

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

IVAN SEQUEIRA PETRY

JOVENS LÍDERES PELA NÃO VIOLÊNCIA: UM PROGRAMA DE LIDERANÇA
SERVIDORA E COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA NA ESCOLA BRASILEIRA

CURITIBA

2025

IVAN SEQUEIRA PETRY

JOVENS LÍDERES PELA NÃO VIOLÊNCIA: UM PROGRAMA DE LIDERANÇA
SERVIDORA E COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA NA ESCOLA BRASILEIRA

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Gestão de Organizações, Liderança e Decisão, Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão de Organizações, Liderança e Decisão.

Orientadora: Profa. Dra. Jane Mendes Ferreira Fernandes.

CURITIBA

2025

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

Petry, Ivan Sequeira

Jovens líderes pela não violência : um programa de liderança servidora e comunicação não violenta na escola brasileira / Ivan Sequeira Petry .- 2025.

1 recurso on-line: PDF.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Gestão de Organizações, Liderança e Decisão.

Orientadora: Profa. Dra. Jane Mendes Ferreira Fernandes.

1. Administração - Processo decisório. 2. Comunicação interpessoal.
3. Habilidades sociais. 4. Liderança. 5. Violência nas escolas.
I. Fernandes, Jane Mendes Ferreira. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Gestão de Organizações, Liderança e Decisão. III. Título.

Bibliotecária: Kathya Fecher Dias – CRB-9/2198



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS SOCIAIS E APLICADAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE
ORGANIZAÇÕES, LIDERANÇA E DECISÃO - 40001016172P9

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação GESTÃO DE ORGANIZAÇÕES, LIDERANÇA E DECISÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **IVAN SEQUEIRA PETRY**, intitulada: **Jovens Líderes pela Não Violência: Um Programa de Liderança Servidora e Comunicação Não Violenta na Escola Brasileira**, sob orientação da Profa. Dra. JANE MENDES FERREIRA FERNANDES, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa. A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 28 de Março de 2025.

Assinatura Eletrônica

01/04/2025 09:08:05.0

JANE MENDES FERREIRA FERNANDES

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

02/04/2025 15:09:41.0

RENATA GEÓRGIA MOTTA KURTZ

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO)

Assinatura Eletrônica

01/04/2025 09:39:45.0

SIMONE CRISTINA RAMOS

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

*Dedico este trabalho a todas as crianças e
adolescentes em situação de vulnerabilidade,
flores que rompem, cotidianamente,
o duro asfalto da injustiça social.*

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Katia e Ivo, que me deram tudo e são minha maior fonte de inspiração, exemplo e suporte incondicional.

À minha irmã Ana, por sua torcida constante e por depositar muita confiança em mim sempre.

À Izadora, minha companheira, que esteve ao meu lado em cada etapa desse processo com amorosidade, compreensão e parceria, me ajudando a manter o foco e a firmeza nos objetivos.

À professora Jane, por sua orientação cuidadosa com muito apoio e confiança, e por aceitar embarcar comigo neste projeto.

Às professoras Renata e Simone, por lerem meu trabalho e darem contribuições valiosas ao longo do processo.

Aos meus queridos alunos, tanto os que participaram desta pesquisa quanto os que não participaram, por me ensinarem tanto e por serem exemplos de amor e resiliência. Além, é claro, de tornarem minhas semanas mais divertidas (e, às vezes, mais desafiadoras).

Ao Victor Santana, parceiro fundamental na condução do programa dentro da escola, cujo olhar sensível, dedicação e apoio foram essenciais para a realização deste trabalho.

À direção do Colégio Aníbal Khury Neto, por confiar em mim e acolher a proposta do programa e da pesquisa.

E a todas as pessoas com quem compartilhei minhas ideias ao longo dessa jornada, que me ofereceram palavras de motivação, carinho e suporte.

Meu profundo agradecimento a cada um de vocês.

“Uma flor nasceu na rua!
Passem de longe, bondes, ônibus, rio de aço do tráfego.
Uma flor ainda desbotada
ilude a polícia, rompe o asfalto.
Façam completo silêncio, paralitem os negócios,
garanto que uma flor nasceu.

Sua cor não se percebe.
Suas pétalas não se abrem.
Seu nome não está nos livros.
É feia. Mas é realmente uma flor.
Sento-me no chão da capital do país às cinco horas da tarde
e lentamente passo a mão nessa forma insegura.
Do lado das montanhas, nuvens maciças avolumam-se.
Pequenos pontos brancos movem-se no mar, galinhas em pânico.
É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio.”

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

A violência escolar é um desafio persistente no Brasil e no mundo, exigindo estratégias eficazes para sua prevenção e enfrentamento. Esta dissertação investiga o impacto de uma tecnologia social de formação de lideranças jovens nesse contexto, integrando os princípios da Liderança Servidora (LS) e da Comunicação Não Violenta (CNV). Com base em uma revisão teórica, propõe-se um modelo conceitual que articula LS, CNV e Habilidades Sociais (HS). O estudo, de caráter exploratório e abordagem mista, adota o método pesquisa-intervenção, utilizando como instrumentos o Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSA), questionários semiestruturados aplicados antes e depois, diário de campo ao longo dos encontros e grupo focal realizado após a intervenção. A análise quantitativa, conduzida por meio de testes estatísticos, indicou um aumento significativo nos repertórios de empatia, autocontrole e abordagem afetiva, além de uma diminuição significativa na dificuldade relacionada à empatia, civilidade e desenvoltura social nos participantes do Programa Jovens Líderes pela Não Violência (JLNV). Os adolescentes ampliaram suas concepções sobre violência para incluir dimensões éticas, morais e subjetivas, e reconheceram o Programa como um espaço de apoio emocional e desenvolvimento pessoal. Conclui-se que o Programa JLNV é uma tecnologia social promissora para a prevenção e enfrentamento da violência escolar.

Palavras-chave: comunicação não violenta; liderança servidora; habilidades sociais; violência escolar; formação de jovens líderes.

ABSTRACT

School violence is a persistent challenge in Brazil and worldwide, requiring effective strategies for its prevention and mitigation. This dissertation investigates the impact of a youth leadership training program in this context, integrating the principles of Servant Leadership (SL) and Nonviolent Communication (NVC). Based on a theoretical review, a conceptual model is proposed that articulates SL, NVC, and Social Skills (SS). This exploratory study employs a mixed-methods approach and adopts an action research methodology, using the Social Skills Inventory for Adolescents (IHSA), semi-structured questionnaires applied before and after the program, a field journal maintained throughout the sessions, and a focus group conducted post-intervention. Quantitative analysis, conducted through statistical tests, indicated a significant increase in empathy, self-control, and affective approach skills, along with a significant reduction in difficulties related to empathy, civility, and social fluency among participants of the Jovens Líderes pela Não Violência (JLNV). The adolescents broadened their understanding of violence to include ethical, moral, and subjective dimensions, and recognized the Program as a space for emotional support and personal development. It is concluded that the JLNV Program is a promising social technology for the prevention and mitigation of school violence.

Keywords: nonviolent communication; servant leadership; social skills; school violence; youth leadership training.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – GRÁFICO DA DISTRIBUIÇÃO ANUAL DO CORPUS TEXTUAL DE LS	28
FIGURA 2 – REDE DE COLABORAÇÕES ACADÊMICAS INTERNACIONAIS NA ÁREA DE LS	31
FIGURA 3 – MAPA REPRESENTATIVO DOS ARTIGOS DE LS SELECIONADOS POR PAÍS	32
FIGURA 4 – GRÁFICO DE DISTRIBUIÇÃO DE ARTIGOS DE LS POR QUANTIDADE DE AUTORES AO LONGO DOS ANOS	33
FIGURA 5 – NUVEM DE PALAVRA DO CORPUS TEXTUAL	35
FIGURA 6 – FLUXOGRAMA SEGUINDO A DECLARAÇÃO PRISMA	55
FIGURA 7 – MODELO JOVEM LÍDER PELA NÃO VIOLÊNCIA	98
FIGURA 8 – GRÁFICO COM A DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES POR GÊNERO	114
FIGURA 9 – GRÁFICO COM A DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES POR FAIXA ETÁRIA	114
FIGURA 10 – GRÁFICO COM A DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES POR COR	115
FIGURA 11 – GRÁFICO COM A DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES POR ANO ESCOLAR	115
FIGURA 12 – GRÁFICO COM A DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES POR RENDA FAMILIAR	116
FIGURA 13 – GRÁFICO COM A DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES ENVOLVIDOS EM ATIVIDADES EXTRACURRICULARES	116
FIGURA 14 – DISTRIBUIÇÃO DAS DIFERENÇAS PRÉ E PÓS-INTERVENÇÃO NAS SUBESCALAS DE FREQUÊNCIA DO IHSA	121
FIGURA 15 – DISTRIBUIÇÃO DAS DIFERENÇAS PRÉ E PÓS-INTERVENÇÃO NAS SUBESCALAS DE DIFICULDADE DO IHSA	122

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – PAÍSES DE ORIGEM DAS PUBLICAÇÕES DO CORPUS TEXTUAL DE LS.....	30
TABELA 2 – ARTIGOS MAIS CITADOS DE LS ANALISADOS EM GRUPOS.....	38
TABELA 3 - DESCRIÇÃO DAS DIMENSÕES DA LIDERANÇA SERVIDORA.....	44
TABELA 4 – CARACTERÍSTICAS DOS ESTUDOS INCLUÍDOS NA REVISÃO.....	56
TABELA 5 – CLASSES E SUBCLASSES DE HABILIDADES SOCIAIS EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES.....	83
TABELA 6 – ETAPAS DA PESQUISA.....	100
TABELA 7 – CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DO PROGRAMA JLV.....	108
TABELA 8 – MUDANÇA PERCENTUAL INDIVIDUAL NA PERCEPÇÃO DE SEGURANÇA.....	117
TABELA 9 – ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS E TESTE DE HIPÓTESES – SENSÇÃO DE SEGURANÇA (PRÉ VS. PÓS).....	118
TABELA 10 – RESULTADOS DA ANÁLISE ESTATÍSTICA DOS ESCORES BRUTOS DE FREQUÊNCIA NO IHSA.....	120
TABELA 11 – RESULTADOS DA ANÁLISE ESTATÍSTICA DOS ESCORES BRUTOS DE DIFICULDADE NO IHSA.....	122
TABELA 12 – DESCRIÇÃO RESUMIDA DA INTERPRETAÇÃO A SER EFETUADA CONFORME A POSIÇÃO PERCENTIL DOS ESCORES (TOTAL E SUBESCALAS) DO RESPONDENTE NO IHSA-DEL-PRETTE.....	124
TABELA 13 – VISÃO GERAL DAS MUDANÇAS EM FREQUÊNCIA E DIFICULDADE EM PERCENTIL DAS HS.....	125
TABELA 14 – CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS UTILIZADAS NA ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	127
TABELA 15 – ANÁLISE FREQUENCIAL DA SUBCATEGORIA EMPATIA.....	128
TABELA 16 – ANÁLISE FREQUENCIAL DA SUBCATEGORIA AUTOCONTROLE.....	135
TABELA 17 – ANÁLISE FREQUENCIAL DA SUBCATEGORIA CIVILIDADE.....	140
TABELA 18 – ANÁLISE FREQUENCIAL DA SUBCATEGORIA ASSERTIVIDADE.....	141
TABELA 19 – ANÁLISE FREQUENCIAL DA SUBCATEGORIA ABORDAGEM AFETIVA.....	146

TABELA 20 – ANÁLISE FREQUENCIAL DA SUBCATEGORIA DESENVOLTURA SOCIAL.....	150
TABELA 21 – RESUMO DAS FREQUÊNCIAS DE CADA HABILIDADE SOCIAL .	153
TABELA 22 – MUDANÇA NA DEFINIÇÃO DE VIOLÊNCIA ANTES E DEPOIS DO PROGRAMA.....	156
TABELA 23 – ANÁLISE FREQUENCIAL DA CATEGORIA VIOLÊNCIA.....	159
TABELA 24 – MUDANÇAS NA INTERPRETAÇÃO DOS PERCENTIS DE ESCORE TOTAL (FREQUÊNCIA)	194
TABELA 25 – MUDANÇAS NA INTERPRETAÇÃO DOS PERCENTIS DE ESCORE TOTAL (DIFICULDADE).....	195
TABELA 26 – MUDANÇAS NA INTERPRETAÇÃO DOS PERCENTIS DE EMPATIA (FREQUÊNCIA).....	196
TABELA 27 – MUDANÇAS NA INTERPRETAÇÃO DOS PERCENTIS DE EMPATIA (DIFICULDADE).....	197
TABELA 28 – MUDANÇAS NA INTERPRETAÇÃO DOS PERCENTIS DE AUTOCONTROLE (FREQUÊNCIA)	198
TABELA 29 – MUDANÇAS NA INTERPRETAÇÃO DOS PERCENTIS DE AUTOCONTROLE (DIFICULDADE).....	199
TABELA 30 – MUDANÇAS NA INTERPRETAÇÃO DOS PERCENTIS DE CIVILIDADE (FREQUÊNCIA)	200
TABELA 31 – MUDANÇAS NA INTERPRETAÇÃO DOS PERCENTIS DE CIVILIDADE (DIFICULDADE).....	201
TABELA 32 – MUDANÇAS NA INTERPRETAÇÃO DOS PERCENTIS DE ASSERTIVIDADE (FREQUÊNCIA)	202
TABELA 33 – MUDANÇAS NA INTERPRETAÇÃO DOS PERCENTIS DE ASSERTIVIDADE (DIFICULDADE).....	203
TABELA 34 – MUDANÇAS NA INTERPRETAÇÃO DOS PERCENTIS DE ABORDAGEM AFETIVA (FREQUÊNCIA).....	204
TABELA 35 – MUDANÇAS NA INTERPRETAÇÃO DOS PERCENTIS DE ABORDAGEM AFETIVA (DIFICULDADE)	205
TABELA 36 – MUDANÇAS NA INTERPRETAÇÃO DOS PERCENTIS DE DESENVOLTURA SOCIAL (FREQUÊNCIA)	206
TABELA 37 – MUDANÇAS NA INTERPRETAÇÃO DOS PERCENTIS DE DESENVOLTURA SOCIAL (DIFICULDADE).....	207

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	11
1.2	OBJETIVOS	16
1.2.1	Objetivo Geral	17
1.2.2	Objetivos Específicos	17
1.3	JUSTIFICATIVA PRÁTICA E TEÓRICA	17
2	REFERENCIAL TEÓRICO	20
2.1	LIDERANÇA SERVIDORA	20
2.1.1	Origens, Conceituação e Implicações Práticas	22
2.1.2	Mapeamento Sistemático da Literatura da LS	25
2.1.3	Proposta de Dimensões da Liderança Servidora	43
2.2	COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA (CNV)	48
2.2.1	O processo da CNV	49
2.2.2	A história de Marshall Rosenberg	53
2.2.3	A CNV na literatura	54
2.2.4	Desafios e sugestões para pesquisas futuras	79
2.3	HABILIDADES SOCIAIS	80
2.3.1	Empatia	84
2.3.2	Autocontrole	85
2.3.3	Civilidade	86
2.3.4	Assertividade	87
2.3.5	Abordagem afetiva	88
2.3.6	Desenvoltura social	89
2.4	RELACIONANDO AS TEORIAS	90
2.4.1	Altruísmo	90

2.4.2.	Empoderamento	91
2.4.3	Relacionamento	93
2.4.4	Responsabilidade	95
2.4.5	Modelo Jovem Líder pela Não Violência	97
3	METODOLOGIA	99
3.1	ETAPAS DA PESQUISA	100
3.2	LOCAL DA PESQUISA.....	100
3.3	COMITÊ DE ÉTICA	101
3.4	PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	101
3.5	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	102
3.6	A METODOLOGIA DO PROGRAMA	104
3.6.1	A origem.....	105
3.6.2	Os facilitadores	106
3.6.3	O espaço físico	107
3.6.4	Artefatos.....	107
3.6.5	Estruturas de facilitação.....	108
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	113
4.1	ANÁLISE DOS DADOS QUANTITATIVOS	113
4.1.1	Análise dos dados quantitativos dos questionários	113
4.1.2	Resultados do IHSA.....	119
4.2	ANÁLISE DOS DADOS QUALITATIVOS	126
4.2.1	Habilidades sociais	127
4.2.2	Violência	155
4.2.3	Temas emergentes: religião, sexualidade e classe social.....	162
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	166
	REFERÊNCIAS.....	170
	APÊNDICE 1 – TRATAMENTO DE DADOS (NUVEM DE PALAVRAS)	181

APÊNDICE 2 – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE).....	182
APÊNDICE 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	184
APÊNDICE 4 – CARTA CONVITE PARA INSCRITOS.....	188
APÊNDICE 5 – QUESTIONÁRIO PRÉ ENCONTROS JLVN.....	189
APÊNDICE 6 – QUESTIONÁRIO PÓS ENCONTROS JLVN.....	191
APÊNDICE 7 – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL.....	192
APÊNDICE 8 – DESCRIÇÃO DO PROCEDIMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO	193
APÊNDICE 9 – DESCRIÇÃO DO PROCEDIMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO	194
APÊNDICE 10 – DESCRIÇÃO DA TECNOLOGIA SOCIAL.....	208

1 INTRODUÇÃO

A escola pública brasileira tem sido palco de conflitos de diversas naturezas. Tais conflitos, quando não são adequadamente percebidos, mediados e tratados, podem escalar para manifestações de violência escolar. Apesar de ser um problema complexo, os estudos sobre conflitos no ambiente escolar podem ser agrupados em duas categorias. Uma delas está relacionada a tensões sociais e econômicas, como a desigualdade social e a precarização do mercado de trabalho (Lachtim *et al.*, 2022), a discriminação religiosa e racial (Botler, 2021) e as relações de gênero (Miranda, 2017). Outra está relacionada a situações suscitadas dentro do próprio ambiente escolar, relacionadas a características específicas dos alunos como deficiências, gêneros, status social de pobreza, diferenças étnicas, linguísticas ou culturais, aparência física, orientação sexual, expressão e identidade de gênero (Unesco, 2019b); e à visão que os jovens têm sobre a escola como uma obrigação para obtenção de um trabalho e de uma vida “normal” (Charlot, 2002).

Os resultados de um estudo realizado pelo Instituto Sou da Paz (Langeani, 2023) revelam aumento no total de ataques violentos, aqueles caracterizados pela intenção clara de causar mortes, em escolas brasileiras. Entre 2022 e 2023 ocorreram doze ataques, o mesmo número registrado durante dezenove anos entre 2002 e 2021. Além disso, segundo o Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, em 2023 houve um aumento de aproximadamente 50% nas denúncias de casos relacionados à violência em ambientes escolares que envolveram violações em áreas como direitos civis, políticos e sociais, discriminação, injúria racial e racismo, liberdade, integridade física e psíquica e direito à vida (Rodrigues, 2023). Esse fenômeno não acontece apenas no Brasil, sendo que nos Estados Unidos, por exemplo, entre 2020 e 2021 houve 93 tiroteios em escolas, o número mais elevado desde o período entre 2000 e 2001 (Irwin *et al.*, 2022).

Esses dados relevam a urgência de estratégias para prevenir e enfrentar a violência escolar, sendo provável que violências tão aparentes estejam relacionadas com o aumento de outras formas de violência, como a psicológica. O’Leary e Slep (2003), por exemplo, identificaram a violência psicológica como um forte preditor para violência física em relacionamentos amorosos entre adolescentes. Da mesma forma, em casos de violência doméstica, a violência física contra a mulher geralmente é antecedida de violência psicológica (Silva; Coelho; Caponi, 2007). Além disso, as

agressões “leves” (como exclusão, empurrões e insultos verbais) parecem ter efeitos no funcionamento psicossocial semelhantes aos de formas mais severas de agressão e ambas impactam o bem-estar de estudantes (Boxer *et al.*, 2003).

A definição de violência escolar é complexa devido ao próprio conceito de violência depender de aspectos culturais, históricos e individuais (Stelko-Pereira, 2010). No entanto, para Stelko-Pereira (2010), a violência escolar engloba tanto a perspectiva explícita da violência, como agressões físicas entre indivíduos, quanto a violência simbólica, que se manifesta por meio das regras, normas e hábitos culturais em uma sociedade caracterizada pela desigualdade. Além disso, é importante considerar a violência como uma construção cultural que é fomentada por meio do aprendizado individual e coletivo de determinados comportamentos, sendo a cultura da violência o fenômeno em que “sob o efeito da influência social, os indivíduos orientam seu comportamento privilegiando a violência como meio normal de defender sua comunidade ante as ameaças que pesam sobre ela” (Muller, 2007, p. 12).

A violência escolar inclui violência física (como ataques físicos, brigas físicas, castigos corporais e intimidação física), psicológica (envolvendo abuso verbal, abuso emocional, exclusão social e bullying psicológico) e sexual (como atos sexuais não consensuais consumados e tentados, toques indesejados, assédio sexual e intimidação sexual), sendo geralmente praticada entre os alunos, porém também podendo envolver professores e funcionários da escola (Unesco, 2019a).

Segundo Filmus (2003), a partir dos anos 1990, houve uma mudança na perspectiva de estudo da violência na escola, passando de uma abordagem individual focada nos fatores psicológicos ou familiares do agressor para uma abordagem sociocultural. Dessa forma, os estudos sobre violência focam mais em compreender como o aumento das desigualdades econômicas, sociais, culturais, raciais e de gênero se correlacionam com o aumento das violências escolares e, nesse sentido, cabe compreender como a escola, dentro dos seus limites, pode potencializar ou neutralizar o processo de violência presente na sociedade (Filmus, 2003).

De acordo com Da Silva e Assis (2018), que realizaram um estudo de revisão da literatura, as iniciativas de prevenção da violência escolar podem ser categorizadas em duas abordagens. A primeira delas envolve estratégias de formação, reflexão e treinamento em habilidades sociais, direcionadas a alunos, professores e funcionários. A segunda inclui ações que combinam segurança e participação, como

palestras da guarda municipal e a abertura das escolas nos finais de semana para ampliar os espaços de convivência e interação com a comunidade.

No contexto brasileiro, as pesquisas sobre intervenções para prevenção e enfrentamento de violência escolar nos últimos cinco anos seguem essas duas categorias. Dentre os artigos revisados, destacam-se atividades e programas que promovem o desenvolvimento dos alunos, focando no aprimoramento de competências socioemocionais (Ricci; Santos Cruz, 2021), na aquisição de habilidades para prevenção ao uso de drogas (Gusmões *et al.*, 2018; Valente; Cogo-Moreira; Sanchez, 2020; Cogo-Moreira *et al.*, 2023), no ensino de comportamentos pró-sociais (Gomide; Barros; Zibetti, 2022), no aprendizado para o autoconhecimento, liderança e mediação de conflitos (Caliman *et al.*, 2020) e na formação de grupos de apoio que incluem debates, rodas de conversa, teatro e outras formas de reflexão (Maia, 2021).

Outros tipos de intervenção incluem políticas públicas, como a alocação de policiais militares nas escolas para atuar tanto na prevenção da violência quanto na melhoria da segurança (Lopes; Rossato, 2023) e um programa que oferece visita domiciliar com profissionais especializados que auxiliam famílias no desenvolvimento de crianças com até seis anos de idade (Wink Junior; Ribeiro; Paese, 2022).

Compõe também as pesquisas brasileiras revisadas, intervenções que focam na formação de professores para prevenção, identificação e combate à violência escolar (Ferreira; Martins; Araújo De Lima, 2021) e o uso de práticas da Justiça Restaurativa (Santos; Xavier Dos Santos, 2019). Esta última prática foi analisada por outros dois estudos (Passeri; Priotto, 2020; Leajanski; Pimentel, 2020) que investigaram os efeitos do uso de Círculos Restaurativos, uma prática da Justiça Restaurativa, para lidar com conflitos na escola.

Os resultados dos estudos (Gusmões *et al.*, 2018; Valente; Cogo-Moreira; Sanchez, 2020; Caliman *et al.*, 2020; Ricci; Santos Cruz, 2021; Maia, 2021; Gomide; Barros; Zibetti, 2022; Cogo-Moreira *et al.*, 2023) sobre intervenções de violência escolar indicam caminhos promissores, como o de constatar uma relação positiva entre o desenvolvimento de habilidades sociais e a redução de comportamentos de violência escolar. Todavia, um desafio mais recorrente é manter e medir os efeitos a longo prazo (Da Silva; Assis, 2018; Gusmões *et al.*, 2018; Ricci; Santos Cruz, 2021; Gomide; Barros; Zibetti, 2022).

Uma das hipóteses do presente estudo é que uma das formas de gerar efeitos a longo prazo em intervenções para prevenção e enfrentamento da violência escolar é criando agentes disseminadores de práticas não violentas dentro da escola. Alunos influentes podem impactar os demais na redução de comportamentos violentos, tanto por meio de exemplos de comportamento quanto pela criação de projetos escolares que abordem pautas e questões que enriqueçam o repertório dos alunos, promovendo a construção de uma cultura de paz. Esta cultura é definida como “valores, atitudes e comportamentos que rejeitam a violência, procuram prevenir conflitos abordando suas causas raízes e visam resolver problemas por meio do diálogo e da negociação” (De Rivera, 2009, p. 188). Portanto, desenvolver uma tecnologia social — entendida como “produtos, técnicas ou metodologias reaplicáveis, desenvolvidas na interação com a comunidade e que representam efetivas soluções de transformação social” (FBB, 2025) — voltada à formação de lideranças estudantis pela não violência pode representar um caminho promissor e sustentável para a prevenção e enfrentamento de violências escolares.

Existem diversos modelos e teorias sobre liderança, e um dos modelos que tem ganhado crescente atenção é a Liderança Servidora. Isso se evidencia no aumento do volume de pesquisa indexadas que passou de 69 para 307 entre 2017 e 2023, um aumento superior a 300%, conforme registrado na base de dados Scopus (2024). A Liderança Servidora é uma abordagem orientada para os outros, que prioriza as necessidades e interesses dos liderados, estendendo essa perspectiva para toda a organização e para a comunidade em geral (Eva *et al.*, 2019). Proposta inicialmente por Greenleaf (1970), essa abordagem baseia-se em valores como empatia, altruísmo, integridade e promoção do bem-estar coletivo (Spears, 1995; Buchen, 1998; Barbuto; Wheeler, 2006; Sendjaya; Sarros; Santora, 2008; Liden *et al.*, 2008; van Dierendonck; Nuijten, 2011; Reed; Vidaver-Cohen; Colwell, 2011; Vidaver-Cohen; Colwell, 2011). A Liderança Servidora tem despertado interesse, entre outros motivos, por estar associada a benefícios, como o aumento do engajamento (Anselmo-Witzel; Heitner; Dimitroff, 2020; Tran; Truong, 2021), da satisfação no trabalho (Farrington; Lillah, 2019; Neubert *et al.*, 2022) e do comprometimento organizacional (Schermuly *et al.*, 2022). Além de construir um senso de identidade social nos liderados, atendendo à necessidade humana de pertencimento (Eva *et al.*, 2019). Por apresentar características mais sistêmicas e foco no bem-estar dos indivíduos e da comunidade, essa abordagem parece ser particularmente adequada para o desenvolvimento de

valores coletivos em jovens que estão no início de sua formação como sujeitos em contextos que necessitam de transformações sociais coletivas.

Pensando no enfoque da violência escolar, outra prática e teoria escolhida para compor essa formação de lideranças é a Comunicação Não Violenta (CNV), uma abordagem proposta por Marshall Rosenberg (2006). A CNV funciona como um meio para o desenvolvimento de diversas habilidades úteis na promoção da paz por meio de estratégias nos âmbitos pessoal, interpessoal e social (Walden, 2003). Esse processo combina o uso de pensamento, linguagem, comunicação e poder para criar uma qualidade de conexão consigo mesmo e com os outros, o que favorece ações compassivas (Rosenberg, 2006, 2019a, 2019b).

Em relação à aplicação da CNV no contexto escolar, Marshall (2021) afirma que

“com esse tipo de comunicação podemos transformar professores e alunos em parceiros, dar aos estudantes as ferramentas para resolverem suas diferenças sem brigas, construir pontes entre grupos que antes eram adversários, como pais e conselho escolar – e desse modo contribuir para o nosso bem-estar e o dos outros.” (Rosenberg, 2021, p. 27).

Estudos têm mostrado os benefícios da aplicação da CNV no contexto da educação. No ensino básico, a percepção dos professores sobre as práticas da CNV nas escolas é positiva (Velez *et al.*, 2021; Bomm Weiler; Freitas, 2023). A CNV é considerada uma prática que favorece o diálogo e permite que as necessidades de todos na comunidade escolar possam ser consideradas (Gaidargi, 2019), além de ajudar os alunos a regular suas interações e evitar conflitos interpessoais (Albe e Gombert, 2012). Outros estudos indicam que o treinamento em CNV para estudantes do ensino superior também é benéfico, aumentando as habilidades de comunicação (Yang; Kim, 2022; Sung; Kwon, 2022; Kim; Jo, 2022), empatia (Epinat-Duclos *et al.*, 2021; Yang; Kim, 2022; Sung; Kweon, 2022; Kim; Jo, 2022), autoeficácia (Yang; Kim, 2022), autoestima (Sung; Kweon, 2022) e autocompaixão (Bakker *et al.*, 2022) desses indivíduos, além de melhorar os relacionamentos interpessoais (Sung; Kweon, 2022) e o controle da raiva (Kim; Jo, 2022), bem como a diminuição no autojulgamento (Bakker *et al.*, 2022). Além disso, a aplicação da CNV apoia debates e discussão de temas polêmicos em sala de aula (Koopman; Seliga, 2021; Fitzgerald, 2019; Agnew, 2012; Hao, 2011).

A CNV também tem sido abordada em outros contextos. Na seção de referencial teórico deste estudo, são apresentados os resultados de estudos empíricos sobre treinamentos de CNV com pessoas em vulnerabilidade social (Marlow *et al.*, 2012; Nosek e Durán, 2017; Alshughry, 2018; Kansky, 2022), pacientes de hospitais psiquiátricos (Lee; Kim, 2019; Yang; Kim, 2021; Kim; Kim, 2022), profissionais da área da saúde (Museux *et al.*, 2016; Wacker; Dziobek, 2018) e de diversas outras áreas (Korlipara; Shah, 2022).

A CNV e a LS compartilham princípios como a empatia, o poder compartilhado e o foco nas necessidades dos outros, priorizando o cuidado e a atenção às demandas e interesses dos liderados e da comunidade (Greenleaf, 1970, 1977; Rosenberg, 2006, 2019a, 2019b). Enquanto a LS promove resultados como maior comprometimento, cidadania organizacional e satisfação no trabalho (Anselmo-Witzel, Heitner e Dimitroff, 2020; Tran e Truong, 2021; Farrington e Lillah, 2019; Neubert *et al.*, 2022; Schermuly *et al.*, 2022), a CNV fortalece o diálogo e a confiança, facilitando relações mais harmoniosas e produtivas (Velez *et al.*, 2021; Bomm Weiler e Freitas, 2023; Gaidargi, 2019; Albe e Gombert, 2012). Ambas as abordagens incentivam a colaboração e a construção de um ambiente social saudável e, assim, desempenham um papel essencial no desenvolvimento humano, promovendo relações mais cooperativas e empáticas.

Por fim, levando em consideração a complexidade sistêmica do tema, a importância de ações práticas para lidar com a violência escolar e acatando as sugestões de pesquisas anteriores (Lester *et al.*, 2017), o problema de pesquisa do presente estudo pode ser exposto por meio da pergunta “Qual é o impacto de uma tecnologia social baseada na Liderança Servidora e na Comunicação Não Violenta na prevenção e enfrentamento da violência escolar?”.

1.2 OBJETIVOS

Considerando o contexto e o problema de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos deste estudo estão delimitados a seguir.

1.2.1 Objetivo Geral

O objetivo geral da pesquisa é desenvolver e investigar o impacto de uma tecnologia social voltada à prevenção e ao enfrentamento da violência escolar, com base nas contribuições teóricas da Liderança Servidora (LS) e da Comunicação Não Violenta (CNV).

1.2.2 Objetivos Específicos

A partir do detalhamento e desdobramento do objetivo geral, os seguintes tópicos são elencados:

- a) Integrar e articular os conceitos de Liderança Servidora, Comunicação Não Violenta e Habilidades Sociais como base teórica para o desenvolvimento do Programa Jovens Líderes pela Não Violência (JLNV);
- b) Implementar o Programa JLNV com estudantes de uma escola pública brasileira;
- c) Mensurar mudanças na frequência e na dificuldade percebida das habilidades sociais (empatia, autocontrole, civilidade, assertividade, abordagem afetiva e desenvoltura social) entre os participantes, antes e depois da intervenção;
- d) Compreender os impactos do Programa JLNV no enfrentamento da violência escolar, a partir da análise das percepções dos participantes.

1.3 JUSTIFICATIVA PRÁTICA E TEÓRICA

Este estudo tem o potencial de oferecer contribuições tanto no âmbito teórico quanto prático.

Do ponto de vista teórico, os estudos de CNV têm utilizado amostras que incluem adultos em universidades (Hao, 2011; Agnew, 2012; Baesler; Lauricella, 2014; Fitzgerald, 2019; Buck *et al.*, 2021; Epinat-Duclos *et al.*, 2021; Koopman; Seliga, 2021; Yang; Kim, 2022; Sung; Kweon, 2022; Kim; Jo, 2022; Bakker *et al.*, 2022; Jung; Lee; Park, 2023), hospitais psiquiátricos (Lee; Kim, 2019; Yang; Kim, 2021; Kim; Kim, 2022), organizações públicas e privadas diversificadas (Museux *et al.*, 2016; Wacker;

Dziobek, 2018; Korlipara; Shah, 2022) e em situação de vulnerabilidade social (Marlow *et al.*, 2012; Nosek e Durán, 2017; Alshughry, 2018; Kansky, 2022). No entanto, considerando que a CNV tem mostrado resultados positivos no desenvolvimento de habilidades sociais em adultos, tais como empatia (Marlow *et al.*, 2012; Nosek e Durán, 2017; Alshughry, 2018; McCusker, 2021; Buck *et al.*, 2021; Epinat-Duclos *et al.*, 2021; Yang; Kim, 2021; Yang; Kim, 2022; Sung; Kweon, 2022; Kim; Jo, 2022; Kansky, 2022), autocompaixão (Alshughry, 2018; McCusker, 2021; Bakker *et al.*, 2022; Korlipara; Shah, 2022), expressão de emoções (Wacker; Dziobek, 2018; Lee; Kim, 2019; Yang; Kim, 2021; Kim; Kim, 2022), autoeficácia (Yang; Kim, 2022), autoestima (Sung; Kweon, 2022) e autoconfiança (Buck *et al.*, 2021), deve-se levar em consideração que ela pode ser usada em outros estágios da vida das pessoas, como na adolescência, e também gerar benefícios semelhantes. Além disso, os princípios da CNV podem ser integrados com os da LS, e têm potencial para a formação de líderes jovens a partir de uma abordagem inovadora e integrativa, proporcionando uma nova visão sobre o desenvolvimento de liderança.

Ainda do ponto de vista teórico, a pesquisa pode expandir a possibilidade de aplicação concreta da teoria da CNV no contexto educacional, estabelecendo conexões entre os princípios fundamentais da CNV, conceitos de LS, a dinâmica da violência escolar e as estratégias de enfrentamento específicas a esse desafio.

Em relação ao aspecto prático, sabe-se que o Brasil possui um alto índice de violência, com uma média de homicídios per capita quase quatro vezes maior do que a média global (UNODC, 2023). Aliado a isso, de acordo com o relatório *Education at a Glance 2023* da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o ranking de gastos do governo por aluno no Brasil fica à frente apenas do México e da África do Sul. Enquanto no Brasil são gastos 3.583 dólares anuais por aluno, países líderes como Luxemburgo e Suíça investem mais do que o quádruplo desse valor, com gastos de 26.370 e 17.333 dólares, respectivamente (OCDE, 2023). A complexidade desse cenário requer uma atenção especial da comunidade acadêmica, exigindo estudos aprofundados, abrangentes e potencialmente transformadores da realidade social. Diante disto, a pesquisa atende o chamado de Lester *et al.*, 2017 por mais estudos em contextos de alta violência e poucos recursos.

Ainda no aspecto prático, a aplicação dos princípios da CNV para o público adolescente, especialmente os estudantes brasileiros de escola pública, parece ser relevante, aplicável e benéfica. Isso porque 11% dos alunos relatam sofrer bullying

com frequência e 27% relataram sentir-se sozinhos na escola (OCDE, 2022). Diante desse cenário, os esforços para diminuir os efeitos disso estão sendo testados ao redor do mundo, a exemplo do Personal Leadership Program (PLP), um programa australiano para adolescentes que se mostrou eficaz no aumento da autoestima, das emoções positivas, do engajamento, das relações positivas, da capacidade de realização e do atingimento de metas de seus participantes (Roberts; Fawcett; Searle, 2019).

Por fim, considerando a violência escolar como um desafio que compromete a eficácia da escola na entrega dos serviços estabelecidos pela Constituição Brasileira de 1988, que visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, a preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988), neste estudo será abordada uma estratégia inovadora para adoção de medidas de intervenção para prevenir e enfrentar o fenômeno da violência escolar. Além disso, é importante destacar que a implementação de medidas preventivas e de combate à violência nas escolas geralmente implica custos inferiores quando comparada aos recursos alocados para áreas como segurança pública e justiça criminal (Leitão, 2010).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Com o objetivo de embasar a presente investigação a partir da literatura existente, o referencial teórico está subdividido em três seções: Liderança Servidora, Comunicação Não Violenta e Habilidades Sociais. As duas primeiras — Liderança Servidora e Comunicação Não Violenta — foram selecionadas como foco principal de aprofundamento por constituírem a base teórico-prática do Programa Jovens Líderes pela Não Violência (JLNV), desenvolvido e implementado nesta pesquisa como tecnologia social para o enfrentamento da violência escolar. Assim, optou-se por realizar uma revisão da literatura mais robusta e crítica dessas duas abordagens, por serem os fundamentos que estruturam a metodologia, os conteúdos e as práticas formativas do programa.

Já o constructo de Habilidades Sociais, embora importante, não compôs a base formativa do programa, e sim foi utilizado como instrumento para mensuração dos resultados da intervenção. Por isso, a seção dedicada a esse tema apresenta uma abordagem mais sintética, voltada à sua relevância como estratégia reconhecida na literatura para a prevenção da violência escolar (Da Silva e Assis, 2018) e à justificativa de seu uso como indicador de impacto. Diversos estudos apontam sua relação positiva com a redução de comportamentos violentos no contexto escolar (Gusmões *et al.*, 2018; Valente; Cogo-Moreira; Sanchez, 2020; Caliman *et al.*, 2020; Ricci; Santos Cruz, 2021; Maia, 2021; Gomide; Barros; Zibetti, 2022; Cogo-Moreira *et al.*, 2023), o que sustenta sua escolha como variável mensurada antes e após a implementação do programa.

2.1 LIDERANÇA SERVIDORA

Nas últimas décadas, o conceito de Liderança Servidora (LS) vem despertando interesse cada vez maior no meio acadêmico e nas organizações. Em aproximadamente vinte anos, a produção científica sobre o tema foi de algumas dezenas de estudos anuais para mais de 200 publicações por ano (Scopus, 2024). Além disso, entre 2017 e 2023, o volume de pesquisas indexadas passou de 69 para 307, um aumento superior a 300% (Scopus, 2024). No contexto organizacional, a LS também vem ganhando protagonismo: a *Forbes*, uma revista estadunidense de

negócios e economia, desde 2020 já publicou mais de 30 artigos sobre LS em seu *site*, destacando sua aplicação e impacto em organizações atuais (Forbes, 2024).

Baseada em valores como empatia, altruísmo, integridade e promoção do bem-estar coletivo (Spears, 1995; Buchen, 1998; Barbuto; Wheeler, 2006; Sendjaya; Sarros; Santora, 2008; Liden *et al.*, 2008; van Dierendonck; Nuijten, 2011; Reed; Vidaver-Cohen; Colwell, 2011; Vidaver-Cohen; Colwell, 2011), essa abordagem busca atender às necessidades dos liderados, fomentando um clima ético, colaborativo e sustentável (Van Dierendonck; Nuijten, 2011; Eva *et al.*, 2019).

Diversas pesquisas apontam que a LS está associada a benefícios, como o aumento do engajamento (Anselmo-Witzel; Heitner; Dimitroff, 2020; Tran; Truong, 2021), da satisfação no trabalho (Farrington; Lillah, 2019; Neubert *et al.*, 2022) e do comprometimento organizacional (Schermuly *et al.*, 2022). Por sua ênfase nos aspectos humanos da gestão, a LS destaca-se em um contexto marcado por desafios crescentes, como escândalos corporativos (Lee; Tian; Knight, 2019), digitalização (Fotso, 2021), multiculturalidade (Eva *et al.*, 2019) e demandas por responsabilidade socioambiental (Di Fabio; Peiró, 2018).

Apesar do avanço conceitual desde que o constructo foi proposto por Greenleaf (1970), ainda não há consenso sobre as dimensões e competências que compõem a LS (Barbuto; Wheeler, 2006; Van Dierendonck; Nuijten, 2011; Eva *et al.*, 2019), dificultando a elaboração de modelos teóricos e instrumentos de medição padronizados. Essa falta de clareza teórica e metodológica pode tornar mais complexa a comparação entre estudos, bem como a aplicação prática dessa abordagem em diferentes contextos organizacionais. Em consequência, organizações e pesquisadores podem encontrar obstáculos ao estudar ou implementar a LS, limitando o pleno aproveitamento de seus potenciais benefícios.

Diante desse cenário, esta seção busca identificar, descrever e sintetizar as dimensões fundamentais da LS, além de verificar o estado da arte do tema, por meio de um mapeamento sistemático da literatura, consolidando perspectivas existentes. Ao compreender e organizar tais dimensões, espera-se apoiar a robustez teórica do programa JLNV, bem como criar um entendimento organizado das dimensões da LS, a fim de facilitar a conexão entre os constructos Comunicação Não Violenta e Habilidades Sociais e a posterior análise de resultados desta pesquisa.

2.1.1 Origens, Conceituação e Implicações Práticas

Robert Greenleaf (1904-1990), inspirado pela leitura do livro “Viagem ao Oriente” de Hermann Hesse (1956), propôs o conceito de Liderança Servidora em sua obra seminal “*The Servant as Leader*”, publicada pela primeira vez em 1970, e descreve-o da seguinte maneira:

“O líder-servidor é, antes de tudo, um servidor [...]. Tudo começa com o sentimento natural de querer servir, de colocar o servir em primeiro lugar. Em seguida, uma escolha consciente leva a pessoa a aspirar liderar. Esta pessoa é nitidamente diferente daquelas que são líderes primeiro, possivelmente motivadas por uma necessidade de saciar um desejo incomum de poder ou de adquirir bens materiais. Para estas, servir será uma escolha posterior, feita apenas depois que a liderança estiver estabelecida. As pessoas que são primeiramente líderes e as que são primeiramente servidoras representam dois tipos extremos. Entre elas, há nuances e misturas que fazem parte da infinita variedade da natureza humana. A diferença se manifesta no cuidado que a pessoa que é servidora primeiro demonstra ao assegurar que as necessidades de maior prioridade das outras pessoas sejam atendidas. O melhor teste, e difícil de ser aplicado, é: as pessoas que são servidas crescem como indivíduos? Elas, ao serem servidas, tornam-se mais saudáveis, sábias, livres, mais autônomas, mais propensas a também se tornarem servidoras? E qual é o impacto sobre as menos privilegiadas na sociedade? Elas se beneficiarão? Ou, pelo menos, não serão ainda mais prejudicadas?” (Greenleaf, 1970, p. 7)

Nesse trecho, possivelmente a citação mais famosa e conhecida no campo da LS (van Dierendonck, 2011), o autor destaca características centrais que diferenciam a LS de outros estilos de liderança. Na definição de Greenleaf, líderes servidores priorizam o atendimento das necessidades de seus liderados, incentivam-os a desenvolver comportamentos de LS e consideram as necessidades da sociedade em geral. Apesar das semelhanças com a liderança transformacional, estas características, segundo Liden et. al. (2008), estabelecem diferenças entre os dois estilos.

Apesar das obras de Greenleaf introduzirem o conceito, seus escritos representam mais uma filosofia de liderança do que uma teoria estruturada, não apresentando definições claras ou hipóteses testáveis (Liden et al., 2008). Por isso pesquisadores têm juntado esforços para conceituar e estruturar esse constructo, à exemplo de Eva et al. (2019), que define LS como “uma abordagem de liderança orientada para os outros, que se manifesta por meio da priorização um a um das necessidades e interesses individuais dos liderados, ampliando a reorientação da

preocupação consigo para a preocupação com os outros dentro da organização e da comunidade em geral.” (Eva *et al.*, 2019, p.114).

Além de conceituar a LS, pesquisadores têm buscado formas de medir esse constructo. Os estudos mais utilizados como referência são os de Barbuto e Wheeler (2006), Liden *et al.* (2008), Sendjaya, Sarros e Santora (2008), Van Dierendonck e Nuijten (2011) e Reed, Vidaver-Cohen e Colwell (2011), os quais serão abordados em seções seguintes deste artigo. Essa relevância evidencia-se tanto pela alta quantidade de citações das obras, quanto pelo uso destas em pesquisas recentes (Khan *et al.*, 2024; Kumar; Chauhan, 2024; Yue *et al.*, 2024; Meech; Koehler, 2024). Apesar dos esforços para alcançar um modelo que possa ser amplamente utilizado em pesquisas empíricas e que promova compreensão sobre o que de fato constitui a LS, a observação de Barbuto e Wheeler (2006) permanece verdadeira: ainda não há evidências de um modelo consensual consolidado.

Contudo, algumas características da LS estão relativamente bem consolidadas na literatura, como o altruísmo (Barbuto; Wheeler, 2006; Sendjaya; Sarros; Santora, 2008; Reed; Vidaver-Cohen; Colwell, 2011), a priorização das necessidades dos liderados (Liden *et al.*, 2008; van Dierendonck; Nuijten, 2011), o apoio ao crescimento pessoal e profissional dos liderados (Buchen, 1998; Barbuto; Wheeler, 2006; Liden *et al.*, 2008; Sendjaya; Sarros; Santora, 2008; van Dierendonck; Nuijten, 2011), a autenticidade (Sendjaya; Sarros; Santora, 2008; van Dierendonck; Nuijten, 2011), a construção e nutrição de bons relacionamentos interpessoais (Buchen, 1998; Sendjaya; Sarros; Santora, 2008; van Dierendonck; Nuijten, 2011; Vidaver-Cohen; Colwell, 2011; Reed; Vidaver-Cohen; Colwell, 2011), a sensibilidade e a escuta ativa (Spears, 1995; Barbuto; Wheeler, 2006; Liden *et al.*, 2008), o comportamento ético (Spears, 1995; Barbuto; Wheeler, 2006; Liden *et al.*, 2008; Sendjaya; Sarros; Santora, 2008; van Dierendonck; Nuijten, 2011; Reed; Vidaver-Cohen; Colwell, 2011) e a construção de comunidade (Spears, 1995; Liden *et al.*, 2008; Reed; Vidaver-Cohen; Colwell, 2011).

Na aplicação prática, a LS tem apresentado resultados promissores, sendo associada a diversos benefícios organizacionais. Pesquisas empíricas indicam que esse estilo de liderança contribui para o aumento da satisfação no trabalho (Farrington; Lillah, 2019; Neubert *et al.*, 2022), do comprometimento organizacional (Neubert *et al.*, 2022) e do empoderamento psicológico (Schermyly *et al.*, 2022). Além disso, favorece a criação de relações de confiança e coesão entre membros da

equipe, especialmente quando combinada à *swift trust* (Meyerson; Weick; Kramer, 1996), melhorando o desempenho coletivo em equipes temporárias (He *et al.*, 2019). A LS também está relacionada à redução de comportamentos desviantes (Paesen; Wouters; Maesschalck, 2019), bem como à diminuição da insatisfação e do desgaste dos funcionários (Neubert *et al.*, 2022).

A LS também está relacionada a um clima organizacional mais justo e colaborativo (Lee; Tian; Knight, 2019) e Farid *et al.* (2023) evidenciaram que ela fortalece os efeitos da justiça organizacional sobre a prosperidade (*thriving*) dos funcionários, incentivando comportamentos voluntários voltados para um atendimento ao cliente que excede as expectativas e os requisitos formais da função. No setor de saúde, Anselmo-Witzel, Heitner e Dimitroff (2020) verificaram que enfermeiros da Geração Y valorizam características de LS, resultando em maior intenção de permanecer no trabalho e setor público, a LS promoveu impactos positivos na motivação de funcionários do Vietnã (Tran; Truong, 2021).

Em relação aos aspectos culturais e à LS, Neubert *et al.* (2022) argumentam que valores culturais alinhados a essa abordagem podem criar um ambiente ideal, desde que as práticas organizacionais reais apoiem tais valores. Caso contrário, a eficácia da LS em alcançar resultados positivos no local de trabalho pode ser comprometida. Por exemplo, em uma cultura que valoriza o coletivismo e o apoio à comunidade, a LS pode ser percebida como o estilo ideal de liderança. No entanto, se as práticas organizacionais não refletirem essa abordagem coletivista, seja devido a pressões competitivas do mercado ou a métricas de desempenho individualistas, o desalinhamento entre valores e práticas pode gerar desilusão entre os funcionários. Nesse caso, eles podem sentir que, embora o estilo de liderança seja aspiracional, é algo utópico e não corresponde às suas experiências diárias, levando à frustração e ao desengajamento.

Na obra de Liu (2019), a autora realiza uma análise interseccional da LS, destacando como dinâmicas de poder relacionadas a raça, gênero, classe e outros marcadores sociais influenciam tanto a prática quanto a percepção dessa abordagem. Liu (2019) argumenta que, embora esta abordagem seja frequentemente idealizada como uma forma ética e relacional de liderança, ignora os contextos sociopolíticos nos quais está inserida. Por meio do estudo de caso de um gerente asiático na Austrália, a autora demonstra como as identidades interseccionais e os sistemas de dominação moldam quem pode ser aceito como um líder servidor. Assim, a autora desafia a visão

tradicional da LS como um conceito neutro, propondo que as desigualdades estruturais sejam consideradas no desenvolvimento teórico e prático desse modelo.

Qiu e Dooley (2019) buscaram preencher a lacuna na literatura sobre LS em contextos não ocidentais, aplicando-a na indústria hoteleira chinesa. Para isso, desenvolveram e validaram uma escala específica para medir os comportamentos de LS, considerando as particularidades culturais e organizacionais desse setor. O estudo evidenciou que a LS está positivamente associada a variáveis como confiança nos líderes, qualidade do serviço e orientação para o cliente, indicando que esse estilo de liderança pode beneficiar tanto os colaboradores quanto as organizações. Além disso, os autores enfatizaram a importância de adaptar conceitos de liderança desenvolvidos no ocidente para diferentes contextos culturais, destacando que instrumentos culturalmente ajustados, como a escala criada, são essenciais para a avaliação e implementação eficazes de práticas de liderança em regiões globais.

Por fim, as evidências empíricas demonstram que a LS está associada a uma série de benefícios no ambiente de trabalho. Essa abordagem promove o aumento da satisfação no trabalho, do engajamento e do empoderamento psicológico (Farrington; Lillah, 2019; Schermuly *et al.*, 2022; Khalil; Shah; Khalil, 2021). Além disso, contribui para a redução de comportamentos desviantes entre os funcionários (Paesen; Wouters; Maesschalck, 2019) e fomenta a criação de relações de confiança e coesão entre membros da equipe (He *et al.*, 2019). Também está ligada ao maior comprometimento organizacional, desempenho geral e intenção de permanecer no trabalho (Neubert *et al.*, 2022; Anselmo-Witzel; Heitner; Dimitroff, 2020), bem como ao aumento da motivação dos colaboradores (Tran; Truong, 2021). No entanto, a eficácia desse modelo pode ser influenciada por contextos culturais (Qiu; Dooley, 2019; Lee; Tian; Knight, 2019; Neubert *et al.*, 2022) e dinâmicas de poder (Liu, 2019), o que exige uma análise crítica e interseccional.

2.1.2 Mapeamento Sistemático da Literatura da LS

Para condução deste estudo, foi escolhida a abordagem metodológica Mapeamento Sistemático da Literatura (MSL), com o propósito de estruturar e organizar a produção científica relevante para responder o objetivo desta seção. A base de dados escolhida para a busca dos artigos foi a Scopus, devido ao seu volume

significativo de conteúdo acadêmico indexado (no momento desta pesquisa eram 47.680 fontes indexadas).

Inicialmente foram definidos os termos de pesquisa com foco em explorar as dimensões relacionadas à LS. Os termos utilizados foram “servant leadership”, “dimensions” e “competences” e a string de busca utilizada está detalhada abaixo. Esta busca incluiu artigos e revisões publicados em diferentes períodos e nos idiomas português, inglês e espanhol.

TITLE-ABS-KEY (“servant leadership” AND (“dimensions” OR “competences”)) AND (LIMIT-TO (DOCTYPE , “ar”) OR LIMIT-TO (DOCTYPE , “re”)) AND (LIMIT-TO (LANGUAGE , “English”) OR LIMIT-TO (LANGUAGE , “Portuguese”) OR LIMIT-TO (LANGUAGE , “Spanish”))

Após uma pesquisa inicial no banco de dados Scopus, identificaram-se 170 artigos que atenderam aos critérios. Posteriormente, realizou-se a seleção dos artigos que foram publicados em revistas classificadas nos quartis Q1 e Q2 do *Scimago Journal and Country Rank*, garantindo, desta forma, um nível alto de qualidade metodológica. Essa etapa resultou em uma lista composta por 116 artigos que foram organizados e catalogados via plataforma Mendeley. Para analisar os artigos selecionados por meio de bibliometria, os softwares VOSviewer, Iramuteq e Microsoft Excel foram utilizados.

As análises conduzidas incluíram a distribuição anual e geográfica dos artigos publicados, a autoria e produtividade dos pesquisadores, a quantidade de publicações por periódico, uma análise de nuvem de palavras, uma análise de cocitação de referências e, por fim, uma proposta de dimensões da LS a partir dos estudos revisados.

2.1.2.1 Distribuição anual

A análise da distribuição anual releva um aumento gradual e consistente no número de publicações do corpus textual, com marcos importantes que evidenciam um maior interesse da comunidade acadêmica em LS e nas dimensões e competências relacionadas ao constructo.

O primeiro artigo do corpus textual é de Bausch (1995), intitulado “*Teaching of Spiritual Values to Management Students: A Jesuit American Experience*”. Este trabalho explora a integração de valores espirituais no ensino de Administração, com base no modelo da LS de Robert Greenleaf (1977) na doutrina social católica. O autor propõe um modelo para a educação em liderança que consiste em elementos como coragem, moderação, justiça, caridade, ciência, conhecimento, sabedoria e prudência. Bausch (1995) defende que a educação em Administração deve ser “mais do que um conjunto de ferramentas e conceitos profissionais” e, sim, “uma educação que seja altamente idealista, mas muito prática”, em um mundo que exige pessoas comprometidas e capazes de integrar valores éticos e espirituais à aplicação prática no ambiente organizacional e social.

Após três anos, em 1998, o artigo de Buchen (1998), intitulado “*Servant Leadership: A Model for Future Faculty and Future Institutions*”, aplica a LS ao contexto de professores e instituições de ensino superior. O autor identifica cinco dimensões principais da LS: identidade – cultivar um relacionamento interno com foco em reduzir o impacto do ego (ex.: status institucionais, submissão, autopromoção); reciprocidade – capacitar os liderados por meio do compartilhamento de poder, fortalecendo a colaboração e o aprendizado mútuo; duplicidade – incentivar seguidores a se tornarem líderes, promovendo uma relação recíproca e fortalecedora, substituindo hierarquias rígidas por diálogo e colaboração; construção de relacionamentos – construir relacionamentos interpessoais pautados por objetivos comuns entre líderes e liderados; futuro – antecipar o futuro para compreender como guiar seus liderados. De acordo com Buchen (1998), a LS pode alinhar o desenvolvimento pessoal dos professores ao crescimento sustentável das instituições, promovendo um ambiente acadêmico mais cooperativo e voltado para a transformação.

Nos primeiros 20 anos do corpus textual, foram publicados de 1 a 3 artigos por ano. Em 2007 o número subiu para 3 artigos pela primeira vez e permaneceu consistente nesse patamar até 2015, com exceção de 2010. Embora o volume de artigos tenha sido limitado nesse período, as pesquisas publicadas foram fundamentais para consolidar o tema. O estudo sistemático realizado por Van Dierendonck (2011), mais citado entre todos os artigos selecionados, sintetizou a literatura sobre LS e influenciou os anos subsequentes. Da mesma maneira, o estudo de Liden *et al.* (2008), segundo artigo mais citado com o título “*Servant leadership:*

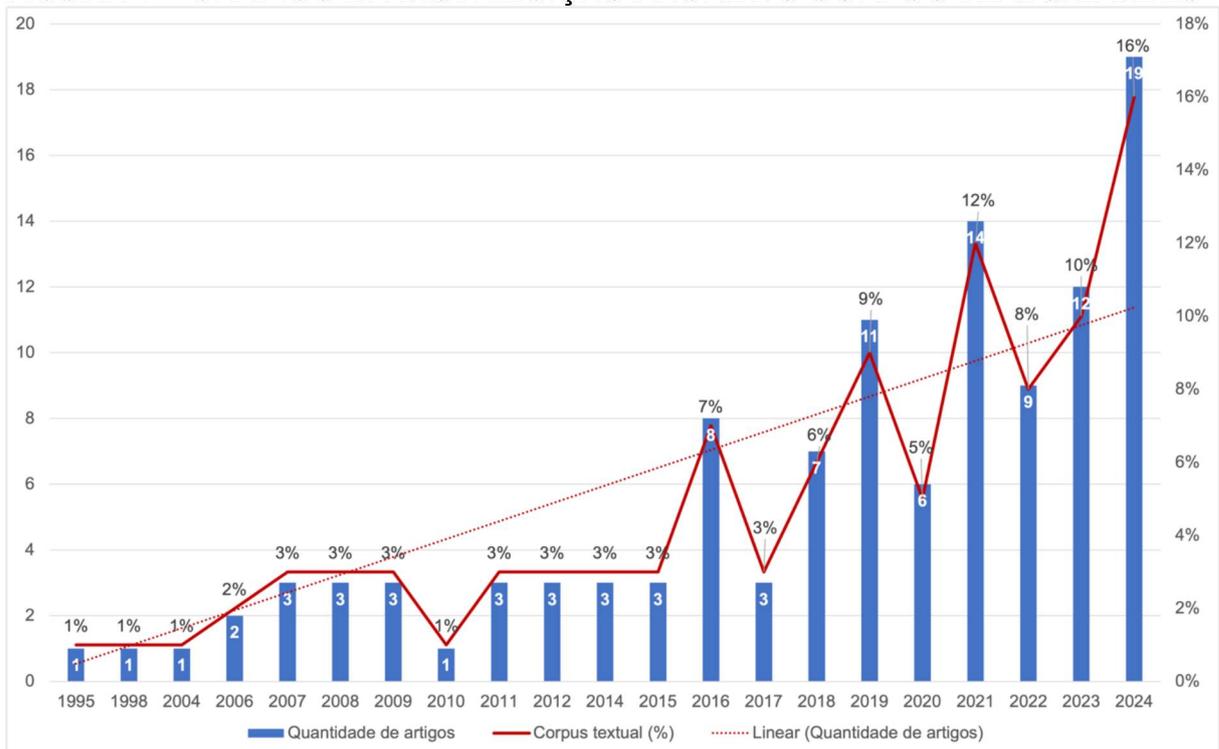
Development of a multidimensional measure and multi-level assessment”, introduziu novos métodos para avaliação do constructo.

Desde 2016 houve um aumento significativo na produção acadêmica. No mesmo ano foram publicados 8 artigos, o maior número até então, com destaque para o trabalho *“Linking servant leadership to individual performance”* de Chiniara e Bentein (2016) que demonstrou como a LS impacta os resultados das organizações ao atender às necessidades de autonomia, competência e relacionamento dos liderados.

Nos anos mais recentes, principalmente em 2021 com 14 artigos publicados, 2023 com 12 artigos e 2024 com 19 artigos, observa-se um aumento do interesse nesse tópico. Esses anos também representam o período em que surgiram estudos que relacionam a LS à sustentabilidade, como é o caso da pesquisa realizada por Di Fabio e Peiró (2018), que elaborou o artigo *“Human capital sustainability leadership to promote sustainable development and healthy organizations: A new scale”*.

O corpus textual revelou uma evolução contínua ao longo dos anos, apresentando desde conceitos fundamentais até o crescimento significativo na produção científica mais recente. Esta análise bibliométrica possibilita identificação de padrões evidentes de expansão e relevância da LS.

FIGURA 1 – GRÁFICO DA DISTRIBUIÇÃO ANUAL DO CORPUS TEXTUAL DE LS



Fonte: O autor (2025)

2.1.2.2 Distribuição geográfica

A análise da distribuição geográfica dos artigos selecionados revelou tendências e padrões de colaboração acadêmica internacional. Utilizou-se o VOSViewer para chegar na lista de países da Tabela 1 que é composta pelas colunas publicações, citações e força total dos vínculos que são, respectivamente, o número total de publicações associadas ao país, o número total de vezes que os documentos daquele país foram citados em outras publicações e a soma de todas as conexões ou colaborações daquele país com outros em redes de coautoria, citações ou outras métricas bibliométricas. O mesmo software foi utilizado para a criação da Figura 2, que mostra a rede de colaborações acadêmicas internacionais. Posteriormente, o MapChart foi utilizado para a criação do mapa visual da Figura 3.

Os Estados Unidos lideram com 28 artigos publicados, 2.874 citações e 6.680 colaborações. Esse destaque evidencia o papel das instituições estadunidenses como centros globais de pesquisa em LS e como referência para o avanço e aplicação desse constructo. Com a segunda maior força total de vínculos e 12 publicações, a China parece demonstrar interesse crescente e envolvimento em pesquisas na área.

Na Europa há países como Espanha, Países Baixos e Alemanha que se destacam com oito publicações cada um. Os Países Baixos são os líderes em termos de citações (1423) e força total dos vínculos (2664).

Entre os países emergentes, o Paquistão, a Índia e a Turquia apresentam-se nos primeiros dez colocados. O Paquistão destaca-se com a terceira maior força total de vínculos, porém com um número baixo de citações (98) em relação aos países que estão nas posições iniciais da Tabela 1. Isso pode indicar a importância de ampliar as parcerias internacionais para ampliar o impacto das suas pesquisas. Contudo, a presença desses países mostra que a LS tem sido pesquisada em países com diferentes características sociais e econômicas.

Embora os documentos de países do ocidente representem 60,54% das publicações, a dispersão geográfica das obras demonstra o avanço cada vez mais global e diversificado. Enquanto países como Estados Unidos e China se destacam em termos de impactos e produção, o aumento das contribuições de países emergentes indica um progressivo movimento em direção à igualdade no desenvolvimento e difusão desse conceito. Fomentar parcerias estratégicas e

colaborações inclusivas se faz importante para ampliar os benefícios transformadores da LS em âmbito global, especialmente na região oriental do planeta.

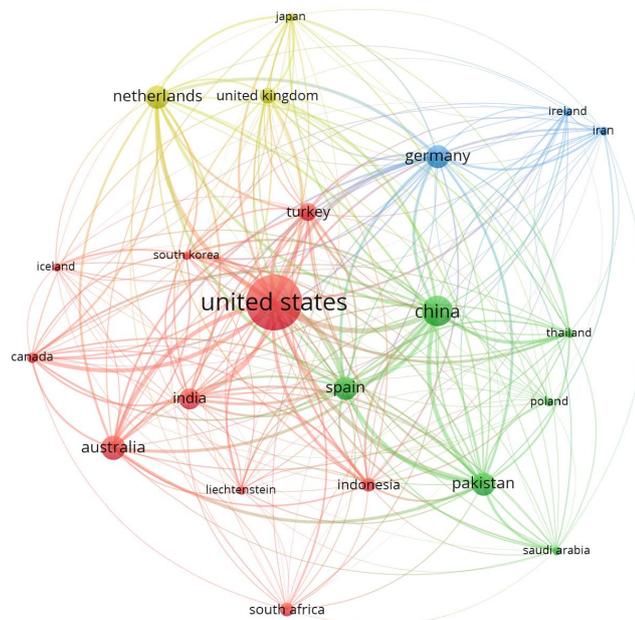
TABELA 1 – PAÍSES DE ORIGEM DAS PUBLICAÇÕES DO CORPUS TEXTUAL DE LS

País	Publicações	Citações	Força total dos vínculos
Estados Unidos	28	2874	6680
China	12	131	4291
Paquistão	8	98	3417
Espanha	8	235	3043
Países Baixos	8	1423	2664
Alemanha	8	153	2606
Austrália	9	645	2337
Índia	7	47	2080
Turquia	6	74	1823
Canadá	3	498	1494
Indonésia	4	2	1322
Reino Unido	5	58	1292
Tailândia	2	1	1216
Coreia do Sul	2	12	1198
Japão	2	7	928
Bélgica	1	20	852
Arábia Saudita	2	10	705
Taiwan	1	45	697
Irã	2	15	673
Grécia	1	3	579
Malásia	1	5	536
Liechtenstein	2	1	523
Irlanda	2	13	486
Egito	1	6	432
Omã	1	1	407
Emirados Árabes Unidos	1	1	407
África do Sul	4	47	372
Dinamarca	1	39	366

Suécia	1	39	366
Islândia	2	42	349
Portugal	1	40	339
Polónia	2	6	303
República Tcheca	1	6	294
Vietnã	1	14	240
Nigéria	1	21	215
Itália	1	138	187
Israel	1	0	141
Hong Kong	1	2	83
Catar	1	0	76
Romênia	1	8	66
Jordânia	1	0	60
Noruega	1	5	47
Lesoto	1	1	42

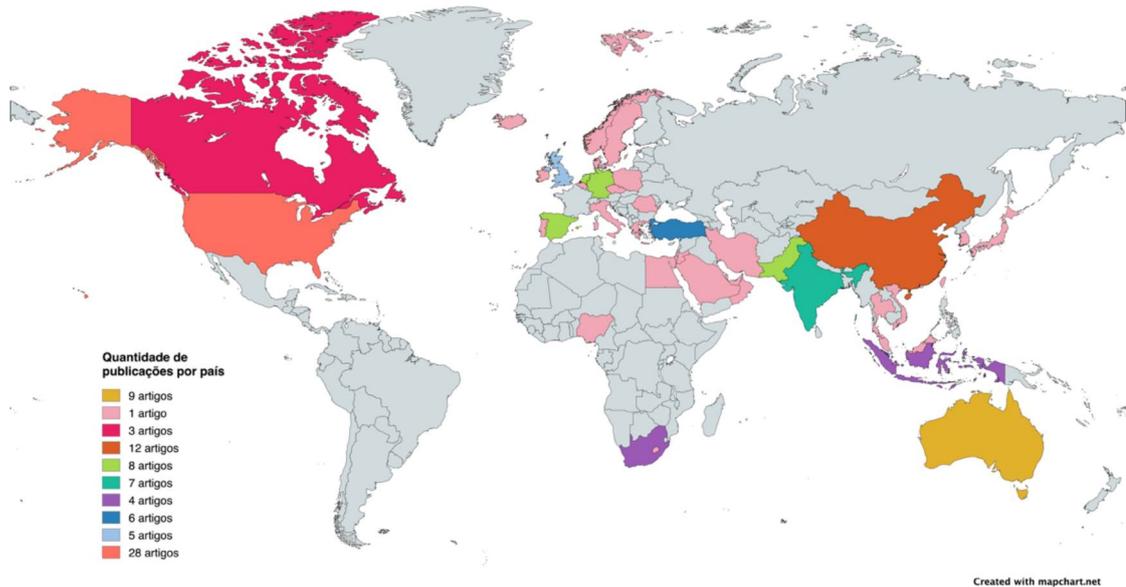
Fonte: O autor (2025).

FIGURA 2 – REDE DE COLABORAÇÕES ACADÊMICAS INTERNACIONAIS NA ÁREA DE LS



Fonte: O autor (2025).

FIGURA 3 – MAPA REPRESENTATIVO DOS ARTIGOS DE LS SELECIONADOS POR PAÍS



Fonte: O autor (2025).

2.1.2.3 Autores e produtividade

Nesta seção, foram analisados os autores citados no corpus utilizando o software *VOSviewer*, focando na análise de cocitações de autores. A rede de cocitações foi mapeada com base na frequência de citações e na força total das conexões, o que permitiu identificar padrões de colaboração e relevância de contribuição dos autores.

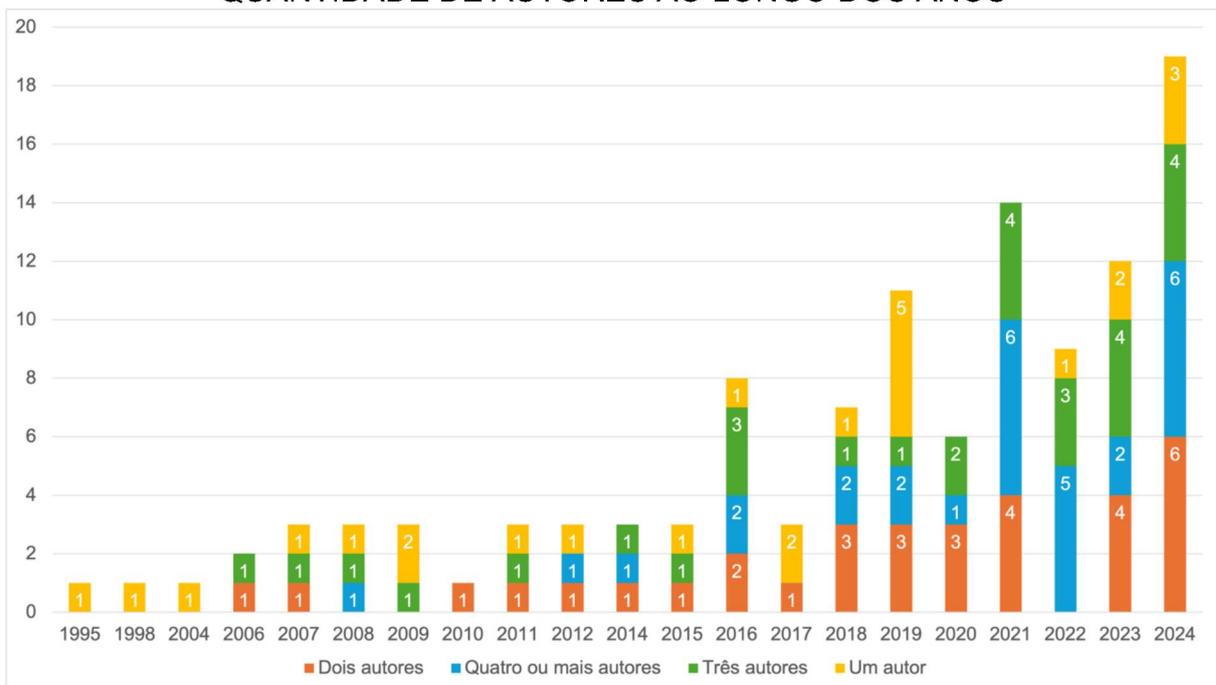
Os resultados indicam que Robert C. Liden, professor titular de estudos gerenciais da Universidade de Illinois em Chicago, é o autor mais influente no campo com 190 citações. Em segundo lugar, Dirk van Dierendonck, professor de Liderança e Gestão na Rotterdam School of Management da Universidade Erasmus, apresenta 185 citações, consolidando-se como outro pilar fundamental na área. O terceiro autor mais citado é Sen Sendjaya, professor de Liderança e Gestão da escola de gestão da RMIT University, com 146 citações. Outro autor que se destaca é Robert K. Greenleaf com 118 citações, que é o fundador do conceito de LS.

Outra análise realizada foi em relação à quantidade de autores por publicação, tanto no total quanto ao longo dos anos, para compreender o grau de cooperação científica. A maioria dos artigos, 33, foi escrito por dois autores, representando 28% do corpus textual. Um total de 25 artigos foi produzido por apenas um autor, enquanto

os artigos escritos por três autores e por quatro ou mais autores representam, cada um, 25% da amostra.

O gráfico da Figura 4 revela uma transição no padrão de publicações, refletindo uma evolução no grau de colaboração científica ao longo do tempo. Entre 1995 e 2015, os artigos de autoria individual predominavam, alcançando um total de 10 publicações nesse período. Contudo, a partir de 2016, nota-se um movimento crescente em direção a colaborações maiores, com destaque para publicações envolvendo três ou mais autores. Esse padrão se consolida nos anos mais recentes, evidenciando uma preferência cada vez mais forte por abordagens colaborativas no campo da pesquisa.

FIGURA 4 – GRÁFICO DE DISTRIBUIÇÃO DE ARTIGOS DE LS POR QUANTIDADE DE AUTORES AO LONGO DOS ANOS



Fonte: O autor (2025).

2.1.2.4 Análise dos periódicos

Os 116 artigos analisados estão presentes em 84 periódicos diferentes e foram dispostos em cinco zonas organizadas por ordem decrescente na quantidade de publicações do periódico. Ao aplicar a Lei de Bradford (Pinheiro, 1983), por meio do Microsoft Excel, verificou-se que os multiplicadores não se mantiveram constantes como era esperado: os valores dos multiplicadores das zonas 2 à zona 5 foram,

respetivamente, 2,50, 2,30, 1,00, 1,04. No cálculo, o núcleo foi chamado de zona 1. Mesmo após tentativas de aumento no número de zonas, os multiplicadores não se mantiveram constantes e isso pode ser atribuído às características específicas da produção científica na área, que apresenta maior concentração de artigos em periódicos do núcleo e redução na distribuição entre as zonas intermediárias e periféricas. Dessa forma, o total acumulado de artigos (116) e o número de zonas estabelecido (5) foram considerados adequados à análise inicial.

A primeira zona representa 20% dos periódicos avaliados, com uma média de 5,75 artigos por periódico. A segunda zona representa o mesmo percentual de periódicos, porém com menos da metade da média de artigo (2,3). A terceira, quarta e quinta zonas representam cerca de 20% dos periódicos e todos os periódicos destas zonas possuem apenas um artigo.

A maior parte dos periódicos mais produtivos (zona 1 e 2) são da área de administração e liderança (7), porém nessas zonas também há periódicos em psicologia (2), gestão na saúde (3) e sustentabilidade (1), o que mostra uma tendência da aplicação da LS nessas áreas. Os periódicos com mais produtividade, representando 13,79% do corpus e com 8 publicações cada um, são o *Leadership and Organization Development Journal* e o *Frontiers in Psychology*.

Todos os artigos selecionados estão do primeiro ou do segundo quartil do *Scimago Journal and Country Rank (SJR)*, sendo que 64% fazem parte do primeiro quartil. Isso significa que a maioria dos artigos analisados está em revistas classificadas entre as 25% melhores de sua categoria. Consequentemente, esses artigos estão em periódicos de alta visibilidade, com maior probabilidade de citação e amplamente reconhecidos pela qualidade de suas contribuições científicas.

2.1.2.5 Nuvem de palavras

A nuvem de palavras e a análise de frequência de palavras foram realizadas por meio do software Iramuteq. Os textos dos resumos dos 116 artigos foram tratados de acordo com as etapas que estão no Apêndice 1. Para a execução das análises foram considerados substantivos, verbos, adjetivos e palavras não identificadas pelo software que apareceram 20 vezes ou mais. Foram identificadas 109 palavras, que estão presentes na nuvem de palavra que está na Figura 5.

(3), “public” (3), “school” (2), “education” (5), “nurse” (2), “service” (4), “team” (10). Os termos apontam para a variedade de cenários em que a LS é investigada, como organizações dos setores público e privado, ambientes educacionais, e até mesmo contextos de saúde.

A terceira categoria concentra termos relacionados a fatores comportamentais e culturais que influenciam a dinâmica entre líderes e liderados. Os termos “follower” (6), “trust” (4), “support” (9), “care” (2), “influence” (6) e “behavior”/“behaviour” (8/2) destacam a interação entre líderes e liderados, ressaltando confiança, apoio e influência. Já os termos “psychological” (3), “emotional” (3), “motivation” (4), “engagement” (4), “empowerment” (3), “individual” (3) e “person” (2) remetem a dimensões subjetivas, como emoções, motivação, engajamento e empoderamento. Por sua vez, “satisfaction” (8), “job_satisfaction” (2), “commitment” (5) e “positive” (5) apontam para resultados organizacionais desejáveis, tais como satisfação, comprometimento e percepções positivas sobre o trabalho. Além disso, a presença de termos como “culture” (7) e social (6) pode mostrar o interesse dos estudos em investigar as relações entre questões culturais e a LS.

Palavras não categorizadas, como research (15), model (10) e author (3) são frequentes na literatura acadêmica, mas não apresentam vínculo conceitual direto com a LS.

A análise de frequência das palavras confirma a centralidade da LS no corpus estudado, evidenciando sua relação com dimensões, competências e distintos contextos organizacionais, bem como seus efeitos sobre comportamentos, aspectos emocionais e psicológicos dos colaboradores.

2.1.2.5 Cocitação de referências

Realizou-se uma análise de cocitação de referências usando o software VOSviewer com base nas referências citadas nos artigos selecionados. Como critério de inclusão, consideraram-se apenas obras com no mínimo 10 citações. Os artigos que atenderam a esse critério encontram-se listados na Tabela 2, categorizados em três grupos definidos pelo autor. Essa categorização teve como objetivo compreender as contribuições dos artigos para a literatura e como eles apoiam o alcance do objetivo do presente estudo.

TABELA 2 – ARTIGOS MAIS CITADOS DE LS ANALISADOS EM GRUPOS

Grupo	Autor	Artigo
Grupo 1 – Fundamentos teóricos e revisões	Greenleaf (1977)	<i>Servant Leadership: A Journey into the Nature of Legitimate Power and Greatness</i>
	Greenleaf (1970)	<i>The Servant as Leader</i>
	Van Dierendonck (2011)	<i>Servant Leadership: A Review and Synthesis</i>
	Eva <i>et al.</i> (2019)	<i>Servant Leadership: A Systematic Review and Call for Future Research</i>
	Bass (1985)	<i>Leadership and Performance Beyond Expectations</i>
Grupo 2 – Impactos e aplicações Organizacionais	Ehrhart (2004)	<i>Leadership and Procedural Justice Climate as Antecedents of Unit-Level Organizational Citizenship Behavior</i>
	Liden <i>et al.</i> (2014)	<i>Servant Leadership and Serving Culture: Influence on Individual and Unit Performance</i>
Grupo 3 – Desenvolvimento de dimensões e medidas	Barbuto e Wheeler (2006)	<i>Scale Development and Construct Clarification of Servant Leadership</i>
	Sendjaya, Sarros e Santora (2008)	<i>Defining and Measuring Servant Leadership Behaviour in Organizations</i>
	Van Dierendonck e Nuijten (2011)	<i>The Servant Leadership Survey: Development and Validation of a Multidimensional Measure</i>
	Liden <i>et al.</i> (2008)	<i>Servant Leadership: Development of a Multidimensional Measure and Multi-Level Assessment</i>
	Reed, Vidaver-Cohen e Colwell (2011)	<i>A New Scale to Measure Executive Servant Leadership: Development, Analysis, and Implications for Research</i>
	Liden <i>et al.</i> (2015)	<i>Servant Leadership: Validation of a Short Form of the SL-28</i>

Fonte: O autor (2025).

2.1.2.5.1 Grupo 1 – Fundamentos teóricos e revisões

Esse conjunto aborda os princípios conceituais e teóricos da área de LS, englobando obras pioneiras que estabeleceram os alicerces do modelo, assim como reflexões sobre o atual estado e desenvolvimento da LS.

Os escritos de Greenleaf (1970, 1977) são fundamentais para compreender o conceito de LS. Ele apresentou a abordagem em seus livros *“The Servant as Leader”*, publicado em 1970 e *“Servant Leadership: A Journey into the Nature of Legitimate Power and Greatness”*, de 1977. Greenleaf define o líder servidor como alguém que prioriza servir aos outros e cujo principal objetivo é atender às necessidades dos demais (Greenleaf, 1970). Segundo Greenleaf (2002), um aspecto fundamental da LS é verificar se aqueles que estão sendo servidos se beneficiam tornando-se “mais saudáveis, mais sábios, mais livres e mais autônomos” devido à influência desse tipo de liderança.

O livro *“Leadership and Performance Beyond Expectations”*, de Bernard Bass (1985), está dentro desse grupo pela alta quantidade de artigos que relacionam a LS com a liderança transformacional, que é o tema central desta obra. No livro, explora-se a distinção entre líderes transacionais e transformacionais: enquanto os líderes transacionais utilizam recompensas claras para assegurar serviços específicos, os transformacionais, frequentemente carismáticos, inspiram desempenhos extraordinários (Bass, 1985). O autor desafia a visão de que o carisma é raro ou inato, argumentando que pode ser identificado e cultivado em diversos contextos, como empresas, instituições educacionais, organizações governamentais e militares. Além disso, o autor propõe que a liderança transformacional resulta tanto de traços individuais quanto da interação com fatores ambientais, sugerindo que práticas intencionais e ambientes favoráveis podem promover o desenvolvimento de líderes mais eficazes (Bass, 1985).

Van Dierendonck (2011), em sua revisão sistemática da literatura, resume os elementos centrais da LS como empoderamento, autenticidade, humildade e aceitação interpessoal. Ele descreve a LS como um modelo que vai além das práticas tradicionais ao enfatizar o bem-estar organizacional e a responsabilidade social. Além disso, pontua-se que a LS se distingue de outros estilos de liderança como a transformacional devido à atenção às necessidades psicológicas dos liderados e à

construção de relacionamentos fundamentados em confiança mútua e respeito (Van Dierendonck, 2011).

Na revisão sistemática de Eva *et al.* (2019) refinou-se mais as discussões sobre LS ao consolidar duas décadas de pesquisas. Neste trabalho propõe-se uma definição para LS com base em três pilares: a motivação altruísta do líder, o foco nas necessidades dos liderados e uma mentalidade de serviço à comunidade (Eva *et al.*, 2019). Além disso, os autores destacam lacunas importantes na literatura, incluindo a necessidade de explorar o impacto do modelo em contextos multiculturais e de aprimorar os instrumentos de medição existentes para melhor capturar as nuances desse estilo de liderança (Eva *et al.*, 2019).

2.1.2.5.2 Grupo 2 – Impactos e aplicações Organizacionais

O segundo grupo reúne estudos empíricos que investigam como a LS impacta diferentes contextos organizacionais.

O estudo de Ehrhart (2004) identifica que líderes que adotam esse estilo promovem maior percepção de justiça entre os membros da equipe, essencial para um ambiente de trabalho positivo. Além disso, mostra que esse estilo de liderança está associado ao aumento dos níveis de comportamento de cidadania organizacional em equipe, favorecendo comportamentos de ajuda e consciência que beneficiam colegas e a organização (Ehrhart, 2004).

O estudo de Liden *et al.* (2014) evidenciou que a LS promove uma cultura de serviço que impacta positivamente o desempenho organizacional e individual. Nos restaurantes analisados, essa cultura elevou o desempenho das equipes, fomentou comportamentos criativos e melhorou o atendimento ao cliente, além de reduzir as intenções de rotatividade dos funcionários. Esses benefícios foram potencializados pela identificação dos funcionários com o local de trabalho, indicando que a conexão emocional com a organização amplifica os efeitos positivos da LS (Liden *et al.*, 2014). A pesquisa também destacou o papel da modelagem de comportamentos e das teorias de identidade social na explicação desses resultados, reforçando a relevância de líderes que inspirem e cultivem uma cultura de serviço no ambiente organizacional.

2.1.2.5.3 Grupo 3: Desenvolvimento de dimensões e medidas

Esse grupo é composto por estudos teóricos e empíricos para desenvolver instrumentos e medidas para a LS, promovendo a compreensão de suas dimensões e aplicações.

Barbuto e Wheeler (2006) realizam uma validação empírica por meio de análises fatoriais e testes de confiabilidade com base no modelo proposto por Barbuto e Wheeler (2002) que originalmente identificou onze dimensões da LS. Utilizando dados de 80 líderes e 388 liderados avaliadores, os autores reduziram as dimensões a cinco principais: chamado altruísta, cura emocional, sabedoria, mapeamento persuasivo e gestão responsável. Além disso, encontram correlações positivas entre as dimensões da LS e a troca entre líder e membro, o esforço extra dos colaboradores, a satisfação dos liderados e as percepções de eficácia organizacional.

Liden *et al.* (2008) desenvolveram uma escala de medição multidimensional de LS com vinte e oito itens e com base em nove dimensões identificadas nos trabalhos de Greenleaf (1970), Barbuto e Wheeler (2006), Graham (1991), Page e Wong (2000) e Spears e Lawrence (2002). Esta escala foi validada por meio de uma análise fatorial confirmatória, chegando a sete dimensões: cura emocional, criação de valor para a comunidade, habilidades conceituais, empoderamento, ajudar subordinados a crescer e ter sucesso, colocar os subordinados em primeiro lugar e comportar-se eticamente. Além disso, no estudo descobriu-se que a LS está positivamente relacionada aos comportamentos de cidadania comunitária, ao desempenho no papel e ao comprometimento organizacional dos funcionários, considerando e isolando os impactos da liderança transformacional e da teoria da troca líder-membro (LMX) para medir o efeito único e específico da LS nos resultados analisados. Em Liden *et al.* (2014), os autores avançaram no estudo da LS ao desenvolver a escala SL-7, uma versão reduzida da SL-28, mantendo as dimensões fundamentais de Liden *et al.* (2008). Validada por análises que confirmaram sua confiabilidade e validade, a SL-7 demonstrou forte correlação com a SL-28 e eficácia na previsão de resultados organizacionais, como cidadania organizacional, desempenho e comprometimento (Liden *et al.*, 2014). O estudo reafirma a LS como uma abordagem distinta, com impacto positivo baseado em confiança, ética e desenvolvimento mútuo.

Sendjaya, Sarros e Santora (2008) desenvolvem e fazem a validação inicial de uma escala multidimensional de comportamento de LS, denominada *Servant*

Leadership Behaviour Scale (SLBS). Esta escala é composta por 35 itens organizados em seis dimensões principais: subordinação voluntária, autenticidade, relacionamento pactual, moralidade responsável, espiritualidade transcendental e influência transformadora. Os autores argumentam que a LS se diferencia de outros modelos contemporâneos, como a liderança transformacional, autêntica e espiritual, ao priorizar as necessidades dos seguidores em relação aos objetivos organizacionais. O desenvolvimento da SLBS incluiu entrevistas com executivos, validação por especialistas e análises fatoriais confirmatórias. A escala foi projetada para ser teoricamente fundamentada, psicometricamente confiável e aplicável em diferentes contextos organizacionais. Os autores destacam que esta escala oferece uma contribuição ao campo da LS, ao incluir dimensões geralmente negligenciadas, como espiritualidade e moralidade.

Reed, Vidaver-Cohen e Colwell (2011) argumentam sobre a falta de estudos de LS com executivos de alto escalão e que isso é uma lacuna importante dada a influência e impacto que esses líderes têm na cultura organizacional, no clima ético e nos comportamentos organizacionais. Dessa forma, os autores propõem e validam a *Escala de Liderança Servidora Executiva (ESLS)*, composta pelas dimensões suporte interpessoal, construção de comunidade, altruísmo, igualitarismo e integridade moral. Na validação estatística da escala evidenciou-se a existência de um fator de segunda ordem que unifica as dimensões: o constructo Liderança Servidora executiva. Para os autores, a LS tem o potencial de estabelecer um clima organizacional no qual a criação de valor é equilibrada com a responsabilidade moral e a produção de bens e serviços é orientada por uma preocupação social e que a medida proposta por eles pode apoiar na investigação desse potencial (Reed; Vidaver-Cohen; Colwell, 2011).

Van Dierendonck e Nuijten (2011) desenvolveram a *Servant Leadership Survey (SLS)*, com oito dimensões: empoderamento, prestação de contas (*accountability*), colocar-se em segundo plano (*standing back*), humildade, autenticidade, coragem, aceitação interpessoal e gestão responsável (*stewardship*). Os autores realizaram uma revisão da literatura robusta sobre as dimensões e instrumentos existentes, incluindo em sua análise as dimensões propostas por Laub (1999), Russell e Stone (2002), Patterson (2003) e os instrumentos de Page e Wong (2000), Ehrhart (2004), Dennis e Bocarnea (2005), Barbuto e Wheeler (2006), Sendjaya *et al.* (2008) e Liden *et al.* (2008). Uma crítica central de Van Dierendonck e Nuijten (2011) é que maioria das escalas de LS concentra-se principalmente nos aspectos relacionados às

peças, como ajudar, servir, ser ético e empático, deixando de lado a dimensão de liderança, que inclui dar direção, responsabilidade e coragem. Segundo eles, essa ênfase excessiva pode dificultar a implementação prática da LS nas organizações, portanto objetivaram uma escala que “(1) abrangesse os aspectos essenciais da Liderança Servidora, (2) fosse fácil de aplicar e (3) apresentasse validade e confiabilidade psicométricas.” (Van Dierendonck; Nuijten, 2011, p. 251). O SLS foi desenvolvido com base em dois estudos qualitativos e oito estudos quantitativos, envolvendo quase 1.600 participantes em diferentes amostras e países, o que reforça sua validade e confiabilidade. Ele integra aspectos fundamentais da LS que não eram abordados por outros instrumentos, como prestação de contas (*accountability*) e coragem. A análise fatorial exploratória e confirmatória confirmou a estabilidade das oito dimensões em diferentes contextos, e sua validade de critério foi demonstrada em relação ao compromisso organizacional, desempenho e clareza de liderança (Van Dierendonck; Nuijten, 2011).

Os estudos presentes nesse grupo mostram o avanço contínuo na compreensão e mensuração da LS. A diversidade de abordagens e instrumentos desenvolvidos ao longo do tempo reflete um esforço para capturar tanto os aspectos humanos quanto os de liderança desse estilo de liderança e revela a complexidade desse constructo.

2.1.3 Proposta de Dimensões da Liderança Servidora

Para oferecer uma proposta de dimensões a partir dos estudos revisados, as dimensões identificadas nos estudos de Bausch (1995), Buchen (1998), Barbuto e Wheeler (2006), Liden *et al.* (2008), Sendjaya, Sarros e Santora (2008), Reed, Vidaver-Cohen e Colwell (2011) e van Dierendonck e Nuijten (2011), juntamente com suas respectivas descrições, foram organizadas no Microsoft Excel e categorizadas pelo autor com base na semelhança de conceitos, atitudes e comportamentos atribuídos a cada categoria. Após a categorização, foi atribuído um nome, um nome expandido e elaborada uma breve descrição que sintetizasse todas as dimensões daquela categoria. O resultado está na Tabela 3.

TABELA 3 - DESCRIÇÃO DAS DIMENSÕES DA LIDERANÇA SERVIDORA

Nome da dimensão	Nome expandido da dimensão	Descrição da dimensão	Dimensões da literatura correlatas
Altruísmo	Serviço e prioridade às necessidades dos liderados	Priorizar o atendimento das necessidades dos outros, com o altruísmo e o serviço no centro de suas ações.	<ul style="list-style-type: none"> • Altruísmo (Reed; Vidaver-Cohen; Colwell, 2011) • Caridade (Bausch, 1995) • Chamado altruísta (Barbutto; Wheeler, 2006) • Colocar os subordinados em primeiro lugar (Liden <i>et al.</i>, 2008) • Colocar-se em segundo plano (van Dierendonck; Nuijten, 2011) • Espiritualidade transcendental (Sendjaya; Sarros; Santora, 2008) • Identidade (Buchen, 1998) • Subordinação voluntária (Sendjaya; Sarros; Santora, 2008)
Empoderamento	Desenvolvimento, aprendizagem e empoderamento dos liderados	Promover e oferecer suporte para o crescimento pessoal e profissional de seus liderados, incentivando autonomia e responsabilidade.	<ul style="list-style-type: none"> • Ajudar subordinados a crescer e ter sucesso (Liden <i>et al.</i>, 2008) • Duplicidade (Buchen, 1998) • Empoderamento (van Dierendonck; Nuijten, 2011) • Empoderar (Liden <i>et al.</i>, 2008) • Influência transformadora (Sendjaya; Sarros; Santora, 2008) • Prestação de contas (van Dierendonck; Nuijten, 2011) • Reciprocidade (Buchen, 1998)

			<ul style="list-style-type: none"> • Mapeamento persuasivo (Barbuto; Wheeler, 2006) • Sabedoria (Barbuto; Wheeler, 2006) • Ciência, conhecimento, sabedoria (Bausch, 1995)
Relacionamento	Construção de relacionamentos autênticos, empáticos e de confiança	Criar e nutrir relações genuínas, com base em empatia, aceitação, coragem e autenticidade, criando um ambiente seguro e colaborativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Aceitação interpessoal (van Dierendonck; Nuijten, 2011) • Autenticidade (van Dierendonck; Nuijten, 2011) • Autenticidade do Eu (Sendjaya; Sarros; Santora, 2008) • Construção de Relacionamentos (Buchen, 1998) • Coragem (van Dierendonck; Nuijten, 2011) • Coragem (Bausch, 1995) • Cura emocional (Barbuto; Wheeler, 2006) • Cura emocional (Liden <i>et al.</i>, 2008) • Humildade (van Dierendonck; Nuijten, 2011) • Igualitarismo (Reed; Vidaver-Cohen; Colwell, 2011) • Relacionamento Pactual (Sendjaya; Sarros; Santora, 2008) • Suporte interpessoal (Reed; Vidaver-Cohen; Colwell, 2011)
Responsabilidade	Integridade, responsabilidade social e sustentabilidade	Agir com integridade, responsabilidade social e visão estratégica, promovendo transparência, bem-estar	<ul style="list-style-type: none"> • Comportar-se eticamente (Liden <i>et al.</i>, 2008) • Construção de comunidade (Reed; Vidaver-Cohen; Colwell, 2011)

organizacional e transformação
positiva na sociedade.

-
-
-
-
-
-
-
-

Fonte: O autor (2025).

Criar valor para a comunidade (Liden *et al.*, 2008)

Futuro (Buchen, 1998)

Gestão responsável (Barbuto; Wheeler, 2006)

Gestão responsável (van Dierendonck; Nuijten, 2011)

Integridade moral (Reed; Vidaver-Cohen; Colwell, 2011)

Justiça (Bausch, 1995)

Moderação (Bausch, 1995)

Moralidade responsável (Sendjaya; Sarros; Santora, 2008)

Prudência (Bausch, 1995)

A presente seção alcançou seu objetivo central de identificar, descrever e sintetizar as dimensões fundamentais da Liderança Servidora, integrando achados oriundos de publicações acadêmicas. Ao estabelecer quatro dimensões: altruísmo, empoderamento, relacionamentos e responsabilidade, este estudo fornece uma base conceitual sólida e sistemática. Esses resultados representam mais um passo na superação da falta de consenso na literatura, facilitando uma compreensão mais integrada do construto da LS, o que para este estudo é fundamental.

Apesar das contribuições dessa seção, algumas limitações devem ser reconhecidas. Primeiramente, o mapeamento sistemático concentrou-se apenas na base de dados Scopus, o que pode ter excluído estudos relevantes disponíveis em outras fontes de indexação. Além disso, a seleção de artigos em periódicos Q1 e Q2 do *Scimago Journal and Country Rank*, embora vise garantir qualidade, pode ter limitado a diversidade de perspectivas, uma vez que estudos em periódicos de menor impacto ou publicações não indexadas também podem oferecer dados e perspectivas importantes. Outra limitação diz respeito à escolha dos termos de busca, restritos a “servant leadership”, “dimensions” e “competences”, que pode ter levado à exclusão de pesquisas que adotam termos sinônimos ou abordagens conceituais diferentes, deixando de fora potenciais contribuições complementares. Além disso, a categorização das dimensões e a integração das competências foram realizadas pelo autor, envolvendo julgamentos interpretativos. Apesar de basear-se em literatura consolidada, esse processo pode refletir um viés subjetivo, apontando para a necessidade de validações futuras por meio de revisores externos.

No que se refere à análise, a ênfase na bibliometria e na revisão sistemática da literatura não substitui a investigação empírica direta. Estudos empíricos adicionais, testes estatísticos e triangulações metodológicas podem fortalecer ainda mais a robustez das dimensões propostas. Pesquisas futuras podem incluir estudos empíricos e comparativos em múltiplos contextos culturais, além de iniciativas de revisão por pares para confirmar a validade e a coerência das dimensões identificadas.

2.2 COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA (CNV)

A Comunicação Não Violenta (CNV) é um processo que combina o uso de pensamento, linguagem, comunicação e poder para criar uma qualidade de conexão consigo mesmo e com os outros que favoreça ações compassivas (Rosenberg, 2006, 2019a, 2019b). Estas ações não ocorrem por dever, obrigação, medo de punição, desejo de recompensa, culpa ou vergonha, mas sim pelo desejo genuíno de contribuir com o bem-estar do outro (Rosenberg, 2019a). Uma das premissas da CNV é que a natureza humana inclui o desejo de contribuir com os outros, mas essa inclinação nem sempre se manifesta devido a uma educação voltada para a dominação, com uma linguagem baseada em julgamentos moralistas (Rosenberg, 2021). Portanto, esse processo se apoia na reformulação da maneira pela qual nos expressamos e escutamos, permitindo-nos comunicar com honestidade e clareza, enquanto oferecemos uma atenção respeitosa e empática aos outros (Rosenberg, 2006). Rosenberg (2019b) ressalta também que a CNV vai muito além de um processo ou modelo, sendo também um modo de ser, pensar e viver.

Marshall Rosenberg (1934-2015), ao propor a CNV, foi influenciado pelos movimentos de Mahatma Gandhi e Martin Luther King (Rosenberg, 2019b), que adotavam os princípios da não violência. A definição do termo “não violência” ao longo do tempo tem sido ambígua e contraditória. Pode ser utilizada para significar uma ação direta não violenta, amor por toda a humanidade, passividade e rendição, não ferir todos os seres vivos em pensamento e ação, a ausência de toda violência ou luta militante sem violência (Sharp, 2011). Embora o processo proposto por Rosenberg tenha o nome de Comunicação Não Violenta, esse termo não o agradava. Em uma palestra gravada (Giraffe NVC, 2021), ele explica que não gosta do termo por duas razões:

“Mas por que não gosto deste título? Uma das razões é a mesma pela qual Gandhi não gostava da palavra “não violência”: ela diz o que algo não é. A Comunicação Não Violenta é totalmente focada no que queremos, não apenas no que não queremos. Além disso, comunicação é apenas uma pequena parte do que compartilharei com você. A Comunicação Não Violenta consiste em um sistema de valores pelo qual estamos tentando viver. Portanto, ela descreve uma linguagem, habilidades de comunicação e de pensamento e meios de influência que apoiam esse modo de viver.” (Giraffe NVC, 2021, 1:21).

Mesmo assim, o termo Comunicação Não Violenta foi adotado, pois Rosenberg relata que esse termo o ajudou a se conectar ao longo dos anos com pessoas ao redor do mundo que acharam o treinamento do processo proposto muito valioso em suas vidas e atividades políticas (Giraffe NVC, 2021).

2.2.1 O processo da CNV

O processo da CNV é conhecido por quatro componentes principais, embora existam outros componentes e distinções-chaves registrados e em constante pesquisa (Collier; Mattei, 2023). Os quatro componentes principais apresentados por Rosenberg (2006) são: observação, sentimento, necessidade e pedido.

O componente observação refere-se à ação de observar o que acontece em cada situação da vida, conseguindo distinguir observações de interpretações, julgamentos ou avaliações (Rosenberg, 2006, 2019a, 2019b). Ao nos comunicarmos “não devemos deixar que os julgamentos interfiram quando estamos explicando a alguém o que nos desagradou em sua atitude. Devemos tratar diretamente do comportamento, sem agregar julgamentos.” (Rosenberg, 2019a). A proposta da CNV não é obrigar que permaneçamos completamente objetivos e não façamos avaliações em nenhum momento, e sim que consigamos não misturar observações e avaliações em nossas falas a fim de aumentar a probabilidade de que as outras pessoas ouçam a mensagem que desejamos transmitir e diminuir a chance de ela ser ouvida como crítica e gerar resistência (Rosenberg, 2006).

O segundo componente consiste em identificar e expressar os sentimentos que surgem ao observar determinada situação (Rosenberg, 2006). O autor ressalta que “nosso repertório de palavras para rotular os outros costuma ser maior do que o vocabulário para descrever claramente nossos estados emocionais” (Rosenberg, 2006, p. 63), e que, portanto, é importante diferenciar sentimentos de pensamentos interpretativos:

“Há diferentes formas de expressar nossos sentimentos, dependendo da cultura em que fomos criados, mas é importante ter um vocabulário para designar sentimentos que realmente descreva com precisão o que está vivo em nós, e que não seja uma interpretação do que os outros fizeram.” (Rosenberg, 2019a, p. 48).

Por exemplo, é mais provável que quem está ouvindo se conecte com “estou me sentindo triste” do que com “você está me ignorando”. A segunda opção provavelmente irá colocar a pessoa na defensiva, já que chega como um julgamento por algo que ela fez ou deixou de fazer. Adicionalmente, na perspectiva da CNV, as outras pessoas não são a causa do que sentimos, são estímulos (Rosenberg, 2006, 2019a, 2019b). Segundo Rosenberg (2019a), fomos criados em um sistema em que as autoridades utilizam a culpa para fazer com que nos sintamos responsáveis pelos seus sentimentos para que elas consigam nos induzir a fazermos o que elas querem. À exemplo de frases como “Fico magoado quando você não arruma seu quarto” (Rosenberg, 2019a, p. 50). Portanto, “é muito importante que, ao expressar nossos sentimentos, fique claro que a causa deles são nossas necessidades.” (Rosenberg, 2019a, p. 50).

O componente seguinte é a identificação e a expressão das necessidades que estão ou não sendo atendidas e sinalizadas por nossos sentimentos (Rosenberg, 2006). Quando nossas necessidades são atendidas, experimentamos sentimentos que geralmente são categorizados como “agradáveis”; e do contrário, quando nossas necessidades não são atendidas, experimentamos sentimentos “desagradáveis” (Rosenberg, 2019b). As necessidades são recursos exigidos pela vida para que esta possa se sustentar (Rosenberg, 2019b, p. 14). Alguns exemplos de necessidades são: água, alimento, ar, amor, aceitação, harmonia, pertencimento (Rosenberg, 2006). Ainda, segundo o autor, “de acordo com essa definição, seja qual for nosso gênero, nível de instrução, crença religiosa ou nacionalidade, todos os seres humanos têm as mesmas necessidades. O que distingue as pessoas são as estratégias usadas para atendê-las.” (Rosenberg, 2019b, p. 14). Por exemplo, quando um indivíduo compra um sofá novo é possível que a necessidade que esteja querendo atender seja de conforto. Essa necessidade pode ser atendida também ao deitar-se na cama e cobrir-se com um cobertor em um dia frio. Também pode ser atendida no encontro com uma pessoa com a qual ele tem bastante intimidade. Diversas estratégias podem ser utilizadas para atender uma mesma necessidade, mas é importante diferenciar as duas coisas (Rosenberg, 2019b):

“Uma diretriz para separar as necessidades das estratégias é ter em mente que as primeiras não fazem referência à realização de ações específicas por pessoas específicas. Por sua vez, estratégias eficazes – mais comumente chamadas de vontades, pedidos, desejos e “soluções” – referem-se, sim, a

ações específicas realizadas por pessoas específicas.” (Rosenberg, 2019a, p. 14).

Para Rosenberg (2006), “julgamentos, críticas, diagnósticos e interpretações dos outros são todas expressões alienadas de nossas necessidades” (Rosenberg, 2006, p. 83) e “quando as pessoas ouvem qualquer coisa que soe como crítica, elas tendem a investir sua energia na autodefesa ou no contra-ataque” (Rosenberg, p. 84), por isso é importante incorporar o vocabulário de necessidades à nossa comunicação.

A CNV baseia-se no respeito e na promoção de cooperação genuína, portanto, ao falar do atendimento de necessidades deve-se considerar tanto as nossas necessidades quanto as necessidades das outras pessoas, ponderando também que há uma tendência da pessoa resistir ao que pedimos “[...] se considerar que estamos interessados apenas em atender às nossas próprias necessidades e não acreditar que estamos igualmente preocupados em atender às necessidades dela” (Rosenberg, 2019b, p. 13). Quando temos o entendimento e adotamos a postura de que tudo o que o ser humano faz é para atender necessidades,

“[...] percebemos que não temos inimigos e que o que os outros nos fazem decorre do que julgam ser a melhor forma possível de atender às necessidades deles. Podemos ajudá-los a encontrar escolhas mais eficazes e menos danosas, mas sem culpá-los, envergonhá-los ou odiá-los por não serem o que gostaríamos que fossem. Ao invés de ficar impotente ou de subjugar os outros para que nossas necessidades sejam atendidas, a CNV adota a tática do “poder com” (Rosenberg, 2019a, p. 22).

O quarto componente é a pessoa pedir uma ação concreta, específica e em linguagem positiva que compreende que atenderá suas necessidades (Rosenberg, 2006, 2019a, 2019b). O pedido é um tipo de estratégia que pode ser adotada para o atendimento de necessidades (Rosenberg, 2019b). Na CNV é importante diferenciar um pedido de uma exigência: um pedido abre espaço para discordância da outra parte e a compreensão dessa discordância (Rosenberg, 2019a), sendo que “se o outro disser não, tentaremos entender qual necessidade própria ele está satisfazendo e que o impede de dizer sim.” (Rosenberg, 2019b, p. 29). Quando a outra pessoa acredita que será culpada ou punida por não atender nosso pedido, significa que ela está recebendo nosso pedido como exigência e isso impactará negativamente a relação (Rosenberg, 2006). Para fazer um bom pedido é importante “evitar frases vagas, abstratas ou ambíguas, [...] usar uma linguagem de ações positivas, ao declararmos o que estamos pedindo, em vez do que não estamos” (Rosenberg, 2006, p. 127) e

sermos o mais nítidos e específicos possível sobre a ação que desejamos (Rosenberg, 2006). Essa diferenciação trata de um elemento fundamental da CNV que é a forma de lidar com poder:

“A última distinção sobre a qual precisamos ter clareza é a diferença entre os conceitos de “poder sobre” e “poder com”. Com poder sobre os outros obtemos resultados a partir da submissão das pessoas. Podemos castigar ou premiar. Isso é poder sobre. É um poder fraco porque pagamos um preço por ele. [...] O poder com permite que as pessoas ajam de bom grado por perceberem que contribuirão para o bem-estar de todos. Isso é CNV. Uma das formas mais poderosas de criar poder com as pessoas é demonstrar que o grau de interesse que temos por suas necessidades é o mesmo que temos pelas nossas. (Rosenberg, 2019a, p. 67).

A junção desses quatro componentes é aplicada tanto na perspectiva da expressão quanto da escuta:

“Por um lado, a CNV nos mostra como devemos nos expressar de modo a aumentar as chances de que os outros contribuam voluntariamente para o nosso bem-estar. E, por outro, nos mostra como receber a mensagem dos outros de maneira a aumentar as nossas chances de contribuir voluntariamente para o bem-estar deles.” (Rosenberg, 2019b, p. 10).

Sendo assim, o processo básico da CNV pode ser resumido em seis recomendações: (a) ao se comunicar, falar a partir de observações e não de interpretações, avaliações ou julgamentos; (b) perceber, identificar e expressar seus sentimentos, diferenciando-os de pensamentos; (c) perceber e identificar como suas necessidades estão conectadas com seus sentimentos e expressá-las; (d) fazer pedidos claros, específicos e em linguagem positiva, diferenciando-os de exigências; (e) aplicar esses quatro elementos tanto na expressão quanto na escuta; e (f) evitar o uso de julgamentos morais, comparações ou qualquer expressão que possa soar como crítica pessoal para a outra pessoa (Rosenberg, 2006).

Por fim, segundo Walden (2023), a CNV é uma prática que desenvolve os âmbitos pessoal, interpessoal e social:

“Acreditamos que esses âmbitos estão interligados. Nosso estado mental e emocional influencia a maneira como nos relacionamos com os outros. A forma como nos conectamos com as pessoas pode desencadear uma cadeia de ações e reações que impactam a sociedade de maneiras inesperadas – para melhor ou para pior.” (Walden, 2023, seção The Realms, tradução nossa).

Na esfera pessoal, a CNV apoia o rompimento de condicionamentos culturais, a cura de feridas emocionais, a transformação de julgamentos em compreensão de necessidades não atendidas e a mudança de emoções como raiva, culpa, vergonha e medo em sentimentos que promovem a paz interior e a liberdade (Walden, 2023). No campo interpessoal, a prática proporciona o cultivo de empatia, honestidade, reciprocidade e cuidado, aumentando a confiança, a compreensão e a cooperação nos relacionamentos (Walden, 2023). No âmbito social, o uso da CNV objetiva a promoção de justiça social por meio dos princípios adotados nas esferas mencionadas anteriormente (Walden, 2023).

2.2.2 A história de Marshall Rosenberg

Marshall Rosenberg, o criador da CNV, nasceu em 6 de outubro de 1934, nos Estados Unidos, em uma família de judeus não praticantes com poucos recursos financeiros (Ribeiro; Seibt, 2021). Em 1943, sua família se mudou para Detroit, onde Marshall começou a se preocupar com a questão da violência, após vivenciar um conflito racial que os deixou trancados em casa por três dias (Rosenberg, 2006). Durante a Segunda Guerra Mundial, Marshall descobriu que “o nome pode ser tão perigoso quanto qualquer cor de pele” (Rosenberg, 2006, p. 20) quando foi espancado por dois meninos que identificaram seu nome como judeu (Rosenberg, 2006). Na sua juventude, ele foi expulso de três escolas e frequentemente se envolvia em brigas, ganhando a reputação de um bandido temido na região (Ribeiro; Seibt, 2021). Em sua família, sua mãe o incentivava a agredir quando necessário, enquanto seu pai expressava poucas emoções e mantinha uma postura reclusa (Ribeiro; Seibt, 2021). Por outro lado, sua avó e seu tio eram influências positivas, intrigando Marshall com suas ações compassivas (Ribeiro; Seibt, 2021). Em 1950, sua família mudou-se para uma área mais tranquila, onde Marshall passou a estudar em uma escola na qual se sentiu mais seguro, aceito e popular (Ribeiro; Seibt, 2021).

Essas vivências levaram Marshall a questionar: “o que acontece que nos desliga de nossa natureza compassiva, levando-nos a nos comportarmos de maneira violenta e baseada na exploração das outras pessoas? E, inversamente, o que permite que algumas pessoas permaneçam ligadas à sua natureza compassiva mesmo nas circunstâncias mais penosas?” (Rosenberg, 2006, p. 19). Essas perguntas o levaram a estudar psicologia, fazer um estudo autodidata comparativo de

religiões e, posteriormente, propor a CNV (Ribeiro; Seibt, 2021). Ele se graduou em psicologia na Universidade de Michigan e continuou seus estudos na Universidade de Wisconsin-Madison, onde apresentou sua dissertação de mestrado intitulada "*Organizational Structure, Rigidity of Training Atmosphere and Intensity of Guilt Feelings*" (Ribeiro; Seibt, 2021). Durante o doutorado, foi influenciado por dois professores: Michael Hakeem, um sociólogo que destacava a importância de considerar as estruturas sociais nas quais os pacientes estão inseridos a fim de avaliar suas doenças, e Carl Ransom Rogers, fundador da Abordagem Centrada na Pessoa, que estudava a importância da empatia, autenticidade e igualdade na relação terapeuta-paciente (Ribeiro; Seibt, 2021). Após concluir seu doutorado com a dissertação intitulada "*Situational Structure and Self-evaluation*," Marshall teve sucesso como psicólogo clínico, ajudando famílias a desenvolver habilidades concretas para lidar com desavenças (Ribeiro; Seibt, 2021). Ele decidiu compartilhar esses conhecimentos amplamente, sem limitar-se a quem podia pagá-lo (Ribeiro; Seibt, 2021). Durante muitos anos, compartilhou seus conhecimentos, às vezes dormindo na rua para tal, e trabalhou como motorista de táxi por um período (Ribeiro; Seibt, 2021). Em 1983, publicou "*A Model for Nonviolent Communication*" que mais tarde, em 1999, foi consolidado em "*Nonviolent Communication: A Language of Compassion*" e na segunda edição tornou-se "*Nonviolent Communication: A Language of Life*", livro que em português é conhecido como "Comunicação Não Violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais" (Ribeiro; Seibt, 2021).

2.2.3 A CNV na literatura

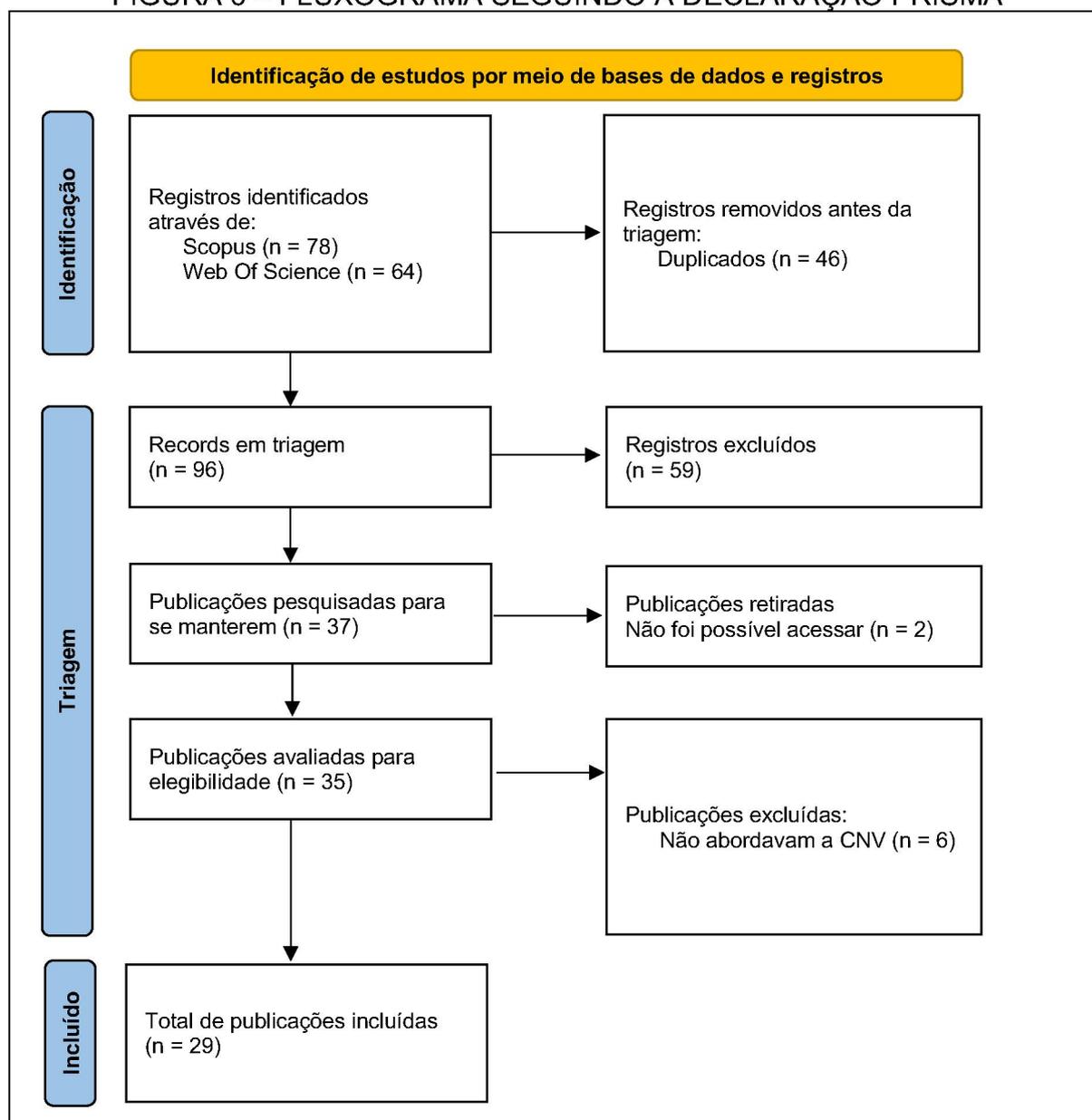
Com o objetivo de identificar estudos sobre CNV na literatura, foi conduzida uma revisão sistemática seguindo a declaração dos Principais Itens para Relatar Revisões Sistemáticas e Meta-Análises (PRISMA). A declaração PRISMA inclui uma lista de verificação com vinte e sete itens e um fluxograma, que auxiliam os autores a tornar os relatos de suas revisões sistemáticas mais transparentes, completos e precisos (Page *et al.*, 2022).

A busca dos artigos foi realizada nas bases de dados Scopus e Web of Science, entre março e abril de 2024. Foram utilizadas as palavras-chave "Nonviolent Communication", "Non-violent Communication", "Non violent Communication",

“Comunicação Não Violenta”, “Comunicação Não-Violenta”, “Comunicación No Violenta” e “Comunicación Noviolenta”, sem delimitação na data de publicação dos estudos. O procedimento completo está descrito em fluxograma na Figura 6.

Na fase de triagem, os títulos e resumos de cada um dos artigos foram lidos. Mantiveram-se aqueles estudos sobre treinamentos empíricos de CNV ou estudos teóricos sobre a relação da CNV com a educação. Na fase de elegibilidade, cada artigo foi lido, e uma síntese foi elaborada e apresentada na Tabela 4.

FIGURA 6 – FLUXOGRAMA SEGUINDO A DECLARAÇÃO PRISMA



Fonte: Page *et al.* (2021). Tradução nossa.

TABELA 4 – CARACTERÍSTICAS DOS ESTUDOS INCLUÍDOS NA REVISÃO

Autores	País	Objetivo do Artigo	Metodologia	Participantes	Resultados
Adriani et al., 2024	Brasil	Mapear e sintetizar as evidências científicas disponíveis sobre o uso da CNV como tecnologia para uma cultura de paz nas relações interpessoais no ambiente de saúde.	Revisão de escopo	Profissionais de saúde	A CNV foi identificada como uma tecnologia educacional eficaz para melhorar as relações interpessoais entre profissionais de saúde, reduzindo conflitos e promovendo um ambiente de trabalho mais harmônico. Programas de treinamento e intervenções educacionais sobre CNV mostraram-se úteis para familiarizar os profissionais com a técnica e demonstrar situações em que ela pode ser aplicada.
Agnew, 2012	Estados Unidos	O artigo visa argumentar que a CNV oferece uma resposta transformadora ao potencial de autocensura e conflitos entre pares nas salas de aula de estudos religiosos.	Revisão de literatura e análise teórica	Estudantes de educação religiosa	A comunicação orientada para as necessidades humanas pode mitigar a autocensura e os conflitos verbais nas salas de aula. O modelo da CNV de Rosenberg pode facilitar a construção de um ambiente de respeito e segurança nas discussões em sala de aula.

Albe; Gombert, 2012	França	Investigar o envolvimento dos alunos do 3º ano do ensino médio em um debate sobre aquecimento global, organizado como uma conferência de cidadãos, com foco na comunicação, argumentação e conhecimento dos alunos.	Pesquisa Baseada em Design	Alunos do 3º ano do ensino médio	Os alunos, ao aprender CNV nesse contexto, tendem a regular suas interações e evitar conflitos interpessoais.
Alshughry, 2018	Turquia	Avaliar a aplicabilidade da CNV no contexto de mulheres sírias refugiadas e a utilidade das técnicas do Teatro do Oprimido na prática da CNV.	Estudo de caso	Mulheres refugiadas sírias	Participantes relataram progresso em autocompaixão, compaixão, comunicação e colaboração. Parceiros das participantes confirmaram as melhorias.
Baesler; Lauricella, 2014	Estados Unidos	Avaliar a eficácia do curso "Comunicação Não Violenta e Paz" no ensino de comunicação e paz.	Design instrucional	Estudantes universitários de cursos diversos	Os estudantes tiveram uma compreensão mais elaborada e integrada do conceito de paz, maior concordância com afirmações sobre crenças e comportamentos pacíficos e aumentaram a capacidade de recordar nomes de pessoas consideradas modelos de paz.

Bakker et al., 2022	Países Baixos	Avaliar a viabilidade de implementar um treinamento baseado em CNV dentro de um currículo de enfermagem.	Estudo misto: questionários pré e pós-treinamento, relatórios de reflexão dos estudantes e entrevistas com os treinadores.	Estudantes universitárias holandesas estudando em tempo integral e realizando estágios clínicos em hospitais, lares de idosos e serviços de saúde mental	O treinamento foi avaliado positivamente em termos de aceitação, demanda e integração. Houve uma melhora significativa na autocompaixão e uma diminuição no autojulgamento. Não houve mudanças significativas na empatia e na exposição à violência.
Bomm Weiler; Freitas, 2023	Brasil	Investigar como os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Escola Estadual de Ensino Médio Santo Antônio podem auxiliar os estudantes a utilizarem a CNV e práticas de JR em seus relacionamentos.	Pesquisa-ação	Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da EEEM Santo Antônio	Houve uma mudança positiva na percepção dos docentes sobre a importância da JR e CNV para a resolução de conflitos e desenvolvimento socioemocional dos estudantes.

Buck et al., 2021	Estados Unidos	Relatar a experiência de oferecer o The Physician Healer Track, um currículo de 500 horas de contato integrado ao longo de 4 anos, focando em autoconsciência, reflexão, enfrentamento do sofrimento, comunicação e desenvolvimento de identidade profissional.	Estudo misto: elementos de autorrelato e comentários qualitativos dos estudantes	Estudantes de medicina	Os participantes perceberam melhora na empatia, na autoconfiança e na capacidade de lidar com estresse
Danet, 2020	Espanha	Analisar o uso e aplicação da CNV no âmbito científico-acadêmico internacional.	Revisão sistemática	Estudos e ensaios empíricos em educação, saúde e ciências sociais.	A CNV foi útil para criar comunidades educativas inclusivas. Promoveu a integração, colaboração e empatia entre os participantes. Houve impacto positivo das estratégias formativas de CNV na empatia, gestão de conflitos, prevenção de violência e saúde emocional, além de melhorias na qualidade das relações familiares, interprofissionais e comunitárias.

Epinat-Duclos <i>et al.</i>, 2021	França	Avaliar o impacto do treinamento em CNV em cinco aspectos das habilidades de empatia dos estudantes de medicina usando medidas implícitas e explícitas.	Estudo experimental	Estudantes de medicina	Aumento significativo no escore da Escala de Empatia do Médico de Jefferson (JSPE) no grupo de intervenção em comparação com o grupo controle. O treinamento em CNV mostrou melhorar a empatia subjetiva três meses após o treinamento.
Fitzgerald, 2019	Estados Unidos	Esse artigo explora a pesquisa sobre diálogo entre pares na educação superior, incluindo a prática inovadora de diálogo intergrupar e outras práticas como comunicação não-violenta e escuta contemplativa.	Estudo qualitativo	Estudantes de uma faculdade comunitária em Vermont	A prática da CNV promoveu respeito, empatia e uma compreensão mais profunda de perspectivas diferentes.

Gaidargi, 2019	Brasil	Refletir sobre as violências na Educação Infantil e propor caminhos para relações não-violentas nas escolas.	Revisão teórica	-	Aponta a possibilidade de trabalhar com a teoria da CNV como facilitadora de relações democráticas nas escolas e sugere uma educação dialógica.
Hao, 2011	Estados Unidos	Refletir sobre as experiências de ensino de estudantes de cor de primeira geração e implementar uma pedagogia que enfatize a importância de ser crítico e compassivo em sala de aula.	Revisão de literatura e análise reflexiva	Estudantes de cor de primeira geração	Criação da pedagogia compassiva crítica e reflexão sobre seus benefícios em contextos como o de estudantes de cor de primeira geração.
Jung; Lee; Park, 2023	Coreia do Sul	Investigar os efeitos de um programa de treinamento em CNV, comunicação não-verbal e autoaceitação em estudantes de enfermagem	Estudo clínico controlado e randomizado	Estudantes de enfermagem de três universidades	O grupo experimental mostrou melhora significativa nas pontuações de CNV após a intervenção. Não houve diferenças significativas nas pontuações de comunicação não-verbal e autoaceitação entre os grupos experimental e de controle.

		coreanos.			
Kansky; Maassarani, 2022	África do Sul	Avaliar até que ponto o treinamento em CNV pode melhorar atitudes e comportamentos relacionados à empatia em relação à vida selvagem e entre as pessoas para promover a coexistência entre humanos e vida selvagem.	Estudo qualitativo	Pessoas de baixa renda e baixa escolaridade em comunidades locais na Namíbia	O treinamento em NVC aumentou a empatia e a tolerância em relação à vida selvagem e entre os participantes; foram coletados 36 exemplos de mudança de atitude e 71 de mudança de comportamento, mostrando melhor coexistência com a vida selvagem e melhores relacionamentos humanos.
Kim; Jo, 2022	Coreia do Sul	Investigar o efeito da CNV nas habilidades de comunicação de estudantes de enfermagem.	Estudo quase-experimental	Estudantes de enfermagem	Redução significativa da raiva, aumento da empatia e da eficácia de comunicação. Sem diferenças significativas nas relações interpessoais e na autoestima.
Kim; Kim, 2022	Coreia do Sul	Investigar os efeitos de um programa de gerenciamento de raiva baseado na CNV para a autoestima, expressão de raiva e agressão entre	Estudo quase-experimental	Pacientes internados em um hospital psiquiátrico	Diferenças estatisticamente significativas entre os grupos experimental e controle na expressão e supressão da raiva. Mudanças positivas, mas não estatisticamente significativas, na autoestima e agressão.

		pacientes psiquiátricos internados.			
Koopman; Seliga, 2021	EUA	Explorar o uso da CNV em discussões difíceis na sala de aula universitária, promovendo respeito e empatia entre os alunos.	Estudo qualitativo	Estudantes universitários	A CNV é útil para conversas difíceis em sala de aula e também na promoção de um espaço para ensinar habilidades de paz e construir a paz.
Korlipara; Shah, 2022	Índia	Avaliar a eficácia de um programa de treinamento em CNV e analisar seu impacto, preocupações e aplicabilidade no contexto de trabalho.	Estudo qualitativo com entrevistas semiestruturadas e análise temática baseada no modelo de avaliação de treinamento de Kirkpatrick.	14 participantes de nacionalidade indiana, empregados em contextos organizacionais em capacidades de gestão em diferentes disciplinas.	O treinamento de CNV criou uma mudança sustentável na perspectiva e comportamento dos participantes. Os participantes desenvolveram habilidades de escuta empática e uma maior capacidade de se expressar autenticamente. Houve uma redução significativa nos níveis de ansiedade e estresse entre os participantes, levando a uma maior sensação de paz e bem-estar. O treinamento ajudou a melhorar as relações pessoais e profissionais, incluindo maior colaboração e comunicação mais respeitosa no ambiente de trabalho. A prática da NVC contribuiu para a construção de uma comunidade mais conectada e compassiva, promovendo um ambiente de confiança e segurança para o compartilhamento aberto.

Lee; Kim, 2019	Coreia do Sul	Verificar o efeito de um programa de treinamento em CNV para esquizofrênicos, focado na melhoria das habilidades de comunicação.	Estudo quase-experimental	Pacientes psiquiátricos de um hospital e de um centro de saúde mental	Habilidades de comunicação e mudanças nas relações interpessoais aumentaram significativamente após o programa. Testes posteriores confirmaram a melhoria contínua das habilidades de comunicação e mudanças nas relações interpessoais.
Marlow et al., 2012	Estados Unidos	Determinar o impacto da CNV no desenvolvimento de habilidades empáticas e de comunicação.	Estudo misto: desenho de pré-teste/pós-teste de um único grupo, seguido de grupos focais e entrevistas individuais pós-intervenção	Homens em liberdade condicional inscritos em tratamento para abuso de substâncias.	A intervenção resultou em um aumento significativo nos níveis de empatia dos participantes, demonstrando a aceitação e utilidade do treinamento em CNV. Os participantes relataram melhorias em suas habilidades de comunicação e capacidade de construir relações de apoio.

McCusker, 2021	Reino Unido	O estudo investiga os efeitos de um programa personalizado de mindfulness, que incluiu práticas de compaixão e CNV	Pesquisa-Ação Participativa	Estudantes de Mestrado em Serviço Social	Nas entrevistas destacam-se o uso da CNV para gerar empatia para com os usuários dos serviços sociais, evitando interações conflitantes e de julgamento; a mudança de paradigma de vergonha em relação à depressão, de “há algo errado comigo” para uma abordagem mais autoempática; e maior presença e reflexão sobre sentimentos e necessidades em situações desafiadoras com usuários, permitindo ações mais assertivas. Além disso, o programa de mindfulness ajudou a mitigar o estresse relacionado ao trabalho e a promover o autocuidado reflexivo, abordando a importância de atender às próprias necessidades dos assistentes sociais e a compreender como suas experiências e emoções são influenciadas por normas e estereótipos sociais.
Museux et al., 2016	Canadá	Descrever os efeitos do treinamento em CNV nas habilidades de colaboração interprofissional de duas equipes do setor de saúde e serviços sociais.	Estudo misto: observações estruturadas de reuniões clínicas simuladas e grupos focais para coletar percepções	Assistentes sociais, educadoras especiais e psicoeducadoras	Melhorias nas competências individuais em colaboração centrada no cliente/família e clarificação de papéis. Melhorias nas competências de grupo em desenvolver um plano de ação compartilhado.

					dos participantes.
Nosek; Durán, 2017	Estados Unidos	Avaliar o impacto do treinamento em CNV no desenvolvimento de empatia e habilidades de resolução de conflitos.	Pesquisa participativa baseada na comunidade com grupos focais pré e pós-treinamento	Adultos e jovens latinos de baixa renda	Os principais resultados nos adultos foram a percepção da importância de aprender em comunidade e compartilhar vulnerabilidades, na percepção da importância de entender e entrar no ponto de vista do outro para criar conexões mais próximas, o reconhecimento de que o aprendizado da CNV pode impactar positivamente não apenas indivíduos, mas também famílias e comunidades; e houve aumento da empatia ao compreender as necessidades e sentimentos dos outros e diferenciar sentimentos de julgamentos. Os jovens, aumentaram a percepção sobre a importância de identificar sinais de emoções em outras pessoas e oferecer apoio. O desafio principal da pesquisa foi a presença inconsistente dos participantes nos treinamentos.
Sung; Kweon, 2022	Coreia do Sul	Investigar os efeitos de um programa de educação baseado na CNV sobre a autoestima, capacidade empática, relacionamentos interpessoais e competência	Estudo quase-experimental	Estudantes de enfermagem	Aumentos significativos na autoestima, capacidade empática, relacionamentos interpessoais e competência comunicativa.

comunicativa.

**Velez et al.,
2021**

Estados
Unidos

Contribuir para a compreensão da educação para a paz em contextos urbanos violentos, oferecendo um modelo baseado na CNV e no modelo socioecológico para mudança transformadora, bem como lições da implementação do programa Peace Works.

Grupos focais
e análise de
dados

Professores e
administradores
de escolas

O ensino da CNV pode traduzir-se na promoção de uma cultura de paz dentro da escola. Após o programa, os alunos participantes utilizaram uma linguagem comum, aplicando-a e disseminando-a em suas escolas, o que gerou uma mudança sistêmica mais ampla na escola e na comunidade como um todo.

Wacker; Dziobek, 2020	Alemanha	Avaliar a eficácia de um treinamento em CNV na prevenção de estresse empático e estressores sociais no trabalho entre profissionais de saúde.	Estudo quase-experimental	Médicos, enfermeiros e pessoal administrativo de uma organização de saúde pública	O treinamento em CNV promoveu habilidades de comunicação, evidenciado pelo aumento na verbalização de emoções negativas durante discussões de grupo e maior uso da CNV na comunicação diária no trabalho três meses após o treinamento. Redução no estresse empático e prevenção do aumento de estressores sociais no trabalho.
Yang; Kim, 2020	Coreia do Sul	Avaliar um programa de comunicação baseado na CNV para alcoolistas internados em um hospital psiquiátrico.	Estudo quase-experimental	Pacientes internados em alas especializadas para alcoolistas em dois hospitais psiquiátricos	Melhoras significativas na empatia, expressão da raiva, competência de comunicação e autoeficácia na abstinência alcoólica.
Yang; Kim, 2022	Coreia do Sul	Avaliar a eficácia de um programa de treinamento de habilidades de comunicação online baseado na CNV para estudantes de enfermagem	Estudo quase-experimental	Estudantes de enfermagem	Participantes com níveis significativamente mais altos de empatia, habilidades de comunicação e autoeficácia em comparação com o grupo controle após a conclusão do programa. Não houve diferenças significativas em relação à raiva.

Fonte: O autor (2025).

Dos 29 artigos analisados, 17 envolvem amostras de estudantes ou professores da educação básica ou superior, 4 envolvem pessoas em vulnerabilidade social, 3 pacientes de hospitais psiquiátricos, 3 profissionais de diversas áreas (um com profissionais da saúde, outro com profissionais do serviço social e outro com profissionais de várias áreas) e 2 são revisões de literatura (uma focada na área da saúde e outra sem área específica). Os países com mais publicações são Estados Unidos (9), Coreia do Sul (7), Brasil (3) e França (2). Foi encontrada uma publicação para cada um dos seguintes países: África do Sul, Alemanha, Canadá, Espanha, Índia, Países Baixos, Reino Unido e Turquia.

Entre os artigos analisados, dois são revisões da literatura sobre a CNV. A revisão de escopo de Adriani *et al.* (2025) focou na aplicação da CNV no contexto de profissionais da saúde e analisou sete estudos. Esta revisão destacou que a CNV pode ser uma estratégia valiosa para melhorar as relações interpessoais no setor de saúde, podendo ser adotada por gerentes e tomadores de decisão para resolver conflitos e prevenir situações de violência entre os trabalhadores. De acordo com as autoras, a CNV pode reduzir sentimentos negativos relacionados à competição e coerção interpessoal, promover habilidades individuais (como trabalho em equipe, comunicação, empatia e liderança), melhorar a produtividade e o clima entre equipes. Conclui-se que a CNV é uma tecnologia educacional que pode ser implementada em programas de treinamento e intervenções educativas para melhorar o ambiente de trabalho e a colaboração entre profissionais de saúde.

A revisão sistemática de Danet (2020) analisou 23 artigos nas áreas de educação, saúde e ciências sociais. No campo da educação, o estudo propõe que a CNV é útil para criar comunidades educativas inclusivas, fomentar a integração, colaboração e empatia. Na saúde e ciências sociais, as estratégias formativas de CNV mostraram impacto positivo na empatia, gestão de conflitos, prevenção à abordagem de violência e delinquência, saúde emocional e qualidade das relações familiares, interprofissionais e comunitárias.

As revisões apresentam algumas limitações dos estudos sobre CNV. Uma delas é a heterogeneidade dos métodos utilizados, o que dificulta a comparação entre os estudos (Danet, 2020; Adriani *et al.*, 2024). Outra limitação é a falta de design robusto e uso de grupos controle, o que reduz a validade dos resultados (Danet, 2020). Além disso, há uma escassez de pesquisas empíricas, especialmente na

Europa, África e Oceania, e de estudos com maior quantidade de participantes para consolidar evidências científicas sobre o impacto da CNV (Adriani *et al.*, 2024).

A análise dos demais estudos revisados foi dividida em quatro seções: CNV na educação, CNV para pessoas em vulnerabilidade social, CNV para pacientes psiquiátricos e CNV em ambientes profissionais. Cada uma dessas seções é detalhada a seguir.

2.2.3.1 A CNV na educação

Os estudos sobre CNV na educação abrangem investigações no ensino básico e superior, podendo ser divididos em duas categorias principais: os que analisam a percepção dos professores sobre as intervenções relacionadas ao tema e os que avaliam diretamente os efeitos nos estudantes.

2.2.3.1.1 A visão dos professores

A percepção dos professores sobre a prática e o treinamento em CNV nas escolas de ensino básico é positiva. Bomm Weiler e Freitas (2023) investigaram o conhecimento dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola brasileira sobre CNV e Justiça Restaurativa (JR) antes e após dois encontros de formação sobre esses temas. Como resultado, os professores implementaram a cerimônia de abertura e fechamento, bem como o círculo de construção de paz (práticas da JR que utilizam os componentes da CNV) em sala de aula, alcançando resultados positivos. Além disso, as percepções dos docentes acerca das práticas de JR, da CNV e da educação socioemocional para a resolução de conflitos foram positivamente influenciadas pelas formações promovidas. Os autores concluem pontuando que:

“a inclusão de práticas de JR e de CNV na escola favorecem a formação de valores pautados em princípios que incrementam o espírito comunitário, o fortalecimento dos relacionamentos, o reparo ao dano, o empoderamento e a responsabilização dos envolvidos. Assim, privilegiam a educação socioemocional, cujas competências e habilidades são preconizadas na BNCC.” (Bomm Weiler, 2023, p. 150).

Esses achados são coerentes com os resultados da pesquisa de Velez *et al.* (2021). Na pesquisa investigou-se as percepções de mudanças que professores tiveram após a implementação do Programa Peace Works, um programa de educação para paz “que utiliza estratégias de aprendizagem socioemocionais para fornecer aos alunos do ensino fundamental e médio as habilidades e capacidades para resolver conflitos, demonstrar compaixão e promover a paz em suas comunidades” (Velez *et al.*, 2021, p. 2), concentrando-se na resolução e mediação de conflitos por meio da CNV. De acordo com os autores, o ensino da CNV pode promover uma cultura de paz dentro da escola. Após o programa, os professores relatam que os alunos participantes passaram a utilizar uma linguagem comum, aplicando-a e disseminando-a em suas escolas, o que gerou uma mudança sistêmica mais ampla na escola e na comunidade.

Duas barreiras são apontadas na pesquisa de Velez *et al.* (2021). A primeira é que nem todos os membros da comunidade escolar participaram do programa e adotaram a CNV, o que leva à hipótese de que os efeitos seriam maiores e mais sustentáveis se toda a escola estivesse envolvida. A segunda barreira é que, fora do ambiente escolar, a comunicação e o comportamento não violentos podem não ser valorizados, limitando a expansão dos efeitos positivos para além da escola. Como solução, os autores sugerem que o ensino de HS e de não violência deve ser conectado a fatores estruturais e sistêmicos que motivam a violência, ampliando a percepção e possibilitando um impacto além da escola.

2.2.3.1.2 CNV na educação básica

Os trabalhos de Gaidargi (2019) e de Albe e Gombert (2012) abordam a CNV no contexto da educação básica. Gaidargi (2019) argumenta em uma revisão teórica que a CNV na educação infantil está alinhada com os pensamentos de Paulo Freire e que favorece o diálogo, permitindo que as necessidades de todos na comunidade escolar sejam consideradas. O artigo destaca a importância de os educadores treinarem a escuta de seus estudantes, “não porque o ouvir tenha mais peso do que o falar numa relação dialógica, mas porque é menos trabalhado no processo formativo dos professores” (Gaidargi, 2019, p. 252). A autora defende a prática da CNV especialmente na infância, pois pode impactar a relação do aluno com a escola por

toda a vida. Para a autora, praticar a CNV na escola não significa adotar uma metodologia de ensino específica, já que a CNV é uma proposta de convivência que pode ser praticada em qualquer modelo de ensino, até nos mais tradicionais, desde que inserida em um espaço democrático.

Nesse sentido, Albe e Gombert (2012) estudam a aplicação da CNV em um contexto específico com alunos do ensino médio. Os autores investigaram o impacto de ensinar CNV para estudantes que participaram de uma atividade de debate sobre o aquecimento global no contexto de uma simulação de conferência de cidadãos. Durante o debate, os estudantes destacaram a necessidade de levar em consideração a CNV, não interromper quem está falando, evitar julgamentos morais e reconhecer momentos de falta de respeito, principalmente por parte dos especialistas em relação aos cidadãos. Os resultados da pesquisa indicam que os alunos, ao aprenderem CNV nesse contexto, tendem a regular suas interações e evitar conflitos interpessoais.

2.2.3.1.3 CNV na educação superior

Na educação superior, foram realizados estudos empíricos com estudantes de enfermagem (Yang; Kim, 2022; Sung; Kweon, 2022; Kim; Jo, 2022; Bakker *et al.*, 2022; Jung; Lee; Park, 2023) e medicina (Buck *et al.*, 2021; Epinat-Duclos *et al.*, 2021), com exceção do estudo de Baesler e Lauricella (2014) que foi realizado com estudantes de cursos de graduação variados. Além disso, investigou-se em outros estudos abordagens de educadores da aplicação da CNV em sala de aula (Hao, 2011; Agnew, 2012; Fitzgerald, 2019; Koopman e Seliga, 2021).

A maioria dos estudos empíricos avaliou o impacto de treinamentos de CNV sem misturá-los com outras metodologias. A duração dos treinamentos variou de 6 a 8 sessões, cada uma com duração de 30 a 120 minutos, sendo um deles realizado de forma online (Yang e Kim, 2022). Esses estudos descobriram que o treinamento em CNV aumenta as habilidades de comunicação (Yang; Kim, 2022; Sung; Kweon, 2022; Kim; Jo, 2022), empatia (Epinat-Duclos *et al.*, 2021; Yang; Kim, 2022; Sung; Kweon, 2022; Kim; Jo, 2022), autoeficácia (Yang; Kim, 2022), autoestima (Sung; Kweon, 2022) e autocompaixão (Bakker *et al.*, 2022). Além disso, melhora os relacionamentos interpessoais (Sung; Kweon, 2022) e o controle da raiva (Kim; Jo,

2022), bem como diminui o autojulgamento (Bakker *et al.*, 2022). O estudo de Jung, Lee e Park (2023) utilizou um instrumento específico para medir as habilidades em CNV, e os estudantes que participaram do treinamento apresentaram uma melhora significativa, principalmente no componente observação.

Baesler e Lauricella (2014), Buck *et al.* (2021) e McCusker (2021) avaliaram treinamentos que misturam CNV com outras metodologias. O primeiro avaliou um curso sobre paz e CNV que durou um semestre, envolvendo o ensino de CNV e a discussão sobre eventos de paz social, política e econômica na história. Após o curso, os estudantes tiveram uma compreensão mais elaborada e integrada do conceito de paz, maior concordância com afirmações sobre crenças e comportamentos pacíficos e aumentaram a capacidade de recordar nomes de pessoas consideradas modelos de paz. O estudo de Buck *et al.* (2021) examinou os impactos do Physician Healer Track, um treinamento de quatro anos com reuniões mensais que ensina mindfulness, terapia cognitivo-comportamental e CNV para estudantes de medicina. Após o programa, os participantes perceberam melhora na empatia, na autoconfiança e na capacidade de lidar com o estresse. Por fim, McCusker (2021) avaliou um programa de mindfulness, que incluiu práticas baseadas em compaixão e CNV. O estudo qualitativo e participativo acompanhou seis estudantes desde o final do primeiro ano de seu Mestrado em Serviço Social até seis meses após a qualificação. Nas entrevistas, destacaram-se o uso da CNV para gerar empatia para com os usuários dos serviços sociais, evitando interações conflitantes e de julgamento; a mudança de paradigma de vergonha em relação à depressão, de “há algo errado comigo” para uma abordagem mais autoempática; e maior presença e reflexão sobre sentimentos e necessidades em situações desafiadoras com usuários, permitindo ações mais assertivas. Além disso, o programa de mindfulness ajudou a mitigar o estresse relacionado ao trabalho e a promover o autocuidado reflexivo, abordando a importância de atender às próprias necessidades dos assistentes sociais e a compreender como suas experiências e emoções são influenciadas por normas e estereótipos sociais.

De maneira geral, as limitações apontadas pelos estudos empíricos sobre treinamentos de CNV no contexto da educação superior incluem o pequeno tamanho das amostras (Albe; Gombert, 2012; Baesler; Lauricella, 2013; McCusker, 2021; Koopman; Seliga, 2021), a participação de grupos específicos de uma área ou

instituição, o que limita a possibilidade de generalizações (Albe; Gombert, 2012; Baesler; Lauricella, 2013; Koopman; Seliga, 2021; Yang; Kim, 2022; Sung; Kweon, 2022; Kim; Jo, 2022; Jung; Lee; Park, 2023), o uso de instrumentos de autorrelato que podem gerar vieses (McCusker, 2021; Koopman; Seliga, 2021; Bakker *et al.*, 2022; Jung; Lee; Park, 2023), a ausência de grupo de controle (Koopman; Seliga, 2021; Bakker *et al.*, 2022), a falta de análise dos efeitos do treinamento a longo prazo (Epinat-Duclos *et al.*, 2021; Sung; Kweon, 2022; Jung; Lee; Park, 2023), além de limitações de tempo, logística e recursos para ampliação do impacto das pesquisas (Buck *et al.*, 2021; McCusker, 2021).

As pesquisas de Hao (2011), Agnew (2012), Fitzgerald (2019) e de Koopman e Seliga (2021) abordaram a aplicação da CNV em sala de aula. Com a experiência de dar aulas para estudantes universitários de cor e de primeira geração, Hao (2011) cria o conceito de pedagogia crítica compassiva, a partir da junção entre CNV e pedagogia crítica. Segundo o autor, a pedagogia crítica compassiva permite aos educadores criticar práticas institucionais e de sala de aula que desfavorecem estudantes já marginalizados e, ao mesmo tempo, refletir sobre suas ações por meio da compaixão como um compromisso diário. O autor propõe algumas práticas que podem ser adotadas em sala de aula. Uma delas é que os educadores examinem seus sentimentos sobre as desigualdades culturais, raciais, linguísticas e socioeconômicas existentes na sociedade a fim de desenvolverem uma visão crítica. Outra prática é que educadores e estudantes conversem sobre suas necessidades para a criação de um ambiente pedagógico que funcione para todos, incluindo abordagens que contemplem diferentes estilos de aprendizagem. O autor também propõe que os professores empatizem com as necessidades especiais de estudantes, como os de cor e de primeira geração, já que muitos podem ter vergonha e medo de pedir ajuda ou fazer perguntas, receosos da imagem que isso possa passar deles.

A pesquisa de Agnew (2012) estudou a aplicação da CNV na sala de aula de estudos religiosos, com o objetivo de criar um ambiente de aprendizado seguro e respeitoso para estudantes de diversas identidades e compromissos ideológicos. A autora propõe algumas práticas da CNV que podem ser úteis para fortalecer a segurança, o respeito, a empatia e o aprendizado em sala de aula, trazendo exemplos de sua experiência como docente. A primeira prática consiste no processo interativo de repetir o que um estudante ou professor ouviu de outra pessoa para garantir que

a mensagem foi realmente entendida antes de fazer uma avaliação ou responder com sua opinião. Esse processo também pode ser aplicado à leitura de textos, garantindo que houve compreensão antes da formação de uma opinião. Outra prática adotada é pedir aos alunos que formulem suas opiniões com cuidado e com reconhecimento das necessidades e valores atendidos ao fazê-lo, abstendo-se de expressar suas opiniões sobre o que os outros deveriam pensar ou fazer. A terceira prática envolve a professora atuar como intérprete das palavras e ações dos alunos, ajudando-os a identificar quais sentimentos e necessidades estão motivando suas ações e falas por meio de palpites empáticos no meio de uma conversa acalorada. Outra forma de adotar essa última prática é convidar os alunos para conversar individualmente após a aula para compreender suas necessidades.

Fitzgerald (2019) avaliou uma atividade que englobou introdução à CNV e práticas de role-play, assistir a vídeos do psicólogo social Jonathan Haidt, elaborar uma entrevista com uma pessoa com pensamento político diferente, escrever uma reflexão sobre a experiência e compartilhar em pequenos grupos o que aprenderam. Os principais aprendizados relatados pelos estudantes em entrevistas foram: o reconhecimento da tendência a se frustrar e se desligar durante algumas conversas, a importância do contato visual, de evitar palavras carregadas e de entender a perspectiva do outro. Além disso, os estudantes relataram que usar o processo da CNV ajudou a pensar cuidadosamente antes de falar, evitando ofensas e realmente ouvindo e compreendendo as opiniões de outra pessoa, mesmo que inicialmente discordassem. De maneira geral, a prática da CNV promoveu respeito, empatia e uma compreensão mais profunda de perspectivas diferentes.

Koopman e Seliga (2021) analisaram o uso da CNV para discutir ações não violentas controversas em uma sala de aula universitária. Os estudantes foram instruídos a utilizar CNV para dialogar sobre protestos polarizadores, como ajoelhar-se contra a brutalidade policial e manifestações pelo direito de portar armas em sala de aula. A pesquisa focou em como a CNV ajudou a promover respeito e empatia durante essas discussões difíceis, mesmo entre alunos e professores que eram iniciantes na técnica. As atividades adotadas incluíram: assistir a vídeos curtos sobre CNV, distribuir e utilizar em sala de aula listas de vocabulário de sentimentos e necessidades, anotar os sentimentos e necessidades percebidos após assistir a um vídeo de protestos, e um jogo com cartas de sentimentos e necessidades, no qual um

aluno contava uma história de conflito que enfrentou e os demais da turma tentavam, por meio das cartas, adivinhar quais eram os sentimentos e necessidades envolvidos. Os autores concluem que a CNV é útil para conversas difíceis em qualquer sala de aula universitária e para transformar qualquer sala de aula universitária em um espaço para ensinar habilidades de paz e construir a paz em si.

2.2.3.2 A CNV para pessoas em vulnerabilidade social

A aplicação da CNV também tem sido estudada em populações em situação de vulnerabilidade, tais como homens em liberdade condicional e em tratamento de abuso de substâncias, mulheres sírias refugiadas, imigrantes latinos jovens e adultos, e pessoas de baixa renda e baixa escolaridade em comunidades locais na Namíbia.

O treinamento de CNV nesses contextos gerou um aumento na empatia, ajudando os participantes a reconhecer sentimentos e necessidades nos outros (Marlow *et al.*, 2012; Nosek e Durán, 2017; Alshughry, 2018; Kansky, 2022). No estudo de Kansky (2022), esse aumento de empatia também foi observado na relação entre humanos e animais. Além disso, os treinamentos melhoraram a capacidade de relacionamento com outras pessoas, incluindo família, amigos e a comunidade em geral, promovendo mais compreensão, conexão e colaboração (Marlow *et al.*, 2012; Nosek e Durán, 2017; Alshughry, 2018; Kansky, 2022). As habilidades de escuta empática (Marlow *et al.*, 2012; Kansky, 2022), autocompaixão (Alshughry, 2018) e transformação de conflitos (Kansky, 2022) também foram desenvolvidas. Os participantes perceberam a CNV como relevante para suas vidas em comunidade (Marlow *et al.*, 2012; Kansky, 2022; Nosek e Durán, 2017) e valorizaram compartilhar os aprendizados com suas comunidades (Alshughry, 2018; Nosek e Durán, 2017).

No entanto, surgiram desafios, como a presença inconsistente dos participantes nos treinamentos (Nosek e Durán, 2017), o medo da reação da outra parte e a escalada de conflitos (Alshughry, 2018), o ceticismo sobre a utilidade da CNV em conflitos de rua (Marlow *et al.*, 2012) e o gerenciamento de múltiplos relacionamentos entre diversos grupos com diferentes perspectivas e valores (Kansky, 2022).

2.2.3.3 A CNV para pacientes psiquiátricos

Em três estudos da Coreia do Sul, investigou-se a aplicação de treinamentos de CNV com pacientes psiquiátricos internados em hospitais especializados. Um dos estudos focou no gerenciamento da raiva em pacientes com transtornos variados (Kim; Kim, 2022), outro com pacientes esquizofrênicos (Lee; Kim, 2019), e o terceiro com pacientes alcoolistas (Yang; Kim, 2021). Os treinamentos consistiram em 6 a 10 sessões, realizadas a cada uma ou duas semanas, com duração de 60 a 90 minutos por sessão. De forma geral, o treinamento de CNV mostrou-se positivo para esses públicos.

O treinamento de CNV apoiou os pacientes a lidar melhor com a raiva (Yang; Kim, 2021; Kim; Kim, 2022), reduzindo a supressão e permitindo a expressão saudável da emoção por meio da transformação interna da raiva, conforme descrito na prática abaixo com base na CNV:

“Primeiro, é essencial identificar o estímulo que causa a raiva, parar o julgamento e começar a observar a situação. Em seguida, é necessário encontrar o julgamento interno e perceber as necessidades não atendidas por trás dos sentimentos de raiva. Finalmente, a CNV forneceu um guia concreto para ensinar os pacientes a pedir claramente aos outros para agirem da maneira que eles preferem.” (Kim; Kim, 2022, p. 89).

Isso é especialmente importante para pacientes alcoolistas, que têm uma alta tendência a beber quando estão com raiva (Yang; Kim, 2021).

Além disso, melhorias na habilidade de comunicação e nas relações interpessoais foram observadas por Lee e Kim (2019) e por Yang e Kim (2021). Essas melhorias incluíram maior expressão de pensamentos e sentimentos, melhor percepção das necessidades das outras pessoas (Lee; Kim, 2019), e tentativas de iniciar e manter conversas, escutando ativamente a outra pessoa (Yang; Kim, 2021).

Os pacientes alcoolistas apresentaram uma melhora significativa na empatia, o que facilitou as conversas dentro da família e melhorou a qualidade dos relacionamentos familiares. Considerando que as emoções negativas decorrentes de conflitos familiares são um fator importante para recaídas, o aumento da empatia pode ser uma intervenção eficaz para reduzir esse risco. Outra melhoria significativa foi o aumento da confiança em habilidades conversacionais, como a expressão de

emoções, o que permitiu aos participantes recusarem, de forma não violenta, convites para beber (Yang; Kim, 2021).

2.2.3.4 A CNV em ambientes profissionais

A aplicação da CNV em ambientes de trabalho também se mostrou positiva. Um estudo foi com profissionais da saúde (Wacker; Dziobek, 2018), outro com profissionais de assistência social e educadores (Museux *et al.*, 2016) e um com profissionais de diversas áreas (Korlipara; Shah, 2022). Os treinamentos foram compostos, respectivamente, por 1 sessão com duração de sete horas, 3 sessões com sete horas de duração cada e 12 sessões online com duas horas de duração cada.

No estudo de Museux *et al.* (2016), algumas coisas particularmente impactaram os participantes: a consciência de que os sentimentos apontam para as necessidades e o aprendizado de que por trás da ação de qualquer pessoa existe uma necessidade. Os participantes deste estudo saíram mais informados sobre a função da empatia, e um deles relatou que a empatia ajudou a aliviar a tensão de seus relacionamentos. O treinamento de CNV aumentou a capacidade de uma equipe de tomar decisões compartilhadas e adotar planos de ação compartilhados, fazendo a equipe se enxergar como “nós”. Os participantes relataram um sentimento mais forte de parceria e autenticidade.

Após o treinamento estudado por Wacker e Dziobek (2018), houve aumento na verbalização de emoções negativas durante discussões em grupo conflituosas, o que preveniu o aumento de estressores sociais no trabalho. Além disso, os participantes mostraram uma diminuição na angústia empática. Nesse estudo, não houve evidências conclusivas de que o treinamento em CNV seja benéfico para promover a empatia cognitiva e emocional em um período de 3 meses.

Korlipara e Shah (2022) relataram que o treinamento criou uma mudança sustentável na maneira como os participantes viam e se comportavam em relação a si mesmos e aos outros. Os participantes desenvolveram habilidades de escuta empática e uma maior capacidade de se expressar autenticamente. Houve uma redução significativa nos níveis de ansiedade e estresse entre os participantes, levando a uma maior sensação de paz e bem-estar. O treinamento ajudou a melhorar

as relações pessoais e profissionais, incluindo maior colaboração e comunicação mais respeitosa no ambiente de trabalho. A prática da CNV contribuiu para a construção de uma comunidade mais conectada e compassiva, promovendo um ambiente de confiança e segurança para o compartilhamento aberto.

2.2.4 Desafios e sugestões para pesquisas futuras

Apesar dos benefícios, foram identificados desafios. Dentre os desafios metodológicos, destacam-se: ausência de grupos de controle (Bakker *et al.*, 2022; Wacker; Dziobek, 2020; Danet, 2020), uso de amostras pequenas (Baesler; Lauricella, 2013; Museux *et al.*, 2016; McCusker, 2021; Korlipara; Shah, 2022; Adriani *et al.*, 2024), escassez de estudos empíricos (Adriani *et al.*, 2024), dependência de autorrelatos para medir comportamentos (McCusker, 2021; Bakker *et al.*, 2022; Korlipara; Shah, 2022; Jung; Lee; Park, 2023) e falta de compreensão sobre a duração dos benefícios dos treinamentos (Museux *et al.*, 2016; Epinat-Duclos *et al.*, 2021; Sung; Kweon, 2022; Jung; Lee; Park, 2023). Outros desafios relacionam-se à aplicação prática da CNV. A cultura de algumas organizações, que vê a expressão de sentimentos como “fraqueza” ou inadequada, e a percepção inicial da CNV como “ensaiada” ou “pregadora” são desafios à implementação (Korlipara; Shah, 2022). Razões semelhantes contribuem para o ceticismo sobre a utilidade da CNV em conflitos de rua (Marlow *et al.*, 2012) e dificuldades na implementação fora do ambiente escolar (Velez *et al.*, 2021). Por fim, a literatura indica que a CNV oferece diversos benefícios. No entanto, há espaço para mais pesquisas, dados os desafios existentes, visando compreender mais profundamente o tema e aprimorar sua aplicação.

Sugere-se estudos futuros empíricos com diferentes públicos, especialmente em ambientes afetados pela violência. Esses estudos poderiam focar na avaliação longitudinal dos efeitos da CNV, considerando particularidades culturais e sociais, e incluir amostras diversificadas, tipos de escolas e perfis de vulnerabilidade social. Conforme recomendações dos estudos revisados, futuros trabalhos poderiam utilizar métodos robustos, com grupos de controle e observações diretas, para mensurar o impacto da CNV no longo prazo na redução de comportamentos violentos e no fortalecimento da empatia, colaboração e resolução de conflitos no ambiente escolar.

2.3 HABILIDADES SOCIAIS

Habilidades sociais (HS) são conjuntos de comportamentos sociais valorizados em uma determinada cultura que têm alta probabilidade de beneficiar o indivíduo, seu grupo e a comunidade, contribuindo para um desempenho socialmente competente em tarefas interpessoais (Del Prette e Del Prette, 2017). Essas habilidades, influenciadas pela cultura e pelas circunstâncias imediatas do ambiente, são aprendidas ao longo da vida por meio de processos formais e informais de interação com pessoas (Del Prette e Del Prette, 2017). Embora alguns autores usem os termos HS, desempenho social e competência social de forma intercambiável, Del Prette e Del Prette (2015) diferenciam-nos. Segundo os autores, desempenho social é “qualquer comportamento ou sequência de comportamentos que ocorre em uma interação social” e competência social refere-se à avaliação do desempenho social do indivíduo, ou seja, sua capacidade de organizar pensamentos, sentimentos e ações em uma tarefa interpessoal que satisfaça tanto seus próprios objetivos quanto às demandas da situação e da cultura, visando benefícios imediatos e de longo e médio prazo tanto para o indivíduo quanto para o grupo social (Del Prette e Del Prette, 2017).

Estudos sobre HS com o público adolescente têm mostrado efeitos positivos. A presença de HS nesse público foi associada com menor frequência de comportamentos agressivos e prática de bullying (Trigueros *et al.*, 2020; Da Silva *et al.*, 2022; Mulaosmanović; Macanović; Smolović, 2023; De Sousa; Peixoto; Cruz, 2023), com a prevenção da depressão (Yao; Enright, 2021) e com uma maior satisfação geral com a vida (De Mello; Trintin-Rodrigues; Andretta, 2019). Mulaosmanović, Macanović e Smolović (2023) identificaram que um maior nível de cooperação tende a estar associado a menores níveis de comportamento agressivo e Da Silva *et al.* (2022) mostraram que estudantes não praticantes de bullying têm maior assertividade, capacidade de resolução de conflitos, empatia e capacidade de expressar seus sentimentos, desejos e opiniões de maneira eficaz e respeitosa. Além disso, outro estudo identificou que quanto maior a capacidade expressão e de conversação que um adolescente possui com seu grupo de amigos, seja em trabalhos escolares ou demonstrando afeto, maior é sua satisfação geral com a vida (De Mello;

Trintin-Rodrigues; Andretta, 2019). Considerando esses efeitos positivos, diversos estudos sugerem a execução de programas para o desenvolvimento de HS.

Uma meta-análise que avaliou sessenta programas de treinamento de HS revelou impacto positivo no desenvolvimento das capacidades interpessoais e emocionais de crianças e adolescentes (De Mooij *et al.*, 2020). Entretanto, é importante considerar que respostas socialmente competentes podem ser ineficazes em ambientes onde a agressão é normatizada (Da Silva *et al.*, 2022). Em consonância com isso, uma revisão de vinte e oito estudos de treinamentos de HS com jovens infratores (Van Der Stouwe *et al.*, 2021) mostrou que essa pode ser uma abordagem genérica para reduzir a delinquência juvenil, pois os fatores de risco dinâmicos para a criminalidade juvenil são apenas parcialmente abordados pelos treinamentos. Isso destaca que, apesar de pesquisas mostrarem efeitos positivos no desenvolvimento de HS em adolescentes, existe a necessidade de estratégias mais abrangentes para lidar com a violência, envolvendo uma ampla rede de instituições sociais, incluindo escolas e famílias, por meio de uma variedade de abordagens.

As propostas de nomear as HS não são consensuais na literatura e também não podem ser vistas como estruturas definidas, todavia esquematizá-las pode facilitar a identificação de recursos e faltas, bem como fazer diagnósticos e avaliações (Del Prette e Del Prette, 2017). Com base nos problemas interpessoais mais comumente encontrados em crianças e adolescentes, em estudos feitos a partir dos finais dos anos 1970, em estudos observacionais e empíricos realizados principalmente no contexto escolar e em estudos próprios de propostas de classificação de HS de adultos (Del Prette e Del Prette, 2001), Del Prette e Del Prette (2005) propõem classes e subclasses de HS. Esta classificação, que está presente na

Tabela 5, é utilizada no instrumento IHSA (Del Prette; Del Prette, 2015), instrumento que será utilizado neste estudo e descrito na seção metodologia.

TABELA 5 – CLASSES E SUBCLASSES DE HABILIDADES SOCIAIS EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Classes	Subclasses
Empatia	Inclui as habilidades de identificar sentimentos e problemas do outro, expressar compreensão e apoio, pedir desculpas, negociar soluções em situação de conflito de interesses, preocupar-se com o bem-estar do outro (por exemplo, no caso de uso de preservativo), guardar segredos, elogiar, fazer amizades.
Autocontrole	Reúne habilidades de reagir com calma a situações aversivas em geral, tais como as que produzem sentimentos de frustração, desconforto, raiva, humilhação. Essas situações podem ser de críticas de pais e amigos, ofensas de vários tipos, gozações, derrotas em jogos, tentativas malsucedidas etc. Não significa deixar de expressar desagrado ou raiva, mas fazê-lo de forma socialmente competente, pelo menos em termos de controle sobre os próprios sentimentos negativos.
Civilidade	Inclui as habilidades de “traquejo social” tais como despedir-se, agradecer favores ou elogios, cumprimentar, elogiar, fazer pequenas gentilezas. Um alto escore nessa subescala supõe bom conhecimento das normas culturais básicas de convivência social.
Assertividade	Refere-se à capacidade de lidar com situações interpessoais que demandam a afirmação e defesa de direitos e autoestima, com risco potencial de reação indesejável por parte do interlocutor (possibilidade de rejeição, de réplica ou de oposição). Inclui as habilidades de recusar pedidos abusivos, e não abusivos, resistir à pressão de grupo, demonstrar desagrado, encerrar uma conversa, conversar com pessoas de autoridade.
Abordagem afetiva	Reúne as habilidades de estabelecer contato e conversação para relações de amizade e entrar em grupos da escola ou do trabalho, bem como para relações de intimidade sexual e expressão de satisfação ou insatisfação a diferentes formas de carinho.
Desenvoltura social	Consiste das habilidades requeridas em situações de exposição social e conversação, como apresentação de trabalhos em grupo, conversar sobre sexo com os pais, pedir informações, explicar tarefas a colegas, conversar com pessoas de autoridade.

Fonte: Del Prette e Del Prette (2015, p. 21).

2.3.1 Empatia

Não há uma definição consensual de empatia estabelecida pelos pesquisadores (Eklund; Meranius, 2020). No entanto, a partir de uma análise temática de 52 artigos de revisão da literatura sobre empatia, Eklund e Meranius (2020) descobriram que, em praticamente todos eles, está presente a ideia de que a pessoa que empatiza compreende, sente e compartilha os sentimentos do outro, mantendo, ao mesmo tempo, a capacidade de se diferenciar dele. Os autores elencam três *insights* principais: (1) empatia é proximidade e distância: é preciso estar próximo da outra pessoa sem perder a capacidade de manter perspectiva e oferecer novos pontos de vista; (2) empatia é emoção e cognição: combina sentimentos que motivam a ação com cognição que direciona a resposta apropriada e empatia envolve corpo e mente: inclui processos físicos (sensações automáticas) e intelectuais (reflexão consciente); (3) empatia é corpo e mente: o sentir e o compartilhar estão associados ao físico, enquanto a compressão e a diferenciação ao aspecto cognitivo.

Para Marshall Rosenberg (2006), “ao nos relacionarmos com os outros, a empatia ocorre somente quando conseguimos nos livrar de todas as ideias preconcebidas e julgamentos a respeito deles” (Rosenberg, 2006, p. 134). Na CNV, receber as falas dos outros com empatia significa aplicar os quatro componentes ao processo de escuta, prestando atenção ao que as pessoas estão observando, sentindo, precisando e pedindo sem importar quais palavras estão sendo usadas para isso e, em seguida, parafraseando o que compreendemos. (Rosenberg, 2006).

Em uma revisão sistemática sobre a relação entre empatia e bullying (Van Noorden *et al.*, 2014) constatou-se que crianças que perpetuam o bullying não têm dificuldade em compreender o que os outros sentem (empatia cognitiva), mas apresentam dificuldade em sentir as emoções dos outros (empatia afetiva). Por outro lado, as vítimas conseguem sentir o que os outros sentem, mas têm dificuldade em entender essas emoções. Já as crianças que assumem o papel de defesa em situações de bullying demonstram níveis elevados tanto de empatia cognitiva quanto afetiva, indicando uma forte relação entre esses componentes e comportamentos pró-sociais.

A relação entre empatia e agressão em crianças e adolescentes é complexa, com medidas tradicionais de empatia demonstrando uma associação pequena a

moderada na inibição de comportamentos agressivos (Ritchie *et al.*, 2022). Essa associação varia conforme o tipo de empatia e agressão analisados, sendo que a empatia cognitiva está mais fortemente relacionada à agressão direta e proativa, enquanto a empatia emocional tem um impacto mais evidente na infância do que na adolescência (Ritchie *et al.*, 2022). No entanto, de acordo com Ritchie *et al.* (2022), traços de insensibilidade emocional (em inglês, *callous-unemotional*) têm se mostrado um preditor significativamente melhor de todas as formas e funções de agressão. Assim, os autores sugerem que intervenções voltadas para reduzir comportamentos agressivos devem ir além do desenvolvimento da empatia, abordando também questões como a falta de culpa, a demonstração de afeto reduzida e a baixa preocupação com o desempenho.

2.3.2 Autocontrole

Autocontrole pode ser definido como “a capacidade de alterar ou superar tendências de resposta dominantes e de regular o comportamento, os pensamentos e as emoções” (Ridder *et al.*, 2012, p. 77). Trata-se esforços que uma pessoa faz para estimular respostas desejáveis e inibir respostas indesejáveis (Ridder, 2012).

Estudos sugerem que níveis mais elevados de autocontrole em adolescentes se apoiam no enfrentamento de momentos de crise, como doença, morte ou divórcio familiar, promovendo uma resposta emocional mais positiva (Ronen *et al.*, 2014). Além disso, está associado a um melhor desempenho escolar (Ridder, 2012; Perez-Villalobos *et al.*, 2018), à redução de comportamentos de risco (Romer *et al.*, 2010), à menor probabilidade de ganhar peso excessivo na transição da infância para a adolescência (Tsukayama *et al.*, 2010) e à capacidade de adaptar comportamentos às demandas do ambiente (Krueger, 1996). Por outro lado, baixos níveis de autocontrole estão relacionados à comportamentos agressivos (Krueger, 1996; Morsunbul, 2015) e ao aumento no uso de substâncias como tabaco, cigarro e maconha (Wills *et al.*, 2006).

Romer *et al.* (2010) argumentam que a adolescência é marcada por um aumento nos comportamentos de risco devido a mudanças neurobiológicas, especialmente ao aumento da atividade dopaminérgica, que impulsiona a busca por novas experiências e emoções intensas. Segundo os autores, o principal desafio é

proteger adolescentes com alta busca por sensações de consequências negativas, enquanto se oferecem oportunidades controladas que favoreçam o desenvolvimento da paciência e do autocontrole.

2.3.3 Civildade

Civildade é um conjunto de comportamentos motivados pela consideração consciente e respeito mútuo entre indivíduos, que envolve a manutenção de padrões de interação social, como polidez e boas maneiras (Peck, 2002). Clark, Gorton e Bentley (2022), em uma revisão do conceito de civildade definiram-na como “escolher se envolver autenticamente de maneiras respeitadas, acolhedoras e inclusivas para promover equidade, pertencimento, comunidade e conexão, incluindo casos em que opiniões opostas são expressas.” (Clark; Gorton; Bentley, 2022, p. 266). Para Del Prette e Del Prette (2015), a civildade refere-se às “habilidades de ‘traquejo social’ tais como despedir-se, agradecer favores ou elogios, cumprimentar, elogiar, fazer pequenas gentilezas” (Del Prette; Del Prette, 2015, p. 21).

A civildade, enquanto conjunto de comportamentos sociais amplamente aceitos, desempenha o papel de estabelecer ordem e fomentar o bem-estar coletivo, sendo seus elementos fundamentais a consciência de si e do ambiente, o autocontrole, a empatia e o respeito (Wilkins, 2010). A depender da abordagem teórica, a ênfase pode estar em diferentes aspectos: enquanto Del Prette e Del Prette (2015) destacam gestos cotidianos e formulações ritualizadas de cortesia, outros autores, como Clark *et al.* (2022), enfatizam a intencionalidade e o impacto das interações sociais na construção de pertencimento e equidade. Enquanto a primeira perspectiva pode ser vista como mais normativa e voltada para a manutenção da ordem social por meio de regras de etiqueta, a segunda enfatiza a civildade como uma prática relacional que exige reflexão crítica e engajamento ético. Nas análises deste presente estudo será considerada prioritariamente a perspectiva teórica de Del Prette e Del Prette (2015), visto que o instrumento qualitativo utilizado, o IHSA (Del Prette; Del Prette, 2015), adota essa definição, permitindo uma avaliação mais estruturada e alinhada ao foco da pesquisa.

Spadafora *et al.* (2020), em um estudo com adolescentes, descobriram que a incivildade intencional em sala de aula, quando há aceitação ou prática deliberada

de comportamentos incivis, está diretamente associada ao bullying. A partir disso, os autores defendem que a incivilidade deve ser abordada à medida que ocorre, por meio de um método proativo que inclua a revisão periódica das regras da sala de aula e discussões abertas sobre como e por que os adolescentes devem desenvolver relações sociais positivas com seus colegas. Na visão deles, isso poderia prevenir a escalada para comportamentos mais graves, como o bullying.

No estudo de Leme, Del Prette e Coimbra (2015), a civilidade foi um dos preditores significativos do bem-estar psicológico de adolescentes. De acordo com os autores, adolescentes com a habilidades de civilidade mais desenvolvida tem níveis mais altos de satisfação e equilíbrio emocional, independente da configuração familiar.

Schaefer (1995) defende a valorização da civilidade na adolescência como um pilar fundamental para a formação moral, social e emocional dos adolescentes. O autor enfatiza que essa etapa da vida é especialmente importante porque, nesse período, os adolescentes consolidam valores e formam identidade, passando a compreender como desejam se posicionar e ser reconhecidos na sociedade; estabelecem relações mais complexas, nas quais amizades podem tanto fortalecer quanto prejudicar seu desenvolvimento socioemocional; aprendem papéis cívicos, entendendo o impacto de suas atitudes na comunidade e reconhecendo a importância de pensar coletivamente; além de enfrentarem conflitos morais, tornando-se indispensável que desenvolvam habilidades de empatia e respeito às diferenças, prevenindo a normalização de comportamentos desrespeitosos ou violentos.

2.3.4 Assertividade

Park e Yang (2006), em sua análise conceitual, definem a assertividade como um processo de comunicação com um objetivo claro, visando alcançar resultados mutuamente aceitáveis. Segundo os autores, a assertividade envolve a expressão clara dos próprios direitos, necessidades, pensamentos e sentimentos, aliada à compreensão e consideração pelo outro, por meio do uso de habilidades de comunicação verbal e não verbal.

A assertividade está associada ao bem-estar psicológico e à autoestima em adolescentes, sendo que adolescentes que experimentam maior ansiedade em

situações assertivas tendem a evitá-las, o que pode impactar negativamente sua saúde mental e autopercepção (Sarkova *et al.*, 2013). Adolescentes com maior assertividade para dizer "não" a ofertas de bebidas tendem a beber menos, ao passo que adolescentes mais socialmente assertivos podem estar mais expostos a situações em que o álcool é consumido (Goldberg; Botvin, 1993). Ao mesmo tempo, a assertividade está positivamente correlacionada com o número de amigos e o suporte social recebido, sugerindo que adolescentes mais assertivos desenvolvem relações interpessoais mais satisfatórias (Eskin, 2003).

No estudo de Eskin (2003) desmistifica-se a ideia de que meninos são mais assertivos que meninas, apontando que, na verdade, as meninas foram mais hábeis em expressar e lidar com limitações pessoais. Isso está em concordância com o estudo de Smye e Wine (1980) que demonstrou que, em situações sociais simuladas, as adolescentes do sexo feminino exibiram mais comportamentos assertivos apropriados do que os do sexo masculino, como contato visual e autoexpressão situacionalmente adequada. No entanto, as meninas tendiam a negar seu impacto sobre os outros em nível cognitivo, enquanto os meninos eram mais propensos a negar o impacto dos outros sobre si mesmos e a apresentar comportamentos mais agressivos. As autoras defendem que meninas poderiam se beneficiar de um treinamento focado em reconhecer sua influência social, enquanto meninos poderiam se beneficiar mais de treinamentos para desenvolver assertividade sem agressividade.

2.3.5 Abordagem afetiva

A abordagem afetiva é a capacidade de iniciar e manter interações sociais que favorecem a construção de vínculos interpessoais (Del Prette; Del Prette, 2015). De acordo com Del Prette e Del Prette (2015), inclui comportamentos como inserir-se em grupos, estabelecer conversas e demonstrar interesse genuíno por novas conexões, seja no contexto de amizades, ambientes de trabalho ou relacionamentos íntimos, bem como a expressão nítida de sentimentos, desejos e preferências em relação ao contato físico e interações afetivas.

A abordagem afetiva é um preditor para o bem-estar psicológico, especialmente em contextos em que há estressores familiares, já que a presença

dessa habilidade facilita a ampliação de redes de apoio e estimula a troca afetiva entre o adolescente e as pessoas ao seu redor (Leme; Del Prette; Coimbra, 2015).

No estudo de Terroso *et al.* (2016) a abordagem afetiva e a assertividade estiveram levemente correlacionadas ao aumento da chance de um adolescente se envolver no bullying. Os autores ponderam que os comportamentos destas habilidades, apesar de geralmente desejáveis, podem ser usadas de forma manipulativa ou para exercer influência negativa, o que explicaria seu vínculo, ainda que pequeno, com comportamentos de bullying.

2.3.6 Desenvoltura social

Desenvoltura social é o conjunto de comportamentos necessário para lidar com situações de exposição social e conversação como apresentar trabalhos em grupo, conversar sobre sexo com os pais, pedir informações, explicar tarefas para os colegas e conversar com pessoas de autoridade (Del Prette; Del Prette, 2015).

Estudantes universitário com mais desenvoltura social tiveram autoavaliações mais positivas sobre falar em público (Bauth; Angélico; Oliveira, 2019). Corrêa *et al.* (2022) descobriram que a regulação parental (com que frequência os pais ou responsáveis tomam conhecimento, acompanham ou estabelecem limites para as atividades e comportamentos dos filhos) e a atividade física influenciam diretamente na desenvoltura social de adolescentes, sendo que meninas com menor desenvoltura social relataram maior sentimento de solidão, enquanto meninos com menor prática de atividade física tiveram menor desenvoltura social.

A desenvoltura social pode ser especialmente importante para alunos com baixo desempenho acadêmico, funcionando como um fator de proteção. De acordo com Achkar *et al.* (2017), embora essa habilidade não tenha apresentado diferenças significativas entre os grupos analisados, ela, juntamente com a assertividade e a abordagem afetiva, pode ter um papel protetivo mais relevante para esses estudantes. Isso ocorre porque a desenvoltura social “pode possibilitar que, diante de situações de avaliação e julgamento, os alunos tenham mais facilidade em qualificar de forma adequada e eficaz como devem se comportar” (Achkar, 2017, p. 423), o que contribui para reduzir o impacto do estresse e favorecer sua adaptação escolar e social.

2.4 RELACIONANDO AS TEORIAS

Nesta seção objetiva-se explicitar as conexões entre Liderança Servidora, Comunicação Não Violenta e Habilidades Sociais e como elas se manifestam na perspectiva de formação de jovens líderes que podem apoiar na diminuição da violência no ambiente escolar. Para tanto, foram articuladas as dimensões da LS com as respectivas HS e, a partir dessa integração, demonstrou-se como esses elementos podem se manifestar por meio dos componentes da CNV no contexto escolar, contribuindo para a prevenção e redução da violência. A seguir, estão cada uma das dimensões da LS articuladas com a HS e a CNV.

2.4.1 Altruísmo

A dimensão altruísmo da LS, como proposta na seção “2.1.3 Proposta de Dimensões da Liderança Servidora” desta pesquisa, consiste em priorizar o atendimento das necessidades dos outros, com o altruísmo e o serviço no centro de suas ações (Bausch, 1995; Buchen, 1998; Barbuto; Wheeler, 2006; Sendjaya; Sarros; Santora, 2008; Liden *et al.*, 2008; Reed; Vidaver-Cohen; Colwell, 2011; van Dierendonck; Nuijten, 2011). Essa dimensão é fortalecida pelo desenvolvimento das HS empatia e civilidade, visto que a empatia permite colocar-se no lugar do outro sem perder a própria perspectiva (Eklund; Meranius, 2020), enquanto a civilidade envolve a escolha de agir de maneira respeitosa, acolhedora e inclusiva nas interações sociais (Clark; Gorton; Bentley, 2022). Quando essas habilidades são praticadas por meio dos componentes da CNV, o altruísmo se traduz em comportamentos concretos no cotidiano escolar, o que pode gerar benefícios como elevação do bem-estar psicológico (Leme; Del Prette; Coimbra, 2015), comportamentos pró-sociais (Van Noorden *et al.*, 2014), e na inibição de comportamentos agressivos (Ritchie *et al.*, 2022).

A seguir, são apresentados exemplos de como os quatro componentes da CNV podem colocar em ação as habilidades sociais relacionadas à dimensão altruísmo:

- Observação: Um jovem líder que desenvolve empatia e civilidade pode reconhecer quando um colega é excluído ou alvo de piadas em interações

sociais, diferenciando observações de interpretações, julgamentos ou avaliação. Reconhecendo, por exemplo, que um rótulo que é dado a esse colega é um julgamento feito por outra pessoa e não uma verdade.

- Sentimento: Ao perceber que um colega se sente triste ou desconfortável, o jovem líder pode demonstrar preocupação genuína, acolhendo-o de maneira empática e incentivando-o a expressar o que sente. Essa prática apoia na redução da insensibilidade emocional, fator associado a comportamentos agressivos (Ritchie *et al.*, 2022).
- Necessidade: O altruísmo pode se manifestar por meio desse componente quando o jovem líder compreende que as ações das pessoas são impulsionadas por necessidades não atendidas. Ele pode apoiar seus colegas a reconhecerem e expressarem suas próprias necessidades, melhorando a qualidade dos diálogos e aumentando a chance de que essas necessidades sejam atendidas. Esse processo pode promover maior compreensão e cooperação no ambiente escolar.
- Pedido: A CNV incentiva a prática de fazer pedidos específicos e positivos, que respeitam tanto as necessidades individuais quanto coletivas. Na dimensão altruísmo, isso significa que um jovem líder pode estimular seus colegas a fazerem pedidos de maneira assertiva e a buscarem soluções que atendam às necessidades de todas as partes envolvidas, prevenindo reações agressivas e/ou repressão de sentimentos.

Dessa forma, a articulação entre a dimensão altruísmo da LS, as HS empatia e civilidade, e a CNV pode ser um caminho relevante para a redução da violência escolar. Quando os estudantes são incentivados a desenvolver a empatia e a diminuir os comportamentos incivis, que podem ser a base para o bullying e outras formas de agressão (Spadafora *et al.*, 2020), acabam por promover um ambiente escolar mais seguro e harmonioso.

2.4.2 Empoderamento

As HS assertividade, desenvoltura social e empatia estão relacionadas com a dimensão empoderamento, pois a assertividade permite expressar pensamentos,

sentimentos e necessidades de forma clara e respeitosa (Park; Yang, 2006) para os colegas; a desenvoltura social favorece a adaptação a diferentes interações e situações de exposição social (Del Prette; Del Prette, 2015) para momentos em que o jovem precise se expor a mais pessoas; e a empatia possibilita compreender e compartilhar os sentimentos dos outros sem perder a perspectiva própria (Eklund; Meranius, 2020). Portanto, essas três habilidades são fundamentais para colocar em prática o que a dimensão empoderamento propõe: promover e oferecer suporte para o crescimento pessoal e profissional dos liderados, incentivando autonomia e responsabilidade (Bausch, 1995; Buchen, 1998; Barbuto; Wheeler, 2006; Sendjaya; Sarros; Santora, 2008; Liden *et al.*, 2008; van Dierendonck; Nuijten, 2011).

Essas habilidades praticadas no ambiente escolar podem gerar benefícios como melhoria no bem-estar psicológico e na autoestima (Sarkova *et al.*, 2013), maior suporte social e relações interpessoais mais satisfatórias (Eskin, 2003), redução da solidão e do estresse social (Corrêa *et al.*, 2022) e fortalecimento da cooperação e da resolução pacífica de conflitos (Van Noorden *et al.*, 2014).

A seguir, são apresentados exemplos de como esses componentes podem operacionalizar as habilidades sociais e colocar a dimensão empoderamento em prática.

- **Observação:** Um jovem líder que desenvolve assertividade, desenvoltura social e empatia observa oportunidades de participação dos colegas em atividades escolares e identifica quando alguém evita contribuir por insegurança ou medo de críticas. Ele observa não apenas as palavras, mas também os comportamentos e expressões corporais dos colegas para compreender melhor suas dificuldades. Faz isso sem julgamentos morais ou críticas e, assim, encontra formas mais adequadas de incentivar a participação sem gerar pressão ou desconforto dos colegas.
- **Sentimento:** Ao notar que um colega contribui com uma ideia ou se esforça para participar de uma atividade, a jovem líder pode reconhecer e valorizar publicamente essa contribuição, incentivando um ambiente de confiança e cooperação. Essa prática fortalece a segurança emocional no grupo, encorajando mais alunos a se expressarem sem receio de julgamentos e promovendo interações mais colaborativas.

- Necessidade: Durante atividades coletivas, a jovem líder promove a percepção das necessidades individuais e coletivas. Ela pode, por exemplo, incentivar a turma a refletir sobre como distribuir tarefas de forma equitativa, levando em conta tanto os talentos e preferências individuais quanto as demandas do grupo.
- Pedido: A CNV incentiva a prática de fazer pedidos específicos e positivos, que respeitam tanto as necessidades individuais quanto coletivas (Rosenberg, 2006). No contexto escolar, isso significa que uma jovem líder pode convidar os colegas a realizarem tarefas, compartilharem suas ideias e assumirem papéis de liderança, sempre com abertura para recusa e sem imposição.

Dessa forma, a articulação entre a dimensão empoderamento da LS, as HS assertividade, desenvoltura social e empatia, e a CNV pode ser um caminho para fortalecer a autonomia e a cultura de diálogo na escola. Quando os estudantes são incentivados a se expressar de maneira clara, respeitosa e empática, a tendência é que o ambiente escolar se torne mais inclusivo, estimulando a participação ativa e a colaboração.

2.4.3 Relacionamento

A dimensão relacionamento da LS envolve a criação e nutrição de relações genuínas, com base em empatia, aceitação, coragem e autenticidade, criando um ambiente seguro e colaborativo (Bausch, 1995; Buchen, 1998; Barbuto; Wheeler, 2006; Sendjaya; Sarros; Santora, 2008; Liden *et al.*, 2008; van Dierendonck; Nuijten, 2011; Reed; Vidaver-Cohen; Colwell, 2011). Essa dimensão está conectada com as HS abordagem afetiva, assertividade, autocontrole e empatia. A abordagem afetiva favorece a criação e manutenção de vínculos interpessoais (Del Prette; Del Prette, 2015), a assertividade permite a expressão clara e respeitosa de pensamentos, sentimentos e necessidades (Park; Yang, 2006), o autocontrole apoia a regulação emocional e a adaptação às situações sociais (Ridder *et al.*, 2012), e a empatia possibilita compreender e validar os sentimentos e necessidades dos outros (Eklund; Meranius, 2020).

Essas habilidades podem promover bem-estar psicológico (Leme; Del Prette; Coimbra, 2015; Sarkova *et al.*, 2013), desenvolvimento de relações interpessoais mais satisfatórias (Eskin, 2003), apoio no enfrentamento de momentos de crise familiar (Ronen *et al.*, 2014), redução de comportamentos de risco (Romer *et al.*, 2010) e melhora no desempenho escolar (Ridder, 2012; Perez-Villalobos *et al.*, 2018)

Quando articuladas à CNV, essa dimensão e as HS se traduzem em comportamentos concretos que promovem relações mais saudáveis e inclusivas. A seguir, são apresentados exemplos de como essa articulação poderia se manifestar no cotidiano escolar:

- **Observação:** Um jovem líder que cultiva o relacionamento observa falas e atitudes que contribuem para a inclusão ou exclusão de colegas em grupos e interações. Ao diferenciar observações objetivas de interpretações subjetivas, ele evita julgamentos precipitados e amplia sua percepção sobre a dinâmica social da escola.
- **Sentimento:** Expressar sentimentos de forma autêntica, e incentivar os colegas a fazerem o mesmo, fortalece a confiança e a transparência nos relacionamentos. O jovem líder reconhece suas emoções e as comunica sem agressividade, demonstrando habilidade para lidar com sentimentos como raiva e ansiedade. Essa prática contribui para um ambiente mais acolhedor e reduz o risco de conflitos intensificados por repressão emocional.
- **Necessidade:** Um jovem líder pode expressar suas necessidades de forma assertiva, ao mesmo tempo em que abre espaço para que os outros também compartilhem as suas. Essa prática reforça o senso de pertencimento e cooperação.
- **Pedido:** Um jovem líder formula pedidos sem imposição, garantindo que suas solicitações sejam compreendidas. Além disso, ao ouvir um pedido de um colega, faz perguntas para melhor compreendê-lo, evitando mal-entendidos e incentivando soluções que atendam às necessidades de ambos.

Sendo assim, a integração entre a dimensão relacionamento da LS, as HS e os princípios da CNV fortalece a construção de relações saudáveis, empáticas e colaborativas no ambiente escolar. Esse processo contribui para um clima escolar

mais positivo, no qual o respeito mútuo e a autenticidade são incentivados, reduzindo conflitos interpessoais e promovendo um espaço seguro para a expressão genuína de sentimentos e necessidades.

2.4.4 Responsabilidade

A dimensão responsabilidade da LS envolve agir com integridade, responsabilidade social e visão estratégica, promovendo transparência, bem-estar organizacional e transformação positiva na sociedade (Bausch, 1995; Buchen, 1998; Barbuto; Wheeler, 2006; Sendjaya; Sarros; Santora, 2008; Liden *et al.*, 2008; van Dierendonck; Nuijten, 2011; Reed; Vidaver-Cohen; Colwell, 2011). Para que um jovem líder integre essa dimensão à sua prática diária, é essencial que desenvolva HS que sustentam a responsabilidade em suas interações: assertividade, autocontrole e civilidade.

A assertividade desempenha um papel fundamental ao permitir que os indivíduos expressem seus pensamentos, sentimentos e necessidades de maneira clara e respeitosa, ao mesmo tempo em que consideram os direitos dos outros (Park; Yang, 2006). Essa habilidade está associada ao bem-estar psicológico e à autoestima em adolescentes, pois evita tanto a agressividade quanto a submissão em situações sociais desafiadoras (Sarkova *et al.*, 2013). Já o autocontrole permite que os jovens lidem com situações de estresse e impulsividade, regulando emoções e comportamentos diante de conflitos (Ridder *et al.*, 2012). O desenvolvimento dessa habilidade está associado a melhor desempenho acadêmico, redução de comportamentos de risco e maior capacidade de adaptação a diferentes contextos sociais (Romer *et al.*, 2010; Ronen *et al.*, 2014). Por fim, a civilidade garante que as interações ocorram dentro de um ambiente de respeito mútuo e inclusão, promovendo um convívio escolar mais harmonioso e prevenindo comportamentos incivis, como o bullying (Spadafora *et al.*, 2020).

A seguir, são apresentados exemplos de como a CNV pode ajudar a transformar a responsabilidade em ação concreta.

- Observação: O jovem líder responsável mantém atenção às regras e acordos de convivência, analisando se elas promovem respeito mútuo ou, pelo

contrário, geram conflitos e desigualdade. Dessa forma, ele identifica situações de injustiça e intervém de maneira estratégica, buscando melhorias estruturais na comunidade escolar.

- Sentimento: Ao se deparar com comportamentos agressivos ou desrespeitosos, o jovem líder demonstra autocontrole e equilíbrio emocional, expressando sua preocupação de maneira firme e construtiva. Em vez de reagir impulsivamente, ele comunica seus sentimentos de maneira clara, evitando que o conflito se intensifique e incentivando a busca por soluções respeitadas.
- Necessidade: A responsabilidade social se fortalece quando um jovem líder consegue perceber as necessidades da comunidade escolar em que está inserido. Ele valoriza aspectos como justiça, segurança, transparência e um ambiente onde todos possam aprender e conviver de forma respeitosa. Esse reconhecimento permite que ele atue como um mediador de mudanças positivas.
- Pedido: Para fortalecer a cultura da responsabilidade coletiva, o jovem líder propõe iniciativas que envolvam alunos, professores e gestores na construção de soluções restaurativas e preventivas para conflitos. Ele incentiva um ambiente de diálogo e participação ativa, garantindo que todas as vozes sejam ouvidas e promovendo ações concretas para transformar o ambiente escolar.

Por fim, a dimensão da responsabilidade, articulada às HS de assertividade, autocontrole e civilidade, e aplicada por meio da CNV, contribui significativamente para a construção de uma escola mais ética e harmoniosa. Quando os jovens são incentivados a assumir responsabilidade por suas ações e pelo impacto que geram no coletivo, há uma redução de conflitos, um fortalecimento da cultura do respeito e um aumento da participação ativa na resolução de problemas comunitários. Esse processo melhora o ambiente escolar e apoia no desenvolvimento de cidadãos mais conscientes e engajados com transformações sociais necessárias.

2.4.5 Modelo Jovem Líder pela Não Violência

A partir das dimensões da LS encontradas no mapeamento sistemático da literatura, da revisão sistemática da literatura sobre CNV, da revisão sobre HS e das articulações feitas nesta seção, propõe-se o modelo “Jovem Líder pela Não Violência”. O modelo foi elaborado para integrar todos os constructos, proporcionando uma representação visual clara e funcional.

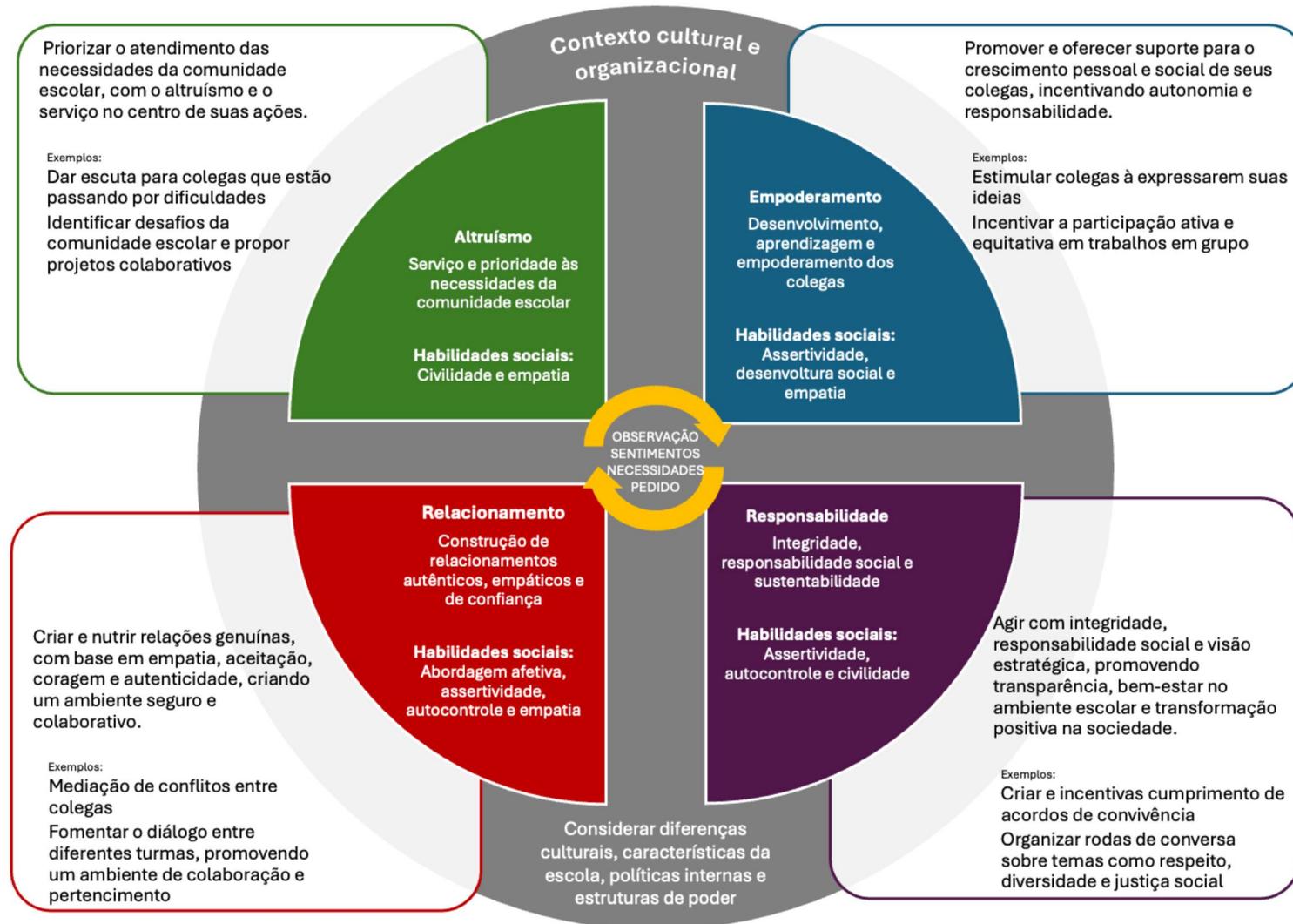
O modelo na Figura 7 – MODELO JOVEM LÍDER PELA NÃO VIOLÊNCIA Figura 7 apresenta quatro dimensões principais — altruísmo, empoderamento, relacionamento e responsabilidade — organizadas em um círculo central, simbolizando a interdependência e a sinergia entre elas. Cada uma dessas dimensões não opera isoladamente, mas se operacionaliza de maneira múltipla, dialogando entre si e assumindo diferentes expressões de acordo com os contextos, as ações e as interações dos jovens participantes.

Ao lado de cada quadrante da dimensão, foi adicionado um quadro com descrições no contexto de prevenção e enfrentamento da violência escolar, as habilidades sociais conectadas à dimensão e exemplos práticos de aplicação no ambiente escolar.

No centro do modelo, setas circulares ilustram o processo da CNV e seus quatro componentes — observação, sentimentos, necessidades e pedido. A CNV aparece aqui como uma abordagem transversal que atravessa e potencializa todas as dimensões do modelo, oferecendo uma base relacional e comunicacional para a vivência dos valores e práticas propostas. Cada quadrante se fortalece quando os jovens utilizam esses componentes na comunicação cotidiana, favorecendo a construção de ambientes mais seguros, empáticos e colaborativos.

Além disso, uma camada externa foi incluída no modelo, denominada “contexto cultural e organizacional”, que destaca a influência de variáveis externas, como verificado na seção sobre a prática da LS (Liu, 2019; Neubert *et al.*, 2022). Essa camada reflete a necessidade de adaptar as dimensões às realidades específicas de cada escola e cultura, considerando fatores como valores socioculturais, estrutura organizacional, políticas internas e dinâmicas de poder.

Figura 7 – MODELO JOVEM LÍDER PELA NÃO VIOLÊNCIA



Fonte: O autor (2025).

3 METODOLOGIA

Este é um estudo exploratório, cujo propósito é proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito e construir hipóteses (Gil, 2022). A pesquisa segue uma abordagem mista, combinando dados quantitativos e qualitativos, o que visa oferecer uma compreensão mais completa do problema de pesquisa do que seria possível utilizando apenas uma das abordagens isoladamente (Creswell; Clark, 2013).

Além de avaliar quais e em que intensidade as habilidades sociais dos participantes do Programa são alteradas, é essencial, para lidar com o problema de pesquisa, compreender como estas podem ser utilizadas na prática para lidar com o fenômeno da violência escolar. Portanto, a combinação do Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSA) (Del Prette; Del Prette, 2015), questionários pré e pós-Programa, diário de campo e grupo focal com os participantes oferece dados para analisar de forma mais completa e detalhada os impactos do Programa nos participantes e no ambiente escolar.

O método de pesquisa adotado é a pesquisa-intervenção, que está inserida no campo das pesquisas participativas. Aplicada ao contexto educacional, a pesquisa-intervenção envolve o planejamento e a implementação de intervenções destinadas a produzir avanços e melhorias nos processos de aprendizagem dos participantes, seguida pela avaliação dos efeitos dessas intervenções (Daminani, 2013). Nesse método enfatiza-se a participação ativa dos sujeitos envolvidos no campo de pesquisa, rejeitando a neutralidade do pesquisador, que se encontra implicado no campo de pesquisa e nas relações de saber-poder (Chassot; Silva, 2018). A pesquisa-intervenção é realizada em situações cotidianas e concretas, envolvendo sujeitos e grupos reais e reconhecendo sua capacidade de produzir sentido às suas experiências e agir de forma transformadora (Moreira, 2008). Assim, permite que estes construam aprendizagens e soluções para problemas, promovendo mudanças sociais por meio de seu empoderamento (Moreira, 2008).

3.1 ETAPAS DA PESQUISA

Com o objetivo de aprimorar o planejamento, a organização e a execução da pesquisa, este estudo foi dividido em quatro etapas: (1) planejamento da pesquisa, (2) preparação do programa, (3) execução do programa e coleta de dados, e (4) análise e conclusões.

TABELA 6 – ETAPAS DA PESQUISA

Etapa	Atividades
1ª etapa: Planejamento da pesquisa	Elaboração dos objetivos e justificativas da pesquisa
	Revisão da literatura
2ª etapa: Preparação do programa	Fase 1: Seleção e envio da carta convite aos alunos indicados por professores
	Fase 2: Inscrições abertas para todos os estudantes
	Envio da carta convite para os alunos com inscrição confirmada
	Assinatura do TALE por parte dos alunos que confirmarem participação
	Assinatura do TCLE por parte dos responsáveis
3ª etapa: Execução do programa e coleta de dados	Coleta de respostas do Questionário Pré Programa
	Aplicação Pré-Programa do instrumento IHSA (Del Prette; Del Prette, 2015)
	Implementação do Programa
	Elaboração do diário de campo de cada encontro
	Coleta de respostas do Questionário Pós Programa
4ª etapa: Análise e conclusões	Aplicação Pós-Programa do instrumento IHSA (Del Prette; Del Prette, 2015)
	Grupo focal com participantes
	Análise dos dados coletados
	Elaboração da discussão e conclusão
	Apresentação do trabalho final

Fonte: O autor (2025).

3.2 LOCAL DA PESQUISA

O estudo foi realizado no Colégio Estadual Aníbal Khury Neto, localizado em Curitiba, no estado do Paraná. Esse local foi escolhido porque trata-se de uma escola pública situada em uma região com altos índices de violência, que afetam o ambiente escolar. A comunidade escolar é formada, em sua maioria, por crianças e adolescentes oriundos de famílias social e economicamente vulneráveis. Essas

condições podem contribuir para o fato de a escola estar classificada na 81ª posição de um total de 114 escolas no ranking do IDEB 2023 das escolas de Curitiba (INEP, 2024), o que indica um desempenho abaixo da média.

3.3 COMITÊ DE ÉTICA

Para assegurar que todos os procedimentos éticos fossem rigorosamente seguidos, a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Paraná. O Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) foi emitido sob o número 79809824.5.1001.0214. O Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, assinado pelos estudantes participantes, está disponível no Apêndice 2, e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado pelos respectivos pais ou responsáveis, encontra-se no Apêndice 3.

3.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa são alunos do 9º ano do ensino fundamental II, bem como do 1º, 2º e 3º anos do ensino médio, com idades entre 14 e 17 anos. O processo de seleção ocorreu em duas fases.

Na primeira fase foram convidados alunos indicados por professores da escola, com base na percepção do grau de influência que o aluno exerce sobre seus colegas. Foi enfatizado aos professores que a influência não está necessariamente associada à popularidade, ao desempenho acadêmico ou ao bom comportamento em sala de aula, mas sim à capacidade de exercer liderança entre os colegas, conforme a avaliação do professor. A fim de mitigar possíveis vieses na indicação por professores, uma segunda fase de recrutamento selecionou candidatos por meio de inscrição aberta, garantindo o mínimo de 10 vagas para essa etapa. As vagas remanescentes foram preenchidas por alunos que demonstraram interesse em participar do Programa, o qual foi amplamente divulgado em todas as turmas do 9º ano do ensino fundamental II, e 1º, 2º e 3º anos do ensino médio por meio de cartazes e falas de divulgação durante o período regular de aulas. Tendo em vista que a metodologia do Programa possui o limite de 30 alunos participantes, o critério de

seleção ocorreu por ordem de inscrição. Para trazer mais equidade ao processo, dando acesso a estudantes que não possuem internet e/ou celular, foi definido um dia e período no qual o aluno interessado teve que fazer a inscrição, realizada presencialmente (na escola) ou online.

Tanto os alunos indicados quanto os inscritos receberam uma carta de convite após a confirmação da inscrição (ver Apêndice 4). As estratégias mencionadas foram pensadas a fim de dar acesso a alunos de diferentes perfis e que possuam motivação intrínseca de participar do estudo. A pesquisa foi realizada com os alunos selecionados que aceitaram participar do Programa e da pesquisa, assinando o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), além de terem a autorização dos responsáveis mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

3.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados desta pesquisa, utilizaram-se as seguintes técnicas e instrumentos: questionários pré e pós-intervenção, Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (Del Prette; Del Prette, 2015), diário de campo e grupo focal.

Os estudantes participantes do Programa foram convidados a participar de três coletas de dados. A primeira consistiu em responder um questionário semiestruturado antes e após o Programa com o objetivo de capturar as percepções iniciais e os impactos observados após a participação. O Questionário Pré-Programa (ver Apêndice 5) inclui questões estruturadas sobre dados demográficos, acesso a recursos, atividades extracurriculares, percepções de segurança e experiências de violência no ambiente escolar. O Questionário Pós-Programa (ver Apêndice 6) foca nas mudanças percebidas pelos participantes em relação à sua segurança, aplicação de habilidades aprendidas e impactos nas relações interpessoais. Ambos os questionários foram respondidos online e para aqueles participantes que não tinham condições de responder online, foi disponibilizada uma estrutura na escola para a realização das respostas.

A segunda coleta de dados consistiu em responder ao IHSA (Del Prette; Del Prette, 2015) antes e após o Programa. Esse instrumento mede e avalia as habilidades sociais dos adolescentes de forma objetiva e padronizada (Del Prette; Del

Prette, 2015). A escolha desse instrumento baseou-se em sua eficácia comprovada pelo Conselho Federal de Psicologia, na relevância para a faixa etária dos participantes e por ser baseado em uma amostra de estudantes brasileiros predominantemente do ensino público. Esse instrumento é um questionário de autorrelato, projetado para avaliar habilidades sociais que consiste em 38 itens que abordam habilidades de relacionamento com diferentes tipos de interlocutores, tais como pais, irmão, colegas, amigos, parceiros afetivo-sexuais, pessoas de autoridade e desconhecidos (Del Prette; Del Prette, 2015). Cada item do questionário solicita ao adolescente que avalie a dificuldade que encontra em apresentar a reação indicada no item e a frequência com que apresenta aquela reação (Del Prette; Del Prette, 2015). As respostas são registradas em uma escala tipo Likert, o que resulta na produção de um escore geral de dificuldade e um escore de frequência (Del Prette; Del Prette, 2015). As subescalas de habilidades sociais avaliadas são empatia, autocontrole, civilidade, assertividade, abordagem afetiva e desenvoltura social (Del Prette; Del Prette, 2015).

O IHSA (Del Prette; Del Prette, 2015) foi utilizado com finalidade exclusivamente científica, voltada à análise de dados em nível coletivo, sem qualquer objetivo de diagnóstico, intervenção ou devolutiva individual. Conforme estabelece o parágrafo único do Art. 12 da Resolução CFP nº 31/2022, que regulamenta o uso de testes psicológicos no Brasil, “a previsão deste artigo não se aplica aos casos de pesquisa, amparadas pela legislação vigente, e às situações de ensino com objetivo formativo e histórico na Psicologia.” (Conselho Federal de Psicologia, 2022). Dessa forma, o uso do instrumento nesta pesquisa está em conformidade com os marcos legais e éticos vigentes, respeitando os critérios exigidos para pesquisas científicas, como a não utilização com finalidade clínica e a devida aprovação por Comitê de Ética em Pesquisa. Os dados serão analisados de forma anônima e agregada, visando à produção de conhecimento acadêmico, sem implicações sobre decisões individuais dos participantes. Adicionalmente, ressalta-se que o questionário não foi disponibilizado neste trabalho em razão de restrições relacionadas aos direitos autorais da obra.

Em relação à terceira coleta de dados, os estudantes que tinham autorização, puderam e quiseram, participaram de um grupo focal após a conclusão do Programa. Os grupos focais são entrevistas em grupo, mediadas e com tópicos propostos pelo

pesquisador, que dependem da interação entre os participantes e utilizam explicitamente a dinâmica grupal para gerar dados e insights que seriam menos acessíveis sem essa interação coletiva (Morgan, 1997). De acordo com Hennink (2014), essa técnica é recomendada para avaliar programas e compreender as razões por trás de seu sucesso ou fracasso. Além disso, o grupo focal oferece várias vantagens: permite a obtenção de uma grande quantidade de informações em um curto período, favorece a expressão de diferentes opiniões e perspectivas, possibilita a observação de reações não verbais e promove o envolvimento cooperativo dos participantes (Gil, 2021). O Apêndice 7 contém detalhes de como foi realizado o grupo focal.

Durante o andamento do Programa, o diário de campo foi utilizado como instrumento de coleta de dados qualitativos. O diário de campo é “[...] o relato escrito daquilo que o pesquisador ouve, vê, experiencia e pensa durante a coleta e reflexão sobre os dados de um estudo qualitativo.” (Bogdan; Biklen, 1994). O uso do diário de campo em uma pesquisa-intervenção é coerente, já que “também se constitui como ferramenta de intervenção ao provocar reflexões sobre a própria prática de pesquisa e das decisões em relação ao planejamento, desenvolvimento, método de análise e divulgação científica.” (Kroeff; Gavillon, 2020, p. 466). A cada encontro os dois facilitadores registram seus diários de campos em áudios que posteriormente foram consolidados em texto com informações detalhadas de cada encontro, documentando as atividades realizadas, as interações entre os participantes e as percepções sobre o andamento do Programa. O Apêndice 8 contém detalhes de como foi realizado o diário de campo.

Os dados qualitativos foram transcritos e analisados seguindo a metodologia de análise de conteúdo categorial conforme proposto por Bardin (2016). A análise quantitativa foi realizada com base nos resultados do IHSA (Del Prette; Del Prette, 2015), por meio da comparação dos escores brutos e percentis dos participantes antes e depois da intervenção. Foram aplicados testes estatísticos para avaliar a significância das mudanças observadas nas habilidades sociais. Após as análises qualitativas e quantitativas, os dados foram interpretados.

3.6 A METODOLOGIA DO PROGRAMA

O Programa Jovens Líderes pela Não Violência (JLNV) destina-se a estudantes entre 14 e 17 anos, com o objetivo de formar líderes jovens capazes de promover mudanças sociais, econômicas, culturais e ambientais significativas em suas comunidades escolares e além, por meio da aplicação concreta dos princípios da não violência. O Programa é composto por 10 encontros, cada um com duração de 2 horas e 30 minutos, realizados no contraturno escolar, nas instalações da própria escola onde os estudantes estão matriculados. A fundamentação teórica e prática do Programa está ancorada na Comunicação Não Violenta e na Liderança Servidora. Cada encontro aborda temas específicos e inclui exercícios que se integram ao processo de ensino-aprendizagem, conforme detalhado na Tabela 7.

3.6.1 A origem

O programa Jovens Líderes pela Não Violência (JLNV) foi criado por Ivan Sequeira Petry, pesquisador deste estudo, a partir da observação de como o ambiente escolar é atravessado por violências estruturais da sociedade. Essa percepção foi construída tanto a partir da literatura e da mídia quanto por sua experiência empírica como professor. Diante desse cenário, ele reconheceu a importância de oferecer recursos aos adolescentes nesse período importante de desenvolvimento. Afinal, os adolescentes de hoje serão os adultos de amanhã.

Ao mesmo tempo, ao desenhar o programa, o autor teve como intuito focar na formação de líderes jovens com um olhar humanizado e habilidades para gerenciar conflitos, focando em lideranças menos baseadas no poder opressivo e mais no poder compartilhado e humanizado. Para isso, baseou-se em sua experiência como educador, tanto na escola quanto em organizações públicas e privadas de diversos portes, onde atua promovendo atividades de ensino-aprendizagem para líderes e suas equipes.

A partir de seu estudo e prática da CNV e de sua vivência como facilitador de grupos, Ivan se motivou a criar um projeto que, além de oferecer suporte aos adolescentes no presente, também contribuísse para o desenvolvimento de habilidades que possam gerar impactos transformadores a longo prazo. Sendo assim, o propósito do programa é fomentar um mundo com mais justiça social, colaboração e parceria.

3.6.2 Os facilitadores

Os facilitadores têm a função de apoiar o grupo por meio de um processo estruturado, ajudando-o a alcançar uma compreensão compartilhada das questões enfrentadas, estabelecer um propósito comum e firmar um compromisso mútuo com as ações acordadas (Phillips; Phillips, 1993).

No Programa JLNV, o facilitador atua como um guia que incentiva a participação ativa dos jovens, promovendo o intercâmbio de ideias, reflexões e experiências. Ele tem o papel de criar um ambiente seguro, que favorece a colaboração e o aprendizado coletivo. Em vez de simplesmente transmitir conhecimento, o facilitador apoia os participantes para que cheguem a suas próprias conclusões e desenvolvam suas habilidades de forma autônoma. Embora em certos momentos o facilitador possa assumir a transmissão de conteúdos, o foco principal está no processo de aprendizado, priorizando a construção coletiva em detrimento da instrução unidirecional. É imprescindível que o programa conte com dois facilitadores, ambos com experiência em trabalhar com adolescentes. Além disso, ao menos um dos facilitadores deve possuir conhecimento intermediário ou avançado sobre Comunicação Não Violenta.

Os facilitadores da primeira turma do JLNV, que foi objeto de análise deste estudo, foram Ivan Sequeira Petry e Victor Santana.

Ivan Sequeira Petry é graduado em Administração pela UFPR, membro da *International Association of Facilitators (IAF)* e membro apoiador do *Center for Nonviolent Communication (CNVC)*. Com experiência desde 2016 em facilitação de desenvolvimento humano e organizacional, conduz ambientes de aprendizado em habilidades sociais. Já atendeu organizações como o Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crimes, a Justiça Federal do Paraná e o Tribunal de Contas do Distrito Federal. Seu foco de prática e estudos é a Comunicação Não Violenta. Tem milhares de alunos espalhados pelo Brasil e conduz cursos, treinamentos e grupos de prática, produzindo também conteúdos relacionados ao tema. Atualmente, dá aulas de Projeto de Vida para jovens do ensino médio de uma escola pública do Paraná.

Victor Santana é psicólogo (CRP-08/41974), pós-graduando em Psicologia Clínica e Psicanálise (PUCPR) e interessado na interface entre Psicologia, Educação

e Trabalho. Membro da Associação Brasileira de Orientação Profissional e de Carreira (ABRAOPC), realiza projetos de orientação profissional pela Orienta E&D. Possui experiência facilitando grupos em instituições como Colégio Bom Jesus e Sesc São José. Em formação permanente em Psicanálise, realiza atendimentos clínicos de forma online e presencial em Curitiba.

3.6.3 O espaço físico

A disposição do espaço físico desempenha um papel fundamental na metodologia do JLNV. A maioria das atividades ocorre com os participantes dispostos em círculo, o que facilita a interação e promove um ambiente de igualdade e inclusão. Essa configuração permite que todos os participantes se vejam e interajam de maneira mais efetiva. A disposição em círculo é alterada apenas em atividades que exigem movimentos específicos.

3.6.4 Artefatos

Dois artefatos são constantes em todos os encontros: o objeto da fala e a exposição de acordos do grupo.

O objeto da fala é utilizado para garantir que apenas uma pessoa se expresse por vez, promovendo escuta ativa e respeito durante as discussões. Ele simboliza a importância de dar voz a todos ao mesmo tempo que incentiva a escuta, criando um ambiente de diálogo equilibrado e inclusivo. Pode ser passado de mão em mão em pessoas dispostas em círculo, bem como ser pego por qualquer pessoa em momentos de compartilhamento de ideias em grupo.

A exposição dos acordos do grupo serve como um lembrete visual das diretrizes coletivas estabelecidas para a convivência. Esses acordos, visíveis a todos, reforçam o compromisso com um ambiente seguro, respeitoso e colaborativo, ajudando a manter o alinhamento e a coesão ao longo dos encontros.

3.6.5 Estruturas de facilitação

Existem três estruturas de facilitação que se repetem em todos os encontros: a abertura, a pausa e o fechamento.

A abertura cria um espaço seguro para que os participantes se conectem emocionalmente e mentalmente antes das atividades principais. Durante a abertura, cada pessoa compartilha seu estado emocional e mental atual, promovendo empatia, confiança e coesão no grupo. Isso permite aos facilitadores ajustar o ritmo conforme necessário. A abertura pode incluir perguntas abertas sobre as emoções dos participantes, necessidades que gostariam de cuidar ao longo do encontro, lembranças de encontros anteriores etc.

A pausa para o lanche oferece um intervalo estratégico para relaxamento, socialização e recarga de energias. Além de atender às necessidades físicas, a pausa fortalece conexões informais, promovendo um senso de comunidade e coesão. Para os facilitadores, é uma oportunidade de observar as dinâmicas do grupo, ajustando as atividades subsequentes.

O fechamento conclui o encontro de forma reflexiva, permitindo que os participantes compartilhem impressões finais e consolidem os aprendizados. Durante esse momento, os participantes refletem sobre suas experiências e sentimentos, promovendo um encerramento significativo. O fechamento também oferece aos facilitadores ideias para o planejamento dos encontros futuros.

Sendo assim, o fluxo básico dos encontros do JLNV é: (1) Abertura, (2) exposição dos acordos, (3) atividades do encontro e (4) encerramento. Na tabela 7 estão todas as atividades realizadas em cada um dos 10 encontros.

TABELA 7 – CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DO PROGRAMA JLNV

Encontro	Atividade	Objetivo	Descrição
Encontro 1 – Conectando histórias e criando laços	Quebra-gelo	Criar descontração e um primeiro contato entre os participantes do grupo.	Os participantes andam pela sala ao som de música. Quando a música para, formam duplas e respondem perguntas sobre motivação, superpoderes e mudanças pessoais. Isso se repete por três rodadas.
	Montagem dos Crachás	Criar conexão entre os estudantes e preparar o crachá que	Em duplas, um fala por 4 minutos sem interrupção sobre gostos pessoais e

		usarão ao longo do programa.	hobbies. O outro repete o que entendeu e valida se captou corretamente. Depois, faz uma apreciação sincera antes de invertermos os papéis.
	Preenchimento do IHSAs	Mapeamento inicial das percepções individuais sobre habilidades sociais.	
Encontro 2 – Necessidades e acordos coletivos	Formação do conceito de necessidades	Dar ao grupo noção do conceito de necessidades da CNV.	Os participantes refletem sobre a pergunta “O que é importante para sustentar e enriquecer a vida?” e escrevem respostas em cards. O facilitador pega card por card e debate com os participantes se aquela palavra representa ou não uma necessidade.
	Jogando com as necessidades	Explorar o reconhecimento e a expressão de necessidades na prática.	Jogadores sorteiam cartas de necessidade sem ver e os outros compartilham situações reais em que essa necessidade foi ou não atendida. O jogador tenta adivinhar qual necessidade está na carta.
	Montagem de acordos	Construir acordos coletivos para uma convivência harmoniosa durante o programa.	O facilitador explica o conceito de acordos e inicia um círculo de conversa com a pergunta: “O que precisamos cuidar para que nossa experiência seja a melhor possível?”.
	Retomar conceito de necessidades	Retomar e firmar o conceito de necessidades.	O facilitador revisita o conceito de necessidades, trazendo exemplos do encontro anterior e diferenciando necessidades de estratégias.
Encontro 3 – Comunicação e necessidades: o que está por trás das palavras?	Sustentando os balões de necessidades	Ajudar os participantes a refletirem sobre a importância de sustentar suas necessidades pessoais enquanto também apoiam as necessidades dos outros.	Os participantes enchem balões e escrevem neles uma necessidade pessoal importante. Depois, precisam mantê-los no ar enquanto ajudam os outros a fazerem o mesmo. Após a atividade, compartilham reflexões sobre o equilíbrio entre necessidades próprias e alheias.
	Escutando necessidades por trás de mensagens trágicas	Ajudar os participantes a identificarem e entenderem as necessidades não atendidas em situações de comunicação difícil,	Os participantes descrevem uma situação em que receberam uma mensagem negativa ou desconfortável. Com apoio de listas de sentimentos e necessidades, refletem sobre suas próprias necessidades não atendidas

		tanto as suas quanto as do outro.	e tentam identificar possíveis necessidades da outra pessoa. Compartilham suas reflexões em pequenos círculos.
Encontro 4 – O poder da observação	Praticando a observação	Praticar a observação e diferenciá-la de interpretações, avaliações ou julgamentos.	Participantes caminham pelo ambiente da escola, observam e registram suas percepções. Depois, compartilham suas anotações usando o objeto da fala. O facilitador explica a diferença entre observar, avaliar, interpretar e julgar, trazendo exemplos de relações interpessoais.
Encontro 5 – Aplicando os 4 componentes da CNV	Apresentação dos 4 componentes da CNV	Ensinar e exemplificar os 4 componentes da CNV.	Explicação dos conceitos de observação, necessidade, sentimento e pedido, possivelmente utilizando a metáfora do iceberg para ilustrar os elementos visíveis e ocultos da comunicação.
	Teatro da Não Violência	Refletir sobre a aplicação prática da CNV em situações de conflito e violência na escola.	Grupos escolhem uma carta com uma situação real de violência e criam duas cenas: uma representando como a situação geralmente ocorre e outra mostrando uma versão transformada com os aprendizados da CNV. O facilitador pode intervir para aprofundar a reflexão sobre como a comunicação pode ser diferente.
Encontro 6 – Poder e comunicação: como exercemos influência?	Jogo Poder em Movimento	Explorar como o poder se manifesta nas relações e como isso afeta a comunicação e os conflitos.	O facilitador explica o jogo e divide os grupos, que recebem cartas com fontes de poder. Eles discutem internamente como usar seu poder, negociam com outros grupos e apresentam os resultados. As pontuações são definidas pelos mediadores, e as regras devem ser respeitadas. O jogo ocorre em 2 a 3 rodadas, com um porta-voz por rodada.
	Roda sobre o que aconteceu	Refletir coletivamente sobre as experiências e aprendizados do jogo.	Após o jogo, os participantes compartilham percepções e reflexões sobre a experiência, analisando o papel do poder na comunicação e nas relações interpessoais.

Encontro 7 – Negociação e tomada de decisão: o poder em movimento	Jogo Poder em Movimento	Explorar como diferentes formas de poder influenciam a comunicação, negociação e resolução de conflitos.	Continuação do jogo iniciado no encontro anterior.
	Roda de Reflexão	Relacionar o jogo com as dinâmicas de poder e violência na vida real.	
Encontro 8 – Violência estrutural e transformação social	Passeio da conscientização	Provocar reflexões sobre violência estrutural.	Os participantes percorrem um caminho onde encontram folhas dispostas com frases racistas, machistas e LGBTQIA+fóbicas. Ao virá-las, descobrem dados ou manchetes relacionadas ao tema, incentivando a reflexão.
	Roda de Conversa	Relacionar violência estrutural com dinâmicas de poder.	O facilitador conduz um diálogo com perguntas como: “Qual relação você enxerga entre violência, racismo e violência entre pares?”, “Qual a relação disso com poder?”, “Como você vê isso na escola?”.
	Discussão em pequenos grupos	Pensar em estratégias para o uso positivo do poder contra violências estruturais.	Os pequenos grupos são convidados a pensar em estratégias a partir da pergunta “Como podemos utilizar o poder de forma positiva para combater esses tipos de violência?”.
Encontro 9 – Liderança Servidora na prática	Discussão em pequenos grupos	Pensar em estratégias para o uso positivo do poder contra violências estruturais.	Cada dupla recebe uma das dimensões da Liderança Servidora (Altruísmo, Empoderamento, Relacionamento, Responsabilidade), discute seu significado e apresenta para os colegas.
	Liderança Servidora	Explorar e compreender as dimensões da Liderança Servidora.	Cada dimensão da LS é explicada
	Trabalho em pequenos grupos – Prototipagem de Projetos	Desenvolver um projeto de transformação na escola ou comunidade aplicando os princípios da Liderança Servidora.	Os grupos escolhem um problema real da escola e prototipam um projeto para abordá-lo, respondendo perguntas sobre planejamento, recursos e impacto. Criam materiais para divulgação da iniciativa.
	Apresentação dos Projetos	Incentivar a argumentação persuasiva e a apresentação de ideias de forma criativa e impactante.	Cada grupo apresenta seu projeto como se estivesse vendendo uma ideia para um painel de 'investidores' (facilitadores e convidados), no estilo do programa Shark

			Tank, tornando a experiência dinâmica e engajante.
Encontro 10 – Concretizando mudanças: apresentação de projetos e encerramento	Alinhamento pré- apresentação	Preparar o grupo para comunicar suas ideias de forma eficaz no próximo encontro que terá a presença da direção da escola	Discussão sobre como comunicar os projetos para a direção a fim de promover mudanças de maneira clara e estratégica, enfatizando a diplomacia na apresentação do projeto.
	Conversa com a direção	Compartilhar aprendizados e propostas de impacto na escola.	Os participantes relatam suas experiências no programa e apresentam os projetos desenvolvidos para a direção da escola. Há o momento de escuta e de compartilhamento de ideias da direção.
	Preenchimento IHSA	Avaliar o impacto do programa no desenvolvimento das habilidades sociais dos participantes.	-
	Finalização com dinâmica de apreciação e entrega dos certificados	Fechar o programa com um momento de reconhecimento e valorização dos participantes.	Dinâmica de apreciação em que os participantes compartilham algo que apreciam em si e nos colegas. Ao final, ocorre a entrega dos certificados como símbolo da jornada concluída.

Fonte: O autor (2025).

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção serão analisados os dados quantitativos e qualitativos coletados. O convite do Programa JLNV foi entregue a 40 estudantes indicados, dos quais 10 confirmaram participação. Na segunda fase, foi aberta uma inscrição geral, resultando em 18 novas inscrições. Somando ambas as fases, 28 estudantes confirmaram sua participação. No primeiro encontro, 23 estudantes estiveram presentes. Os 5 que não compareceram justificaram-se por motivos diversos: 3 não deram justificativa, 1 não entregou a autorização dos responsáveis e 1 mudou de ideia e optou por não participar. Ao longo dos encontros, 9 estudantes desistiram: 4 devido a conflitos com horários de trabalho, 3 por cansaço causado pela rotina de trabalho e 2 por precisarem cuidar de familiares em casa. Ao final, 14 adolescentes participaram de pelo menos 80% dos encontros, sendo estes considerados para as análises.

4.1 ANÁLISE DOS DADOS QUANTITATIVOS

Os dados quantitativos foram coletados por meio no instrumento IHSA (Del Prette; Del Prette, 2015), de informações sociodemográficas e de uma questão sobre a percepção da segurança no ambiente escolar, todas presentes nos questionários aplicados antes e depois do Programa. Este último abrange tanto a parte quantitativa, analisada nesta seção, quanto uma parte qualitativa, que será explorada na seção correspondente.

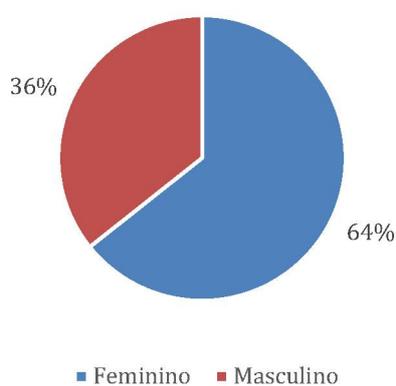
4.1.1 Análise dos dados quantitativos dos questionários

4.1.1.2 Dados sociodemográficos da amostra

Nesta subseção, serão apresentados os dados sociodemográficos dos 14 participantes que atenderam aos critérios de inclusão para análise. As informações a seguir incluem gênero, faixa etária, ano escolar, autodeclaração de cor/raça, participação em atividades extracurriculares e renda familiar, permitindo uma visão geral do perfil do grupo e possibilitando compreender melhor as características da amostra envolvida no estudo.

4.1.1.2.1 Gênero

FIGURA 8 – GRÁFICO COM A DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES POR GÊNERO

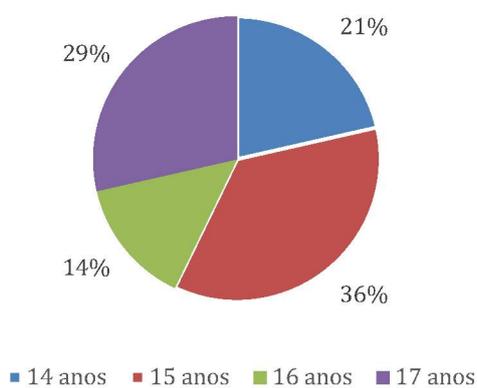


Fonte: O autor (2025).

Dos 14 participantes, 9 eram meninas e 5 meninos.

4.1.1.2.2 Faixa etária

FIGURA 9 – GRÁFICO COM A DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES POR FAIXA ETÁRIA

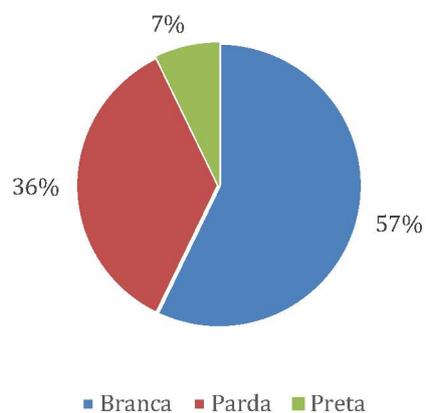


Fonte: O autor (2025).

As idades variaram de 14 a 17 anos, sendo 3 com 14 anos, 5 com 15 anos, 2 com 16 anos e 4 com 17 anos.

4.1.1.2.3 Cor

FIGURA 10 – GRÁFICO COM A DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES POR COR

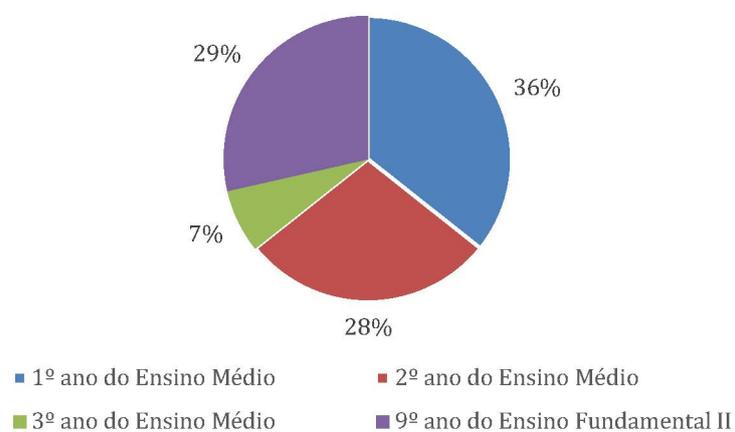


Fonte: O autor (2025).

Em relação à cor/raça, 57,1% dos participantes declararam-se brancos, 35,7% pardos, e apenas 1 participante identificou-se como preto.

4.1.1.2.4 Ano escolar

FIGURA 11 – GRÁFICO COM A DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES POR ANO ESCOLAR

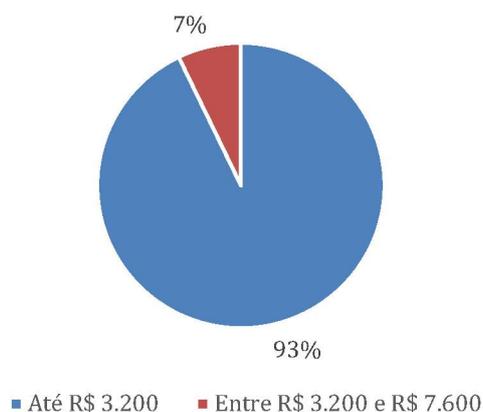


Fonte: O autor (2025).

Quanto ao ano escolar, 4 estavam no 9º ano do Ensino Fundamental II, 5 no 1º ano do Ensino Médio, 4 no 2º ano do Ensino Médio e apenas 1 no 3º ano do Ensino Médio.

4.1.1.2.5 Renda familiar

FIGURA 12 – GRÁFICO COM A DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES POR RENDA FAMILIAR

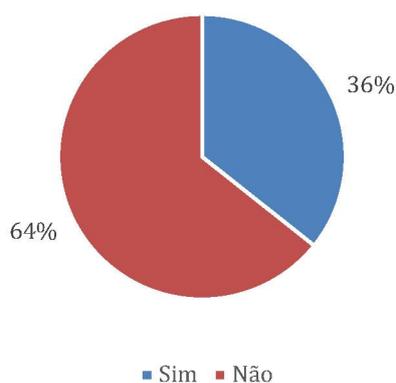


Fonte: O autor (2025).

Mais de 90% dos participantes relataram possuir renda familiar de até R\$ 3.200. Apenas 1 participante declarou renda familiar entre R\$ 3.200 e 7.600.

4.1.1.2.6 Envolvimento em atividades extracurriculares

FIGURA 13 – GRÁFICO COM A DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES ENVOLVIDOS EM ATIVIDADES EXTRACURRICULARES



Fonte: O autor (2025).

Apenas 5 participantes declararam envolvimento em atividades extracurriculares, como monitoria, grêmio estudantil, atividades da igreja, trabalho voluntário ou cursos ofertados pela escola.

4.1.1.3 Percepção da segurança no ambiente escolar

Nos questionários, preenchidos antes e depois do Programa, os participantes responderam à pergunta “Quão seguro(a) você se sente no ambiente escolar?” por meio de uma escala Likert que variava de 0 (Extremamente inseguro(a)) a 10 (Extremamente seguro(a)). O questionário pós-intervenção foi respondido por 12 dos 14 participantes. Portanto, como esta análise trata de uma mudança que necessita das informações pré e pós, foram considerados apenas os 12 participantes para a análise.

Primeiramente, foram analisadas as médias das percepções pré e pós, bem como a quantidade de participantes que variaram suas pontuações e seus respectivos percentuais de variação (Tabela 8). Depois, o software JASP foi utilizado para os cálculos estatísticos e descritivos (Tabela 9), aplicando o teste de Wilcoxon para amostras pareadas (Wilcoxon, 1945), além de calcular as médias, os desvios padrões (DP) e os coeficientes de variação (CV) para as avaliações pré e pós. Essa abordagem permitiu verificar se a intervenção promoveu uma mudança significativa na percepção de segurança dos participantes e comparar com mais detalhes os cenários pré e pós-intervenção.

TABELA 8 – MUDANÇA PERCENTUAL INDIVIDUAL NA PERCEPÇÃO DE SEGURANÇA

Participante	Pré	Pós	Percentual de mudança
Participante 1	4	5	20,00%
Participante 2	1	3	40,00%
Participante 3	5	3	-40,00%
Participante 4	5	6	20,00%
Participante 5	4	6	40,00%
Participante 6	7	9	40,00%
Participante 7	8	8	0,00%
Participante 8	3	2	-20,00%
Participante 9	5	7	40,00%
Participante 10	4	2	-40,00%

Participante 11	2	6	80,00%
Participante 12	6	8	40,00%

Fonte: O autor (2025).

TABELA 9 – ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS E TESTE DE HIPÓTESES – SENSÇÃO DE SEGURANÇA (PRÉ VS. PÓS)

	Média	DP	CV	z	p
Pré	4,500	1,977	0,439	-1,511	0,065
Pós	5,417	2,429	0,448		

Fonte: O autor (2025).

Antes da intervenção, a média da percepção de segurança era 4,500. Após a intervenção, a média aumentou para 5,417. Além disso, 8 dos 12 participantes aumentaram sua pontuação entre os momentos pré e pós-intervenção, sendo que, destes, 5 aumentaram em 40%, 1 em 80% e 2 em 20%. Essas variações, aliadas à diferença nas médias, sugerem uma tendência de melhora na percepção de segurança.

Houve uma dispersão moderada (DP = 1,977) entre os escores na condição pré. Após a intervenção, a dispersão aumentou (DP = 2,429), indicando maior variação nas respostas dos participantes no momento pós. Essa mudança no desvio padrão pode ser atribuída a respostas mais heterogêneas após a intervenção. O coeficiente de variação (CV) na condição pré indica que a dispersão dos escores em relação à média era de aproximadamente 43,9%. Após a intervenção, o CV permaneceu quase constante (44,8%), sugerindo que a variabilidade relativa dos escores não mudou substancialmente.

Em seguida, foi realizado o teste de Wilcoxon para amostras pareadas (Wilcoxon, 1945) para verificar a significância estatística das mudanças. Esse teste, apropriado para amostras pequenas e para avaliar diferenças entre duas condições relacionadas (Siegel; Castellan, 2006), revelou um valor de Z igual a -1,511. O valor negativo de Z indica que, para alguns participantes, os escores pós foram menores ou iguais aos escores pré. O p-valor do teste (p = 0,065) indica a probabilidade de que as diferenças observadas entre as condições ocorram ao acaso (Siegel; Castellan, 2006). Com p menor que 0,05, conclui-se que a diferença entre a percepção de segurança pré e pós não é estatisticamente significativa.

Essa falta de significância pode ser explicada por dois fatores principais: tamanho da amostra e heterogeneidade nas respostas (Siegel; Castellan, 2006). Com apenas 12 participantes é mais difícil detectar diferenças estatisticamente significativas, especialmente quando há grande variação entre os indivíduos. O aumento no desvio padrão (DP) e no coeficiente de variação (CV) sugere que as respostas dos participantes no momento pós foram mais variáveis, diluindo a evidência de um efeito consistente da intervenção.

4.1.2 Resultados do IHSA

Os dados coletados por meio do instrumento IHSA (Del Prette; Del Prette, 2015), aplicado antes e após a intervenção do programa, avaliam dois indicadores das habilidades sociais dos participantes: frequência e dificuldade. A frequência indica o quão elaborado é o repertório de habilidades sociais e recursos interpessoais do participante em determinada habilidade (Del Prette; Del Prette, 2015). A dificuldade, por outro lado, indica o custo de resposta ou ansiedade percebido para a emissão da habilidade, ou seja, o nível de esforço, ansiedade ou desconforto que o adolescente sente ao tentar utilizar aquele comportamento social (Del Prette; Del Prette, 2015).

Os escores brutos representam a soma das respostas do participante em cada subescala do IHSA, refletindo o nível de emissão e de dificuldade dessas habilidades, sem considerar a comparação com um grupo normativo (Del Prette; Del Prette, 2015). Já os percentis indicam a posição relativa do participante em relação a uma amostra de referência, permitindo a comparação com outros adolescentes da mesma faixa etária e sexo (Del Prette; Del Prette, 2015). Os percentis de frequência são classificados em cinco níveis: repertório altamente elaborado, elaborado, bom repertório, médio inferior e abaixo da média inferior (Del Prette; Del Prette, 2015). Os percentis de dificuldade são classificados em alto, médio ou baixo custo de resposta ou ansiedade (Del Prette; Del Prette, 2015).

Os dados coletados foram organizados em uma planilha no Microsoft Excel, contendo escores brutos e percentis para cada subescala de habilidade social, tanto de frequência quanto de dificuldade, antes e após a intervenção. Esses dados foram analisados estatisticamente utilizando o software JASP, conforme detalhado nas seções a seguir.

4.1.2.1 Análise dos Escores Brutos

Na análise estatística dos escores brutos de frequência, a hipótese nula estabelecida é que não houve aumento significativo nas habilidades sociais dos participantes após a intervenção ou que houve uma diminuição ($H_0: \mu_1 \geq \mu_2$). A hipótese alternativa (H_1) é que houve um aumento significativo nas habilidades sociais dos participantes ($H_1: \mu_1 < \mu_2$). Para os escores brutos de dificuldade, a hipótese nula é que não houve diminuição significativa na dificuldade percebida nas habilidades sociais dos participantes após a intervenção ou que a dificuldade aumentou ($H_0: \mu_1 \leq \mu_2$). A hipótese alternativa é que houve uma diminuição significativa na dificuldade percebida ($H_1: \mu_1 > \mu_2$).

A análise dos escores brutos foi realizada considerando as medianas pré e pós-intervenção, a mediana do conjunto de variações entre os escores pré e pós e o teste de Wilcoxon para amostras pareadas (Wilcoxon, 1945).

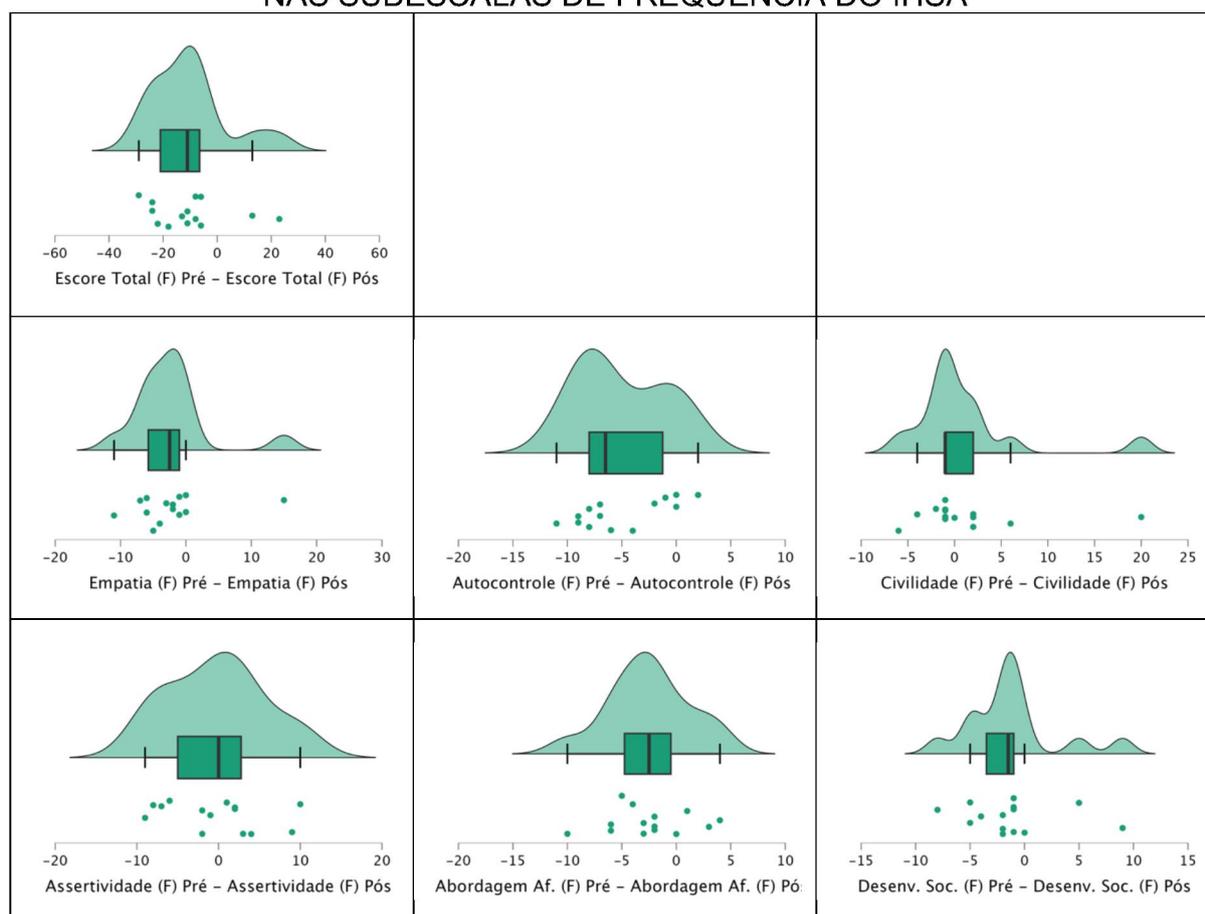
As medianas pré e pós foram calculadas para fornecer uma visão geral da posição central dos escores antes e após a intervenção. A mediana das variações demonstra a magnitude da mudança mediana entre esses dois momentos. O teste de Wilcoxon para amostras pareadas (Wilcoxon, 1945) foi utilizado por ser um método não paramétrico, apropriado para comparar condições emparelhadas sem exigir a suposição de normalidade, especialmente em amostras pequenas (Siegel; Castellan, 2006). Valores de p menores que 0,05 indicam evidências suficientes para rejeitar a hipótese nula e concluir que houve uma mudança significativa entre os momentos pré e pós.

TABELA 10 – RESULTADOS DA ANÁLISE ESTATÍSTICA DOS ESCORES BRUTOS DE FREQUÊNCIA NO IHSA

Subescala	Mediana Pré	Mediana Pós	Mediana das Variações (Pós-Pré)	p-valor
Escore total (F)	82,5	99,5	11	0,018
Empatia (F)	26	27,5	2,5	0,019
Autocontrole (F)	12	14	6,5	0,002
Civilidade (F)	19	18	1	0,556
Assertividade (F)	17,5	19,5	0	0,500
Abordagem afetiva (F)	7,5	11,5	2,5	0,019
Desenvoltura social (F)	10,5	12,5	1,5	0,061

Fonte: O autor (2025).

FIGURA 14 – DISTRIBUIÇÃO DAS DIFERENÇAS PRÉ E PÓS-INTERVENÇÃO NAS SUBESCALAS DE FREQUÊNCIA DO IHSA



Fonte: O autor (2025).

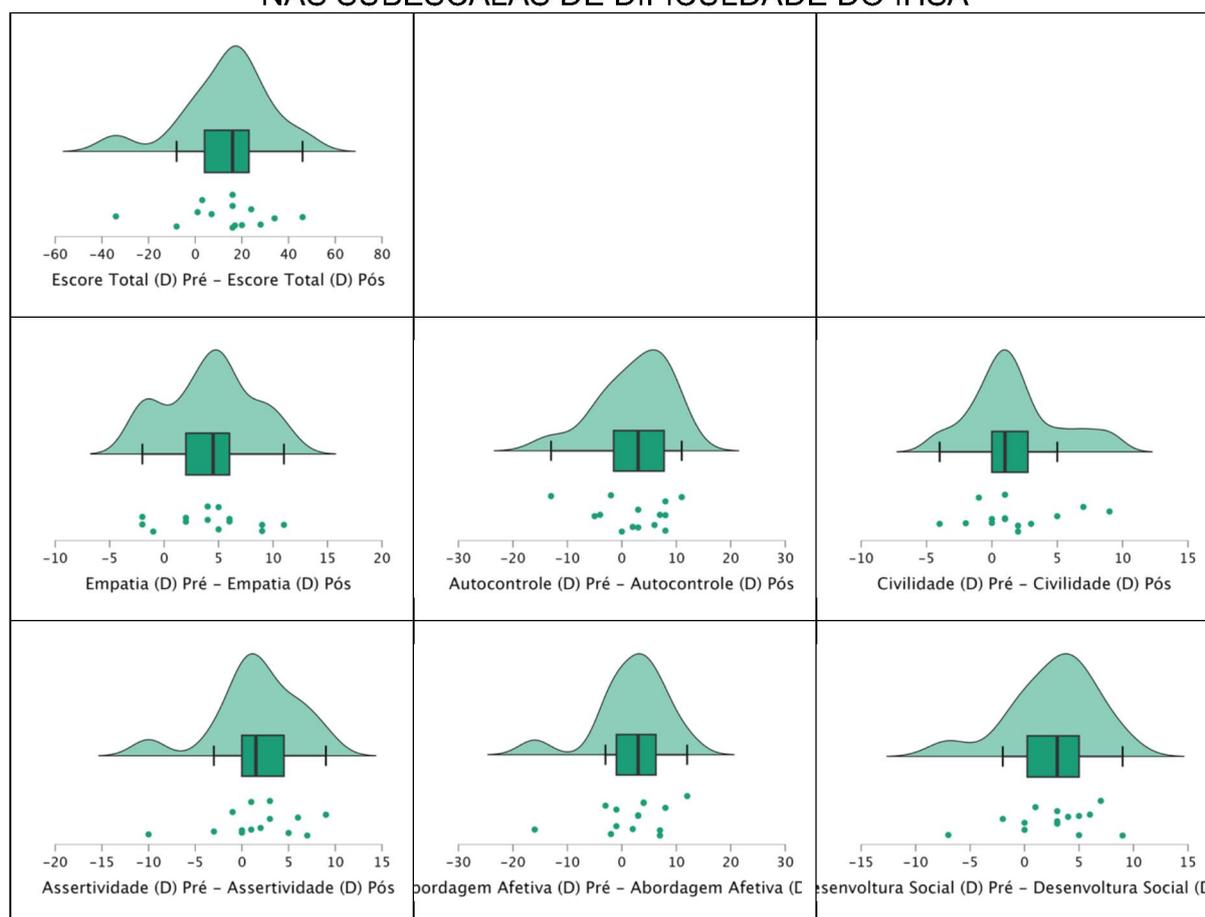
A análise da frequência revelou aumentos significativos no escore total ($p=0,018$), e em três subescalas: empatia ($p=0,019$), autocontrole ($p=0,002$) e abordagem afetiva ($p=0,019$). A subescala que aumentou mais significativamente foi o autocontrole, com o menor p-valor e a maior mediana das variações (6,5). Esses resultados indicam que a intervenção contribuiu para a ampliação do repertório de habilidades sociais e recursos interpessoais dos participantes. No entanto, as subescalas civildade ($p=0,556$), assertividade ($p=0,500$) e desenvoltura social ($p=0,061$), não apresentaram mudanças significativas, sugerindo que essas habilidades podem exigir abordagens complementares ou mais tempo para mudanças significativas.

TABELA 11 – RESULTADOS DA ANÁLISE ESTATÍSTICA DOS ESCORES BRUTOS DE DIFICULDADE NO IHSA

Subescala	Mediana Pré	Mediana Pós	Mediana das Variações (Pós-Pré)	p-valor
Escore total (D)	59,5	47	-16	0,013
Empatia (D)	12,5	7	-4,5	0,003
Autocontrole (D)	19	15,5	-3	0,086
Civildade (D)	4	2,5	-1	0,049
Assertividade (D)	10	7	-1,5	0,073
Abordagem afetiva (D)	14	10,5	-3	0,054
Desenvoltura social (D)	7,5	4,5	-3	0,020

Fonte: O autor (2025).

FIGURA 15 – DISTRIBUIÇÃO DAS DIFERENÇAS PRÉ E PÓS-INTERVENÇÃO NAS SUBESCALAS DE DIFICULDADE DO IHSA



Fonte: O autor (2025).

Os resultados da Tabela 11 indicam diminuição significativa no custo de resposta ou ansiedade percebido para a emissão das habilidades sociais de civildade (0,049), desenvoltura social ($p=0,020$) e empatia ($p=0,003$), sendo que esta última teve a maior diminuição, com o menor p-valor e a menor mediana das variações (-4,5). Embora o escore geral também tenha diminuído significativamente ($p=0,013$), as demais subescalas não tiveram mudanças estatisticamente significativas.

Na Figura 14 e na Figura 15, apresentam-se os gráficos *Raincloud Difference Plots*, que mostram a distribuição das diferenças entre os escores de frequência e dificuldade, respectivamente, do escore total e de cada subescala nos momentos pré e pós-intervenção. O eixo horizontal representa o valor do escore pré menos do escore pós, de modo que valores negativos indicam que o escore pós foi maior do que o pré (ou seja, em frequência indica que houve aumento e em dificuldade indica que houve redução). Já valores positivos indicam que o escore pós foi menor do que o pré (ou seja, em frequência indica que houve redução e em dificuldade indica que houve aumento). Na porção superior de cada gráfico, a área semelhante a um “violino” representa a densidade dos dados, mostrando onde as diferenças se concentram; a caixa verde, sobreposta, mostra a mediana (linha central) e o intervalo interquartil, enquanto os traços (*whiskers*) marcam a amplitude de variação. Os pontos verdes individuais correspondem a cada participante, permitindo visualizar claramente quem melhorou, manteve valores próximos de zero ou mesmo apresentou queda em relação ao momento pré-intervenção. Assim, quando a maior parte dos pontos e a mediana se situam no lado negativo do eixo, conclui-se que a maioria dos participantes elevou seus escores naquela subescala após o Programa.

O resultado para os escores brutos de frequência é a rejeição da hipótese nula (H_0) e a aceitação da hipótese alternativa (H_1), indicando que houve um aumento significativo nas habilidades sociais dos participantes, conforme evidenciado pelo aumento no escore total de frequência ($p=0,018$) e pelas subescalas de empatia ($p=0,019$), autocontrole ($p=0,002$) e abordagem afetiva ($p=0,019$). Já as subescalas de civilidade ($p=0,556$), assertividade ($p=0,500$) e desenvoltura social ($p=0,061$) não apresentaram evidências suficientes para rejeitar a hipótese nula, sugerindo que essas habilidades permaneceram relativamente estáveis.

O resultado para os escores brutos de dificuldade é a rejeição da hipótese nula (H_0) para o escore total de dificuldade ($p=0,013$) e para as subescalas de empatia ($p=0,003$), civilidade ($p=0,049$) e desenvoltura social ($p=0,020$), indicando uma redução significativa no custo de resposta ou ansiedade percebida para essas habilidades. No entanto, para as subescalas de autocontrole ($p=0,086$), assertividade ($p=0,073$) e abordagem afetiva ($p=0,054$), não houve evidências estatísticas suficientes para rejeitar a hipótese nula, o que indica que a dificuldade percebida nessas habilidades não sofreu uma mudança significativa com a intervenção.

4.1.2.2 Análise dos Percentis

Os percentis foram calculados comparando-se o escore bruto de cada participante com uma amostra de referência de mesmo gênero e faixa etária (Del Prette; Del Prette, 2015). As interpretações de cada faixa de percentil, conforme propostas por Del Prette e Del Prette (2015), encontram-se na Tabela 12. Para converter os valores numéricos de percentis em interpretações textuais, tanto do escore total quanto de cada subescala, utilizou-se o Microsoft Excel, gerando informações pré e pós-intervenção para todos os participantes. Em seguida, esses dados foram organizados em uma planilha, a partir da qual se construíram tabelas de contingência para frequência e dificuldade em cada subescala, às quais foi aplicado um mapa de calor para facilitar a visualização e interpretação dos resultados (Apêndice 9).

TABELA 12 – DESCRIÇÃO RESUMIDA DA INTERPRETAÇÃO A SER EFETUADA CONFORME A POSIÇÃO PERCENTIL DOS ESCORES (TOTAL E SUBESCALAS) DO RESPONDENTE NO IHSA-DEL-PRETTE

Percentil	Interpretação para Frequência	Interpretação para Dificuldade
76-100	Repertório altamente elaborado de Habilidades Sociais com resultados acima da média para praticamente todos os itens e subescalas em que aparecem. Indicativo de recursos interpessoais altamente satisfatórios nesses itens.	Alto custo de resposta ou ansiedade na emissão das habilidades.
66-75	Repertório elaborado de Habilidades Sociais, com resultados acima da média para a maior parte dos itens e subescalas em que aparecem. Indicativo de recursos interpessoais bastante satisfatórios.	
36-65	Bom repertório de Habilidades Sociais, com resultados dentro da média para a maior parte dos itens ou equilíbrio entre recursos e déficits nesses itens e subescalas em que aparecem.	Médio custo de resposta ou ansiedade na emissão das habilidades.
26-35	Repertório médio inferior de Habilidades Sociais, com resultados abaixo da média em grande parte dos itens. Indicativo de necessidade de Treinamento de Habilidades Sociais, especialmente naquelas subescalas e itens mais críticos para o ajustamento pessoal e profissional.	Baixo custo de resposta ou ansiedade na emissão das habilidades.
01-25	Repertório abaixo da média inferior de Habilidades Sociais. Indicativo de necessidade de Treinamento de Habilidades Sociais,	

especialmente naquelas subescalas e itens mais críticos para o ajustamento pessoal e profissional.

Fonte: Del Prette e Del Prette (2015).

Para obter uma visão geral e comparativa das HS, organizou-se a

Tabela 13, a qual apresenta, para cada subescala, a quantidade de participantes e o percentual deles que migraram para uma faixa superior, mantiveram-se na faixa ou migraram para uma faixa inferior de percentil, em comparação com o momento anterior ao Programa.

TABELA 13 – VISÃO GERAL DAS MUDANÇAS EM FREQUÊNCIA E DIFICULDADE EM PERCENTIL DAS HS

Subescala	Frequência			Dificuldade		
	Aumentaram	Mantiveram	Reduziram	Reduziram	Mantiveram	Aumentaram
Escore total	7 (50%)	6 (43%)	1 (7%)	8 (57%)	5 (36%)	1 (7%)
Empatia	4 (29%)	9 (64%)	1 (7%)	6 (42%)	8 (58%)	0 (0%)
Autocontrole	7 (50%)	6 (43%)	1 (7%)	6 (43%)	6 (43%)	2 (14%)
Civildade	1 (7%)	8 (57%)	4 (36%)	5 (36%)	7 (50%)	2 (14%)
Assertividade	6 (43%)	5 (36%)	3 (21%)	7 (50%)	5 (36%)	2 (14%)
Abordagem afetiva	7 (50%)	6 (43%)	1 (7%)	8 (57%)	5 (36%)	1 (7%)
Desenvoltura social	5 (36%)	7 (50%)	2 (14%)	7 (50%)	6 (43%)	1 (7%)

Fonte: O autor (2025).

A análise dos percentis mostra que, de maneira geral, houve aumento e estabilização da HS dos participantes. O escore total e a subescala abordagem afetiva se destacaram por apresentarem a maior proporção de participantes que migraram para uma faixa de percentil superior, tanto em dificuldade quanto em frequência.

Em relação à frequência, o escore total, autocontrole e abordagem afetiva foram as áreas em que metade dos participantes apresentaram migração para faixas mais elevadas de percentil. Já em termos de dificuldade, o escore total, assertividade, abordagem afetiva e desenvoltura social se destacaram, pois, em cada uma delas, pelo menos metade dos participantes elevou seus percentis, indicando diminuição do custo de resposta ou ansiedade percebida.

A civilidade, por outro lado, chamou atenção pelo menor número de participantes que mudaram a faixa de percentil, tanto na perspectiva de dificuldade quanto na de frequência.

Por fim, a literatura aponta que o desenvolvimento de habilidades sociais em estudantes é um caminho para prevenção (Da Silva e Assis, 2018) e redução de comportamentos de violência escolar (Gusmões et al., 2018; Valente; Cogo-Moreira; Sanchez, 2020; Caliman et al., 2020; Ricci; Santos Cruz, 2021; Maia, 2021; Gomide; Barros; Zibetti, 2022; Cogo-Moreira et al., 2023). Portanto, desenvolver essas habilidades nos estudantes parece ser um caminho para lidar com a violência escolar. Nesse sentido, o programa mostrou-se eficaz em desenvolver determinadas habilidades.

4.2 ANÁLISE DOS DADOS QUALITATIVOS

Os dados qualitativos da presente pesquisa incluem os dados qualitativos dos questionários preenchidos pelos participantes antes e depois do programa, as transcrições do diário de campo de cada encontro e a transcrição do grupo focal realizada com participantes. Esses dados foram analisados de acordo com a metodologia de análise de conteúdo temática por frequência proposta por Bardin (2016) seguindo as etapas (1) pré análise, (2) exploração do material e (3) tratamento e interpretação dos resultados (com exceção da definição de violência no questionário pré e pós que foi organizada e analisada de outra maneira).

Na etapa de pré análise, foi realizada uma leitura inicial e exploratória dos documentos disponíveis, também conhecida como leitura flutuante (Bardin, 2016), que teve como objetivo a familiarização com o conteúdo e a identificação de elementos relevantes para a análise. Essa etapa buscou também identificar indicadores preliminares e possíveis categorias emergentes. Durante essa fase, definiu-se quais documentos seriam incluídos na análise. Ainda nesta primeira etapa, foram definidas hipóteses e objetivos para guiar a investigação. A primeira hipótese foi que o Programa JLNV apoiou os estudantes no desenvolvimento de habilidades sociais empatia, autocontrole, civilidade, assertividade, abordagem afetiva e desenvoltura social. A segunda hipótese foi que o programa estimulou comportamentos que contribuem para a redução da violência escolar. O objetivo geral

da análise foi o mesmo da pesquisa: investigar o impacto do programa na formação de lideranças jovens e sua relação com a redução da violência escolar.

Na etapa de exploração do material, os dados foram organizados e analisados através de categorias e subcategorias previamente definidas para o agrupamento das unidades de registro, conforme Tabela 14. As duas categorias foram: (1) Violência: falas relacionadas a experiências de violência e (2) Habilidades sociais: este bloco incorporou as subescalas empatia, autocontrole, civilidade, assertividade, abordagem afetiva e desenvoltura social do Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSA), de Del Prette e Del Prette (2015). Essas categorias possibilitaram uma análise direcionada para os objetivos centrais do estudo.

TABELA 14 – CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS UTILIZADAS NA ANÁLISE DE CONTEÚDO

Categorias	Subcategorias
Violência	-
Habilidades sociais	Empatia
	Autocontrole
	Civilidade
	Assertividade
	Abordagem afetiva
	Desenvoltura social

Fonte: O autor (2025).

Durante a análise, as unidades de registro foram identificadas e organizadas utilizando a ferramenta de pesquisa qualitativa Taguette (Rampin, 2021). Essa ferramenta, de código aberto, permitiu importar documentos, destacar trechos relevantes, classificá-los com as categorias definidas e exportar os resultados.

Esse conjunto de procedimentos metodológicos garantiu uma estrutura organizada e uma análise sistemática, destacando as interpretações a seguir.

4.2.1 Habilidades sociais

Nesta subseção, analisa-se o impacto do Programa no desenvolvimento das habilidades sociais dos participantes, a partir dos dados qualitativos coletados por meio do diário de campo e da transcrição do grupo focal.

4.2.1.1 Empatia

Na subcategoria empatia, foram identificadas cinco dimensões que representam diferentes facetas do desenvolvimento empático durante o programa. A mais frequente foi “Compreendendo as ações de outras pessoas” (16 ocorrências), seguida por “Vivência em grupo e liderança” (12 ocorrências). Outras dimensões incluem “Aplicação prática em conflitos familiares” (6 ocorrências), “Desenvolvimento de regulação emocional” (4 ocorrências) e “Redução de julgamentos” (3 ocorrências). Esses achados indicam que os participantes relataram mudanças significativas na forma como percebem e se relacionam com os outros, especialmente em contextos de liderança e resolução de conflitos.

TABELA 15 – ANÁLISE FREQUENCIAL DA SUBCATEGORIA EMPATIA

Categoria	Subcategoria	Dimensões	Frequência
Habilidades sociais	Empatia	Compreendendo as ações de outras pessoas	16
		Aplicação prática em conflitos familiares	7
		Redução de julgamentos	3
		Vivência em grupo e liderança	15

Fonte: O autor (2025).

4.2.1.1.1 Compreendendo as ações de outras pessoas

Uma parte expressiva das unidades de registro (12) indica a tentativa ativa de “colocar-se no lugar do outro” para entender a razão de comportamentos que, antes, pareciam incompreensíveis ou irritantes. Em uma das falas, por exemplo, um participante descreve:

“Uma das atividades que mais foi marcante para mim foi a que a gente pegava a atitude das pessoas e tentava colocar uma necessidade para conseguir entender melhor a origem das ações dela. [...] Eu percebi que não era só eu que às vezes não conseguia explicar, porque às vezes a necessidade nem a gente consegue identificar.” (Participante A) ¹.

¹ Trecho de transcrição de grupo focal realizado em 29 de outubro de 2024, na cidade de Curitiba.

Esse relato mostra que, ao considerar o que o outro possa estar precisando, o participante passa a enxergar o comportamento de outras pessoas sob um prisma menos julgamento e mais compreensivo, como proposta na CNV: “não importa que palavras as pessoas usem para se expressar, procuramos escutar suas observações, sentimentos e necessidades, e o que elas estão pedindo para enriquecer suas vidas.” (Rosenberg, 2006. p 137). Tal perspectiva também dialoga com a noção de empatia delineada por Eklund e Meranius (2020), segundo a qual engloba-se a capacidade de aproximar-se da experiência do outro sem perder a própria perspectiva.

No mesmo sentido, surgem exemplos de como descobrir a causa de comportamentos explosivos: “...com um amigo meu, que eu entendi o porquê ele era tão explosivo. E eu descobri que eu também não o entendia, porque eu me estressava com ele se estressando comigo.” (Participante J) ¹. Nesse trecho, a participante evidencia a compreensão sobre o outro, bem como a percepção de suas próprias emoções e das emoções da outra pessoa, elementos fundamentais da empatia em concordância com os estudos de Eklund e Meranius (2020).

Também se destaca a postura de reconhecer que professores ou familiares podem estar enfrentando violências ou dificuldades, o que explicaria eventuais reações agressivas ou hostis. Algo relatado em frases como “Eu vi que não sou só eu que tenho problemas, os outros também” (Participante D, no questionário) ². Outro exemplo é a Participante K que, durante um encontro, “trouxe um contraponto, mostrando empatia ao sugerir que professores que respondem de forma violenta podem estar sofrendo violências também. Ela mencionou uma professora e uma dinâmica com a turma, reconhecendo que circunstâncias desafiadoras podem influenciar comportamentos.” ³. Outros participantes também trouxeram perspectivas semelhantes ao longo dos encontros quando o tema sala de aula surgia.

Outros dois exemplos de aplicação prática foram o Participante F que, ao terminar de ouvir o desabafo de um amigo, também participante do Programa, fez a pergunta “Quais necessidades você acha que estava tentando atender nessa situação?” ³ e a Participante H que compartilhou a experiência de ter apoiado “uma garota mais nova da escola que estava com o coração partido” ³. Exemplos como

² Dados quantitativos do questionário preenchido pelos participantes após o programa.

³ Diário de campo realizado ao longo de todos os encontros do Programa.

esses parecem evidenciar que de fato os participantes colocaram os aprendizados em prática no cotidiano deles.

Os participantes descreveram mudanças como: “Mais confiança e respeito aos outros” ² e “Me tornei uma pessoa mais [...] compreensiva e passiva” ². Além de mencionarem a importância de “[...] entender os outros” ². Esses trechos mostram a auto percepção de aumento na capacidade de perceber e acolher os sentimentos de outras pessoas.

Por fim, também apareceu a percepção de que a empatia caminha lado a lado com o autocontrole. Uma participante afirma ter deixado de “descontar tudo em qualquer um” ¹ ao perceber que também precisa reconhecer o que o outro está sentindo. Da mesma forma, outra jovem relata que

“O JLVN ajudou a entender um pouco sobre mim, sobre meus sentimentos e os sentimentos dos outros. Cada pessoa tem um jeito. E cada pessoa tem um jeito de reagir às coisas e sentimento às coisas. [...] Eu era muito explosiva. Toda hora eu jogava as coisas nos outros. E hoje em dia eu aprendi a guardar. A respeitar a pessoa e deixá-la no tempo dela, sem jogar, sem julgar, sem falar nada, só ajudar. Apoiar a pessoa do jeito que eu posso. Eu acho que é isso.” (Participante I) ¹

Para Ritchie *et al.* (2022), a empatia é um importante fator inibitório de comportamentos agressivos, especialmente quando envolve tanto a dimensão cognitiva quanto a afetiva. Os dados analisados apontam, por exemplo, que os(as) jovens perceberam a possibilidade de evitar brigas por meio da autorregulação emocional e compreensão da perspectiva da outra pessoa: “E eu estava muito brava com ela, assim. Só que eu me acalmei, respirei e eu coloquei: ‘mano, por que será que ela está se sentindo assim?’” (Participante F) ¹.

4.2.1.1.2 Aplicação prática em conflitos familiares

Em diversos relatos (7 unidades de registro), os jovens mencionaram situações de conflito com pais ou responsáveis, descrevendo como a empatia auxilia na mediação dessas tensões. Um participante narra:

“Ao invés de eu começar a partir para um lado mais agressivo da fala, eu comecei a questionar ela sobre o porquê ela age da maneira que ela age [...]. E bem no fim a discussão que a gente teve acabou indo para um lugar que os dois concordavam.” (Participante A) ¹.

Observa-se que a adoção de um olhar empático resultou em uma solução colaborativa. Esse aspecto prático da empatia mostra um dos elementos que Del Prette e Del Prette (2015) trazem na descrição dessa habilidade: “negociar soluções em situação de conflito de interesses” (Del Prette; Del Prette, 2015, p. 21).

Já outro participante enfatiza o esforço de entender a lógica materna antes de julgá-la, ainda que isso seja desafiador: “Eu estou tentando entender o que passa na cabeça dela. Por que ela faz as coisas que ela faz? Eu acho que isso foi uma coisa que eu comecei a me colocar no lugar dela [...]” (Participante B) ¹, evidenciando a tensão entre a proximidade (entender, sentir) e a distância (manter-se centrado, não se confundir com o outro), conforme propõem Eklund e Meranius (2020). De forma semelhante, a Participante G relata como a perspectiva dela mudou ao compreender o componente necessidades da CNV: “Porque eu sempre brigo demais com a minha mãe por questões da vida, porque ela é muito cabeça dura e eu também sou, porque eu sou filha dela. [...] Agora eu paro para entender quais necessidades que estão faltando nela.” (Participante G) ¹. Outra participante relata algo semelhante que vivenciou com sua irmã “Quando eu briguei com a minha irmã, mas o JLNV me ensinou que devemos ver os lados as duas pessoas, então depois pedi desculpa e tentei entender o lado dela” (Participante M) ². Isso está alinhado com a teoria da CNV, o entendimento de que por trás de todas as mensagens intimidadoras estão indivíduos com necessidades não atendidas pedindo apoio para contribuição de seu bem-estar.

Em um caso extremo, a participante H relata ter ficado como mediadora de um conflito familiar, acolhendo as emoções da mãe e reconhecendo as frustrações do pai: “[...] Eu falo assim: ‘pai, eu entendo a sua situação. Eu sei que você não está bem. [...]’ E uma das coisas que um líder tem que ter é paciência e calma. E eu aprendi que eu tive que aplicar isso.” (Participante H) ¹. Essa postura confirma a combinação entre emoção e cognição (Eklund; Meranius, 2020): a participante percebe a dor do pai (componente afetivo) e adota uma estratégia de diálogo mais paciente (componente cognitivo), buscando minimizar o potencial de escalada do conflito. Além disso, nessa situação a participante atua como mediadora, priorizando o atendimento das necessidades dos outros e incentivando-os a desenvolverem comportamentos de LS, o que está alinhado com a definição da LS proposta por Greenleaf (1970).

4.2.1.1.3 Redução de julgamentos

A perspectiva da CNV sobre julgamentos moralizadores como “mentiroso”, “egoísta”, “preguiçoso” é de que

[...] podemos ter sucesso em utilizar tais julgamentos para intimidar as pessoas, de modo que atendam a nossas necessidades. Se elas se sentirem amedrontadas, culpadas ou envergonhadas a ponto de mudar suas atitudes, podemos vir a acreditar que é possível “ganhar” dizendo às pessoas o que há de errado com elas. Numa perspectiva mais ampla, porém, percebemos que, cada vez que nossas necessidades são atendidas dessa maneira, não apenas perdemos, mas contribuímos de forma muito tangível para a violência no planeta. Podemos ter resolvido um problema imediato, mas teremos criado outro. Quanto mais as pessoas ouvirem culpa e julgamentos, mais defensivas e agressivas elas se tornarão e menos se importarão com nossas necessidades no futuro. Assim, mesmo que nossa necessidade atual seja atendida — que as pessoas façam o que queremos —, pagaremos por isso mais tarde.” (Rosenberg, 2006, p. 207)

Os participantes parecem ter compreendido essa perceptiva, sua contribuição para o bem-estar seu e do outro e buscando colocar o não julgamento em prática. Em três unidades de registro, menciona-se: “Eu e a Participante M [...] Tínhamos a mania de julgar muito as pessoas. [...] Acho que todo mundo daqui tem pessoas que não vai com a cara. [...] Mas eu aprendi a não julgar.” (Participante C) ¹, “[...], nesses últimos dias eu estou tentando não julgar mais as pessoas. [...]” (Participante H) ¹, “Eu parei de julgar os outros que eu não conheço. As que eu já conheço, eu continuo julgando. [...] Eu tentei entender o próximo.” (Participante J) ¹.

Ainda que haja certo humor nesta última declaração, percebe-se que o esforço de “entender o próximo” passa a ser reconhecido como valor importante. Segundo Eklund e Meranius (2020), manter uma atitude empática implica compreender e compartilhar o sentimento do outro, sem necessariamente defender seus comportamentos. Essa nuance reforça a ideia de distância e proximidade: não se trata de anular o próprio ponto de vista, mas de suspender julgamentos imediatos para enxergar motivos e necessidades subjacentes. Além disso, “classificar e julgar as pessoas estimula a violência” (Rosenberg, 2006, p. 40) e mudanças de comportamentos como essa podem contribuir para diminuição da violência por parte dos participantes.

4.2.1.1.5 Vivência em grupo e liderança

Os relatos dos participantes (15 unidade de registro) indicam que o grupo se tornou uma espécie de rede de apoio, no qual eles puderam desenvolver habilidades de liderança e vivenciar relacionamentos mais respeitosos e acolhedores. Ao longo dos encontros os participantes “relataram que o programa serviu como uma rede de apoio, na qual puderam expressar questões que dificilmente seriam abordadas em outros contextos, como no ambiente familiar.”². Tal dinâmica reflete princípios da CNV e da LS, ao enfatizar a escuta ativa, a redução de julgamentos e a priorização das necessidades dos outros.

Um exemplo disso é o reconhecimento de que o aprendizado sobre empatia e compreensão mútua impulsionou o crescimento pessoal e ampliou a perspectiva de futuro de alguns jovens, como expressa a Participante I:

“Considerando o jeito em que eu estava antes, para mim, antes não existia área de trabalho para isso, ou futuro em que eu me via de um jeito bom ou feliz. Hoje em dia, para mim, já abriu muito mais caminho. Eu vejo como se eu pudesse fazer tudo. [...] Quando eu criar uma família, eu já não vou mais ser uma pessoa abusiva. [...] E se eu vir alguém com algum problema na área de trabalho ou da minha família, eu vou poder dar um apoio do mesmo jeito que eu recebi apoio hoje.” (Participante I)¹.

Esta fala ressalta uma visão mais otimista sobre as próprias possibilidades e a disposição de replicar o cuidado recebido no grupo em outras esferas. Esse movimento encontra convergência com a abordagem de LS (Greenleaf, 1970), cujo foco está no sentimento natural de querer servir e em colocar as necessidades dos outros em primeiro lugar.

Outro aspecto importante é a forma como a prática empática se faz presente em sintonia com Rosenberg (2006). Ao transformar preconceitos e julgamentos, os participantes passam a escutar o outro com atenção às necessidades e sentimentos, construindo pontes de compreensão. Participante J, por exemplo, reforça o ganho prático que essas experiências podem oferecer:

“O que a gente aprendeu aqui vai ajudar a gente com convívio com pessoas. É um resumidão assim [...] só dar ponto a mais para a gente, como se fosse um destaque entre as outras pessoas [...] é para ensinar a gente a evoluir sempre e pensar no próximo. [...] a gente vai usar na nossa vida e tal é mais

na convivência com outros seres humanos, porque é muito difícil conviver com o ser humano.” (Participante J) ¹.

Ao longo dos encontros, as trocas afetivas e a preocupação genuína com o bem-estar coletivo emergem como valores centrais. Um participante relata que, quando os amigos se sentem tristes, ele se dispõe a ajudá-los, o que está conectado com a dimensão Altruísmo proposta no modelo JLNV deste estudo, que é composta por aspectos da LS como altruísmo (Barbuti; Wheeler, 2006; Sendjaya; Sarros; Santora, 2008; Reed; Vidaver-Cohen; Colwell, 2011) e a priorização das necessidades dos liderados (Liden *et al.*, 2008; van Dierendonck; Nuijten, 2011):

“Um amigo meu [...] quando os meus amigos se sentem tristes, eu dou o maior apoio para eles e os ajudo toda hora. [...] Tanto que aquele negócio das necessidades, eu ajudei também.” (Participante I) ¹.

Outro participante relata que ajudou “[...] um colega meu com seu problema, me senti feliz ajudando ele” (Participante L) ². Além disso “[...] respeitar o próximo” (Participante H) ² o relato de ter uma sensação positiva ao “perdoar o erro do outro sem julgar ou ressentir algo [...]” (Participante G) ². Essas posturas de cuidado e prazer ao realizá-lo dialogam diretamente com a característica de atender às necessidades de outras pessoas proposta por Greenleaf (1970) como característica da LS e com o conceito de escuta empática em CNV, que pressupõe acolher o que o outro comunica sem julgamentos (Rosenberg, 2006). Da mesma forma, quando outro integrante menciona o desejo de “agir em sociedade mais como um líder e também como uma pessoa, para ser mais humano”, percebe-se uma Liderança Servidora emergente, pois há o reconhecimento de que a liderança eficaz se concretiza por meio de uma postura genuinamente altruísta, autêntica e cooperativa (Eva *et al.*, 2019; Liden *et al.*, 2008).

Um aspecto fundamental desse processo é a criação de um ambiente seguro, onde cada participante se sente encorajado a compartilhar vulnerabilidades. Houve um momento em que um participante trouxe sua necessidade, mas preferiu não dar mais explicações, e “o grupo, em resposta, o encorajou a compartilhar mais, reforçando a sensação de espaço seguro” ³. Embora ele não tenha continuado, o encorajamento reforçou o respeito mútuo e a disposição em ouvir com empatia, aspecto central na CNV (Rosenberg, 2006). Além disso, “o grupo parece se ouvir,

pois no relato de alguns alunos ao longo do intervalo trazem exemplos de outros: 'Como tal pessoa do grupo, eu também...' ³, o que reforça a ideia de escuta ativa.

Em um dos encontros, um participante traz a metáfora de “uma nuvem descarregando água” ³, simbolizando o alívio das tensões obtido ao se abrir e desabafar durante o programa. Isso está em concordância com o resultado de receber empatia de acordo com Rosenberg (2006): “sabemos que a pessoa que fala recebeu empatia quando: (a) há um alívio de tensão ou (b) o fluxo de suas palavras chega ao fim.” (Rosenberg, 2006, p. 148).

Houve ainda um episódio em que uma colega falou abertamente sobre algo que outra participante havia feito e que a magoara; em resposta, “esta reconheceu o erro, pediu desculpas, e a Participante Q aceitou.” ³ Esse comportamento encontra respaldo na definição de Del Prette e Del Prette (2015) a respeito de empatia, que “inclui as habilidades de identificar sentimentos e problemas do outro, expressar compreensão e apoio, pedir desculpas” (Del Prette; Del Prette, 21).

4.2.1.2 Autocontrole

A análise de conteúdo evidenciou avanços no desenvolvimento do autocontrole, distribuídos em três eixos principais: regulação emocional, redução de reações impulsivas e aplicações no ambiente escolar. A primeira dimensão refere-se à capacidade de identificar e regular emoções como raiva e ansiedade, promovendo maior equilíbrio emocional. A segunda dimensão está relacionada à redução de comportamentos impulsivos e agressivos. Já a terceira dimensão aborda o autocontrole no contexto escolar, destacando a forma como os adolescentes passaram a gerir conflitos com professores e colegas de maneira mais reflexiva e construtiva.

TABELA 16 – ANÁLISE FREQUENCIAL DA SUBCATEGORIA AUTOCONTROLE

Categoria	Subcategoria	Dimensões	Frequência
Habilidades sociais	Autocontrole	Regulação emocional	9
		Redução de reações impulsivas	13
		Autocontrole no ambiente escolar	5

Fonte: O autor (2025).

4.2.1.2.1 Regulação emocional

Uma parte significativa dos entrevistados relatou mudanças positivas na forma de lidar com suas emoções, especialmente no que diz respeito à raiva e à ansiedade. Os relatos demonstram um aprimoramento na regulação emocional, evidenciado por frases como: “Me percebi sendo mais paciente [...]” (Participante A) ², “Me tornei uma pessoa mais calma [...]” (Participante M) ², “Minha ansiedade melhorou, e me senti melhor comigo mesma.” (Participante B) ².

Além disso, vários participantes mencionaram que o programa os ajudou a desenvolver uma maior consciência emocional e a exercitar a paciência. Depoimentos como: “[...] me ajudou a me conhecer melhor, a ter mais paciência [...]” (Participante E) ¹, “Foi bom para mim, para a minha cabeça, para o meu autoconhecimento, pelo meu estresse.” (Participante J) ¹, “Me ajudou a ter mais paciência e me acalmar mais com a minha ansiedade. Ajudou-me bastante, na verdade. E vou sentir falta, entendeu?” (Participante H) ¹.

Esses relatos ressaltam o esforço dos participantes em controlar impulsos negativos, ao mesmo tempo em que reconhecem e compreendem melhor suas próprias emoções. Essa evolução também se reflete na percepção de um aumento na inteligência emocional, como destaca a Participante J: “Minha paciência aumentou, minha insegurança diminuiu, minha inteligência emocional está melhor.” (Participante J) ².

Outro aspecto importante mencionado foi a ampliação da percepção sobre os próprios sentimentos, contribuindo para um maior equilíbrio emocional. Isso pode ser observado nos depoimentos: “Pude perceber mais os meus sentimentos.” (Participante Q) e “Me percebi sendo mais paciente e reflexivo do que antes [...]” (Participante A).

Essa transformação está alinhada com o modelo proposto por Ridder (2012), que descreve a regulação emocional como um equilíbrio entre a estimulação de respostas desejáveis e a inibição de reações indesejáveis. O desenvolvimento dessas habilidades não apenas fortalece o autocontrole dos participantes, mas também impacta positivamente suas interações sociais e bem-estar emocional.

4.2.1.2.2 Redução de reações impulsivas

Outro ponto recorrente nos relatos dos participantes é a redução de comportamentos explosivos e agressivos. Muitos mencionaram um histórico de explosões verbais e, em alguns casos, episódios de violência física, como “chutar a carteira”, “jogar a cadeira nos outros” e “gritar com o professor”. Participante C, por exemplo, compartilhou sua experiência ao refletir sobre suas atitudes antes do programa:

“E daí, eu gritava com o professor, eu mandava o professor ir para aquele lugar. E eu fico: ‘como é que eu fazia isso?’, porque hoje eu não me vejo mais assim. Eu sou às vezes meio estressada, às vezes solto uns palavrões, mas eu não desrespeito mais os mais velhos.” (Participante C) ¹.

Ao longo do programa, no entanto, houve um reconhecimento coletivo de uma melhora significativa na forma de lidar com conflitos. A Participante I expressa essa mudança ao afirmar:

“Eu era muito explosiva. Toda hora eu jogava as coisas nos outros. E hoje em dia eu aprendi a guardar. A respeitar a pessoa e deixá-la no tempo dela, sem jogar, sem julgar, sem falar nada, só ajudar. Apoiar a pessoa do jeito que eu posso. Eu acho que é isso.” (Participante I) ¹.

Além da redução de agressões físicas e verbais, também foi percebida uma melhora na forma de se relacionar com os outros. A mesma participante relatou que, anteriormente, “toda hora brigava com os amigos, discutindo a ponto de quase cair no soco”, e que, no passado, “ficava com tanta raiva que tremia e chegava a pensar em tacar uma cadeira neles”. Entretanto, hoje percebe que sua forma de interação mudou: “Hoje em dia está muito melhor. Hoje em dia a gente conversa melhor. Nós não discutimos mais tanto.”

Essa evolução reflete um processo de maior compreensão e controle emocional, como apontado por outros participantes: “Mais tranquilo e com mais paciência e entender os outros.” (Participante E) “Em vez de querer brigar logo com a pessoa, talvez tentar entender. É meio difícil? É. Mas eu estou tentando.” (Participante B), “Eu melhorei no meu negócio de estresse. Não 100%, óbvio. Mas eu melhorei no meu negócio de estresse, de entender o próximo.” (Participante J).

Além disso, alguns participantes passaram a refletir mais antes de reagir impulsivamente, desenvolvendo estratégias que possibilitaram uma resposta mais

equilibrada às situações desafiadoras. O Participante F, por exemplo, relatou seu esforço para evitar conflitos por meio da reflexão: “Quando discuto com alguém, atualmente depois de esfriar a cabeça tento pensar em como aquilo seria resolvido da melhor forma e vejo quais necessidades não foram atendidas e peço desculpas.” (Participante F).

Participante A compartilhou uma experiência semelhante, destacando como a busca por compreender as motivações dos outros contribuiu para interações mais respeitadas e produtivas: “Em uma discussão em casa, me mantive calmo e, ao invés de apelar pra uma comunicação agressiva, perguntei as motivações e relatei com necessidades individuais dos envolvidos.” (Participante A).

Outros relatos demonstram que o desenvolvimento da paciência e do respeito aos próprios limites também foram aspectos essenciais para a construção de um comportamento menos impulsivo. Os participantes indicam, ainda, que essa transformação não ocorreu apenas no nível individual, mas também no contexto coletivo, criando um ambiente mais seguro e propício ao aprendizado emocional:

“Cada aluno compartilhou suas percepções sobre o programa, com falas relacionadas ao aumento do autoconhecimento, paciência, empatia, gestão emocional – especialmente em relação à raiva – e à segurança psicológica proporcionada pelo espaço.”³

Esses relatos parecem indicar que, ao adquirir mais recursos internos para compreender e manejar os próprios sentimentos, os adolescentes se tornam menos propensos a agir de maneira impulsiva. Esse resultado está em consonância com a literatura que aponta que baixos níveis de autocontrole frequentemente se manifestam em agressividade (Krueger, 1996; Morsunbul, 2015). Em contrapartida, processos de autorreflexão e desenvolvimento da regulação emocional promovem interações mais harmoniosas, diminuindo atritos e desentendimentos frequentes.

4.2.1.2.3 Autocontrole no ambiente escolar

Por fim, observa-se que o exercício do autocontrole também se manifesta nas relações com professores e colegas. Alguns participantes relataram momentos de tensão, especialmente quando discordavam de comentários de professores ou se sentiam injustiçados. No entanto, muitos reconheceram avanços ao relatarem uma

menor propensão a reagir impulsivamente, como evidenciado na fala do Participante C, que antes do programa costumava “mandar o professor para aquele lugar”:

"[...] E eu fiquei: "como é que eu fazia isso?". Então eu xingava, eu saía de sala sem permissão, eu batia a porta, eu batia nos alunos. [...] E daí, através desse programa aqui, eu consegui enxergar melhor as minhas atitudes, porque para mim aquilo que eu estava fazendo era normal. Para mim, eu não conseguia enxergar o que eu estava fazendo. E através desse projeto aqui, eu pude rever minhas atitudes, eu vi que o que eu realmente estava fazendo era errado. E então, eu era uma pessoa muito assim, explosiva, vamos dizer. Eu fazia as coisas sem pensar. Agora eu digo que eu estou muito na paz, porque eu não consigo ser mais assim." (Participante C) ¹

A transformação na forma de reagir a desafios no ambiente escolar também é evidenciada pela experiência de um participante que, mesmo sentindo vontade de confrontar um professor, optou por refletir antes de agir:

"Uma coisa que eu tenho muito é que tem questões que, às vezes, sei lá, um professor fala umas coisas que não é verdade, sabe? [...] Eu queria muito responder aquilo. Só que ao mesmo tempo eu sabia que se eu respondesse, eu ia parar em diretoria. [...] Eu pensei várias e várias vezes de falar alguma coisa." (Participante F) ¹

Além das interações com os professores, alguns participantes destacaram que também desenvolveram maior controle emocional ao lidar com comentários provocativos de colegas. O Participante F, por exemplo, compartilhou sua experiência ao perceber que um diálogo bem conduzido pode ser mais eficaz do que uma reação agressiva: “A gente dialogou e, na verdade, foi muito melhor do que a gente dialogou com outras pessoas que fizeram a mesma piada.”. Nessa frase o contexto é que o Participante E tinha feito uma fala que alguns participantes consideraram machista e, em vez de atacarem verbalmente o colega, dialogaram explicando suas perspectivas.

Esses relatos sugerem que os estudantes passaram a desenvolver estratégias mais reflexivas e menos reativas ao longo do programa. Ao substituir respostas impulsivas por um processo de regulação emocional, eles conseguiram estabelecer interações mais construtivas com professores e colegas. Essa mudança reforça a função do autocontrole como um mediador crucial para a manutenção de relações mais saudáveis e produtivas no ambiente escolar (Perez-Villalobos *et al.*, 2018).

4.2.1.3 Civilidade

Na análise da subcategoria não foi necessário fazer divisão de dimensões pela quantidade reduzidas de unidades de registro. A análise revela um conjunto de comportamentos que reforçam a consideração mútua, a manutenção de boas maneiras e a disposição para ajudar, aspectos centrais desse conceito (Peck, 2002; Del Prette; Del Prette, 2015) e do conceito de LS (Greenleaf, 1970). Durante as interações observadas no decorrer do programa, evidenciam-se gestos de cooperação espontânea e acolhimento.

TABELA 17 – ANÁLISE FREQUENCIAL DA SUBCATEGORIA CIVILIDADE

Categoria	Subcategoria	Frequência
Habilidades sociais	Civilidade	8

Fonte: O autor (2025).

Um exemplo significativo é a atitude da Participante K ao perceber que a Participante L permanecia afastada durante o lanche. Demonstrando cuidado espontâneo, ela prontamente lhe ofereceu bolo e bebida, sinalizando atenção às necessidades da colega ³. Da mesma forma, Participante N e Participante G mostraram prontidão ao ajudar na organização do lanche, repetindo um comportamento prestativo que já haviam demonstrado anteriormente ³. Essa disposição para contribuir também foi observada em Participante A e Participante I, que, ao final do encontro, permaneceram para auxiliar os facilitadores na arrumação da sala ³.

Essas atitudes refletem as “pequenas gentilezas” (Del Prette; Del Prette, 2015) mencionadas por Del Prette e Del Prette (2015) na definição de civilidade. Além disso, a disposição para colaborar estendeu-se a outras interações, como o momento em que o facilitador Victor cortava pão e ouviu dos participantes que não precisava fazer isso sozinho, pois estavam dispostos a ajudá-lo ³. Esse tipo de postura ressalta autonomia e um senso de coletividade e responsabilidade compartilhada dentro do grupo.

O cuidado com o outro também se manifesta em ações que fortalecem o vínculo afetivo e a valorização dos integrantes do grupo. A Participante C, por

exemplo, trouxe um bolo, que foi apreciado por todos, e teve seu aniversário mencionado e celebrado entre os participantes, um gesto que reforça a importância de reconhecer e compartilhar momentos significativos³. Da mesma forma, a recepção calorosa ao facilitador Victor logo no início do encontro demonstra a hospitalidade e a consideração coletiva³.

Concluindo, o espaço do programa parece ter sido propício a ações de civilidade que podem ser reproduzidas em outros contextos em que esses adolescentes circulam. Essas experiências estão alinhadas com os princípios da CNV, que enfatiza o reconhecimento das necessidades dos outros (Rosenberg, 2006) e da LS, que busca ampliar “a reorientação da preocupação consigo para a preocupação com os outros dentro da organização e da comunidade em geral” (Eva *et al.*, 2019, p.114).

4.2.1.4 Assertividade

A assertividade apareceu em 22 unidades de registro, divididas em três categorias principais: comunicação assertiva e expressão emocional, estabelecimento de limites e conflitos entre os participantes. Cada uma dessas categorias será explorada a partir de relatos dos participantes e fundamentações teóricas, evidenciando como o desenvolvimento dessa habilidade impactou suas relações interpessoais e sua capacidade de lidar com desafios cotidianos.

TABELA 18 – ANÁLISE FREQUENCIAL DA SUBCATEGORIA ASSERTIVIDADE

Categoria	Subcategoria	Dimensões	Frequência
Habilidades sociais	Assertividade	Comunicação assertiva e expressão emocional	11
		Estabelecimento de limites	5
		Conflitos entre os participantes	6

Fonte: O autor (2025).

4.2.1.4.1 Comunicação assertiva e expressão emocional

Identificar e expressar sentimentos é um dos componentes do processo da CNV (Rosenberg, 2006) e da assertividade (Park; Yang, 2006), apoiando o indivíduo

a perceber quais necessidades estão (ou não) sendo atendidas (Rosenberg, 2006). Essa identificação e expressão de sentimentos foi bastante frequente durante o programa e nos relatos dos participantes após o programa. Diversos estudantes se abriram para compartilhar o que estavam sentindo, mostrando um vocabulário emocional mais elaborado³. A Participante H, por exemplo, trouxe múltiplas cartas de sentimentos (material utilizado nos encontros), apoiando-a a expressar vivências difíceis que estava presenciando com sua família³. Ainda que nem sempre os participantes trouxessem detalhes específicos em suas falas, a habilidade de nomear e partilhar seus sentimentos teve um grande avanço ao longo dos encontros². À exemplo da Participante N, que revelou sua tristeza ao ter de deixar o programa em função de um novo emprego e da Participante E que mencionou seus sentimentos negativos devido ao término de uma relação³.

Outro caso de expressão emocional foi de uma participante que demonstrou irritação ao dizer que estava de TPM e saiu para ir ao banheiro enquanto a atividade de abertura estava acontecendo³. Mesmo que a raiva por vezes seja vista como uma emoção indesejada que deve ser sufocada e expurgada (Rosenberg, 2006), percebe-se no grupo um ambiente no qual as pessoas sentem abertura para dizer o que está acontecendo sem reprimir tais sentimentos. Sob a ótica da CNV, compreender e expressar a nossa raiva é um passo importante para lidar de maneira construtiva com conflitos (Rosenberg, 2006).

No relato do Participante F, ele conta como o Programa o apoiou a expressar mais em momentos de discussão e discordâncias com outras pessoas:

“Só que quando acontece, eu prefiro só simplesmente parar de falar e tal. E aí, quando eu entrei no programa e comecei a aprender as coisas, eu aprendi que, na verdade, não é assim que funciona. A gente pode tentar se resolver. Então, inclusive, resolvi com muita gente. E eu realmente aprendi esse negócio de colocar a necessidade da pessoa em pauta. Por que será que ela fez isso? Por que será que ela agiu daquele jeito?” (Participante F)¹

O mesmo participante traz outro ponto sobre essa expressão em momentos que precisa dizer a outra pessoa que ele acredita ser errado o que está fazendo: “Eu sei que julgar é errado. Mas tem seres humanos que a gente precisa falar alguma coisa para eles entenderem que, na verdade, eles estão agindo errado.” O jovem consegue distinguir julgamentos moralizadores da possibilidade de colocar a assertividade em prática por meio da expressão de desagrados (Del Prette; Del

Prette, 2015): “Não realmente julgar, tipo: ‘filha da puta, você tá fazendo merda’. Mas não, um toque: ‘mano, não é assim que funciona e tal’. [...] É isso é dar uma dica construtiva.”. E o participante completa o raciocínio em outra fala:

“[...] você pode dar uma crítica para aquela pessoa de uma forma construtiva, e não realmente uma crítica. Então não é uma violência, e sim é uma ajuda sobre alguma questão. Um exemplo é a gente falar, sei lá, que uma pessoa está tendo um desrespeito com o resto de outras pessoas, em determinado lugar, por causa de tal atitude.” (Participante F) ¹

Essa perspectiva é muito importante, pois mostra que o adolescente tem “capacidade de lidar com situações interpessoais que demandam a afirmação e defesa de direitos e autoestima, com risco potencial de reação indesejável por parte do interlocutor possibilidade de rejeição, de réplica ou de oposição” (Del Prette; Del Prette, 2015, p. 21). Além de colocar em prática o componente da observação da CNV, distinguindo observação de avaliação ou crítica (Rosenberg, 2006) e os elementos de comportamento ético (Liden *et al.*, 2008), integridade moral (Reed; Vidaver-Cohen; Colwell, 2011) e justiça (Bausch, 1995) da LS, que são relacionado com a dimensão Responsabilidade do modelo JLNV proposto neste estudo.

O Participante A menciona ter superado dificuldades de comunicação e conseguido “pedir as coisas”, processo relacionado ao componente pedido de Rosenberg (2006). “[...] depois de expressarmos o que estamos observando, sentindo e precisando, fazemos então um pedido específico: pedimos que sejam feitas ações que possam satisfazer nossas necessidades.” (Rosenberg, 2006, p. 103).

“E eu também não falava muito e [...] eu passei a pedir as coisas, porque eu sempre tive dificuldade em pedir algo, principalmente para a minha mãe. Aí depois, e também durante o programa, eu passei a perceber que não é um bicho de sete cabeças. E eu comecei a me comunicar de uma maneira mais eficaz, porque eu sempre tive problema de comunicação e o programa me ajudou a superar isso.” (Participante A) ¹

A Participante J, por sua vez, relata que aplicou as habilidades aprendidas no Programa em uma “discussão com alguém muito importante” ² e se sentiu acolhida e a Participante H diz ter se sentido bem liberta ao aplicar os aprendizados, pois pode falar o que realmente sentia ². Nesses dois casos, é possível observar a assertividade como forma de expressão e alívio para os participantes, conectando com a ideia de que essa habilidade está associada ao bem-estar psicológico e à autoestima (Maria

Sarkova *et al.*, 2013), bem como ao desenvolvimento de relações interpessoais mais satisfatórias (Eskin, 2003).

4.2.1.4.2 Estabelecimento de limites

A capacidade de colocar limites, seja para recusar pedidos abusivos, resistir à pressão de grupo ou expressar desagrado, constitui um aspecto da assertividade (Del Prette; Del Prette, 2015). Essa capacidade aparece em alguns dos relatos dos participantes.

Um ponto recorrente nos depoimentos refere-se ao afastamento de relações nocivas. A Participante H exemplifica essa escolha ao comentar: “E teve umas amizades que eu preferi afastar, porque não estava mais fazendo bem”¹. Essa atitude reflete a habilidade de reconhecer contextos desfavoráveis e de colocar em prática a assertividade de dizer “não” (Goldberg; Botvin, 1993). De forma semelhante, a Participante J relata o processo de conscientização sobre o que é aceitável ou não em seus vínculos de amizade: “[...] eu andava com muita gente que me detonava, e eu achava super normal. [...] E eu aprendi que não, não tá tudo bem, não é tudo que eu tenho que aceitar [...]”. e em seus vínculos familiares em uma situação em que, apesar de tentar compreender a avó, decide preservar seu bem-estar ao enfrentar julgamentos e críticas constantes: “[...] eu tentei entender minha avó, mas não dá. [...] Ela continua insistindo que eu sou desviada, que eu sou puta, que eu sou tudo e mais um pouco”. Esse posicionamento firme, mesmo diante de oposição, ilustra o que Del Prette e Del Prette (2015) apontam como essencial na assertividade: manter os próprios direitos e a autoimagem, ainda que haja risco de rejeição ou confronto.

Na fala da Participante G observa-se outro aspecto do estabelecimento de limites, relacionado à priorização de si mesma: “Eu acho que mudou muito na minha relação de como eu trato os outros, sem fazer com que eu fique desconfortável para agradar alguém. [...] antes eu fazia de tudo para as pessoas gostarem de mim. (...) E agora eu não estou nem aí. Se for para eu ficar sozinha, eu fico”.

Por fim, o Participante F traz a questão da administração de expectativas e a habilidade de recusar demandas que ultrapassam a própria disponibilidade: “[...] desde que eu entrei para o programa [...] eu entendi que às vezes não é errado você não ter tempo ou não conseguir ajudar outra pessoa. [...] Às vezes você não

consegue e está tudo bem. E você tem que ter o seu tempo.”. Esse aprendizado reforça a importância de saber dizer “não” quando a situação gera sobrecarga, evidenciando mais um exemplo do desenvolvimento de comportamentos assertivos no grupo.

4.2.1.4.3 Conflitos entre os participantes

Algumas situações de aplicação prática da assertividade estiveram relacionadas com situações de conflito entre o próprio grupo ao longo dos encontros.

Um dos momentos marcantes foi a discussão sobre confidencialidade, um dos acordos estabelecidos no programa: “O que é dito no encontro, permanece no encontro. Isso garante um espaço seguro para todos compartilharem suas experiências e sentimentos.”³. A Participante B manifestou desconforto ao perceber que informações sobre o término de seu relacionamento foram compartilhadas fora do ambiente do encontro. Em resposta, solicitou que os participantes evitassem comentar assuntos que não agregassem ao propósito das reuniões. Em um movimento similar, o Participante Q expressou incômodo com a exposição de detalhes sobre seu relacionamento, também divulgados sem consentimento. Essa situação ilustra a assertividade como um meio de defender direitos e autoestima e expressar desagrado de forma clara (Del Prette; Del Prette, 2015).

A assertividade também foi explorada em discussões sobre relações familiares, como evidenciado na interação entre dois participantes. Ao abordar a relação de Participante B com sua mãe, o Participante F sugeriu que ela deveria se posicionar mais, destacando padrões de comportamento que se repetiam desde sua infância por meio da seguinte fala: “Não, realmente, ela pode estar passando por um momento pior na vida dela e tal. Mas, amiga, não coloque sempre a culpa no momento. Quantos anos você tem?” (Participante F)¹. Esse diálogo revela uma tentativa de estimular a autoafirmação da participante, incentivando-a a não apenas reconhecer seus sentimentos, mas também a comunicar suas necessidades de maneira mais direta. A literatura destaca que adolescentes que evitam situações assertivas devido à ansiedade tendem a experimentar impactos negativos em sua autoestima e bem-estar psicológico (Sarkova *et al.*, 2013). Nesse sentido, a interação dentro do programa oferece espaço para que os participantes pratiquem expressão

assertiva em relações pessoais, fortalecendo sua capacidade de lidar com situações desafiadoras.

Outro momento significativo do programa foi a situação em que um dos participantes fez uma piada machista e recebeu um retorno assertivo do grupo:

“Participante E: “[...] Uma vez que eu falei aqui brincando: 'vai lavar louça', para uma pessoa ali, virou quase a quarta guerra mundial. [...] Mas do mesmo jeito, tinha as pessoas que se ofendiam. [...]”
 Participante J: “É que não falamos para você por causa da piada. A gente falou para você por causa do jeito que você estava pensando. Não era só piada.”¹

Apesar de, aparentemente, a resposta ter soado agressiva para o Participante E, a Participante J busca explicar os motivos pelos quais o grupo interveio, destacando que o problema não estava apenas na piada em si, mas na mentalidade por trás dela. Esse episódio demonstra como os colegas escolheram dialogar de maneira firme, mas respeitosa, promovendo uma reflexão sobre o impacto das palavras e comportamentos no ambiente social.

4.2.1.5 Abordagem afetiva

A abordagem afetiva apareceu em 18 unidades de registro, divididas em duas categorias principais: construção de vínculo entre os participantes e abordagem afetiva para além do grupo.

TABELA 19 – ANÁLISE FREQUENCIAL DA SUBCATEGORIA ABORDAGEM AFETIVA

Categoria	Subcategoria	Dimensões	Frequência
Habilidades sociais	Abordagem afetiva	Construção de vínculo entre os participantes	12
		Abordagem afetiva para além do grupo	6

Fonte: O autor (2025).

4.2.1.5.1 Construção de vínculo entre os participantes

A análise de conteúdo de abordagem afetiva evidencia que o processo de aproximação entre os participantes foi marcado por uma crescente integração e abertura na relação. Esses movimentos de inserção social e a ampliação dos vínculos interpessoais podem ser compreendidos na perspectiva dessa habilidade social, que enfatiza a capacidade de iniciar e manter interações que favorecem a construção de relações genuínas (Del Prette; Del Prette, 2015).

Por exemplo, a Participante I, inicialmente com um perfil mais reservado e que só falava pontualmente no grupo, demonstrou uma postura de maior engajamento ao se aproximar de colegas, participando ativamente dos momentos de partilha, compartilhando brincadeiras e piadas e até assumindo vontade ativa de falar durante a roda de compartilhamentos³. A própria participante traz isso em um relato:

“No começo para mim foi um pouco assustador, principalmente porque eu estava conhecendo novas pessoas, estava em um grupo novo, de pessoas que, ou eu não tinha conversado antes, ou eu já vi, mas eu não falei direito. Então para mim foi um negócio muito fora do meu comum. Tanto de ver novas pessoas, falar com novas pessoas, mas também me abrir para novas experiências. E conversar muito mais, falar sobre coisas que eu achei que eu nunca poderia falar para outras pessoas. Então para mim foi algo que relaxou muita coisa em mim [...]” (Participante I)¹

Outro participante que também apresenta um perfil mais reservado, o Participante L, em dado momento “traz um relato sobre este ano estar sendo um bom ano para ele, que ele tem conseguido encontrar pessoas legais, pessoas simpáticas.”³. Essas mudanças de postura, marcadas por um aumento na autoconfiança e na disposição para a exposição social, reflete as dimensões preditoras do bem-estar psicológico (Leme; Del Prette; Coimbra, 2015).

Outro momento interessante dos encontros foi uma interação afetiva observada entre o Participante F e o Participante E “com um colocando a perna em cima do outro e Participante F fazendo carinho na cabeça do Participante E”³. Apesar dos dois terem declaradamente orientações sexuais diferentes, ambos demonstraram liberdade em interagir de maneira próxima e carinhosa.³

As falas dos participantes no grupo focal também refletem essa conexão criada no grupo:

“Conheci pessoas que eu gosto muito hoje em dia, pessoas que [...] nunca pensei que eu ia conversar e que hoje em dia viraram parte do meu dia a dia. Converso muito com essas pessoas e acho que foi uma coisa muito especial para mim” (Participante B) ¹

A Participante C destaca que “tinha muita impressão errada sobre muitas pessoas aqui” ¹ e que conseguiu superar essas impressões e chegar à conclusão de que “todas as pessoas daqui, pelo menos que estão aqui, são um amor” ¹ e que gosta muito de cada uma. O Participante F, enfatiza a importância dos laços construídos no grupo como uma extensão da família e como uma rede de suporte para enfrentar desafios futuros, fazendo a afirmação de que “a família é onde tem uma pessoa pensando em você” ¹.

Por fim, a Participante N relata que tem interagido com os participantes do programa do dia a dia da escola e que isso tem sido bom ³. Parece que o programa pode ser um potencializador da abordagem afetiva, ou seja, de “iniciar e manter interações sociais que favorecem a construção de vínculos interpessoais” (Del Prette; Del Prette, 2015).

Esses aspectos trazidos pelos participantes estão relacionados com a construção e nutrição de bons relacionamentos interpessoais (Buchen, 1998; Sendjaya; Sarros; Santora, 2008; van Dierendonck; Nuijten, 2011; Vidaver-Cohen; Colwell, 2011; Reed; Vidaver-Cohen; Colwell, 2011) presente na LS e relacionada à dimensão Relacionamento do modelo JLNV proposto neste estudo.

4.2.1.5.2 Abordagem afetiva para além do grupo

Além da abordagem afetiva ser desenvolvida no processo de conexão entre os participantes ao longo do programa, alguns depoimentos mostram como esses comportamentos ampliaram-se para outros contextos.

Por exemplo, a Participante I fala sobre a percepção de que sua capacidade de relacionar-se com outras pessoas melhorou: “Tipo, não só na escola, mas fora dela, às vezes eu converso com pessoas que eu não conheço, mas converso normal. Sem saber nome, nem nada. Na escola também, às vezes, eu converso com outras pessoas de outras salas, sem saber o nome, sem saber de nada. Só conhecer e conversar mesmo.” ¹ e mudança que percebe após o programa de que “[...] agora estou fazendo mais amizades e brigando menos [...]” ² Essas experiências mostram

que a participante conseguiu estabelecer conversas e demonstrar interesse genuíno por novas conexões, elementos da abordagem afetiva (Del Prette; Del Prette, 2015).

A mesma participante também relata uma evolução na relação com seus pais, destacando que, antes, os conflitos e decepções eram predominantes.

“Melhorou também a relação com meus pais. Que antes também era pura briga entre minha família. Tanto com o meu pai, quanto com a minha mãe. Só que com o meu pai era mais decepção do que briga e com a minha mãe era muita briga e também decepção. Hoje em dia a gente está tendo um relacionamento muito melhor, muito bom. Eu e minha mãe, a gente realmente criou uma amizade boa. A gente criou uma amizade e estamos mais próximas, conversamos sobre muita coisa. E meu pai também está entendendo muita coisa sobre mim e eu sobre ele.” (Participante I)¹

Essa melhora na relação da participante com seus pais pode estar relacionada, dentre outros fatores relacionados e não relacionados às habilidades desenvolvidas durante o programa, à abertura dela para estabelecer contato e conversação com seus pais.

Os depoimentos da Participante B também ilustram a evolução dos participantes nesta habilidade. A participante relata que tem dificuldade em receber afeto de outras pessoas e, após o programa, diminuiu um pouco seu controle de não aceitar o afeto dos outros ¹. Além disso, a participante diz que houve amizades das quais ela se aproximou mais ¹. Outro participante “relata que ele costuma ser visto como inteligente, mas que as pessoas achavam que ele não falava nada” (Participante A) ³ e que, a partir do programa, ele decidiu começar a interagir mais.

4.2.1.6 Desenvoltura social

A desenvoltura social esteve presente em 16 unidades de registro, divididas em duas categorias principais: encorajamento para exposição social e conversação e liderança e trabalho em grupo.

TABELA 20 – ANÁLISE FREQUENCIAL DA SUBCATEGORIA DESENVOLTURA SOCIAL

Categoria	Subcategoria	Dimensões	Frequência
Habilidades sociais	Desenvoltura social	Encorajamento para exposição social e conversação	7
		Liderança e trabalho em grupo	9

Fonte: O autor (2025).

4.2.1.6.1 Encorajamento para exposição social e conversação

Os relatos dos participantes apontam para uma progressão na abertura se expor e interagir em grupo ao longo dos encontros. No relato da Participante C, por exemplo, percebe-se uma hesitação inicial que cede espaço para uma maior disposição à comunicação:

“Daí eu falei: ‘mãe, eu gosto muito do Ivan, mas eu não sei se eu gosto desse projeto, porque ele disse que é um projeto pra nós conversar’. E eu não gostava até então muito de desabafar e falar sobre mim e sobre a minha vida, principalmente com as pessoas. E daí eu falei: ‘eu não quero muito’. Vocês viram que até no primeiro, até o segundo encontro ali eu ficava bem quietinha. Não falava com ninguém. Mas agora estou aqui, bem extrovertida. [...] E eu acho que se eu não participasse desse encontro [...] eu me arrependeria muito, porque foi muito massa.” (Participante C)¹

Esse depoimento mostra o processo de superação da inibição e o fortalecimento da autoconfiança, elementos que a desenvoltura social busca promover ao capacitar os indivíduos para lidarem com situações de exposição e avaliação (Del Prette; Del Prette, 2015).

De maneira semelhante, o Participante A relata: “no início [do programa] eu não me comunicava muito, eu era um pouco mais fechado, mas com o tempo eu consegui me sentir na liberdade de expressar mais as coisas que eu penso.”¹. Outros dois exemplos são o Participante L que gradativamente começou a interagir mais com o grupo e com os facilitadores, por exemplo, mostrando espontaneamente seus desenhos para um dos facilitadores³ e a Participante I compartilhou suas histórias pessoais e traumas tanto com o grupo como com os facilitadores³.

Todos esses exemplos mostram o desenvolvimento de comportamentos necessário para lidar com situações de exposição social e conversação, ou seja, a desenvoltura social (Del Prette; Del Prette, 2015) e, no caso de interação com os facilitadores, mostra o aspecto da interação com autoridades que também faz parte desse constructo (Del Prette; Del Prette, 2015). O ambiente que se formou entre os participantes do JLNV parece ter sido seguro, motivando-os a se exporem mais.

Outra evidência disso foi a exposição de temas delicados, que envolvem questões identitárias e de discriminação. A Participante G, por exemplo, utiliza o espaço do grupo para trazer à tona experiências de racismo, abordando questões relacionadas ao cabelo e à cor de pele: Da mesma forma, o Participante F e o Participante A exploram aspectos relacionados às suas identidades. Um deles fala de sua vivência como menino gay e o outro expõe seu desconforto com estereótipos e generalizações sobre ser um homem “que não é bom para as mulheres e para a sociedade”, categoria que ele busca diferenciar-se. Essas exposições mostram que a desenvoltura social pode ser uma grande aliada no compartilhamento de questões individuais que são atravessadas por grandes questões coletivas como o racismo, a homofobia e o machismo.

4.2.1.6.1 Liderança e trabalho em grupo

Outro aspecto relacionado à desenvoltura social que foi desenvolvido foi o da liderança e trabalho em grupo. Participantes relataram evolução em suas habilidades de liderança e capacidade de conduzir um grupo. À exemplo disso o Participante A afirma: “Aprendi mais sobre mim, sobre o outro e assim eu pude ter mais uma noção de como agir em sociedade mais como um líder”¹ e, em outra fala traz um exemplo prático dessa evolução:

“[...] eu passei a ser de uma pessoa que passava uma imagem de confiança e fazia tudo praticamente sozinho para uma pessoa que aprendeu a gerenciar as outras pessoas de uma maneira mais conveniente. Porque antes, quando eu tinha um trabalho em equipe, por exemplo, eu fazia a maior parte do trabalho e os outros praticamente só observavam. Hoje em dia, eu consigo fazer de uma forma com que todos participem de uma forma proporcional e ainda assim ter uma liderança maior do que o resto da minha equipe. Mas eu também costumo dar bastante credibilidade para quem me ajuda.” (Participante A)¹

Essas afirmações trazem o reconhecimento da importância do autoconhecimento e do conhecimento do outro para conseguir liderar de uma melhor forma, o aprimoramento da capacidade de delegar, que está relacionado com a pedir informações e explicar tarefas para os colegas (Del Prette; Del Prette, 2015), e a credibilidade dada ao outro que se conecta com a características de apoiar o crescimento pessoal e profissional dos liderados (Buchen, 1998; Barbuto; Wheeler, 2006; Liden *et al.*, 2008; Sendjaya; Sarros; Santora, 2008; van Dierendonck; Nuijten, 2011) da LS, conectada com a dimensão empoderamento do modelo JLNV proposto neste estudo, que consiste em promover e oferecer suporte para o crescimento pessoal e social de seus colegas, incentivando autonomia e responsabilidade.

Em outra contribuição a dimensão empoderamento é ressaltada pelo mesmo participante que diz:

“[...] quando a gente vai trabalhar em equipe, a gente precisa acolher do início ao fim. Porque quando a pessoa erra, ela vai se sentir mal por errar pelo grupo. Mas você tem que mostrar para ela que errar é normal. Você tem que mostrar para ela que tanto você, como todos os outros podem errar, assim como podem acertar. Assim você pode incentivar e trazer mais eficácia” (Participante A)¹

e o participante completa dizendo que “você pode ajudar pessoas que vão ser líderes a melhorarem a própria liderança.”¹, o que ressoa com um dos componentes da definição de Greenleaf (1970) para LS que é o incentivo aos liderados para que desenvolvam características de LS.

Essas capacidades da dimensão empoderamento também aparecem nas falas do Participante F que relata que antes do programa tinha mais dificuldade para envolver as pessoas de um grupo de trabalho para que todas apoiassem: “[...] eu normalmente deixava a pessoa muito mais solta, e fazia tudo [...], em vez de tentar compreender, em vez de tentar fazer aquela pessoa me ajudar também.[...]. Estou melhorando nisso também.”¹

Para além das evoluções individuais observadas nesses dois participantes, foi interessante observar a articulação do grupo como um todo durante o jogo “Poder em Movimento”. Eles foram convidados a formarem pequenos grupos e conseguiram fazer isso rapidamente, articulando-se entre si³.

4.2.1.7 Resumo das análises qualitativas das habilidades sociais

A Tabela 21 abaixo traz dos resultados de frequência da análise de conteúdo categorial da categoria habilidades sociais.

TABELA 21 – RESUMO DAS FREQUÊNCIAS DE CADA HABILIDADE SOCIAL

Habilidade social	Frequência	
	Absoluta	Percentual
Empatia	41	31%
Autocontrole	27	20%
Civilidade	8	6%
Assertividade	22	17%
Abordagem afetiva	18	14%
Desenvoltura social	16	12%

Fonte: O autor (2025).

Os resultados apontam a empatia como a habilidade social mais frequentemente mencionada pelos participantes, correspondendo a 31% das unidades de registro. Os relatos indicaram avanços significativos na capacidade dos adolescentes de compreender as perspectivas dos outros, reduzir julgamentos e aplicar a empatia em conflitos familiares e escolares. O desenvolvimento da empatia foi um aspecto central no programa, alinhando-se à proposta da Comunicação Não Violenta (CNV) de Rosenberg (2006) e ao modelo de Liderança Servidora (Greenleaf, 1970).

O autocontrole também teve uma expressiva presença nos relatos, representando 20% das ocorrências. Os participantes relataram melhorias na regulação emocional, na diminuição de reações impulsivas e na capacidade de gerenciar conflitos de maneira mais reflexiva, especialmente no ambiente escolar. Esse desenvolvimento se mostra relevante para a redução da violência escolar e a promoção de interações mais harmoniosas (Perez-Villalobos *et al.*, 2018).

A assertividade, terceira habilidade mais citadas (17%), esteve fortemente associada à capacidade dos participantes de expressar sentimentos, estabelecer limites e lidar com conflitos interpessoais. Os depoimentos indicam que o programa incentivou a comunicação assertiva e o desenvolvimento da capacidade de expressar discordâncias de forma respeitosa, alinhando-se às definições de Del Prette e Del Prette (2015) e às práticas de feedback da CNV (Rosenberg, 2006).

A abordagem afetiva (14%) e a desenvoltura social (12%) também foram amplamente mencionadas, demonstrando que os participantes ampliaram suas interações sociais e desenvolveram maior conforto em relações interpessoais, tanto dentro quanto fora do grupo. Foram observadas mudanças no estabelecimento de vínculos, na disposição para interagir e na segurança ao expressar ideias e sentimentos, aspectos essenciais para a inclusão social e o fortalecimento da autoconfiança (Del Prette & Del Prette, 2015; Leme, Del Prette & Coimbra, 2015).

A civilidade, apesar de ter sido a habilidade menos registrada (6%), ainda apresentou evidências significativas de desenvolvimento. Os participantes relataram gestos de respeito, cortesia e colaboração, demonstrando comportamentos que promovem um ambiente mais acolhedor e harmonioso, em consonância com os princípios da CNV e da Liderança Servidora.

De forma geral, os achados qualitativos indicam que o Programa JLNV proporcionou um ambiente propício ao desenvolvimento das habilidades sociais analisadas, estimulando a empatia, o autocontrole e a assertividade como aspectos centrais. A análise dos relatos sugere que os aprendizados adquiridos ao longo do programa extrapolaram os encontros, influenciando positivamente a forma como os participantes lidam com conflitos, constroem relações interpessoais e interagem em diversos contextos sociais.

As dimensões da LS apareceram na análise qualitativa deste estudo, especialmente o altruísmo (Barbuto; Wheeler, 2006; Sendjaya; Sarros; Santora, 2008; Reed; Vidaver-Cohen; Colwell, 2011), a priorização das necessidades dos liderados (Liden *et al.*, 2008; van Dierendonck; Nuijten, 2011), o apoio ao crescimento pessoal e profissional dos liderados (Buchen, 1998; Barbuto; Wheeler, 2006; Liden *et al.*, 2008; Sendjaya; Sarros; Santora, 2008; van Dierendonck; Nuijten, 2011), a construção e nutrição de bons relacionamentos interpessoais (Buchen, 1998; Sendjaya; Sarros; Santora, 2008; van Dierendonck; Nuijten, 2011; Vidaver-Cohen; Colwell, 2011; Reed; Vidaver-Cohen; Colwell, 2011), o comportamento ético (Liden *et al.*, 2008), a integridade moral (Reed; Vidaver-Cohen; Colwell, 2011) e a justiça (Bausch, 1995). Estas características estão relacionados com as dimensões do modelo teórico proposto neste estudo: altruísmo, empoderamento, relacionamento e responsabilidade.

Os adolescentes parecem ter internalizado conceitos e práticas da CNV como propostos por Rosenberg (2006, 2019a, 2019b), especialmente a percepção de como os julgamentos podem prejudicar a comunicação, a diferenciação de julgamentos e avaliações, a expressão de sentimentos e a investigação e expressão de necessidades próprias e dos outros. Os achados deste estudo também são condizentes com os estudos anteriores que mostram que o desenvolvimento em CNV melhora a empatia (Marlow *et al.*, 2012; Nosek e Durán, 2017; Alshughry, 2018; McCusker, 2021; Buck *et al.*, 2021; Epinat-Duclos *et al.*, 2021; Yang; Kim, 2021; Yang; Kim, 2022; Sung; Kweon, 2022; Kim; Jo, 2022; Kansky, 2022), a expressão de emoções (Wacker; Dziobek, 2018; Lee; Kim, 2019; Yang; Kim, 2021; Kim; Kim, 2022), o controle da raiva (Kim; Jo, 2022; Yang; Kim, 2021), a capacidade de lidar com o estresse (Buck *et al.*, 2021), bem como proporciona melhora nos relacionamentos interpessoais (Sung; Kweon, 2022; Marlow *et al.*, 2012; Nosek; Durán, 2017; Korlipara; Shah, 2022), incluindo relações com família, amigos e comunidade (Marlow *et al.*, 2012; Nosek; Durán, 2017; Alshughry, 2018; Kansky; Maassarani, 2022). Além disso, é condizente com a revisão sistemática de Danet (2020) que propõe que a CNV é útil para criar comunidades educativas inclusivas, fomentar a integração, colaboração e empatia. Os resultados desses estudos foram obtidos em treinamentos de CNV em diversos contextos com públicos adultos. O presente estudo releva que a CNV ensinada um público mais jovem, os adolescentes, também proporciona o desenvolvimento destas habilidades.

4.2.2 Violência

Nesta subseção, aborda-se a análise qualitativa do tema violência, explorando tanto a mudança na definição de violência pelos participantes ao longo do programa (coletada através dos questionários pré e pós) quanto os relatos coletados nos diários de campo e na transcrição do grupo focal.

As situações de violência dialogadas ao longo do programa incluíram relatos pessoais de violência sofridas, violências relacionadas à preconceito e desigualdades de gênero, raça e orientação sexual e violências realizadas por professores e pedagogos e a falta de suporte sentida pelos alunos em relação à instituição escolar. Esta última destaca a importância de envolver as autoridades da escola nas

mudanças necessárias para prevenção e enfrentamento da violência escolar. Semelhante ao encontrado por Velez *et al.* (2021) e considerando os relatos dos alunos sobre violências sofridas por professores e pedagogos, os efeitos de programas como o JLNV provavelmente seriam maiores e mais sustentáveis se toda a escola estivesse envolvida. Como sinaliza Gaidargi (2019) é importante que os professores treinem a escuta de seus estudantes, sendo a proposta de pedagogia crítica compassiva de Hao (2011) um exemplo de como isso e outras capacidades podem ser desenvolvidas a fim de incluir o desenvolvimento do corpo diretivo em atividades de prevenção e enfrentamento da violência escolar.

4.2.2.1 Mudança na definição de violência dos participantes

A pergunta “O que é violência para você?” foi realizada no questionário antes e depois do programa para verificar a mudança de percepção sobre o conceito de violência. Visto que mudar de conceito é importante, segundo tais e tais. Na Tabela 22 é possível ver as definições descritas antes e depois por cada participante, bem como uma análise dessas mudanças realizada pelo autor.

TABELA 22 – MUDANÇA NA DEFINIÇÃO DE VIOLÊNCIA ANTES E DEPOIS DO PROGRAMA

O que é violência para você? (Antes)	O que é violência para você? (Depois)	Análise da mudança
tudo que causa dano físico, mental ou emocional na outra pessoa	tudo que ofenda o outro.	A definição “antes” foca no dano, enfatizando efeitos físicos, mentais e emocionais, enquanto a “depois” desloca o foco para a ofensa, sugerindo uma dimensão relacionada mais à subjetividade do sujeito e à intenção do ato.
Uma falta de respeito com o próximo.	É uma coisa que nem deveríamos fazer	Enquanto a definição “antes” destaca o desrespeito, a “depois” aponta para a não aceitação moral e ética, colocando a violência como algo errado.
Para mim, violência começa quando a pessoa não se sente bem, desde bater, até falar.	Para mim a violência é desde verbal, até agressiva, sendo a agressiva para mim, a pior de todas, mas a verbal é muito ruim também.	Na definição “antes” há uma relação com o desconforto pessoal que pode variar de gestos a palavras, já na “depois” há uma classificação mais nítida dos tipos de violência, evidenciando uma hierarquia que valoriza o dano potencial de cada modalidade.

Quando uma pessoa usa a violência verbal, que são palavras, e a violência não verbal que é sair no soco etc...	Violência para mim depende, tipo tem a Violência verbal que usas palavras bem pessoal e pesadas que machucam a pessoa, e tem a Violência não verbal que aí as pessoas entre em soco, chute, etc...	Ambas as definições reconhecem a existência de violência verbal e não verbal, porém a “depois” detalha a intensidade e o impacto pessoal das palavras, oferecendo uma perspectiva mais refinada sobre as diferentes manifestações da violência.
Quando você prejudica alguém fisicamente e/ou psicologicamente	Algo que você faz ou fala para alguém mais grosseiro ou que machuque	A definição “antes” centra-se no prejuízo físico ou psicológico, enquanto a “depois” é mais descritiva em relação à intenção e impacto da ação.
Qualquer coisa que afete outra pessoa	Qualquer coisa que machuque uma pessoa física ou mentalmente	A versão “antes” é ampla, englobando qualquer efeito sobre o outro, enquanto a “depois” delimita a ação àquelas que efetivamente machuquem física ou mentalmente outra pessoa.
Algo ruim	Diversas coisas no dia dia como discussão, racismo, socos, chutes, etc	A definição “antes” é pouco descritiva e genérica, ao passo que a “depois” oferece exemplos concretos, evidenciando a variedade de situações cotidianas que podem ser classificadas como violência.
Agredir os outros com palavras ou atitudes	É qualquer palavra ou ação e machuque os outros intencionalmente	Enquanto “antes” menciona a agressão por meio de palavras e atitudes, a “depois” enfatiza a intenção de causar dor, destacando a escolha deliberada de gerar dano ao outro.
Bater em uma pessoa fisicamente	Dor física ou psicológica feita por alguém	A definição “antes” limita-se à agressão física, já a “depois” amplia o conceito para incluir a dor psicológica, reconhecendo que o impacto pode ser tanto físico quanto mental.
É todo desrespeito com o próximo, seja físico ou emocional.	Violência não é só o ato de bater fisicamente, mas sim verbalmente e psicologicamente que afeta em todas as áreas	Na “antes”, não é explicitada ação/ato e sim desrespeito físico ou emocional com o próximo. A “depois” destaca a violência como uma ação, destringida em verbal e psicológica e enfatiza que afeta a pessoa violentada em todas as áreas da vida.
Um ato impulsivo que machuca internamente ou fisicamente a própria pessoa e as pessoas em volta dela, trazendo a solidão e relacionamentos não saudáveis como uma das principais consequências	Um ato impulsivo ou explosivo que faz uma pessoa machuque a outra fisicamente ou psicologicamente.	A versão “antes” detalha as consequências sociais e emocionais do ato, como a solidão e relações prejudiciais, enquanto a “depois” mantém a ênfase no ato impulsivo e no dano causado, sem explorar tanto suas ramificações.

Pra mim, violência é toda ação que viola os direitos de um indivíduo. Como agressões, xingamentos e a invasão de suas individualidades	É qualquer tipo de ação que possa violar a liberdade ou o bem-estar de alguém	A definição “antes” foca na violação dos direitos e da individualidade, já a “depois” amplia o conceito para incluir qualquer ação que comprometa a liberdade ou o bem-estar, trazendo uma visão mais ampla dos impactos da violência.
--	---	--

Fonte: O autor (2025).

As análises indicam uma mudança significativa na forma como os participantes concebem a violência após o programa. Inicialmente, suas definições concentravam-se nos danos físicos, mentais e emocionais causados por atos violentos, enfatizando a agressão e o desrespeito. Esse entendimento priorizava manifestações explícitas de violência, sem explorar com profundidade as intenções subjacentes ou os impactos mais sutis.

Após a intervenção, os participantes passaram a descrever a violência não apenas pelos danos causados, mas também pela violação de direitos, da individualidade e pela intenção deliberada de prejudicar ou afetar negativamente o outro. Essa mudança reflete uma ampliação do conceito, que passa a incluir dimensões éticas, morais e subjetivas, deslocando a ênfase de uma visão centrada apenas nos efeitos para uma compreensão mais abrangente e contextualizada.

Além disso, as novas definições tornam-se mais detalhadas e descritivas, diferenciando explicitamente as diversas modalidades de violência – desde manifestações verbais, reconhecidas como potencialmente tão danosas quanto a agressão física (Boxer *et al.*, 2003), até atitudes que comprometem o bem-estar e a liberdade dos indivíduos. Também se observa um maior reconhecimento de exemplos cotidianos de violência, como discussões e racismo, o que sugere um aumento da consciência sobre a amplitude e os múltiplos contextos em que a violência pode se manifestar.

Por fim, o programa parece ter contribuído para que os participantes expandissem sua compreensão da violência, passando de uma perspectiva mais restrita e focada no dano imediato para uma visão mais ampla e refinada, que reconhece tanto a intencionalidade dos atos violentos quanto suas variadas formas de manifestação.

4.2.2.2 Análise de conteúdo da categoria violência

Dentro da categoria violência definida previamente, foram encontradas 3 subcategorias: (1) Experiências e narrativas pessoais de violência, (2) Violência institucional e (3) Preconceitos de gênero, raça e orientação sexual.

TABELA 23 – ANÁLISE FREQUENCIAL DA CATEGORIA VIOLÊNCIA

Categoria	Subcategorias	Frequência
Violência	Experiências e narrativas pessoais de violência	6
	Violência institucional	8
	Preconceitos de gênero, raça e orientação sexual	6

Fonte: O autor (2025).

4.2.2.2.1 Experiências e narrativas pessoais de violência

Uma parte dos relatos (6 unidades de registro) abordam trajetórias pessoais e experiências íntimas, mostrando como vivências de bullying, traumas afetivos e conflitos internos impactam os participantes.

O Participante E conta sobre as dificuldades que enfrentou quando mais novo, afirmando: “sofria bullying quando era mais jovem por ser gordo e quando vi o termo não violência, achei legal”³. Esse depoimento ilustra como a experiência de sofrer bullying gerou curiosidade em conhecer estratégias alternativas à violência.

Outra participante compartilhou uma memória dolorosa de uma relação abusiva vivida por sua mãe. Durante a atividade “Sustentando os balões de necessidades” ela fez um desenho no balão que lembrara seu avô falecido, ao lembrar do afeto e cuidado que ela tinha com o avô, a jovem recordou da falta dessas necessidades após o falecimento do avô, que a levou a essa memória mais dolorosa³. Além disso é importante notar que “a confiança da Participante I ao compartilhar sua história foi um momento significativo para a construção de laços com o facilitador. Parece que ela realmente se sente segura a ponto de compartilhar essa vulnerabilidade.”³.

O Participante D se abriu sobre sua saúde emocional, contando seu histórico de tentativas de suicídio e as mudanças que experimentou ao longo do tempo³. Assim como ele, a Participante Q relata episódios recentes de violência vivida, demonstrando uma reação emocional intensa. Esses depoimentos mostram a importância de existirem espaços como o Programa para que os jovens possam expor situações de violência e receber escuta e acolhimento.

Em outro relato, o Participante K compartilha sua perspectiva sobre conflitos, baseando-se em experiências de um parente que se envolve em atos de violência física de maneira sistemática e aparentemente é uma referência de poder para ele. Inspirado por este, o participante expressa sua visão ao dizer que adota o princípio do “olho por olho, dente por dente”, demonstrando como as referências próximas podem impactar a forma como os jovens enxergam e agem no mundo, reforçando a importância de “explorar novos repertórios que possam contribuir para o desenvolvimento de relações mais saudáveis e construtivas.”³.

4.2.2.2.2 Violência institucional

Nesta parte, os relatos (8 unidades de registro) apontam para comportamentos abusivos e práticas de poder por parte de figuras de autoridade na instituição escolar que geram a percepção de opressão e exclusão entre os alunos. Os relatos citam episódios em que professores e pedagogos utilizam a violência verbal contra os alunos, contribuindo para um ambiente que dificulta a expressão e a segurança dos estudantes.

“Os estudantes mencionaram professores que, segundo eles, utilizam o poder de forma mais violenta, citando especificamente um professor acusado de atos de assédio e preconceito. Relataram que, ao levarem essas questões à pedagogia, não houve ação efetiva, evidenciando o pouco poder que sentem ter no ambiente escolar em comparação aos professores.”³

Essa situação ilustra a dificuldade dos jovens em se posicionar frente a um sistema que parece não oferecer proteção adequada. Durante a discussão sobre o suicídio recente de um aluno da escola, os participantes enfatizaram essa percepção de abandono institucional³. Segundo eles, a ausência de uma resposta adequada dos responsáveis reforça o sentimento de desamparo entre os jovens³.

Por fim, os estudantes expressam um sentimento generalizado de impotência diante das múltiplas formas de violência no ambiente escolar e da falta de respostas efetivas dos adultos responsáveis, reforçando a necessidade urgente de mudanças institucionais. Apesar disso, os alunos “também demonstraram interesse em reconhecer o poder que possuem, mesmo dentro de sistemas opressivos”³, o que poder ser um motivador para colocar em ação a proposta do jovem líder pela não violência, um adolescente capaz de reconhecer suas possibilidades e agir no meio em que está para gerar transformações.

4.2.2.2.3 Preconceitos de gênero, raça e orientação sexual

Os relatos desta categoria (6 unidades de registro) abordam questões mais amplas de preconceito e desigualdade, destacando como marcadores sociais, como gênero, raça e orientação sexual, influenciam as relações de poder e a vivência de violência. A partir da atividade “Passeio da conscientização” o grupo discutiu as altas taxas de violência, enfatizando o assédio e a violência direcionada à população LGBTQIA+. O Participante E trouxe à tona exemplos pessoais de homofobia, inclusive citando situações em que, em contextos familiares e comunitários, houve violência por conta da orientação sexual, como o episódio de uma pessoa homossexual apedrejada na favela onde ele morava³.

Outros participantes compartilham como pessoas LGBTQIA+ são tratadas de forma negativa em suas famílias e escolas, reforçando a persistência do estigma e a necessidade de repensar as práticas de inclusão e respeito nas instituições³. Além disso, durante as discussões, os participantes analisam os marcadores sociais, como ser homem branco e heterossexual, que está associado a posições de poder, em contraste com as dificuldades enfrentadas por mulheres, negros e transsexuais³. Além de surgirem falas que abordavam como a de um participante que questionou a existência de homofobia na escola, enquanto outra aluna afirmou que se considerava machista³. Esses debates geraram grande envolvimento do grupo, ao mesmo tempo em que evidenciaram uma compreensão superficial e, muitas vezes, influenciada por crenças familiares e estereótipos internalizados.

Essa análise ressalta como as desigualdades estruturais e os marcadores sociais atravessam a vivência cotidiana dos alunos, influenciando suas percepções e experiências.

4.2.3 Temas emergentes: religião, sexualidade e classe social

Ao longo dos encontros do Programa, além das categorias previamente estabelecidas para análise, surgiram espontaneamente discussões e relatos sobre temas que não haviam sido previstos inicialmente, mas que se mostraram centrais para a vivência dos participantes. Esses temas emergentes refletem aspectos fundamentais da construção da identidade dos adolescentes e suas interações no ambiente escolar e social, revelando conflitos, pertencimentos e desafios que atravessam suas realidades.

Dentre esses temas, destacam-se três que apareceram de maneira recorrente e significativa: religião, sexualidade e classe social. Esses temas também foram apontados pela literatura (Miranda, 2017; Unesco, 2019b; Botler, 2021; Lachtim *et al.*, 2022) como atravessamentos relevantes no ambiente escolar.

4.2.3.1 Religião

A religiosidade foi um tema que surgiu muitas vezes durante as atividades e compartilhamento entre os participantes. As práticas e crenças religiosas parecem ter função importante para muitos deles e interferir em conflitos pessoais, limitações familiares e questões de pertencimento.

Dois exemplos marcantes são quando, no intervalo, um participante “fala que ‘Na sexta feira tem GC (grupo de jovens da Igreja)’”³ e convida os demais para participar; e quando duas participantes dizem ter se identificado a partir do “contato com Deus”, inspiradas pelos crachás que haviam desenhado³.

Entretanto, a vivência religiosa também parece gerar conflitos e desafios significativos. Uma participante relata um episódio de “conflito com uma amiga após mudar de religião”³. Além disso, a imposição de valores e limitações familiares ficou clara no depoimento de Participante B, que “fala sobre a falta de autonomia em sua

vida para fazer escolhas e sair de casa, especialmente por conta das limitações impostas por sua família, segundo ela, relacionadas com crenças religiosas.”³.

Os relatos apontam para uma pluralidade de tradições religiosas presentes entre os jovens. Enquanto o Participante E menciona que seu pai é evangélico e a Participante H rememora sua criação em ambiente católico, a Participante C se identifica como evangélica e a Participante Q compartilha suas experiências como praticante de Umbanda. Esta última observa que no ambiente em que pratica a religião “a maioria das pessoas são gays e que as mulheres realizam todas as atividades”³, o que provoca no grupo uma discussão sobre orientação sexual e gênero dentro dos espaços religiosos.

Os relatos demonstram a complexidade da vivência religiosa, que pode ser uma fonte de acolhimento e pertencimento, mas também gerar conflitos e limitar a autonomia individual. A partir das diversas experiências fica evidente que a religiosidade desempenha um papel multifacetado na construção da identidade dos jovens, interligando dimensões pessoais, familiares e sociais.

4.2.3.2 Sexualidade

A vivência da sexualidade na adolescência também aparece de maneira multifacetada nos relatos, revelando tanto descobertas e brincadeiras quanto conflitos decorrentes das normas de gênero e das expectativas da heteronormatividade. Os episódios demonstram como os jovens interpretam e atribuem sentidos às suas interações, mesmo em situações aparentemente sem conotação sexual.

Um exemplo ocorre quando o facilitador Victor é apresentado e, fazendo referência ao facilitador Ivan, diz “somos próximos”³. Essa afirmação desencadeia reações nos participantes, que produzem sons e expressões faciais insinuando uma conotação sexual, mostrando a sensibilidade dos adolescentes quanto à intimidade entre homens e às interpretações sobre a masculinidade e o que significa ser homem em uma sociedade heteronormativa. Outra situação envolve o momento em que, após uma atividade em dupla, o facilitador Ivan orienta os participantes a colocar o papel dentro do plástico do crachá. O ato, aparentemente simples, gera uma “certa comoção no grupo”³, pois é interpretado como tendo uma conotação sexual.

Outro exemplo da sexualidade permeada pelo machismo estrutural é quando a Participante O convida outro participante a “olhar a bunda dela enquanto ela estava se apoiando para ajudar os participantes a preencher o IHSA”³. Em outro episódio, um estudante comenta, “Que putaria é essa?”³, referindo-se a uma cena em que três participantes estão sentadas com a perna uma em cima da outra.

As piadas sobre sexualidade algumas vezes são carregadas de chacota e revelam como o humor pode reforçar preconceitos. Comentários irônicos, como quando alunos associam a postura agressiva de um professor a uma suposta “falta de dar”³, fazendo uma alusão a relações sexuais, demonstram uma descontração que persistem estereótipos que podem marginalizar identidades, nesse caso à homossexualidade. Esse aspecto é particularmente preocupante, pois, sem a devida mediação, tais comentários podem reforçar uma cultura de violência simbólica.

Os relatos demonstram que a sexualidade na adolescência é um tema central e complexo, permeado por descobertas, brincadeiras e conflitos. As interações dos jovens, desde a simples afirmação de proximidade até os gestos carregados de simbolismo e as piadas que expõem preconceitos, evidenciam como normas de gênero e expectativas sociais moldam a forma de vivenciar a sexualidade. Assim, é fundamental que espaços de diálogo e reflexão sejam criados, permitindo que os adolescentes explorem suas identidades de maneira segura e autêntica.

4.2.3.3 Classe social

Durante o encontro, observou-se que as experiências escolares e as condições de vida dos participantes estão permeadas por questões relacionadas à classe social e às dificuldades financeiras. Esse atravessamento se manifestou em diferentes momentos da conversa, como quando o facilitador Victor mencionou que estudou em um colégio particular, o que gerou nele uma sensação de insegurança, embora não parecesse impactar os participantes diretamente.

Outro exemplo ocorreu quando os participantes viram um estojo da marca Faber Castell e reagiram com a fala: “Nossa, que chique.” Esse episódio ilustra como objetos e símbolos podem carregar significados de status e pertencimento, reforçando percepções sobre desigualdade social.

A questão das dificuldades financeiras também se faz presente em relatos mais pessoais. O Participante K, por exemplo, mencionou que enfrenta desafios econômicos em casa, mas preferiu não se aprofundar no tema.

A relação entre trabalho, estudo e motivação profissional também emergiu na conversa. Um participante questionou o facilitador Victor sobre sua escolha pela Psicologia, e, ao ouvir que era algo que fazia sentido para ele, respondeu: “Ah, então foi porque você escolheu. Porque é algo importante para você. Geralmente as pessoas só fazem por causa do dinheiro.” Em seguida, comentou que em sua casa esse tipo de escolha não é valorizado, e que ele sente que está “por conta própria”. Esse relato sugere diferentes percepções sobre carreira, propósito e necessidade financeira.

Além disso, a conciliação entre estudo e trabalho apareceu como um desafio comum entre os participantes. Alguns relataram dificuldades em equilibrar as demandas acadêmicas com a necessidade de trabalhar, enquanto outros mencionaram o cansaço gerado pelo excesso de responsabilidades e pela falta de descanso. O caso do Participante E ilustra essa realidade: ele inicialmente não participaria do encontro por conta do trabalho como montador de móveis, mas acabou conseguindo comparecer após uma mudança no horário. Ainda assim, precisou se ausentar novamente durante a atividade seguinte. Além disso, o fato de 4 participantes saírem do Programa devido a conflitos com horários de trabalho e outros 3 por cansaço causado pela rotina de trabalho mostra como esse aspecto é um ponto que impacta a vida estudantil desses adolescentes.

Esses relatos evidenciam que as experiências dos participantes do Programa JLNV são atravessadas por desafios que vão desde desigualdades sociais até dificuldades econômicas e exigências da vida profissional. Esses fatores ressaltam a complexidade das trajetórias individuais e a importância de compreender as múltiplas dimensões que moldam suas realidades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, objetivou-se desenvolver e investigar o impacto de uma tecnologia social voltada à prevenção e ao enfrentamento da violência escolar, com base nas contribuições teóricas da Liderança Servidora e da Comunicação Não Violenta. Para tanto, realizou-se uma integração e articulação dos conceitos de LS, CNV e Habilidades Sociais, bem como o desenvolvimento e implementação do Programa Jovens Líderes pela Não Violência (JLNV). Ainda que haja dificuldades e limitações, os resultados obtidos por meio de dados quanti e qualitativos obtidos mostram resultados promissores.

No referencial teórico deste estudo, foi proposto um modelo teórico chamado “Jovem Líder pela Não Violência” que integrou as dimensões da LS sistematizadas a partir de um mapeamento sistemático da literatura, os componentes da CNV e as HS revisadas. Esse modelo se apoiou na análise de resultados deste estudo e pode ser utilizado e aprimorado em formações educacionais e em pesquisas futuras.

Os participantes desenvolveram habilidades relacionadas à LS e à CNV, além de mostraram aumento significativo em seus repertórios (frequência) de empatia, autocontrole e abordagem afetiva e diminuição significativa no custo de resposta ou ansiedade percebido para a emissão (dificuldade) de empatia, civilidade e desenvoltura social. Além disso, o escore total de habilidades sociais obteve tanto aumento significativo no repertório quanto diminuição significativa no custo de resposta ou ansiedade.

Em empatia, conseguiram aumentar a compreensão das ações de outras pessoas de forma ativa e confiante, colocando-se no lugar destas para compreender a razão de seus comportamentos e suas emoções. Esta habilidade esteve conectada com o autocontrole, participantes que antes eram mais emocionalmente impulsivos mencionaram mudanças no comportamento, passando a refletir antes de reagir, o que abriu espaço para comportamentos de empatia mencionados anteriormente. Essas habilidades foram especialmente úteis a apoiar os adolescentes a terem uma abordagem mais assertiva no conflito com amigos, professores, pais ou responsáveis.

A abordagem afetiva foi desenvolvida, principalmente por meio da construção de vínculos dentro do Programa. Participantes que iniciaram com insegurança e medo das interações passaram a se abrir mais, encontrando afeto, acolhimento e uma rede

de apoio na turma formada. Essas capacidades parecem ter se expandido para além dos encontros, já que os participantes relatam que passaram a demonstrar maior abertura para novas conexões e maior confiança para interagir em diferentes ambientes. Essa habilidade também se destaca por apresentar a maior proporção de participantes que migraram para uma faixa de percentil superior, tanto em dificuldade quanto em frequência.

Além da empatia, outras duas habilidades tiveram diminuição significativa na dificuldade: a civilidade e a desenvoltura social. A civilidade esteve presente nos encontros por meio de proatividade no apoio de preparação e arrumação do ambiente físico e em gestos de hospitalidade e de acolhimento entre os participantes. A diminuição na dificuldade de desempenhar a desenvoltura social foi evidenciada por meio da crescente abertura que os participantes tiveram para expor e interagir em grupo ao longo dos encontros, bem como a evolução em suas habilidades de liderança e capacidade de conduzir um grupo.

Apesar da assertividade não ter tido significância estatística de mudança nem em frequência nem em dificuldade, foi a terceira habilidade social com maior frequência de citações. A partir da análise qualitativa, é possível perceber que os participantes desenvolveram a capacidade de identificar e expressar sentimentos, de dizer “não” e afastar-se de relações nocivas e de expressar desagrados em situações de conflito.

Esses jovens não apenas desenvolveram habilidades sociais mensuráveis em números, mas abriram novos caminhos para relações mais humanas, acolhedoras e conscientes. Como sementes cuidadas em solo fértil, eles cresceram em empatia, aprenderam a respirar antes de reagir impulsivamente, encontraram coragem para abraçar e serem abraçados pela afetividade, e começaram a enxergar na vulnerabilidade uma força capaz de gerar conexões genuínas. Ao se desenvolverem, estes adolescentes transformaram suas próprias vidas e também se tornaram inspirações vivas para aqueles ao seu redor.

A percepção sobre a segurança no ambiente escolar dos participantes antes e após a intervenção, apesar de não ser estatisticamente significativa, mostrou uma tendência de melhora com a média da percepção indo de 4,5 para 5,4 e a maioria dos participantes (66,7%) apresentando aumento na pontuação.

A diferença de definição do conceito de violência pelos participantes mudou depois do Programa, passando de uma perspectiva mais restrita e centrada nos danos físicos e emocionais imediatos para uma compreensão mais ampla e refinada, que incorpora dimensões éticas, morais e subjetivas. Essa ampliação do conceito demonstra que o programa foi eficaz em promover uma reflexão mais profunda e crítica, contribuindo para uma visão mais abrangente e consciente do que constitui a violência e suas implicações na vida das pessoas.

As situações de violência dialogadas ao longo do programa incluíram relatos pessoais de violência sofridas, violências relacionadas à preconceito e desigualdades de gênero, raça e orientação sexual e violências realizadas por professores e pedagogos e a falta de suporte sentida pelos alunos em relação à instituição escolar. Esta última destaca a importância de envolver as autoridades da escola nas mudanças necessárias para prevenção e enfrentamento da violência escolar.

Três temas surgiram recorrentemente ao longo dos encontros: religião, sexualidade e classe social. Considerando a importância desses temas para os adolescentes, outras intervenções poderiam ter algum desses temas como foco ou edições do Programa JLNV poderiam abordar esses temas com ainda mais intencionalidade e utilizá-los como pretexto para desenvolver as habilidades sociais nos participantes.

Os participantes aprenderam a enxergar além das aparências imediatas da violência, despertando uma consciência crítica que reconhece suas múltiplas faces e raízes mais profundas. Ao compartilharem histórias pessoais e discutirem abertamente sobre religião, sexualidade e classe social, romperam silêncios de tabus e abriram caminhos essenciais para o acolhimento e a inclusão. Ficou evidente que enfrentar a violência escolar exige mais que respostas simples; demanda diálogo, escuta empática e uma rede ampla de apoio, envolvendo não apenas os estudantes, mas toda a comunidade escolar. Assim, o programa não só revelou a importância de debater temas sensíveis com profundidade e respeito, mas também demonstrou o imenso potencial dos jovens como agentes ativos de uma transformação que transcende os muros da escola, tocando e transformando suas próprias vidas e a sociedade como um todo.

Por fim, a tecnologia social proposta, o Programa JLNV, demonstra um potencial significativo para a prevenção e enfrentamento da violência escolar. No

entanto, é importante reconhecer algumas limitações deste estudo. A pesquisa foi realizada em apenas uma escola, com uma amostra reduzida de 14 participantes, e não contou com grupo de controle. Ademais, o instrumento quantitativo (IHSA) baseou-se em respostas autodeclaradas, e o autorrelato foi o principal meio de coleta de dados, e não houve triangulação de fontes por meio da inclusão de percepções externas, como as de professores, pais ou colegas. Outro ponto a ser considerado é o tempo relativamente curto entre a medição inicial e final das habilidades sociais (três meses), o que pode não captar mudanças mais profundas e sustentáveis ao longo do tempo.

Recomenda-se que pesquisas futuras ampliem o escopo do estudo incluindo amostras maiores e em mais escolas com perfis diversos, testem a implementação do programa com facilitadores que não sejam professores dos alunos para avaliar possíveis variações nos resultados e coletem dados de múltiplas fontes (como professores, familiares e colegas). Além disso, estudos futuros podem validar o modelo Jovem Líder pela Não Violência em outros contextos e criar um instrumento específico de mensuração baseado nesse modelo. Ainda, o mesmo referencial pode ser adaptado e aplicado em programas de formação para professores, gerando um impacto mais sustentável no ambiente escolar no que diz respeito à não violência.

Semelhante à flor de Drummond, que ousou desafiar o asfalto, os jovens líderes pela não violência emergem com coragem e força, rompendo o terreno duro da violência, dos preconceitos e das estruturas que mantêm privilégios sociais, florescendo como potentes agentes de transformação. Que esta pesquisa sirva como inspiração para futuras aplicações práticas e estudos ampliados. Que possamos multiplicar esta experiência em diferentes contextos, expandindo o alcance desta transformação e contribuindo para uma sociedade mais justa, empática e dialógica.

REFERÊNCIAS

- ACHKAR, A. M. N. E.; LEME, V. B. R.; SOARES, A. B.; YUNES, M. A. M.. Risco e proteção de estudantes durante os anos finais do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 21, n. 3, p. 417-426, set./dez. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2017/021311151>.
- ADRIANI, P. A. *et al.* Non-violent communication as a technology in interpersonal relationships in health work: a scoping review. *BMC Health Services Research*, v. 24, n. 1, p. 289, 2024.
- AGNEW, E. N. Needs and Nonviolent Communication in the Religious Studies Classroom. *Teaching Theology & Religion*, v. 15, n. 3, p. 210–224, 2012.
- ALBE, V.; GOMBERT, M.-J.. Students' communication, argumentation and knowledge in a citizens' conference on global warming. *Cultural Studies of Science Education*, v. 7, n. 3, p. 659–681, 2012.
- ALSHUGHRY, U. Non-violent communication and theatre of the oppressed: A case study with Syrian refugee women from the Kareemat Centre in Turkey. *Intervention*, v. 16, n. 2, p. 170, 2018.
- BAESLER, E. J.; LAURICELLA, S. Teach peace: assessing instruction of the nonviolent communication and peace course. *Journal of Peace Education*, v. 11, n. 1, p. 46–63, 2014.
- BAKKER, E. J. M. *et al.* Conflict or connection? A feasibility study on the implementation of a training based on connecting communication in a nursing curriculum. *Nurse Education Today*, v. 111, 2022.
- BAUTH, M. F.; ANGÉLICO, A. P.; OLIVEIRA, D. C. R. de. Association between social skills, sociodemographic factors and self-statements during public speaking by university students. *Trends in Psychology*, Ribeirão Preto, v. 27, n. 3, p. 677-692, Sept. 2019. DOI: 10.9788/TP2019.3-06.
- BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*.
- BOMM WEILER, M. L.; FREITAS, A. C. V. de. Caminhos para a paz: comunicação não violenta e práticas de justiça restaurativa como potencializadoras de habilidades socioemocionais. *Simbiótica Revista Eletrônica*, v. 10, n. 3, p. 134–167, 2023.
- BOTLER, A. M. H. Injustiças vividas e demandas por reconhecimento numa escola pública: expressões de estudantes de ensino médio. *Educação e Pesquisa*, v. 47, p. e238752, 2021.
- BOXER, P.; EDWARDS-LEEPER, L.; GOLDSTEIN, S. E.; MUSER-EIZENMAN, D.; DUBOW, E. F. Exposure to "low-level" aggression in school: associations with aggressive behavior, future expectations, and perceived safety. *Violence and Victims*, v. 18, n. 6, p. 691-705, dez. 2003.

- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República,. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.
- BUCK, E. *et al.* The physician healer track: educating the hearts and the minds of future physicians. *Medical Education Online*, v. 26, n. 1, p. 1844394, 2021.
- CALIMAN, G. *et al.* Youth leadership and global citizenship: alternatives for peacebuilding in Brazilian public schools. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 28, n. 108, p. 672–694, set. 2020.
- CANAVESI, A.; MINELLI, E. Servant Leadership: a Systematic Literature Review and Network Analysis. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, v. 34, n. 3, p. 267–289, 2022.
- CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, n. 8, p. 432–443, dez. 2002.
- CLARK, C. M.; GORTON, K. L.; BENTLEY, A. L. Civility: A concept analysis revisited. *Nursing Outlook*, v. 70, n. 2, p. 259-270, 2022. ISSN 0029-6554. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.outlook.2021.11.001>.
- COGO-MOREIRA, H. *et al.* Does #Tamojunto alter the dynamic between drug use and school violence among youth? Secondary analysis from a large cluster-randomized trial. *European Child & Adolescent Psychiatry*, v. 32, n. 2, p. 293–302, fev. 2023.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Resolução CFP nº 31, de 15 de dezembro de 2022. Estabelece diretrizes para a realização de Avaliação Psicológica no exercício profissional da psicóloga e do psicólogo, regulamenta o Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos – SATEPSI e revoga a Resolução CFP nº 09/2018. Brasília: CFP, 2022. Disponível em: <https://atosoficiais.com.br/cfp/resolucao-do-exercicio-profissional-n-31-2022-estabelece-diretrizes-para-a-realizacao-de-avaliacao-psicologica-no-exercicio-profissional-da-psicologa-e-do-psicologo-regulamenta-o-sistema-de-avaliacao-de-testes-psicologicos-satepsi-e-revoga-a-resolucao-cfp-no-09-2018?origin=instituicao&q=31/2022>.
- COLLIER, K. K.; MATTEI, S. B. *The Heart of Nonviolent Communication: 25 Keys to Shift From Separation to Connection*. Encinitas: PuddleDancer Press, 2023.
- CORRÊA, R. S.; MARQUES, A.; NEUFELD, C. B.; ALMEIDA, A. M. de; MATOS, M. G. de. Desenvoltura social, regulação parental e atividade física em adolescentes: um estudo de corte. *Research, Society and Development*, v. 11, n. 8, e30111830818, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i8.30818>.
- DA SILVA, F. R.; ASSIS, S. G. Prevenção da violência escolar: uma revisão da literatura. *Educação e Pesquisa*, v. 44, n. 1, 2018
- DA SILVA, J. L. *et al.* Bullying and Social Skills of Students in School Transition. *Psico-USF*, v. 27, n. 1, p. 17–29, 2022.

DAMIANI, M. F.; ROCHEFORT, R. S.; CASTRO, R. F. DE; DARIZ, M. R.; PINHEIRO, S. S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. *Cadernos de Educação*, n. 45, p. 57-67, 11.

DANET, A. *La comunicación noviolenta entre teoría y práctica. Una revisión sistemática*. *Revista de Paz y Conflictos*, v. 13, n. 1, p. 35–55, 2020.

DE MELLO, L. T. N.; TRINTIN-RODRIGUES, V.; ANDRETTA, I. Relation between social skills and life satisfaction by adolescents and use of applications for communication. *Quadernos de Psicologia*, v. 21, n. 1, 2019.

DE RIVERA, J. *Teaching about the culture of peace as an approach to peace education*. In: SALOMON, G.; CAIRNS, Ed. (Ed.). *Handbook on peace education*. New York: Taylor and Francis, 2010. p. 187–198.

DE SOUSA, M. L.; PEIXOTO, M. M.; CRUZ, S. The association of social skills and behaviour problems with bullying engagement in Portuguese adolescents: From aggression to victimization behaviors. *Current Psychology*, v. 42, n. 14, p. 11936–11949, 2023.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. *Competência social e habilidades sociais: manual teórico-prático*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. *Inventário de habilidades sociais para adolescentes (IHSA-Del-Prette): manual de aplicação, apuração e interpretação*. São Paulo: Pearson Clinical Brasil, 2015.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes, 2001.

DUCKWORTH, A. L.; KIM, B.; TSUKAYAMA, E. Life Stress Impairs Self-Control in Early Adolescence. *Frontiers in Psychology*, v. 3, 2013. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2012.00608>. DOI: 10.3389/fpsyg.2012.00608. ISSN 1664-1078.

EPINAT-DUCLOS, J. *et al.* Does nonviolent communication education improve empathy in French medical students? *International Journal of Medical Education*, v. 12, p. 205–218, 29 out. 2021.

EPINAT-DUCLOS, J. *et al.* Does nonviolent communication education improve empathy in French medical students?. *International Journal of Medical Education*, v. 12, p. 205–218, 2021.

ESKIN, M. Self-reported assertiveness in Swedish and Turkish adolescents: A cross-cultural comparison. *Scandinavian Journal of Psychology*, v. 44, n. 1, p. 7-12, 2003. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/journal/14679450>.

EVA, N. *et al.* Servant Leadership: A systematic review and call for future research. *Leadership Quarterly*, v. 30, n. 1, p. 111–132, 2019.

FERREIRA, I. F.; MARTINS, B. A.; ARAÚJO DE LIMA, C. Violência Escolar no município de Ladário - MS: um relato sobre formação para criação de observatório. *Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp*, v. 9, n. 1, p. 90–107, 21 abr. 2021.

FILMUS, D. *Enfrentando la violencia en las escuelas: Un Informe de Argentina*. In: FILMUS, Daniel *et al.* Violência na escola: América Latina e Caribe. Brasília UNESCO Brasília, 2003.

FITZGERALD, H. J. A (not so) simple dialogue activity. *Journal of Religion & Spirituality in Social Work: Social Thought*, v. 38, n. 4, p. 415–427, 2019.

GAIDARGI, A. M. M. Educação infantil dialógica e não-violenta. *Dialogia*, n. 33, p. 246–262, 2019.

GIL, A. C. *Como Fazer Pesquisa Qualitativa*. Rio de Janeiro: Grupo GEN, 2021. E-book. ISBN 9786559770496. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786559770496/>.

GIRAFFE NVC. *Marshall didn't like the name "Nonviolent Communication"*. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MsnaIPzqPzw>.

GOMIDE, P. I. C.; BARROS, F.; ZIBETTI, M. R. Reduction of School Bullying Through Moral Behavior Training. *Trends in Psychology*, 5 jul. 2022.

GREENLEAF, R. K. *The servant as leader*. Cambridge: Center for Applied Studies, 1970.

GREENLEAF, R. K. *Servant leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness*. Paulist Press, 1977.

GUSMÕES, J. D. S. P. *et al.* Violence in Brazilian schools: Analysis of the effect of the #Tamojunto prevention program for bullying and physical violence. *Journal of Adolescence*, v. 63, n. 1, p. 107–117, fev. 2018. Habilidades sociais e bullying em adolescentes.

HAO, R. N. Critical compassionate pedagogy and the teacher's role in first-generation student success. *New Directions for Teaching and Learning*, v. 2011, n. 127, p. 91–98, 2011.

HENNINK, M. M. *Focus group discussions: understanding qualitative research*. Oxford: Oxford University Press, 2014.

IRWIN, V. *et al.* *Report on Indicators of School Crime and Safety: 2021*. Washington: National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education, and Bureau of Justice Statistics, Office of Justice Programs, U.S. Department of Justice, 2022. Disponível em: <https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2022092>.

JUNG, H.; LEE, Y. H.; PARK, J.-H. Effects of Customized Communication Training on Nonviolent Communication, Nonverbal Communication, and Self-Acceptance: Evidence from Korean Nursing Students. *Iranian Journal of Public Health*, 2023. Disponível em: <https://publish.kne-publishing.com/index.php/ijph/article/view/13576>.

KANSKY, R.; MAASSARANI, T. Teaching nonviolent communication to increase empathy between people and toward wildlife to promote human–wildlife coexistence. *Conservation Letters*, v. 15, n. 1, p. e12862, 2022.

KIM, H. K.; JO, H. K. Effects of a Nonviolent Communication Program on Nursing Students. *SAGE Open*, v. 12, n. 3, p. 215824402210961, 2022.

KIM, J.; KIM, S. Effects of a nonviolent communication-based anger management program on psychiatric inpatients. *Archives of Psychiatric Nursing*, v. 41, p. 87–95, 2022.

KOOPMAN, S.; SELIGA, L. Teaching peace by using nonviolent communication for difficult conversations in the college classroom. *Peace and Conflict Studies*, 2021. Disponível em: <https://nsuworks.nova.edu/pcs/vol27/iss3/2/>.

KORLIPARA, M.; SHAH, H. “Power of words”: impact, concerns and applications of nonviolent communication training. *European Journal of Training and Development*, 2022. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/EJTD-03-2022-0030/full/html>.

KROEFF, R. F. da S.; GAVILLON, P. Q.; RAMM, L. V. Diário de Campo e a Relação do(a) Pesquisador(a) com o Campo-Tema na Pesquisa-Intervenção. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 464–480, 2020. DOI: 10.12957/epp.2020.52579.

KRUEGER, R. F.; CASPI, A.; MOFFITT, T. E.; WHITE, J.; STOUTHAMER-LOEBER, M. Delay of gratification, psychopathology, and personality: Is low self-control specific to externalizing problems? *Journal of Personality*, v. 64, p. 107–129, 1996.

LACHTIM, S. A. *et al.* Dinâmica entre potenciais de fortalecimento e desgaste na vida de jovens da escola pública: pesquisa-ação com oficinas emancipatórias. *Saúde e Sociedade*, v. 31, n. 2, p. e210354pt, 2022.

LANGANI, B. *Raio-X de 20 Anos de Ataques a Escola no Brasil 2002-2023*. Instituto Sou da Paz, 2023. Disponível em: <<https://soudapaz.org/wp-content/uploads/2023/05/Raio-x-ataque-a-escolas.pdf>>.

LEAJANSKI, A.; PIMENTEL, C. Círculos restaurativos: uma experiência de enfrentamento à violência escolar. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 15, n. 34, p. 219-236, 2020.

LEE, H.; KIM, D. The Effect of a Nonviolent Communication Training Program for Schizophrenics. *International Journal of IT-based Public Health Management*, v. 6, n. 1, p. 1-6, 2019. DOI: 10.21742/IJIPHM.2019.6.1.01.

LEITÃO, C. *Elaborando um projeto de intervenção local para enfrentar a violência na escola*. In: ASSIS, Simone Gonçalves; CONSTANTINO, Patricia; AVANCI, Joviana (Org.). *Impactos da violência na escola: um diálogo com professores*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. p 235-259.

LEME, V. B. R.; DEL PRETTE, Z. A. P.; COIMBRA, S. Social skills, social support and well-being in adolescents of different family configurations. *Paidéia* (Ribeirão Preto), v. 25, n. 60, p. 9-17, jan./abr. 2015. DOI: 10.1590/1982-43272560201503.

LESTER, S.; LAWRENCE, C.; WARD, C. L. What do we know about preventing school violence? A systematic review of systematic reviews. *Psychology, Health & Medicine*, v. 22, n. sup1, p. 187–223, 6 mar. 2017.

LOPES, C.; ROSSATO, R. When the Military Police go to school: an impact evaluation of the Escola Segura program. *Educação e Pesquisa*, v. 49, 2023.

MAIA, A. A. O Ensino de filosofia e o Bullying: : Retratos de uma experiência filosófica. *Kalagatos*, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 157–172, 2021.

MARLOW, E. *et al.* Nonviolent Communication Training and Empathy in Male Parolees. *Journal of Correctional Health Care*, v. 18, n. 1, p. 8–19, 1 jan. 2012.

MCCUSKER, P. Critical Mindfulness in Social Work: Exploring the Potential of Reflexive Self-Care in the Journey from Student to Social Worker. *The British Journal of Social Work*, v. 52, n. 1, p. 334–353, 2022.

MIRANDA, A. P. M. D.; MAIA, B. Olhares, xingamentos e agressões físicas: a presença e a (in)visibilidade de conflitos referentes às relações de gênero em escolas públicas do Rio de Janeiro. *Horizontes Antropológicos*, v. 23, n. 49, p. 177–202, set. 2017.

MORGAN, D. L. *Focus group as qualitative research*. London: Sage, 1997.

MORSÜNBUİL, Ü. The effect of identity development, self-esteem, low self-control and gender on aggression in adolescence and emerging adulthood. *Eurasian Journal of Educational Research*, n. 61, p. 99-116, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2015.61.6>.

MULAOSMANOVIĆ, N.; MACANOVIĆ, N.; SMOLOVIĆ, V. Social skills and aggressive behavior of adolescents. *International Review*, n. 1–2, p. 33–38, 2023.

MUSEUX, A.-C. *et al.* Improving interprofessional collaboration: The effect of training in nonviolent communication. *Social Work in Health Care*, v. 55, n. 6, p. 427–439, 26 abr. 2016.

NOSEK, M.; DURÁN, M. Increasing Empathy and Conflict Resolution Skills through Nonviolent Communication (NVC) Training in Latino Adults and Youth. *Progress in Community Health Partnerships: Research, Education, and Action*, v. 11, n. 3, p. 275–283, 2017.

O'LEARY, K. D.; SLEP, A. M. S. A Dyadic Longitudinal Model of Adolescent Dating Aggression. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, v. 32, n. 3, p. 314–327, 2003.

OCDE, PISA 2022. *Results: Factsheets – Brazil*. Paris: OECD Publishing. Disponível em: <<https://www.oecd.org/publication/pisa-2022-results/webbooks/dynamic/pisa-country-notes/61690648/pdf/brazil.pdf>>.

OCDE. *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>.

PAGE, M. J.; McKENZIE, J. E.; BOSSUYT, P. M.; BOUTRON, I.; HOFFMANN, T. C.; MULROW, C. D.; *et al.* The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, v. 372, n. 71, 2021. doi: 10.1136/bmj.n71.

PAGE, M. J. *et al.* A declaração PRISMA 2020: diretriz atualizada para relatar revisões sistemáticas. *Revista Panamericana de Salud Pública*, v. 46, p. 1, 2022.

PARK, H.-S.; YANG, Y.-k. Uma análise conceitual da assertividade [A concept analysis of assertiveness]. *Taehan Kanho Hakhoe Chi*, v. 36, n. 3, p. 468-474, jun. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.4040/jkan.2006.36.3.468>. DOI: 10.4040/jkan.2006.36.3.468. PMID: 16825830.

PASSERI, H. J.; PRIOTTO, E. M. T. P. Reflexão sobre violência escolar à luz da Justiça Restaurativa: um relato de experiência. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, v. 7, n. 15, p. 116-129, 24 nov. 2020.

PECK, D. L. Civility: A Contemporary Context for a Meaningful Historical Concept. *Sociological Inquiry*, v. 72, p. 358-375, 2002. DOI: 10.1111/1475-682X.00022.

PEREZ-VILLALOBOS, M. V. *et al.* A systematic review of the student self-control ability and academic performance in university life. *Formación Universitaria, La Serena*, v. 11, n. 3, p. 49-62, jun. 2018. Disponível em: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062018000300049&lng=en&nrm=iso.

PHILLIPS, L. D.; PHILLIPS, M. C. Facilitated Work Groups: Theory and Practice. *The Journal of the Operational Research Society*, v. 44, n. 6, p. 533, 1993.

PINHEIRO, L. V. R. Lei de Bradford: uma reformulação conceitual. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 12, n. 2, p. 59-80, jul./dez. 1983. Porto: Porto Editora, 1994.

RAMPIN, R. *et al.* Taguette: open-source qualitative data analysis. *Journal of Open Source Software*, v. 6, n. 68, p. 3522, 2021. DOI: 10.21105/joss.03522.

RIBEIRO, L. P.; SEIBT, C. L. PARA ALÉM DO CERTO E ERRADO, DO BEM E DO MAL: CONHECENDO MELHOR MARSHALL BERTRAM ROSENBERG E SEU PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA. *Revista Signos*, v. 42, n. 1, 2021.

RICCI, T. F.; SANTOS C. J. A. O desenvolvimento das competências socioemocionais em alunos da educação básica como ferramenta de combate ao “bullying” nas escolas. *Nuances: estudos sobre Educação*, v. 32, n. 00, p. e021003, 21 dez. 2021.

RIDDER, D. T. D. de; LENSVELT-MULDERS, G.; FINKENAUER, C.; STOK, F. M.; BAUMEISTER, R. F. Taking stock of self-control: a meta-analysis of how trait self-control relates to a wide range of behaviors. *Personality and Social Psychology*

Review, v. 16, n. 1, p. 76-99, 2012. Disponível em:
<https://doi.org/10.1177/1088868311418749>.

ROBERTS, R. M.; FAWCETT, L.; SEARLE, A. An Evaluation of the Effectiveness of the Personal Leadership Program Designed to Promote Positive Outcomes for Adolescents. *Journal of Happiness Studies*, v. 20, n. 3, p. 743–757, 2019.

RODRIGUES, L. *Violência nas escolas tem aumento de 50% em 2023*. Agência Brasil, Rio de Janeiro, 03 de nov. de 2023. Disponível em:
<<https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2023-11/violencia-nas-escolas-tem-aumento-de-50-em-2023>>.

RONEN, T.; HAMAMA, L.; ROSENBAUM, M. *et al.* Subjective well-being in adolescence: the role of self-control, social support, age, gender, and familial crisis. *Journal of Happiness Studies*, v. 17, p. 81–104, 2016. Disponível em:
<https://doi.org/10.1007/s10902-014-9585-5>.

ROSENBERG, M. *A linguagem da paz em um mundo de conflitos: sua próxima fala mudará seu mundo*. São Paulo: Palas Athena, 2019a.

ROSENBERG, M. *Comunicação Não Violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais*. São Paulo: Ágora, 2006.

ROSENBERG, M. *Educação para uma vida mais plena: comunicação não violenta – ajudando escolas a melhorar o desempenho acadêmico dos alunos, reduzir conflitos e fortalecer bons relacionamentos*. 1. ed. São Paulo: Palas Athena, 2021.

ROSENBERG, M. *Vivendo a Comunicação Não Violenta*. Rio de Janeiro: Sextante, 2019b.

SANTOS, E.; XAVIER dos S. S. Violências escolares e justiça restaurativa na escola básica estadual de São Paulo na visão dos professores – o papel do diálogo. *Dialogia*, [S. l.], n. 32, p. 136–164, 2019.

SARKOVA, M.; BACIKOVA-SLESKOVA, M.; OROSOVA, O.; MADARASOVA GECKOVA, A.; KATRENIAKOVA, Z.; KLEIN, D.; VAN DEN HEUVEL, W.; VAN DIJK, J. P. Associations between assertiveness, psychological well-being, and self-esteem in adolescents. *Journal of Applied Social Psychology*, v. 43, n. 1, p. 147–154, 2013. DOI: 10.1111/j.1559-1816.2012.00988.x.

SCHAEFER, L. Reinventing civility. *NAMTA Journal*, v. 20, n. 1, p. 8–45, Winter 1995. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ499962>.

SCOPUS. Base de dados Scopus. Elsevier, 2024. Disponível em:
<https://www.scopus.com>.

SHARP, G. *Sharp's Dictionary of Power and Struggle: Language of Civil Resistance in Conflicts*. Oxford: Oxford University Press, 2011.

SIEGEL, S.; CASTELLAN Jr., N. J. *Estatística não-Paramétrica para Ciências do Comportamento*. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2006.

SILVA, L. L. da; COELHO, E. B. S.; CAPONI, S. N. C. de. Violência silenciosa: violência psicológica como condição da violência física doméstica. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, v. 11, n. 21, p. 93–103, 2007.

SMYE, M. D.; WINE, J. D. A comparison of female and male adolescents' social behaviors and cognitions: a challenge to the assertiveness literature. *Sex Roles*, v. 6, n. 2, p. 213-230, 1980.

SPADAFORA, N.; FRIJTERS, J. C.; MOLNAR, D. S.; VOLK, A. A. Do little annoyances relate to bullying? The links between personality, attitudes towards classroom incivility, and bullying. *The Educational and Developmental Psychologist*, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/edp.2019.20>.

STELKO-PEREIRA, A. C.; WILLIAMS, L. C. de A. Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. *Temas psicol.*, Ribeirão Preto, v. 18, n. 1, p. 45-55, 2010.

SUNG, J.; KWEON, Y. Effects of a Nonviolent Communication-Based Empathy Education Program for Nursing Students: A Quasi-Experimental Pilot Study. *Nursing Reports*, v. 12, n. 4, p. 824–835, 2022. *Temas em Psicologia (Trends in Psychology)*, Ribeirão Preto, v. 24, n. 1, p. 251-259, 2016. DOI: 10.9788/TP2016.1-17.

TERROSO, L. B.; WENDT, G. W.; OLIVEIRA, M. S.; ARGIMON, I. I. L. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista.

TRIGUEROS, R. *et al.* Relationship between Emotional Intelligence, Social Skills and Peer Harassment. A Study with High School Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, v. 17, n. 12, p. 4208, 2020.

TSUKAYAMA, E.; TOOMEY, S. L.; FAITH, M. S.; DUCKWORTH, A. L. Self-control as a protective factor against overweight status in *the transition from childhood to adolescence*. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, v. 164, n. 7, p. 631-635, 2010. DOI: 10.1001/archpediatrics.2010.97.

UNESCO. *Behind the numbers: ending school violence and bullying*. Paris: UNESCO, 2019.

UNESCO. *Violência escolar e bullying: relatório sobre a situação mundial*. Brasília: UNESCO Office Brasília, 2019.

UNODC. *Global Study On Homicide 2023*, Nova York: 2023. Disponível em: <https://www.unodc.org/documents/data-and-analysis/gsh/2023/Global_study_on_homicide_2023_web.pdf>.

VALENTE, J. Y.; COGO-MOREIRA, H.; SANCHEZ, Z. M. Decision-making skills as a mediator of the #Tamojunto school-based prevention program: Indirect effects for drug use and school violence of a cluster-randomized trial. *Drug and Alcohol Dependence*, v. 206, p. 107718, jan. 2020.

VAN DER STOUWE, T. *et al.* The effectiveness of social skills training (SST) for juvenile delinquents: a meta-analytical review. *Journal of Experimental Criminology*, v. 17, n. 3, p. 369–396, 2021.

van DIERENDONCK, D.; NUIJTEN, I. The Servant Leadership Survey: development and validation of a multidimensional measure. *Journal of Business and Psychology*, v. 26, n. 3, p. 249-267, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10869-010-9194-1>.

VELEZ, G. *et al.* Teacher and administrator perceptions of peace education in Milwaukee (US) Catholic schools. *Journal of Peace Education*, v. 18, n. 3, p. 360–383, 2021.

WACKER, R.; DZIOBEK, I. Preventing empathic distress and social stressors at work through nonviolent communication training: A field study with health professionals. *Journal of Occupational Health Psychology*, v. 23, n. 1, p. 141–150, jan. 2018.

WACKER, R.; DZIOBEK, I. Preventing empathic distress and social stressors at work through nonviolent communication training: A field study with health professionals. *Journal of Occupational Health Psychology*, v. 23, n. 1, p. 141–150, 2018.

WALDEN, M. *The purpose of NVC*. Disponível em: <<https://www.cnvc.org/about/cnvc/purpose-of-nvc>>.

WILCOXON, F. Individual comparisons by ranking methods. *Biometrics Bulletin*, v. 1, n. 6, p. 80-83, 1945. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3001968>.

WILKINS, K.; CALDARELLA, P.; CROOK-LYON, R. E.; YOUNG, K. R. Implications of Civility for Children and Adolescents: A Review of the Literature. *Issues in Religion and Psychotherapy*, v. 33, p. 37-45, 2010. Disponível em: <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:62794274>.

WILLS, T. A.; WALKER, C.; MENDOZA, D.; AINETTE, M. G. Behavioral and emotional self-control: Relations to substance use in samples of middle and high school students. *Psychology of Addictive Behaviors*, v. 20, n. 3, p. 265–278, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1037/0893-164X.20.3.265>.

WINK JUNIOR, M. V.; RIBEIRO, F. G.; PAESE, L. H. Z. Early childhood home-based programmes and school violence: evidence from Brazil. *Development in Practice*, v. 32, n. 2, p. 133–143, 17 fev. 2022.

YANG, J.; KIM, S. An online communication skills training program for nursing students: A quasi-experimental study. *PLoS ONE*, v. 17, n. 5, p. e0268016, 4 maio 2022.

YANG, J.; KIM, S. Effects of a nonviolent communication-based training program for inpatient alcoholics in South Korea. *Perspectives in Psychiatric Care*, v. 57, n. 3, p. 1187–1194, 2021.

YAO, Z.; ENRIGHT, R. A Longitudinal Analysis of Social Skills and Adolescent Depression: A Multivariate Latent Growth Approach. *International Journal of Psychological Research*, v. 14, n. 1, p. 66–77, 2021.

APÊNDICE 1 – TRATAMENTO DE DADOS (NUVEM DE PALAVRAS)

Passo a passo do tratamento de dados para nuvem de palavras e análise de similaridade:

1. Remoção de caracteres especiais que poderiam interferir na análise do texto. Retenção de pontuações simples (., ,, !, ?) para preservar a estrutura das frases e facilitar a identificação de contextos pelo software.
2. Palavras compostas, como servant leadership, foram transformadas em termos unidos com underline, como servant_leadership, para que o software identificasse os termos como uma única entidade.
3. Foram removidas palavras comuns no contexto de pesquisa acadêmica, que não agregavam conteúdo analítico, como: "Purpose", "Aim", "Objective", "Design", "methodology", "approach", "Method", "Survey", "Questionnaire", "Data collection", "Analysis", "Sample", "Findings", "Results", "Practical_implications", "Implications", "Contribution", "Impact", "Research_limitations", "Future_research", "Recommendations".
4. Cada resumo recebeu o cabeçalho **** *RESUMO_X, onde X representa o número do resumo. Isso permitiu ao software identificar os diferentes textos no arquivo e facilitar a organização.

APÊNDICE 2 – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Título do Projeto: Comunicação Não Violenta e Violência Escolar: Um Programa de Liderança para Estudantes de uma Escola Pública Brasileira

Pesquisadora responsável: Dr^a Jane Mendes Ferreira Fernandes

Pesquisador assistente: Ivan Sequeira Petry

Local da Pesquisa: Colégio Estadual Aníbal Khury Neto

Endereço: Rua Avelino Mantovani, 420 - Uberaba, Curitiba - PR, 81590-370

Você está sendo convidado/a para participar da pesquisa "Comunicação Não Violenta e Violência Escolar: Um Programa de Liderança para Estudantes de uma Escola Pública Brasileira".

Seus pais ou responsáveis legais permitiram que você participasse. O objetivo da pesquisa é entender como um programa baseado na Comunicação Não Violenta pode ajudar a diminuir a violência na escola e desenvolver habilidades sociais e de liderança. **Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir.**

A pesquisa será realizada no Colégio Estadual Aníbal Khury Neto e participando do estudo você está sendo convidado/a a:

- i. Participar de um **programa composto de 10 encontros semanais** que serão realizados nas terças-feiras, das 13h30 às 16h, no Colégio Aníbal Khury Neto com início previsto para dia 06/08/2024. O **Programa tem previsão de finalizar no dia 08/10/2024** e a pesquisa sobre o Programa tem previsão de ser apresentada no dia 05/02/2025.
- ii. Preencher um **formulário antes e após o Programa** com o objetivo de capturar as percepções iniciais e os impactos observados após a participação. O formulário Pré-Programa inclui questões estruturadas sobre dados demográficos, acesso a recursos, atividades extracurriculares, percepções de segurança e experiências de violência no ambiente escolar. O formulário Pós-Programa foca nas mudanças percebidas pelos participantes em relação à sua segurança, aplicação de habilidades aprendidas e impactos nas relações interpessoais.
- iii. Responder um **questionário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSA-Del-Prete)** antes e após o Programa. O questionário mede e avalia as habilidades sociais dos adolescentes de forma objetiva e padronizada e possui eficácia comprovada pelo Conselho Federal de Psicologia. Consiste em 38 itens que abordam habilidades de relacionamento com diferentes tipos de interlocutores, tais como pais, irmão, colegas, amigos, parceiros afetivo-sexuais, pessoas de autoridade (professores, chefe, religiosos etc.) e desconhecidos. Cada item do questionário solicita ao adolescente que avalie a dificuldade que encontra em apresentar a reação indicada no item e a frequência com que apresenta aquela reação. As respostas são registradas em uma escala que resulta na produção de um escore geral de dificuldade e um escore de frequência. As subescalas de habilidades sociais avaliadas são empatia, autocontrole, civilidade, assertividade, abordagem afetiva e desenvoltura social.
- iv. Participar de um **grupo focal** após a finalização do Programa. O grupo focal é uma técnica de coleta de dados usada para obter percepção de como foi a experiência do Programa por meio de discussões em grupo guiadas. Este método permite explorar

as experiências dos alunos com o Programa, percepções de mudança em si mesmos e no ambiente escolar, e sugestões de melhorias.

Ao participar da pesquisa você pode sentir desconforto ao falar sobre experiências pessoais com violência ou conflitos. Caso alguma situação desse tipo aconteça, você pode acionar a equipe pedagógica da escola, entrar em contato com algum dos pesquisadores pelos telefones Dr^a Jane Mendes Ferreira Fernandes: (41) 3360-4464 / Ivan Sequeira Petry: (41) 99600-9276 ou entrar em contato com as psicólogas parceiras do projeto – Izabela Zampier Dos Santos Lima Marach (CRP 12/848) – (41) 9889-1014 e Katia Maria Sequeira da Silva (CRP 08/03617) – (41) 99907-2752.

Também há coisas boas que podem acontecer como aprender novas formas de comunicação e liderança que vão te apoiar em vários desafios da sua vida.

Se você morar longe do local da pesquisa, nós daremos a seus pais dinheiro suficiente para transporte.

Não falaremos suas informações a outras pessoas de fora da nossa equipe de pesquisa. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas não será dito os nomes das pessoas que participaram da pesquisa. Os resultados serão divulgados em eventos escolares, reuniões com os pais, e poderão ser apresentados em conferências acadêmicas. Além disso, a pesquisa será adaptada para ser divulgada em redes sociais e um resumo dos resultados será disponibilizado para os participantes e a comunidade escolar. Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar ou à pesquisadora Dr^a Jane Mendes Ferreira Fernandes. O telefone de contato da pesquisadora está na parte de cima deste texto.

Permito a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimentos unicamente para esta pesquisa.

Não permito a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimentos para esta pesquisa.

Eu _____ aceito participar da pesquisa "Comunicação Não Violenta e Violência Escolar: Um Programa de Liderança para Estudantes de uma Escola Pública Brasileira", que tem os objetivos de implementar um Programa de Liderança com base na Comunicação Não Violenta, verificar o impacto do Programa na diminuição da violência escolar e mensurar o desenvolvimento de habilidades sociais dos alunos participantes. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer "sim" e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer "não" e desistir que ninguém vai ficar zangado. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do/a participante

Assinatura do/a pesquisador/a

APÊNDICE 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título do Projeto: Comunicação Não Violenta e Violência Escolar: Um Programa de Liderança para Estudantes de uma Escola Pública Brasileira

Pesquisadora responsável: Dr^a Jane Mendes Ferreira Fernandes

Pesquisador assistente: Ivan Sequeira Petry

Local da Pesquisa: Colégio Estadual Aníbal Khury Neto

Endereço: Rua Avelino Mantovani, 420 - Uberaba, Curitiba - PR, 81590-370

Seu/sua filho/a está sendo convidado/a a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” visa assegurar os direitos dele/a como participante da pesquisa. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para tirar suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou depois de assiná-lo, você poderá buscar orientação junto à equipe de pesquisadores. Você é livre para decidir se ele/a pode participar e pode desistir a qualquer momento, sem que isto lhe traga prejuízo algum.

A pesquisa intitulada Comunicação Não Violenta e Violência Escolar: Um Programa de Liderança para Estudantes de uma Escola Pública Brasileira, tem como objetivo diminuir a violência escolar por meio de um programa de formação de lideranças com base na Comunicação Não Violenta para os alunos do ensino médio e do 9º ano de uma escola pública brasileira.

Participando do estudo ele/a está sendo convidado/a a:

- i. Participar de um **programa composto de 10 encontros semanais** que serão realizados nas terças-feiras, das 13h30 às 16h, no Colégio Aníbal Khury Neto com início previsto para dia 06/08/2024. Caso o estudante tenha necessidade de pagar pelo deslocamento até a escola para participar da pesquisa, este valor será ressarcido pelo pesquisador. O **Programa tem previsão de finalizar no dia 08/10/2024** e a pesquisa sobre o Programa tem previsão de ser apresentada no dia 05/02/2025.
- ii. Preencher um **formulário antes e após o Programa** com o objetivo de capturar as percepções iniciais e os impactos observados após a participação. O formulário Pré-Programa inclui questões estruturadas sobre dados demográficos, acesso a recursos, atividades extracurriculares, percepções de segurança e experiências de violência no ambiente escolar. O formulário Pós-Programa foca nas mudanças percebidas pelos participantes em relação à sua segurança, aplicação de habilidades aprendidas e impactos nas relações interpessoais.
- iii. Responder um **questionário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSA-Del-Prete)** antes e após o Programa. O questionário mede e avalia as habilidades sociais dos adolescentes de forma objetiva e padronizada e possui eficácia comprovada pelo Conselho Federal de Psicologia. Consiste em 38 itens que abordam habilidades de relacionamento com diferentes tipos de interlocutores, tais como pais, irmão, colegas, amigos, parceiros afetivo-sexuais, pessoas de autoridade (professores, chefe, religiosos etc.) e desconhecidos. Cada item do questionário solicita ao adolescente que avalie a dificuldade que encontra em apresentar a reação indicada no item e a frequência com que apresenta aquela reação. As respostas são registradas em uma escala que resulta na produção de um escore geral de dificuldade

e um escore de frequência. As subescalas de habilidades sociais avaliadas são empatia, autocontrole, civilidade, assertividade, abordagem afetiva e desenvoltura social.

- iv. Participar de um **grupo focal** após a finalização do Programa. O grupo focal é uma técnica de coleta de dados usada para obter percepção de como foi a experiência do Programa por meio de discussões em grupo guiadas. Este método permite explorar as experiências dos alunos com o Programa, percepções de mudança em si mesmos e no ambiente escolar, e sugestões de melhorias.

Desconfortos e riscos: É possível que, ao discutir experiências pessoais ou ao participar de dinâmicas de grupo, seu/sua filho/a experimente desconfortos emocionais. A equipe de pesquisa está preparada para oferecer suporte imediato, e, caso necessário, encaminhamentos para atendimento psicológico especializado serão disponibilizados. Todas as precauções serão tomadas para minimizar qualquer desconforto. Em casos mais extremos, as psicólogas parceiras do projeto – Izabela Zampier Dos Santos Lima Marach (CRP 08/12848) e Katia Maria Sequeira da Silva (CRP 08/03617) – serão acionadas de forma imediata e gratuita para atender seu filho/a.

Benefícios Esperados: Espera-se que a participação neste Programa contribua positivamente para o desenvolvimento pessoal e social do/a seu/sua filho/a, auxiliando-o/a na aquisição de habilidades importantes para a comunicação eficaz, o manejo de conflitos e a liderança, além de promover um ambiente escolar mais seguro e acolhedor.

Proteção da Privacidade e Confidencialidade: Os dados obtidos para este estudo serão utilizados unicamente para essa pesquisa e armazenados pelo período de cinco anos após o término da pesquisa, sob responsabilidade dos pesquisadores responsáveis (Resol. 466/2012 e 510/2016). As informações coletadas durante a pesquisa serão tratadas com o mais estrito sigilo. Qualquer divulgação dos resultados será feita de maneira que preserve a identidade do/a seu/sua filho/a.

Forma de armazenamento dos dados: Os dados serão armazenados em equipamentos próprios do pesquisador e posteriormente no Google Drive, serviço que criptografa os dados em trânsito e em repouso e conta com recursos de segurança integrados que detectam e bloqueiam ameaças como spam, phishing e malware, seguindo práticas e padrões rígidos do setor (Google, 2024). Os dados confidenciais não serão trabalhados em equipamentos de uso público sob nenhuma circunstância.

Sigilo e privacidade: Você tem garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dele/a durante todas as fases da pesquisa, exceto quando houver sua manifestação explícita em sentido contrário. Ou seja, o nome dele/a nunca será citado, a não ser que você manifeste que abre mão do direito ao sigilo.

() Permito a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimentos unicamente para esta pesquisa e tenho ciência que a guarda dos dados são de responsabilidade do(s) pesquisador(es), que se compromete(m) em garantir o sigilo e privacidade dos dados.

() Não permito a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimentos para esta pesquisa.

Ressarcimento e Indenização: Não há previsão de despesas diretas para os participantes do estudo. No entanto, qualquer necessidade de deslocamento ou atividade que implique custos adicionais será devidamente ressarcida. Você deve comunicar essas despesas ao pesquisador assistente, cujo contato será fornecido abaixo. Para solicitar o ressarcimento, é necessário informar: (1) a descrição da atividade que gerou o gasto, (2) o valor total do gasto, e (3) a forma preferida de recebimento do ressarcimento, incluindo as informações necessárias para a realização da transferência. Além disso, é importante ressaltar que diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, você terá a garantia ao direito à indenização.

Resultados da pesquisa: Os resultados da pesquisa estarão disponíveis ao final do estudo, e um resumo dos principais achados será fornecido a todos os participantes que desejarem. Além disso, os resultados serão compartilhados com a comunidade escolar, sempre preservando a anonimidade dos participantes.

Contato: Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores.

Pesquisador Responsável: Dr^a Jane Mendes Ferreira Fernandes

Endereço: Av. Prefeito Lothário Meissner, 632 - 2º andar - Jardim Botânico, Curitiba - PR, 80210-170

Telefone: (41) 3360-4464

E-mail: jane.mferreira@ufpr.br

Pesquisador Assistente: Ivan Sequeira Petry

Endereço: Rua Leônicio Correia, 412 - Água Verde, Curitiba - PR, 80240-320

Telefone: (41) 99600-9276

E-mail:

ivanpetry@ufpr.br

Em caso de denúncias ou reclamações sobre a participação de seu/sua filho, como filho/a e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais do Setor de Ciências Humanas (CEP/CHS) da Universidade Federal do Paraná, Rua General Carneiro, 460 – Edifício D. Pedro I – 11º andar, sala 1121, Curitiba – Paraná, Telefone: (41) 3360 – 5094 ou pelo e-mail cep_chs@ufpr.br.

O papel do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel

coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Você tem o direito de acessar este documento sempre que precisar. Para garantir seu direito de acesso ao TCLE, este documento é elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pelo pesquisador e pelo responsável legal, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UFPR sob o número CAAE n° [campo a ser preenchido após a aprovação]

Consentimento livre e esclarecido: Após ter lido este documento com informações sobre a pesquisa e não tendo dúvidas informo que autorizo a participação do meu/minha especificar.

Nome do/a participante da pesquisa:

Nome e assinatura do/a pai/mãe ou responsável

[Assinatura do/a participante da pesquisa ou do seu RESPONSÁVEL LEGAL] Data: ____/____/____.

APÊNDICE 4 – CARTA CONVITE PARA INSCRITOS

Olá, [Nome do(a) Inscrito(a)] :)

Espero que este convite encontre você bem.

Tenho o prazer de lhe convidar para participar do **Programa JLNV – Jovens Líderes pela Não Violência**, uma iniciativa dedicada a promover um ambiente escolar mais seguro, respeitoso e inclusivo.

Este programa foi cuidadosamente elaborado com o objetivo de capacitar líderes estudantis a desempenhar um papel fundamental na redução da violência escolar e na promoção de relações saudáveis e igualitárias em nossa comunidade escolar.

O Programa é composto de **10 encontros semanais** que serão realizados nas **terças-feiras, das 13h30 às 16h**, com início previsto para dia **13/08/2024**.

É importante ressaltar que sua participação neste programa é completamente voluntária. Você tem total liberdade para decidir se deseja participar ou não.

Além disso, é importante que saiba que este projeto faz parte de uma pesquisa de mestrado conduzida por mim (Professor Ivan). Portanto, será necessário obter sua autorização para a coleta de alguns dados pessoais, bem como a **autorização de seus pais ou responsáveis para sua participação**.

Se você ou seus responsáveis tiverem alguma dúvida ou precisarem de mais informações, não hesitem em me contatar.

Atenciosamente,



Prof. Ivan Petry

ivan.petry@escola.pr.gov.br

(41) 99600-9276

- () Superior a R\$ 23,8 mil
- () Entre R\$ 7.600 e R\$ 23,8 mil
- () Entre R\$ 3.200 e R\$ 7.600
- () Até R\$ 3.200

Com quantas pessoas você vive em sua casa?

Você tem acesso a um computador e/ou internet em casa?

- () Sim
- () Não

Você participa de alguma atividade extracurricular? Se sim, quais?

O que é violência para você?

Quão seguro(a) você se sente no ambiente escolar?

Extremamente inseguro(a) () 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10

Extremamente seguro(a)

Descreva uma situação de conflito que você enfrentou recentemente dentro da escola. Como você lidou com ela?

Como você descreveria seu relacionamento com seus colegas e professores?

APÊNDICE 6 – QUESTIONÁRIO PÓS ENCONTROS JLV

Instruções: Agora que você participou do Programa, por favor, responda às perguntas abaixo.

Nome: _____

O que é violência para você?

Quão seguro(a) você se sente no ambiente escolar?

Extremamente inseguro(a) () 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10
Extremamente seguro(a)

Descreva uma situação em que você aplicou as habilidades aprendidas no Programa. Como você se sentiu?

Quais foram as maiores mudanças que você percebeu em si mesmo(a) após a participação no Programa?

Existem aspectos do Programa que você acha que poderiam ser melhorados? Por favor, explique.

Como você acha que o Programa impactou seu relacionamento com colegas e professores?

APÊNDICE 7 – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

Roteiro de Grupo Focal para os Alunos Participantes do Programa JLNV

1. Objetivo

Compreender o impacto individual e coletivo do Programa na vida dos participantes e no ambiente escolar

2. Introdução

- a. Boas-vindas e introdução das pesquisadoras;
- b. Breve explicação dos objetivos do grupo focal e da importância das contribuições de cada participante;
- c. Revisão dos protocolos de confidencialidade e consentimento para gravação.
- d. Incentivar a fala espontânea, lembrando que não há respostas certas ou erradas, e que o grupo deve respeitar as falas de cada participante.

3. Perguntas

- a. Como você descreveria sua experiência ao participar do Programa JLNV?
- b. Teve algum momento ou atividade específica que foi especialmente marcante para você? Qual foi e por quê?
- c. Você pode compartilhar uma situação em que colocou em prática o que aprendeu no JLNV?
- d. Depois de participar do Programa, você percebeu alguma mudança na maneira como se relaciona com outros alunos, professores ou familiares? Pode dar exemplos?
- e. Na sua opinião, qual o impacto do Programa JLNV sobre a violência escolar?
- f. Como você acha que as habilidades aprendidas no Programa vão te ajudar no futuro, tanto dentro quanto fora da escola?

4. Finalização

- a. Agradecimentos pela participação;
- b. Informações sobre como as informações serão utilizadas na pesquisa;
- c. Encerramento e despedida.

APÊNDICE 8 – DESCRIÇÃO DO PROCEDIMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO

Procedimento da elaboração do diário de campo

1. Os facilitadores Ivan e Victor gravavam, separadamente, áudios no WhatsApp com suas percepções narradas livremente sobre o encontro, os conteúdos abordados e as interações entre os participantes.
2. Em seguida, os áudios eram transcritos integralmente.
3. As transcrições de ambos os facilitadores eram lidas pelo autor da pesquisa, que as conectava em um único texto.
4. Esse texto compilado, contendo as percepções dos dois facilitadores, foi utilizado como material para a análise de conteúdo.

APÊNDICE 9 – DESCRIÇÃO DO PROCEDIMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO

Tabelas de Escore total

TABELA 24 – MUDANÇAS NA INTERPRETAÇÃO DOS PERCENTIS DE ESCORE TOTAL (FREQUÊNCIA)

	Repertório altamente elaborado (Depois)	Repertório elaborado (Depois)	Bom repertório (Depois)	Repertório médio inferior (Depois)	Repertório abaixo da média inferior (Depois)	Totais (Antes)
Repertório altamente elaborado (Antes)	0%	0%	0%	0%	0%	0
Repertório elaborado (Antes)	0%	0%	0%	0%	0%	0
Bom repertório (Antes)	14%	7%	14%	0%	0%	5
Repertório médio inferior (Antes)	0%	0%	7%	0%	7%	2
Repertório abaixo da média inferior (Antes)	0%	0%	21%	0%	29%	7
Totais (Depois)	2	1	6	0	5	14

Fonte: O autor (2025).

No que se refere à frequência do escore total, a maioria dos participantes encontrava-se em faixas mais baixas (7 em “Repertório abaixo da média inferior” e 2 em “Repertório médio inferior”), enquanto 5 estavam em “Bom repertório” e nenhum em níveis elevados. Após a intervenção, ocorreram alguns avanços: parte de quem estava em “Bom repertório” migrou para “Repertório elaborado” (7%) ou “Repertório altamente elaborado” (14%), e 3 dos que estavam em “Repertório abaixo da média inferior” passaram para “Bom repertório”. Embora metade dos participantes (50%) tenha apresentado evolução na frequência do escore total – inclusive com alguns alcançando faixas mais elevadas como “Repertório elaborado” ou “Repertório

altamente elaborado” –, ainda há um número expressivo (43%) que se manteve na faixa e um caso de regressão (7%).

TABELA 25 – MUDANÇAS NA INTERPRETAÇÃO DOS PERCENTIS DE ESCORE TOTAL (DIFICULDADE)

	Alto custo de resposta ou ansiedade (Depois)	Médio custo de resposta ou ansiedade (Depois)	Baixo custo de resposta ou ansiedade (Depois)	Totais (Antes)
Alto custo de resposta ou ansiedade (Antes)	14%	36%	7%	8
Médio custo de resposta ou ansiedade (Antes)	0%	7%	14%	3
Baixo custo de resposta ou ansiedade (Antes)	7%	0%	14%	3
Totais (Depois)	3	6	5	14

Fonte: O autor (2025).

Já em relação à dificuldade, 8 dos 14 participantes começaram em “Alto custo de resposta ou ansiedade”, 3 em “Médio custo” e 3 em “Baixo custo”. Observou-se redução do alto custo para 43%, com migrações para custo médio ou baixo, mas um subgrupo manteve-se em “Alto custo” (14%) e houve um participante que aumentou seu nível de dificuldade de “Baixo custo” para “Alto custo”. Esse aumento de dificuldade pode ter se dado devido ao aumento da autopercepção do participante sobre suas dificuldades em emitir habilidades sociais. Esses resultados mostram que mais da metade dos participantes (57%) obteve redução na dificuldade, o que sugere um efeito positivo da intervenção em termos de diminuir a ansiedade ou esforço para emitir as habilidades sociais. Entretanto, há uma parcela (36%) que não apresentou mudança, permanecendo na mesma faixa, e um caso de aumento de dificuldade.

Empatia

TABELA 26 – MUDANÇAS NA INTERPRETAÇÃO DOS PERCENTIS DE EMPATIA (FREQUÊNCIA)

	Repertório altamente elaborado (Depois)	Repertório elaborado (Depois)	Bom repertório (Depois)	Repertório médio inferior (Depois)	Repertório abaixo da média inferior (Depois)	Totais (Antes)
Repertório altamente elaborado (Antes)	0%	0%	0%	0%	0%	0
Repertório elaborado (Antes)	0%	0%	0%	0%	0%	0
Bom repertório (Antes)	7%	7%	21%	0%	0%	5
Repertório médio inferior (Antes)	0%	0%	0%	7%	7%	2
Repertório abaixo da média inferior (Antes)	0%	7%	7%	0%	36%	7
Totais (Depois)	1	2	4	1	6	14

Fonte: O autor (2025).

Antes da intervenção, a maior parte dos participantes encontrava-se em “Repertório abaixo da média inferior” (7) ou “Bom repertório” (5), enquanto apenas 2 estavam em “Repertório médio inferior” e não havia ninguém em faixas superiores. Após a intervenção, observou-se que 2 participantes de “Repertório abaixo da média inferior” evoluíram para categorias melhores (1 para “Repertório elaborado” e 1 para “Bom repertório”), embora 5 (36%) tenham permanecido na faixa mais baixa. Um participante que estava em “Repertório médio inferior” regrediu para “Repertório abaixo da média inferior” e o outro permaneceu na mesma faixa. Já entre os que começaram em “Bom repertório”, 3 mantiveram-se na mesma categoria. Em resumo, os dados mostram que uma parcela dos participantes (29%) conseguiu elevar a classificação de frequência em empatia, enquanto a maior parte (64%) se manteve na mesma faixa e apenas um caso (7%) apresentou regressão. Isso sugere que a intervenção teve efeitos positivos para alguns, mas não promoveu aumento

significativo no percentil de frequência para a maioria, que permaneceu estável, além de haver um pequeno retrocesso.

TABELA 27 – MUDANÇAS NA INTERPRETAÇÃO DOS PERCENTIS DE EMPATIA (DIFICULDADE)

	Alto custo de resposta ou ansiedade (Depois)	Médio custo de resposta ou ansiedade (Depois)	Baixo custo de resposta ou ansiedade (Depois)	Totais (Antes)
Alto custo de resposta ou ansiedade (Antes)	29%	21%	7%	8
Médio custo de resposta ou ansiedade (Antes)	0%	0%	14%	2
Baixo custo de resposta ou ansiedade (Antes)	0%	0%	29%	4
Total (Depois)	4	3	7	14

Fonte: O autor (2025).

Antes do Programa, a maioria dos participantes (8 de 14) estava em “Alto custo de resposta ou ansiedade”, com 2 em “Médio custo” e 4 em “Baixo custo”. Observou-se uma melhora na transição de “Alto custo” para “Médio” e “Baixo custo”, com 21% (3 participantes) migrando para “Médio custo” e 7% (1 participante) chegando a “Baixo custo”, o que indica redução no custo da resposta ou ansiedade na emissão de empatia. Também houve melhora entre os que estavam em “Médio custo”, com 14% (2 participantes) progredindo para “Baixo custo”. Por outro lado, 29% (4 participantes) permaneceram em “Baixo custo” sem mudanças, sugerindo estabilidade para aqueles que já emitiam empatia com menor esforço. Os resultados indicam um efeito moderado na redução de dificuldade para parte dos participantes: cerca de 42% conseguiram avançar para uma faixa de menor custo, enquanto a maioria (58%) manteve-se no nível de dificuldade que já apresentava. Por um lado, nenhum participante retrocedeu e quase metade do grupo movimentou-se para uma faixa de menor dificuldade, demonstrando que a intervenção pode ter contribuído para reduzir a ansiedade ou esforço em emitir comportamentos empáticos. Por outro lado, houve estabilidade na maior parte dos participantes.

Autocontrole

TABELA 28 – MUDANÇAS NA INTERPRETAÇÃO DOS PERCENTIS DE AUTOCONTROLE (FREQUÊNCIA)

	Repertório altamente elaborado (Depois)	Repertório elaborado (Depois)	Bom repertório (Depois)	Repertório médio inferior (Depois)	Repertório abaixo da média inferior (Depois)	Totais (Antes)
Repertório altamente elaborado (Antes)	7%	0%	0%	0%	0%	1
Repertório elaborado (Antes)	7%	0%	0%	0%	0%	1
Bom repertório (Antes)	0%	0%	0%	0%	7%	1
Repertório médio inferior (Antes)	14%	0%	0%	7%	0%	3
Repertório abaixo da média inferior (Antes)	7%	0%	7%	14%	29%	8
Totais (Depois)	5	0	1	3	5	14

Fonte: O autor (2025).

Antes da intervenção, apenas 2 participantes se encontravam nas faixas mais altas (“Repertório altamente elaborado” e “Repertório elaborado”), enquanto os demais se distribuíam em “Bom repertório” (1), “Repertório médio inferior” (3) e, principalmente, “Repertório abaixo da média inferior” (8). Observa-se que quem já estava em níveis elevados tendeu a se manter ali, enquanto parte de quem estava em faixas intermediárias avançou, sendo que 14% foram de “Repertório médio inferior” e 7% foram de “Repertório abaixo da média inferior” para “Repertório altamente elaborado”. Ainda assim, há um grupo que permaneceu (29%) ou se deslocou (7%) para “Repertório abaixo da média inferior”. Resumindo, metade dos participantes (50%) apresentou um avanço no autocontrole, inclusive com alguns saltos significativos de “Repertório médio inferior” ou “Repertório abaixo da média inferior” para “Repertório altamente elaborado”. Entretanto, 43% não mostraram

mudança, permanecendo na mesma categoria, e 7% chegaram a regredir para faixas mais baixas.

TABELA 29 – MUDANÇAS NA INTERPRETAÇÃO DOS PERCENTIS DE AUTOCONTROLE (DIFICULDADE)

	Alto custo de resposta ou ansiedade (Depois)	Médio custo de resposta ou ansiedade (Depois)	Baixo custo de resposta ou ansiedade (Depois)	Totais (Antes)
Alto custo de resposta ou ansiedade (Antes)	29%	36%	0%	9
Médio custo de resposta ou ansiedade (Antes)	0%	0%	7%	1
Baixo custo de resposta ou ansiedade (Antes)	7%	7%	14%	4
Totais (Depois)	5	6	3	14

Fonte: O autor (2025).

A maior parte dos participantes começou em “Alto custo de resposta ou ansiedade” (64%), enquanto os demais se dividiam entre “Médio custo” e “Baixo custo”. Após a intervenção, houve redução parcial do alto custo, com parte desse grupo migrando para “Médio custo” (5 participantes). Por outro lado, alguns participantes que estavam em “Baixo custo” permaneceram estáveis (2 participantes), mas há indícios de retrocesso em casos pontuais, em que a dificuldade aumentou (2 participantes). Ao todo, 43% dos participantes diminuíram sua faixa de dificuldade, a mesma quantidade manteve-se na mesma faixa e 14% aumentaram.

Civilidade

TABELA 30 – MUDANÇAS NA INTERPRETAÇÃO DOS PERCENTIS DE CIVILIDADE (FREQUÊNCIA)

	Repertório altamente elaborado (Depois)	Repertório elaborado (Depois)	Bom repertório (Depois)	Repertório médio inferior (Depois)	Repertório abaixo da média inferior (Depois)	Totais (Antes)
Repertório altamente elaborado (Antes)	7%	0%	21%	0%	7%	5
Repertório elaborado (Antes)	0%	0%	0%	0%	0%	0
Bom repertório (Antes)	0%	0%	14%	0%	7%	3
Repertório médio inferior (Antes)	0%	0%	0%	0%	0%	0
Repertório abaixo da média inferior (Antes)	0%	0%	7%	0%	36%	6
Totais (Depois)	1	0	6	0	7	14

Fonte: O autor (2025).

No indicador de frequência antes da intervenção, 3 participantes ficaram com “Bom repertório”, 5 em “Repertório altamente elaborado (Antes)” e 6 em “Repertório abaixo da média inferior”. Após a intervenção, mais da metade dos participantes ficaram na mesma faixa que estavam antes (57%), 4 participantes regrediram (36%) e apenas 1 participante (7%) elevou sua faixa. Portanto, houve estagnação ou piora nos percentis para grande parte do grupo na subescala civilidade.

TABELA 31 – MUDANÇAS NA INTERPRETAÇÃO DOS PERCENTIS DE CIVILIDADE (DIFICULDADE)

	Alto custo de resposta ou ansiedade (Depois)	Médio custo de resposta ou ansiedade (Depois)	Baixo custo de resposta ou ansiedade (Depois)	Totais (Antes)
Alto custo de resposta ou ansiedade (Antes)	14%	21%	0%	5
Médio custo de resposta ou ansiedade (Antes)	0%	14%	14%	4
Baixo custo de resposta ou ansiedade (Antes)	7%	7%	21%	5
Totais (Depois)	3	6	5	14

Fonte: O autor (2025).

Em dificuldade, 3 participantes que estavam “Alto custo de resposta ou ansiedade” antes do programa reduziram sua dificuldade, migrando para “Médio custo” (21%), e 2 (14%) permaneceram na faixa. Já no “Médio custo”, 14% mantiveram-se no nível, enquanto 2 migraram para “Baixo custo”. Entre os que começaram em “Baixo custo”, 21% (3 participantes) se mantiveram nessa condição, mas há casos de retrocesso, em que a dificuldade aumentou (2 participantes). Em síntese, 5 dos 14 participantes (36%) diminuíram sua faixa do percentil de dificuldade, 7 mantiveram-se na faixa que estavam antes da intervenção (50%) e 2 foram para faixas de maior custo de resposta ou ansiedade (14%).

Assertividade

TABELA 32 – MUDANÇAS NA INTERPRETAÇÃO DOS PERCENTIS DE ASSERTIVIDADE (FREQUÊNCIA)

	Repertório altamente elaborado (Depois)	Repertório elaborado (Depois)	Bom repertório (Depois)	Repertório médio inferior (Depois)	Repertório abaixo da média inferior (Depois)	Totais (Antes)
Repertório altamente elaborado (Antes)	0%	0%	0%	0%	0%	0
Repertório elaborado (Antes)	14%	0%	0%	0%	0%	2
Bom repertório (Antes)	0%	0%	21%	0%	7%	4
Repertório médio inferior (Antes)	7%	0%	0%	0%	14%	3
Repertório abaixo da média inferior (Antes)	7%	0%	14%	0%	14%	5
Totais (Depois)	4	0	5	0	5	14

Fonte: O autor (2025).

Na

Tabela 32 observa-se que a maioria dos participantes iniciou em faixas mais baixas, com 3 em “Repertório médio inferior” e 5 em “abaixo da média inferior”, 4 em “Bom repertório”, 2 em “Repertório elaborado” e nenhum em “Repertório altamente elaborado”. Após a intervenção, 21% mantiveram “Bom repertório” e 14% em “Repertório abaixo da média inferior”, 28% elevaram para “Repertório altamente elaborado” e 14% para “Bom repertório (Depois)”, 21% diminuíram para “Repertório abaixo da média inferior (Depois)”. Esses resultados mostram que quase metade dos participantes (6 de 14) conseguiu elevar sua classificação de frequência em assertividade, enquanto 5 se mantiveram estáveis e 3 regrediram para faixas inferiores.

TABELA 33 – MUDANÇAS NA INTERPRETAÇÃO DOS PERCENTIS DE ASSERTIVIDADE (DIFICULDADE)

	Alto custo de resposta ou ansiedade (Depois)	Médio custo de resposta ou ansiedade (Depois)	Baixo custo de resposta ou ansiedade (Depois)	Totais (Antes)
Alto custo de resposta ou ansiedade (Antes)	21%	29%	7%	8
Médio custo de resposta ou ansiedade (Antes)	0%	14%	0%	2
Baixo custo de resposta ou ansiedade (Antes)	7%	7%	14%	4
Totais (Depois)	4	7	3	14

Fonte: O autor (2025).

Em dificuldade, 8 participantes começaram em “Alto custo de resposta ou ansiedade”, com 2 em “Médio custo” e 4 em “Baixo custo”. Após a intervenção, 29% migraram de “Alto custo” para “Médio custo” e 7% para “Baixo custo”. Observam-se na Tabela 33 também que 2 participantes permaneceram no “Médio custo” após a intervenção e dos que estavam no “Baixo custo” 2 mantiveram-se, e outros 2 migraram para alto e médio custo, respectivamente. Em resumo, metade dos participantes mantiveram-se na faixa em que estavam antes de participarem do programa, 5 reduziram o custo de resposta ou ansiedade e 2 aumentaram.

Abordagem afetiva

TABELA 34 – MUDANÇAS NA INTERPRETAÇÃO DOS PERCENTIS DE ABORDAGEM AFETIVA (FREQUÊNCIA)

	Repertório altamente elaborado (Depois)	Repertório elaborado (Depois)	Bom repertório (Depois)	Repertório médio inferior (Depois)	Repertório abaixo da média inferior (Depois)	Totais (Antes)
Repertório altamente elaborado (Antes)	7%	0%	7%	0%	0%	2
Repertório elaborado (Antes)	0%	0%	0%	0%	0%	0
Bom repertório (Antes)	7%	7%	0%	0%	0%	2
Repertório médio inferior (Antes)	0%	7%	0%	0%	0%	1
Repertório abaixo da média inferior (Antes)	7%	0%	14%	7%	36%	9
Totais (Depois)	3	2	3	1	5	14

Fonte: O autor (2025).

Na dimensão frequência, antes da intervenção, a maioria dos participantes estava na faixa “Repertório abaixo da média inferior” (9), seguido por 2 participantes em “Repertório altamente elaborado”, a mesma quantidade em “Bom repertório” e somente 1 em “Repertório médio inferior”. Após o programa, houve uma migração difusa para faixas mais elevadas. Além disso, 36% continuaram em “Repertório abaixo da média inferior”, 1 participante continuou em “Repertório altamente elaborado” e 1 foi para uma faixa inferior, saindo de “Repertório altamente elaborado” para “Bom repertório”. Em resumo, metade dos participantes migrou para faixas mais elevadas de percentil, 43% mantiveram-se na faixa em que estavam e 1 participante foi para uma faixa menor.

TABELA 35 – MUDANÇAS NA INTERPRETAÇÃO DOS PERCENTIS DE ABORDAGEM AFETIVA (DIFICULDADE)

	Alto custo de resposta ou ansiedade (Depois)	Médio custo de resposta ou ansiedade (Depois)	Baixo custo de resposta ou ansiedade (Depois)	Totais (Antes)
Alto custo de resposta ou ansiedade (Antes)	29%	21%	7%	8
Médio custo de resposta ou ansiedade (Antes)	0%	7%	7%	2
Baixo custo de resposta ou ansiedade (Antes)	7%	0%	21%	4
Totais (Depois)	5	4	5	14

Fonte: O autor (2025).

No indicador de dificuldade, 29% dos participantes que estavam em “Alto custo de resposta ou ansiedade” mantiveram-se nesse nível, enquanto 21% migraram para “Médio custo” e 7% para “Baixo custo”. Entre os que começaram em “Médio custo”, houve certa melhora (7% progredindo para “Baixo custo”), mas também estagnação ou retrocesso para “Alto custo”. Da mesma forma, quem iniciou em “Baixo custo” (21%) em parte permaneceu estável, mas houve casos de aumento de dificuldade. Em síntese, 57% dos participantes mantiveram-se na faixa e 36% diminuíram o custo de resposta ou ansiedade e 1 participante aumentou.

Desenvoltura social

TABELA 36 – MUDANÇAS NA INTERPRETAÇÃO DOS PERCENTIS DE DESENVOLTURA SOCIAL (FREQUÊNCIA)

	Repertório altamente elaborado (Depois)	Repertório elaborado (Depois)	Bom repertório (Depois)	Repertório médio inferior (Depois)	Repertório abaixo da média inferior (Depois)	Totais (Antes)
Repertório altamente elaborado (Antes)	7%	0%	0%	0%	7%	2
Repertório elaborado (Antes)	0%	0%	0%	0%	0%	0
Bom repertório (Antes)	21%	0%	14%	0%	0%	5
Repertório médio inferior (Antes)	0%	7%	0%	0%	7%	2
Repertório abaixo da média inferior (Antes)	0%	0%	7%	0%	29%	5
Totais Depois	4	1	3	0	6	14

Fonte: O autor (2025).

Na dimensão de frequência de desenvoltura social, antes da intervenção, nenhum participante se encontrava nas faixas “Repertório elaborado”. A maioria estava em “Bom repertório” (5) ou em “Repertório abaixo da média inferior” (5). As faixas “Repertório altamente elaborado” e “Repertório médio inferior” continham 2 participantes cada uma. Após o programa, observou-se que metade dos participantes continuaram na mesma faixa, 3 foram de “Bom repertório” para “Repertório altamente elaborado”, 1 foi de “Repertório abaixo da média inferior” para “Bom repertório”, 1 foi de “Repertório médio inferior” para “Repertório elaborado” e 2 participantes foram para faixas inferiores.

TABELA 37 – MUDANÇAS NA INTERPRETAÇÃO DOS PERCENTIS DE DESENVOLVURA SOCIAL (DIFICULDADE)

	Alto custo de resposta ou ansiedade (Depois)	Médio custo de resposta ou ansiedade (Depois)	Baixo custo de resposta ou ansiedade (Depois)	Totais (Antes)
Alto custo de resposta ou ansiedade (Antes)	7%	14%	21%	6
Médio custo de resposta ou ansiedade (Antes)	0%	7%	14%	3
Baixo custo de resposta ou ansiedade (Antes)	7%	0%	29%	5
Totais (Depois)	2	3	9	14

Fonte: O autor (2025).

Antes da intervenção, 6 participantes estavam em “Alto custo de resposta ou ansiedade”, 3 em “Médio custo” e 5 em “Baixo custo”. Após o programa, 7% daqueles que iniciaram em “Alto custo” permaneceram nessa faixa, enquanto 14% migraram para “Médio custo” e 21% migraram para “Baixo custo”. Entre os que começaram em “Médio custo”, 7% permaneceram na faixa e 14% migraram para “Baixo custo”. A maioria (29%) dos que estavam em “Baixo custo” permaneceram na faixa, sendo que apenas 1 participante migrou para “Alto custo”. Em resumo, metade dos participantes (7) foi para faixas de menor custo de resposta ou ansiedade, 6 não mudaram de faixa e 1 participante foi para uma faixa maior.

APÊNDICE 10 – DESCRIÇÃO DA TECNOLOGIA SOCIAL

1. Título da Tecnologia Social

Programa Jovens Líderes pela Não Violência (JLNV)

2. Autores

Aluno: Ivan Sequeira Petry

Orientadora: Profa. Dra. Jane Mendes Ferreira Fernandes

Instituição: Programa de Pós-Graduação em Gestão, Organizações, Liderança e Decisão (PPGOLD) da Universidade Federal do Paraná (UFPR)

3. Resumo

A violência escolar é um desafio persistente no Brasil, demandando estratégias eficazes para prevenção e enfrentamento. A tecnologia social apresentada, o Programa Jovens Líderes pela Não Violência (JLNV), integra os princípios da Liderança Servidora (LS) e da Comunicação Não Violenta (CNV) visando formar líderes jovens em escolas públicas. O público são estudantes do ensino médio de escolas públicas brasileiras. A metodologia adotada utiliza pesquisa-intervenção, abrangendo Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSA), questionários semiestruturados pré e pós-intervenção, diário de campo e grupo focal. Resultados quantitativos indicaram aumento significativo em empatia, autocontrole e abordagem afetiva, e redução significativa em dificuldades com empatia, civilidade e desenvoltura social. Qualitativamente, houve ampliação nas concepções sobre violência, com reconhecimento do programa como espaço de desenvolvimento pessoal. Espera-se que o programa se consolide como ferramenta eficaz para redução da violência escolar e promoção de uma cultura de paz.

4. Contextualização e Justificativa

O problema social abordado é a violência escolar, com aumento significativo no Brasil nos últimos anos, abrangendo desde agressões físicas até violência psicológica e simbólica. A relevância local está no impacto direto dessa violência na qualidade da educação pública brasileira e na necessidade urgente de intervenção eficaz. A escolha da LS e da CNV fundamenta-se na literatura que demonstra

benefícios significativos dessas abordagens em contextos educacionais e organizacionais, como melhora das relações interpessoais, redução de conflitos e promoção do desenvolvimento pessoal.

5. Objetivos da Tecnologia Social

Objetivo Geral:

Promover o desenvolvimento de lideranças jovens capazes de prevenir e enfrentar a violência escolar por meio dos princípios da Liderança Servidora e da Comunicação Não Violenta.

Objetivos Específicos:

- Formar adolescentes em habilidades socioemocionais baseadas em empatia, autocontrole e comunicação assertiva.
- Criar uma cultura de paz dentro do ambiente escolar, por meio do exemplo e da influência dos jovens líderes.
- Estimular a participação ativa dos estudantes na construção de um ambiente escolar seguro e acolhedor.
- Desenvolver estratégias práticas e sustentáveis para o enfrentamento de conflitos interpessoais na escola.

6. Público-Alvo

Estudantes do ensino médio de escolas públicas brasileiras.

7. Metodologia de Desenvolvimento

Etapas da criação da tecnologia social:

Revisão teórica e construção do modelo conceitual.

Aplicação inicial e validação em ambiente escolar.

Pesquisa-intervenção com questionários pré e pós, diário de campo e grupo focal.

Participação da comunidade ou do público-alvo:

Participação ativa dos estudantes no desenvolvimento das atividades.

Colaboração direta dos facilitadores e da direção escolar.

Recursos utilizados:

Recursos humanos: facilitadores capacitados.

Materiais: inventários, questionários, termos de consentimento e assentimento impressos, envelopes personalizados, lápis, canetas, cadernos personalizados, ecobags, borrachas, materiais para crachás, balas, chocolates, impressão do jogo "Poder em Movimento".

Financeiros: orçamento institucional.

Estratégias de implementação e validação:

Sessões práticas com atividades formativas.

Avaliação sistemática com instrumentos validados.

8. Resultados Esperados ou Obtidos

Mudanças percebidas:

Aumento em empatia, autocontrole e habilidades de abordagem afetiva.

Redução significativa nas dificuldades relacionadas à empatia, civilidade e desenvoltura social.

Indicadores de impacto:

Melhoria nas relações interpessoais e percepção de segurança escolar.

Desenvolvimento pessoal e emocional dos estudantes participantes.

9. Potencial de Replicação e Sustentabilidade

Alto potencial de replicação em outras escolas públicas e contextos educacionais similares.

Estratégias de manutenção:

Capacitação contínua de novos facilitadores.

Integração ao currículo escolar ou atividades extracurriculares.

Parcerias institucionais para sustentabilidade financeira e operacional.

10. Contribuições para a área de gestão e políticas públicas

A tecnologia social contribui diretamente para a prática profissional na gestão educacional, apoiando decisões e melhorias no ambiente escolar. Auxilia na formulação de políticas públicas eficazes em segurança, educação e desenvolvimento social, promovendo práticas de liderança colaborativa e comunicação eficaz.

11. Considerações Finais

O processo evidenciou a importância de estratégias integradas para lidar com a violência escolar. Os desafios principais foram garantir participação contínua e mensurar impactos de longo prazo. Recomenda-se fortalecer a formação contínua dos facilitadores e ampliar parcerias para manutenção e expansão do programa.

12. Referências

(Referências conforme a dissertação original)