

Competências socioemocionais no ensino fundamental: uma revisão sistemática

Social and emotional competencies in elementary school: a systematic review

Competencias socioemocionales en la educación básica: una revisión sistemática

Carolina dos Anjos Almeida Brantes^I

Sônia Maria Guedes Gondim^{II}

RESUMO

O objetivo desta revisão de literatura foi mapear e caracterizar a produção científica dos estudos sobre competências socioemocionais e conceitos correlatos no ensino fundamental, entre 2010 a 2019. Após etapas recomendadas pelo Grupo *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA) para a condução de revisões sistemáticas e metanálises, 66 estudos foram analisados. A maioria era de estudos empíricos, com amostra de alunos, e incluía intervenções. As competências socioemocionais mais frequentes foram regulação emocional, percepção emocional e interação social. Os resultados da análise apontaram para associações positivas entre competências socioemocionais e saúde, bem-estar, rendimento acadêmico dos alunos e interações sociais funcionais; e associações negativas com ansiedade, estresse e *burnout*. O foco no ensino fundamental pode ter deixado alguns estudos de fora desta revisão em razão da diversidade de nomenclaturas para se referir ao mesmo estágio educacional dos países onde os estudos foram realizados.

Palavras-chave: Educação. Ensino Fundamental. Habilidades Sociais. Inteligência Emocional. Revisão de Literatura.

ABSTRACT

The objective of this literature review was to map and characterize the scientific production of studies on social and emotional competencies, and related concepts regarding elementary school, between 2010 and 2019. After carrying out the steps recommended by the *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA) group for conducting systematic reviews and meta-analyses, 66 studies were analyzed. Most were empirical studies, with a sample of students and included interventions. The most frequent social and emotional competencies were emotional regulation, emotional perception and social interaction. The results pointed to positive associations between social and emotional competencies and health, well-being, students' academic performance and functional social interactions, and negative associations with anxiety,

^IUniversidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil. E-mail: carolinaaab@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-3053-5335>

^{II}Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil. E-mail: sggondim@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0003-3482-166X>

stress and burnout. The focus on elementary education may have left some studies out of this review given the diversity of terms to refer to the same educational stage in the countries where the studies were carried out.

Keywords: Education. Elementary School. Emotional Intelligence. Literature Review. Social Skills.

RESUMEN

El objetivo de esta revisión bibliográfica fue mapear y caracterizar la producción científica de estudios sobre competencias socioemocionales y conceptos en la escuela primaria, entre 2010 y 2019. Después de los pasos recomendados por el Grupo Prisma para la realización de revisiones sistemáticas y metanálisis, 66 estudios fueron analizados. La mayoría fueron estudios empíricos, con estudiantes y intervenciones. Las competencias socioemocionales más frecuentes fueron la regulación emocional, la percepción emocional y la interacción social. Los resultados apuntaron asociaciones positivas entre las competencias socioemocionales 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. El foco en la educación primaria puede haber dejado algunos estudios fuera de esta revisión debido la diversidad de nomenclaturas para referirse a una misma etapa educativa en los países.

Palabras clave: Educación. Educación Básica. Habilidades Sociales. Inteligencia Emocional. Revisión de Literatura.

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 Alzina e Pérez-Escoda, 2007).

O conceito de CSE aparece associado ao de inteligência emocional (IE) e habilidades sociais (HS). A IE segue a tradição dos estudos sobre inteligência, ressaltando 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, 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 (Rivers *et al.*, 2019).

A expressão HS tem como foco as interações interpessoais, para as quais são necessárias habilidades diversificadas, inclusive as 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. Tal eixo busca delimitar classes e subclasse de HS, como o Portifólio de HS, que contém dez classes (por exemplo, empatia, comunicação, fazer amigos, assertividade, entre outras), e as habilidades sociais educativas (HSE), que destacam quatro classes amplas e 32 subclasses (Vieira-Santos *et al.*, 2018; Del Prette e Del Prette, 2021).

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 esse aprendizado.

Seguindo uma linha mais ampla, a educação emocional e a aprendizagem emocional (*social emotional learning* — SEL) vem propondo o ensino e a aprendizagem formal das habilidades e competências no âmbito socioemocional em qualquer etapa da vida. O modelo de Bisquerra Alzina e Pérez-Escoda (2007) segue essa proposta e apresenta um conjunto de cinco blocos de competências que orientam a educação emocional: consciência emocional, regulação emocional, autonomia emocional, competência social e competências para a vida e o bem-estar.

Diversos modelos surgem na literatura com base neste aporte teórico, enfocando 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 (CASEL, 2021; Frye *et al.*, 2022).

O FRIENDS, no Brasil AMIGOS, é outro modelo de CSE no qual cada letra da palavra representa uma competência a ser desenvolvida por meio de programa de treinamento específico: Atenção às 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, com resultados positivos na redução da ansiedade (Guancino *et al.*, 2020).

Essa multiplicidade de termos e conceitos para tratar do desenvolvimento socioemocional tem gerado sobreposição conceitual. Os conceitos de IE, HS e CSE estão relacionados, e as CSE teriam uma relação mais direta com o desempenho socioemocional adequado considerando-se a situação (Oliveira *et al.*, 2022).

A questão contextual e situacional, então, parece 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, outros a HS e ainda outros à IE, apontando efeitos positivos na saúde, no bem-estar e desempenho, seja do docente, seja discente (Cabello *et al.*, 2010; Jennings *et al.*, 2017; Primi *et al.*, 2021).

O interesse pelo desenvolvimento emocional de alunos e professores tem espaço na literatura internacional e nacional, embora nesta ainda em menor número (Santos *et al.*, 2018). No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Brasil, 1996) não coloca ênfase neste grupo específico de competências, alguns autores as denominando *soft skills* (Morais, Gondim e Palma, 2020), não sendo prevista a sua inserção como política pública. Mesmo assim, é possível observar algumas iniciativas em escolas públicas, por meio de parcerias, para a mudança curricular baseada no CASEL (Primi *et al.*, 2021).

Os relatos de professores sobre o mau 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” tem mais de três milhões de resultados) e o envolvimento dos jovens com a criminalidade e outros comportamentos de risco, haja vista a taxa de 39% de homicídios entre jovens de 15 a 19 no Brasil em 2019 (Cerqueira *et al.*, 2021).

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 (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 essa 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 à formação de professores de ensino fundamental.

MÉTODO

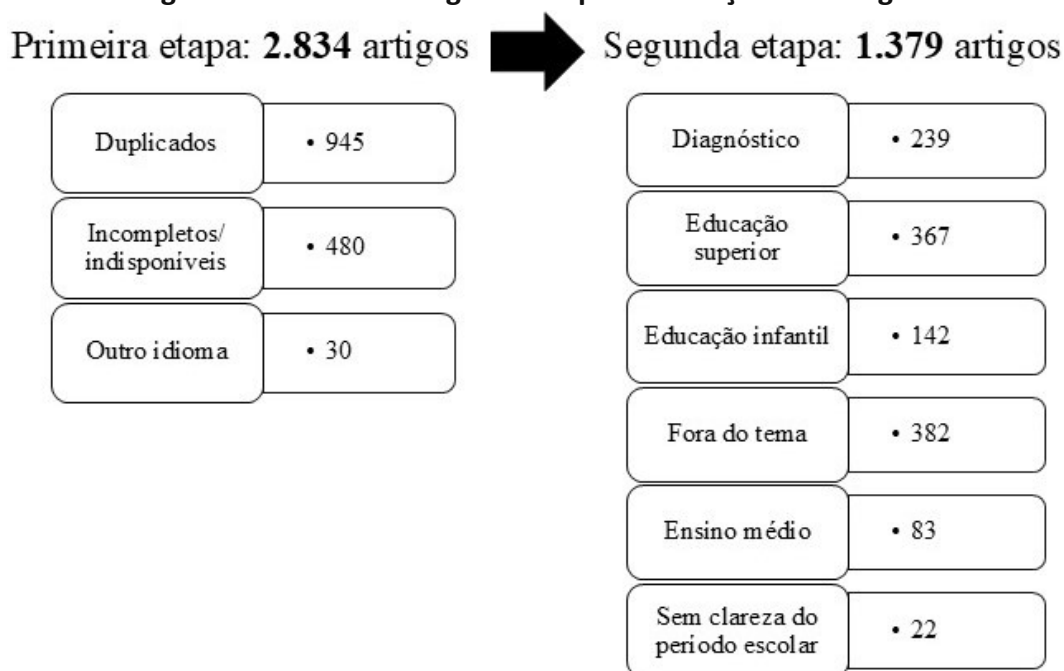
Para realizar a busca para revisão sistemática de literatura foram selecionadas as bases de dados Web of Science, Scopus e a editora Annual Reviews. A escolha das fontes deveu-se às mais de 14 mil publicações reunidas com o termo “emotional competence” em todos os índices em 2021.

Tendo em vista o foco nas CSE e conceitos correlatos (IE e HS) foram utilizadas as seguintes palavras-chave para a busca em inglês no título e nas palavras-chave: “*emotional competencies*”, “*emotional competence*”, “*emotional intelligence*”, “*social intelligence*” e “*social skills*”, junto 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 2.834 resultados (2.012 no Scopus, 821 na Web of Science, e um no Annual Reviews). Para a seleção dos artigos, buscou-se seguir as orientações do Grupo *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* — PRISMA (Galvão *et al.*, 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. Esses três processos levaram à exclusão de 1.455 artigos (Figura 1).

Figura 1 – Primeira e segunda etapas da seleção dos artigos.



Fonte: dados da pesquisa.

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 das 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, incluindo aquelas 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, seja 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.

TERCEIRA ETAPA

Após a aplicação destes critérios, 1.280 artigos foram excluídos, restando 99 para a 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 (independentemente de os 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. Após essa etapa foram excluídos 23 artigos, restando ao final 66 artigos para comporem esta revisão.

RESULTADOS

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 ($n=33$), e destes a maioria fez uso de grupo de controle ($n=20$) e adotou um desenho pré-pós-teste ($n=32$); apenas seis incluíram medidas de *follow-up*.

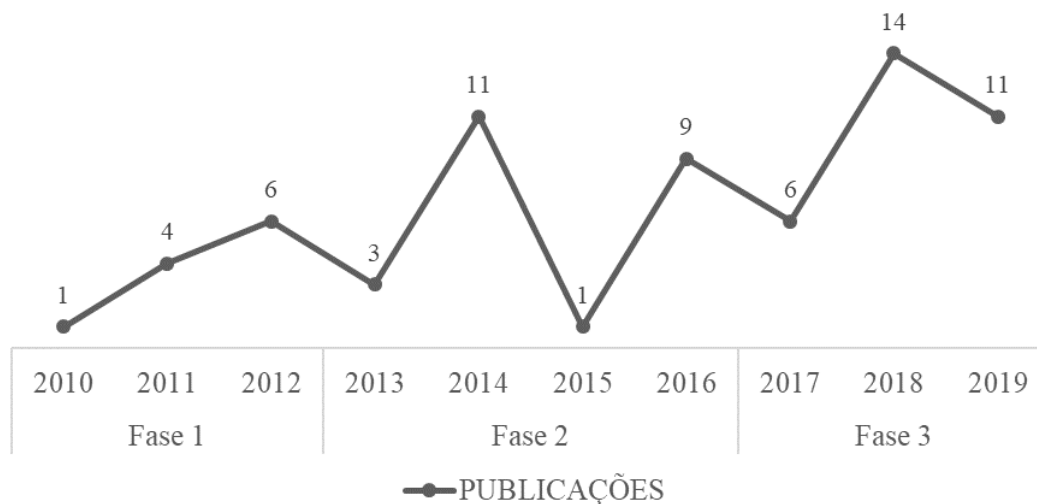
Os estudos sobre HS ($n=31$) apareceram em maior número, seguidos pelos de IE ($n=19$) e, por fim, de CSE ($n=16$). O ano de 2018 reuniu maior número de publicações ($n=15$) e o público-alvo prevalente foi de alunos ($n=31$).

Foram identificadas três fases temporais que marcam a evolução dos estudos sobre as três temáticas alvo desta revisão (IE, CSE e HS) (ver Figura 2): a fase 1, denominada de exploratória, compreendeu o período de 2010 a 2012 e caracterizou-se por poucos estudos sobre o tema, embora sinalizasse crescimento anual nas publicações; a 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 se observou aumento no número de publicações, com certa estabilização. As três fases encontram-se descritas a seguir em detalhes.

FASE 1: EXPLORATÓRIA

Esta fase conta com 11 artigos (2010 a 2012), 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.

Figura 2 – Publicações ao longo dos anos e fases.
Evolução do número de artigos publicados (2010-2019)



Fonte: dados da pesquisa (2021).

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 (Hosotani e Imai-Matsumura, 2011; Law e Lee, 2011; Ambrona Benito, López-Pérez e Márquez-González, 2012).

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 Benito, López-Pérez e Márquez-González, 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, enfocando a relação com o contexto laboral e o enfrentamento (para professores) e com comportamentos disruptivos (para alunos), segundo a percepção dos professores. O modelo de habilidades foi adotado em dois dos três estudos (Augusto-Landa, López-Zafra e Pulido-Martos, 2011; Garrido e 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 (por exemplo, habilidades para fazer amigos, *fair-play*, como responder, recusar e denunciar o *bullying*), cognição (por exemplo, memória verbal e não verbal e inteligência), emoções (por exemplo, autoestima, depressão e raiva) e atitudes (por exemplo, motivação, atitudes para com a escola). Metade dos artigos apresentou os modelos teóricos que serviram de referência para os estudos (Christodoulides *et al.*, 2012; Rickard, Bambrick e Gill, 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, seja o estilo mais colaborativo de aula, até mesmo com relação ao *bullying* (Rubin-Vaughan *et al.*, 2011; Ebrahim, 2012).

Tabela 1 – Informações dos artigos da fase 1.

Modelo Teórico	Autores (ano)	Principais Resultados e Conclusões DOI ou SITE
CSE (Bisquerra Alzina e Péres-Escoda, 2007)	(Ambrona Benito, López-Pérez e Márquez-González, 2012) * ** (A)	Pós-intervenção e <i>follow-up</i> CSE (>) no G.E. O treinamento efetivo para CSE e com efeito prolongado. https://doi.org/10.5944/reop.vol.23.num.1.2012.11392
CSE (não identificado)	(Law e Lee, 2011) (A)	CSE destacadas como fundamentais para o desenvolvimento do adolescente e de um currículo efetivo no combate às drogas. https://doi.org/10.1100/2011/127894
	(Hosotani e Imai-Matsumura, 2011) (PR)	Os professores relataram sentir mais, em sala de aula, amor, surpresa e raiva, estando conscientes das estratégias regulatórias que utilizam e o que desencadeia cada sentimento. https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.010
CSE (SEL)	(Brackett <i>et al.</i> , 2012) * (PR) (A)	Pós-intervenção desempenho acadêmico (notas) (>) no G.E. CSE diferenças significativas na interação “tempo e condição experimental”. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.10.002
HS (Gresham e Elliot, 1990)	(Rickard, Bambrick e Gill, 2012) * (A)	As alterações nas HS dos alunos não puderam ser atribuídas às aulas de música em nenhum dos estudos. HS (+) realizar alguma atividade de artes. https://doi.org/10.1177/02557614111431399
HS (não identificado)	(Rubin-Vaughan <i>et al.</i> , 2011) * (A)	Os estudantes souberam identificar atitudes de <i>bullying</i> , as definições e algumas estratégias de enfrentamento. O conhecimento sobre segurança, HS em enfrentamento (>) após cada módulo. Intervenção considerada eficaz. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.08.009
	(Ebrahim, 2012) * (PR)(A)	Pós-intervenção HS (>) e desempenho acadêmico (notas) (>) no G.E. (método colaborativo de ensino). Intervenção efetiva para HS. https://doi.org/10.1007/s10763-011-9293-0
HS (Kellis <i>et al.</i> , 2010)	(Christodoulides <i>et al.</i> , 2012) (A)	HS: sexo (↑) meninas, idade (↑) mais novos mais tolerantes e acolhedores aos alunos estrangeiros. https://doi.org/10.7752/jpes.2012.03055
IE (habilidades - IE percebida)	(Augusto-Landa, López-Zafra e Pulido-Martos, 2011) (PR)	IE (+) e preditora de estratégias de <i>coping</i> . Maiores escores em IE relacionado a estratégias ativas de <i>coping</i> . https://doi.org/10.1174/021347411797361310
	(Garrido e Pacheco, 2012) (PR)	IE: (-) <i>burnout</i> , (+) comprometimento. IE, idade e sexo predizem <i>burnout</i> e comprometimento. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-359-109
IE (traços)	(Esturgó-Deu e Sala-Roca, 2010) (PR)(A)	Comportamentos disruptivos: (-) IE, (-) gerenciamento do estresse, tipo de escola (↑) pública, sexo (↑) meninos e (↑) professoras relatam mais. https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.020

*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 (2013 a 2016), todos empíricos, 12 descrevendo intervenções e um de validação de medida. O público predominante foram alunos (n=8). Quanto aos conceitos, a maioria foi sobre HS (n=14) (Tabela 2). Os resultados desta fase também foram agrupados pelos conceitos CSE, IE ou HS.

Tabela 2 – Informações dos artigos da fase 2.

Modelo Teórico	Autores (ano)	Principais Resultados e Conclusões
CSE (Bisquerra e Péres-Escoda, 2007)	(Pérez Escoda <i>et al.</i> , 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. https://doi.org/10.5944/educxx1.16.1.725
CSE (CASEL)	(Coelho, Sousa e Marchante, 2016) (PR)	Instrumento validado com 30 itens e 6 fatores: autocontrole, consciência social, habilidades relacionais, isolamento social, ansiedade social e tomada de decisão responsável. https://doi.org/10.1177/0033294116656617
CSE (FRIENDS)	(Iizuka <i>et al.</i> , 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 <i>follow-up</i> : forças e fraquezas socioemocionais (0) entre grupos; ansiedade (<) nos 2 grupos. Treinamento efetivo para CSE. https://doi.org/10.1017/jgc.2014.12
CSE (SEL)	(Chong <i>et al.</i> , 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. https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.05.023
HS (Competência Social)	(Akgun e Araz, 2014) * (PR) (A)	Pós-intervenção: resolução de conflitos (>) e competência social (>) no G.E. Treinamento efetivo para HS. https://doi.org/10.1080/17400201.2013.777898
	(McQuade <i>et al.</i> , 2016) (PR) (A)	Competência social -[rejeição por pares, dominação social, sexo]-> agressão. https://doi.org/10.1002/ab.21645
HS (Del Prette e Del Prette, 2005)	(Da Silva <i>et al.</i> , 2016) * (A)	Pós-intervenção: vitimização (<) para G.C. e G.E. Treinamento não pôde ser considerado efetivo para redução do <i>bullying</i> . https://doi.org/10.3390/ijerph13111042
	(Pizato, Mauritano e Fontaine, 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. https://doi.org/10.1590/S0102-79722014000100021

Continua...

Tabela 2 – Continuação.

Modelo Teórico	Autores (ano)	Principais Resultados e Conclusões
HS (Epstein, 2004)	(Sanchez <i>et al.</i> , 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. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.06.013
HS (Gil-Madrona <i>et al.</i> , 2016)	(Gil-Madrona <i>et al.</i> , 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. https://doi.org/10.6063/MOTRICIDADE.6502
HS (Gresham e Elliott, 1990)	(Akelaitis e Malinauskas, 2016) * (A)	Pós-intervenção HS (>). Treinamento considerado efetivo para HS. https://doi.org/10.13187/ejced.2016.18.381
HS (Kellis, 2010)	(Derri <i>et al.</i> , 2014) * (PR)(A)	Pós-intervenção e <i>follow-up</i> : HS (>), comportamentos adequados ao esporte (>) no G.E. Estudantes estrangeiros: relacionamento interpessoal (>) pós-intervenção G.E. Treinamento efetivo para HS. https://doi.org/10.4100/jhse.2014.91.10
HS (não identificado)	(Tan <i>et al.</i> , 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. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.01.006
	(Zorza <i>et al.</i> , 2016) (A)	Comportamento pró-social (+) e ano escolar. Funções executivas (+) despenho (notas). Ambas preditoras de comportamento pró-social. https://doi.org/10.1017/sjp.2016.23
HS (Rabbani, Hameed e Ul Haq, 2014)	(Rabbani <i>et al.</i> , 2014) (A)	HS (0) para quem recebe e não recebe bolsa de estudos. HS sexo (↑) meninas. https://doi.org/10.5829/idosi.wasj.2014.30.10.147
HS (utiliza o termo “fatores protetivos”)	(Leadbeater, Thompson e Sukhawathanaku, 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. https://doi.org/10.1002/ajcp.12092
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. https://doi.org/10.19026/rjaset.5.4724
HS (Monjas, 2006)	(Saiz Panadero <i>et al.</i> , 2016) (PR)(A)	De acordo com as respostas dos professores sobre as HS dos alunos foi proposto treinamento para o desenvolvimento de HS na área de educação física. https://doi.org/10.6018/249131

Continua...

Tabela 2 – Continuação.

Modelo Teórico	Autores (ano)	Principais Resultados e Conclusões
IE (habilidades - IE percebida)	(Pulido-Martos <i>et al.</i> , 2016) ^(PR)	IE (+) percepção das fontes de estresse ocupacional. IE (-) saúde mental. https://doi.org/10.1017/sjp.2016.8
IE (habilidades)	(Hen e 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. <i>Follow-up</i> , ainda pensavam no curso, percebeu-se transferência de aprendizagem e mais avaliações positivas dos alunos desafiadores. https://doi.org/10.1080/10476210.2014.908838
	(Curci, Lanciano e Soletti, 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. https://doi.org/10.5406/amerjpsyc.127.4.0431
IE (não identificado)	(Kim e 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. https://doi.org/10.4162/nrp.2014.8.1.112
IE (traços)	(Ju <i>et al.</i> , 2015) ^(PR)	IE e suporte social com função protetiva em relação ao <i>burnout</i> . {Suporte social}-> IE (-) <i>burnout</i> : IE alta, maior percepção de suporte, menos <i>burnout</i> . https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.06.001
	(Karimzadeh <i>et al.</i> , 2014) * ^(PR)	Pós-intervenção: inteligência socioemocional (>) e ensino eficaz (>) no G.E. Inteligência socioemocional (+) ensino eficaz. https://doi.org/10.5539/elt.v7n8p106

*: 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.

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 se concentrava nas CSE dos alunos, segundo a percepção dos professores, e a outra na dos professores. Ambas tinham 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 díade professor-aluno foi estudada, a percepção docente e a autopercepção dos alunos sobre as CSE foram destacadas.

Os seis artigos sobre IE descreviam estudos empíricos, dos quais três eram intervenções e todos adotaram desenho pré-pós teste. A única intervenção que não adotou grupo controle também foi a única a realizar *follow-up* (Hen e 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 com papel protetivo com relação à saúde mental e estresse nos professores (Hen e Sharabi-Nov, 2014; Karimzadeh *et al.*, 2014; Ju *et al.*, 2015; Pulido-Martos *et al.*, 2016).

Nos estudos com amostra de alunos, o interesse recaiu no desenvolvimento da IE (Kim e 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, Lanciano e Soletti, 2014).

Quanto aos artigos sobre HS (n=14), todos foram de estudos empíricos, e 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 (por exemplo, empatia, autocontrole, regulação emocional), comportamental (e.g.: comportamentos internalizantes, externalizantes, assertividade), relacional (por exemplo, *fair-play*, relacionamento interpessoal, civilidade, comunicação) e acadêmico (por exemplo, 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, Thompson e Sukhawathanakul, 2016), e os outros dois adotaram o conceito de competência social (Akgun e 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 dois ainda trouxeram modelos próprios (Zorofi, 2013; Gil-Madrona *et al.*, 2016). O modelo desenvolvido pelos autores Del Prette e Del Prette foi mais frequente entre os artigos (n=2).

Quanto 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, Thompson e Sukhawathanakul, 2016). Todas as intervenções contemplaram alunos, fosse exclusivamente (n=3), compondo a tríade professor-alunos (n=2), fosse incluindo os pais (n=2).

A área de educação física foi frequente entre os artigos, tanto de intervenção (Derri *et al.*, 2014; Akelaitis e Malinauskas, 2016; Gil-Madrona *et al.*, 2016) quanto associativos (Saiz Panadero *et al.*, 2016). Nem todos os treinamentos foram considerados eficazes no desenvolvimento das HS dos alunos (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 (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). Com relação aos conceitos, a maioria abordou as HS (n=13). As características dos estudos desta fase encontram-se na Tabela 3, e os resultados desta revisão estão 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 e Curchod-Ruedi, 2010)	(Fiorilli <i>et al.</i> , 2017) (PR)	Suporte social -[<i>burnout</i>]-> CSE em docentes: menos CSE, mais insatisfação com o suporte social diante de níveis de <i>burnout</i> mais elevados. https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1119722
CSE (Bisquerra e Pérez-Escoda 2007)	(Morente <i>et al.</i> , 2017) (A)	CSE prediz autoestima, rendimento, clima social em sala de aula e ansiedade. Autoestima prediz rendimento. https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.1.2017.19355
	(Sánchez Calleja , Rodríguez Gómez e García Jiménez, 2018) * (A)	CSE (>) nas observações pós-treino, corroborado pelas entrevistas. Treinamento efetivo para CSE. https://doi.org/10.5209/RCED.54402
	(Rodríguez-Ledo <i>et al.</i> , 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. https://doi.org/10.25115/ejrep.v16i46.2241
	(Márquez-Cervantes e 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. https://doi.org/10.15359/ree.22-1.9
	(Fernández-García e 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. https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.63259
CSE (SEL)	(Lee , Yang e Zuilkowski, 2019) (PR)	Adaptação com distribuição similar dos itens em 3 fatores sobre a aprendizagem socioemocional (SEL). https://doi.org/10.1111/bjep.12247
	(Portnow, Downer e Brown., 2018) * (PR) (A)	CSE e ambiente emocionalmente suportivo predisseram as reduções significativas na agressividade e nos problemas de comportamento. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.12.004
HS (competência social)	(Morrow, Hubbard e Sharp, 2019) (PR) (A)	A vitimização prediz reduções significativas das competências sociais. Vitimização -[agressividade]-> competência social. https://doi.org/10.1080/15374416.2017.1416618
HS (Del Prette e Del Prette, 2005)	(Cintra e Del Prette, 2019) * (PR)	Pós-intervenção HS e conhecimento sobre HS (>). Características dos professores (+) variáveis de resultado e processo. Treinamento efetivo para HS. https://doi.org/10.1590/1413-82712019240409
	(Da Silva <i>et al.</i> , 2018) * (A)	<i>Bullying</i> (<) no G.E e G.C., HS (>) no G.E. pós-intervenção e <i>follow-up</i> . Treinamento efetivo para HS. https://doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0151
	(Jovarini <i>et al.</i> , 2018) (A)	HS (+) resultados acadêmicos (notas). HS (-) estresse. A variabilidade dos resultados acadêmicos pôde ser explicada pela tríade estresse, papel do estudante e HS. https://doi.org/10.1590/1982-4327e2819

Continua...

Tabela 3 – Continuação.

Modelo Teórico	Autores (ano)	Principais Resultados e Conclusões
HS (Elliott e Gresham, 2007)	(Wollersheim Shervey <i>et al.</i> , 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. https://doi.org/10.1037/spq0000203
HS (Gutiérrez-Marín <i>et al.</i> , 2017)	(Gil-Madrona <i>et al.</i> , 2019) * (A)	Pós-intervenção HS e comportamentos ligados a atividade física (>). HS sexo e idade: (↑) meninas e alunos mais novos. Treinamento efetivo para HS. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01998
	(Navarro-Patón <i>et al.</i> , 2019) * (A)	Pós-intervenção HS (>), meninas (+) HS. Intervenção efetiva para HS. https://doi.org/10.6018/sportk.401081
HS (Gutman e Schoon, 2013)	(Siddiqui e Ventista, 2018) (A)(t)	Encontraram-se 10 programas de treinamento nos artigos revisados. Inclusão dos pais e de G.C. associou-se a maior qualidade e confiança dos resultados. “Sentido de comunidade” e “sentimentos” foram as HS mais comuns. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.06.003
HS (Ladd, Herald-Brown, e Andrews, 2009)	(Miller <i>et al.</i> , 2017) * (PR) (A)	Pós-intervenção conexão com a escola e desempenho (notas) (>). Sem efeito significativo nos comportamentos sociais. Treinamento efetivo. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.01.002
HS (Monjas, 2012)	(Cañabate <i>et al.</i> , 2018) * (A)	Pós-intervenção emoções positivas (>). Grupos menores (+) emoções positivas. Sem diferenças significativas para as HS. Treinamento não efetivo para HS. https://doi.org/10.3390/su10051585
HS (não identificado)	(Nelson <i>et al.</i> , 2018) * (PR) (A)	Pós-intervenção comportamentos adequados a sala de aula (>), elogios da professora (>), reprimendas (<). Treinamento efetivo para HS. https://doi.org/10.1177/1098300718762744
	(Prino <i>et al.</i> , 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. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01421
	(Tillman e 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. https://doi.org/10.1002/capr.12213
IE (habilidades)	(Valenzuela-Santoyo e Portillo-Peñuelas, 2018) (A)	IE -(+)-> rendimento acadêmico dos alunos https://doi.org/10.15359/ree.22-3.11
	(Postigo-Zegarra <i>et al.</i> , 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. https://doi.org/10.1080/02103702.2019.1578925

Continua...

Tabela 3 – Continuação.

Modelo Teórico	Autores (ano)	Principais Resultados e Conclusões
IE (Inteligências múltiplas)	(Rebollo Goñi, 2017) * ^(A)	IE (-) erros cometidos nas tarefas (funções executivas). IE sexo (↑) meninas. Funções executivas sexo (↑) meninos. https://doi.org/10.30827/Digibug.44253
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 (-). https://doi.org/10.15537/smj.2018.6.22141
	(Cejudo, 2017) * ^(A)	IE, habilidades adaptativas, rendimento acadêmico e afetos positivo (>), sintomas comportamentais (<) no G.E. pós-intervenção. Treinamento efetivo para IE. https://doi.org/10.1080/02103702.2017.1341099
	(Luna, Guerrero e Cejudo, 2019) * ^(A)	Afetos negativos (<) e IE (>) no G.E. pós-intervenção. Treinamento efetivo para IE. https://doi.org/10.3390/ijerph16101821
	(Susanto, Asmi Rozali e Agustina, 2019) ^(PR)	IE compõe o modelo proposto de competência pedagógica e se correlaciona positivamente com ele. https://doi.org/10.13189/ujer.2019.071010
	(Amado-Alonso <i>et al.</i> , 2019) ^(A)	IE (>) quem pratica esportes, meninas e alunos mais novos. https://doi.org/10.3390/su11061615
	(Alonso Ferres <i>et al.</i> , 2018) ^(A)	IE (+) renda familiar, quantidade de livros na casa, não com clima familiar. https://doi.org/10.6018/rie.36.1.281441
	(García <i>et al.</i> , 2018) * ** ^(A)	Pós-intervenção IE, desempenho acadêmico (nota), comunicação (>), desrespeito com pares e professores (<). Treinamento efetivo para IE. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7146581

*: 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 tinham desenho pré-pós-teste (nenhum com medida de *follow-up*), e apenas um dos estudos de intervenção não adotou grupo controle (Sánchez Calleja, Rodríguez Gómez e García Jiménez, 2018). As intervenções se direcionaram a públicos diferentes e foram consideradas eficazes.

Os estudos de CSE com alunos se concentraram na educação emocional, em desenvolver as CSE e relacioná-las com saúde (autoestima e ansiedade), clima em sala de aula e desempenho acadêmico (notas). Quando o público-alvo foi de professores, o foco recaiu na aprendizagem emocional e na percepção do ensino emocional, 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 na pesquisa, a percepção de outros sobre as CSE dos alunos foi o foco, evidenciando a complementaridade desses papéis para a educação emocional (Márquez-Cervantes e 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. Com relação aos públicos-alvo, 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, demonstrando 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), e 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, Asmi Rozali e Agustina, 2019). Sobre os estudos com alunos, todos buscaram a relação da IE com outras variáveis. Os estudos de intervenção, quer de IE quer de 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 e Ventista, 2018). Dos 12 estudos empíricos, nove foram de intervenção. 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 (por exemplo, expressão dos sentimentos, intensidade das emoções, empatia, gerenciamento emocional, estressores escolares), comportamental (por exemplo, comportamentos pró-sociais, comportamento adequados quando ganha, quando perde, durante um jogo, comportamento agressivo, assertividade) e relacional (por exemplo, *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, Hubbard e Sharp, 2019) e os modelos mais frequentes entre os artigos foram de Gutiérrez-Marín *et al.* (2017, n=2) e de Del Prette e Del Prette (2021, n=3) (Jovarini *et al.*, 2018; Da Silva *et al.*, 2018; Cintra e Del Prette, 2019; Gil-Madrone *et al.*, 2019; Navarro-Patón *et al.*, 2019).

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; 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 e 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.

Com 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, (por exemplo, comprometimento) e pessoais (por exemplo, *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). Pode sugerir que o domínio emocional dos alunos precise ser considerado levando-se em conta os grupos com os quais eles interagem e que influenciam no seu desenvolvimento educacional, como pais e professores.

Quanto à CSE, em todas as fases os professores e a díade professor-aluno foram investigadas. Na 1ª os alunos foram mais estudados e, na 3ª, houve 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 evidente a preocupação também com a saúde mental dos professores, relacionando as emoções com outras variáveis de interesse profissional. Os que enfocaram 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 relação família-escola, sem deixar de medir variáveis individuais. A literatura atesta que o comportamento inadequado em sala de aula é um dos fatores de maior desgaste emocional para os professores (Taxer e Gross, 2018), o que também pôde ser visto nesta revisão.

Com 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 se encontraram 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 se analisarem os estudos de intervenção, constatou-se 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. O mesmo ocorreu com as intervenções em CSE, justificado em parte pelo foco na aprendizagem emocional (Bisquerra Alzina e Pérez-Escoda, 2007; Wigelsworth *et al.*, 2022).

É preciso considerar, no entanto, que o maior número de estudos de intervenção nas três fases teve como base teórica as HS, com aumento expressivo na 2ª fase. Deixa-se claro que as HS se adquirem por meio de treinamento (Del Prette e 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 redução nesse 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, e na última, o de traços. Este resultado afirma a tensão que ainda vigora no campo da IE, visto que contempla tanto a perspectiva de traços pessoais quanto a de habilidades que se adquirem por treinamento. Isso repercute nas definições adotadas pelos autores e nos instrumentos utilizados (Woyciekoski e Hutz, 2009; Rivers *et al.*, 2019).

O conceito de CSE foi mensurado com modelos distintos ao longo do tempo, mas a partir da 2ª fase se fortaleceu 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. Esses 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 evidente 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 maior clareza de modelos teóricos, uma mudança no público-alvo e, consequentemente, 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 se refere aos termos e expressões utilizados na busca pelos artigos; embora não sejam sinônimos, apresentaram resultados similares, reafirmando a inter-relação entre esses conceitos. A IE, principalmente o modelo de traços, coloca ênfase na noção de competências da IE (Bonesso *et al.*, 2020), e autores da área de competências também admitem uma aproximação com tal modelo (Bisquerra Alzina e Pérez-Escoda, 2007).

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, enfocando a interação social, mas sem desconsiderar o lado emocional, como visto nos artigos revisados. Também se observou um eixo comum previsto teoricamente (Del Prette e Del Prette, 2021).

Os resultados dos estudos, de forma geral, ressaltaram a inserção da IE como atributo do docente e do discente (modelo de traços) e sua relação com a saúde, o bem-estar e desempenho, seja do aluno, seja do professor. Além disso, o contexto extraclasse 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, Asmi Rozali e Agustina, 2019).

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

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

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

Foi possível identificar modelos de HS comuns nos artigos intra e interfases, tais como Del Prette e Del Prette (2021), Gresham e Elliott (1990), Gutiérrez-Marín *et al.* (2017), Monjas (2006; 2012). 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).

Embora essa diversidade teórica seja amplamente discutida na literatura, existem esforços para maior delimitação, como por exemplo a previsão de dois eixos principais (comportamentos desejáveis e indesejáveis), o portfólio de HS, com o qual os resultados desta revisão coadunam (Del Prette e Del Prette, 2021), e as HSE, mas que, assim como para Tallamini *et al.*, (2022), não foram encontradas explicitamente nesta revisão e compõem um conceito que carece de maior delimitação (Vieira-Santos *et al.*, 2018).

O predomínio de alunos como principal público-alvo converge com os achados de Tallamini *et al.* (2022). Com 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 (Bisquerra Alzina e López-Cassà, 2021).

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 e encontrado nesta revisão é a adoção das notas, principalmente de forma exclusiva, para medir o desempenho dos alunos e professores (Ballou e Springer, 2015). No entanto, é preciso considerar evidências que demonstram 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, também retratado pela mídia. Isso aponta para o déficit de habilidades/ competências socioemocionais nos estudantes (Branco, 2004).

Pôde-se perceber o interesse em estudos de intervenções em IE, HS e CSE, que trazem evidências de serem essas intervenções efetivas para desenvolver capacidades de domínio socioemocional. Eles reforçam que a aprendizagem emocional independe de traços que favoreçam tal desenvolvimento (Bonesso *et al.*, 2020).

As intervenções propostas conseguiram aumentar o reconhecimento e a compreensão das emoções, tanto das simples como das 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, a cooperação, a 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. Houve resultados controversos quanto à ansiedade (Iizuka *et al.*, 2014; 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 (Tallamini *et al.*, 2022; Wigelsworth *et al.*, 2022).

Outro ponto de destaque nos artigos de intervenção foi a inclusão do grupo controle em desenhos pré-pós-teste, ajudando a fortalecer as evidências de sua efetividade. As medições pré e pós permitem identificar a aquisição de aprendizagem, e as que preveem *follow-up* ampliam a compreensão da retenção de aprendizagem em longo prazo. O *follow-up* ainda é pouco frequente nas pesquisas (Del Prette e Del Prette, 2021), o que também foi encontrado nesta revisão. O aprendizado duradouro mostra que o conteúdo transmitido foi absorvido de forma a ser aplicado em outras esferas da vida, e não apenas em um contexto específico (Cualheta, Abbad e Rodrigues de Lima, 2022).

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 crescimento da complexidade dos estudos com relação aos três construtos que orientaram esta revisão, sinalizando haver tendência de convergência teórica e metodológica no que se refere à aquisição de repertório de domínio socioemocional.

CONCLUSÃO

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 e as características principais dos conceitos (CSE, IE e HS) ao longo dos anos, apontando suas semelhanças e diferenças. Os resultados demonstram que esses conceitos se mostram 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. Alguns artigos sobre CSE adotaram referencial teórico e medidas de IE, que apresentou maior número de artigos.

Os estudos sobre HS foram os mais numerosos. Isso 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 a retenção de aprendizagem em 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, que não contemplaram 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 a 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, haja vista as semelhanças teóricas e convergências metodológicas aqui encontradas. Isto permite concluir que, independentemente de se fazer uso 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. Esse desenvolvimento conta com a ajuda de pais e professores.

Sugere-se também que novos estudos se dediquem a mapear as CSE dos docentes que são necessárias para eles virem a promover melhor o desenvolvimento emocional de seus alunos, haja vista a importância dessa 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

- AKELAITIS, Arturas V.; MALINAUSKAS, Romualdas. Education of Social Skills among Senior High School Age Students in Physical Education Classes. **European Journal of Contemporary Education**, v. 18, n. 4, 2016. <https://doi.org/10.13187/ejced.2016.18.381>
- AKGUN, Serap; ARAZ, Arzu. The effects of conflict resolution education on conflict resolution skills, social competence, and aggression in Turkish elementary school students. **Journal of Peace Education**, v. 11, n. 1, p. 30-45, 2014. <https://doi.org/10.1080/17400201.2013.777898>
- ALHARBI, Manal. Emotional intelligence of Saudi children in the basic education program. **Saudi Medical Journal**, v. 39, n. 6, p. 615-621, 2018. <https://doi.org/10.15537/smj.2018.6.22141>
- ALONSO FERRES, Marta; BERROCAL DE LUNA, Emilio; JIMÉNEZ SÁNCHEZ, Miguel. 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**, v. 36, n. 1, p. 141, 2018. <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.281441>
- AMADO-ALONSO, Diana; LEÓN-DEL-BARCO, Benito; MENDO-LÁZARO, Santiago; SÁNCHEZ-MIGUEL, Pedro A.; IGLESIAS GALLEGO, Damián. Emotional Intelligence and the Practice of Organized Physical-Sport Activity in Children. **Sustainability**, v. 11, n. 6, p. 1615, 2019. <https://doi.org/10.3390/su11061615>
- AMBRONA BENITO, Tamara; LÓPEZ-PÉREZ, Belén; MÁRQUEZ-GONZÁLEZ, María. Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria. **Revista Española de Orientación y Psicopedagogía**, v. 23, n. 1, p. 39-49, 2012. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.23.num.1.2012.11392>
- AUGUSTO-LANDA, José M.; LÓPEZ-ZAFRA, Esther; PULIDO-MARTOS, Manuel. 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**, v. 26, n. 3, p. 413-425, 2011. <https://doi.org/10.1174/021347411797361310>
- BALLOU, Dale; SPRINGER, Matthew G. Using Student Test Scores to Measure Teacher Performance: Some Problems in the Design and Implementation of Evaluation Systems. **Educational Researcher**, v. 44, n. 2, p. 77-86, 2015. <https://doi.org/10.3102/0013189X15574904>

- BISQUERRA ALZINA, Rafael; LOPEZ-CASSA, Èlia. La evaluación en la educación emocional: Instrumentos y recursos. **Aula Abierta**, v. 50, n. 4, p. 757-766, 2021. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.4.2021.757-766>
- BISQUERRA ALZINA, Rafael; PÉREZ-ESCODA, Núria. Las competencias emocionales. **Educación XX1**, v. 10, n. 1, p. 61-82, 2007. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- BONESSO, Sara; GERLI, Fabrizio; ZAMPIERI, Rita; BOYATZIS, Richard E. Updating the Debate on Behavioral Competency Development: State of the Art and Future Challenges. **Frontiers in Psychology**, v. 11, n. 1267, p. 1-28, 2020. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01267>
- BRACKETT, Marc A.; RIVERS, Susan E.; REYES, Maria R.; SALOVEY, Peter. Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. **Learning and Individual Differences**, v. 22, n. 2, p. 218-224, 2012.
- BRANCO, Augusta Veiga. **Competência emocional: um estudo com professores**. Lisbon: Quarteto, 2004.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 3 jun. 2019.
- CABELLO, Rosario; RUIZ, Desireé; FERNÁNDEZ-BERROCAL, Pablo. Docentes emocionalmente inteligentes. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Zaragoza, v. 13, n. 1, p. 41-49, 2010.
- CAÑABATE, Dolores; MARTÍNEZ, Georgina; RODRÍGUEZ, David; COLOMER, Jordi. Analysing Emotions and Social Skills in Physical Education. **Sustainability**, v. 10, n. 5, p. 1585, 2018. <https://doi.org/10.3390/su10051585>
- CASTRO, Angélica Maria Ferreira de Melo; BUENO, José Maurício Haas; PEIXOTO, Evandro Morais. Socioemotional and Cognitive Skills: Its Relation to School Performance in Elementary School. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 31, n. e3137, p. 1-9, 2021. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e3137>
- CEJUDO, Javier. Effects of a programme to improve emotional intelligence on psychosocial adjustment and academic performance in primary education. **Infancia y Aprendizaje**, v. 40, n. 3, p. 503-530, 2017. <https://doi.org/10.1080/02103702.2017.1341099>
- CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira; PALMIERI ALVES, Paloma; LIMA, Renato Sergio de; SILVA, Enid R. A. da; FERREIRA, Helder; PIMENTEL, Amanda; BARROS, Betina; MARQUES, David; PACHECO, Dennis; OLIVEIRA ACCIOLY LINS, Gabriel de; REIS LINO, Igor dos; SOBRAL, Isabela; FIGUEIREDO, Isabel; MARTINS, Juliana; CHACON ARMSTRONG, Karolina; SILVA FIGUEIREDO, Taís da. **Atlas da violência 2021: principais resultados**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública-FBSP, 2021. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes/62/atlas-2020-destaques>. Acesso em: 15 maio 2022.
- CHONG, Wan Har; CHYE, Stefanie; HUAN, Vivien S.; ANG, Rebecca P. 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**, v. 38, p. 151-158, 2014. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.05.023>
- CHRISTODOULIDES, Efstathios; DERRI, Vassiliki; TSIVITANIDOU, Olia; KIOUMOURTZOGLU, Efthimis. Differences in social skills of cypriot students in the physical education class. **Journal of Physical Education and Sport**, v. 12, n. 3, p. 371-380, 2012. <https://doi.org/10.7752/jpes.2012.03055>

CINTRA, Amelie Bussolan; DEL PRETTE, Zilda A. P. Características dos professores-cursistas, processo e resultados em programa semipresencial de habilidades sociais. **Psico-USF**, v. 24, n. 4, p. 711-723, 2019. <https://doi.org/10.1590/1413-82712019240409>

COELHO, Vitor A.; SOUSA, Vanda; MARCHANTE, Marta. Social and emotional competencies evaluation questionnaire — teacher's version: validation of a short form. **Psychological Reports**, v. 119, n. 1, p. 221-236, 2016. <https://doi.org/10.1177/0033294116656617>

COLLABORATIVE FOR ACADEMIC, SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING (CASEL). **What Is the CASEL Framework?** Chicago, 2021. Disponível em: <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>. Acesso em: 06 maio 2022.

CUALHETA, Luciana Padovez; ABBAD, Gardênia da Silva; RODRIGUES DE LIMA, Marcos Felipe Rodrigues de. Does learning happen and remain stable over time? A longitudinal assessment of entrepreneurship education using situational judgment tests. **The International Journal of Management Education**, v. 20, n. 3, p. 1-20, 2022. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100724>

CURCI, Antonietta; LANCIANO, Tiziana; SOLETI, Emanuela. Emotions in the Classroom: The Role of Teachers' Emotional Intelligence Ability in Predicting Students' Achievement. **The American Journal of Psychology**, v. 127, n. 4, p. 431, 2014. <https://doi.org/10.5406/amerjpsyc.127.4.0431>

DA SILVA, Jorge Luiz; OLIVEIRA, Wanderlei Abadio de; BRAGA, Iara Falleiros; FARIAS, Marilurdes Silva; LIZZI, Elisangela Aparecida da Silva; GONÇALVES, Marlene Fagundes Carvalho; PEREIRA, Beatriz Oliveira; SILVA, Marta Angélica Iossi. The Effects of a Skill-Based Intervention for Victims of Bullying in Brazil. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 13, n. 11, p. 1042, 2016. <https://doi.org/10.3390/ijerph13111042>

DA SILVA, Jorge Luiz; OLIVEIRA, Wanderlei Abadio de; CARLOS, Diene Monique; LIZZI, Elisangela Aparecida da Silva; ROSÁRIO, Rafaela; SILVA, Marta Angélica Iossi. Intervention in social skills and bullying. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 71, n. 3, p. 1085-1091, 2018. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0151>

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. **Sistema multimídia de habilidades sociais de crianças**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. **Competência social e habilidades sociais: manual teórico-prático**. Petrópolis: Vozes, 2021.

DERRI, Vassiliki; KELLIS, Iraklis; VERNADAKIS, Nikolaos A.; ALBANIDIS, Evangelos; KIOUMOURTZOGLOU, Efthimis. 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**, v. 9, n. 1, p. 91-102, 2014. <https://doi.org/10.4100/jhse.2014.91.10>

DOUDIN, P.-A.; CURCHOD-RUEDI, D. La compréhension des émotions et pratiques de réintégration. In: DOUDIN, P.-A.; LAFORTUNE, L. (eds.). **Intervenir auprès des élèves ayant besoins particuliers: quelle formation à l'enseignement?** Québec: Presse de l'Université du Québec, 2010. p. 145-163.

EBRAHIM, Ali. The effect of cooperative learning strategies on elementary students' science achievement and social skills in Kuwait. **International Journal of Science and Mathematics Education**, v. 10, n. 2, p. 293-314, 2012. <https://doi.org/10.1007/s10763-011-9293-0>

ELLIOTT, Stephen Nelson; GRESHAM, Frank M. **Social skills improvement system: classwide intervention program**. Minneapolis, MN: Pearson, Assessments, 2007.

EPSTEIN, M.H. **Behavioral and emotional rating scale**. 2. ed. Austin, TX: PRO-ED, 2004.

ESTURGO-DEU, Maria Estrella; SALA-ROCA, Josefina. Disruptive behaviour of students in primary education and emotional intelligence. **Teaching and Teacher Education**, v. 26, n. 4, p. 830-837, 2010. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.020>

FERNÁNDEZ-GARCÍA, Laura; FERNÁNDEZ-RÍO, Javier. 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**, n. 35, p. 381-386, 2019. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.63259>

FIORILLI, Caterina; ALBANESE, Ottavia; GABOLA, Piera; PEPE, Alessandro. Teachers' Emotional Competence and Social Support: Assessing the Mediating Role of Teacher Burnout. **Scandinavian Journal of Educational Research**, v. 61, n. 2, p. 127-138, 2017. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1119722>

FRYE, Katherine E.; BOSS, Delaney L.; ANTHONY, Christopher J.; DU, Hanxiang; XING, Wanli. Content Analysis of the CASEL Framework Using K-12 State SEL Standards. **School Psychology Review**, v. 51, n. 2, p. 1-15, 2022. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2022.2030193>

GALVÃO, Taís Freire; PANSANI, Thais de Souza Andrade; HARRAD, David. Principais itens para relatar Revisões sistemáticas e Meta-análises: A recomendação PRISMA. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 24, n. 2, p. 335-342, 2015. <https://doi.org/10.5123/S1679-49742015000200017>

GARCÍA, David Macías; LÓPEZ, Ignacio González; SUANES, María Dolores Eslava. El fútbol como estrategia para el desarrollo de la inteligencia emocional del alumnado de educación primaria: una experiencia didáctica. **Educação & Formação**, v. 3, n. 8, p. 17-36, 2018. ISSN-e: 2448-3583

GARRIDO, Mario Pena; PACHECO, Natalio Extremera. Inteligencia emocional percibida en profesorado de primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (engagement). **Revista de Educación**, v. 359, p. 604-627, 2012. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-359-109>

GIL-MADRONA, Pedro; GUTIÉRREZ-MARÍN, Eva Cristina; CUPANI, Marcos; SAMALOT-RIVERA, Amaury; DÍAZ-SUÁREZ, Arturo; LÓPEZ-SÁNCHEZ, Guillermo F. The Effects of an Appropriate Behavior Program on Elementary School Children Social Skills Development in Physical Education. **Frontiers in Psychology**, v. 10, p. 1-8, 2019. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01998>

GIL-MADRONA, Pedro; SAMALOT-RIVERA, Amaury; KOZUB, Francis M. Acquisition and Transfer of Values and Social Skills through a Physical Education Program Focused in the Affective Domain. **Motricidade**, v. 12, n. 3, p. 32-38, 2016. ISSN: 1646-107X

GRESHAM, Frank M.; ELLIOT, Stephen N. **Social skills rating system**. Circle Pines, MN: American Guidance Service, 1990.

GUANCINO, Letícia; TONI, Caroline Guisantes de Salvo; BATISTA, Ana Priscila. Prevenção de ansiedade infantil a partir do método friends. **Psico-USF**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 519-531, 2020. <https://doi.org/10.1590/1413-82712020250310>

GUTIÉRREZ-MARÍN, E.; GIL-MADRONA, P.; PRIETO-AYUSO, A.; DÍAZ-SUÁREZ, A. Conductas apropiadas en Educación Física y el deporte en la escuela y validación de la escala. **Cuadernos de Psicología del Deporte**, v. 17, n. 2, p. 99-110, 2017. ISSN: 1989-5879

GUTMAN, Leslie Morrison; SCHOON, Ingrid. **The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people:** literature review. London: Institute of Education, University of London: Education Endowment Foundation, 2013.

HEN, Meirav; SHARABI-NOV, Adi. Teaching the teachers: emotional intelligence training for teachers. **Teaching Education**, v. 25, n. 4, p. 375-390, 2014. <https://doi.org/10.1080/10476210.2014.908838>

HOSOTANI, Rika; IMAI-MATSUMURA, Kyoko. Emotional experience, expression, and regulation of high-quality Japanese elementary school teachers. **Teaching and Teacher Education**, v. 27, n. 6, p. 1039-1048, 2011. ISSN: 0742-051X

IIZUKA, Cristina Akiko; BARRETT, Paula M.; GILLIES, Robyn; COOK, Clayton R.; MARINOVIC, Welber. A combined intervention targeting both teachers' and students' social-emotional skills: preliminary evaluation of students' outcomes. **Australian Journal of Guidance and Counselling**, v. 24, n. 2, p. 152-166, 2014. ISSN: 1037-2911

JENNINGS, Patricia A.; BROWN, Joshua; FRANK, Jennifer L.; DOYLE FOSCO, Sebrina L.; OH, Yoonkyung; DAVIS, Regin; RASHEED, Damira; DEWEESE, Anna; DEMAURO, Anthony A.; CHAM, Heining; GREENBERG, Mark T. Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. **Journal of Educational Psychology**, v. 109, n. 7, p. 1010-1028, 2017. <https://doi.org/10.1037/edu0000187>

JOVARINI, Neidiany Vieira; LEME, Vanessa Barbosa Romera; CORREIA-ZANINI, Marta Regina Gonçalves. Influence of Social Skills and Stressors on Academic Achievement in the Sixth-Grade. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 28, n. 0, 2018. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e2819>

JU, Chengting; LAN, Jijun; LI, Yuan; FENG, Wei; YOU, Xuqun. The mediating role of workplace social support on the relationship between trait emotional intelligence and teacher burnout. **Teaching and Teacher Education**, v. 51, p. 58-67, 2015. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.06.001>

KARIMZADEH, Mansoureh; SALEHI, Hadi; EMBI, Mohamed Amin; MEHDI, Nasiri; SHOJAEI, Mohammad. Teaching Efficacy in the Classroom: Skill Based Training for Teachers' Empowerment. **English Language Teaching**, v. 7, n. 8, p. 106, 2014. <https://doi.org/10.5539/elt.v7n8p106>

KELLIS, Iraklis; VERNADAKIS, Nikolaos A.; ALBANIDIS, Evangelos; DERRI, Vassiliki; KOURTESSES, T. The development of a student's behaviors' self evaluation scale (SBSS) in multicultural physical education class settings. **Educational Research and Review**, v. 5, n. 11, p. 637-645, 2010.

KIM, Mi-Hye; CHUNG, Hae-Kyung. Sensory education program development, application and its therapeutic effect in children. **Nutrition Research and Practice**, v. 8, n. 1, p. 112, 2014. <https://doi.org/10.4162/nrp.2014.8.1.112>

LADD, Gary W.; HERALD-BROWN, Sarah L.; ANDREWS, Rebecca K. The Child Behavior Scale (CBS) revisited: A longitudinal evaluation of CBS subscales with children, preadolescents, and adolescents. **Psychological Assessment**, v. 21, n. 3, 325-339, 2009. <https://doi.org/10.1037/a0016205>

LAW, Ben M. F.; LEE, Tak Yan. Importance of emotional competence in designing an antidrug education curriculum for junior secondary school students in Hong Kong. **The Scientific World Journal**, v. 11, p. 2257-2265, 2011. <https://doi.org/10.1100/2011/127894>

LEADBEATER, Bonnie J.; THOMPSON, Kara; SUKHAWATHANAKUL, Paweena. Enhancing social responsibility and prosocial leadership to prevent aggression, peer victimization, and emotional problems in elementary school children. **American Journal of Community Psychology**, v. 58, n. 3-4, p. 365-376, 2016. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12092>

LEE, Jeongmin; YANG, Yanyun; ZUILKOWSKI, Stephanie Simmons. A multiple-group confirmatory factor analysis of teacher perceptions of social and emotional learning in rural Malawi. **British Journal of Educational Psychology**, v. 89, n. 4, p. 600-615, 2019. <https://doi.org/10.1111/bjep.12247>

LUNA, Pablo; GUERRERO, Jerónimo; CEJUDO, Javier. 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**, v. 16, n. 10, p. 1821, 2019. <https://doi.org/10.3390/ijerph16101821>

MÁRQUEZ-CERVANTES, Maria Concepción; GAETA-GONZÁLEZ, Martha Leticia. 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**, v. 22, n. 1, p. 1-25, 2018. <http://doi.org/10.15359/ree.22-1.9>

MCQUADE, Julia D.; BREAU, Rosanna P.; GÓMEZ, Angelina F.; ZAKARIAN, Rebecca J.; WEATHERLY, Julia. 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**, v. 42, n. 5, p. 498-509, 2016. <http://doi.org/10.1002/ab.21645>

MILLER, Cindy Faith; KOHEL, Karen P.; WHEELER, Lorey A.; UPDEGRAFF, Kimberly A.; FABES, Richard A.; MARTIN, Carol Lynn; HANISH, Laura D. The efficacy of a relationship building intervention in 5th grade. **Journal of School Psychology**, v. 61, p. 75-88, 2017. <http://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.01.002>

MONJAS, María Inés. **Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar**. 8. ed. Madrid: CEPE, 2006.

MONJAS, María Inés. **Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS)**. Para niños y niñas en edad escolar. Madrid: CEPE, 2012.

MORAIS, Franciane Andrade de; GONDIM, Sônia Maria Guedes; PALMA, Emanuel Missias Silva. Demandas de trabalho emocional docente: um estudo em uma instituição federal de ensino. **Quaderns de Psicologia**, v. 22, n. 1, 30 abr. 2020.

MORENTE, Agnès; FILELLA GIUIU, Gemma; RIBES CASTELLS, Ramona; PÉREZ ESCODA, Núria. 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**, v. 28, n. 1, p. 8-18, 2017. ISSN: 1139-7853

MORROW, Michael T.; HUBBARD, Julie A.; SHARP, Marissa K. Preadolescents' daily peer victimization and perceived social competence: moderating effects of classroom aggression. **Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology**, v. 48, n. 5, p. 716-727, 2019. <http://doi.org/10.1080/15374416.2017.1416618>

NAVARRO-PATÓN, Rubén; LAGO-BALLESTEROS, Joaquín; BASANTA-CAMIÑO, Silvia. Conductas prosociales de escolares de educación primaria: influencia de los juegos cooperativos. **SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte**, p. 33-37, 2019. ISSN: 2340-8812

NELSON, Melanie A.; CALDARELLA, Paul; HANSEN, Blake D.; GRAHAM, Mark A.; WILLIAMS, Leslie; WILLS, Howard P. Improving Student Behavior in Art Classrooms: An Exploratory Study of CW-FIT Tier 1. **Journal of Positive Behavior Interventions**, v. 20, n. 4, p. 227-238, 2018. <https://doi.org/10.1177/1098300718762744>

OLIVEIRA, Tiago Fernandes; NUNES, Maiana Farias de Oliveira; BARBOSA, Franciele Cristina; SILVA, Narbal. Socio-emotional Competencies in Organizations and at Work: Concepts and instruments in Brazilian and international studies. **Psico-USF**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-113, 2022. <https://doi.org/10.1590/1413-82712022270108>

PÉREZ ESCODA, Núria; FILELLA, G.; SOLDEVILA BENET, Anna; FONDEVILA, Anna. Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria (evaluation of an emotional education program for primary teachers). **Educación XX1**, v. 16, n. 1, 2013. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16.1.725>

PIZATO, Elaine Cristina Gardinal; MARTURANO, Edna Maria; FONTAINE, Anne Marie Germaine Victorine. Trajetórias de habilidades sociais e problemas de comportamento no ensino fundamental: influência da educação infantil. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 27, n. 1, p. 189-197, 2014. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722014000100021>

PORTNOW, Sam; DOWNER, Jason T.; BROWN, Joshua. Reductions in aggressive behavior within the context of a universal, social emotional learning program: Classroom- and student-level mechanisms. **Journal of School Psychology**, v. 68, p. 38-52, 2018. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.12.004>

POSTIGO-ZEGARRA, Silvia; SCHOEPS, Konstanze; MONTOYA-CASTILLA, Inmaculada; ESCARTÍ, Amparo. Emotional education program for adolescents (PREDEMA): evaluation from the perspective of students and effects on socio-affective competences. **Infancia y Aprendizaje**, v. 42, n. 2, p. 303-336, 2019. <https://doi.org/10.1080/02103702.2019.1578925>

PRIMI, Ricardo; SANTOS, Daniel; JOHN, Oliver P.; DE FRUYT, Filip. SENNA Inventory for the assessment of social and emotional skills: technical manual. São Paulo: Instituto Ayrton Senna [Preprint]. PsyArXiv. 2021. <https://doi.org/10.31234/osf.io/byvpr>

PRINO, Laura E.; PASTA, Tiziana; LONGOBARDI, Claudio; MARENGO, Davide; SETTANNI, Michele. From their point of view: identifying socio-behavioral profiles of primary school pupils based on peer group perception. **Frontiers in Psychology**, v. 9, p. 1421, 2018. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01421>

PULIDO-MARTOS, Manuel; LOPEZ-ZAFRA, Esther; ESTÉVEZ-LÓPEZ, Fernando; AUGUSTO-LANDA, José María. The Moderator Role of Perceived Emotional Intelligence in the Relationship between Sources of Stress and Mental Health in Teachers. **The Spanish Journal of Psychology**, v. 19, p. E7, 2016. <https://doi.org/10.1017/sjp.2016.8>

RABBANI, I. A.; HAMEED, Adnan; UL HAQ, Moez. Comparing social skills of students with and without education vouchers. **World Applied Sciences Journal**, v. 30, p. 1264-1270, 2014. <https://doi.org/10.5829/idosi.wasj.2014.30.10.147>

REBOLLO GOÑI, Edurne. Estudio de la inteligencia emocional y función ejecutiva en educación primaria. **ReiDoCrea: Revista Electrónica de Investigación Docencia Creativa**, v. 6, 29-36, 2017. <https://doi.org/10.30827/Digibug.44253>

RICKARD, Nikki S.; BAMBRICK, Caroline J.; GILL, Anneliese. Absence of widespread psychosocial and cognitive effects of school-based music instruction in 10-13-year-old students. **International Journal of Music Education**, v. 30, n. 1, p. 57-78, 2012. <https://doi.org/10.1177/0255761411431399>

RIVERS, Susan E.; HANDLEY-MINER, Isaac J.; MAYER, John D.; CARUSO, David R. Emotional Intelligence. In: STERNBERG, Robert J. (ed.). **The Cambridge Handbook of Intelligence**. Cambridge Handbooks in Psychology. Cambridge: Cambridge University Press, 2019. p. 709-735. <https://doi.org/10.1017/9781108770422.030>

RODRÍGUEZ-LEDO, César; OREJUDO HERNÁNDEZ, Santos; CELMA PASTOR, Laura; CARDOSO MORENO, María Jesus. Mejora de las competencias socioemocionales en el aula, con jóvenes de Educación Secundaria, mediante el programa SEA. **Electronic Journal of Research in Education Psychology**, v. 16, n. 46, p. 681-701, 2018. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v16i46.2241>

RUBIN-VAUGHAN, Alice; PEPLER, Debra; BROWN, Steven; CRAIG, Wendy. Quest for the Golden Rule: An effective social skills promotion and bullying prevention program. **Computers & Education**, v. 56, n. 1, p. 166-175, 2011. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.08.009>

SAARNI, Carolyn. Competência emocional: uma perspectiva evolutiva. In: BAR-ON, Reuven; PARKER, James D. A. **Manual de inteligência emocional**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 65-80.

SAIZ PANADERO, M.; PRIETO AYUSO, A.; GUTIERREZ MARÍN, E.C.; GIL MADRONA, P. Initial evaluation in 6th grade elementary teaching social skills and intervention approach school Physical Education. **Sport Tk-Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte**, v. 5, n. 1, p. 65-73, 2016. <https://doi.org/10.6018/249131>

SÁNCHEZ CALLEJA, Laura; RODRÍGUEZ GÓMEZ, Gregorio; GARCÍA JIMÉNEZ, Eduardo. Desarrollo de competencias emocionales a través del Programa AEdEm para Educación Secundaria. **Revista Complutense de Educación**, v. 29, n. 4, p. 975-994, 12 2018. <https://doi.org/10.5209/RCED.54402>

SANCHEZ, Rebecca Polley; BARTEL, Chelsea M.; BROWN, Emily; DEROSIER, Melissa. The acceptability and efficacy of an intelligent social tutoring system. **Computers & Education**, v. 78, p. 321-332, 2014. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.06.013>

SANTOS, Maristela Volpe dos; SILVA, Talita Fernanda da; SPADARI, Gabriela Fabbro; NAKANO, Tatiana de Cássia. Competências Socioemocionais: Análise da Produção Científica Nacional e Internacional. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 11, n. 1, p. 4-10, 2018. <https://doi.org/10.36298/gerais2019110102>

SIDDIQUI, Nadia; VENTISTA, Ourania M. A review of school-based interventions for the improvement of social emotional skills and wider outcomes of education. **International Journal of Educational Research**, v. 90, p. 117-132, 2018. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.06.003>

SUSANTO, Ratnawati; ASMI ROZALI, Yuli; AGUSTINA, Noni. Development of pedagogical competency models for elementary school teachers: pedagogical knowledge, reflective ability, emotional intelligence and instructional communication pattern. **Universal Journal of Educational Research**, v. 7, n. 10, p. 2124-2132, 2019. <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.071010>

TALLAMINI, Elsa Zanette; PATIAS, Naiana Dapieve; FERREIRA, Vinícius Renato Thomé; WAGNER, Márcia Fortes. Treinamento de Habilidades Sociais no Contexto Escolar: Revisão Sistemática. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 22, n. 1, p. 147-163, 2022. <https://doi.org/10.12957/epp.2022.66484>

TAN, Jean Lee; GOH, Dion; ANG, Rebecca P.; HUAN, Vivien S.. Participatory evaluation of an educational game for social skills acquisition. **Computers & Education**, v. 64, p. 70-80, 2013. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.01.006>

TAXER, Jamie L.; GROSS, James J. Emotion regulation in teachers: The “why” and “how”. **Teaching and Teacher Education**, v. 74, p. 180-189, 2018. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.008>

TILLMAN, Kathleen S.; PRAZAK, Michael. Friendship Club: Development and implementation of a 12-week social skills group curriculum. **Counselling and Psychotherapy Research**, v. 19, n. 2, p. 158-166, 2019. <https://doi.org/10.1002/capr.12213>

VALENZUELA-SANTOYO, Alba del Carmen; PORTILLO-PEÑUELAS, Samuel Alejandro. Emotional Intelligence in Primary Education and Its Relationship with Academic Performance. **Revista Electrónica Educare**, v. 22, n. 3, 2018. <http://doi.org/10.15359/ree.22-3.11>

VIEIRA-SANTOS, Joene; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. Habilidades sociais educativas: Revisão da produção brasileira. **Avances en Psicología Latinoamericana**, v. 36, n. 1, p. 45, 2018. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.5069>

WIGELSWORTH, Michael; VERITY, Lily; MASON, Carla; QUALTER, Pamela; HUMPHREY, Neil. Social and emotional learning in primary schools: A review of the current state of evidence. **British Journal of Educational Psychology**, v. 92, n. 3, p. 898-924, 2022. <https://doi.org/10.1111/bjep.12480>

WOLLERSHEIM SHERVEY, Sarah; SANDILOS, Lia E.; DIPERNA, James C.; LEI, Pui-Wa. Social validity of the social skills improvement system—Classwide Intervention Program (SSIS-CIP) in the primary grades. **School Psychology Quarterly**, v. 32, n. 3, p. 414-421, 2017. <http://doi.org/10.1037/spq0000203>

WOYCIEKOSKI, Carla; HUTZ, Claudio Simon. Inteligência emocional: teoria, pesquisa, medida, aplicações e controvérsias. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 22, n. 1, p. 1-11, 2009. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722009000100002>

ZOROFI, Majid. Relationship between media usage and skills development of students. **Research Journal of Applied Sciences, Engineering and Technology**, v. 11, n. 9, p. 1876-1882, 2013. <http://doi.org/10.19026/rjaset.5.4724>

ZORZA, Juan Pablo; MARINO, Julián; ACOSTA MESAS, Alberto. Executive functions as predictors of school performance and social relationships: primary and secondary school students. **The Spanish Journal of Psychology**, v. 19, p. E23, 2016. <http://doi.org/10.1017/sjp.2016.23>

Como citar este artigo: BRANTES, Carolina dos Anjos Almeida; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Competências socioemocionais no ensino fundamental: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação**, v. 30, e300092, 2025. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782025300092>

Conflitos de interesse: As autoras declaram que não possuem nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: O estudo não recebeu financiamento.

Contribuições dos autores: Escrita – Primeira Redação, Escrita – Revisão e Edição, Conceituação, Curadoria de Dados, Análise Formal, Metodologia: Brantes, C.A.A. Escrita – Revisão e Edição, Supervisão, Validação, Visualização: Gondim, S.M.G.

Declaração de disponibilidade de dados: Os dados de pesquisa estão disponíveis no corpo do artigo.

SOBRE AS AUTORAS

CAROLINA DOS ANJOS ALMEIDA BRANTES é mestre em psicologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Servidora pública da Prefeitura Municipal de Salvador/BA.

SÔNIA MARIA GUEDES GONDIM é doutora em psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora titular aposentada no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Recebido em 20 de janeiro de 2023

Aprovado em 1º de agosto de 2024

Editor/a responsável: Wilma de Nazaré Baia Coelho  <https://orcid.org/0000-0001-8679-809X>