizagem socioemocional para outros contextos; (ii) a percepção docente sobre as variáveis dos alunos; (iii) o impacto das características dos professores nos alunos e (iv) o papel de socializador do docente ao desenvolver competências nos alunos. Os pontos (i) e (ii) também contemplam os estudos com pais.

Um ponto criticado na literatura é a adoção das notas, principalmente de forma exclusiva, para medir o desempenho dos alunos e professores (Ballou & Springer, 2015), ponto encontrado nesta revisão. No entanto, é preciso considerar evidências que apontam que a IE prediz o desempenho acadêmico dos alunos (Castro et al., 2021).

O *bullying* e a agressividade tiveram destaque nos estudos revisados, sinalizando a importância da CSE, IE ou HS na redução deste tipo de comportamento. Isso aponta para o déficit de habilidades/competências socioemocionais nos estudantes, discutido teoricamente (Branco, 2004) e cotidianamente pela mídia.

Pôde-se perceber o interesse em estudos de intervenções em IE, HS e CSE, trazendo evidências de serem efetivas para desenvolver capacidades de domínio socioemocional. Estes resultados encontram-se em alinhamento com o que se discute na literatura sobre o domínio emocional ser algo aprendido, ainda que a pessoa possa apresentar traços que favoreçam este desenvolvimento (Bisquerra & Pérez-Escoda, 2007; Boyatzis, 2009).

As intervenções propostas conseguiram aumentar o reconhecimento e a compreensão das emoções tanto as simples como as mistas da IE, das habilidades adaptativas, do rendimento acadêmico, do afeto positivo, do bem-estar, da empatia, do ajuste social e da atenção aos sentimentos. A assertividade, o uso de estratégias regulatórias, a comunicação, cooperação, adaptação social, o clima institucional e o ensino eficaz também aumentaram após as intervenções.

Variáveis como agressividade, afetos negativos, sintomas comportamentais e problemas de comportamento (internalizantes e externalizantes) também reduziram após intervenções. Também se observou a redução da ansiedade para Iizuka et al. (2014), que realizaram mais medições pós intervenção. O mesmo não ocorreu no estudo de Luna et al. (2019), sinalizando que o tipo de treinamento e as características do público-alvo podem repercutir na maior ou menor efetividade do treinamento socioemocional. Esses resultados alinham-se ao reconhecimento na literatura da efetividade de intervenções com a finalidade de promover aprendizagem socioemocional (Jennings et al., 2017; Pérez-Escoda et al., 2012).

Outro ponto de destaque nos artigos de intervenção foi a inclusão do grupo controle em desenhos pré-pos teste, ajudando a fortalecer as evidências de sua efetividade (Siddiqui & Ventista, 2018). As medições pré e pós permitem identificar a aquisição de aprendizagem, e as que preveem follow-up ampliam a compreensão da retenção de aprendizagem a longo prazo. O follow-up ainda é pouco frequente nas pesquisas (A. Del Prette & Del Prette, 2021), o que também foi encontrado nesta revisão. O aprendizado duradouro indica que o conteúdo transmitido foi absorvido de forma a ser aplicado em outras esferas da vida e não apenas em um contexto específico (Abbad et al., 2006).

Por fim, conclui-se que os estudos revisados, principalmente os de natureza empírica, buscaram investigar as relações entre as CSE, IE e HS com outras variáveis do contexto laboral (professores) ou acadêmico (alunos), testar o seu desenvolvimento por meio de intervenções e seu impacto entre professores e alunos, além de discutir, de forma mais ampla, a inserção das CSE, IE e HS nos currículos

das escolas. Observa-se então que ao longo das três fases houve um crescimento da complexidade dos estudos em relação aos três construtos que orientaram esta revisão, sinalizando haver uma tendência de convergência teórica e metodológica no que se refere à aquisição de repertório de domínio socioemocional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta revisão de literatura foi mapear e caracterizar a produção científica dos estudos sobre CSE e conceitos correlatos no ensino fundamental, entre 2010 a 2019. Foi possível identificar fases temporais que variaram em relação ao número de produções, as características principais dos conceitos (CSE, IE e HS) ao longo dos anos, apontando suas semelhanças e diferenças. Os resultados evidenciam que esses conceitos mostram-se interdependentes e oferecem múltiplos benefícios para o contexto escolar incluindo alunos e professores.

Do ponto de vista teórico, observa-se uma aproximação mais clara da CSE e da IE, com maior número de estudo sobre IE e, além disso, dentre os que adotaram a CSE alguns utilizaram referencial teórico ou medidas de IE. Sinalizando sua força e a estreita fronteira entre os construtos (Marin et al., 2017).

Os estudos sobre HS foram os mais numerosos, e isto provavelmente decorre da maleabilidade do conceito tendo em vista a lista interminável de habilidades sociais, emocionais e comportamentais que pode orientar o treino para fins de formação de repertório.

Constatou-se, todavia, haver poucos estudos longitudinais, embora as intervenções tenham previsto medidas pré e pós, não verificaram retenção de aprendizagem a longo prazo. As técnicas qualitativas de pesquisa também foram pouco utilizadas. Diante disso, sugere-se que pesquisas futuras que envolvam treinamento priorizem tal corte e técnicas metodológicas.

Uma limitação encontrada associa-se ao recorte no ensino fundamental, pois foi necessário localizar as idades correspondentes às séries das crianças em diversos países para fins de padronização, sendo sugerido para novas pesquisas tal critério de padronização.

Outra limitação refere-se aos critérios de exclusão, estes não contemplaram um grande número de artigos. O ambiente educacional é amplo e com diversos subtemas, os quais também podem impactar nas CSE dos docentes, como por exemplo educação inclusiva ou ensino em séries diversificadas.

Esta revisão contribuiu para uma caracterização dos estudos sobre CSE, IE e HS no contexto da educação. Ainda são necessários novos estudos que se dediquem a uma melhor demarcação conceitual, visto as semelhanças teóricas e convergências metodológicas encontradas nesta revisão. Esta permite concluir que independente de se valer do conceito de IE, CSE ou HS é possível por meio de treinamento e intervenção promover aquisição de repertório que ajude o aluno a lidar melhor com suas emoções e as dos demais. Este desenvolvimento conta com a ajuda de pais e professores.

Sugere-se também que novos estudos se dediquem a mapear as CSE dos docentes necessárias para vir a promover melhor o desenvolvimento emocional de seus alunos, haja vista a importância desta interação no contexto educacional. Isso ajudaria na proposição de modelos adaptados para esse contexto, afinal a competência é um conceito que depende da situação para fazer sentido.

REFERÊNCIAS

- Abbad, G. da S., Zerbini, T., Carvalho, R. S., & Meneses, Pedro P. M. (2006). Planejamento Instrucional em TD&E. Em J. E. Borges-Andrade, G. da S. Abbad, & L. Mourão (Orgs.), *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho fundamentos para a gestão de pessoas* (p. 289–321). Artmed.

- Akelaitis, A. V., & Malinauskas, R. K. (2016). Education of Social Skills among Senior High School Age Students in Physical Education Classes. *European Journal of Contemporary Education*, 18(4). <https://doi.org/10.13187/ejced.2016.18.381>
- Akgun, S., & Araz, A. (2014). The effects of conflict resolution education on conflict resolution skills, social competence, and aggression in Turkish elementary school students. *Journal of Peace Education*, 11(1), 30–45. <https://doi.org/10.1080/17400201.2013.777898>
- Alharbi, M. (2018). Emotional intelligence of Saudi children in the basic education program. *Saudi Medical Journal*, 39(6), 615–621. <https://doi.org/10.15537/smj.2018.6.22141>
- Alonso Ferres, M., Berrocal de Luna, E., & Jiménez Sánchez, M. (2018). Estudio sobre la inteligencia emocional y los factores contextuales en estudiantes de cuarto de educación primaria de la provincia de Granada. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 141. <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.281441>
- Amado-Alonso, D., León-del-Barco, B., Mendo-Lázaro, S., Sánchez-Miguel, P., & Iglesias Gallego, D. (2019). Emotional Intelligence and the Practice of Organized Physical-Sport Activity in Children. *Sustainability*, 11(6), 1615. <https://doi.org/10.3390/su11061615>
- Ambrona, T., López-Pérez, B., & Márquez-González, M. (2012). EFICACIA DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL BREVE PARA INCREMENTAR LA COMPETENCIA EMOCIONAL DE NIÑOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(1), 39–49. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.23.num.1.2012.11392>
- Augusto-Landa, J. M., López-Zafra, E., & Pulido-Martos, M. (2011). Inteligencia Emocional Percibida y estrategias de afrontamiento al estrés en profesores de enseñanza primaria: Propuesta de un modelo explicativo con ecuaciones estructurales (SEM). *Revista de Psicología Social*, 26(3), 413–425. <https://doi.org/10.1174/021347411797361310>
- Ballou, D., & Springer, M. G. (2015). Using Student Test Scores to Measure Teacher Performance: Some Problems in the Design and Implementation of Evaluation Systems. *Educational Researcher*, 44(2), 77–86. <https://doi.org/10.3102/0013189X15574904>

- Bisquerra, R., & Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Boyatzis, R. E. (2009). Competencies as a behavioral approach to emotional intelligence. *Journal of Management Development*, 28(9), 749–770. <https://doi.org/10.1108/02621710910987647>
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 218–224. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.10.002>
- Branco, A. V. (2004). *COMPETENCIA EMOCIONAL: Um estudo com professores* (1º ed). Quarteto.
- Cabello, R., Ruiz, D., & Fernández, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 9.
- Cañabate, D., Martínez, G., Rodríguez, D., & Colomer, J. (2018). Analysing Emotions and Social Skills in Physical Education. *Sustainability*, 10(5), 1585. <https://doi.org/10.3390/su10051585>
- Castro, A. M. F. de M., Bueno, J. M. H., & Peixoto, E. M. (2021). Socioemotional and Cognitive Skills: Its Relation to School Performance in Elementary School. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 31, e3137. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e3137>
- Cejudo, J. (2017). Effects of a programme to improve emotional intelligence on psychosocial adjustment and academic performance in primary education / *Efectos de un programa de mejora de la inteligencia emocional sobre el ajuste psicosocial y el rendimiento académico en educación primaria*. *Infancia y Aprendizaje*, 40(3), 503–530. <https://doi.org/10.1080/02103702.2017.1341099>
- Chong, W. H., Chye, S., Huan, V. S., & Ang, R. P. (2014). Generalized problematic Internet use and regulation of social emotional competence: The mediating role of maladaptive cognitions arising from academic expectation stress on adolescents. *Computers in Human Behavior*, 38, 151–158. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.05.023>
- Christodoulides, E., Derri, V., Tsivitanidou, O., & Kioumourtzoglou, E. (2012). Differences in social skills of cypriot students in the physical education class. *Journal of Physical Education and Sport*, 12(3), 371–380. <https://doi.org/10.7752/jpes.2012.03055>

- Cintra, A. B., & Del Prette, Z. A. P. (2019). Características dos Professores-Cursistas, Processo e Resultados em Programa Semipresencial de Habilidades Sociais. *Psico-USF*, 24(4), 711–723. <https://doi.org/10.1590/1413-82712019240409>
- Coelho, V. A., Sousa, V., & Marchante, M. (2016). Social and Emotional Competencies Evaluation Questionnaire—Teacher’s Version: Validation of a Short Form. *Psychological Reports*, 119(1), 221–236. <https://doi.org/10.1177/0033294116656617>
- Curci, Lanciano, & Soletti. (2014). Emotions in the Classroom: The Role of Teachers’ Emotional Intelligence Ability in Predicting Students’ Achievement. *The American Journal of Psychology*, 127(4), 431. <https://doi.org/10.5406/amerjpsyc.127.4.0431>
- da Silva, J., de Oliveira, W., Braga, I., Farias, M., da Silva Lizzi, E., Gonçalves, M., Pereira, B., & Silva, M. (2016). The Effects of a Skill-Based Intervention for Victims of Bullying in Brazil. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 13(11), 1042. <https://doi.org/10.3390/ijerph13111042>
- Damásio, B. F., & Semente Educação, G. (2017). Mensurando habilidades socioemocionais de crianças e adolescentes: Desenvolvimento e validação de uma bateria (nota técnica). *Temas em Psicologia*, 25(4), 2043–2050. <https://doi.org/10.9788/TP2017.4-24Pt>
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2021). *Competência social e habilidades sociais: Manual teórico-prático* (1º ed). Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2008). Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 18(41), 517–530. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2008000300008>
- Derri, V., Kellis, I., Vernadakis, N., Albanidis, E., & Kioumourtzoglou, E. (2014). The effect of an intercultural Physical Education Program in comparison to the typical one on students’ social skills learning. *Journal of Human Sport and Exercise*, 9(1), 91–102. <https://doi.org/10.4100/jhse.2014.91.10>
- Ebrahim, A. (2012). THE EFFECT OF COOPERATIVE LEARNING STRATEGIES ON ELEMENTARY STUDENTS’ SCIENCE ACHIEVEMENT AND SOCIAL SKILLS IN

- KUWAIT. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 10(2), 293–314.
<https://doi.org/10.1007/s10763-011-9293-0>
- Esturgó-Deu, M. E., & Sala-Roca, J. (2010). Disruptive behaviour of students in primary education and emotional intelligence. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 830–837.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.020>
- Fernández-García, L., & Fernández-Río, J. (2019). Proyecto Wonderwall: Identificación y manejo de emociones en la Educación Física de Educación Primaria (Project Wonderwall. Emotions' identification and management in Primary Education Physical Education). *Retos*, 35, 381–386.
<https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.63259>
- Fiorilli, C., Albanese, O., Gabola, P., & Pepe, A. (2017). Teachers' Emotional Competence and Social Support: Assessing the Mediating Role of Teacher Burnout. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(2), 127–138. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1119722>
- Fundamentals of SEL*. ([s.d.]). CASEL. Recuperado 27 de março de 2022, de <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>
- García, D. M., López, I. G., & Suanes, M. D. E. (2018). El fútbol como estrategia para el desarrollo de la inteligencia emocional del alumnado de educación primaria: Una experiencia didáctica. *Educação & Formação*, 3(8), 17–36.
- Garrido, M. P., & Pacheco, N. E. (2012). Inteligencia emocional percibida en profesorado de primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (engagement). *Revista de Educación*, 359, 604–627. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-359-109>
- Gil-Madrona, P., Gutiérrez-Marín, E. C., Cupani, M., Samalot-Rivera, A., Díaz-Suárez, A., & López-Sánchez, G. F. (2019). The Effects of an Appropriate Behavior Program on Elementary School Children Social Skills Development in Physical Education. *Frontiers in Psychology*, 10, 1–8.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01998>
- Gil-Madrona, P., Samalot-Rivera, A., & Kozub, F. M. (2016). Acquisition and Transfer of Values and Social Skills through a Physical Education Program Focused in the Affective Domain. *Motricidade*, 12(3), 32-38 Pages. <https://doi.org/10.6063/MOTRICIDADE.6502>

- Hen, M., & Sharabi-Nov, A. (2014). Teaching the teachers: Emotional intelligence training for teachers. *Teaching Education*, 25(4), 375–390. <https://doi.org/10.1080/10476210.2014.908838>
- Hosotani, R., & Imai-Matsumura, K. (2011). Emotional experience, expression, and regulation of high-quality Japanese elementary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1039–1048. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.010>
- IAS, I. A. S. (2014). *Competências socioemocionais: Material para discussão*. IAS.
- IBGE | Séries Estatísticas & Séries Históricas. ([s.d.]). Recuperado 17 de abril de 2022, de <https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=3&op=0&vcodigo=MS45&t=taxa-mortalidade-especifica-causas-externas-jovens>
- IBIES, I. B. de I. E. e S. ([s.d.]). O Método Friends. *Método FRIENDS*. Recuperado 9 de março de 2020, de <http://metodofriends.com/o-metodo-friends/>
- Iizuka, C. A., Barrett, P. M., Gillies, R., Cook, C. R., & Marinovic, W. (2014). A Combined Intervention Targeting both Teachers' and Students' Social-Emotional Skills: Preliminary Evaluation of Students' Outcomes. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 24(2), 152–166. <https://doi.org/10.1017/jgc.2014.12>
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A. A., Cham, H., & Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 1010–1028. <https://doi.org/10.1037/edu0000187>
- Jovarini, N. V., Leme, V. B. R., & Correia-Zanini, M. R. G. (2018). Influence of Social Skills and Stressors on Academic Achievement in the Sixth-Grade. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 28(0). <https://doi.org/10.1590/1982-4327e2819>
- Ju, C., Lan, J., Li, Y., Feng, W., & You, X. (2015). The mediating role of workplace social support on the relationship between trait emotional intelligence and teacher burnout. *Teaching and Teacher Education*, 51, 58–67. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.06.001>

- Karimzadeh, M., Salehi, H., Amin Embi, M., Nasiri, M., & Shojaei, M. (2014). Teaching Efficacy in the Classroom: Skill Based Training for Teachers' Empowerment. *English Language Teaching*, 7(8), p106. <https://doi.org/10.5539/elt.v7n8p106>
- Kim, M.-H., & Chung, H.-K. (2014). Sensory education program development, application and its therapeutic effect in children. *Nutrition Research and Practice*, 8(1), 112. <https://doi.org/10.4162/nrp.2014.8.1.112>
- Law, B. M. F., & Lee, T. Y. (2011). Importance of Emotional Competence in Designing an Antidrug Education Curriculum for Junior Secondary School Students in Hong Kong. *The Scientific World JOURNAL*, 11, 2257–2265. <https://doi.org/10.1100/2011/127894>
- Leadbeater, B. J., Thompson, K., & Sukhawathanakul, P. (2016). Enhancing Social Responsibility and Prosocial Leadership to Prevent Aggression, Peer Victimization, and Emotional Problems in Elementary School Children. *American Journal of Community Psychology*, 58(3–4), 365–376. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12092>
- Lee, J., Yang, Y., & Zuilkowski, S. S. (2019). A multiple-group confirmatory factor analysis of teacher perceptions of social and emotional learning in rural Malawi. *British Journal of Educational Psychology*, 89(4), 600–615. <https://doi.org/10.1111/bjep.12247>
- Luna, P., Guerrero, J., & Cejudo, J. (2019). Improving Adolescents' Subjective Well-Being, Trait Emotional Intelligence and Social Anxiety through a Programme Based on the Sport Education Model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(10), 1821. <https://doi.org/10.3390/ijerph16101821>
- Marin, A. H., Silva, C. T. da, Andrade, E. I. D., Bernardes, J., & Fava, D. C. (2017). Competência socioemocional: Conceitos e instrumentos associados. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 13(2). <https://doi.org/10.5935/1808-5687.20170014>
- Márquez-Cervantes, M. C., & Gaeta-González, M. L. (2018). Competencias emocionales y toma de decisiones responsable en preadolescentes con el apoyo de docentes, padres y madres de familia: Un estudio comparativo en estudiantes de 4º a 6º año de educación primaria en España. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 1–25. <https://doi.org/10.15359/ree.22-1.9>

- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267–298. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(99\)00016-1](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(99)00016-1)
- McQuade, J. D., Breaux, R. P., Gómez, A. F., Zakarian, R. J., & Weatherly, J. (2016). Biased self-perceived social competence and engagement in subtypes of aggression: Examination of peer rejection, social dominance goals, and sex of the child as moderators: Biased Self-Perceptions of Social Competence. *Aggressive Behavior*, 42(5), 498–509. <https://doi.org/10.1002/ab.21645>
- Miller, C. F., Kochel, K. P., Wheeler, L. A., Updegraff, K. A., Fabes, R. A., Martin, C. L., & Hanish, L. D. (2017). The efficacy of a relationship building intervention in 5th grade. *Journal of School Psychology*, 61, 75–88. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.01.002>
- Morais, F. A. de, Gondim, S. M. G., & Palma, E. M. S. (2020). Demandas de trabalho emocional docente: Um estudo em uma instituição federal de ensino. *Quaderns de Psicologia*, 22(1). <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1582>
- Morente, R. A., Guiu, G. F., Castells, R. R., & Pérez-Escoda, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en una muestra de escolares de educación primaria//Analysis of the relationship between emotional competences, self-esteem(...). *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 8–18. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.1.2017.19355>
- Morrow, M. T., Hubbard, J. A., & Sharp, M. K. (2019). Preadolescents' Daily Peer Victimization and Perceived Social Competence: Moderating Effects of Classroom Aggression. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 48(5), 716–727. <https://doi.org/10.1080/15374416.2017.1416618>
- Navarro-Patón, R., Lago-Ballesteros, J., & Basanta-Camiño, S. (2019). Conductas prosociales de escolares de educación primaria: Influencia de los juegos cooperativos. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 33–37. <https://doi.org/10.6018/sportk.401081>
- Nelson, M. A., Caldarella, P., Hansen, B. D., Graham, M. A., Williams, L., & Wills, H. P. (2018). Improving Student Behavior in Art Classrooms: An Exploratory Study of CW-FIT Tier 1. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(4), 227–238. <https://doi.org/10.1177/1098300718762744>

- Pérez Escoda, N., Filella Guiu, G., Soldevila Benet, A., & Fondevila, A. (2013). EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA PROFESORADO DE PRIMARIA (EVALUATION OF AN EMOTIONAL EDUCATION PROGRAM FOR PRIMARY TEACHERS). *Educación XX1*, 16(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.16.1.725>
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A., & Bisquerra, R. (2012). Developing the emotional competence of teacher and pupils in school context. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1183–1208.
- Pizato, E. C. G., Marturano, E. M., & Fontaine, A. M. G. V. (2014). Trajetórias de habilidades sociais e problemas de comportamento no ensino fundamental: Influência da educação infantil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(1), 189–197. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722014000100021>
- Portnow, S., Downer, J. T., & Brown, J. (2018). Reductions in aggressive behavior within the context of a universal, social emotional learning program: Classroom- and student-level mechanisms. *Journal of School Psychology*, 68, 38–52. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.12.004>
- Postigo-Zegarra, S., Schoeps, K., Montoya-Castilla, I., & Escartí, A. (2019). Emotional education program for adolescents (PREDEMA): Evaluation from the perspective of students and effects on socio-affective competences / Programa de educación emocional para adolescentes (PREDEMA): valoración desde la perspectiva de los participantes y sus efectos en las competencias socio-afectivas. *Infancia y Aprendizaje*, 42(2), 303–336. <https://doi.org/10.1080/02103702.2019.1578925>
- Principais itens para relatar Revisões sistemáticas e Meta-análises: A recomendação PRISMA (T. F. Galvão, T. S. A. Pansani, & D. Harrad, Trans.). (2015). *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, 24(2), 335–342. <https://doi.org/10.5123/S1679-49742015000200017>
- Prino, L. E., Pasta, T., Longobardi, C., Marengo, D., & Settanni, M. (2018). From Their Point of View: Identifying Socio-Behavioral Profiles of Primary School Pupils Based on Peer Group Perception. *Frontiers in Psychology*, 9, 1421. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01421>
- Pulido-Martos, M., Lopez-Zafra, E., Estévez-López, F., & Augusto-Landa, J. M. (2016). The Moderator Role of Perceived Emotional Intelligence in the Relationship between Sources of Stress and

- Mental Health in Teachers. *The Spanish Journal of Psychology*, 19, E7.
<https://doi.org/10.1017/sjp.2016.8>
- Rabbani, I. A., Hameed, A., & Ul Haq, M. (2014). Comparing social skills of students with and without education vouchers. *World Applied Sciences Journal*, 30, 1264–1270.
<https://doi.org/10.5829/idosi.wasj.2014.30.10.147>
- Rebollo Goñi, E. (2017). Estudio de la inteligencia emocional y función ejecutiva en educación primaria. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación Docencia Creativa*.
<https://doi.org/10.30827/Digibug.44253>
- Rickard, N. S., Bambrick, C. J., & Gill, A. (2012). Absence of widespread psychosocial and cognitive effects of school-based music instruction in 10–13-year-old students. *International Journal of Music Education*, 30(1), 57–78. <https://doi.org/10.1177/0255761411431399>
- Rodríguez-Ledo, C., Hernández, S. O., Pastor, L. C., & Moreno, M. J. C. (2018). Mejora de las competencias socioemocionales en el aula, con jóvenes de Educación Secundaria, mediante el programa SEA. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 16(46), 681–701.
<https://doi.org/10.25115/ejrep.v16i46.2241>
- Rubin-Vaughan, A., Pepler, D., Brown, S., & Craig, W. (2011). Quest for the Golden Rule: An effective social skills promotion and bullying prevention program. *Computers & Education*, 56(1), 166–175.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.08.009>
- Saarni, C. (2002). Competência emocional: Uma perspectiva evolutiva. Em R. C. Costa (Trad.), *Manual de inteligência emocional* (p. 65–80). Artmed.
- Saiz Panadero, M., Prieto Ayuso, A., Gutierrez-Marin, E. C., & Gil Madrona, P. (2016). Initial evaluation in 6th grade elementary teaching social skills and intervention approach school Physical Education. *Sport Tk-Revista Euroamericana De Ciencias Del Deporte*, 5(1), 65–73.
- Sánchez Calleja, L., Rodríguez Gómez, G., & García Jiménez, E. (2018). Desarrollo de competencias emocionales a través del Programa AEdEm para Educación Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 975–994. <https://doi.org/10.5209/RCED.54402>

- Sanchez, R. P., Bartel, C. M., Brown, E., & DeRosier, M. (2014). The acceptability and efficacy of an intelligent social tutoring system. *Computers & Education*, 78, 321–332. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.06.013>
- Santos, M. V. dos, Silva, T. F. da, Spadari, G. F., & Nakano, T. de C. (2018). Competências Socioemocionais: Análise da Produção Científica Nacional e Internacional. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 11(1), 4–10. <https://doi.org/10.36298/gerais2019110102>
- Siddiqui, N., & Ventista, O. M. (2018). A review of school-based interventions for the improvement of social emotional skills and wider outcomes of education. *International Journal of Educational Research*, 90, 117–132. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.06.003>
- Silva, J. L. da, Oliveira, W. A. de, Carlos, D. M., Lizzi, E. A. da S., Rosário, R., & Silva, M. A. I. (2018). Intervention in social skills and bullying. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 71(3), 1085–1091. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0151>
- Susanto, R., Asmi Rozali, Y., & Agustina, N. (2019). Development of Pedagogical Competency Models for Elementary School Teachers: Pedagogical Knowledge, Reflective Ability, Emotional Intelligence and Instructional Communication Pattern. *Universal Journal of Educational Research*, 7(10), 2124–2132. <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.071010>
- Tallamini, E. Z., Patias, N. D., Ferreira, V. R. T., & Wagner, M. F. (2022). Treinamento de Habilidades Sociais no Contexto Escolar: Revisão Sistemática. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 22(1), 147–163. <https://doi.org/10.12957/epp.2022.66484>
- Tan, J. L., Goh, D. H.-L., Ang, R. P., & Huan, V. S. (2013). Participatory evaluation of an educational game for social skills acquisition. *Computers & Education*, 64, 70–80. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.01.006>
- Taxer, J. L., & Gross, J. J. (2018). Emotion regulation in teachers: The “why” and “how”. *Teaching and Teacher Education*, 74, 180–189. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.008>
- Tillman, K. S., & Prazak, M. (2019). Friendship Club: Development and implementation of a 12-week social skills group curriculum. *Counselling and Psychotherapy Research*, 19(2), 158–166. <https://doi.org/10.1002/capr.12213>

- Valenzuela-Santoyo, A. del C., & Portillo-Peñuelas, S. A. (2018). Emotional Intelligence in Primary Education and Its Relationship with Academic Performance. *Revista Electrónica Educare*, 22(3). <https://doi.org/10.15359/ree.22-3.11>
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. Em J. A. Durlak (Org.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (p. 3–19). The Guilford Press.
- Wollersheim Shervey, S., Sandilos, L. E., DiPerna, J. C., & Lei, P.-W. (2017). Social validity of the Social Skills Improvement System—Classwide Intervention Program (SSIS-CIP) in the primary grades. *School Psychology Quarterly*, 32(3), 414–421. <https://doi.org/10.1037/spq0000203>
- Wong, A. S. K., Li-Tsang, C. W. P., & Siu, A. M. H. (2014). Effect of a Social Emotional Learning Programme for Primary School Students. *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 24(2), 56–63. <https://doi.org/10.1016/j.hkjot.2014.11.001>
- Woyciekoski, C., & Hutz, C. S. (2009). Inteligência emocional: Teoria, pesquisa, medida, aplicações e controvérsias. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(1), 1–11. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722009000100002>
- Zorofi, M. (2013). Relationship between Media Usage and Skills Development of Students. *Research Journal of Applied Sciences, Engineering and Technology*, 11(9), 1876–1882. <https://doi.org/10.19026/rjaset.5.4724>
- Zorza, J. P., Marino, J., & Acosta Mesas, A. (2016). Executive Functions as Predictors of School Performance and Social Relationships: Primary and Secondary School Students. *The Spanish Journal of Psychology*, 19, E23. <https://doi.org/10.1017/sjp.2016.23>

CONTRIBUIÇÃO DAS AUTORAS

Carolina dos Anjos Almeida Brantes – Realização da conceituação, participação na coleta e análise de dados e escrita do artigo.

Sônia Maria Guedes Gondim – Coordenadora do projeto, conceituação, análise dos dados e revisão da escrita final.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.