

Programa Alunos Ajudantes: Um Dispositivo de Cultura de Mediação

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.222.6>

Elisabete Pinto da Costa

Instituto de Mediação, Universidade Lusófona, Porto, Portugal/Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento, Universidade Lusófona, Lisboa, Portugal
<https://orcid.org/0000-0002-6255-4135>
elisabete.pinto.costa@ulusofona.pt

Marta Vilas-Boas

Instituto de Mediação, Universidade Lusófona, Porto, Portugal/Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento, Universidade Lusófona, Lisboa, Portugal
<https://orcid.org/0009-0001-9322-4673>
marta.vilasboas35@gmail.com

Resumo

No contexto de um programa socioeducativo em mediação escolar, tem vindo a implementar-se o Programa Alunos Ajudantes (PAA), como metodologia socioeducativa de promoção de competências sociais e relacionais. Nesta comunicação pretende-se explicitar como o PAA fomenta a cultura de mediação nas escolas. Complementarmente a este objetivo principal, e após um breve enquadramento teórico, propõe-se apresentar o PAA e partilhar os resultados da avaliação efetuada após a sua aplicação em dois agrupamentos de escolas, localizados na zona Norte do país. No PAA em estudo participaram 44 alunos, tendo 31 respondido ao questionário de avaliação: 30 alunos pertenciam ao Agrupamento de Escolas Vila-Flor e 14 ao Agrupamento de Escolas Boavista. A estratégia metodológica adotada foi o estudo de caso, com recurso à abordagem qualitativa, uma vez que se pretendeu analisar as representações e os significados dos alunos e formadores acerca do PAA. Para a recolha de dados elaborou-se uma tabela de análise SWOT (forças, oportunidades, fraquezas e ameaças), pelos formadores, e um questionário, de perguntas fechadas e abertas, aplicado aos alunos ajudantes. Para analisar os dados recolhidos utilizou-se a técnica de análise de conteúdo. Como resultados principais da avaliação feita pelos alunos e pelos formadores destaca-se que os alunos desenvolveram habilidades, ao

nível da escuta ativa, de identificação de necessidades de ajuda, de compreensão de sentimentos e de resolução de conflitos. Em suma, os dados obtidos no estudo indicam que, através do PAA, os alunos ficam preparados para atuar como ajudantes e mediadores, promovendo competências socioemocionais facilitadoras de contextos inclusivos e de sã convivência.

Palavras-chave

alunos ajudantes, mediação escolar, programa socioeducativo

Introdução

As escolas enquanto instituições educativas, inseridas na sociedade, acabam por refletir esse macrossistema em todos os seus hábitos e vicissitudes, defeitos e virtudes, dado que as problemáticas sociais existentes fora das escolas, mais cedo ou mais tarde, acabam por se revelar no seu interior. Neste sentido, a preocupação existente, relacionada com os fenómenos perturbadores do clima social escolar, e partilhada, tanto por responsáveis políticos nacionais como internacionais, suscita a necessidade de se encontrarem respostas socioeducativas eficazes, promotoras de uma convivência saudável. Perante estes desafios, caberá à escola encontrar novos modos de educação, tornando-se, com isso, imperioso criar contextos e ambientes de aprendizagem seguros, inclusivos, promotores de bem-estar e de uma sã convivência entre os distintos atores da comunidade educativa. Ora, neste âmbito, os agrupamentos de escolas constituem um lugar privilegiado para se desenvolver todo um repertório de competências e valores que preparam as crianças para a vida em sociedade. Faz ainda parte do seu papel auxiliar e promover o desenvolvimento pessoal e social dos discentes, tornando-se, para esse fim, imprescindível a criação de um clima de respeito e confiança na sala de aula, um estilo de comunicação claro e assertivo, a participação na vida escolar, a existência de tempos e espaços de reflexão, bem como o incentivo ao trabalho colaborativo (Puig & Moncayo, 2008). Face ao exposto, urge encontrar soluções capazes de responder eficazmente ao fenómeno da violência, impedindo, deste modo, que as novas gerações se habituem a banalizá-la. Tal como afirmou de la Corte (2017), é essencial: “tornar a escola o lugar onde se constrói a sociedade (que se deseja ter) baseada no respeito mútuo e na igualdade” (p. 55).

O modelo de ajuda entre pares, no contexto escolar, contribui positivamente para a gestão da convivência, uma vez que se trata de uma ferramenta que serve para regular, transformar ou gerir os conflitos de forma positiva e construtiva, e, portanto, congruente com a finalidade da educação: formar cidadãos (Torrego Seijo et al., 2021).

O Programa Alunos Ajudantes (PAA) tem vindo a reunir bastante consenso por parte da comunidade científica quanto à sua eficácia (Cowie, 2020; Ibarrola-García, 2024; Torrego Seijo et al., 2021). A formação que estes alunos recebem vai permitir-lhes desenvolver um conjunto de habilidades pessoais, sociais e relacionais, com o intuito de se poderem tornar socialmente competentes. O seu cerne reside na eleição

e constituição de um grupo de alunos, que recebem formação para estar aptos a ajudar os seus pares, caso estes necessitem de apoio emocional, de companhia, de serem integrados e acolhidos na escola ou em algum grupo, ou ainda em tarefas escolares, apenas para citar alguns exemplos. O impacto positivo em diversos contextos escolares, decorrente da implementação deste programa socioeducativo, em distintos países (Cantwell et al., 2020; Cowie, 2020; Ibarrola-García, 2024; Palomero-Fernández et al., 2024; Torrego Seijo et al., 2021), confere-lhe, além de notoriedade, o reconhecimento do seu contributo na implementação e desenvolvimento de uma cultura de mediação nas escolas.

Para este estudo em específico, o objetivo geral consiste em explicitar como o PAA fomenta a cultura de mediação nas escolas, tendo por base o trabalho desenvolvido e os resultados obtidos pelas investigadoras, neste contexto.

O Contributo da Ajuda Entre Pares na Promoção de uma Cultura de Mediação

Num mundo cada vez mais interconectado, complexo e diverso, as transformações sociais, associadas a fenómenos como a globalização, imigração, transformações familiares ou a pluralidade de formas de viver e ver o mundo, convocam as instituições educativas a acompanhar essas mudanças (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019). Torna-se, assim, fundamental aprender a ser mais tolerante e empático perante as diferenças existentes entre os povos.

Em vários estudos com crianças, a pertinência do desenvolvimento de habilidades sociais durante a infância está bem patente, dado estas servirem como fatores de proteção, no que concerne ao surgimento de comportamentos de risco, seja em contexto escolar, seja no âmbito familiar (DiPerna et al., 2015; Monjas et al., 2014; Zych & Ortega-Ruiz, 2021). Num mundo e numa sociedade cada vez mais desafiantes e imprevisíveis, tal como mencionado no relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE; Organisation for Economic Cooperation and Development, 2018), importa capacitar os indivíduos, incluindo as crianças, para:

aplicar os seus conhecimentos em circunstâncias desconhecidas e em constante evolução. (...) Precisarão de uma ampla gama de competências sociais, incluindo competências cognitivas e metacognitivas (por exemplo, pensamento crítico, pensamento criativo, aprender a aprender e autorregulação); competências sociais e emocionais (por exemplo, empatia, autoeficácia e colaboração); e competências práticas e físicas (por exemplo, usar novos dispositivos de tecnologia da informação e comunicação). (p. 5)

De acordo com a OCDE, é desejável que a vasta gama de conhecimentos e aptidões aqui apresentada, assente em valores e atitudes, como a confiança ou o respeito pela diferença e pelo outro, seja mobilizada nos diversos contextos sociais. Neste sentido, o espaço escolar é, atualmente, reconhecido como um lugar que, concomitantemente, promove, além da dimensão cognitiva, o desenvolvimento pessoal e socioemocional,

o que contribui para atribuir idêntica relevância a estas dimensões (Nakano et al., 2019; Zych & Ortega-Ruiz, 2021). Em Portugal, essa preocupação encontra-se plasmada no documento intitulado *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Oliveira Martins, 2017), em que é conferida idêntica relevância e preponderância a todas estas capacidades. Acresce ainda o facto do documento encerrar, em si mesmo, objetivos como o desenvolvimento de competências sociais, emocionais e cidadãs, que contribuem para conter os atos de racismo, xenofobia ou a aversão face ao diverso e à diversidade, que grassam um pouco por todo o mundo. Como tal, cabe também à escola fomentar relações sociais e interpessoais satisfatórias, bem como valores morais, entre os seus discentes, alicerçados nos princípios da igualdade, tolerância, preocupação e empatia pelos sentimentos do outro (Cowie & Smith, 2010; Miranda, 2023; Torrego Seijo, 2013).

Neste enquadramento, assumem particular relevância os programas de ajuda entre pares, cuja natureza lhes confere, além da promoção dos referidos valores, um caráter de prevenção no combate às questões da violência, do bullying e cyberbullying. Não obstante as modalidades de ajuda poderem conter distintas configurações, dependendo do contexto e enquadramento em que são implementadas (Cowie, 2020), todas partilham características comuns (Torrego Seijo, 2013; Villaoslada, 2008): (a) validam as ações diárias, conferindo maior responsabilidade aos protagonistas do processo; (b) a intervenção baseia-se na escuta ativa e empática, bem como na sensibilidade face às necessidades e sentimentos dos colegas; (c) sempre que um aluno ajudante desempenha o seu papel, melhora a sua autoestima o que, por sua vez, influencia positivamente o seu relacionamento com as restantes pessoas; (d) a relação simétrica promove uma maior proximidade e confiança; (e) o caráter voluntário e altruísta é operacionalizado através da prestação de serviços, atividades organizadas e espontâneas, imbuídos num espírito de compromisso; (f) estimulam a capacidade de tomar decisões e assumir responsabilidades; e (g) proporcionam o desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos alunos ajudantes, promovendo, concomitantemente, uma rede social de apoio aos seus pares, na escola.

Em suma, existem distintos trabalhos investigativos a apelar para que a ajuda entre iguais e a ética do cuidado interpessoal sejam consideradas o âmago das intervenções educativas, a partir das quais se devem desenhar os projetos e/ou programas que visem trabalhar quer o bem-estar pessoal, quer o clima social escolar (Bueno et al., 2023; Torrego Seijo et al., 2021; Gómez-Ortiz et al., 2017; de la Caba-Collado & López-Atxurra, 2013). Por conseguinte, é essencial que os discentes disponham de uma rede de apoio nas instituições educativas, em virtude de, além de ser capaz de prevenir e combater a violência, reunir potencial para fomentar e incentivar o desenvolvimento de uma cultura de diálogo e cooperação nas escolas, sem esquecer o desenvolvimento pessoal, social, emocional e moral dos alunos, para os quais contribui fortemente. Desta maneira, o contexto escolar surge como cenário ideal para promover e desenvolver práticas cidadãs de ajuda e apoio, facilitadoras da sã convivência, particularmente em turmas onde coabitam a diversidade pessoal, cultural e social. Nesta esteira, de la Caba-Collado e López-Atxurra (2013) partilham que:

a ajuda é uma parte essencial na estruturação do tecido social, a convivência em sociedades democráticas abertas e heterogêneas requer que a aceitação da diferença e a criação de espaços de convivência de grupos heterogêneos seja um elemento a trabalhar no ambiente educativo. (p. 135)

Perante os desafios enfrentados pelos agrupamentos de escolas, a existência de um grupo de alunos ajudantes facilita a integração e inclusão de todos, concorrendo para que ninguém se sinta excluído ou isolado socialmente. Para funcionar como rede social de apoio, este sistema de ajuda entre pares assenta em valores como: respeito, empatia e cooperação; conferindo protagonismo às crianças e jovens na promoção da melhoria do clima escolar, da convivência e da resolução construtiva de conflitos, transformando-os em modelos de referência positivos perante os seus pares (James et al., 2014; Martín-Criado & Casas, 2019). Deparamo-nos, assim, com a presença de estratégias proativas e preventivas de conflitos, porquanto se atua perante as situações ou problemas antes destes se manifestarem. Este dispositivo de intervenção socioeducativa, promotor de bem-estar e desenvolvimento de habilidades e competências sociais, contribui, igualmente, para ampliar o repertório de estratégias utilizadas pela escola para fomentar a inclusão e a sã convivência, através da dinâmica de uma rede social de apoio composta por discentes mais competentes socialmente. À medida que o tempo vai passando, a prática da ajuda entre pares vai-se consolidando e influenciando o clima social e a cultura de escola.

Programa Alunos Ajudantes

O PAA compreende a conceção e implementação, no seio dos agrupamentos de escolas, de estruturas especializadas em que os alunos desempenham o papel de principais protagonistas, no que respeita à promoção de uma saudável e pacífica convivência, por via da sua intervenção, no âmbito da prevenção da violência, resolução de conflitos, apoio emocional e no que concerne à prevenção e deteção de fenómenos de bullying. Deste modo, o PAA envolve não apenas a resolução de conflitos, como também a organização de atividades de acompanhamento e apoio, as quais concorrem para fomentar os valores da amizade, apoiando, simultaneamente, o desenvolvimento, em todos os seus intervenientes, da competência de ajuda, enquanto dimensão basilar da convivência (Torrego Seijo, 2013).

O papel de protagonista conferido aos discentes advém do facto de estes possuírem uma posição privilegiada face aos restantes membros da comunidade educativa, uma vez que, na grande maioria das situações, são os primeiros a tomar conhecimento dos conflitos, problemas pessoais, emocionais, entre outros, que afetam os colegas (Gómez Puig, 2018). O PAA constitui, portanto, uma importante ferramenta inclusiva ao dispor das instituições educativas, facilitadora da construção de um novo paradigma socioeducativo. Ora, se por um lado, é reconhecida a sua capacidade preventiva e a eficácia no que concerne ao desenvolvimento de competências sociais dos alunos que têm formação; por outro, importa assinalar o apoio emocional concedido pelos

alunos ajudantes aos seus pares, assim como o contributo que imprimem na melhoria das relações sociais e do clima social escolar (Martín-Criado & Casas, 2019).

Assentando o poder dos sistemas de ajuda entre pares na importância do coletivo, segundo García-Arista (2016), o PAA caracteriza-se por: (a) ser construído e alicerçado nos recursos que os pares podem oferecer, proporcionando-lhes, concomitantemente, a oportunidade de desempenharem um papel mobilizador e ativo, enquanto elementos responsáveis da sua escola, capazes de ajudar colegas que vivenciam uma situação adversa; (b) oferecer distintas formas de apoio — desde fazer companhia a um colega que está só no recreio, integrar no grupo alguém que não tem com quem brincar, liderar atividades no recreio, ajudar a resolver conflitos ou prestar apoio na sala de aula, são algumas das principais atividades que os alunos ajudantes poderão desempenhar.

Inerente à influência positiva que os sistemas de ajuda entre pares podem ter no contexto escolar, a disseminação do PAA contribui, a longo prazo, para a formação de indivíduos e comunidades alicerçadas em valores de cultura de paz. Neste sentido, Petit (2019) advoga que se “trata de introduzir uma filosofia de gestão da convivência, através de um conjunto de ações no meio escolar, que promova a comunicação, a discussão moral e a assunção de compromissos” (p. 16). Tal abordagem vai ao encontro do principal objetivo do PAA: fomentar a cooperação e a sua imbução na estrutura relacional da organização escolar e perpassar a filosofia do programa, tanto para os diferentes contextos, como para todos os elementos que compõem a comunidade escolar (Torrego Seijo, 2013). De sublinhar, ainda, que a eficácia e o sucesso do PAA estão condicionados ao apoio e adesão de uma larga maioria da comunidade educativa, bem como à sua inclusão numa política global de intervenção da organização escolar (Coleman et al., 2017; Martín-Criado & Casas, 2019; Pinto da Costa & Vilas-Boas, 2024). O PAA constitui, por isso, um modelo de intervenção sistémico e participativo, na medida em que implica o envolvimento de docentes e discentes, assim como influencia a escola no seu todo.

O PAA aqui analisado assume um carácter dinâmico, interativo, motivacional e participativo, assentando num modelo de intervenção preventivo-educativo e numa conceção construtivista da aprendizagem. Não obstante a sua aplicabilidade nos distintos ciclos de ensino, existe a necessidade de a instituição educativa adaptar as modalidades de ajuda à faixa etária dos alunos ajudantes. No âmbito do presente trabalho de investigação, e dado que nos baseámos no programa desenvolvido por Juan Carlos Torrego Seijo (2013), da Universidade de Alcalá (Espanha), seguimos a metodologia preconizada pelo autor. O PAA fundamenta a sua metodologia nos princípios da Tabela 1.

Princípio	Descrição
Motivação	Todo o processo de aprendizagem é precedido de um trabalho motivacional para facilitar as aprendizagens dos alunos; recorre à conceção construtivista da educação, partindo dos conhecimentos adquiridos pelos discentes e das relações entre conteúdos, assim como sua projeção na vida quotidiana. É fundamental que os alunos participem ativamente no desenvolvimento do seu processo de aprendizagem, sendo protagonistas; devem demonstrar necessidade de aprender, investigar, perguntar e experimentar os conhecimentos adquiridos em cada momento.
Atividade e participação	O processo de aprendizagem deve desenvolver-se num ambiente propício à troca de experiências e cooperação; a interação é meio e fim educativo, onde os alunos aprendem a compreender o ponto de vista dos colegas, respeitar direitos, cooperar em grupo e enriquecer-se na reflexão conjunta.
Interação	

Tabela 1
Metodologia de intervenção do Programa Alunos Ajudantes.
Nota. Adaptado de Torrego Seijo (2013).

Consequentemente, as atividades desenvolvidas nas diferentes sessões de formação possuem um cariz prático, consistindo em dinâmicas de quebra-gelo, como a apresentação e o conhecimento da equipa, comunicação ou promoção da confiança. Nesse sentido, os conteúdos teóricos cruzam-se com a prática das dinâmicas (Villaoslada, 2008). Além destas, existem, igualmente, atividades direcionadas para a conceção e coesão grupal, visando promover um clima socioafetivo que possibilite não apenas a livre expressão de opiniões, mas também a reflexão, o desenvolvimento de competências e o treino de habilidades. Por fim, é ainda fomentado o trabalho, quer em pequeno, quer em grande grupo.

O PAA poderá ser enquadrado nos quatro pilares básicos da educação para o século XXI (Delors et al., 1996) e nos mais recentes documentos surgidos a nível mundial, como o manifesto da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura para a paz (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2024) ou do *Future of Education 2030* (Futuro da Educação), da OCDE (Organisation for Economic Cooperation and Development, 2018). Da mesma forma, a necessidade de fomentar precocemente conhecimentos, capacidades, atitudes e valores congruentes com a construção das aprendizagens essenciais, definidas para o ensino básico e fundamentadas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Oliveira Martins, 2017), também se cruzam com o PAA.

Habitualmente, a aplicação do PAA comporta entre 20 e 25 horas e compreende seis módulos: (a) apresentação e introdução à oficina de formação; (b) apresentação da ajuda: em que consiste?; (c) o conflito e os seus elementos; (d) a comunicação no processo de ajuda; (e) a prática da ajuda; e (f) implementação da equipa de alunos ajudantes. Contudo, este último PAA que implementámos, cingiu-se, por solicitação dos agrupamentos de escolas, a somente a 14 horas de formação. Todos os módulos foram realizados, o que implicou algumas adaptações.

Após uma ação de sensibilização em todas as turmas, cuja finalidade foi motivar os discentes para o programa e dar a conhecer o perfil de aluno ajudante, realizou-se uma participada e cuidadosa eleição, junto dos discentes, visando a seleção de dois a três alunos por turma. De acordo com o perfil indicado, os colegas selecionam os pares que melhor se enquadram no mesmo (Gómez Puig, 2018). Posteriormente a esta eleição, efetuada pelos pares, foi possível indagar a opinião dos docentes, tornando-se fundamental o seu parecer e envolvimento, face ao conhecimento privilegiado que possuem dos discentes e respetivas famílias.

O reconhecimento pelos pares, bem como pelos docentes, é essencial nesta eleição. Saliente-se que este momento – a seleção da futura equipa de alunos ajudantes – constitui um dos fatores determinantes para o sucesso do grupo, uma vez que se pretende constituir uma equipa que integre discentes com um certo grau de desenvolvimento de habilidades sociais (Coleman et al., 2017; Cunha & Monteiro, 2018; Permuy-Martínez et al., 2015).

Posteriormente ao processo de seleção dos alunos para a formação, as famílias foram informadas acerca deste programa e da eleição do discente para o frequentar. Além disso, foi-lhes também solicitada a autorização relativamente à participação do seu educando como aluno ajudante.

Por fim, é relevante mencionar que os principais beneficiados, tanto pela formação recebida, como pela ajuda prestada aos colegas, são os próprios alunos ajudantes. Vários estudos (Cantwell et al., 2020; Coleman et al., 2017; Cowie, 2020; García-Arista, 2016; Kato, 2023; Martín-Criado & Casas, 2019; Miranda, 2023; Palomero-Fernández et al., 2024; Permuy-Martínez et al., 2015; Torrego Seijo, 2013) referem que os alunos ajudantes reconhecem as vantagens de integrar esta equipa, salientando-se os seguintes aspetos: (a) melhoria da autoestima e da autoconfiança; (b) melhoria da sua imagem social; (c) desenvolvimento de competências pessoais, sociais, emocionais e morais, como empatia, resolução de conflitos, responsabilidade, cooperação, comunicação assertiva ou maior maturidade; (d) representam um modelo de conduta positivo para os restantes colegas; (e) desenvolvem o sentimento de pertença e consequente coesão grupal; (f) aprendem a valorizar as demais pessoas; e (g) percebem o empoderamento através do seu contributo para a melhoria da escola.

Sintetizando, é consensual, conforme demonstram os resultados alcançados por inúmeras investigações (Cowie & Smith, 2010; Galindo & Sanahuja, 2021; Giménez-Gualdo et al., 2021; Gómez Puig, 2018; Grau & García-Raga, 2017; Martín-Criado & Casas, 2019), a eficácia dos programas de ajuda entre pares, em que os discentes, além de protagonistas, constituírem um meio e o fim do PAA, afirmando-se como um valioso recurso socioeducativo ao dispor dos agrupamentos escolares. São também conhecidos e reconhecidos os seus diversos benefícios, como o contributo para a melhoria do clima social de escola, fomentando ambientes seguros, acolhedores e saudáveis; a diminuição dos fenómenos de violência; o desenvolvimento de competências pessoais, socioemocionais e morais nos discentes em geral, e nos alunos ajudantes, em particular; entre outras.

Para além disso, uma equipa de alunos ajudantes que reflita a diversidade cultural da escola cumpre um papel decisivo no que concerne à construção de relações sociais saudáveis, ao longo dos distintos períodos de vida escolar útil dos sujeitos: infância, adolescência e idade jovem adulta (Cowie, 2020). Por conseguinte, e parafraseando a mesma autora “a presença de apenas alguns alunos ajudantes pode motivar outros a seguirem o exemplo. Dessa forma, a cultura escolar pode ser alterada” (Cowie, 2020, p. 53). Finalmente, de salientar o consenso existente no que respeita à integração desta equipa num projeto global de escola.

Metodologia

Atendendo à complexidade do fenómeno em análise e à natureza interpretativa do objetivo do estudo, adotou-se uma abordagem metodológica de natureza predominantemente qualitativa, complementada pelo recurso a uma grelha de avaliação e um inquérito por questionário. Esta opção metodológica revela-se particularmente adequada quando se pretende compreender processos educativos contextualizados, valorizando as perceções, os significados e as práticas atribuídas pelos sujeitos às experiências vividas (Flick, 1998/2009).

A estratégia metodológica adotada foi o estudo de caso, uma vez que permite analisar, de forma aprofundada, um programa socioeducativo inserido em contextos escolares concretos, preservando a sua complexidade e especificidade (Stake, 1995/2016). Neste sentido, o estudo centra-se na análise das representações e perceções dos alunos ajudantes e dos formadores relativamente à implementação e aos efeitos do PAA, enquanto dispositivo promotor de competências socioemocionais e de uma cultura de mediação no espaço escolar.

A formação decorreu no ano letivo de 2024/2025, entre novembro de 2024 e maio de 2025, em regime extracurricular, totalizando 14 horas de formação, distribuídas por sete a nove sessões, em função da organização de cada agrupamento.

O objetivo geral do estudo consistiu em avaliar a aplicação do PAA, a partir das perceções dos alunos e dos formadores implicados, e, nessa sequência, responder à seguinte questão de análise: em que medida o PAA contribui para o desenvolvimento de competências socioemocionais dos alunos e promove uma cultura de mediação nas escolas?

Reconhecendo que as questões de ética devem estar salvaguardadas através do cumprimento dos preceitos da confidencialidade e do anonimato, no presente artigo, a identificação dos agrupamentos de escolas foi anonimizada, sendo utilizada uma designação fictícia.

Procedimento e Instrumentos de Recolha e Análise de Dados

O procedimento metodológico desenvolveu-se em três momentos principais: recolha de dados, tratamento da informação e interpretação analítica. Após a conclusão

da formação do PAA, procedeu-se à aplicação do inquérito por questionário, composto por perguntas fechadas e abertas, aos alunos ajudantes, permitindo recolher dados quantitativos e qualitativos, de modo a captar perceções relativas ao impacto da formação no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e emocionais. A tabela de análise SWOT (forças, oportunidades, fraquezas e ameaças), aplicada aos formadores, constituiu um instrumento de natureza qualitativa, orientado para a identificação de fatores internos e externos que influenciaram a implementação do PAA, possibilitando uma leitura crítica e contextualizada do dispositivo socioeducativo. Esta combinação de instrumentos permitiu captar, por um lado, uma leitura avaliativa e organizacional do programa (via análise SWOT dos formadores) e, por outro, as perceções individuais dos participantes diretamente envolvidos (via questionário dos alunos ajudantes), reforçando a validade interpretativa do estudo. Aos dados recolhidos através das questões fechadas, foi aplicada uma análise estatística descritiva; já os dados recolhidos pelas questões abertas foram submetidos a análise de conteúdo, seguindo as etapas propostas por Bardin (1977/2016): pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Esta técnica permitiu organizar a informação em categorias analíticas (categorias pré-definidas com suporte na revisão da literatura e categorias emergentes, sobretudo, na análise dos dados da tabela de análise SWOT), alinhadas com o objetivo do estudo, possibilitando a articulação entre os dados empíricos e o enquadramento teórico que sustenta o PAA.

Participantes no Estudo

Participaram na formação 44 alunos pertencentes a dois agrupamentos de escolas, localizados numa região urbana da zona Norte de Portugal. Destes, 30 frequentavam o Agrupamento de Escolas de Vila-Flor e 14 o Agrupamento de Escolas da Boavista. Do total de participantes, 31 alunos responderam ao questionário de avaliação da formação do PAA, sendo 17 do 1º Agrupamento e 14 do 2º Agrupamento. Estes 31 alunos, que realizaram o mesmo programa de formação, constituem a amostra para o estudo. No que respeita aos níveis de ensino, nove alunos pertenciam ao 2.º ciclo do ensino básico, 20 ao 3.º ciclo e 15 ao ensino secundário, refletindo a diversidade etária e escolar dos participantes envolvidos no programa. Paralelamente, participaram igualmente no estudo cinco formadores, responsáveis pela implementação do PAA, que contribuíram para a avaliação do programa através do preenchimento da tabela de análise SWOT.

Resultados

Os resultados são apresentados de forma integrada, articulando os dados provenientes dos questionários aplicados aos alunos ajudantes e da análise SWOT realizada pelos formadores. A organização dos resultados segue as dimensões centrais do PAA, nomeadamente o desenvolvimento de competências de comunicação, sociais e emocionais, bem como a avaliação global da implementação do programa nos contextos escolares em estudo.

A análise dos questionários respondidos pelos alunos ajudantes evidencia resultados consistentes no que respeita ao desenvolvimento de competências de comunicação, sociais e emocionais, em ambos os agrupamentos de escolas envolvidos no estudo.

No Agrupamento de Escolas de Vila-Flor, os resultados revelam níveis elevados de autoavaliação da capacidade de escuta ativa, sendo que 59% dos alunos se consideraram bastante capazes e 41% muito capazes de escutar ativamente os outros no seu quotidiano escolar. Ao nível das competências sociais e emocionais, 55% dos alunos referiram sentir-se bastante capazes e 45% muito capazes de identificar necessidades de ajuda nos seus pares. Relativamente à resolução de conflitos, 53% dos alunos demonstraram possuir muito conhecimento; 41% bastante conhecimento; enquanto 6% revelou ter adquirido um nível de conhecimento suficiente acerca dos passos fundamentais inerentes a este processo. No que concerne à compreensão dos sentimentos do outro, aproximadamente 72% dos participantes afirmaram possuir uma compreensão muito boa, enquanto 28% referiram uma compreensão bastante boa.

No Agrupamento de Escolas da Boavista, os dados apontam para resultados semelhantes. No domínio da escuta ativa, 56% dos alunos consideraram-se bastante capazes e 44% muito capazes. No que respeita à identificação de necessidades de ajuda, 67% indicaram sentir-se bastante capazes e 33% muito capazes. Quanto à resolução de conflitos, 67% demonstraram muito conhecimento e 33% bastante conhecimento dos procedimentos essenciais. Relativamente à compreensão dos sentimentos dos pares, cerca de 56% dos alunos afirmaram possuir uma compreensão muito boa e 44% uma compreensão bastante boa.

Estes resultados encontram-se alinhados com investigações anteriores, que evidenciam o impacto positivo dos programas de ajuda entre pares no desenvolvimento pessoal e social dos alunos ajudantes (Monjas, 2016; Torrego Seijo et al., 2022).

No que concerne às análises SWOT realizadas pelas formadoras, destacam-se, como principais forças, a participação ativa e o interesse manifestado pelos alunos, a boa adesão às dinâmicas propostas, a motivação intrínseca para contribuir para a melhoria do clima escolar e a adequação da duração das sessões, que permitiu uma abordagem aprofundada dos conteúdos com espaço para atividades práticas. Evidenciou-se ainda a colaboração entre as mediadoras formadoras e a articulação com a escola, bem como a existência do Clube de Alunos Ajudantes no AE da Boavista, identificado como um fator de reforço e visibilidade do programa.

Entre as fraquezas identificadas salientam-se a assiduidade irregular de alguns participantes, o número reduzido de alunos envolvidos, a sobreposição com horários letivos, particularmente nos cursos profissionais, a comunicação pouco eficaz relativa a datas e horários e o reduzido número de horas de formação, o que limitou o treino e a consolidação dos conteúdos.

No plano das oportunidades, destacam-se o potencial motivador do certificado de participação, o envolvimento dos alunos na definição de objetivos e regras, a promoção da reflexão sobre a mediação no contexto escolar e a possibilidade de

alargamento do projeto a vários ciclos de ensino, potenciando o seu impacto e reconhecimento.

Por fim, as principais ameaças identificadas relacionam-se com o conflito de horários com outras atividades escolares, a ausência de critérios claros de seleção dos alunos ajudantes, a rotatividade do corpo docente e a excessiva distância temporal entre sessões ou entre as ações de sensibilização e o início da formação, fatores suscetíveis de gerar desmotivação.

Globalmente, os resultados dos dados recolhidos pelos dois instrumentos aplicados no estudo evidenciam padrões consistentes entre os dois agrupamentos de escolas, sugerindo que a participação no PAA contribuiu para o fortalecimento de competências-chave associadas à ajuda entre pares e à mediação escolar. Estes dados empíricos reforçam a pertinência do PAA enquanto estratégia socioeducativa promotora de bem-estar, inclusão e melhoria do clima social escolar.

Conclusões

A análise dos resultados permite discutir o PAA enquanto dispositivo socioeducativo eficaz na promoção de competências socioemocionais e na consolidação de uma cultura de mediação em contexto escolar. Os dados obtidos evidenciam perceções consistentemente positivas ao nível da escuta ativa, da identificação de necessidades de ajuda, da resolução construtiva de conflitos e da compreensão dos sentimentos do outro, dimensões amplamente reconhecidas na literatura como nucleares para a convivência escolar positiva e para a prevenção da violência (Cowie, 2020; Torrego Seijo et al., 2021; Zych & Ortega-Ruiz, 2021).

Estes resultados corroboram estudos anteriores que demonstram que os programas de ajuda entre pares potenciam o desenvolvimento pessoal e social dos alunos; ao mesmo tempo que promovem o protagonismo juvenil e a corresponsabilização na gestão da convivência escolar (Martín-Criado & Casas, 2019; Monjas, 2016). A consistência dos resultados entre diferentes contextos escolares reforça a robustez do PAA enquanto modelo transferível e adaptável a distintas realidades educativas.

A análise SWOT realizada pelos formadores complementa esta leitura, evidenciando que a eficácia do programa depende fortemente da sua integração numa política global de escola, do apoio institucional e da continuidade das equipas de alunos ajudantes. Tal constatação está alinhada com abordagens sistémicas da mediação escolar, que sublinham a importância da articulação entre dispositivos de intervenção e a cultura organizacional da escola (Coleman et al., 2017; Torrego Seijo, 2013).

Não obstante os resultados positivos, o estudo evidencia igualmente constrangimentos que importa considerar, nomeadamente a sobreposição de atividades escolares, a adesão desigual dos alunos e a necessidade de critérios claros de seleção e acompanhamento. Estes aspetos apontam para a relevância de estratégias de sustentabilidade dos programas de ajuda entre pares, assentes na formação contínua, no acompanhamento regular e no envolvimento alargado da comunidade educativa.

Em síntese, o PAA afirma-se como um recurso socioeducativo relevante para a promoção de escolas mais inclusivas, cooperativas e mediadoras, reforçando a necessidade de integrar este tipo de dispositivos em projetos educativos de escola orientados para o bem-estar, a cidadania e a convivência democrática.

Referências

- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trans.). Edições 70. (Trabalho original publicado em 1977)
- Bueno, A., Monge, C., & Torrego Seijo, J. C. (2023). Estado de la convivencia escolar en centros de prácticas exitosas en participación familiar: Percepciones de alumnos y profesores. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 75(2), 87-103. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.96243>
- Cantwell, G., Blackburn, S., Pearman, J., Berlage, M., Sedgwick, S., Clancy, E., Rowland, B., Klettke, B., & Toumbourou, J. W. (2020). *Promoting positive youth development in schools: A program logic analysis of peer support Australia*. Deakin University; Peer Support Australia.
- Coleman, N., Sykes, W., & Groom, C. (2017). *Peer support and children and young people's mental health*. UK Department for Education Research Review - Department for Education.
- Cowie, H. (2020). *Peer support in school* [Monografia]. L-Università ta' Malta. <https://www.um.edu.mt/library/oar/bitstream/123456789/62474/4/Helen%20Cowie%20Peer%20Support%20in%20School%20final%20Online.pdf>
- Cowie, H., & Smith, P. K. (2010). Peer support as a means of improving school safety and reducing bullying and violence. In B. Doll, W. Pfohl, & J. S. Yoon (Eds.), *Handbook of youth prevention science* (pp. 177-193). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203866412.ch9>
- Cunha, P., & Monteiro, A. P. (2018). *Gestão de conflitos na escola*. Pactor.
- De la Caba-Collado, M. Á., & López-Atxurra, R. (2013). La competencia de ayuda entre iguales para evitar la agresión en la escuela. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(1), 119-138. <https://doi.org/10.15366/riejs2013.2.1.006>
- De la Corte, C. M. (2017). *Relación entre iguales, personalidad y problemas de ajuste en escolares de primaria de Huelva* [Tese de doutoramento não publicada, Universidad de Huelva]. Arias Montano. <http://hdl.handle.net/10272/15020>
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savane, M. A., Singh, K., Stavenhagen, R., Myong, W. S., & Nanzhao, Z. (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Edições ASA.
- DiPerna, J. C., Lei, P., Bellinger, J., & Cheng, W. (2015). Efficacy of the social skills improvement system classwide intervention program (SSIS-CIP) primary version. *School Psychology Quarterly*, 30(1), 123-141. <https://doi.org/10.1037/spq0000079>
- Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1486>
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa* (J. E. Costa, Trad.). Artmed. (Trabalho original publicado em 1998)
- Galindo, E. I., & Sanahuja, A. (2021). Implantación de un proyecto de mediación entre iguales: Hacia una mejora de la convivencia en el contexto educativo. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(1), 130-147. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i1.8459>
- García-Arista, M. L. (2016). Gestión positiva de conflictos y mediación educativa en secundaria. In M. L. García-Arista (Ed.), *Gestión positiva de conflictos y mediación en contextos educativos* (pp. 129-162). Editorial Reus.

- Giménez-Gualdo, A. M., Galán-Casado, D. A., & Moraleda-Ruano, A. (2021). Competencias clave para la mejora de la ciberconvivencia escolar: El programa "Alumnos Ayudantes TIC". *Education in the Knowledge Society*, 22, Artículo e22168. <https://doi.org/10.14201/eks.22168>
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E., & Ortega-Ruiz, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social, y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 27-38.
- Gómez Puig, M. J. (2018). Implantación y desarrollo del Programa de Alumnos Ayudantes en el IES san Juan bautista. *Revista Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (373), 46-50. <https://doi.org/10.14422/pym.i373.y2018.007>
- Grau, R., & García-Raga, L. (2017). Learning to live together: A challenge for schools located in contexts of social vulnerability. *Journal of Peace Education*, 14(2), 137-154. <https://doi.org/10.1080/17400201.2017.1291417>
- Ibarrola-García, S. (2024). Peer relationships: School mediation benefits for sustainable peace. *Pastoral Care in Education*, 42(3), 290-317. <https://doi.org/10.1080/02643944.2023.2244500>
- James, A., Cowie, H., & Toda, Y. (2014). Peer support. In K. Yamasaki, Y. Toda, & Y. Watanabe (Eds.), *Prevention education in the world* (pp. 147-156). Kanekoshoboh.
- Kato, H. (2023). A study on awareness of young peer supporters in a Japanese secondary school through thematic analysis. *Asian Journal of Human Service*, 24, 75-96. <https://doi.org/10.14391/ajhs.24.75>
- Martín-Criado, J. M., & Casas, J. A. (2019). Evaluación del efecto del programa "ayuda entre iguales de Córdoba" sobre el fomento de la competencia social y la reducción del bullying. *Aula Abierta*, 48(2), 221-228. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019.221-228>
- Miranda, S. (2023). Programa "Alumnos Ayudantes": Fomentando la colaboración y el bienestar emocional en el CPI Parque Goya. *Revista digital del Fórum Europeo de Administradores de la Educación de Aragón*, 40(XIII), 34-37.
- Monjas, M. I., Martín-Antón, L. J., García-Bacete, F.-J., & Sanchiz, M. L. (2014). Rechazo y victimización al alumnado con necesidad de apoyo educativo en primero de primaria. *Anales de Psicología*, 30(2), 499-511. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.158211>
- Monjas, M. I. (2016). Habilidades sociales y comunicación eficaz. In M. L. García-Arista (Ed.), *Gestión positiva de conflictos y mediación en contextos educativos* (pp. 81-102). Editorial Reus.
- Nakano, T. D. C., Moraes, I. D. T. D., & Oliveira, A. W. D. (2019). Relação entre inteligência e competências socioemocionais em crianças e adolescentes. *Revista de Psicologia*, 37(2), 407-424. <https://doi.org/10.18800/psico.201902.002>
- Oliveira Martins, G. (Ed.). (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- Organisation for Economic Cooperation and Development.(2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/54ac7020-en>
- Palomero-Fernández, P., Cáceres-Iglesias, J., & Torrego-Egido, L. (2024). Programas de alumnado ayudante para la mejora de la convivencia escolar en España. *Psychology, Society & Education*, 16(2), 70-79. <https://doi.org/10.21071/psye.v16i2.16917>
- Permuy-Martínez, A., Méndez-Lois, M. J., & Barreiro-Fernández, F. (2015). O alumnado axudante como figura chave para a construción dunha convivencia positiva. *Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación*, (2), 57-59. <https://doi.org/10.17979/ripe.2015.0.02.532>
- Petit, C. (2019). *Estudio de caso del Programa de Alumnos Ayudantes del IES La Caleta de Cádiz* [Dissertação de Mestrado, Universidad de Cádiz, Cádiz]. RODIN. <http://hdl.handle.net/10498/21838>
- Pinto da Costa, E., & Vilas-Boas, M. (2024). Programa Alumnos Ayudantes: Un compromiso con la inclusión escolar. In Á. Bueno, R. Castro, & R. Herrera (Eds.), *Actas II Congreso Internacional Inclusión y Mejora Educativa. Convivencia y Metodologías Inclusivas* (pp. 151-159). Ediciones UCSC.

Puig, M. J., & Moncayo, A. N. (2008). La prevención de la violencia y la resolución de conflictos desde la orientación y la acción tutorial. In J. C. Torrego Seijo (Ed.), *Mediación y resolución de conflictos en instituciones educativas* (pp. 81-91). Fundación Creando Futuro.

Stake, R. (2016). *A arte da investigação com estudos de caso* (A. M. Chaves, Trad.). Fundação Calouste Gulbenkian. (Trabalho original publicado em 1995)

Torrego Seijo, J. C. (Ed.). (2013). *la ayuda entre iguales para mejorar la convivencia escolar*. Narcea.

Torrego Seijo, J. C., Gomáriz, M. A., Caballero, P., & Monge, C. (2022). Cuestionario de convivencia escolar desde un modelo integrado para profesores. *Aula Abierta*, 51(1), 93-104. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.1.2022.93-104>

Torrego Seijo, J. C., Montalvo Saborido, D., & Herrero Marcos, R. (2021). La mediación y ayuda entre iguales en la formación inicial del profesorado en la universidad. In J. C. Torrego Seijo & C. Monge López (Eds.), *Inclusión y convivencia en los centros educativos. Experiencias y propuestas* (pp. 43-68). Editorial Síntesis.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2024). *The UNESCO Recommendation on Education for Peace, Human Rights and Sustainable Development: an explainer*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388330>

Villaoslada, E. (2008). Mediación informal y ayuda. In J. C. Torrego Seijo (Ed.), *Mediación y resolución de conflictos en instituciones educativas* (pp. 29-40). Fundación Creando Futuro.

Zych, I., & Ortega-Ruiz, R. (2021). Promoción de las competencias socioemocionales y prevención de la violencia escolar y juvenil. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 63-84. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2021.1.1.7>