

# Psicologia em Pesquisa

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/psicologiaempesquisa>

**Programas de intervenção em habilidades e competências socioemocionais:**

**revisão sistemática da literatura**

**Intervention programs in socioemotional skills and competences: a**

**systematic literature review**

**Programas de intervención en habilidades y competencias**

**socioemocionales: revisión sistemática de la literatura**

Dayane Barbosa<sup>1</sup> & Lucy Leal Melo-Silva<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Universidade de São Paulo. *E-mail:* [dayane.barbosa@alumni.usp.br](mailto:dayane.barbosa@alumni.usp.br) *ORCID:* <https://orcid.org/0000-0001-7472-5774>

<sup>2</sup> Universidade de São Paulo. *E-mail:* [lucileal@ffclrp.usp.br](mailto:lucileal@ffclrp.usp.br) *ORCID:* <https://orcid.org/0000-0002-5890-9896>



Informações do artigo:

Dayane Barbosa  
[dayane.barbosa@alumni.usp.br](mailto:dayane.barbosa@alumni.usp.br)

Recebido em: 25/05/2021  
Aceito em: 07/05/2022

## RESUMO

Este estudo objetivou caracterizar programas de intervenção que focalizam a aprendizagem e o desenvolvimento socioemocional. A busca foi realizada nas bases SciELO, Medline, PePSIC, PsycNET e Scopus (no período 2011-2020), usando os descritores: socioemocional e programa. Foram localizados 677 artigos e selecionados 28, analisados em seis categorias: modelos teóricos, objetivos dos programas, público-alvo, estrutura e procedimentos, avaliação e resultados dos programas. Conclui-se que existe grande diversidade de programas, 24 mostram efeitos positivos no desenvolvimento de habilidades socioemocionais e em outras variáveis importantes para o bom desenvolvimento do indivíduo.

## PALAVRAS-CHAVE:

Habilidades socioemocionais; Aprendizagem socioemocional; Competências socioemocionais; Programas socioemocionais.

## ABSTRACT

This study aimed to characterize intervention programs that focus on learning and socio-emotional development. The search was carried out in the SciELO, Medline, PePSIC, PsycNET and Scopus databases (in the period 2011-2020), using the descriptors: socioemocional and program. 677 articles were located and 28 were select, analyzed in six categories: theoretical models, program objectives, target audience, structure and procedures, evaluation and program results. It is concluded that there is a great diversity of programs, 24 show positive effects in the development of socio-emotional skills and in other important variables for the good development of the individual.

## KEYWORDS:

Socioemotional skills; Socioemotional learning; Socioemotional competences; Socioemotional programs.

## RESUMEN

Este estudio objetivo caracterizar los programas de intervención que se centran en el aprendizaje y el desarrollo socioemocional. La búsqueda se realizó en las bases de datos SciELO, Medline, PePSIC, PsycNET y Scopus (en el periodo 2011-2020), utilizando los descriptores: socioemocional y programa. Se localizaron 677 artículos y se seleccionaron 28, analizados en seis categorías: modelos teóricos, objetivos del programa, público objetivo, estructura y procedimientos, evaluación y resultados. Se concluye que existe una gran diversidad de programas, 24 muestran efectos positivos en el desarrollo de habilidades socioemocionales y en otras variables importantes para el buen desarrollo del individuo.

## PALABRAS CLAVE:

Habilidades socioemocionales; Aprendizaje socioemocional; Competencias socioemocionales; Programas socioemocionales.

Conhecidas como uma das *soft skills*, as habilidades ou competências socioemocionais vêm sendo estudadas e discutidas em variados contextos, sobretudo nos da Educação e do Trabalho, implicando na diversidade de seus significados e mesmo na forma como os conceitos são definidos. Para fins deste estudo são adotados dois referenciais: o das competências socioemocionais, de Gondim et al. (2014), e o das habilidades socioemocionais, de De Fruyt et al. (2015). Gondim et al. (2014), no contexto brasileiro, definem competências socioemocionais como um construto amplo, no qual se incluem a

inteligência emocional, a regulação emocional, a criatividade emocional e as habilidades sociais. As competências nessa perspectiva constituem um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes sobre si e os outros com o objetivo de promover o bem-estar pessoal e a melhora das relações sociais, por meio da consciência, da expressão, da regulação e da administração das emoções. Por sua vez, para De Fruyt et al. (2015), no contexto internacional, as *socioemotional skills* (traduzida para habilidades socioemocionais) também podem ser definidas como características individuais que se originam da interação recíproca entre preditores biológicos e fatores ambientais, que são manifestadas em padrões consistentes de pensamentos, sentimentos e comportamentos, e continuam a se desenvolver por meio de experiências de aprendizagem informal ao longo da vida.

A aquisição de habilidades/competências socioemocionais é essencial para o desenvolvimento pessoal, o sucesso acadêmico e a adaptação ao trabalho, como destacam Primi et al. (2016). Essas habilidades/competências também são vistas como de grande importância para o desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes, para a promoção do bem-estar, além de ser um fator de proteção para crianças em situação de risco. Quando há falha na aquisição dessas habilidades, podem ocorrer dificuldades pessoais, sociais e acadêmicas, principalmente na vida adulta (Durlak et al., 2011). Alguns estudos de intervenção destacam que níveis mais altos de desenvolvimento socioemocional têm sido associados a menor sintomatologia depressiva (Garcia et al., 2019; Pavoski et al., 2018), na maior percepção do autoconceito do indivíduo (Coelho et al., 2014; Gubbels et al., 2014) e na exploração de carreira (Leal et al., 2020).

Visto que o desenvolvimento socioemocional se inicia ainda na infância, promover por meio de programas educacionais a aquisição de tais competências torna mais fácil a obtenção e manutenção dessas habilidades e, conseqüentemente, de padrões de vida mais saudáveis (Ortega-Navas, 2010). Isto posto, observa-se que, nos últimos anos, houve

aumento nas iniciativas e nos programas na área de desenvolvimento socioemocional (Durlak et al., 2011), destacando-se os programas escolares baseados na aprendizagem socioemocional (*Socio-Emotional Learning – SEL*) como bastante eficazes. O *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning – CASEL* (2003) define a SEL como um processo no qual são desenvolvidos conhecimentos, atitudes e habilidades necessárias para entender e gerenciar emoções, definir e alcançar objetivos positivos, sentir e mostrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relacionamentos positivos, e tomar decisões de forma responsável. Conforme a evolução desse aprendizado, crianças e adultos ampliam seu repertório para lidar com as responsabilidades do cotidiano e de situações adversas, o que resulta no sucesso pessoal, acadêmico, e na carreira (Kipp, 2017).

Deve-se ressaltar que, embora a promoção da aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais sejam feitos geralmente com crianças e adolescentes, essa também pode ser desenvolvida em adultos. De fato, não há uma especificidade em relação ao público-alvo a ser abarcado nos programas com enfoque na aprendizagem e no desenvolvimento de habilidades/competências socioemocionais. No entanto, estudos com adultos ainda são uma minoria (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*, 2003). Dentre aqueles encontrados na literatura, destacaram-se o estudo de Mihić et al. (2020), cujo programa intitulado de *CARE for Teachers*, buscou a promoção de habilidades socioemocionais em professores norte-americanos que ministravam aulas na Croácia. Outro estudo envolvendo adultos foi desenvolvido no contexto brasileiro por Marques et al. (2020) e denominado *Emotional Education Program for Teachers* (PEEP). No programa foram realizadas rodas de conversa com professores de escolas públicas. Nota-se que, nos dois estudos, o público-alvo foram professores, não sendo encontrados na revisão da literatura exemplos de programas com adultos que não estivessem relacionados à educação.

Intervenções baseadas na aprendizagem e no desenvolvimento socioemocional têm apresentado efeitos positivos em diversas variáveis. As intervenções divergem nos métodos, na população atendida e nos métodos de avaliação (Evans et al., 2015). Assim, algumas questões foram formuladas para esta revisão. Quais as principais características dos programas socioemocionais? Quais modelos teóricos os embasam? Com quais objetivos são delineados? A quem atendem? Como funcionam? Quais estruturas, procedimentos e estratégias de avaliação são utilizados? Quais os resultados obtidos? Com vistas a responder a essas indagações, foi realizada uma revisão sistemática da literatura com o objetivo de caracterizar os programas de intervenção que focalizam a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades/competências socioemocionais testados empiricamente e publicados em uma década (2011-2020) no âmbito nacional e internacional.

Espera-se, com este estudo, mapear o estado da arte e sistematizar informações sobre modelos teóricos que subsidiam os programas, a população atendida, os procedimentos e as técnicas utilizados nos estudos analisados, a fim de observar tendências no campo das intervenções e lacunas para investigações.

### **Método**

Esta revisão sistemática da literatura é baseada nas diretrizes recomendadas pelo protocolo PRISMA (Principais Itens para Relatar Revisões Sistemáticas e Meta-análises). O método consiste na revisão de uma questão de interesse visando identificar, selecionar e avaliar quais publicações são importantes para, posteriormente, coletar e analisar dados dos estudos que serão incluídos na revisão. Cumpre destacar que a recomendação PRISMA consiste em um *checklist* com 27 itens, do título ao seu financiamento. Tais diretrizes têm como objetivo auxiliar os autores a melhorarem o relato de revisões sistemáticas (Moher et al., 2009).

Esta revisão sistemática foi organizada em quatro fases: (a) *Identificação* (levantamento de todas as publicações); (b) *Triagem* (seleção dos artigos segundo os critérios de inclusão); (c) *Elegibilidade* (leitura dos resumos e verificação de sua relação com os objetivos e temática, além da disponibilidade dos artigos na íntegra); e (d) *Inclusão* (análise dos artigos selecionados).

Na fase de *Identificação* foi realizado um levantamento geral de produções de literatura sobre programas que focalizam a temática socioemocional (aprendizagem e desenvolvimento de habilidades/competências socioemocionais). Para tanto, foram utilizados os descritores em português “socioemocional” AND “programa” e em inglês “*socioemotional*” AND “*program*”, considerando a busca nos títulos, resumos e palavras-chave. Embora essas palavras-chave não constem como descritores na Terminologia em Psicologia da *American Psychological Association* (APA) e da Biblioteca Virtual em Saúde, elas foram escolhidas pela frequência com que são utilizadas em artigos da área. A busca foi realizada nas bases de dados *Scientific Electronic Library Online* – SciELO; *Medical Literature Analysis and Retrieval System Online* – Medline; Periódicos Eletrônicos em Psicologia – PePSIC; PsycNET; e Scopus.

Optou-se por essas bases de dados por oferecerem as publicações nacionais e internacionais disponíveis em meio eletrônico. Deve-se ressaltar que a busca foi realizada usando a Rede Virtual Privada (VPN) da Universidade de São Paulo, que possibilita acesso livre a textos completos. A busca foi realizada inicialmente no período entre fevereiro e março de 2019 e, posteriormente, em janeiro de 2020 para atualização. A seleção dos artigos foi feita com base nos seguintes critérios de inclusão: (a) estudos revisados por pares, (b) publicados no período de 2011-2020 e (c) redigidos em português, inglês ou espanhol. Os critérios de exclusão estabelecidos foram: teses e dissertações, resenhas de livros e textos de introdução de edições especiais das revistas. Foram encontrados inicialmente 1.044

publicações, das quais 367 foram excluídas, sendo 186 por não serem artigos e 180 por serem artigos repetidos entre as bases de dados, como mostra a Figura 1.

Na etapa de Triagem, foi realizada seleção de acordo com os critérios de inclusão. Dos 677 artigos, 239 foram excluídos por não serem revisados por pares, não se enquadrarem no período de 2011 a 2020 e por estarem em outros idiomas. Ou seja, 438 estudos atenderam aos critérios de inclusão.

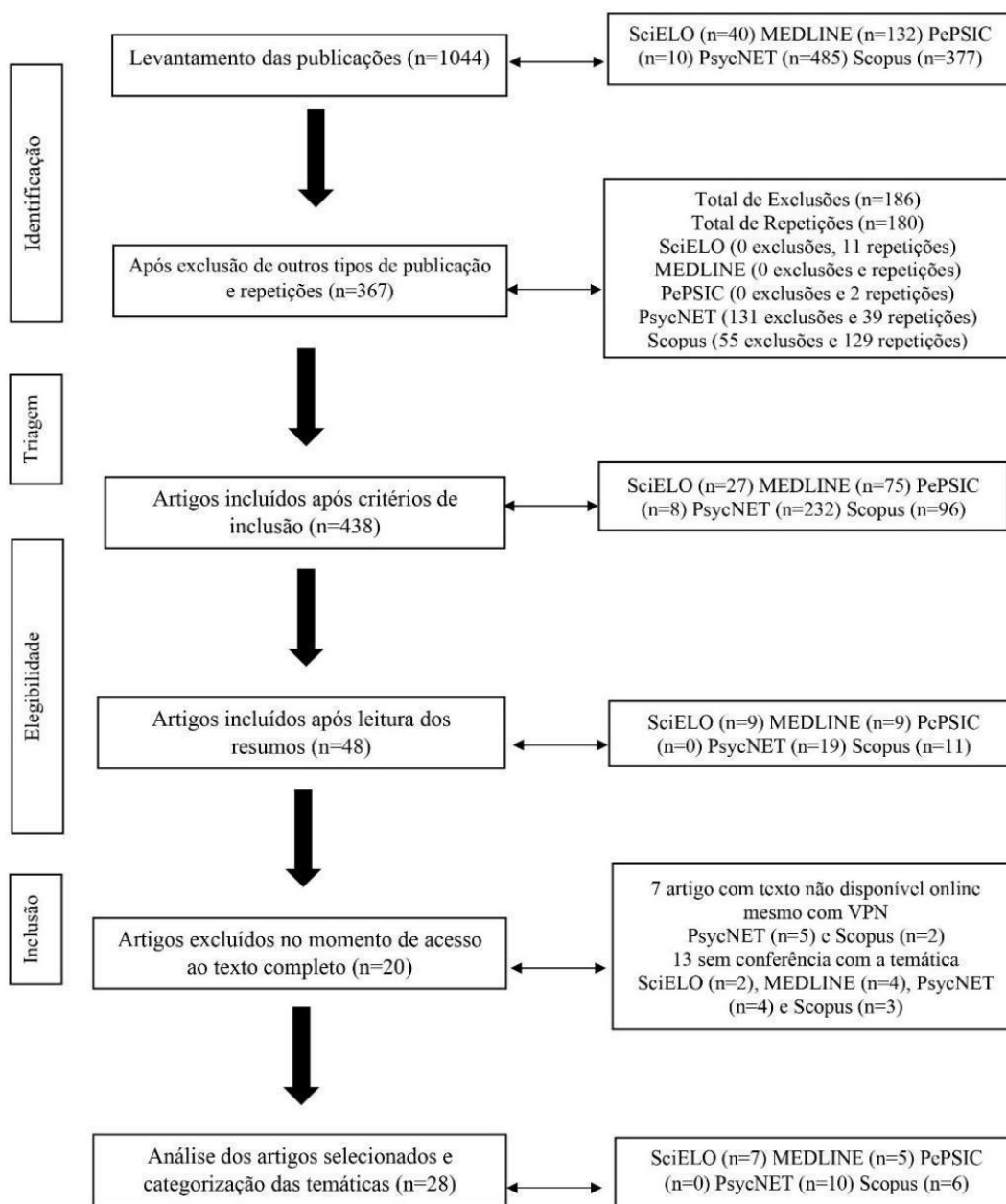
Na terceira etapa, de Elegibilidade, foi feito um refinamento dos 438 artigos selecionados após os critérios de inclusão, a partir da leitura dos resumos, verificando a adequação do conteúdo dos artigos aos objetivos da revisão. Sendo assim, foram considerados apenas os artigos cujos resumos abordavam explicita e especificamente o desenvolvimento de programas que objetivavam a aprendizagem e desenvolvimento de habilidades/competências socioemocionais. Ao todo, 48 artigos tinham resumos que se adequavam ao conteúdo. Contudo, 20 foram excluídos no momento de acesso ao texto completo, sete por não oferecer acesso completo ao texto mesmo com o uso de VPN e 13 não se enquadravam na temática, ainda que nos resumos contivessem as especificações exigidas.

Na fase final de Inclusão dos artigos no corpus de análise, 28 foram considerados pertinentes ao objetivo do presente estudo. Os 28 programas encontram-se sintetizados na Tabela 1. São seis da Espanha, quatro de Portugal, quatro dos Estados Unidos, quatro do Brasil, três do Chile e outros países com um estudo cada: Finlândia, Holanda, Reino Unido, Croácia, Austrália, Colômbia, Argentina. A partir da leitura aprofundada dos artigos selecionados, foram realizadas a análise e a compilação dos resultados a fim de sistematizar os achados relativos aos programas que focalizavam a temática socioemocional, seja na promoção da aprendizagem ou no desenvolvimento de habilidades/competências socioemocionais.

As informações foram organizadas em seis categorias: (a) Modelos teóricos; (b) Objetivos dos programas; (c) Público-alvo; (d) Estrutura e Procedimentos; (e) Avaliação; e (f) Resultados dos programas.

**Figura 1**

*Fases do Processo de Revisão Sistemática Baseadas no Protocolo PRISMA.*





**Tabela 1***Caracterização dos Programas Socioemocionais (n=28)*

Autoria do estudo /país	Programa/foco	População-alvo	Nº de sessões
1. Cardoso-Moreno et al. (2015) – Espanha	<i>Intervenção em psicoeducação das habilidades socioemocionais</i>	25 crianças de 8 a 12 anos, diagnosticadas com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade	8 sessões individuais de 1 hora
2. Garaigordobil et al. (2016) – Espanha	<i>Cyberprogram 2.0 – prevenção ao bullying</i>	176 adolescentes, com idade entre 13 e 15 anos, cursando o 3º e 4º ano da Educação Secundária	19 sessões semanais de 1 hora
3. Giménez-Dasí et al. (2017) – Espanha	<i>Thinking Emotions - apresentação das emoções básicas, natureza das emoções, empatia e competências sociais</i>	43 crianças romanas com 4 e 5 anos de idade que moram na Espanha e estudam em um colégio católico	22 sessões semanais de 1 hora durante 6 meses
4. Bermejo-Martins et al. (2018) – Espanha	<i>CRECES – Programme - promoção das competências socioemocionais</i>	30 crianças de 5 a 6 anos de idade que frequentavam uma escola pública	8 sessões em 4 semanas, de 40 a 50 minutos
5. Romero et al. (2019) – Espanha	Foco no treinamento de habilidades de reconhecimento e regulação emocional, habilidades de resolução de conflitos, perspectiva e habilidades sociais	128 crianças espanholas de 8 a 10 anos de idade, com problemas de comportamento	19 sessões de 1 hora por 1 trimestre
6. Sidera et al. (2019) – Espanha	Foco na promoção das habilidades socioemocionais e morais dos alunos	64 participantes do 2º ano do ensino médio	11 sessões semanais de 1 hora
7. Coelho et al. (2014) – Portugal	<i>Project Positive Attitude – realizado em sala de aula e incluiu todos os alunos em uma disciplina intitulada Formação Cívica</i>	630 estudantes do 7º ao 9º ano do ensino fundamental	13 sessões semanais de 1 hora
8. Faria et al. (2019) – Portugal	<i>Smile, Cry, Scream and Blush – contação de histórias com uso de três mascotes</i>	50 estudantes com idade entre 8 a 15 anos, dos 1º e 2º ciclos de escolas portuguesas, diagnosticados com deficiências intelectuais leves	8 sessões de 40 a 45 minutos
9. Pereira e Marques-Pinto (2017) – Portugal	<i>Experiencing Emotions - discussão das habilidades</i>	98 crianças com idade entre 10 a 12 anos, que frequentavam do 5º ao	12 sessões semanais de 1 hora

	socioemocionais, dança e discussão em grupo; o grupo controle participou de atividades de artesanato	7º ano do ensino fundamental	
10. Campos et al. (2020) – Portugal	<i>Projeto MaiSaúdeMental</i> - foco nas emoções de medo, surpresa, raiva, tristeza, aversão e alegria	101 alunos do ensino fundamental divididos em dois grupos etários de 9-11 e 12-15 anos	Não consta
11. Bradley et al. (2012) – EUA	<i>Early Heartsmarts</i> (EHS) – focaliza a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a autorregulação emocional	Envolveu a participação de professores e crianças pré-escolares (3 a 6 anos)	5 sessões
12. Ritblatt et al. (2013) – EUA	<i>Circle of Education: Music based school-readiness program</i> - 20 canções criadas para abranger o maior número possível de habilidades de preparação para a escola	102 crianças com idade de 36 a 60 meses e seus pais e professores	6 sessões, o compositor visitou cada sala 3 vezes ao longo de 2 semanas
13. Gopalan et al. (2013) – EUA	<i>Project Step-Up</i> - estratégias de engajamento, incluindo auxílio financeiro, uso de mensagens de texto, planejamento individual mensal e assistência para busca de empregos de verão	91 estudantes com idade de 14 a 18 anos que frequentavam duas escolas do Ensino Médio	25 sessões semanais
14. Zyga et al. (2018) – EUA	<i>Kids Love Musicals!</i> (KLM) - atividades nas três formas de artes representadas no teatro musical: (1) música, (2) dança e (3) representação teatral e encenações	75 crianças e adolescentes do 1º aos 12 anos de idade, de escolas públicas e particulares	8 sessões, sendo 2 sessões por semana de 30 a 45 minutos
15. Pavoski et al. (2018) – Brasil	<i>Método Friends</i> - Forma <i>Fun Friends</i> (4-7 anos) - Organizado em quatro níveis, por faixa etária: de 4 a 7 anos ( <i>Fun FRIENDS</i> ), de 8 a 11 ( <i>FRIENDS for life</i> ), de 12 a 17 ( <i>My FRIENDS</i> )	10 crianças de 6 e 7 anos de idade	14 sessões de 90 a 120 minutos

		<i>youth</i> ) e a partir dos 18 anos ( <i>Strong not tough</i> )	
16. Garcia et al. (2019) – Brasil	<i>Método Friends - Forma Fun Friends (4-7 anos)</i>	25 crianças, com idade entre 5 a 7 anos e seus cuidadores	14 sessões de 90 a 120 minutos
17. Leal et al. (2020) – Brasil	<i>Programa Edu-Car - estruturado em dois módulos: habilidades socioemocionais e habilidades de carreira</i>	116 alunos do 1º ano do ensino médio regular com idade média de 15 anos	12 sessões semanais de 100 minutos
18. Marques et al. (2020) – Brasil	<i>Emotional Education Program for Teachers (PEEP) - rodas de conversa, entrevista individual, observação participante e grupo focal</i>	18 professores de escolas públicas brasileiras de uma região de vulnerabilidade social	10 sessões de 90 minutos
19. Milicic et al. (2013) – Chile	<i>BASE - Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional - conversação, dramatizações, construções artísticas e integração de elementos extraescolares</i>	848 alunos do 5º e 6º ano	12 sessões semanais
20. Berger et al. (2014) – Chile	<i>BASE - Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional - conversação, dramatizações, construções artísticas e integração de elementos extraescolares</i>	671 alunos do 3º e 4º ano	12 sessões semanais
21. Merino et al. (2014) – Chile	<i>Programa Talentos de la Universidad de Concepción - programa composto por cinco cursos e três oficinas</i>	120 jovens de escolas municipais	360 horas por ano
22. Kiviruusu et al. (2016) – Finlândia	<i>Together at School - desenvolvido em sala de aula, envolveu dois métodos de ensino das habilidades socioemocionais</i>	3704 crianças de 79 escolas primárias	6 meses

23. Gubbels et al. (2014) – Holanda	<i>Triarchic enrichment program for gifted children</i> – aulas com conteúdo de robótica, matemática, pesquisa e design	66 alunos do ensino fundamental com idade de 9 a 12 anos	3 aulas sucessivas de 1 hora por semana
24. Jayman et al. (2019) – Reino Unido	<i>Pyramid Club</i> - clube realizado após o horário escolar conduzido com os alunos do projeto e os líderes do clube	126 alunos do ensino fundamental, com idades entre 11 e 14 anos	10 sessões semanais de 90 minutos
25. Mihić et al. (2020) – Croácia	<i>Program CARE for Teachers</i> - atividades de promoção de habilidades socioemocionais, atenção plena e práticas de redução de estresse, compaixão, cuidado e práticas de escuta	54 professores norte-americanos e outros funcionários que trabalhavam em escolas públicas da Croácia, com idade entre 23 a 63 anos	2 dias (12 horas)
26. Boyes et al. (2020) – Austrália	<i>Clever Kids</i> - foco nas habilidades socioemocionais, incluindo o uso de estratégias produtivas de enfrentamento emocional, resiliência e autoestima, habilidades de resolução de problemas e perseverança	40 crianças do ensino fundamental com dislexia clinicamente diagnosticadas.	9 sessões semanais de 75 minutos
27. Chaux et al. (2017) – Colômbia	<i>Classrooms in Peace</i> – atividades abordaram os tópicos de conflitos, bullying e agressão por pares	1.154 crianças com 7 a 10 anos de idade que cursavam do 2º ao 5º ano de 55 escolas públicas	40 sessões, 24 nas aulas de ética e 16 nas de espanhol
28. Mesurado et al. (2020) – Argentina	<i>Hero Program</i> - cinco módulos focados na promoção de empatia, gratidão, emoções positivas, perdão e pró-socialidade	579 adolescentes argentinos e 330 adolescentes uruguaios, com idade entre 12 e 15 anos	5 sessões de 30 a 40 minutos

## Resultados e Discussão

### Modelos Teóricos

Modelos teóricos são construções hipotéticas, baseadas em teorias, que servem como explicação e esclarecimento de uma realidade concreta (Japiassu & Marcondes, 1989). Essas teorias devem fundamentar e desenhar intervenções embasadas em metodologias que

contemplem a diversidade de objetivos e dos diversos contextos e indivíduos, considerando suas particularidades (Barros, 2010). Contudo, como apontado por Evans et al. (2015), quando se trata de programas de aprendizado socioemocional, existe uma grande variabilidade de métodos e modelos adotados e essa inconsistência continua a ser um desafio significativo para intervenções de aprendizagem socioemocional.

Dentre os artigos analisados, alguns não apresentam ou não especificam qual foi o modelo teórico utilizado para desenvolver a intervenção, são eles: Faria et al. (2019), Garaigordobil et al. (2016), Kiviruusu et al. (2016), Romero et al. (2019) no contexto espanhol; Pereira e Marques-Pinto (2017), no contexto português; Zyga et al. (2018), no estadunidense; Merino et al. (2014) no chileno; Mensurado et al. (2020) no argentino; Boyes et al. (2020) no australiano; e Leal et al. (2020) no brasileiro. É importante destacar que alguns destes estudos, embora não especifiquem o modelo teórico, apontam que várias fontes foram usadas para a elaboração das atividades. Outros, ainda que não explicitem o modelo teórico, apresentam informações quanto à origem do programa, como mostra o estudo de Chaux et al. (2017), no contexto colombiano, que especifica que o programa *Classrooms in Peace* foi baseado em outro já desenvolvido, o *Boston-Based Program Voices Reading* (Walker et al., 2008). O programa estadunidense *Circle of Education – Music based school-readiness program* (Ritblatt et al., 2013) foi desenvolvido com base nos resultados e nas demandas apresentados no *Desired Results Developmental Profile* (DRDP) do *California Department of Education* (2010). E o Projeto *MaiSaúdeMental* (Campos et al., 2020) também se embasou nas “expressões faciais de seis emoções básicas dos Mochinhos da Sabedoria”, um projeto desenvolvido por Costa (2012). Além disso, os autores fazem uso do Modelo de Inteligência Emocional de Mayer e Salovey (1997) que visa o desenvolvimento de competências da Percepção Emocional (Campos et al., 2020).

Por sua vez, o CRECES *Programme* de Bermejo-Martins et al. (2018), desenvolvido no contexto espanhol, registra o quadro teórico integrativo baseado em quatro modelos: (a) Modelo da Saúde Positiva (Antonovsky, 1991), (b) Perspectiva Ecológica do Desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1979), (c) Modelo Social Desenvolvimentista (Bandura & Walters, 1977) e (d) Teoria da Mente (Premack & Woodruff, 1978). O *Método Friends* de Pavoski et al. (2018) e Garcia et al. (2019) registra como base teórica as Técnicas Cognitivo-Comportamentais, com aportes da Psicologia Positiva e da Neurociência. Enquanto o *Thinking Emotions*, de Giménez-Dasí et al. (2017) se embasa na Filosofia para Criança – PFC (Lipman et al., 1980). O *Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional* – BASE (Berger et al., 2014; Milicic et al., 2013), desenvolvido no Chile, e o programa espanhol de Sidera et al. (2019) seguem os postulados teóricos da aprendizagem socioemocional (Durlak et al., 2011). Além disso, dois programas se embasam no *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2005), sendo eles o *Project Positive Attitude* (Coelho, 2014) e o PEEP (Marques et al., 2020), desenvolvidos no contexto português e brasileiro respectivamente.

Ainda no que diz respeito aos modelos teóricos, o estudo holandês de autoria de Gubbels et al. (2014) se embasou na Teoria Triárquica da Inteligência Humana de Sternberg (1985). O *Early Heartsmarts* (EHS) desenvolvido por Bradley et al. (2012), no contexto estadunidense, se baseou em pesquisas da psicofisiologia das emoções e a comunicação coração-cérebro (Armour, 1994; Van der Molen et al., 1895). Também desenvolvido nesse contexto, o *Project Step-Up* (Gopalan et al., 2013) aplicou conceitos da Teoria da Ação Social – SAT (Ewart, 1991). O *Program CARE for Teachers*, de origem croata, inspirou-se em intervenções baseadas em *Mindfulness* (MBI). No que lhe concerne, o *Pyramid Club* (Jayman et al., 2019), desenvolvido no Reino Unido, se embasa na Teoria de Mudança do

próprio *Pyramid Club* (Hughes, 2014).

Em síntese, nem todos os estudos deixam claro qual o modelo teórico que subsidia os programas. Entre os estudos que registram algum modelo teórico, observa-se diversidade, sem predomínio de alguma teoria. Esta análise permite concluir a pouca clareza no delineamento dos programas e/ou nos estudos sobre os referidos programas, dificultando a sua reprodução em outros contextos e a própria avaliação da intervenção. Tornar claro o modelo teórico utilizado, além de aumentar as evidências de efetividade do programa, pode vir a facilitar a identificação de quais programas apresentam efeitos e mudanças efetivas no que se propõem a avaliar e em quais grupos populacionais é possível verificar tais resultados. Sendo assim, pode-se concluir que, embora exista embasamento em aportes teóricos, a dificuldade de universalizar os programas e, conseqüentemente, seus modelos, ainda é muito presente no campo de estudo das intervenções sobre aprendizagem socioemocional.

### **Objetivos dos Programas**

De forma geral, intervenções visando a aprendizagem socioemocional no âmbito educacional têm como objetivo promover as habilidades/competências socioemocionais e prevenir problemas de desenvolvimento decorrentes da falha na aquisição dessas competências (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2005). Nota-se, com relação aos objetivos dos estudos analisados, que todos apresentavam em algum nível a finalidade de desenvolver as competências e as habilidades socioemocionais, corroborando as premissas de CASEL (2005). Entretanto, em alguns dos estudos analisados, certas variáveis foram avaliadas em conjunto. De acordo com os estudos de Garaigordobil et al. (2016), de Romero et al. (2019), e de Sidera et al. (2019) na Espanha; o de Chaux et al. (2017), na Colômbia, e o de Gopalan et al. (2013), nos Estados Unidos, os programas tiveram como objetivo, além da promoção das competências socioemocionais, a prevenção ou o manejo de situações de *bullying*, de agressividade e problemas de comportamento. Já os

estudos de Cardoso-Moreno et al. (2015), na Espanha, de Faria et al. (2019), em Portugal, de Gubbels et al. (2014), na Holanda, de Bradley et al. (2012) e Zyga et al. (2018), nos Estados Unidos, tiveram como objetivo o desenvolvimento de competências socioemocionais e de outras habilidades executivas e cognitivas. O estudo brasileiro de Garcia et al. (2019), para além das competências socioemocionais, também objetivou diminuir sintomas de ansiedade e de depressão. Por sua vez, Leal et al. (2020), além de visar o desenvolvimento de competências socioemocionais, incluiu em seu programa brasileiro a promoção de competências de carreira.

Conforme observado na meta-análise de Durlak et al. (2011), as intervenções baseadas na aprendizagem e no desenvolvimento socioemocional têm apresentado efeitos positivos em diversos aspectos, além de promover o desenvolvimento de habilidades/competências socioemocionais, destaca-se a promoção de comportamentos sociais, para lidar com problemas de conduta, agressividade, estresse e performance acadêmica (Durlak et al., 2011). Tais conclusões favoráveis aos programas socioemocionais fortalecem as investigações sobre intervenções na área, assim como permitem refletir sobre possibilidades para trabalhos futuros. Dentre as possibilidades para novos estudos, sugere-se a avaliação de outras variáveis em conjunto com a aprendizagem socioemocional, conseguindo assim alcançar efeitos inéditos daqueles já encontrados nos estudos destacados anteriormente.

### **Público-Alvo**

Para CASEL (2003), a aprendizagem e a aquisição das habilidades/competências socioemocionais são processos que abarcam tanto crianças quanto adultos. Ou seja, não existe uma especificidade em relação ao público-alvo a ser abarcado nos programas com enfoque na aprendizagem e no desenvolvimento de habilidades/competências socioemocionais. Entretanto, as publicações mostram foco principalmente em programas



desenvolvidos com crianças, adolescentes ou ambas as faixas de idade. São exceções os estudos de Mihić et al. (2020) e de Marques et al. (2020), ambos desenvolvidos com adultos (professores) no contexto croata e brasileiro, respectivamente.

Além disso, nos estudos que especificaram as idades, a faixa etária dos participantes nesses programas varia entre quatro e quinze anos. Com exceção dos programas desenvolvidos por Mihić et al. (2020) e por Marques et al. (2020), sendo que o primeiro é destinado aos professores com idades entre 23 a 63 anos. Entre os 28 estudos, 15 foram desenvolvidos exclusivamente com crianças. No contexto espanhol são eles: Bermejo-Martins et al. (2018), Giménez-Dasí et al. (2017), Cardoso-Moreno et al. (2015) e Romero et al. (2019). No Chile foram os estudos de Merino et al. (2014) e Milic (2013). Nos Estados Unidos os estudos desenvolvidos por Bradley et al. (2012) e Ritblatt et al. (2013). Na Colômbia é o estudo de Chaux et al. (2017). Na Finlândia é o de Kiviruusu et al. (2016). Na Austrália é o de Boyes et al. (2020). Em Portugal é o estudo de Pereira e Marques-Pinto (2017). E, no Brasil, são os estudos de Pavoski et al. (2018) e de Garcia et al. (2019).

Três estudos focalizam em intervenções com crianças e adolescentes, o de Faria et al. (2019) e de Campos et al. (2020), em Portugal, e o de Zyga et al. (2018), nos Estados Unidos. Oito estudos concentraram-se nas intervenções com adolescentes, sendo os de Garaigordobil et al. (2016) e de Sidera et al. (2019), da Espanha, o de Merino et al. (2014) no Chile, o de Leal et al. (2020) no Brasil, o de Gopalan et al. (2013) nos Estados Unidos, o de Jayman et al. (2019) no Reino Unido, o de Coelho et al. (2014) em Portugal e o de Mesurado et al. (2020) na Argentina.

O predomínio dos estudos com crianças se deve ao fato de que é na primeira infância que as competências e as habilidades socioemocionais são mais maleáveis, segundo pontuam Feist et al. (2015), com base na Teoria dos Cinco Traços de personalidade de McCrae e Costa . Dentre os programas analisados que se dedicaram a essa faixa etária, destacam os estudos de

Bermejo-Martins et al. (2018), Giménez-Dasí et al. (2017) e Pavoski et al. (2018), cujos resultados apresentaram efeitos positivos na aquisição de competências socioemocionais e, respectivamente, na adoção de hábitos saudáveis, no conhecimento das emoções, nas estratégias de regulação e nas competências sociais, e ainda no desenvolvimento de habilidades para a vida. Visto que o desenvolvimento se inicia na infância, ensinar e promover as competências socioemocionais em crianças são meios de inseri-las ainda nessa fase (Ortega-Navas, 2010). Além disso, segundo Weare e Nind (2011), intervenções escolares, principalmente aquelas visando à promoção e ao desenvolvimento dos domínios socioemocionais, podem e devem começar o mais cedo possível. Todos os estudos envolveram participantes de ambos os sexos. Quanto ao público-alvo, cinco estudos (Boyes et al., 2020; Cardoso-Moreno et al., 2015; Faria et al., 2019; Gubbels et al., 2014; Zyga et al., 2018) tiveram como objetivo o desenvolvimento de competências socioemocionais em indivíduos com diagnóstico de deficiência intelectual ou algum diagnóstico psiquiátrico. Nesse sentido, Rabelo et al. (2016) apontam a efetividade da educação socioemocional na inclusão de pessoas com algum tipo de deficiência, uma vez que a partir dessa prática é ofertada uma nova perspectiva para esses indivíduos, pois o foco não estaria nas limitações, mas nas potencialidades.

Isso posto, pode-se concluir que programas que objetivam a promoção de competências e habilidades socioemocionais são relevantes para serem implantados em contextos educativos, com diferentes grupos populacionais e culturas. Assim, os estudos que priorizam a primeira infância, como destacado anteriormente, seguidos dos que focalizam a adolescência são úteis como pistas motivadoras para proposições de programas na educação infantil e na educação básica. São proposições em consonância com a Agenda Mundial de inclusão social das próximas gerações, para lidar com as velozes transformações no modo de viver, nas relações interpessoais, na escola e no mundo do trabalho. Constituem novos

desafios para os programas educativos e sociais que objetivam desenvolver as competências socioemocionais, fortes aliadas das cognitivas e das técnicas. Esses três tipos de competências podem ser adquiridos durante toda a vida, mas a primeira infância, como mostra esta revisão, é o período ideal para aprender e desenvolver as competências socioemocionais, que podem ser rapidamente acumuladas e dar bases mais seguras para o jovem se preparar para a vida e a carreira em um mundo volátil, incerto, complexo e ambíguo.

### **Estrutura e Procedimentos**

Dada a variabilidade de intervenções focalizadas na aprendizagem e no desenvolvimento socioemocional, não existe uma padronização dos métodos empregados como apontam Evans et al. (2015) e Freeman et al. (2014). Com relação aos estudos analisados, observa-se que existe uma variedade de métodos e de tempo das intervenções. Em média, os programas foram realizados em 14 ou 15 sessões, com duração de uma hora cada. O número mínimo de sessões foi de três encontros, enquanto o máximo foi de 40 sessões. Alguns programas foram realizados em forma de *workshops* durante horas seguidas, enquanto outros foram inseridos dentro da grade curricular de ensino. Dada a diversidade na estrutura dos programas socioemocionais, um fator importante a se considerar no momento de implantação dos mesmos são os recursos financeiros e tempo disponíveis para a intervenção. Mas, independentemente deste fator de escolha, os programas na área, como pode ser observado na discussão, se mostram em geral eficazes para desenvolver a aprendizagem e as habilidades e competências socioemocionais. Nota-se que existe uma lacuna na literatura quanto à compreensão de quantas sessões são mais apropriadas para cada grupo populacional e faixa etária. Estudos que informem sobre o tempo das intervenções, baseados em evidências, podem ser úteis para subsidiar a implantação e manutenção de programas.

Quanto à estratégia em relação ao turno em que as intervenções foram realizadas, sete delas ocorreram após as aulas (Bermejo-Martins et al., 2018; Boyes et al., 2020; Garcia et al., 2019; Gopalan et al., 2013; Jayman et al., 2019; Mihić et al., 2020; Pereira & Marques-Pinto, 2017), podendo ser denominadas atividades aditivas ou extracurriculares; oito no período das aulas dentro de alguma disciplina (Berger et al., 2014; Chaux et al., 2017; Coelho et al., 2014; Gubbels et al., 2014; Kiviruusu et al., 2016; Milic et al., 2013; Sidera et al., 2019), podendo ser consideradas curriculares. Doze não especificaram esse detalhe (Bradley et al., 2012; Campos et al., 2020; Cardoso-Moreno et al., 2015; Faria et al., 2019; Garaigordobil et al., 2016; Garcia et al., 2019; Giménez-Dasí et al., 2017; Leal et al., 2020; Marques et al., 2020; Merino et al., 2014; Mesurado et al., 2020; Pavoski, et al., 2018). E uma intervenção ocorreu nos dois momentos (Zyga et al., 2018), durante e após as aulas.

Considerando que em vários países a importância da implementação de programas com conteúdo socioemocionais foi reconhecida pelas políticas públicas educacionais, muitas escolas adotam atividades no próprio currículo acadêmico, sejam elas inseridas nas aulas obrigatórias ou extraclasse (Jones & Bouffard, 2012). Quanto aos procedimentos utilizados, a maioria dos estudos inclui instrumentos, instruções, principais atividades desenvolvidas durante as sessões e seus objetivos. Essas informações são fundamentais para a compreensão dos estudos e para a replicação dos procedimentos em outros programas (Oliveira, 2014). Pode-se afirmar que todos os estudos analisados apresentam descrições mínimas para inspirar a implantação de programas, embora não exista um consenso dessas informações entre os estudos, os quais também evidenciam limitações nas informações sobre referenciais teóricos.

### **Avaliação**

O delineamento da maioria dos estudos é de análise quantitativa. Apenas o estudo de Marques et al. (2020) fez uso da metodologia qualitativa e o de Jayman et al. (2019) envolveu métodos mistos. Com exceção dos estudos de Garaigordobil et al. (2016), no qual os

participantes foram avaliados apenas após o término do programa, e o de Gopalan et al. (2013), que usou medidas únicas, os demais estudos quantitativos conduziram avaliações antes e depois do processo interventivo.

Além disso, seis estudos envolveram medidas de *follow-up* alguns meses após o término dos programas: Bermejo-Martins et al. (2018); Boyes et al. (2020); Chaux et al. (2017); Jayman et al. (2019); Mesurado et al. (2020); Pavoski et al. (2018). No estudo qualitativo de Marques et al. (2020), o grupo focal e as entrevistas foram usados como forma de avaliação. Além disso, seis meses após a conclusão do programa, foi organizada uma reunião com os participantes.

Em todos os estudos foram usadas várias medidas para avaliar as competências socioemocionais. Dado que os métodos empregados nos programas de aprendizagem socioemocional são variados, faz sentido essa ampla gama de formas de avaliação, embora perceba-se um consenso de que todos os estudos possuem pelo menos uma forma de medida (Evans et al., 2015; Freeman et al., 2014). Sendo assim, talvez seja importante considerar, ao desenvolver um programa com conteúdo socioemocional, o uso de ao menos uma forma de avaliação, seja ela quantitativa, como a realizada em quase todos os estudos analisados, ou qualitativa, embora esta tenha sido usada apenas em um estudo desta revisão, é bastante empregada em estudos de intervenção no campo da Psicologia.

### **Resultados dos Programas**

Conforme apontado por Durlak et al. (2011), programas com enfoque na aprendizagem socioemocional e desenvolvimento de habilidades/competências socioemocionais têm apresentado efeitos positivos no desenvolvimento socioemocional e outras variáveis importantes para o bom desenvolvimento do indivíduo, dentre elas comportamentos sociais, problemas de conduta, estresse e performance acadêmica. Os estudos analisados destacaram a melhora na autoestima (Milicic et al., 2013), na integração

social e percepção de clima escolar (Berger et al., 2014; Milicic et al., 2013), na prontidão escolar (Ritblatt et al., 2013), na redução dos sintomas ansiosos e depressivos (Garcia et al., 2019; Pavoski et al., 2018), no desenvolvimento da linguagem (Bradley et al., 2012), em tarefas de funções executivas e cognitivas (Cardoso-Moreno et al., 2015; Merino et al., 2014), na redução de problemas de comportamento e agressividade (Chaux et al., 2017; Garaigordobil et al., 2016; Gopalan et al., 2013; Romero et al., 2019), na percepção do autoconceito do indivíduo (Coelho et al., 2014; Gubbels et al., 2014), no comportamento saudável em crianças (Bermejo-Martins et al., 2018), e na exploração de carreira (Leal et al., 2020).

Os estudos de Boyes et al. (2020), Campos et al. (2020), Faria et al. (2019), Giménez-Dasí et al. (2017), Jayman et al. (2019), Marques et al. (2020), Mesurado et al. (2020), Mihić et al. (2020) e Pereira e Marques-Pinto (2017) focalizam exclusivamente a aprendizagem e o desenvolvimento socioemocional e tiveram resultados positivos. Na amostra analisada, a maioria dos programas conseguiu alcançar os objetivos propostos, tendo bons resultados após o processo interventivo, não apenas no que se refere ao desenvolvimento e à aprendizagem socioemocional, mas também em outras variáveis.

Quatro estudos apresentam problemas em relação à eficácia. O estudo de Kiviruusu et al. (2016), no contexto finlandês, desenvolvido com um número grande de participantes (3.704 crianças), mostra que o programa não apresentou nenhuma melhoria sobre as habilidades socioemocionais, o que os autores atribuem ao período de seguimento relativamente curto. Embora a intervenção tenha sido realizada em seis meses, os autores consideram que o tempo em aula dedicado ao programa era pequeno. Além disso, a aplicação e a avaliação do programa foram feitas pelos professores que desenvolveram a intervenção, o que, segundo os autores, poderia ter algum viés. Por sua vez, o estudo desenvolvido por Zyga et al. (2018) avaliou um programa desenvolvido com 75 alunos do 1º ao 12º ano dos Estados

Unidos, por meio de oito sessões de intervenção. Embora o referido programa tenha promovido algumas mudanças socioemocionais, as análises indicam que os ganhos estavam relacionados a fatores escolares e de nível individual. Uma possível explicação para os resultados deste último estudo pode ser a própria dificuldade de padronizar as intervenções, o que conseqüentemente pode trazer problemas na construção do programa e, posteriormente, efeitos negativos na avaliação dos seus resultados.

Também apresentou problemas o estudo de Sidera et al. (2019), desenvolvido no contexto espanhol. O programa tinha como objetivo melhorar a convivência e reduzir a agressividade de 64 adolescentes do ensino médio por meio do desenvolvimento de habilidades socioemocionais. A intervenção não se mostrou eficaz na redução da agressividade ou na melhora do nível de empatia ou desconexão moral. Além disso, o clima escolar piorou tanto no grupo controle quanto no grupo de intervenção. Os autores enfatizam a frequência e a intensidade das sessões como fatores que puderam influenciar nos resultados do estudo, destacando a importância desses fatores no sucesso das intervenções. Eles também apontam a necessidade de conhecer os elementos centrais dos programas de intervenção socioemocional e moral e como eles devem ser trabalhados, a fim de obter resultados mais significativos e mudanças efetivas.

Por último, o estudo chileno de Merino et al. (2014), desenvolvido com 120 adolescentes da educação básica, equivalente ao fundamental II e ensino médio no Brasil, apontou diferenças significativas a favor do grupo participante em todos os indicadores cognitivos. Contudo, não foram observadas diferenças no desenvolvimento socioemocional atribuíveis à participação na intervenção. Os autores concluíram que o programa era mais eficiente na promoção dos aspectos cognitivos.

Concluindo, como destacado no estudo Kiviruusu et al. (2016), deve-se refletir quais os possíveis vieses da pesquisa, a fim de manejá-los para obter de fato mudanças observáveis

após intervenções. Este estudo de revisão mostrou que, entre os 28 programas analisados, 24 deles tiveram efeitos positivos, e não somente no que se refere ao desenvolvimento socioemocional, mas também em relação a outras variáveis.

### **Considerações Finais**

O objetivo deste estudo foi caracterizar programas de intervenção que focalizam a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades/competências socioemocionais testados empiricamente e publicados nos últimos dez anos (2011-2020) no cenário nacional e internacional. Assim, considera-se que o objetivo foi alcançado. Em síntese, existe uma grande variabilidade de métodos e modelos adotados nos programas sociomocionais. O entendimento sobre as principais teorias que subsidiam as intervenções continua sendo um desafio para novas investigações. Os programas objetivam promover as habilidades/competências socioemocionais e prevenir problemas de desenvolvimento decorrentes da falha na aquisição dessas competências para lidar com dificuldades comportamentais e de aprendizagem, o que evidencia a relevância da promoção da vida saudável, em programas socioemocionais e na realização de pesquisas sobre tais práticas.

Os resultados dos programas foram avaliados de forma predominantemente quantitativa, em sua maioria com medidas pré-teste e pós-teste, uma boa estratégia para avaliação de resultados das práticas. Observa-se, também, que, embora os programas socioemocionais tenham efeito positivo, existem dificuldades em sistematizar o conhecimento dada a variabilidade de intervenções (Evans et al., 2015; Freeman et al., 2014). Também deve-se destacar que, apesar de a busca dos estudos não ter sido limitada a uma área do conhecimento em particular ou a algum contexto específico, os resultados mostram que os programas foram desenvolvidos predominantemente no contexto escolar, com crianças e adolescentes, o que está em consonância com a literatura sobre o tema, em termos de maleabilidade para a aprendizagem e o desenvolvimento socioemocional, uma estratégia de



promoção e cuidado com as próximas gerações.

Os estudos demonstram que não existe uma padronização dos métodos empregados, porém a maioria, em suas especificidades, informa sobre instrumentos, principais atividades desenvolvidas durante as sessões e seus objetivos. Todos os estudos explicitam algum tipo de avaliação das competências socioemocionais. Conclui-se que existe grande diversidade de programas, 24 mostram efeitos positivos no desenvolvimento de habilidades socioemocionais e em outras variáveis importantes para o bom desenvolvimento do indivíduo, uma contribuição relevante para a produção do conhecimento.

No que se referem às limitações desta revisão, destaca-se o fato de que foram utilizadas palavras-chave que não constam na Terminologia em Psicologia como descritores, o que pode ter limitado a identificação de estudos. Tais termos foram usados devido à frequência com que aparecem na literatura. Sugere-se que em levantamentos futuros sejam considerados outros descritores.

Como lacunas na produção do conhecimento, observa-se a ausência de estudos que focalizem a universalização dos programas de intervenção com crianças e adolescentes. E, ainda, a ausência de estudos sobre programas com a população jovem e adulta. Cabe destacar que a população de jovens (aprendizes), jovens adultos e adultos também necessita de aprendizagens neste domínio para o enfrentamento das adversidades e dos desafios no mundo contemporâneo imprevisível e incerto. Assim, uma vez que foi apontado ser possível desenvolver e promover a aprendizagem socioemocional tanto em crianças quanto adultos, cabe destacar que programas socioemocionais também possam ser implementados e avaliados em outros cenários e com populações mais velhas, concomitantemente à prioridade nas intervenções destinadas às crianças e aos adolescentes. Com adultos as intervenções seriam na direção do treino para gestão das habilidades socioemocionais no trabalho.

Em qualquer contexto e cenário de intervenção investigações são altamente recomendadas. Assim, os achados desta revisão podem contribuir com o planejamento de futuros programas socioemocionais ao apresentar diversas propostas de intervenção e, concomitantemente, estimular pesquisas sobre estudos teóricos, relatos de experiência, implementação e avaliação dos resultados de programas socioemocionais.

## Referências

- Antonovsky, A. (1991). *The structural sources of salutogenic strengths*. John Wiley & Sons.
- Armour J. A. (1994). Peripheral autonomic neuronal interactions in cardiac regulation. In J. A. Armour, & J. L. Ardell (Eds.), *Neurocardiology* (pp. 219–244). Oxford University Press.
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1977). *Social learning theory*. General Learning Press.
- Barros, A. F. (2010). Desafios da psicologia vocacional: modelos e intervenções na era da incerteza. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(2), 165–175. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902010000200002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902010000200002&lng=pt&nrm=iso) ISSN 1984-7270.
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., & Torretti, A. (2014). Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: Descripción y evaluación de impacto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 169–177. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-05342014000300004&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342014000300004&lng=en&tlng=es)
- Bermejo-Martins, E., Lopez-Dicastillo, O., & Mujika, A. (2018). An exploratory trial of a health education programme to promote healthy lifestyles through social and emotional competence in young children: Study protocol. *Journal of Advanced Nursing*, 74, 211–222. <https://doi.org/10.1111/jan.13402>
- Boyes, M. E., Leitão, S., Claessen, M., Dzidic, P., Badcock, N. A., & Nayton, M. (2020). Piloting “Clever Kids”: A randomized-controlled trial assessing feasibility, efficacy, and acceptability of a socioemotional well-being programme for children with dyslexia. *British Journal of Educational Psychology*, 91(3), 950–971. <https://doi.org/10.1111/bjep.12401>

- Bradley, R. T., Galvin, P., Atkinson, M., & Tomasino, D. (2012). Efficacy of an emotion self-regulation program for promoting development in preschool children. *Global Advances in Health and Medicine*, 1(1), 36–50. <https://doi.org/10.7453/gahmj.2012.1.1.010>
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist*, 34(10), 844-850. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.844>
- California Department of Education. (2010). *Desired results developmental profile: User's guide*. [www.wested.org/desiredresults/training/docs/Forms%20page/DRDP%20\(2010\)/drdprguide%20DRAFT092410.pdf](http://www.wested.org/desiredresults/training/docs/Forms%20page/DRDP%20(2010)/drdprguide%20DRAFT092410.pdf)
- Campos, S. M. G. de., Costa, M. da. G. A., Ferreira, M., Ribeiro, O. P., Costa, S., Duarte, J., Martins, R., & Albuquerque, C. (2020). Avaliação de programa sobre identificação de emoções por alunos do ensino básico. *Acta Paulista de Enfermagem*, 33, e-APE20190049. <https://doi.org/10.37689/acta-ape/2020ao0049>
- Cardoso-Moreno, M. J., Tomás-Aragonés, L., & Rodríguez-Ledo, C. (2015). Socio-emotional intervention in attention deficit hyperactive disorder. *European Journal of Education and Psychology*, 8(2), 53–59. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.07.001>
- Chaux, E., Barrera, M., Molano, A., Velásquez, A. M., Castellanos, M., Chaparro, M. P., & Bustamante, A. (2017). Classrooms in peace within violent contexts: Field evaluation of aulas en paz in Colombia. *Prevention Science*, 18, 828–838. <https://doi.org/10.1007/s11121-017-0754-8>.
- Coelho, V., Souza, V., & Figueira, A-P. (2014). The impact of a school-based social and emotional learning program on the self-concept of middle school students. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 347–365. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.10714>

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. Published in Cooperation with the Mid-Atlantic Regional Educational Laboratory. The Laboratory for Student Success.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2005). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs — Illinois edition*. University of Illinois at Chicago. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505373.pdf>

Costa, M. da. G. A. (2012). *Mochinhos da sabedoria*. <https://www.mochinhosdasabedoria.pt/>

De Fruyt, F., Wille, B., & John, O. P. (2015). Employability in the 21st Century: Complex (interactive) problem solving and other essential skills. *Industrial and Organizational Psychology*, 8, 276–281. <https://doi.org/10.1017/iop.2015.33>

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564>

Evans R., Murphy S., & Scourfield J. (2015). Implementation of a school-based social and emotional learning intervention: Understanding diffusion processes within complex systems. *British Educational Research Journal*, 16, 754–764. <https://doi.org/10.1007/s11121-015-0552-0>

Ewart, C. K. (1991). Social action theory for a public health psychology. *American Psychologist*, 46, 931–946. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.46.9.931>

Faria, S. M. M., Esgalhado, G., & Pereira, C. M. G. (2019). Efficacy of a socioemotional learning programme in a sample of children with intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 32(2), 457–470.

<https://doi.org/10.1111/jar.12547>

Feist, J., Feist, G. J., & Roberts, T. (2015). Teoria dos cinco fatores de McCrae e Costa. In J. Feist, G. J. Feist, & T. Roberts (S. M. M. da Rosa, Trad.). *Teorias da personalidade* (8a ed., pp. 252–267). Porto Alegre: AMGH.

Freeman, E., Wertheim, E. H., & Trinder M. (2014). Teacher perspectives on factors facilitating implementation of whole school approaches for resolving conflict. *British Educational Research Journal*, 40, 847–868. <https://doi.org/10.1002/berj.3116>

Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., Maganto, C., Bernarás, E., & Jaureguizar, J. (2016). Efectos de Cyberprogram 2.0 en factores del desarrollo socioemocional. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 33–47.

<https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.ecfd>

Garcia, L. M. R., Toni, C. G. de S., Batista, A. P., & Zeggio, L. (2019). Evaluation of the effectiveness of the fun FRIENDS Program. *Trends in Psychology*, 27(4), 925–941.

<https://doi.org/10.9788/tp2019.4-08>

Giménez-Dasí, M., Quintanilla, L., Ojeda, V., & Lucas-Molina, B. (2017). Effects of a dialogue-based program to improve emotion knowledge in Spanish Roma preschoolers. *Infants & Young Children*, 30(1), 3–16.

<https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000086>

Gondim, S. M. G., Morais, F. A. de., & Brantes, C. dos. A. A. (2014). Competências socioemocionais: Fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho.

*Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 14(4), 394–406.

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984665720140004000](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984665720140004000)

[06&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198466572014000400006&lng=pt&tlng=pt)

Gopalan, G., Alicea, S., Conover, K., Fuss, A., Gardner, L., Pardo, G., & McKay, M. (2013). Project Step-Up: Feasibility of a comprehensive school-based prevention program.

- The Journal of Early Adolescence*, 33(1), 131–154.  
<https://doi.org/10.1177/0272431612467536>
- Gubbels, J., Segers, E., & Verhoeven, L. (2014). Cognitive, socioemotional, and attitudinal effects of a triarchic enrichment program for gifted children. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(4), 378–397. <https://doi.org/10.1177/0162353214552565>
- Hughes, B. (2014). *The pyramid club theory of change*. University of West London.
- Japiassu, H., & Marcondes, D. (1989). *Pequeno dicionário de filosofia*. Jorge Zahar.
- Jayman, M., Ohl, M., Hughes, B., & Fox, P. (2019). Improving socio-emotional health for pupils in early secondary education with pyramid: A school-based, early intervention model. *British Journal of Educational Psychology*, 89(1), 111–130.  
<https://doi.org/10.1111/bjep.12225>
- Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies. *Social Policy Report*, 26(4), 1–22.  
[https://www.srcd.org/sites/default/files/documents/spr\\_264\\_final\\_2.pdf](https://www.srcd.org/sites/default/files/documents/spr_264_final_2.pdf)
- Kipp, H. (2017). Social & emotional learning – A learning brief. In *K12- student success: Out-of-school time Initiative*. The Oregon Community Foundation.
- Kiviruusu, O.H., Björklund, K., Koskinen, H., Liski, A., Lindblom, J., Kuoppamäki, H., Alasuvanto, P., Ojala, T., Samposalo, H., Harmes, N., Hemminki, E., Punamäki, R., Sund, R., & Santalahti, P. (2016). Short-term effects of the “Together at School” intervention program on children’s socio-emotional skills: a cluster randomized controlled trial. *BMC Psychology*, 4 (27). <https://doi.org/10.1186/s40359-016-0133-4>
- Leal, M. de S., Melo-Silva, L. L., & Taveira, M. do. C. (2020). Edu-Car for life and career: evaluation of a program. *Estudos de Psicologia*, 37, e190016.  
<https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e190016>

- Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the classroom*. Temple University Press.
- Marques, A. M., Fóz, A. Q. B., Lopes, E. G. Q., & Tanaka, L. H. (2020). Emotional education program: a participative intervention with teachers. *Qualitative Research Journal*, 21(3) 274–285. <https://doi.org/10.1108/QRJ-07-2019-0052>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Slater (Eds.). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educator* (pp. 3–31). Basic Books.
- Merino, J. M., Mathiesen, M. E., Mora, O., Castro, G., & Navarro, G. (2014). Efectos del programa talentos en el desarrollo cognitivo y socioemocional de sus alumnos. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 197–214. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000100012>
- Mesurado, B., Oñate, M. E., Rodriguez, L. M., Putrino, N., Guerra, P., & Vanney, C. E. (2020). Study of the efficacy of the Hero program: Cross-national evidence. *PLOS ONE*, 16(4), e0250287. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0238442>
- Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C., & Álamos, P. (2013). Aprendizaje socioemocional en estudiantes de quinto y sexto grado: presentación y evaluación de impacto del programa BASE. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21(81), 645–666. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362013000400002>
- Mihić, J., Oh, Y., Greenberg, M., & Kranželić, V. (2020). Effectiveness of mindfulness-based social-emotional learning program CARE for teachers within Croatian context. *Mindfulness*, 11(9), 2206–2218. <https://doi.org/10.1007/s12671-020-01446-y>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PLOS Medicine: A Peer-Reviewed Open-Access Journal*, 6(7), e1000097.



<https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>

Oliveira, M. Z. (2014). Como escrever um artigo empírico. In S. H. Koller, M. C. de Paula Couto, & Hohendorff, J. V. *Manual de produção científica* (pp. 71–89). Penso.

Ortega-Navas, M. C. (2010). La educacion emocional y sus implicaciones en la salud. *REOP - Revista Espanola de Orientacion y Psicopedagogia*, 21, 462–470.  
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11559>

Pavoski, G. T. T., Toni, C. G. D. S., Batista, A. P., & Ignachewski, C. L. (2018). Prevenção universal e promoção de saúde em grupo de crianças a partir do Método FRIENDS. *PSICO*, 49(2), 148-158. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2018.2.26501>

Pereira, N. S., & Marques-Pinto, A. (2017). The role of participant responsiveness on a socio-emotional learning program The Spanish. *Journal of Psychology*, 20(2), 1–14.  
<https://doi.org/10.1017/sjp.2016.104>

Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1, 515–526.  
<https://doi.org/10.1017/S0140525X00076512>

Primi, R., Santos, D., John, O. P., & Fruyt, F. D. (2016). Development of an inventory assessing social and emotional skills in Brazilian youth. *European Journal of Psychological Assessment*, 32(1), 5-16. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000343>

Rabelo, F., Marinho, F., Melo, K., & Dantas, T. (2016). Educação emocional: um novo paradigma para a inclusão e o empoderamento das pessoas com deficiência. *II CINTEDI - Congresso Internacional de Educação Inclusiva*.  
[https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2016/TRABALHO\\_EV060\\_MD1\\_SA6\\_ID4050\\_21102016175126.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2016/TRABALHO_EV060_MD1_SA6_ID4050_21102016175126.pdf)

Ritblatt, S., Longstreth, S., Hokoda, A., Cannon, B.-N., & Weston, J. (2013). Can music enhance school-readiness socioemotional skills? *Journal of Research in Childhood*

*Education*, 27(3), 257–266. <https://doi.org/10.1080/02568543.2013.796333>

Romero, E., Gómez-Fraguela, X. A., Villar, P., & Rodríguez, C. (2019). Prevención indicada de los problemas de conducta: entrenamiento de habilidades socioemocionales en el contexto. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 6(3), 1–9. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2019.06.2.1>

Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.

Sidera, F., Rostan, C., Collell, J., & Agell, S. (2019). Aplicación de un programa de aprendizaje socioemocional y moral para mejorar la convivencia en educación secundaria. *Universitas Psychologica*, 18(4), 1–14. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-4.apas>

Van der Molen, M. W., Somsen, R. J., & Orlebeke, J. F. (1985). The rhythm of the heart beat in information processing. In P. K., Ackles, J. R., Jennings, & M. G. Coles (Eds.), *Advances in psychophysiology* (Vol. 1. pp. 1–88). JAI Press.

Walker, P., Selman, R., & Snow, C. (2008). *Voices reading*. Zaner-Bloser.

Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say? *Health Promotion International*, 26(1), 29–69. <https://doi.org/10.1093/heapro/dar075>

Zyga, O., Russ, S.W., Meeker, H., & Kirk, J. A. (2018). A preliminary investigation of a school-based musical theater intervention program for children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 22(3), 262–278. <https://doi.org/10.1177/174462951769933>