Psicologia e Educação

Psicologia: Teoria e Prática, *26*(3), ePTPPE16616. São Paulo, SP, 2024.
ISSN 1516-3687 (impresso), ISSN 1980-6906 (*on-line*). **Sistema de avaliação**: às cegas por pares (*double-blind review*)
https://doi.org/10.5935/1980-6906/ePTPPE16616.pt
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Programas de habilidades socioemocionais para adolescentes de Ensino Médio: Uma revisão sistemática de artigos publicados entre 2013 e 2023

Ana Paula Navarro de Vasconcellos[1], Liliana Liviano Wahba[1] e Sofia Marques Viana Ulisses[2]

[1] Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil
[2] University of California, Riverside, Riverside, Califórnia, Estados Unidos

Submissão: 7 nov. 2023.
Aceite: 7 ago. 2024.
Editora de seção: Jessica Mayumi Maruyama.

Nota dos autores

Ana Paula N. de Vasconcellos https://orcid.org/0000-0002-8818-7935
Liliana L. Wahba https://orcid.org/0000-0002-6316-2010
Sofia M. V. Ulisses https://orcid.org/0000-0002-7128-3672

Financiamento: Este artigo é um produto acadêmico da tese realizada pela primeira autora, com auxílio financeiro da Fundação São Paulo (Fundasp).

Correspondências referentes a este artigo devem ser enviadas a Ana Paula Navarro de Vasconcellos, Rua Ministro Godoy, 969, sala 4E-05, Perdizes, São Paulo, SP, Brasil. CEP 05015901. Email: contato@anapaulanavarro.com.br

Conflito de interesses: Nada a declarar.

Este artigo está licenciado com uma Licença Creative Commons – Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional.

Resumo

Esta revisão sistemática objetivou sintetizar e descrever as principais características e resultados de programas de desenvolvimento de habilidades socioemocionais aplicados em escolas de Ensino Médio, ou equivalente em outros países, com adolescentes entre 14 e 18 anos. A revisão foi feita por pares seguindo o método PRISMA 2020. As bases consultadas foram: PubMed, MedLine, SciELO e Lilacs, considerando publicações entre 2013 e 2023. Foram identificados inicialmente 1.290 registros e incluídos dez artigos que cumpriram os critérios de inclusão. Os estudos foram analisados de acordo com seus objetivos, delineamento metodológico, abordagem teórica e características, estratégias e principais resultados. Os resultados mostraram grande variedade de características e estratégias dos programas, bem como distintos critérios de avaliação de resultados pós-intervenção. Em 70% dos estudos, as intervenções duraram menos de um ano letivo, com número de encontros entre 8 e 26 sessões (80% com encontros semanais), 70% das intervenções foram facilitadas por professores da escola e 80% utilizaram estratégias interativas e vivenciais. Todos os estudos analisados adotaram método de investigação quantitativo com medidas pré e pós-teste com uso de instrumentos variados. A maioria deles (70%) objetivou avaliar a efetividade e efeitos das intervenções, entretanto, apenas dois estudos (20%) realizaram *follow-up* após seis meses da conclusão da intervenção. Os estudos demonstram que intervenções escolares de habilidades socioemocionais são estratégias válidas para promoção de saúde mental de adolescentes de Ensino Médio. Indica-se a necessidade de estudos futuros para aprofundar a verificação de efetividade e eficácia dos programas, consolidando intervenções flexíveis para atender especificidades de diferentes populações, contextos e culturas, e que contem com critérios estruturados de avaliação de seus resultados.

Palavras-chave: habilidades socioemocionais, aprendizagem socioemocional, Ensino Médio, intervenções psicológicas, práticas educativas de aprendizagem socioemocional

SOCIO-EMOTIONAL SKILLS PROGRAMS FOR HIGH SCHOOL ADOLESCENTS: A SYSTEMATIC REVIEW OF THE ARTICLES PUBLISHED BETWEEN 2013 AND 2023

Abstract

This systematic review aimed to synthesize and describe the main characteristics and results of Social and Emotional Learning programs implemented in high schools, or the equivalent in other countries, addressing adolescents aged between 14 and 18. Independent reviewers conducted this review following the PRISMA 2020 guidelines. The following databases were consulted: PubMed, Medline, SciELO, and Lilacs, considering publications between 2013 and 2023. From the 1,290 records initially identified, 10 articles met the inclusion criteria. The studies were assessed according to their objectives, methodological designs, theoretical frameworks, characteristics, strategies, and primary outcomes. The results revealed various programs' characteristics, strategies, and criteria adopted to assess post-intervention outcomes. The interventions in 70% of the studies lasted less than one school year, with 8 to 26 sessions (80% of which were held weekly), school teachers facilitated 70% of the interventions, and 80% adopted interactive and experiential strategies. All studies adopted a quantitative design using various instruments with pre and post-test. Most (70%) aimed to assess the interventions' effectiveness and effects; however, only two studies (20%) conducted a follow-up six months after the intervention ended. The studies show that school-based Social and Emotional Learning programs are valid strategies for promoting mental health among high school adolescents. Future studies are suggested to verify the effectiveness and efficacy of programs in more depth, consolidating flexible interventions to meet the specificities of different populations, contexts, and cultures and using structured criteria for evaluating their results.

Keywords: socio-emotional skills, socio-emotional learning, high school, psychological interventions, educational practices of socio-emotional learning

PROGRAMAS DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES PARA ADOLESCENTES DE SECUNDARIA: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA DE ARTÍCULOS PUBLICADOS ENTRE 2013 Y 2023

Resumen

Esta revisión sistemática buscó sintetizar y describir las principales características y resultados de los programas de desarrollo de habilidades socioemocionales aplicados en escuelas secundarias, o equivalentes en

otros países, con adolescentes entre 14 y 18 años. La revisión fue realizada por pares siguiendo el método PRISMA 2020. Las bases de datos consultadas fueron: PubMed, MedLine, SciELO y Lilacs, considerando publicaciones entre 2013 y 2023. Inicialmente se identificaron 1.290 registros y se incluyeron 10 artículos que cumplieron con los criterios de inclusión. Los estudios fueron analizados según sus objetivos, diseño metodológico, enfoque y características teóricas, estrategias y principales resultados. Los resultados mostraron amplia variedad de características y estrategias del programa, con diferentes criterios para evaluar los resultados post-intervención. En el 70% de los estudios, las intervenciones duraron menos de un año escolar, con un número de reuniones de entre 8 y 26 sesiones (80% con reuniones semanales), el 70% de las intervenciones fueron facilitadas por profesores de la escuela y el 80% utilizó medios interactivos y estrategias experienciales. Todos los estudios adoptaron un método de investigación cuantitativa con mediciones previas y posteriores a la intervención utilizando instrumentos variados. La mayoría (70%) tuvo como objetivo evaluar la efectividad y los efectos de las intervenciones; sólo dos estudios (20%) realizaron un seguimiento después de seis meses de finalizar la intervención. Los estudios demuestran que las intervenciones escolares sobre habilidades socioemocionales son estrategias válidas para promover la salud mental en adolescentes de secundaria. Se indica la necesidad de futuros estudios para verificar la eficacia y efectividad de los programas, consolidando intervenciones flexibles para atender las especificidades de diferentes poblaciones, contextos y culturas y que cuenten con criterios estructurados para evaluar sus resultados.

Palabras clave: habilidades socioemocionales, aprendizaje socioemocional, secundaria, intervenciones psicológicas, prácticas educativas de aprendizaje socioemocional

A importância das habilidades socioemocionais na vida e saúde mental de crianças e adolescentes tem despertado a atenção de escolas e comunidades ao redor do mundo (Black, 2022; Singh & Duraiappah, 2020). Habilidades socioemocionais estão ligadas a uma variedade de conhecimentos, habilidades e atitudes aplicados no cotidiano nas esferas intra e interpessoal. Podem ser verificadas por meio de indicadores de desenvolvimento psicossocial (Ruiz-Aranda et al., 2012), tais como implicações comportamentais (Brantes & Gondim, 2022; Stalker et al., 2018), habilidades relacionais (Ciarrochi et al., 2008), como sentir e mostrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relacionamentos de apoio (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [Casel], 2020), desempenho acadêmico (Santos et al., 2021; Durlak et al., 2011; McCallops et al., 2019), reconhecimento e gerenciamento de emoções (Bono et al., 2020), capacidade para alcançar objetivos pessoais e coletivos e tomada de decisões responsáveis e cuidadosas (Casel, 2020; Mogro-Wilson & Tredinnick, 2020).

Os termos habilidades sociais, competências sociais e habilidades socioemocionais estão descritos de maneira equivalente nas bibliotecas de descritores da área da saúde Descritores em Ciência da Saúde (DeCS) e Medical Subject Headings (MeSH) e definem o conjunto de habilidades necessárias para interagir e se comunicar com sucesso. De acordo com a estrutura hierárquica utilizada por essas bibliotecas, o termo preferencial empregado é habilidades sociais, introduzido no DeCS/MeSH em 2015. Apesar de incluídos como termos equivalentes nessas bibliotecas, algumas distinções terminológicas caracterizam perspectivas teóricas distintas. Por exemplo, nos estudos de abordagem cognitivo-comportamental, o termo habilidades sociais refere-se às capacidades específicas que uma pessoa desenvolve e aplica em diferentes situações e contextos, ao passo que o termo competências sociais trata de um constructo avaliativo do desempenho de uma pessoa em uma tarefa interpessoal que atende aos objetivos do indivíduo, da situação e da cultura (Del Prette & Del Prette, 2017).

As noções de competência e habilidade foram desenvolvidas e modificadas a partir da década de 1960, oriundas de investigações nas áreas de Administração e Economia, Educação e Psicologia (Duarte & Araújo, 2022). Atualmente, o termo "habilidades socioemocionais" tem sido empregado por estudos de diversas áreas do conhecimento e ancorados em diferentes referenciais teóricos. Assim, pode ser compreendido como um construto multidimensional, incluindo aspectos emocionais, cognitivos e comportamentais (Damásio, 2017; Oliveira & Muszkat, 2021). A natureza polissêmica do termo reflete a diversidade de abordagens e entendimentos em que essa discussão está inserida. Neste estudo, optou-se pela utilização do termo habilidades socioemocionais por se tratar do termo mais amplo, alinhado à noção frequentemente utilizada nos programas de habilidades socioemocionais, referida na literatura como SEL (sigla derivada do inglês Social and Emotional Learning), que abrange diferentes referenciais teóricos e frequentemente intersecta diversos campos do saber (Blyth et al., 2018).

As habilidades socioemocionais são aprendidas e aprimoradas ao longo da vida e configuram um fator de proteção para o desenvolvimento saudável e bem-estar de crianças, adolescentes e adultos. Espera-se que as relações interpessoais na família e no grupo social forneçam

condições adequadas à aquisição dessas habilidades, mas eventualmente esses ambientes podem ser deficitários ou limitados (Campos et al., 2018). Falhas na sua aquisição podem levar a dificuldades pessoais, sociais e acadêmicas, a curto e longo prazo, associando-se frequentemente à pior qualidade de vida e a diversos tipos de transtornos psicológicos ou problemas de saúde em geral (Barbosa et al., 2023; Casali-Robalinho et al., 2015; Del Prette & Del Prette, 2017).

Assim, se reconhece a importância de implementar programas para o desenvolvimento, aprimoramento e ampliação do repertório de habilidades socioemocionais mediante o emprego de técnicas e estratégias estruturadas (Del Prette & Del Prette, 2017). O espaço escolar tem sido apontado como principal lócus para a implementação desses programas, uma vez que a educação envolve não apenas a promoção da aprendizagem acadêmica, mas também do bem-estar e de valores e habilidades socioemocionais (Cavioni et al., 2020; Coelho & Dell'Aglio, 2019; Durlak et al., 2011, 2022; Rodrigues et al., 2021; Singh & Duraiappah, 2020). Essa perspectiva está em consonância com a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável proposta pelas Nações Unidas, que objetiva assegurar uma educação de qualidade inclusiva e equitativa, bem como promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, incluindo a promoção de bem-estar e saúde mental nos ambientes escolares (United Nations, 2015).

Muitas pesquisas têm se dedicado a implementar e avaliar esses programas com uma variedade muito grande de abordagens e maneiras de implementação (e.g. inclusão de SEL no currículo acadêmico, programas extracurriculares, intervenções breves, modelos baseados em competências e/ou habilidades específicas, aplicação para estudantes de diferentes faixas etárias, entre outros). Observa-se um número muito maior de estudos direcionados a crianças de Pré-Escola e Ensino Fundamental, quando comparados a programas direcionados a adolescentes do Ensino Médio (Barbosa et al., 2023; Barbosa & Melo-Silva, 2023; Pedrini et al., 2022; Taylor et al., 2017). Embora alguns autores apontem que os resultados positivos dos programas SEL abarcam diferentes grupos etários (Taylor et al., 2017), considera-se relevante delimitar estratégias e intervenções que se adequem às especificidades e características do grupo ao qual se destinam (McCallops et al., 2019).

Dessa maneira, este estudo responde à necessidade de realizar um exame cuidadoso dos resultados de pesquisas recentes, considerando quais achados estão associados às intervenções, bem como o papel de outros fatores relacionados (Durlak et al., 2022; Singh & Duraiappah, 2020; Skoog-Hoffman et al., 2020). Especificamente, destaca-se a relevância de investigar as características dos programas SEL destinados à população de adolescentes de Ensino Médio, dada a importância desse momento de vida, que envolve tomadas de decisão que atendam a demandas internas e sociais, tais como escolhas acadêmicas e profissionais, maneiras de se relacionar com seus pares, experiências afetivas, sexuais, responsabilidade com seu corpo e o do outro. Justifica-se, ainda, a realização deste estudo para a elaboração, fundamentação e estruturação metodológica de programas de intervenção em escolas para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais em adolescentes do Ensino Médio.

O objetivo deste estudo foi sintetizar e descrever as principais características e resultados de programas de desenvolvimento de habilidades socioemocionais aplicados em escolas de Ensino Médio, ou equivalente em outros países, com adolescentes entre 14 e 18 anos, publicados nos últimos dez anos.

Método

O método utilizado seguiu as diretrizes e princípios descritos pela declaração PRISMA 2020, projetada para orientar revisões sistemáticas que avaliam os efeitos de intervenções em diferentes âmbitos (e.g., saúde, escolar, social) considerando estudos com variados desenhos metodológicos (Page et al., 2021).

Inicialmente, foram definidas três questões norteadoras para este estudo, a saber:

1. Quais são as principais características dos programas de intervenção em escolas para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais em adolescentes?
2. Quais são os desenhos metodológicos adotados nos estudos, variáveis observadas, temáticas abordadas e estratégias utilizadas nas intervenções?
3. Quais são os resultados obtidos nas intervenções investigadas?

Essas questões incorporam os elementos do modelo PICOS, recomendado na elaboração de uma questão de pesquisa de revisão para facilitar o desenvolvimento da estratégia de busca (Munn et al., 2018), considerando: (p) participantes – adolescentes de Ensino Médio; (i) intervenções – programas de habilidades socioemocionais em escolas; (c) comparações – pré e pós-intervenção; (o) *outcomes* – variáveis e resultados das intervenções; (s) *study* – desenho dos estudos.

Após definidas as questões de pesquisa, as palavras-chave para busca e recuperação dos registros adequados ao escopo desta revisão foram consultadas no DeCS/MeSH. As buscas foram realizadas entre junho e agosto de 2023 nas bases de dados PubMed, SciELO, MedLine e Lilacs, com combinações de termos em português e inglês, uso dos operadores booleanos "OR" e "AND" ou emprego de ferramentas de busca avançada, quando disponíveis. Os termos utilizados foram: *social skills*; *social emotional skills*; *social emotional learning*; *social emotional competence*; *adolescent*; adolec*; *psychosocial intervention*; *intervention*; *school*; *school-based*; *high school*.

Dada a grande quantidade de resultados obtidos utilizando-se as combinações de descritores acima referidos, aplicou-se o filtro automático de dez anos disponível em cada uma das bases de dados consultadas. Assim, foram levantados para a triagem somente os artigos publicados entre 2013 e 2023. Os resultados das buscas foram registrados e salvos em um documento (*software* Microsoft Excel) compartilhado entre os autores deste artigo a fim de garantir a combinação adequada dos termos pesquisados, bem como o registro claro e replicável de todo o processo de revisão.

Em seguida, teve início o processo de triagem dos artigos com a aplicação dos seguintes critérios de inclusão: (1) artigos de relatos de pesquisas de intervenções e programas com foco em habilidades socioemocionais e/ou aprendizagem socioemocional e/ou competências sociais;

(2) intervenções realizadas em escolas para adolescentes com idade entre 14 e 18 anos cursando o Ensino Médio no Brasil ou equivalente em outros países e estudos com amostras mistas que incluam participantes dessa faixa etária; (3) ter como amostra discentes; (4) população não clínica e (5) artigos em português, inglês e espanhol. Foram excluídos textos da literatura cinzenta (*grey literature*), estudos teóricos, revisões de pesquisas, informes breves, anais de congressos, protocolos, artigos de programas de intervenções com amostra não compatível aos objetivos da pesquisa, incluindo população clínica ou com demandas clínicas específicas, alunos de etapas escolares não correspondentes ao Ensino Médio e período de ensino não especificado.

O processo de seleção dos descritores, definição das bases de busca, identificação e triagem dos artigos foi realizado por dois revisores independentes. Cada etapa de seleção e triagem foi registrada na planilha de Excel compartilhada entre as autoras abarcando data de acesso, base de dados consultada, artigo duplicado, etapas de triagem (título, resumo, leitura completa), autores e título do artigo. A cada etapa de triagem as revisoras decidiram em comum acordo os procedimentos de seleção e realizaram checagem e comparação dos resultados sistematicamente. As discordâncias foram resolvidas após conversa e leitura conjunta detalhada dos estudos, considerando os objetivos e questões norteadoras da revisão, bem como os critérios de inclusão e exclusão previamente definidos. Todas as etapas da revisão foram registradas de maneira detalhada em arquivos que compuseram uma pasta virtual da pesquisa (plataforma Google Drive) com acesso exclusivo das pesquisadoras.

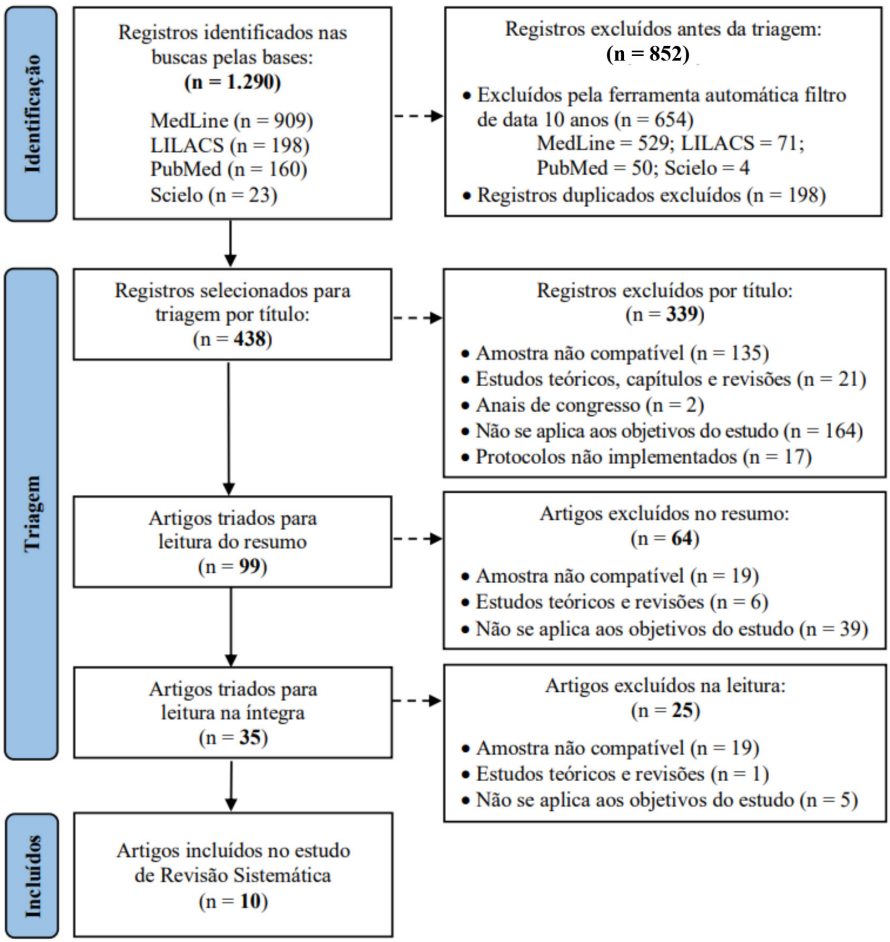
Quanto ao risco de viés, os estudos incluídos foram avaliados por dois autores – de maneira independente, com checagem, comparação e análise consensual – por meio das ferramentas *Risk of Bias in Randomized Trials* (RoB 2; Sterne et al., 2019) e *Risk of Bias in Non-randomized Studies - of Interventions* (Robins-I; Sterne et al., 2016). Essas ferramentas fornecem diretrizes para avaliação de risco em estudos randomizados e não randomizados considerando domínios específicos de cada estudo (e.g., seleção da amostra, controle de variáveis de confundimento, dados faltantes, entre outros). A partir da avaliação de cada domínio, deriva-se uma avaliação geral do risco de viés que abarca a classificação de risco baixo, moderado, sério, crítico ou sem informação.

Resultados

Na etapa inicial de busca com as composições de descritores nas bases de dados foi encontrado um total de 1.290 registros, dos quais 654 foram excluídos pela ferramenta automática do filtro de data (dez anos) e 198 foram excluídos por serem registros duplicados. Posteriormente, na etapa de triagem, foram aplicados os critérios de inclusão e exclusão. Na triagem por título, foram analisadas 438 publicações e selecionadas 99 para leitura dos resumos. A triagem por resumo resultou na exclusão de 64 artigos, restando 35 para a leitura na íntegra. Dentre eles, dez artigos preencheram todos os critérios de elegibilidade e foram incluídos nesta revisão. O fluxograma a seguir (Figura 1), adaptado do método PRISMA (Page et al., 2021), apresenta o detalhamento do processo de identificação, triagem e elegibilidade, incluindo motivos de exclusão em cada etapa.

Figura 1

Fluxograma do procedimento de revisão – método PRISMA 2020

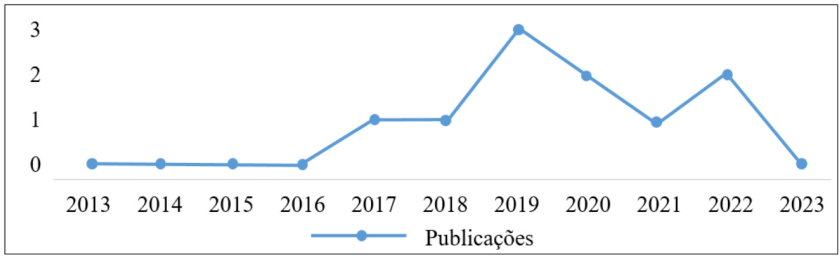


Nota. Fonte: Elaborada pelas autoras com dados da pesquisa (2023). Adaptado de: http://www.prisma-statement.org/PRISMAStatement/FlowDiagram

A Figura 2 ilustra o número de artigos que foram incluídos na revisão sistemática pelo ano de publicação. Observou-se maior concentração de artigos que atenderam aos critérios de inclusão deste estudo a partir de 2019 (80%).

Figura 2

Distribuição das publicações ao longo dos anos



Nota. Fonte: Elaborada pelas autoras com dados da pesquisa (2023).

Os artigos incluídos receberam códigos de identificação que estão descritos no Quadro 1 com sua respectiva caracterização quanto a país e ano de publicação, título e autores, abordagem teórica e objetivos. Em relação ao país, dois estudos foram realizados na Espanha (D, E), dois na Irlanda (G, I), um na Romênia (A), um na Itália (F), um na Holanda (H), um na Polônia (C) e um em Portugal (J). Um estudo foi realizado em seis países europeus: Croácia, Grécia, Itália, Letônia, Portugal e Romênia (B). Quanto aos objetivos, os mais prevalentes foram os estudos de efetividade (A, B, D, I), dos efeitos da intervenção (E, F, H), impactos (C, G) e eficácia (J). Quanto à fundamentação dos estudos, 30% das intervenções se basearam no *framework* SEL (*Social Emotional Learning*) desenvolvido pela Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (Casel) (A, B, G) e uma intervenção na Adventure Education (C). Ambas as fundamentações são modelos abrangentes que contextualizam, oferecem parâmetros conceituais e metodológicos e orientam a implementação de práticas de aprendizagem de habilidades socioemocionais. Os demais estudos especificaram as abordagens teóricas utilizadas: Cognitivo-comportamental (D, H), Desenvolvimento Positivo dos Jovens (DPJ) (E), Inteligência Emocional (F), Terapia comportamental dialética (I), Teoria da Aprendizagem Social e modelo de desenvolvimento ABCD (J).

Quadro 1

Caracterização dos artigos por ano, local, autores, título, abordagem teórica e objetivos

Título Autores, ano e país	Abordagem teórica e objetivo
(A) Impact of a School Mental Health Program on Children's and Adolescents' Socio-Emotional Skills and Psychosocial Difficulties (Colomeischi et al., 2022) Romênia	Casel (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) Avaliar a efetividade do programa Promoting Mental Health at School (PROMEHS) para melhorar habilidades socioemocionais e reduzir dificuldades psicossociais em estudantes e analisar diferenças na efetividade do programa de acordo com o nível escolar dos estudantes (Pré-Escola ao Ensino Médio).
(B) The effectiveness of a school-based, universal mental health programme in six European countries (Cefai et al., 2022) Croácia, Grécia, Itália, Letônia, Portugal, Romênia	Casel (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) Investigar a efetividade do programa PROMEHS em escolas de seis países europeus. Especificamente, examinar se estudantes que completaram o programa tiveram melhora nas competências sociais e emocionais, comportamentos pró-sociais, engajamento acadêmico e diminuição de dificuldades comportamentais internalizantes e externalizantes em comparação ao grupo controle.
(C) The Impact of Physical Education Based on the Adventure Education Programme on Self-Esteem and Social Competences of Adolescent Boys (Koszałka-Silska et al., 2021) Polônia	Adventure Education (trata-se de um ramo da educação direcionado para o desenvolvimento de habilidades relacionais intra e interpessoais por meio de atividades de aventura realizadas ao ar livre). Analisar o impacto de um programa de Adventure Education inserido num currículo de Educação Física escolar nas competências sociais de meninos adolescentes.
D) Effectiveness of the Reasoning and Rehabilitation V2 Programme for Improving Personal and Social Skills in Spanish Adolescent Students (Sánchez-SanSegundo et al., 2020) Espanha	Cognitivo comportamental Avaliar a efetividade do programa R&R2 para melhorar as habilidades pessoais e emocionais de adolescentes que frequentam educação alternativa na Espanha.
(E) Positive Adolescent Development: Effects of a Psychosocial Intervention Program in a Rural Setting (Paricio et al., 2020) Espanha	Desenvolvimento Positivo dos Jovens (DPJ) Implementar um programa de intervenção psicossocial no ambiente escolar e avaliar seus efeitos.
(F) Can Videogames Be Used to Promote Emotional Intelligence in Teenagers? Results from EmotivaMente, a School Program (Carissoli & Villani, 2019) Itália	Inteligência Emocional (IE) Investigar os efeitos de um treinamento educacional de inteligência emocional utilizando *video games* como ferramenta de aprendizagem.

Quadro 1

Caracterização dos artigos por ano, local, autores, título, abordagem teórica e objetivos (continuação)

Título Autores, ano e paí	Abordagem teórica e objetivo
(G) A Cluster Randomized-Controlled Trial of the MindOut Social and Emotional Learning Program for Disadvantaged Post-Primary School Students (Dowling et al., 2019) Irlanda	Casel (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) Avaliar o impacto imediato e a longo prazo do programa MindOut nas habilidades sociais e emocionais, saúde mental geral e bem-estar, e desempenho acadêmico.
(H) A Social Gradient in the Effects of the Skills for Life Program on Self-Efficacy and Mental Wellbeing of Adolescent Students (Pannebakker et al., 2019) Holanda	Cognitivo-comportamental Verificar os efeitos de longo prazo do currículo Skills 4 Life (S4L) no desenvolvimento socioemocional, problemas psicológicos, comportamentais e sintomas depressivos de alunos do Ensino Médio, com ênfase em alunos de níveis educacionais mais baixos.
(I) Innovations in Practice: Dialectical behaviour therapy - skills training for emotional problem solving for adolescents (DBT STEPS-A): evaluation of a pilot implementation in Irish post-primary schools (Flynn et al., 2018) Irlanda	Terapia comportamental dialética Adaptar o programa norte-americano DBT STEPS-A ao ambiente escolar irlandês e verificar a sua efetividade.
(J) The impact of a Portuguese middle school social-emotional learning program (Coelho et al., 2017) Portugal	Teoria da Aprendizagem Social e modelo de desenvolvimento ABCD (afetivo, comportamental, cognitivo, dinâmico). Analisar a eficácia de um programa de aprendizagem socioemocional (SEL) nas competências socioemocionais de alunos portugueses do Ensino Médio, bem como o papel moderador das características dos alunos (como gênero e níveis basais) em duas coortes distintas.

Nota. Fonte: Elaborado pelas autoras com base em dados da pesquisa (2023).

O Quadro 2 sistematiza as características dos estudos selecionados, especificando o método, amostra, descrição das intervenções e estratégias empregadas e os principais resultados.

Todos os estudos contaram com grupo experimental (GE) e grupo controle (GC), bem como com avaliações pré e pós-intervenção (T0 e T1). Três deles (D, G, H) foram estudos randômicos controlados e seis tiveram desenho quase experimental (A, B, C, E, F, I, J). Além das avaliações em T0 e T1, quatro estudos (F, G, H, J) realizaram o acompanhamento dos participantes após decorrido um período de tempo da realização da intervenção (*follow-up* – T2) que variou entre 3 e 20 meses.

O tamanho da amostra dos estudos variou entre 70 e 7.789 participantes. Em nove estudos (B, C, D, E, F, G, H, I, J), as amostras foram compostas somente por alunos, e em um estudo (A), por professores e alunos. Todos os estudos foram realizados em escolas de ensino regular, com três deles contando com algumas especificidades, quais sejam: escola de formação

profissional básica (B), escola de área rural (C) e de gênero único (G). Quanto à idade dos adolescentes participantes dos programas descritos nos artigos selecionados, variou entre 4 e 18 anos. Dois estudos (A, B) indicaram intervenções com faixa etária mista, compreendendo nível escolar equivalente à Pré-Escola, Ensino Fundamental 1 e 2 e Ensino Médio. Um desses estudos (B) não indicou a faixa etária, apenas os níveis escolares.

Os programas implementados foram conduzidos por professores da escola (A, B, C, F, G, H, I) e por profissionais qualificados no programa (D, E) e psicólogo (J), estes acompanhados por colaboradores da escola (coordenador, professor e/ou ex-aluno). As intervenções foram implementadas em um período que variou de três meses a dois anos – prevalência de programas realizados em menos de um ano letivo (A, B, C, D, E, F, G) –, com número de encontros entre 8 e 26 sessões e duração entre 50 minutos e 2 horas cada. A frequência das sessões em sete estudos foi semanal (A, C, E, F, G, H, J), e em outros três, não foi especificada (B, D, I). Dois estudos (B, C) ofereceram seis horas de treinamento a líderes das escolas e pais. Quanto às temáticas abordadas nas intervenções, destacam-se: promoção de saúde mental nas escolas, inteligência emocional, regulação emocional e reconhecimento de emoções, autoconsciência, autogestão, resiliência emocional e social, empatia, consciência social, gestão de relacionamento e tomada de decisão responsável, resolução de problemas e habilidades de negociação e habilidades de comunicação. As estratégias utilizadas nas intervenções para desenvolvimento de habilidades socioemocionais incluíram: atividades de aventura ao ar livre, jogos (presenciais e *video game*), debates e discussões, dramatizações, apresentação de trabalhos e apresentação de vídeos. Foram utilizadas técnicas de transferência de informações, modelagem, ensaio comportamental e *feedbacks*, além de tarefas para casa e materiais complementares, como manuais para professores e instrutores com passo a passo das atividades e apostilas para alunos.

Os programas descritos nos artigos apresentaram, de modo geral, resultados satisfatórios. A maioria (60%) realizou duas avaliações pré e pós-teste e quatro estudos (F, G, H, J) fizeram *follow-up* entre 3 e 20 meses após a intervenção. Quatro estudos (A, B, D, G) reportaram melhora significativa do repertório de habilidades sociais e emocionais dos participantes do GE entre T0 e T1 em comparação ao GC, bem como redução de problemas internalizantes (A, B, G, I), - especialmente sintomas autorreportados de ansiedade, ansiedade social e depressão -, e redução de problemas externalizantes (A, B). Dois estudos indicaram melhora de problemas internalizantes somente na avaliação de acompanhamento *follow-up*, 20 meses (H) e 6 meses (J) após a intervenção, resultado não encontrado em T1.

Quanto às habilidades socioemocionais especificamente, os resultados apontaram para melhoras estatisticamente significativas após a intervenção nas seguintes variáveis: autogestão, autoeficácia e autocontrole (A, E, H, J); tomada de decisão responsável (A); assertividade (C, E); resolução de problemas e conflitos (D, E); empatia (D, E); habilidades relacionais (A) e comportamento eficaz em situações de exposição social (C); comportamento pró-social (B), consciência social (J) e apoio social (G). Foram observadas melhoras significativas após a intervenção quanto ao reconhecimento das emoções (F), redução de supressão das emoções e de estratégias de

evitação, com aumento de enfrentamento (G), e melhora de alexitimia (E). Em cinco estudos (C, E, F, H, I), os seguintes aspectos não obtiveram diferenças significativas após a implementação da intervenção: valores morais, tomada de decisões e planejamento, reconhecimento de emoções nos outros, regulação emocional, autoconfiança para aplicar estratégias aprendidas nos programas, autoestima, interação social e enfrentamento disfuncional.

Em relação às semelhanças entre os programas, todos foram aplicados durante o horário escolar, dois como parte do currículo regular (I, J), e 50% das intervenções (A, C, D, G, J) contaram com 12 ou 13 sessões, distribuídas em diferentes períodos ao longo do ano letivo. As idades prevalentes dos participantes foram 15 e 16 anos, contemplados em 90% das intervenções. Nota-se a predominância de estratégias interativas e vivenciais; na maioria das intervenções (80%), os professores da própria instituição de ensino conduziram os encontros e administraram os conteúdos (A, B, C, E, F, G, H, I).

Quadro 2

Características dos estudos: amostra, método, descrição geral da intervenção e estratégias, resultados principais

Est.	Amostra e método	Descrição geral da intervenção e estratégias	Resultados principais
(A)	*Participantes:* 104 professores que avaliaram 1.392 estudantes (895 alunos no GE e 497 no GC) com idade entre 4 e 16 anos (Pré-Escola ao Ensino Médio – amostra mista de faixa etária) pertencentes a 30 escolas. *Método:* estudo quase experimental. Distribuição não randômica da amostra com GE e GC (T0 e T1). Professores responderam a questionários antes e depois da intervenção. *Instrumentos:* Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ); Social Skills Improvement System Social-Emotional Learning Brief Scales (SSIS SEL); resultados acadêmicos baseados na avaliação dos professores; questionário sociodemográfico.	O PROMEHS objetiva desenhar, implementar e avaliar um currículo para promoção de saúde mental em escolas para alunos, professores e pais. O currículo tem como foco melhorar o aprendizado dos alunos, a resiliência social e emocional e reduzir dificuldades sociais, emocionais e comportamentais. *Duração:* 3 meses – com 12 sessões de uma hora por semana como parte do currículo escolar. *Condução:* professores das escolas treinados (antes – 16h de treinamento teórico-prático do programa; durante – 9h de supervisão). *Estratégias:* treinamento e supervisão de professores; material didático (sete manuais para professores e para alunos – diferentes por etapa escolar – e dois glossários de saúde mental para professores); encontros e atividades com os alunos; encontro com pais e líderes.	A intervenção teve impacto significativo e positivo na promoção da saúde mental por meio da melhora de habilidades sociais e emocionais e da redução de dificuldades internalizantes e externalizantes. Após a intervenção, o GE apresentou diminuição significativa de problemas internalizantes (Ensino Fundamental e Médio), externalizantes (Pré-Escola e escola primária) e dificuldade total (todos os níveis). As variáveis SEL (autogestão, habilidades relacionais e tomada de decisão responsável) tiveram melhora significativa no GE em T1 para todos os níveis escolares.

Quadro 2

Características dos estudos: amostra, método, descrição geral da intervenção e estratégias, resultados principais (continuação)

Est.	Amostra e método	Descrição geral da intervenção e estratégias	Resultados principais
(B)	*Participantes:* 7.789 alunos (e seus professores e pais) do Jardim de Infância ao Ensino Médio em seis países da Europa de 434 salas de aula em 124 escolas (4.501 alunos no GE e 3.288 no GC), dos quais: 2.505 do Jardim de Infância, 2.641 do Ensino Fundamental I, 2.015 do Ensino Fundamental II e 628 do Ensino Médio (amostra mista de faixa etária – não especificada a idade). *Método:* estudo quase experimental, longitudinal. Distribuição não randômica da amostra com GE e GC (T0 e T1). *Instrumentos:* Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ); Social Skills Improvement System Social-Emotional Learning Brief Scales (SSIS SEL); resultados acadêmicos baseados na avaliação dos professores; questionário sociodemográfico	O PROMESH oferece um currículo universal desde os anos iniciais ao Ensino Médio. Inclui três domínios-chave: a promoção da aprendizagem social e emocional (SEL), da resiliência e a prevenção de dificuldades sociais, emocionais e comportamentais. *Duração:* 6 meses (alguns países no estudo tiveram carga reduzida em decorrência da pandemia da Covid-19) *Condução:* professores das escolas treinados (16h de treinamento teórico-prático do programa como preparação e 9h de supervisão durante aplicação da intervenção). *Estratégias:* Treinamento (16h) e supervisão (9h) de professores; material didático (sete manuais para professores e para alunos) – diferentes por etapa escolar – e dois glossários de saúde mental para professores); encontros e atividades com os alunos; encontro com pais e líderes das escolas (6h – três encontros de 2h). *Temáticas abordadas:* autoconsciência, autogerenciamento, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão (SEL); resiliência – lidar com desafios psicossociais e lidar com experiências traumáticas; prevenção de problemas sociais, emocionais e de comportamento (lidar com dificuldades e comportamentos de risco).	O GE apresentou aumento significativamente maior na competência social e emocional e no comportamento pró-social, e uma diminuição nos problemas de saúde mental (problemas de externalização e internalização). Nenhum impacto significativo foi encontrado para desempenho acadêmico. No GE, os alunos do Ensino Médio obtiveram pontuações médias significativamente maiores de dificuldades de internalização e pontuações médias de comportamento pró-social significativamente menores em comparação com os alunos da Pré-Escola e do Fundamental 1 e 2. Os alunos do GE do Ensino Fundamental 1 e da Pré-Escola tiveram pontuações de desempenho acadêmico significativamente mais altas do que os participantes do Ensino Médio.

Quadro 2

Características dos estudos: amostra, método, descrição geral da intervenção e estratégias, resultados principais (continuação)

Est.	Amostra e método	Descrição geral da intervenção e estratégias	Resultados principais
(C)	*Participantes:* 70 meninos de 15 e 16 anos do 1º ano do Ensino Médio (escola mista, mas o estudo considerou apenas os meninos). *Método:* estudo quase experimental com GE e GC (T0 e T1). *Instrumentos:* Rosenberg's Self-Esteem Scale; Social Competence Questionnaire Version for Adolescents (SCQ); The Health Behaviour in School Aged Children (HBSC).	O programa se fundamenta na Adventure Education e busca promover a aprendizagem de habilidades intra e interpessoais por meio de experiências centradas na aventura ao ar livre. *Duração:* 12 semanas (encontros semanais de 90 minutos). *Condução:* professores das escolas. *Estratégias:* Os encontros são compostos por atividades práticas ao ar livre ou na quadra da escola, realizados em três momentos: (1) aquecimento em forma de jogo dinâmico; (2) parte principal contendo tarefas de resolução de problemas que precisam de colaboração, ações de grupo e interações e jogos de confiança; (3) elaboração das experiências, com reflexão e transferência.	Aumento nas competências de comportamento eficaz em situações de exposição social e situações que exigem assertividade. Não foram observadas alterações na competência de contato interpessoal próximo, nem mudanças significativas na autoestima.
(D)	*Participantes:* 142 estudantes (13 a 17 anos) de escola de formação profissional básica e programa de diversificação. *Método:* desenho experimental com GE e GC divididos de maneira randômica (T0 e T1). *Instrumentos:* Rosenberg Self-Esteem Scale; Social Skills Scale; Social Problem-Solving Inventory, Revised; Interpersonal Reactive Index (Empathy).	O R&R2 é um programa com foco no treinamento de habilidades comportamentais, emocionais e cognitivas, associadas a comportamentos negativos e problemas de saúde mental. Visa melhorar a resolução de problemas, a tomada de perspectiva social, o raciocínio crítico, a empatia, habilidades de negociação e valores. *Duração:* 6 meses – com 12 sessões de 2h cada. Condução: instrutores qualificados. *Estratégias:* jogos, habilidades práticas e discussões.	Os resultados mostraram que o R&R2 melhorou a autoestima, as habilidades sociais, a empatia e a resolução de problemas dos participantes com um tamanho de efeito médio-grande.

Quadro 2

Características dos estudos: amostra, método, descrição geral da intervenção e estratégias, resultados principais (continuação)

Est.	Amostra e método	Descrição geral da intervenção e estratégias	Resultados principais
(E)	*Participantes:* 176 adolescentes (11 a 15 anos) de escolas em áreas rurais. *Método:* estudo quase experimental com GE e GC (T0 e T1). *Instrumentos:* Rosenberg Self-Esteem Scale; The General Self-Efficacy Scale; Tarrant's Group Identification Scale; Basic Empathy Scale; The Toronto Alexithymia Scale (TAS-20); Scale of Social Skills; The Problem Solving/Decision Making Subscale of the Life Skills Development Scale for Adolescents; The Scale of Values for Positive Adolescent Development. O desempenho escolar foi avaliado pela média das notas do aluno na primeira avaliação e no final do semestre.	O programa se desenvolve em três fases: (1) convites e termos de consentimento, preparação da comunidade escolar, um módulo de apresentação do programa e avaliação T0; (2) intervenção (GE) – cinco módulos que trabalham competências: pessoal, cognitiva, emocional, social e moral; (3) módulo de fechamento da intervenção, avaliação T1 e *feedback* para a escola. *Duração:* a intervenção é desenvolvida em 8 meses com sessões semanais de 50 minutos cada. *Condução:* profissional especializado em PYD, um professor e um ex-aluno da escola. *Estratégias:* debates, trabalho em grupo, dramatizações e atividades que incluem tarefas para casa.	Os resultados mostraram melhoras significativas no GE em comparação ao GC nas variáveis autoestima, autoeficácia, identidade de grupo, empatia, habilidades relacionais, assertividade, resolução de conflitos, alexitimia e melhora na *performance* acadêmica. Não houve melhora significativa nos valores morais avaliados nem nas habilidades cognitivas de planejamento e tomada de decisão. Os autores ressaltam a utilização de uma abordagem sistêmica considerando a participação de estudantes, professores, ex-alunos e comunidade.
(F)	*Participantes:* 121 adolescentes de Ensino Médio (14 a 16 anos) de duas escolas. *Método:* estudo quase experimental com GE e GC (T0, T1 e T2 – *follow-up* três meses após a intervenção). *Instrumentos:* questionário sociodemográfico, versão italiana da Emotional Intelligence Scale e versão italiana da Emotion Regulation Questionnaire.	O programa EmotivaMente objetiva promover a inteligência emocional (IE) em adolescentes. *Duração:* 3 meses – 8 sessões em encontros semanais de 90 minutos cada (aplicado em seis turmas). *Condução:* professores da escola. *Estratégias:* aprendizagens vivenciadas com jogos de *video game* integrados a atividades de grupo ou individuais guiadas e estruturadas.	GE: melhora na habilidade para reconhecer as próprias emoções em T1, não se manteve em T2; não houve mudança em outros aspectos da IE após a intervenção (reconhecimento de emoções nos outros e regulação emocional); não houve mudança em relação à confiança dos alunos em aplicar as estratégias vivenciadas em sala de aula no dia a dia. Adolescentes reportaram aumento na utilização da reavaliação cognitiva como estratégia de regulação ao longo do tempo.

Quadro 2

Características dos estudos: amostra, método, descrição geral da intervenção e estratégias, resultados principais (continuação)

Est.	Amostra e método	Descrição geral da intervenção e estratégias	Resultados principais
(G)	*Participantes:* 497 adolescentes com idades entre 15 e 18 anos de escolas classificadas como desfavorecidas de acordo com o Departamento de Educação e Habilidades da Irlanda. *Método:* estudo randomizado com GE e GC (T0, T1 e T2 após 13 semanas de T1). *Instrumentos:* Escala de Autoestima de Rosenberg; The Emotional Regulation Questionnaire; Trait Meta-Mood Scale; Coping Strategy Indicator; The Self-efficacy Questionnaire; Adolescent Interpersonal Competence Questionnaire; Making Decisions in Everyday Life Scale; The Depression Anxiety Stress Scale; Warwick Edinburgh Mental Wellbeing Scale; The Attitudes Towards School Scale; The School Achievement Motivation Rating Scale.	O MindOut é um programa escolar universal para promover o bem-estar social e emocional de jovens de 15 a 18 anos em escolas de Ensino Médio. O conteúdo do programa é baseado nas cinco competências Casel (autoconsciência, autogestão, consciência social, gestão de relacionamento e tomada de decisão responsável). *Duração:* 13 encontros com frequência semanal. *Condução:* professor da sala de aula. *Estratégias:* atividades estruturadas e interativas (para alunos e sugestões de interações com comunidade escolar e familiares) sobre temáticas variadas, tais como identificação e gestão de emoções, enfrentamento de desafios, habilidades de comunicação, empatia, habilidades de relacionamento, entre outras.	Melhora significativa nas habilidades sociais e emocionais, incluindo redução da supressão de emoções, uso de estratégias de enfrentamento mais positivas (redução de evitação) e aumento de apoio social como estratégia de enfrentamento. Redução de níveis de estresse, sintomas depressivos em meninas e meninos; e redução de escores de ansiedade em meninas.

Quadro 2

Características dos estudos: amostra, método, descrição geral da intervenção e estratégias, resultados principais (continuação)

Est.	Amostra e método	Descrição geral da intervenção e estratégias	Resultados principais
(H)	*Participantes:* T0 – 1.505 estudantes (13 a 16 anos); T1 – 995 (um ano depois de T0); T2 – 512 (final do segundo ano). *Método:* estudo randomizado controlado, incluindo 38 escolas (66 turmas do 7º ao 9º ano do Ensino Médio), com GE e GC (T0, T1 e T2). *Instrumentos:* Rosenberg Self-Esteem Scale; Generalized Self-Efficacy Scale; Strengths and Difficulties Questionnaire; Beck Depression Inventory. Os professores avaliaram os alunos por dois anos: Strengths and Difficulties Questionnaire (versão para professores).	O S4L é um programa de desenvolvimento de habilidades para a vida. Duração: 2 anos. *Conteúdo e duração:* *Ano 1*: 17 aulas, com frequência semanal, de uma hora cada – lições que envolvem habilidades de resolução de problemas interpessoais, habilidades de regulação emocional e pensamento crítico. Algumas aulas focam habilidades para situações problemáticas específicas, como dar e pedir ajuda, lidar com o *bullying*, respeitar limites, abuso de substâncias, jogos de azar e sexualidade. Cada sessão termina com um "compromisso comportamental para a semana". *Ano 2*: 9 aulas que abordam três temas: "lidar com problemas emocionais e tendências suicidas", "lidar com agressões" e "apresentar-se". *Condução:* professores da escola (recebem treinamento de três dias antes do primeiro e do segundo ano). *Estratégias:* transferência de informações, instrução, discussão, modelagem, ensaio comportamental, *feedback*, dramatizações, apresentações em vídeo, reforço social e prática estendida. Manual para professores e apostila para alunos.	T1: não houve efeitos estatisticamente significativos da intervenção. T2 (20 meses após a primeira avaliação pós-intervenção): os alunos do GE reportaram aumento significativo na autoeficácia em comparação ao GC, menor comportamento problemático relatado por professores, diminuição de sintomas depressivos autorrelatados. Não houve diferença significativa entre os grupos quanto à autoestima e interação social positiva ao longo do tempo. Concluem que o programa S4L é eficaz na melhoria da saúde mental e da autoeficácia entre os adolescentes.

Quadro 2

Características dos estudos: amostra, método, descrição geral da intervenção e estratégias, resultados principais (continuação)

Est.	Amostra e método	Descrição geral da intervenção e estratégias	Resultados principais
(I)	*Participantes:* 72 alunas de 15 e 16 anos de duas escolas do sul da Irlanda de gênero único (meninas). *Método:* estudo quase experimental com GE e GC (T0 e T1). *Instrumentos:* The DBT Ways of Coping Checklist; Behaviour Assessment System for Children, apenas as escalas Emotional Symptom Index (mede Estresse Social, Ansiedade, Depressão, Sensação de Inadequação, Autoestima e Autoconfiança) e Problemas Internalizantes (escalas que medem Atipicidade, Lócus de Controle, Estresse Social, Ansiedade, Depressão, Sentimento de Inadequação e Somatização).	DBT STEPS-A é um programa de um ano com 30 aulas desenvolvido nos Estados Unidos com o objetivo de ensinar aos adolescentes habilidades de tolerância ao sofrimento, regulação emocional, eficácia interpessoal e atenção plena. *Duração:* 1 ano letivo – 22 semanas (adaptação para ano escolar irlandês). *Condução:* professor da escola treinado para o programa. *Estratégias:* não especificado no artigo.	GE demonstrou melhora significativa nos índices de sintomas emocionais e problemas internalizantes (reduções significativas incluindo depressão, ansiedade e estresse social), mas não no enfrentamento disfuncional ou uso de habilidades da terapia comportamental dialética.
(J)	*Participantes:* 628 adolescentes (11 a 17 anos) de escolas públicas. *Método:* estudo quase experimental com GE e GC (T0, T1 e T2 – follow-up após seis meses). *Instrumentos:* bateria de socialização-3 (BAS-3) e questionário sobre a satisfação com o programa contendo cinco questões fechadas e quatro questões abertas.	O programa Atitude Positiva visa o desenvolvimento de competências socioemocionais, especificamente, aumentando o autocontrole, aprimorando a autoconsciência e a consciência social, promovendo habilidades de relacionamento, competências de tomada de decisão responsável, bem como reduzindo problemas sociais e emocionais nos alunos. *Duração:* 1 ano letivo – 13 sessões semanais de 45 minutos cada, inserido na grade curricular (disciplina denominada Formação Cívica). *Condução:* psicólogo especialista, na presença do diretor da turma (responsável pela coordenação de todos os professores daquela turma e da comunicação com os pais). *Estratégia:* manual com descrição detalhada de cada módulo, sessão a sessão, incluindo instruções para as atividades e os materiais a serem utilizados, objetivos de aprendizagem SEL, técnicas e estratégias a serem implementadas.	T1: GE apresentou melhoras significativas em consciência social e autocontrole, bem como redução de níveis de ansiedade social. T2: efeitos positivos mantiveram-se estáveis, exceto para ansiedade social. As meninas revelaram maiores ganhos na consciência social e maiores reduções dos níveis de isolamento social e ansiedade social quando comparadas aos meninos. Os alunos do GE com menores níveis de competências se beneficiaram mais com a intervenção na dimensão da consciência social quando comparados ao GC.

Nota. Est. – estudo analisado. Fonte: Elaborado pelas autoras com base em dados da pesquisa (2023).

Risco de viés

De maneira geral, a maioria dos estudos incluídos (80%) (A, C, D, E, F, G, H, J) tiveram avaliação de risco de viés moderado, o que significa que receberam uma avaliação de risco baixo ou moderado para cada domínio avaliado e seus resultados podem ser considerados como evidências sólidas. Nos estudos não randomizados (A, B, C, E, F, H, I, J), os domínios avaliados com risco de viés moderado foram relacionados a: não controle de variáveis confundidoras que poderiam impactar os resultados avaliados; seleção não randomizada de participantes; e formas de obtenção de dados que contaram com instrumentos de autorrelato baseados em apenas um informante (e.g., professores ou estudantes). Dois estudos não randomizados (B, I) foram julgados com risco sério em pelo menos um domínio, resultando numa avaliação geral de risco sério. O estudo B (Cefai et al., 2022) foi fortemente impactado pela emergência da pandemia da Covid-19, que afetou a fidelidade de implementação do programa. Já o estudo I (Flynn et al., 2018), por se tratar de um estudo piloto, contou com uma amostra limitada e adaptação da intervenção para um novo contexto, de modo a não garantir fidelidade na implementação. Em relação aos estudos randomizados, houve risco de viés moderado quanto à não omissão da condição experimental aos participantes do estudo. Os vieses apontados nos estudos não diminuem a validade dos seus resultados e, em sua maioria, fazem parte dos desafios inerentes às pesquisas realizadas em espaços escolares, tais como aspectos éticos relacionados à omissão da condição designada aos participantes (experimental ou controle) ou processo de randomização por escola, turma ou indivíduos. Considera-se fundamental, para garantir a qualidade dos estudos sobre programas de habilidades socioemocionais em escolas, a descrição detalhada e clara de todo o processo de pesquisa, desde o seu planejamento até os resultados e considerações quanto às suas limitações.

Discussão e considerações finais

Esta revisão sistemática sintetizou e descreveu as características e resultados de estudos publicados nos últimos dez anos sobre programas de desenvolvimento de habilidades socioemocionais aplicados em escolas de Ensino Médio, ou equivalente em outros países, que incluíram participantes com idades entre 14 e 18 anos. O levantamento e a seleção de artigos foram realizados por pares e orientados pelo método PRISMA, resultando no total de dez publicações, que cumpriram todos os critérios de inclusão estabelecidos. Esses estudos foram analisados de acordo com seus objetivos, delineamento metodológico, abordagem teórica e características, estratégias e principais resultados das intervenções.

Quanto ao método de pesquisa, não foram encontrados estudos que investigaram qualitativamente as intervenções. Todos tiveram delineamento quantitativo, com medidas pré e pós-teste mediante o uso de instrumentos, e 70% deles objetivaram avaliar a efetividade e os efeitos das intervenções. Este achado confirma o predomínio de métodos quantitativos descritos na literatura (Martins & Wechsler, 2020; Taylor et al., 2017). Cabe destacar que estudos de método misto com avaliações bem delimitadas, criteriosas e fundamentadas podem acrescentar novas perspectivas ao campo de pesquisas existentes, o que eventualmente indicaria aspectos

relevantes ao planejamento, desenvolvimento, implementação e efetividade dos programas de habilidades socioemocionais no contexto escolar.

Estudos com avaliação *follow-up* são pouco frequentes na literatura (Cipriano et al., 2023). Nesta revisão, apenas dois estudos realizaram *follow-up* após seis meses da conclusão da intervenção (Coelho et al., 2017; Pannebakker et al., 2019). O acompanhamento a médio e longo prazo dos participantes dos programas é de grande relevância para mapear seus resultados e implicações. Resultados de avaliações de *follow-up* coletadas de seis meses a 18 anos após a intervenção demonstraram o aprimoramento de habilidades socioemocionais relacionadas a atitudes e indicadores de bem-estar em crianças e adolescentes que participaram de programas SEL na escola (*e.g.*, graduação, comportamentos sexuais seguros, redução de envolvimento em delitos, entre outros) (Taylor et al., 2017).

Em relação às fundamentações teóricas utilizadas, evidenciou-se prevalência (30%) de intervenções baseadas na proposição Casel (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) (Cefai et al., 2022; Colomeischi et al., 2022; Dowling et al., 2019). Esse modelo abarca cinco dimensões de habilidades – autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável (Casel, 2020) – e tem sido considerado uma referência amplamente utilizada e indicada como formulação para um padrão. Outros modelos, como o P21 (Partnership for 21st Century Learning) e o Life Skills (Unesco), propõem âmbitos e conjuntos de habilidades socioemocionais adicionais, o que suscita a elaboração de uma taxonomia que permita uma categorização mais clara de termos, conteúdos e noções que, a depender do modelo abordado, encerram sentidos distintos ou aproximados (Cipriano et al., 2023; Duarte & Araújo, 2022).

A diversidade de fundamentações e estratégias reafirma a necessidade de pesquisas e estudos aprofundados para verificação da efetividade e eficácia dos programas, consolidando intervenções universais, mas que também sejam flexíveis para atender a especificidades de diferentes populações, contextos e culturas. O estudo de Cefai et al. (2022), realizado em seis países europeus, adotou estratégias diferentes no programa implementado nas comunidades escolares de cada localidade, em razão das medidas protetivas adotadas como resposta à pandemia da Covid-19. Paricio et al. (2020) consideraram as características da população ao elaborar as estratégias de implementação da intervenção em escolas de zona rural na Espanha, reconhecendo as adequações como recurso que fomentou a vinculação e a adesão ao programa, com melhora de resultados nas variáveis aferidas. McCallops et al. (2019), em seu estudo de revisão, assinalam que intervenções SEL devem ser *práticas culturalmente responsivas*, ou seja, partem da compreensão de que o desempenho dos participantes é melhor quando as intervenções consideram suas experiências culturais – fatores como gênero, etnia, religião e classe socioeconômica.

A revisão encontrou grande variedade de características e estratégias das intervenções. Na literatura, a duração dos programas tem sido apontada como um aspecto relevante a observar; alguns estudos sugerem que intervenções mais curtas (de meio ano letivo a um ano) tendem a apresentar melhores resultados (Cipriano et al., 2023; Rubiales et al., 2018), o que corrobora os

achados desta revisão. Os programas de menor duração apresentaram melhores resultados. Foram encontrados três programas mais longos, de um a dois anos letivos (Coelho et al., 2017; Flynn et al., 2018; Pannebakker et al., 2019). O programa mais longo, de dois anos, não apresentou efeitos estatisticamente significativos na primeira avaliação imediatamente após a intervenção. Na avaliação *follow-up*, 20 meses depois, os adolescentes reportaram aumento significativo em uma variável, autoeficácia, e diminuição de sintomas depressivos autorreportados; também, os professores reportaram menor comportamento problemático dos alunos na escola (Pannebakker et al., 2019).

Nos estudos analisados, as intervenções, na maioria (70%), foram conduzidas pelos próprios professores nas escolas e apresentaram bons resultados, o que corrobora o estudo de Cipriano et al. (2023), que verificou maior efetividade dos programas implementados por professores do que por profissionais não escolares. É importante ressaltar a necessidade de apoiar e capacitar os professores e a comunidade escolar para que estejam aptos a desenvolver com qualidade os programas de habilidades socioemocionais em suas instituições, considerando, para isso, a importância de um planejamento adequado para que tais atividades não sobrecarreguem a sua rotina escolar, além de considerar os próprios repertórios e desafios quanto às habilidades socioemocionais. A revisão de Rubiales et al. (2018) verificou maior efetividade nas intervenções conduzidas por psicólogos. No presente estudo, não foi possível constatar esse achado; apenas em uma publicação (Coelho et al., 2017) a intervenção foi conduzida por psicólogo e esta variável não se demonstrou evidente.

Os resultados encontrados nesta revisão sugerem que intervenções escolares de habilidades socioemocionais podem ser consideradas uma estratégia válida para a promoção de saúde mental de adolescentes, com diminuição de comportamentos de risco e desadaptativos e de problemas internalizantes e externalizantes (Cefai et al., 2022; Colomeischi et al., 2022; Dowling et al., 2019; Flynn et al., 2018). A literatura apoia esses achados, oferece extensa contribuição nesse sentido e destaca as habilidades socioemocionais como ativos de prevenção, proteção e desenvolvimento psicossocial de crianças, adolescentes e adultos (Durlak et al., 2022; Falcó et al., 2020; Pedrini et al., 2022; Pollak et al., 2023; Taylor et al., 2017).

Os programas de intervenção visam promover as habilidades socioemocionais e prevenir problemas de desenvolvimento decorrentes da falha na aquisição dessas habilidades (Barbosa et al., 2023; Barbosa & Melo-Silva, 2023; Casel, 2003). Considera-se, pelos resultados identificados neste estudo e corroborados pelas revisões de Durlak et al. (2011) e Cipriano et al. (2023), que os programas de habilidades socioemocionais em escolas têm efeitos positivos multidimensionais que se estendem além dos ambientes escolares, influenciando o cotidiano dos participantes, intra e intersubjetivamente. A implementação de programas de habilidades socioemocionais em ambientes escolares oferece benefícios que impactam o desenvolvimento de crianças e adolescentes e de seus contextos sociais.

A literatura apresenta uma variedade significativa de programas de treinamento e desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Se, de um lado, este amplo panorama explicita

uma diversidade que pode contemplar especificidades de demandas, de outro, sinaliza um desafio metodológico de cuidado quanto às inconsistências de fundamentação, estratégias e avaliações (Barbosa et al., 2023; Barbosa & Melo-Silva, 2023; Cipriano et al., 2023; Durlak et al., 2022; Rubiales et al., 2018). A partir das três questões propostas neste estudo de revisão, observam-se alguns apontamentos a considerar na formulação e estruturação de programas de habilidades socioemocionais para adolescentes. Os estudos quantitativos são prevalentes, mas considera-se o delineamento misto relevante à compreensão em profundidade do fenômeno investigado, de modo a acessar a subjetividade e atender às necessidades e particularidades da população envolvida. Avaliações dos resultados alcançados oferecem parâmetros para análise da efetividade das intervenções, incluindo acompanhamentos longitudinais (*follow-up*), e permitem aventar alterações de estratégias quando necessário. A literatura sugere que programas mais curtos (seis meses a um ano letivo) apresentam bons resultados, implementados por professores da escola com abordagem participativa e vivencial. Sugere-se, ainda, que as temáticas abordadas estejam alinhadas às fundamentações teóricas e em conformidade às estratégias de implementação da intervenção. A implementação do programa de intervenção, ou seja, como um programa ou conjunto de práticas é entregue, influencia o efeito das abordagens SEL nos resultados dos alunos (Cipriano et al., 2023).

A análise sistemática dos impactos das intervenções em escolas e das estratégias e conteúdos mais efetivos permite tecer apontamentos e diretrizes para implementação de políticas públicas. Os achados desta revisão sistemática poderão apoiar estudos futuros e o desenvolvimento de intervenções efetivas em escolas, especialmente com adolescentes mais velhos.

Quanto às limitações da revisão sistemática realizada, foram detectados apenas estudos do continente europeu, denotando a importância de novas investigações que permitam analisar com mais abrangência as demandas de características socioculturais distintas e o emprego de estratégias que atendam às especificidades emergentes de maneira efetiva, incluindo adaptação cultural e contextual dos programas em diferentes países. Destaca-se, ainda, uma amplitude de palavras-chave relacionadas a programas de habilidades socioemocionais na literatura, mas que não constam nas bibliotecas de descritores da área da saúde, ocasionando o escape de pesquisas relevantes à construção de um panorama mais abrangente a respeito do tema investigado. Sugere-se que em revisões futuras sejam considerados outros descritores.

Referências

Barbosa, D., & Melo-Silva, L. L. (2023). Programas de intervenção em habilidades e competências socioemocionais: Revisão sistemática da literatura. *Revista Psicologia em Pesquisa*, *17*(2), e34379. https://doi.org/10.34019/1982-1247.2023.v17.34379

Barbosa, D., Melo-Silva, L. L., & Lessa, J. P. A. (2023). Habilidades socioemocionais: Efeitos de uma intervenção em educação para a carreira. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, *25*(3), ePTPPE14759. https://doi.org/10.5935/1980-6906/ePTPPE14759.en

Black, D. L. (2022). *Essentials of social emotional learning (SEL): The complete guide for schools and practioners*. Wiley.

Blyth, D. A., Jones, S., & Borowski, T. (2018). SEL Frameworks – What are they and why are they important? *Framework Briefs Introductory Series*. Casel. https://casel.org/state-resource-center/frameworks-competencies-standards-and-guidelines/

Bono, G., Mangan, S., Fauteux, M., & Sender, J. (2020). A new approach to gratitude interventions in high schools that supports student wellbeing. *The Journal of Positive Psychology*, *15*(5), 657-665. https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1789712

Brantes, C. dos A. A., & Gondim, S. M. G. (2022). Competências socioemocionais no Ensino Fundamental: Uma revisão sistemática. *SciELO Preprints*. https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4798

Campos, J. R., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2018). Relações entre depressão, habilidades sociais, sexo e nível socioeconômico em grandes amostras de adolescentes. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *34*, e3446. https://doi.org/10.1590/0102.3772e3446

Carissoli, C., & Villani, D. (2019). Can videogames be used to promote emotional intelligence in teenagers? Results from EmotivaMente, a school program. *Games for Health Journal*, *8*. https://doi.org/10.1089/g4h.2018.0148

Casali-Robalinho, I. G., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2015). Habilidades sociais como preditoras de problemas de comportamento em escolares. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *31*, 321-330. https://doi.org/10.1590/0102-37722015032110321330

Cavioni, V., Grazzani, I., & Ornaghi, V. (2020). Mental health promotion in schools: A comprehensive theoretical framework. *International Journal of Emotional Education*, *12*(1), 65-82. https://eric.ed.gov/?id=EJ1251771

Cefai, C., Camilleri, L., Bartolo, P., Grazzani, I., Cavioni, V., Conte, E., Ornaghi, V., Agliati, A., Gandellini, S., Tatalovic Vorkapic, S., Poulou, M., Martinsone, B., Stokenberga, I., Simões, C., Santos, M., & Colomeischi, A. A. (2022). The effectiveness of a school-based, universal mental health programme in six European countries. *Frontiers in Psychology*, *13*. https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2022.925614

Ciarrochi, J., Heaven, P., & Supavadeeprasit, S. (2008). The link between emotion identification skills and socio-emotional functioning in early adolescence: A 1-year longitudinal study. *Journal of Adolescence*, *31*, 565-582. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.10.004

Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, *94*(5), p. 1181-1204. https://doi.org/10.1111/cdev.13968

Coelho, C., & Dell'Aglio, D. D. (2019). Clima escolar e satisfação com a escola entre adolescentes de ensino médio. *Psicologia: Teoria e Prática*, *21*(1), 265-281. https://doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v21n1p265-281

Coelho, V., Sousa, V., Raimundo, R., & Figueira, A. (2017). The impact of a Portuguese middle school social-emotional learning program. *Health Promotion International*, *32*(2), 292-300. https://doi.org/10.1093/heapro/dav064

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020). *CASEL's SEL Framework: What are the core competence areas and where are they promoted?* Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (Casel). https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/

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. *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*. https://eric.ed.gov/?id=ED505372

Colomeischi, A. A., Duca, D. S., Bujor, L., Rusu, P. P., Grazzani, I., & Cavioni, V. (2022). Impact of a school mental health program on children's and adolescents' socio-emotional skills and psychosocial difficulties. *Children*, *9*(11), 1661. https://doi.org/10.3390/children9111661

Damásio, B. F. (2017). Mensurando habilidades socioemocionais de crianças e adolescentes: Desenvolvimento e validação de uma bateria (Nota Técnica). *Trends in Psychology*, *25*, 2043-2050. https://www.scielo.br/j/tpsy/a/8GQ4S98vnn57VxzJznjz3VR/abstract/?lang=pt

Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2017). *Competência social e habilidades sociais: Manual teórico-prático*. Vozes.

Dowling, K., Simpkin, A. J., & Barry, M. M. (2019). A Cluster Randomized-Controlled Trial of the MindOut Social and Emotional Learning Program for Disadvantaged Post-Primary School Students. *Journal of Youth and Adolescence*, *48*(7), 1245-1263. https://doi.org/10.1007/s10964-019-00987-3

Duarte, P. M., & Araújo, U. F. (2022). As competências e habilidades socioemocionais: Origens, conceitos, nomenclaturas e perspectivas teóricas. *Eccos - Revista Científica*, (63), e23287. https://doi.org/10.5585/eccos.n63.23287

Durlak, J. A., Mahoney, J. L., & Boyle, A. E. (2022). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. *Psychological Bulletin*, *148*(11-12), 765-782. https://doi.org/10.1037/bul0000383

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*(1), 405-432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Falcó, R., Marzo, J. C., & Piqueras, J. A. (2020). La covitalidad como factor protector ante problemas interiorizados y exteriorizados en adolescentes españoles. *Psicología Conductual*, *28*(3), 393-413. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7695389

Flynn, D., Joyce, M., Weihrauch, M., & Corcoran, P. (2018). Innovations in Practice: Dialectical behaviour therapy – skills training for emotional problem solving for adolescents (DBT STEPS-A): evaluation of a pilot implementation in Irish post-primary schools. *Child and Adolescent Mental Health*, *23*(4), 376-380. https://doi.org/10.1111/camh.12284

Koszałka-Silska, A., Korcz, A., & Wiza, A. (2021). The impact of physical education based on the adventure education programme on self-esteem and social competences of adolescent boys. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(6), 3021. https://doi.org/10.3390/ijerph18063021

Martins, C., & Wechsler, S. (2020). Competências socioemocionais: O estado da área nas publicações iberolatinas. *Archives of Health Investigation*, *9*(4). https://doi.org/10.21270/archi.v9i4.5067

McCallops, K., Barnes, T. N., Berte, I., Fenniman, J., Jones, I., Navon, R., & Nelson, M. (2019). Incorporating culturally responsive pedagogy within social-emotional learning interventions in urban schools: An international systematic review. *International Journal of Educational Research*, *94*, 11-28. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.02.007

Mogro-Wilson, C., & Tredinnick, L. (2020). Influencing social and emotional awareness and empathy with a visual arts and music intervention for adolescents. *Children & Schools*, *42*(2), 111-119. https://doi.org/10.1093/cs/cdaa008

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for sstematic reviews and meta-analyses: The Prisma Statement. *PLoS Medicine*, *6*(7), e1000097. https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097

Munn, Z., Stern, C., Aromataris, E., Lockwood, C., & Jordan, Z. (2018). What kind of systematic review should I conduct? A proposed typology and guidance for systematic reviewers in the medical and health sciences. *BMC Medical Research Methodology*, *18*(5). https://doi.org/10.1186/s12874-017-0468-4

Oliveira, P. V., & Muszkat, M. (2021). Revisão integrativa sobre métodos e estratégias para promoção de habilidades socioemocionais. *Revista Psicopedagogia*, *38*(115). http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862021000100009

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., … Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 71. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Pannebakker, F. D., Van Genugten, L., Diekstra, R. F. W., Gravesteijn, C., Fekkes, M., Kuiper, R., & Kocken, P. L. (2019). A social gradient in the effects of the skills for life program on self-efficacy and mental wellbeing of adolescent students. *Journal of School Health*, *89*(7), 587-595. https://doi.org/10.1111/josh.12779

Paricio, D., Rodrigo, M. F., Viguer, P., & Herrera, M. (2020). Positive adolescent development: Effects of a psychosocial intervention program in a rural setting. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(18), 6784. https://doi.org/10.3390/ijerph17186784

Pedrini, L., Meloni, S., Lanfredi, M., & Rossi, R. (2022). School-based interventions to improve emotional regulation skills in adolescent students: A systematic review. *Journal of Adolescence*, *94*(8), 1051-1067. https://doi.org/10.1002/jad.12090

Pollak, I., Mitic, M., Birchwood, J., Dörfler, S., Krammer, I., Rogers, J. C., Schek, E. J., Schrank, B., Stiehl, K. A. M., & Woodcock, K. A. (2023). A systematic review of intervention programs promoting peer relationships among children and adolescents: Methods and targets used in effective programs. *Adolescent Research Review*, *8*(3), 297-321. https://doi.org/10.1007/s40894-022-00195-4

Rodrigues, A. da S., Feitosa, F. B., Wagner, M. F., Pedroso, R., Rodríguez, T. D. M., & Bezerra, G. S. (2021). Treinamento de habilidades sociais na promoção da autoestima em adolescentes. *Research, Society and Development*, *10*(2), e10710212212. https://doi.org/10.33448/rsd-v10i2.12212

Rubiales, J., Russo, D., Paneiva, J. P., González, R., Rubiales, J., Russo, D., Paneiva, J. P., & González, R. (2018). Revisión sistemática sobre los programas de Entrenamiento Socioemocional para niños y adolescentes de 6 a 18 años publicados entre 2011 y 2015. *Revista Costarricense de Psicología*, *37*(2), 163-186. https://doi.org/10.22544/rcps.v37i02.05

Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., Salguero, J. M., Cabello, R., Fernández-Berrocal, P., & Balluerka, N. (2012). Short- and midterm effects of emotional intelligence training on adolescent mental health. *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, *51*(5), 462-467. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.02.003

Sánchez-SanSegundo, M., Ferrer-Cascales, R., Albaladejo-Blazquez, N., Alarcó-Rosales, R., Bowes, N., & Ruiz-Robledillo, N. (2020). Effectiveness of the reasoning and rehabilitation V2 programme for improving personal and social skills in Spanish adolescent students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(9), 3040. https://doi.org/10.3390/ijerph17093040

Santos, G. G. B. dos, Soares, A. B., & Bastos, R. V. S. (2021). Efeitos de um treinamento de habilidades sociais sobre o clima escolar. *Psicologia: Teoria e Prática*, *23*(2), 1-23. http://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/ePTPPE13553

Singh, N., & Duraiappah, A. (2020). *Rethinking learning: A review of social and emotional learning frameworks for education systems*. Unesco MGIEP. https://learningportal.iiep.unesco.org/es/biblioteca/rethinking-learning-a-review-of-social-and-emotional-learning-for-education-systems

Skoog-Hoffman, A., Ackerman, C., Boyle, A., Schwartz, H., Williams, B., Jagers, R., Dusenbury, L., Greenberg, M., Mahoney, J., Schonert-Reichl, K., & Weissberg, R. (2020). *Evidence-based social and emotional learning programs: Casel Criteria Updates and Rationale*. Casel. https://casel.org/11_casel-program-criteria-rationale/?view=true

Stalker, K. C., Wu, Q., Evans, C. B. R., & Smokowski, P. R. (2018). The impact of the positive action program on substance use, aggression, and psychological functioning: Is school climate a mechanism of change? *Children and Youth Services Review*, *84*, 143-151. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.11.020

Sterne, J. A. C., Savović, J., Page, M. J., Elbers, R. G., Blencowe, N. S., Boutron, I., Cates, C. J., Cheng, H.-Y., Corbett, M. S., Eldridge, S. M., Hernán, M. A., Hopewell, S., Hróbjartsson, A., Junqueira, D. R., Jüni, P.,

Kirkham, J. J., Lasserson, T., Li, T., McAleenan, A., ... Higgins, J. P. T. (2019). RoB 2: A revised tool for assessing risk of bias in randomised trials. *BMJ*, 366, l4898.

Sterne, J. A. C., Hernán, M. A., Reeves, B. C., Savović, J., Berkman, N. D., Viswanathan, M., Henry, D., Altman, D. G., Ansari, M. T., Boutron, I., Carpenter, J. R., Chan, A.-W., Churchill, R., Deeks, J. J., Hróbjartsson, A., Kirkham, J., Jüni, P., Loke, Y. K., Pigott, T. D., ... Higgins, J. P. T. (2016). ROBINS-I: A tool for assessing risk of bias in non-randomized studies of interventions. *BMJ*, 355, i4919. https://doi.org/10.1136/bmj.i4919

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, *88*(4), 1156-1171. https://doi.org/10.1111/cdev.12864

United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*–A/RES/70/1. United Nations. https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf

Contribuição de cada autor na elaboração do trabalho

Ana Paula Navarro de Vasconcellos: Contribuiu com a concepção e delineamento do estudo, análise e interpretação dos dados, redação e revisão do artigo e aprovação da versão final a ser publicada.

Liliana Liviano Wahba: Contribuiu com a concepção e delineamento do estudo, análise e interpretação dos dados, redação e revisão do artigo e aprovação da versão final a ser publicada.

Sofia Marques Viana Ulisses: Contribuiu com a concepção e delineamento do estudo, análise e interpretação dos dados, redação e revisão do artigo e aprovação da versão final a ser publicada.

EQUIPE EDITORIAL

Editora-chefe
Cristiane Silvestre de Paula

Editores associados
Alessandra Gotuzo Seabra
Ana Alexandra Caldas Osório
Luiz Renato Rodrigues Carreiro
Maria Cristina Triguero Veloz Teixeira

Editores de seção
"Avaliação Psicológica"
Alexandre Luiz de Oliveira Serpa
André Luiz de Carvalho Braule Pinto
Juliana Burges Sbicigo
Natália Becker
Lisandra Borges

"Psicologia e Educação"
Alessandra Gotuzo Seabra
Carlo Schmidt
Regina Basso Zanon

"Psicologia Social e Saúde das Populações"
Enzo Banti Bissoli
Marina Xavier Carpena
Daniel Kveller

"Psicologia Clínica"
Ana Alexandra Caldas Osório
Carolina Andrea Ziebold Jorquera
Julia Garcia Durand

"Desenvolvimento Humano"
Maria Cristina Triguero Veloz Teixeira
Rosane Lowenthal

Artigos de Revisão
Jessica Mayumi Maruyama

Suporte técnico
Davi Mendes
Maria Gabriela Maglio

PRODUÇÃO EDITORIAL

Coordenação editorial
Surane Chiliani Vellenich

Estagiária Editorial
Isabelle Callegari Lopes

Preparação de originais
Hebe Ester Lucas

Revisão
Vera Ayres

Diagramação
Acqua Estúdio Gráfico