

## Artigo

### **Intervenções na formação de professores em educação socioemocional – uma revisão sistemática**

### **Interventions in teacher training in socio-emotional education – a systematic review**

### **Intervenciones en la formación docente en educación socioemocional – una revisión sistemática**

**Vanessa Shigunov<sup>1</sup>**  
**Jerry Adriano Raimundo<sup>2</sup>**  
**Jacques de Lima Ferreira<sup>3</sup>**  
**Alessandro Antonio Scaduto<sup>4</sup>**  
**Adriano Furtado Holanda<sup>5</sup>**

Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba - PR, Brasil

#### **Resumo**

A educação socioemocional é uma temática de crescente interesse aos pesquisadores no Brasil. Em sua essência, visa promover o ensino sobre as emoções nas dimensões pessoal e interpessoal, a fim de propiciar saúde, bem-estar e sociabilidade. Para viabilizar conhecimentos sobre esse assunto, as instituições de ensino buscam investir na formação de professores. Diante dessa perspectiva, o presente artigo é uma revisão sistemática que tem o objetivo identificar e caracterizar as intervenções realizadas nas formações de professores sobre a educação socioemocional. Para reunir as informações, as bases de dados pesquisadas foram: CAPES, SciELO, LILACS, ERIC, PubMed, *Web of Science* e EBSCO. Destas, foram selecionados 14 artigos, que constituíram o *corpus* de análise. Foi possível constatar que as intervenções na formação de professores acontecem na forma de *workshops*, treinamentos e formações,

---

<sup>1</sup> Psicóloga e Mestre em Educação pela UFPR. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8979-8298>. E-mail: [vanessa\\_psico9@yahoo.com.br](mailto:vanessa_psico9@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Doutor e Mestre em Educação pela UFPR. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1598-110X>. E-mail: [prof\\_jerry@hotmail.com](mailto:prof_jerry@hotmail.com)

<sup>3</sup> Pós-Doutor pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto - Portugal, Pós-Doutor em Educação pela UFPR. Doutor em Educação pela PUC- PR. Mestre em Tecnologia em Saúde pela PUC- PR. Professor Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7239-2635>. E-mail: [drjacqueslima@gmail.com](mailto:drjacqueslima@gmail.com)

<sup>4</sup> Doutor e Mestre em Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP). Professor Adjunto, ligado ao Departamento de Psicologia da UFPR, na área de Avaliação Psicológica no contexto da Saúde. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-0257-2374>. E-mail: [aascaduto@ufpr.br](mailto:aascaduto@ufpr.br)

<sup>5</sup> Pós-Doutor em Psicologia na Universidade de Brasília; Doutor em Psicologia pela Pontifícia Universidade -Campinas; Mestre em Psicologia Clínica pela Universidade de Brasília; Professor Associado ao Departamento de Psicologia, orientador de Mestrado e Doutorado nos Programas de Pós-Graduação de Psicologia e de Educação na UFPR. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7171-644X>. E-mail: [aholanda@yahoo.com](mailto:aholanda@yahoo.com)

utilizando estratégias pedagógicas como dramatizações e discussão em grupo. Em síntese, as intervenções abordam os professores de modo pragmático ou reflexivo. A análise dos artigos conduziu às seguintes reflexões: além de professores, os demais sujeitos da comunidade escolar precisam da formação em educação socioemocional para manter a coerência da temática no meio escolar; a intervenção poderia compor um plano de formação continuada de professores; a formação de professores não se encerra na intervenção, senão se desdobra na recursividade de sua própria prática.

### **Abstract**

Socio-emotional education is a topic of growing interest to researchers in Brazil. In essence, it aims to promote teaching about emotions in the personal and interpersonal dimensions, to promote health, well-being and sociability. To better knowledge on this subject, educational institutions seek to invest in teacher training. In view of this perspective, this article is a systematic review that aims to identify and characterize the interventions carried out in teacher training on socio-emotional education. For data analysis the following databases: CAPES, SciELO, LILACS, ERIC, PubMed, Web of Science and EBSCO. Of these, 14 articles were selected, which constituted the corpus of analysis. The teacher training interventions happened in the form of workshops, training and formation, using pedagogical strategies such as dramatizations and group discussion. In summary, the interventions approach teachers in a pragmatic or reflective way. The analysis of the articles led to the following reflections: in addition to teachers, other subjects in the school community need training in socio-emotional education to maintain the coherence of the theme in the school environment; the intervention could compose a plan for the continued formation of teachers; teacher training does not end with intervention, but unfolds in the recursion of its own practice.

### **Resumen**

La educación socioemocional es un tema de creciente interés para los investigadores en Brasil. En esencia, pretende promover la enseñanza de las emociones en las dimensiones personal e interpersonal, con el fin de promover la salud, el bienestar y la sociabilidad. Para posibilitar el conocimiento sobre este tema, las instituciones educativas buscan invertir en la formación de docentes. Ante esta perspectiva, este artículo es una revisión sistemática que tiene como objetivo identificar y caracterizar las intervenciones realizadas en la formación docente sobre educación socioemocional. Para recopilar la información, las bases de datos consultadas fueron: CAPES, SciELO, LILACS, ERIC, PubMed, Web of Science y EBSCO. De estos, se seleccionaron 14 artículos, que constituyeron el corpus de análisis. Fue posible verificar que las intervenciones en la formación de docentes ocurren en forma de talleres, capacitación y formación, utilizando estrategias pedagógicas como: dramatizaciones y discusión grupal. En resumen, las intervenciones abordan a los docentes de manera pragmática o reflexiva. El análisis de los artículos llevó a las siguientes reflexiones: además de los docentes, otros sujetos de la comunidad escolar necesitan formación en educación socioemocional para mantener la coherencia de la temática en el ámbito escolar; la intervención podría componer un plan para la formación continua de los docentes; la formación docente no termina con la intervención, sino que se despliega en la recursividad de su propia práctica

**Palavras-chave:** Educação socioemocional, Formação de professores, Intervenção, Revisão sistemática.

**Keywords:** Socioemotional education, Teacher training, Intervention, Systematic review.



**Palabras clave:** Educación socioemocional, Formación de profesores, Intervención, Revisión sistemática.

## Introdução

A educação socioemocional corresponde ao ensino de competências cognitivas, afetivas e comportamentais em crianças, com o objetivo de possibilitar o seu desenvolvimento de forma positiva e saudável (Graczyck et al., 2002). Para Elias et al., (1997), essa educação visa promover atitudes e comportamentos saudáveis na esfera social, emocional, acadêmica e física, bem como formar cidadãos com relacionamentos interpessoais eficazes e comportamentos construtivos.

O processo pelo qual os indivíduos adquirem habilidades, atitudes e valores para o desenvolvimento dessas competências é denominado Aprendizagem Social e Emocional (Elias et al., 1997). O *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL) definiu, em 2013, grupos inter-relacionados de competências cognitivas, afetivas e comportamentais, a saber: (1) Autoconsciência: capacidade de reconhecer as próprias emoções e pensamentos, e sua influência sobre o comportamento; (2) Autogestão: capacidade de regular as emoções, pensamentos e comportamentos. Engloba o gerenciamento do estresse, a contenção de impulsos, conseguir motivar-se e atingir objetivos de vida; (3) Conscientização social: se refere à capacidade de ter empatia pelas pessoas, compreender normas sociais e éticas, reconhecer os recursos e o suporte da família, escola e comunidade; (4) Habilidades de relacionamento: capacidade de manter relações interpessoais saudáveis, o que engloba comunicar-se com eficácia, possuir uma escuta ativa, cooperar e negociar conflitos; (5) Tomada de decisão responsável: consiste em fazer escolhas construtivas e respeitadas considerando o bem-estar de si e dos outros, a ética, a segurança, as normas sociais e avaliação cautelosa das consequências (CASEL, 2013).

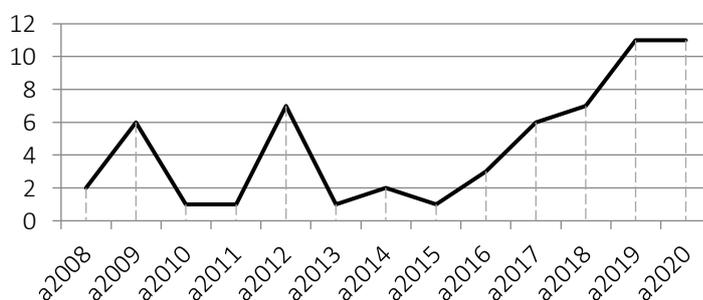
Para CASEL (2015), a escola é um ambiente favorável ao desenvolvimento das competências sociais e emocionais por diversas vias, notadamente pela inclusão desse conteúdo nos currículos acadêmicos e no cotidiano escolar por meio de práticas de ensino que visem essa aprendizagem. Mas, para isso é necessário a participação ativa dos professores e, de acordo com Brackett e Katulak (2007), a formação de professores que contempla essas competências pode contribuir para um ambiente educacional mais estável, melhora a condição de aprendizagem, relacionamentos interpessoais positivos e aumento do desempenho acadêmico dos alunos. Hassan et al. (2015) também encontraram relações positivas entre as competências socioemocionais de educadores e a eficácia do ensino. Além disso, a natureza do trabalho do educador exige manejo sobre suas próprias dimensões socioemocionais (Brackett; Katulak, 2007).

Este artigo parte do pressuposto de que é fundamental que ocorra formação continuada aos professores para que aconteça a educação socioemocional de qualidade no processo de ensino e aprendizagem. Isto é, a promoção de aprendizagens sociais e emocionais nos alunos implica na formação de seus professores. Diferente de uma prescrição ou protocolos de

ação pedagógica, requer a reflexão acirrada da temática, articulada com saberes críticos, que possibilitem um ensino que supere a concepção ingênua do que venha a significar esse tema.

No Brasil, o interesse pela educação socioemocional é crescente; esse tema tem sido evidenciado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esta define o conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas nos alunos da Educação Básica e nos últimos anos tem atribuído relevância às competências socioemocionais (Brasil, 2018). A ênfase ao tema pela BNCC tem ocasionado reflexos nas pesquisas brasileiras, estas aumentaram após a promulgação do documento normativo em 2018. Isso é possível de verificar no Gráfico 1, elaborado a partir da amostra (n=59) representada pelo catálogo de teses e dissertações da BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações). Como pode ser observado, as pesquisas sobre o tema atingiram o pico nos anos de 2019 e 2020.

**Gráfico 1-** Pesquisas acadêmicas sobre educação socioemocional no Brasil, de 2008 a 2020



Fonte: Os autores (2022).

Apesar desse quadro, existe uma defasagem das publicações referentes à formação de professores sobre a educação socioemocional (Lisboa; Rocha, 2021). Essa constatação mostra uma lacuna de investigação, a qual a presente pesquisa pretende abordar. A maioria dos estudos investiga a aprendizagem socioemocional dos alunos. Poucos deles explanam sobre a formação de professores para esse tema, apesar do protagonismo desses profissionais para esse desenvolvimento.

Nessa perspectiva, com a finalidade de explorar as propriedades dessas formações continuadas, esta pesquisa foi balizada com a seguinte questão direcionadora: como se caracterizam as intervenções na formação em educação socioemocional de professores? Na busca por responder esse questionamento, este artigo tem o objetivo de identificar e caracterizar as intervenções realizadas nas formações de professores sobre a educação socioemocional. Foram analisados artigos que tratam da temática para compor uma revisão sistemática dentro da abordagem qualitativa.

Este artigo busca contribuir para que pesquisadores, professores e acadêmicos tenham um maior entendimento sobre a formação de professores

em educação socioemocional. Essas informações podem auxiliar futuras ações formativas no contexto brasileiro e, conseqüentemente, maior inclusão dessa temática nas instituições educacionais.

## Metodologia

A Revisão Sistemática é um tipo de investigação científica que se baseia numa sistematização prévia para exploração de publicações e interpretação dos dados. Neste artigo, essa técnica maximiza o potencial de busca de publicações, mas o seu resultado não é uma exposição linear da temática porque, segundo Costa e Zoltowski (2014), requer um trabalho reflexivo, crítico e compreensivo do material. Seguimos o processo de construção da pesquisa sugerido pelos autores Costa e Zoltowski (2014, p. 56): delimitação da questão de pesquisa; escolha das fontes de dados; eleição das palavras-chave para a busca; organização dos resultados; seleção de artigos por critérios; extração de dados; avaliação dos artigos; e, síntese e interpretação dos dados. O percurso e a sistematização da pesquisa aconteceram a partir das etapas descritas a seguir: 1-Bancos de dados: A formação de professores para a educação socioemocional é um tema multidisciplinar, pois abrange áreas da educação, psicologia, saúde e das ciências sociais. Para isso, utilizou-se as bases de dados voltadas a essas áreas do conhecimento: Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), *Literatura Latino-Americana em Ciências da Saúde* (LILACS), *Education Resources Information Center* (ERIC), PubMed, *Web of Science* e EBSCO.

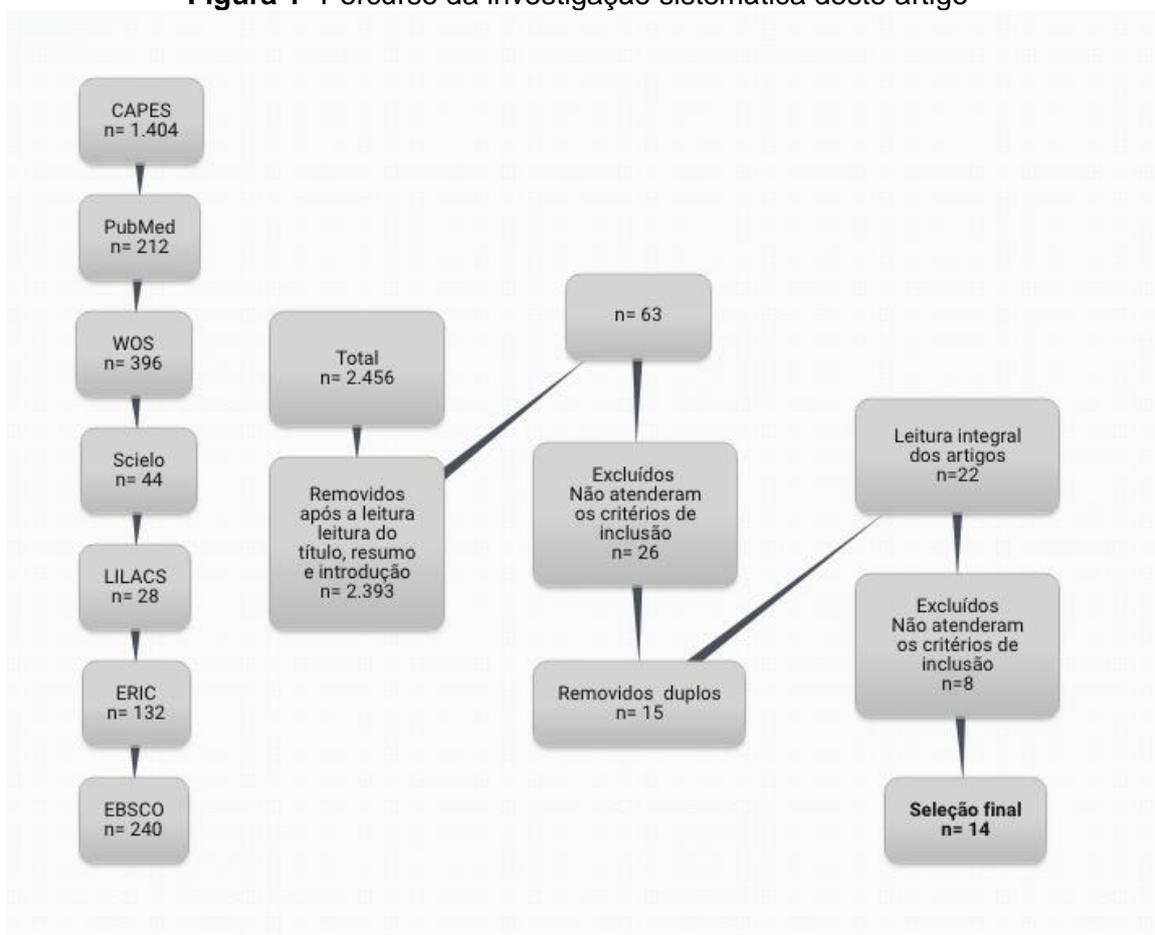
2-Sintaxes das buscas: As buscas foram realizadas por meio das combinações entre as palavras-chaves, em inglês, relacionadas ao tema educação socioemocional (*emotion education, emotional intelligence, SEL e socioemotional*) e entre a formação de professores (*teacher training e teacher formation*).

3-Critérios de inclusão: (1) artigos; (2) estudos empíricos; (3) intervenções direcionadas à formação de professores do Ensino Regular (Fundamental ao Médio); (4) as aprendizagens se referiam às SEL (*Social and Emotional Learning*) universal, ou seja, aprendizagem social e emocional; (5) artigos nos idiomas inglês, português e espanhol; (6) publicações entre 2001 e 2020.

4-Critérios de exclusão: (1) livros, teses, dissertações, anais, eventos e monografias; (2) estudos de revisão bibliográfica e estudos não experimentais; (3) pesquisas que abordavam temas específicos de educação socioemocional, como por exemplo: empatia, habilidades sociais, criatividade, entre outros temas; (4) estudos voltados a ambiente universitários e de formação técnica; (5) estudos direcionados a professores de disciplinas específicas. Esses critérios foram utilizados porque entende-se que a educação socioemocional nas situações mencionadas pode exigir um trabalho diferenciado para atender às demandas específicas, isso poderia gerar dados muito distintos, dificultando o processo de interpretação dos mesmos.

5-Processo de seleção: O período para a revisão dos artigos ocorreu de janeiro a março de 2021. As pesquisas das publicações foram realizadas em dupla de pesquisadores<sup>6</sup>, com o intuito de certificar e validar o processo de síntese e utilização dos critérios. Além de evitar contradições na seleção dos materiais, como recomendam Donato e Donato (2019). A partir dos critérios estabelecidos, foram encontrados o total de 2.456 artigos. Após a leitura dos títulos, resumo e introdução foram removidos 2.393, restando 63 artigos. Desses, 26 não atenderam aos critérios de inclusão e 15 foram removidos por duplicidade. Restaram 22 artigos para a leitura integral dos mesmos, desses, oito não atenderam aos critérios de inclusão, restando para a seleção final um total de 14 estudos (Figura 1).

**Figura 1-** Percurso da investigação sistemática deste artigo



Fonte: elaboração própria (2022).

Análise dos dados: O *corpus* de pesquisa foi analisado a partir dos seguintes itens: (a) identificação da pesquisa; (b) descrição da intervenção e recursos utilizados; (c) metodologia; (d) principais resultados. Na leitura integral dos artigos os pesquisadores selecionaram fragmentos textuais dos artigos que

<sup>6</sup> Pesquisador 1- Doutor e mestre em um Programa de Educação. Pesquisador 2- Mestre em um Programa de Educação. Ambos possuem conhecimento sobre a área investigada.

apresentavam relação aos itens descritos acima. A revisão sistemática qualitativa prevê que o pesquisador realize sínteses e avaliações críticas a partir do objeto de estudo investigado, levando em consideração o objetivo do artigo, metodologia, instrumentos de coleta de dados, processo de análise dos dados coletados e resultados que devem estar claramente explicitados de acordo com o método de pesquisa utilizado.

A revisão sistemática qualitativa tem o propósito de realizar uma avaliação criteriosa dos artigos para sintetizar os resultados analisados. Desta forma, a análise dos dados aconteceu de forma interpretativa-reflexiva mediante os dados coletados, pois conforme Creswell (2010, p. 236), a pesquisa qualitativa “[...] é indutiva, é baseada nos significados dos participantes, é emergente, frequentemente envolve o uso de uma lente teórica, é interpretativa e holística”.

A investigação dos artigos para esta Revisão Sistemática resultou em um quadro síntese (Quadro 1) que apresenta os principais resultados dos artigos analisados, do qual se estabelece relações entre os dados que possibilitam caracterizar as intervenções em educação socioemocional na formação de professores.

## Resultados

A organização dos materiais, derivados da coleção de artigos (n=14), atingiu grande amplitude dos dados que, por sua vez, dificultou estabelecer relações entre as variáveis. Isso demandou uma síntese dos materiais, de modo que o Quadro 1 apresenta, por ordem alfabética de autores, essas variáveis condensadas. Os artigos receberam uma codificação alfabética (de A à N) a fim de facilitar a relação dos dados e localização no quadro.

**Quadro 1** - Síntese dos artigos sobre intervenção na formação em educação socioemocional de professores

<b>Autores, Ano, Local, Intervenção, (n)</b>	<b>Descrição da Intervenção e recursos utilizados</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Principais Resultados</b>
(A) Baker-Henningham et al. (2009) Jamaica Programa de Formação de Professores <i>Incredible Years</i> (Webster-Stratton 2000) n= 15 professores de pré-escola no GI n= 12 no GC	7 dias de <i>workshops</i> , uma vez por mês e uma consulta mensal de 1h. Recursos: modelagem por videotape, dramatizações ( <i>role play</i> ), discussões de grupo.	<i>Dyadic Parent Child Interaction Schedule</i> (Robinson; Eyberg 1981) e <i>Teacher – Pupil Observation Tool</i> (Martin, 2005); Escalas de avaliação do comportamento infantil e da sala de aula desenvolvidas a partir de escalas do <i>Conduct Problems Prevention Research Group</i> (1999).	Aumento significativo de comportamento positivo dos professores participantes da intervenção (p=0,0004), redução no comportamento negativo (p= 0,03) e aumento na promoção de habilidades emocionais e sociais (p= 0,01). Aumento significativo no comportamento adequado das crianças (p=0,018) e no interesse e entusiasmo delas (p= 0,012). Aumento na cooperação entre as crianças (p= 0,0009) e no afeto do professor (p= 0,0001).

**Quadro 1 - Síntese dos artigos sobre intervenção na formação em educação socioemocional de professores (Continuação)**

Autores, Ano, Local, Intervenção, (n)	Descrição da Intervenção e recursos utilizados	Metodologia	Principais Resultados
(B) Coelho (2012) Portugal "Psicoeducação" baseado no modelo de Inteligência Emocional (Goleman, 2006) n= 6 professores do Ensino Fundamental e Médio.	8 sessões em 2 meses. Recursos: Técnica de gestão de emoções (diálogo interno, <i>feedback</i> construtivo); técnicas psicodramáticas, de relaxamento e respiração; trabalhos de grupo com aplicação na relação pedagógica; avaliação das sessões junto aos professores; trabalho para casa.	<i>Mental Health Inventory-5</i> (Escala MHI-5) (Pais Ribeiro, 2001); EVBCIE - Escala Veiga Branco das Capacidades da Inteligência Emocional (Veiga Branco, 2005).	As medidas pré e pós-intervenção são estatisticamente significativas para as subescalas autoconsciência ( $p=0.046$ ), gestão de emoções ( $p=0.028$ ), gestão de emoções em grupo ( $p=0.046$ ) e para o total da EVBCIE ( $p=0.046$ ). As diferenças não foram significativas estatisticamente no nível de saúde mental e nas dimensões automotivação e empatia.
(C) Doikou e Diamandidou (2011) Grécia Programa de formação de professores em habilidades de aconselhamento (TCP de Carl Rogers) n= 62 professores	12 horas. Recursos: palestras teóricas e práticas em habilidade de aconselhamento; dramatização; discussão da experiência com o formador.	Dois questionários construídos para os fins deste estudo em relação às expectativas e opinião dos participantes sobre o programa.	O programa forneceu aos professores novos conhecimentos e experiências em comunicação e aconselhamento. Além de desenvolver sua autoconsciência e atitude não diretiva durante a implementação das atividades do programa SEL.
(D) Dolev e Leshem (2016) Israel Workshops fundamentados no modelo Bar-On de IE. n= 21 professores	12 <i>workshops</i> em intervalos de 3-4 semanas. Recursos: 10 sessões de <i>coaching</i> , focado no desenvolvimento das competências de IE dos professores; <i>feedback</i> .	Inventário Bar-On EQ-i (Bar-On, 2007), como teste pré e pós-intervenção; Entrevistas semiestruturadas após a intervenção.	Ganhos significativos ( $p<0,05$ ) em duas das quinze subescalas: Assertividade e Tolerância ao Estresse. Autoconsciência, empatia e relações interpessoais foram as competências mais desenvolvidas, de acordo com os participantes.
(E) García Moreno (2012) Venezuela Programa de Inteligência Emocional (Goleman, 1995). n= 5 professores da segunda etapa da escola básica.	6 sessões de 90 minutos a cada semana. Recursos: Em cada sessão, foram levantadas duas questões abertas, formuladas por escrito ao final de cada dinâmica de grupo: O que eu aprendi? O que eu senti?	Observação participante; entrevistas semiestruturadas, autoinforme, gravação em áudio, informes analíticos elaborados a partir das sessões de grupo: questionário (adaptado de Álvarez, 2001).	Conclusão dos docentes: necessidade de integrar a educação emocional ao currículo; acharam importante a diversidade de conteúdos e estratégias do programa; o mesmo é uma ferramenta que pode ser utilizada em sala de aula; necessidade de continuidade das atividades do programa.

**Quadro 1 - Síntese dos artigos sobre intervenção na formação em educação socioemocional de professores (Continuação)**

Autores, Ano, Local, Intervenção, (n)	Descrição da Intervenção e recursos utilizados	Metodologia	Principais Resultados
(F) Harvey et al. (2016) Nova Zelândia Intervenção baseada no Modelo Harvey-Evans do ambiente emocional da sala de aula. n= 27 professores n= 332 alunos avaliaram seus professores.	3 oficinas de um dia, ao longo de 3 meses. Meio dia de sessão de acompanhamento. Recursos: <i>Quality Learning Circles</i> (Lovett; Gilmore, 2003); princípios de mudança de comportamento usado na terapia cognitivo-comportamental, revisão, psicoeducação, aplicação pessoal, lição de casa, modelagem e <i>feedback</i> .	CLIMATE - <i>Classroom Interactional Measure of Affective Teaching Environments</i> (Chin et al., 2011); QTI- <i>Questionnaire on Teacher Interaction</i> (Goh; Fraser, 2000; Wubbels; Levy, 1991); PRQ- <i>Peer Relations Questionnaire</i> (Rigby, 1997); HIF - <i>How I Feel Scale</i> (Walden et al., 2003); <i>Recognition of Emotional Content/Process Test</i> .	Resultados mistos. Diminuições nos relacionamentos indesejáveis dos professores e estabelecimento de limites. Nenhuma relação entre as mudanças de professores e comportamento pró-social dos alunos.
(G) Haslip et al. (2018) USA Curso SEL e Orientação Infantil - baseado em princípios de orientação positiva (Kersey; Master-filho, 2013) n= 24 educadores da primeira infância	12 reuniões semanais por duas horas. Recursos: Processo interativo com o instrutor em relação à reflexão, ação, consciência e geração de <i>insights</i> ; discussão de classe; registro no diário, preenchimento de modelos reflexivos sobre estratégias usadas por professores.	<i>Guidance principles survey</i> (Levantamento de princípios de orientação); <i>Guidance principles template</i> (Modelo de princípios de orientação); <i>Relationship tracker</i> (Rastreador de relacionamento).	Princípios relacionais positivos conseguiram redirecionar o comportamento infantil e resolver conflitos interpessoais. Houve melhora significativa no nível de afeto entre os próprios professores e as crianças (média ES = 0,91 a 2,18). Os professores, em média, melhoraram 9 de 11 relacionamentos.
(H) Hen e Sharabi-Nov (2014) Israel O treinamento seguiu o modelo de IE de Mayer et al. (2000). n= 186 professores do Ensino Fundamental	14 semanas (56 horas). Recursos: Trabalho verbal, não verbal, modalidades de aprendizagem de reflexão e dramatizações ( <i>role play</i> ), registro das experiências e reflexões em um diário pessoal.	SSREIT - <i>Emotional intelligence scale - Schutte Self Report Emotional Intelligence Test</i> (Schutte et al., 1998); IRI- <i>The Interpersonal Reactivity Index</i> (Davis, 1980): <i>Reflective questionnaire</i> .	Média de IE significativamente maior no final do curso (p <0,001). Aumento significativo nas subescalas expressão, regulação e gestão (p <0,05).

<p>(I) Martyniak e Pellitteri (2020) Polônia Intervenção baseada no modelo de Inteligência Emocional (Mayer; Salovey, 1997). n= 60 professores no GI n= 44 no GC</p>	<p>Três <i>workshops</i> de um dia inteiro. Recursos: exercícios diários curtos de acompanhamento (cinco vezes por semana) que foram administrados por e-mail durante quatro semanas após o treinamento.</p>	<p>MSCEIT - <i>Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test</i> (Mayer et al., 2002); Questionário Demográfico.</p>	<p>Aumento significativo de três das quatro áreas de habilidade do MSCEIT: facilitação (p= 0,021), conhecimento (p= 0,003) e regulação (p=0,009). No nível das pontuações de área do MSCEIT, a Área Estratégica aumentou significativamente (p=0,001).</p>
--	--	---	--

**Quadro 1 - Síntese dos artigos sobre intervenção na formação em educação socioemocional de professores (Continuação)**

Autores, Ano, Local, Intervenção, (n)	Descrição da Intervenção e recursos utilizados	Metodologia	Principais Resultados
<p>(J) Papiéska et al. (2019) Polônia Workshop EMOScope (Laevers, 2012). n= 8 professores e n=180 alunos no GI n= 8 professores e n=159 alunos no GC</p>	<p>Um <i>workshop</i> de 3 horas capacitou os professores para aplicar a intervenção nos alunos. O EMOScope foi desenvolvido para promover a competência socioemocional nas crianças.</p>	<p>LEAS-C - <i>Levels of Emotional Awareness Scale for Children</i> (Bajgar et al., 2005, Veirman et al., 2011); SoCoDoT- <i>Socioemotional Competence Domino Test</i> (Papiéska et al., 2016); <i>Strengths and Difficulties Questionnaire</i> (Goodman, 2001); <i>Peer nominations of cooperative behaviour</i> (Coie; Dodge, 1983).</p>	<p>Efeitos significativos positivos da intervenção aconteceram nos domínios “eu emocional”, “consciência do outro” e na “compreensão social”. Redução da hiperatividade, problemas de conduta e dificuldades nas crianças em condição experimental.</p>
<p>(K) Pozo-Rico e Sandoval (2020) Espanha Programa de Inteligência Emocional (Mayer; Salovey, 1997). n= 51 professores e n= 1403 alunos no GI presencial e <i>e-learning</i>) n= 23 prof. e n= 666 alunos no GC</p>	<p>Uma sessão de 5 horas por semana (total de 7 semanas). Após cada sessão, um projeto educacional foi concluído na sala de aula com os alunos. Recursos: aulas presenciais e virtuais; teoria e discussão em grupo sobre dificuldades reais de IE em sala de aula.</p>	<p>Desempenho acadêmico de acordo com o histórico escolar do aluno. Pesquisa de satisfação para determinar o grau de satisfação dos professores com o programa de treinamento.</p>	<p>Houve diferença significativa (p &lt;0,01) entre a avaliação pré e pós-treinamento entre os grupos experimentais em comparação com o grupo de controle. Diferenças refletidas por mudanças na nota média (e na pontuação em todas as áreas de conhecimento) após o programa. Aumento maior no desempenho acadêmico e maior satisfação dos professores no grupo de <i>e-learning</i> baseado em jogos.</p>

<p>(L) Reyes et al. (2012) USA Abordagem RULER (Brackett et al., 2011). n= 28 professores n= 812 alunos da sexta série</p>	<p>1º Treinamento: dois encontros (6 horas por dia). 2º Treinamento: destinado aos professores. Duração de um dia inteiro focado na instrução do <i>Feeling Words Curriculum</i> (Brackett et al., 2011). Recursos: <i>coaching</i>, treinador que visita a classe, revisa os planos de aula, modelos de aulas, fornece <i>feedbacks</i> construtivos e sugere soluções e recursos para ajudar o professor.</p>	<p>Avaliação do treinamento: frequência; número de aulas ministradas; observação dos treinadores. Avaliação dos alunos: auto relatos, desempenho, boletins e testes. <i>Adaptive Efficacy Scale</i> (Search Institute, 2006); <i>MSCEIT-YV- Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test</i> (Mayer et al.); <i>Elementary Student Questionnaire of the Child Development Project</i> (Developmental Studies Center, 2000).</p>	<p>Não houve efeitos estatisticamente significativos para as variáveis treinamento, dosagem ou qualidade de implementação nos resultados dos alunos. O estudo sugere que apenas a entrega de aulas SEL não é suficiente para cultivar benefícios para os alunos. As lições devem ser ensinadas com frequência e entregues com qualidade.</p>
--	---	---	--

**Quadro 1 - Síntese dos artigos sobre intervenção na formação em educação socioemocional de professores (Continuação)**

Autores, Ano, Local, Intervenção, (n)	Descrição da Intervenção e recursos utilizados	Metodologia	Principais Resultados
<p>(M) Talvio et al. (2013) Finlândia TET- <i>Teacher Effectiveness Training</i> (Gordon Training International, 2012). n= 20 professores do Ens. Fundamental (GI) n= 23 do Ens. Médio (GI) n= 26 professores (GC).</p>	<p>Treinamento de 4 dias. Recursos: apresentações do tema pelo instrutor; discussões em grupo; compartilhamento individual; construção de atividades; exercícios que levam os participantes a refletir sobre sua própria vida e aumentar a consciência e compreensão de si.</p>	<p>Questionário de <i>feedback</i> do curso; Teste de conhecimento; DCI- <i>Dealing with Challenging Interaction</i> (Talvio et al., 2012); <i>School Well-being Profile</i> (Konu, 2005).</p>	<p>O conhecimento do nível SEL após o curso foi significativamente melhor entre os dois grupos de intervenção do que o grupo de comparação (<math>p &lt; 0,001</math>). No GC, não foram encontradas diferenças entre as medidas pré e pós-teste.</p>
<p>(N) Torrijos Fincias et al. (2018) Espanha Formação elaborada a partir dos estudos de Bisquerra (2005), Elías et al., (1999), Fernández Berrocal (2008), Muñoz de Morales (2005). n=47 professores</p>	<p>Formação de 30 horas. Grupo 1 (n= 27): 4 finais de semana com sessões de 4 horas; Grupo 2 (n=20): duas vezes por semana com sessões de 3 horas. Recursos: "Rúbricas" (Avaliação de estudos de casos) e diários de acompanhamento.</p>	<p>Questionário de desenvolvimento emocional em adultos CDE-A (Pérez Escoda et al., 2010); "Rúbricas"; Questionários de motivação e satisfação da formação em competências emocionais; Diário de acompanhamento; Entrevistas semiestruturadas;</p>	<p>A avaliação pré e pós-teste do valor total do CDE-A de ambos os grupos resultou em níveis superiores estatisticamente significativos (grupo 1: <math>p=0,000</math>, <math>d=1,12</math>; grupo 2: <math>p=0,000</math>, <math>d=1,02</math>). Efeitos nas competências regulação emocional e autonomia emocional. 63,8% dos professores afirmaram ter adquirido um alto nível de conhecimento após o treinamento.</p>

Fonte: dados da pesquisa (2022).

Nota: GC= grupo controle; GI=grupo intervenção; n= número de participantes; SEL= *Social and Emotional Learning*; IE= Inteligência Emocional.

Em relação aos resultados da revisão sistemática, os seguintes países possuem 2 publicações: Espanha (K; N), Israel (D; H), Polônia (I; J) e USA (G; L); dos autores, não houve repetição; e, o ano que mais somou publicações da temática foi 2012 (B; E; L).

As intervenções são o objeto de interesse para este artigo; no conjunto dos dados elas têm ampla variância. A maioria das intervenções (6) ocorreu como Formação (B; C; E; G; K; N) a qual consiste basicamente na reunião dos professores com profissionais que promovem saberes sobre a Educação Socioemocional. Outros modelos foram *Workshop* (A; D; F; I; J), ou seja, encontro de um dia inteiro que visa o aprofundamento do tema aliado à prática; e, Treinamentos (H; L; M), que visam capacitar o profissional na temática.

O tamanho médio amostral nos estudos foi de 49 professores, sendo que os Treinamentos obtiveram maior média de participantes (94). As Formações tiveram a média de 36 professores participantes, e os *Workshops* obtiveram a média de 39. O estudo (E) apresentou o menor número de participantes (5), enquanto o artigo (H) apresentou o maior número (186). Ainda, alguns estudos (F; J; K; L) incluíram os alunos a fim de examinar os efeitos da intervenção nesses sujeitos. Os estudos (A, I, J, K e M) realizaram grupo controle.

A duração dos processos de intervenção aconteceu de diferentes formas nos artigos, sem uniformidade entre os mesmos. Houve grande variação de tempo, a intervenção de menor duração foi de 3 horas (J) e a de maior, 56 horas (H). Em relação aos instrumentos de avaliação utilizados nos estudos foram diversos, conforme o que se apresenta no Quadro 2, a maioria aferiu os níveis de inteligência emocional dos professores de diferentes formas.

De modo geral, as intervenções aconteceram pelas seguintes ações principais: discussão em grupo da temática, palestras, discussão de experiências, instrução e reflexão sobre sua própria vida. As ações das intervenções foram as seguintes:

- Discussão de Experiências/ Discussão em grupo (A; C; G; K; M): discute a experiência real dos participantes para a reflexão e aprofundamento da temática;
- Feedback* (B; D; F; L): consiste num retorno reflexivo dos educadores que acompanham os professores em atividade;
- Dramatização (A; C; H): que oportuniza a reflexão de situações da Educação Socioemocional, dramatizadas pelos participantes, para mobilizar a discussão da temática – muitas vezes fundamentada no psicodrama;
- Diário Reflexivo (G; H; N): uma atividade na qual o professor é convidado a refletir e anotar sobre suas próprias experiências;
- Trabalho para casa (B; F): para continuidade ao processo de aprendizagem da temática, a buscar soluções individualmente – essa é uma prática comumente utilizada da Psicologia Cognitiva Comportamental;
- Coaching* (D; L): acompanhamento do educador por um profissional capacitado que possa orientá-lo sobre seu processo de aprendizagem.

A partir da análise dos artigos, inferiu-se dois tipos de abordagens nas intervenções: Abordagem Pragmática, com propósito de gerar habilidades educacionais a partir de instruções e exercícios (por exemplo: técnicas de gestão emocional, modelagem e instrução); Abordagem Reflexiva, com o

aprofundamento dos saberes da Educação Socioemocional aliados à reflexão a partir da própria experiência subjetiva (por exemplo: Discussões em grupo, Diário reflexivo e Compreensão de si mesmos).

As intervenções pesquisadas no presente estudo trabalharam o desenvolvimento das competências socioemocionais em diferentes níveis dos cinco domínios do CASEL. Foi possível observar maiores resultados em três domínios: Autoconsciência, Autogestão e Habilidades de relacionamento. A Conscientização social e a Tomada de decisão responsável foram as competências apresentadas com menores incidências. Seguem os principais resultados das intervenções estudadas, de acordo com o modelo CASEL (2013):

1. Autoconsciência: Os programas de formação ajudaram os educadores a reconhecer e compreender melhor suas próprias emoções e pensamentos. Esses resultados foram observados principalmente nos seguintes trabalhos: Coelho (2012), Doikou e Diamandidou (2011), Dolev e Leshem (2016), Martyniak e Pellitteri (2020), Papiéska et al. (2019), Torrijos Fincias et al. (2018). Nas intervenções, atividades como dramatizações, registro em diários e discussões em grupo podem ser utilizadas para ajudar os professores a desenvolverem uma maior consciência de si mesmos. Já os workshops focados em técnicas de reflexão pessoal e feedback construtivo ajudaram a potencializar essa competência.

2. Autogestão: A capacidade dos professores de gerenciar suas próprias emoções e comportamentos também foi um resultado observado nas seguintes intervenções: Coelho (2012), Hen e Sharabi-Nov (2014), Martyniak e Pellitteri (2020), Torrijos Fincias et al. (2018). Programas que incorporaram técnicas de relaxamento, respiração e diálogo interno, como descritos no estudo de Coelho (2012), resultaram em uma melhor gestão do estresse e maior automotivação entre os educadores.

3. Conscientização Social: As intervenções tiveram um impacto positivo na conscientização social dos professores nos estudos de Dolev e Leshem (2016) e Papiéska et al. (2019). Recursos como os feedbacks aumentaram a capacidade dos professores de se conectar com seus alunos e colegas de maneira empática. Esse aumento na empatia e compreensão das normas sociais e culturais ajudou a criar um ambiente escolar mais inclusivo e solidário.

4. Habilidades de Relacionamento: Os resultados mostraram o desenvolvimento de habilidades de relacionamento dos professores nos seguintes estudos: Doikou e Diamandidou (2011), Dolev e Leshem (2016), Harvey et al. (2016) e Haslip et al. (2018). Programas baseados em modelos de aconselhamento, como os discutidos por Doikou e Diamandidou (2011), ajudaram os professores a desenvolver melhores habilidades de comunicação e resolução de conflitos.

5. Tomada de Decisão Responsável: Essa competência se refere à habilidade de fazer escolhas éticas e construtivas, considerando o bem-estar de si e dos outros. As formações que incorporaram análises de casos e discussões éticas, como aquelas que utilizam o modelo Bar-On de Inteligência Emocional descrito por Dolev e Leshem (2016), podem ajudar os professores a desenvolverem uma

tomada de decisão mais responsável. Os resultados desse domínio foram menos abordados nas intervenções estudadas, possivelmente porque seja trabalhado de modo mais indireto, em relação aos demais.

Outros artigos também apresentaram resultados da intervenção nos alunos (4), a saber: aumento de comportamentos positivos (Baker-Henningham et al., 2009; Haslip et al., 2020), melhora no desempenho acadêmico (Pozo-Rico; Sandoval, 2020), redução de comportamentos negativos e desenvolvimento de habilidades socioemocionais (Papiéska et al., 2019). Em suma, a maioria das intervenções apresentou resultados positivos no que se refere ao desenvolvimento das competências socioemocionais dos professores. Essas melhorias não só beneficiaram os educadores individualmente, mas também contribuíram para a criação de um ambiente escolar mais positivo, produtivo e inclusivo, impactando na sua relação com os alunos e, assim, promovendo o desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos alunos.

Em relação aos principais temas abordados nas intervenções, foram identificados quatro temas principais. A partir deles, desdobraram-se subtemas, enumerados a seguir: 1. Compreensão empática: comunicação, relacionamento interpessoal, validação de sentimentos, escuta ativa; 2. Autoconsciência: autoestima, consciência emocional, autorresponsabilidade, aceitação, autonomia; 3. Regulação da emoção: expressão emocional, ensino de habilidades sociais e emocionais, assertividade; 4. Reconhecimento de emoções: compreensão conceitual das emoções e identificação de emoções. Vale ressaltar que essa organização não impede que os temas e subtemas se inter-relacionem.

Diante dos resultados apresenta-se algumas reflexões acerca das intervenções. Desse modo, poderia se inferir que: as formações apresentaram resultados mais positivos; treinamentos tendem a resultados menos positivos; grupos menores e recursos como dramatização e discussão em grupo estão associados a resultados mais positivos.

## Discussão

Esta pesquisa buscou descrever estudos sobre intervenções na formação de professores com a Educação Socioemocional. A Formação Inicial de Professores tem em seu currículo a disciplina de Psicologia da Educação, que se preocupa com a aprendizagem do aluno. Nas aulas se fomentam a relação entre professor-aluno e a preocupação sobre o bem-estar emocional dos alunos que forma um constructo teórico que erige valor fundamental a emoção no contexto escolar. A formação de professores tem uma vasta gama de assuntos. Embora política, inclusão, tecnologia e psicologia estejam entre os assuntos mais pontuados, a Educação Socioemocional não aparece como assunto da Formação de Professores nos primeiros 15 anos deste século (Raimundo; Fagundes, 2018). A formação de professores que tenha uma estrutura em educação socioemocional ainda é um desafio (Silva; Silva, 2021). A partir disso, surge a demanda de formar os professores também para a Educação Socioemocional, um saber capaz de propiciar melhor manejo da sala de aula, qualificar as relações interpessoais, contribuir para o desenvolvimento

acadêmico dos alunos e melhorar a qualidade de vida tanto deles quanto do próprio professor.

Os artigos analisados mostraram diferentes formas de intervenções para formar os professores, como *workshops*, treinamentos e formações. Decerto que o formato das intervenções atenda objetivos primários, como o escopo da pesquisa e a necessidade pontual de uma escola. Mas ao pensar este artigo no panorama da Formação de Professores, percebe-se a demanda técnica de uma formação permanente, a fim de qualificar a abordagem professoral na atividade do ensino. No presente estudo de revisão sistemática, as intervenções com característica de “formação” demonstraram resultados melhores das intervenções.

Dentre os dados, apareceram dois modos de abordagem. Uma pragmática, com propósitos de treinamento para o professor obter habilidade de agir mediante a técnicas estabelecidas com foco em objetivos a serem atingidos. A outra é reflexiva, para o professor aprofundar num processo de autoconhecimento e reconstrução da sua percepção das relações intersubjetivas. Ambas as abordagens foram relevantes para a obtenção de resultados positivos nos estudos avaliados.

O estudo de revisão encontrou dois recursos de ensino que estiveram associados a resultados mais positivos nas intervenções, são eles: a dramatização (*role-play*) e a discussão em grupo. O primeiro é definido como uma técnica particular de simulação, a qual enfatiza a interação dos sujeitos em circunstâncias específicas. Consiste basicamente em um jogo de imaginação, no qual o participante é convidado a atuar como si próprio ou como outra pessoa. Esse processo gera aprendizagens sobre a situação e/ou sujeitos e fornece estrutura para a testagem de um repertório comportamental (Van Ments, 1989). A dramatização promove o exercício de uma situação real. As discussões em grupo, por sua vez, consistem no debate e diálogo sobre experiências e vivências de um tema específico. As aprendizagens são construídas por meio das reflexões dos relatos e argumentos, esse processo permite o aprofundamento da temática discutida. Ambos os recursos promovem a participação ativa dos aprendentes. Nesse sentido, julgamos como ferramentas de aprendizagem importantes a serem inseridas em futuras intervenções.

Os programas que utilizam técnicas de reflexão pessoal, feedback e atividades práticas também estão alinhados com as recomendações de Brackett e Katulak (2007). Os autores enfatizam a importância de uma abordagem prática e experiencial no desenvolvimento dessas competências. Eles destacam que a prática dessas habilidades em ambientes controlados permite que os educadores enfrentem desafios reais de maneira funcional.

Os artigos selecionados no presente estudo apresentaram resultados positivos referentes às intervenções em educação socioemocional destinadas aos professores. Os programas de formação auxiliaram os participantes a reconhecer, compreender e gerenciar melhor suas próprias emoções, pensamentos e comportamentos, além de desenvolver habilidades de relacionamento. Brackett e Katulak (2007) argumentam que as competências socioemocionais desempenham um importante papel no bom funcionamento acadêmico e no clima escolar positivo. Essas competências auxiliam os professores a gerenciar suas próprias emoções e influenciar positivamente a

comunidade escolar, resultando em melhorias significativas na qualidade da educação e no bem-estar geral dos professores.

Professores com maiores competências socioemocionais têm maior probabilidade de criar ambientes de aprendizagem mais produtivos, além de promover o desenvolvimento emocional dos alunos. O investimento na formação contínua em educação socioemocional para professores não apenas melhora o desempenho desses profissionais, mas também influencia diretamente os resultados acadêmicos e a saúde emocional dos alunos (Brackett; Katulak, 2007; Jennings e Greenberg, 2009; Zins et al, 2004; Roeser et al, 2012). Para que os programas de educação socioemocional sejam eficazes no ambiente escolar, é importante que os professores também desenvolvam essas competências por meio de formações (Ellas et al., 1997; Durlak et al., 2011; Roeser et al., 2012; Weissberg et al., 2015).

Importa salientar que um processo formativo “não faz um profissional”. Ou seja, aprofundar nos saberes teóricos da Inteligência Emocional, como o tema ‘Compreensão Conceitual de Emoções’, trocar experiências e repensar a prática têm efeitos na prática de professores, mas é preciso que a formação seja permanente, nesse sentido, Raimundo e Fagundes (2018) destacam que a transformação de professores acontece pela demanda social que aparece na escola, isso é mais do que uma motivação pessoal do professor, trata-se de buscar saberes para sanar as adversidades que enfrentam no cotidiano do seu trabalho professoral. A recursividade dessa dinâmica, que alia teoria e prática professoral, consiste no que Raimundo e Fagundes (2018) entendem por práxis como fenômeno formador do professor – a formação permanente.

Pensar a intervenção implica em pensar a formação de professores em relação aos objetivos da educação socioemocional. Isso diverge de uma racionalidade técnica que instrumentaliza professores a aplicar técnicas que conduzam o aluno numa esfera de aprendizagem do aspecto socioemocional, pelo contrário. A educação socioemocional requer a formação pessoal de professores; a transformação de sua compreensão socioemocional tem efeito em seu trabalho, que por sua vez é recursivo em sua própria formação professoral.

## Considerações Finais

A Educação Socioemocional é um tema de interesse crescente no Brasil, que requer reflexão para organizar a formação de professores nesta temática. Assim, este artigo procurou responder a seguinte questão direcionadora: como se caracterizam as intervenções na formação em Educação Socioemocional de professores? Para tanto, utilizou-se a Revisão Sistemática para balizar a exploração de publicações da temática e estabelecer a relação dos materiais para serem descritos.

Os resultados mostraram que as intervenções acontecem na forma de *Workshops*, Treinamentos e Formações. Foi possível inferir dois modos de abordagem: pragmático, voltado a desenvolver habilidades instrumentadas; e, reflexivas, voltada à formação pessoal de professores. Destacaram-se,

principalmente, as técnicas de dramatização e discussão em grupo como recursos pedagógicos para trabalhar a educação socioemocional nas formações de professores, pois se tratam de abordagens práticas e experienciais.

A análise dos artigos conduziu às seguintes reflexões: a. além de professores, os demais sujeitos da comunidade escolar precisam da formação em educação socioemocional para manter a coerência da temática no meio escolar; b. a intervenção poderia compor um plano de formação continuada de professores; c. a formação de professores não se encerra na intervenção, senão se desdobra na recursividade de sua própria prática.

A metodologia foi suficiente para responder à questão fundamental desta pesquisa, mas encontrou dificuldades na relação de seus resultados pela disparidade metodológica dos artigos. O manejo dos materiais revelou duas demandas de pesquisa: a. característica das formações em educação emocional no Brasil; b. pressupostos fundamentais para criação de intervenções para formação de professores em educação socioemocional.

Os resultados das intervenções apontaram os benefícios do desenvolvimento das competências socioemocionais em professores e, conseqüentemente, no ambiente escolar que se concentra em alunos. Diante disso, se faz necessário pensar em programas de formação continuada (permanente), que promovam o desenvolvimento socioemocional de forma prática e vivencial. Investir em uma formação sólida para professores, que inclua o desenvolvimento de suas competências socioemocionais, é importante para criar um ambiente de ensino que apoie tanto o crescimento emocional quanto o acadêmico dos alunos. Nesse sentido, sugerimos a realização de novos estudos para investigar as necessidades dos nossos professores, no que se refere a ações formativas em educação socioemocional no contexto brasileiro. Os dados da presente pesquisa podem auxiliar esses estudos.

O professor é um dos pilares para a inclusão da educação socioemocional nas instituições de ensino. Para isso, é necessária sua participação ativa nesse processo educativo, por meio da inclusão do tema nos currículos acadêmicos e de sua aplicação no cotidiano escolar.

O contexto sociopolítico do Brasil tem se desdobrado para uma cultura de intolerância, que prejudica a diversidade das relações e enfraquece a tranquilidade da convivência. A intolerância social é refletida no interior da escola, que no olhar crítico é vista como demanda por professores. Assim, manejar este agravo educacional requer conhecimento socioemocional para que no exercício da empatia se conduza a educação para desatar sujeitos dos seus “grilhões emocionais” a fim de qualificar a sociabilidade na liberdade de sua consciência emocional.

## Referências

Baker-Henningham, Helen. et al. A pilot study of the Incredible Years Teacher Training programme and a curriculum unit on social and emotional skills in community pre-schools in Jamaica. **Child Care Health and Development**, v. 35, n. 5, p. 624-631, Setembro/2009. Disponível em: <https://www.incredibleyears.com/wp-content/uploads/a-pilot-study-jamaica.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2021.



Brackett, Marc A.; Katulak, Nicole. A. *Emotional Intelligence in the Classroom: Skill-Based Training for Teachers and Students*. In: Ciarrochi, Joseph; Mayer, John. D. (Eds.). **Applying emotional intelligence: A practitioner's guide**. Psychology Press, 2007, p. 1–27.

Brasil. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é base**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 22 mar. 2021.

CASEL. **CASEL guide: effective social and emotional learning programs: preschool and Elementary School Edition**. Chicago, 2013. Disponível em: <https://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/2013-casel-guide.pdf>. Acesso em: 22 set. 2021.

CASEL. **CASEL guide: effective social and emotional learning programs: middle and high school edition**. Chicago, 2015. Disponível em: <http://secondaryguide.casel.org/caselsecondary-guide.pdf>. Acesso em: 22 set. 2021.

Coelho, Lénea Verde Martins. Competência Emocional em Professores: Contributos da Psicoeducação. **Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental**, Porto, n. 8, p. 16-24, dezembro/2012.

Costa, Angelo Brandelli; Zoltowski, Ana Paula Couto. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: Koller, Sílvia H.; Couto, Maria Clara P. de Paula; Hohendorff, Jean Von. **Manual de Produção Científica**. Porto Alegre: Penso, 2014.

Creswell, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Doikou, Maro; Diamandidou, Konstantina. Enhancing teachers' counselling skills: student teachers' views on a teachers' education programme. **European Journal of Teacher Education**, v. 34, n. 1, p. 61-79, janeiro/2011.

Dolev, Nina; Leshem, Shosh. Teachers' emotional intelligence: The impact of training. **CRES Special Issue**, v. 8, n. 1, p. 75–94, abril/2016. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/307167579\\_Teachers'\\_emotional\\_intelligence\\_The\\_impact\\_of\\_training](https://www.researchgate.net/publication/307167579_Teachers'_emotional_intelligence_The_impact_of_training). Acesso em: 22 jan. 2021.

Donato, Helena; Donato, Mariana. Etapas na condução de uma Revisão Sistemática. **Acta Médica Portuguesa**, v. 32, n. 3, p. 227-235, março/2019.  
Durlak, Joseph A. et al. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. **Child Development**, v. 82, n. 1, p. 405-432, 2011.

Elias, Maurice J. et al. **Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1997.

García Moreno, Berta Maria. Pertinencia de un programa de Inteligencia Emocional dirigido a docentes de la segunda etapa de la escuela básica en Venezuela. **Revistas de investigación**, [S.l.], v. 36, n. 76, Maio/2012. Disponível em: <http://ve.scielo.org/pdf/ri/v36n76/art07.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2021.

Graczyk, Patricia A. et al. Critérios para avaliar a qualidade de programas escolares de aprendizagem social e emocional. In: Bar-On, Reuven; Parker, James D. A. (Org.) **Manual de inteligência emocional: teoria, desenvolvimento, avaliação e aplicação em casa, na escola e no local de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 2002. p. 286-299.

Harvey, Shane T. et al. Warming the emotional climate of the classroom: Can teachers' social-emotional skills change? **The International Journal of Emotional Education**, v. 8, n. 2, p. 70–87, Novembro/2016. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/316934429\\_Warming\\_the\\_Emotional\\_Climate\\_of\\_the\\_Classroom\\_Can\\_Teachers'\\_Social-Emotional\\_Skills\\_Change](https://www.researchgate.net/publication/316934429_Warming_the_Emotional_Climate_of_the_Classroom_Can_Teachers'_Social-Emotional_Skills_Change). Acesso em: 20 jan. 2021.

Hassan, Narehan et al. The Relationship between Emotional Intelligence and Teaching Effectiveness among Lecturers at Universiti Teknologi MARA, Puncak Alam, Malaysia. **International Journal of Social Science and Humanity**, v. 5, n. 1, p. 1-5, Janeiro/2015. Disponível em: <http://www.ijssh.org/papers/411-H00001.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2022.

Haslip, Michael J. et al. How urban early childhood educators used positive guidance principles and improved teacher-child relationships: a social-emotional learning intervention study. **Early Child Development and Care**, v. 190, n. 7, p. 971-990, Agosto/2018.

Hen, Meirav; Sharabi-Nov, Adi. Teaching the teachers: emotional intelligence training for teachers. **Teaching Education**, v. 25, n. 4, p. 375-390, Maio/2014. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/262450290\\_Teaching\\_the\\_teachers\\_emotional\\_intelligence\\_training\\_for\\_teachers](https://www.researchgate.net/publication/262450290_Teaching_the_teachers_emotional_intelligence_training_for_teachers). Acesso em: 20 jan. 2021.

Jennings, Patricia A.; Greenberg, Mark T. The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. **Review of Educational Research**, v. 79, n. 1, p. 491-525, 2009.

Lisboa, Aissa Cavalcante.; Rocha, Paulo Alfredo Martins. Competências socioemocionais e docência: a BNCC e as novas exigências na formação de professores. E-book: **Educação como (re)Existência: mudanças**,

**conscientização e conhecimentos** - Campina Grande: Realize Editora, v. 01, p. 586-611, 2021.

Martyniak, Marzena; Pellitteri, John. The Effects of Short-Term Emotional Intelligence Training on Preschool Teachers in Poland. ***Psychological topics***, v. 29, p. 85-94, Abril/2020. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/341242215\\_The\\_Effects\\_of\\_Short-Term\\_Emotional\\_Intelligence\\_Training\\_on\\_Preschool\\_Teachers\\_in\\_Poland](https://www.researchgate.net/publication/341242215_The_Effects_of_Short-Term_Emotional_Intelligence_Training_on_Preschool_Teachers_in_Poland). Acesso em: 23 jan. 2021.

Papieska, Joanna et al. Promoting socioemotional competence in primary school classrooms: Intervention effects of the EMOScope. ***The European Journal of Developmental Psychology***, v. 16, n. 1, p. 97-112, 2019. Disponível em: <https://pure.uva.nl/ws/files/32523950/17405629..2017.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2021.

Pozo-Rico, Tereza; Sandoval, Ivan. Can Academic Achievement in Primary School Students Be Improved Through Teacher Training on Emotional Intelligence as a Key Academic Competency? ***Frontiers in psychology***, v.10, n. 2976, janeiro/2020. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6967735/>. Acesso em: 05 jan. 2021.

Raimundo, Jerry Adriano; Fagundes, Mauricio Cesar Vitória. O estado da arte sobre a formação de professores entre 2001 e 2016: um olhar sobre a produção brasileira a partir do Portal de periódicos CAPES/MEC. ***Roteiro***, v. 43, n. 3, p. 891-918. Set/dez. 2018.

Raimundo, Jerry Adriano; Fagundes, Maurício. A epistemologia da práxis como fenômeno formador do/a docente: um caminho possível? ***Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação***, v. 13, n. 3, p. 1935-1951, dez. 2018.

Reyes, Maria Regina et al. The interaction effects of program training, dosage, and implementation quality on targeted student outcomes for the RULER approach to social and emotional learning. ***School Psychology Review***, v. 41, n. 1, p. 82-99, Março/2012.

Roeser, Robert W. et al. Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice. ***Child Development Perspectives***, v. 6, n. 2, p. 167-173, 2012.

Silva, Thayanne Lima da; Silva, Ezir George. Formação Socioemocional: olhares para a docência na educação básica. ***Devir Educação***, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 81-94, 2021. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/345>. Acesso em: 26 jan. 2022.

Talvio, Markus et al. Revisiting Gordon's Teacher Effectiveness Training: An Intervention Study on Teachers' Social and Emotional Learning. ***Electronic Journal of Research in Educational Psychology***, v. 11, n. 3, p. 693-716, Dezembro/2013. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/259166062\\_Revisiting\\_Gordon's\\_Teacher\\_Effectiveness\\_Training\\_An\\_Intervention\\_Study\\_on\\_Teachers'\\_Social\\_and\\_Emotional\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/259166062_Revisiting_Gordon's_Teacher_Effectiveness_Training_An_Intervention_Study_on_Teachers'_Social_and_Emotional_Learning). Acesso em: 07 jan. 2021.

Torrijos Fincias, Patricia et al. La educación emocional em la formación permanente del profesorado no universitário. **Revista de curriculum y formación del profesorado**, v. 22, n. 1, p. 579-597, janeiro-março/ 2018. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/543103446/La-Educacion-Emocional-en-La-Formacion-Permanentedel-Profesorado-No-Universitario>. Acesso em: 06 jan. 2021.

Van Ments, Morry. **The Effective Use of Role Play: A Handbook for Teachers and Trainers**. New York: Nichols Publishing; 1989.

Weissberg, Roger P. et al. **Handbook of social and emotional learning: Research and practice**. New York: The Guilford Press, 2015.

Zins, Joseph E. et al. **Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?** New York: Teachers College Press, 2004.