

COMTEXTOS

WORKING PAPERS - SÉRIE 2 | N.º 1 | 2015

A EDUCAÇÃO PELOS PARES: CRÍTICAS A UMA ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO SOCIAL

MARA SILVA

CENTRO DE ESTUDOS DE COMUNICAÇÃO E SOCIEDADE - UNIVERSIDADE DO MINHO

COMTEXTOS

Publicação eletrónica seriada do Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais, Pólo da Universidade do Minho (CICS.NOVA-UMinho).

ISSN 2182-7672

Comissão Científica:

Ana Paula Marques (diretora)

João Carvalho

Maria João Simões

Teresa Mora

Edição:

Tânia Cristina Machado

Morada de contato:

Universidade do Minho,

Campus de Gualtar

4710-057 Braga

Tel: +351 253 601 752

cics@ics.uminho.pt

A Educação pelos Pares: Críticas a uma estratégia de intervenção social

Resumo

A educação entre pares formalizada tem sido cada vez mais utilizada em projetos que visam a promoção da saúde e a mudança social. Apesar de, no geral, a produção científica que se debruça sobre a Educação pelos Pares efetuar uma apreciação positiva do seu uso, também lhe têm sido apontadas várias falhas. Com o objetivo de contribuir para um melhor conhecimento desta prática, e consequentemente para o melhoramento do seu uso social, procedeu-se a uma revisão teórica dos principais argumentos *contra* realizados até ao presente. Identificando-os, sintetizando-os e refletindo sobre eles, foi possível perceber que as principais críticas realizadas ao uso da Educação pelos Pares podem ser reunidas em dois grandes grupos: a) um de cariz teórico-concetual (considerado pouco robusto; ambíguo); b) e um de cariz operacional, com falhas diversas apontadas ao nível dos processos (onde se destaca a falta de atenção para com os constrangimentos sociais), e ao nível dos resultados. Conclui-se que as críticas elencadas no geral não serviram para abalar a disseminação da Educação pelos Pares, seguindo a resposta dos atores sociais no sentido/tentativa de integrar algumas das críticas produzidas.

Palavras-chave: Educação pelos Pares; Críticas; Síntese

Abstract

Formalized Peer Education has been increasingly used in projects focused on health promotion and social change. Although overall scientific production on the use of Peer Education make a positive assessment of its use, there are also several identified failures. In order to contribute to a better understanding of this practice and consequently to improve its social use, a theoretical review of its main critiques was conducted. Through the identification, synthesis and reflection on the critiques of Peer Education it was possible to assemble them into two main groups: a) one of theoretical and conceptual nature (considered inconsistent, ambiguous); b) and the other of operational nature, with several flaws identified in terms of processes (where the lack of attention to the social constraints must be highlighted), and in terms of results. It is concluded that the criticisms listed in general have not served to undermine the spread of Peer Education, with social actors trying to respond in a way/attempt to integrate some of the criticisms made.

Keywords: Peer Education; Critiques; Synthesis

Introdução

No contexto de uma sociedade pós-moderna onde a consciência dos riscos (Beck, 2011) confere uma grande importância aos comportamentos sociais que podem ser modificáveis, a Educação pelos Pares, enquanto estratégia de intervenção social planeada, surge bastante apelativa. Tem sido definida como uma estratégia educativa, uma abordagem, uma filosofia, um tipo específico de comunicação (Fabiano, 1994) em que os membros de um determinado grupo, treinados ou mais experientes, intervêm junto dos restantes membros desse grupo, com o objetivo de introduzir alterações desejáveis ao nível do conhecimento ou comportamento (Svenson, 1998; Turner & Sheperd, 1999; Backett-Milburn & Wilson, 2000). Apesar de, por vezes, ser vista como “fácil” (Dias, 2006) de implementar, Milburn (1995) chamou a atenção para um importante aspeto: um programa de Educação pelos Pares é, no fundo, uma reconstrução artificial de um processo social difícil e complexo.

As tentativas de conhecer e avaliar melhor esta estratégia levaram a um incremento da produção científica sobre o tema – em especial a partir dos anos 1980 –, donde se destacam as avaliações de programas de Educação pelos Pares específicos (Backett-Milburn & Wilson, 2000; Brito & Mendes, 2012; Vreede et al., 2014), as tentativas de teorização e concetualização (Turner & Sheperd, 1999; Shiner, 1999; Winter, 2013), e alguns artigos essencialmente de teor crítico, que procuraram questionar a disseminação do seu uso (Lindsey, 1997; Frankham, 1998; Parkin & McKeganey, 2000). Algumas revisões de literatura já podem igualmente ser encontradas, debruçando-se sobretudo sobre resultados de programas, com o intuito de aferir a sua eficácia (Mellaby et al., 2000; Borgia et al., 2005; Simoni et al., 2011). Neste seguimento, e decorrente de leituras exploratórias e pesquisa anterior da autora (Silva & Matos, 2014), considera-se que elaborar um trabalho com foco nas fragilidades que têm sido apontadas à Educação pelos Pares, uma sistematização que parece em falta, poderá ser um importante contributo para o corpo científico do tema, e de utilidade, quer para investigadores, quer para dinamizadores deste tipo de programas.

Para conhecer as críticas edificadas em torno da Educação pelos Pares, considerada cada vez mais popular (Turner & Sheperd, 1999; Parkin & McKeganey, 2000), procedeu-se a uma revisão narrativa de literatura científica, tendo também sido utilizadas algumas técnicas de revisão sistemática da produção científica, sobretudo para aumento do espólio a analisar. Foram examinados os trabalhos considerados mais relevantes para a temática em questão, que têm interessado a diferentes áreas científicas

– Educação, Saúde, Sociologia, Psicologia –, sendo a perspectiva analítica utilizada a sociológica. Procurou-se, assim, efetuar um levantamento, uma sintetização e uma reflexão sobre as críticas mais impactantes dirigidas ao uso da Educação pelos Pares. Denote-se que o termo críticas, que tanto pode comportar apreciações negativas como positivas, quando aqui aplicado à Educação pelos Pares, prende-se sobretudo com o apontar das suas fragilidades. Não se pretende, porém, com este trabalho, através da reunião das falhas que têm sido associadas à Educação pelos Pares, fragilizá-la, antes pelo contrário, espera-se que possa contribuir para o melhoramento desta prática.

A disposição deste trabalho comporta, numa primeira parte, uma breve contextualização que engloba o desenvolvimento do uso da Educação pelos Pares e as justificações associadas à sua utilidade. Seguidamente, numa segunda parte, apresenta-se a sistematização efetuada em torno das críticas que têm surgido e que foram englobadas em dois grandes grupos, um de carácter mais teórico-concetual e outro de cariz mais operacional, ao nível dos processos e resultados. É de sublinhar que, apesar da distinção realizada, apenas com o intuito de ajudar na compreensão do tema, as sentenças apontadas têm, muito frequentemente, implicações quer ao nível teórico, quer ao nível prático, estando interrelacionadas entre si.

I. A Educação pelos Pares

1. Origens e desenvolvimento da Educação pelos Pares

As práticas educativas entre pares ou entre semelhantes sempre existiram de forma mais ou menos espontânea ou informal nas sociedades antigas e modernas – vários grupos têm nascido da ideia de educação entre semelhantes, como, por exemplo, diversos grupos de autoajuda. Em termos informais, a educação entre pares pode ser encontrada nas experiências e nos processos de interação do dia-a-dia (Parkin & McKeganey, 2000: 295). Porém, o desenvolvimento do conhecimento científico e o aumento da racionalização dos fenómenos sociais, educativos e psicológicos contribuíram para um aprofundamento da consciência, intenção e capacidade de utilização formal dos processos de educação entre pares.

Utilizações deste tipo de Educação pelos Pares podem ser rastreadas até ao século XVIII e XIX, em Inglaterra, com a implementação das tutorias nas escolas, onde os alunos mais velhos acompanhavam os iniciados em termos de estudo (Miller & MacGilchrist,

1996). Uma estratégia também utilizada para responder a problemas de escolas sobrelotadas, onde os alunos mais velhos tinham de apoiar os mais novos. Durante o século XX, e em especial a partir da segunda metade, aumentaram as críticas em torno da educação tradicional (Bernstein, 1996; Bourdieu & Passeron, 1999) e ações diversas de educação não-formal/tradicional ganharam oportunidade de expressão social. Igualmente neste período assistiu-se a um incremento das ações planeadas de educação para a saúde, entretanto associadas às políticas de promoção da saúde. Assistiu-se, no fundo, a uma ramificação das tutorias, com o intuito de promover a saúde – os programas de Educação pelos Pares (Svenson, 1998; Turner & Sheperd, 1999), que se revelaram bastante úteis, ao ser realizados maioritariamente por voluntários, com custos reduzidos e com potencial de disseminação social (Turner & Sheperd, 1999).

Desta forma, e sobretudo nas últimas três décadas, os programas de Educação pelos Pares têm auferido de grande aceitação e replicabilidade, sendo, por isso, de interesse para Sociólogos e outros trabalhadores sociais. Os programas mais exemplificativos desenvolvidos têm sido os programas de Educação pelos Pares no âmbito da prevenção do VIH/SIDA nos países considerados em desenvolvimento, e os programas para a diminuição dos comportamentos de risco – uso de drogas, comportamentos sexuais, ... – difundidos nos campus universitários norte-americanos e também europeus (Svenson, 1998; Dias, 2006). Alguns programas conhecidos são o “*Global Programme on Aids*”, das Nações Unidas, o “*Europeer*”, da União Europeia (Svenson, 1998), e o Projeto Nacional de Educação pelos Pares da Fundação Portuguesa “A Comunidade Contra a Sida”.

2. Caraterísticas e justificações da Educação pelos Pares

A Educação pelos Pares respeita a um constructo social onde uma heterogeneidade de ações podem ser englobadas. Ela pode ser desenvolvida em contextos diferentes, desde pequenos ambientes institucionais, como uma escola, a toda uma comunidade; pode ser utilizada para trabalhar diferentes temáticas, sendo utilizada sobretudo para trabalhar questões relacionadas com a saúde ou com temas considerados sensíveis; pode ser dirigida a diferentes grupos, desde crianças a idosos, sendo, no entanto, os jovens os principais alvo dos programas, dada a crença científica numa maior pressão e influência dos pares nesta fase do ciclo da vida. A Educação pelos Pares pode ser praticada de modo mais formal ou informal, ser realizada por educadores de pares

voluntários ou remunerados; os projetos podem ser de pequena ou de grande dimensão, terem nenhum ou um grande financiamento, e utilizarem metodologias mais ou menos participativas (Svenson, 1998; Shiner, 1999; Parkin & McKeganey, 2000; Brito & Mendes, 2012).

Recorrendo a uma revisão de literatura científica, Turner & Sheperd (1999, p. 236-7) identificaram as principais justificações adotadas para a utilização da Educação pelos Pares. Estas prendem-se com a (boa) relação em termos de custo-eficácia; com o fato dos pares serem vistos como fontes credíveis; com o empoderamento dos participantes; com a utilização de redes sociais e de comunicação já estabelecidas; com o sucesso da difusão da informação graças aos processos de identificação entre pares; com o fato dos educadores de pares atuarem como modelos positivos; com a existência de vários benefícios para os envolvidos; com a aceitação da educação provida por pares; pela possibilidade de alcançar grupos difíceis; e pela possibilidade de reforço da informação através da interação contínua entre os pares. Estas justificações e outras questões em torno da Educação pelos Pares têm suscitado dúvidas e críticas, que serão tratadas a seguir.

II. Principais críticas dirigidas à Educação pelos Pares

1. Críticas teórico-concetuais

Apesar da maioria dos trabalhos científicos procurar demonstrar o potencial da Educação pelos Pares, alguns artigos sobressaíram essencialmente pelo seu cunho crítico e de rutura com a produção dominante (exemplos: Lindsey, 1997; Frankham, 1998; Turner & Sheperd, 1999; Shiner, 1999). Estes artigos forneceram importantes contributos para esta sistematização e reflexão, ainda que também os primeiros o façam. As críticas de cariz teórico-concetual correspondem sobretudo à falta de solidez teórica na base da utilização da Educação pelos Pares, que se prende com a utilização de raciais teóricos ou assunções de forma dogmática e questionável e com a falta de consenso ao nível concetual, uma vez que a terminologia “Educação pelos Pares” é passível de diferentes interpretações.

1.1. Fragilidades no enquadramento teórico

A relação entre o paradigma científico dominante e o desenvolvimento da Educação pelos Pares foi criticada por alguns autores que arguíram que os modelos

tradicionais de Educação pelos Pares, em especial na área da promoção da saúde, estavam muito alicerçados no paradigma individualista da saúde (Fabiano, 1994; Klein & Sondag, 1994), e, portanto, enraizados na crença da escolha e consciência individual, sem relação suficiente com a consciência coletiva (Durkheim, 1998), relações e significações sociais (Weber, 1997; Bourdieu, 1989). Serviços de fornecimento de informação por si só eram dominantes nos projetos de Educação pelos Pares, faltando as conexões com os sistemas grupais, institucionais e socioculturais envolventes, no desenho e implementação destes projetos. Desta forma, atenções ao paradigma que encabeça as práticas socio-científicas, focando a necessidade de cuidar a multidimensionalidade da saúde, nomeadamente nos aspetos sociais e comunitários no desenho dos projetos (Fabiano, 1994), têm sido recomendadas (Klein & Sondag, 1994; Svenson, 1998).

Esta crítica ao caso específico da Educação pelos Pares seguiu, no fundo, a evolução do conhecimento da época, no que se refere à noção de saúde, decorrente de uma maior compreensão dos determinantes sociais da saúde e da construção social das noções de saúde e doença. É perceptível que desde então se tem assistido a um esforço para integrar os condicionantes sociais no desenho de projetos de Educação pelos Pares. Um esforço nada fácil, uma vez que exige pensar numa resposta articulada para um fenómeno multidimensional e complexo (como se verá refletido na prática mais à frente). Esta atenção tem, assim, sido mais perceptível em projetos mais estruturados, com financiamentos, no fundo, com mais recursos alocados à fase de planeamento, e onde se verifica uma maior preocupação com os aspetos sociocomunitários do meio. Apesar das evoluções percebidas, e apesar do consenso científico em torno da multidimensionalidade da saúde, continua a ser importante relembrar esta questão, até porque na prática o modelo biomédico da saúde continua fortemente enraizado.

Outra crítica que tem tido grande repercussão na comunidade científica é a de que o uso da Educação pelos Pares carece de bases teóricas mais sólidas (Backett-Milburn, 1995; Lindsey, 1997; Turner & Sheperd, 1999; Winter, 2013). Relevante neste âmbito é o trabalho de Turner & Sheperd (1999), onde os autores aplicam a tese de que ainda não existe nenhuma teoria por si só ou nenhum modelo teórico que consiga ser suficientemente justificativo do uso da Educação pelos Pares, na área da promoção da saúde. O argumento é que, apesar da sua crescente popularidade, muitas intervenções não expõem referenciais teóricos (Turner & Sheperd, 1999, p. 235), problema que persiste, segundo Winter (2013, p. 234). Turner & Sheperd (1999) referem que a Educação pelos Pares pode ser sustentada na área da Psicologia social, Sociologia e Educação e que as

teorias mais citadas têm sido a Teoria da Aprendizagem Social, a Teoria da Inoculação Social, a Teoria da Associação Diferencial, a Teoria das Subculturas e a Teoria da Comunicação da Inovação. Outras, como a Teoria da Ação Racional, o Modelo de Crenças na Saúde ou a Teoria da Educação Participativa, também têm surgido. Tal diversidade é possível, em grande parte, devido à heterogeneidade dos programas. Contudo, para Turner & Sheperd (1999), mais do que a praticabilidade de uma teoria específica, a Educação pelos Pares funda-se em princípios ou assunções. As teorias evocadas podem oferecer uma explicação em como ela pode ser eficaz no âmbito da promoção da saúde, mas falham em explicar os seus objetivos mais comuns, ainda que se verifiquem por vezes algumas associações (Turner & Sheperd, 1999, p. 236-7).

Apesar da maioria dos modelos teóricos reportados nas intervenções de Educação pelos Pares agregar contributos de diferentes teorias, têm surgido igualmente esforços para enquadrá-la no âmbito de uma teoria específica. Winter (2013) propôs um modelo de Educação pelos Pares para a área da prevenção do VIH/SIDA que constrói os seus alicerces teóricos na Teoria da Difusão da Inovação. O autor indica alguns estudos que sustentam a utilização desta teoria em programas de prevenção do VIH (Kelly et al., 1991; Miller, Klotz, & Eckholdt, 1998; Rotheram et al., 2011 *in* Winter, 2013: 235). Conceitos como *inovação*, *canais de comunicação*, *tempo e sistema social* que integram a Difusão da Inovação (Winter, 2013, p. 236) são importantes para a Educação pelos Pares, para a área da prevenção e para o modelo que o autor defende. Um modelo que pode ser replicado em programas que “procurem diminuir comportamentos de risco e promover comportamentos de proteção” quer no grupo dos educadores de pares quer no grupo dos pares-alvo (Winter, 2013, p. 239).

As críticas de insustentabilidade teórica em torno da Educação pelos Pares têm contribuído para uma resposta socio-científica, expressada em tentativas de uma maior teorização. Têm-se observado esforços para incluir modelos justificativos que recorrem a contributos de diferentes teorias, ou que recorrem a associações com uma teoria específica. Como elencado, dada a diversidade da Educação pelos Pares (temas, contextos, grupos, ...), edificar as bases teóricas de um dado programa pode ser complexo. Uma teoria específica poderá ser suficiente para um programa específico. Um modelo teórico que conjugue participações de diferentes teorias poderá ser o caminho mais viável para um programa mais generalista. Entende-se que não é necessário encontrar uma teoria ou um modelo teórico suficientemente forte para albergar todas as

intervenções de Educação pelos Pares, mas antes que cada intervenção específica tenha a sua fundamentação teórica adequada.

1.2. Assunções dogmáticas?

Para alguns autores, a disseminação do uso da Educação pelos Pares não foi acompanhada do necessário criticismo, e algumas das suas assunções têm sido repetidas de forma dogmática (Lindsey, 1997; Frankham, 1998; Price & Knibbs, 2009). Lindsey (1997), autora de um dos artigos mais críticos no âmbito da generalização dos programas de Educação pelos Pares nos *campus* universitários norte-americanos, critica essencialmente duas ideias: a de que os jovens preferem receber informações de saúde através dos seus pares; e a de que os pares jovens conseguem chegar a mais pares, difundindo melhor a informação. A autora cita alguns estudos onde as fontes de informação sobre saúde, preferíveis e consideradas mais credíveis pelos jovens, são os profissionais de saúde e não os amigos ou pares, e refere que o conjunto de profissionais necessários para treinar, acompanhar e supervisionar adequadamente os educadores de pares chegaria para alcançar mais indivíduos ou difundir melhor a informação. Defende, por isso, que os programas de Educação pelos Pares podem ser úteis em alguns contextos, mas não devem ser generalizados desadequadamente, e que as iniciativas não devem ser unicamente lideradas por pares. Lindsey (1997) e Devilly et al. (2005) defendem que os melhores programas de promoção da saúde poderão ser aqueles que integrem pares e profissionais, por forma a otimizar os prós e diminuir os contras das intervenções promovidas por cada um dos grupos.

No mesmo seguimento, Frankham (1998) criticou as premissas de que os jovens trocam, entre si, informação sobre temas sensíveis, de que a pressão pelos pares é um fator determinante na área comportamental, e de que a educação tradicional por pais e professores é difícil nestas áreas mais íntimas (The Woodcraft Folk Annual Report, 1994:13 *in* Frankham, 1998, p. 180). O autor refuta estas premissas citando alguns estudos que referem que os jovens procuram nos amigos sobretudo alguém com quem estão de forma empática. As questões mais íntimas apenas são abordadas com amigos muito próximos, de confiança, e estes falam sobretudo de aspetos emocionais, e não de detalhes fatuais. O autor reconhece que vários estudos indicam que, de fato, os jovens parecem preferir falar com os amigos sobre temas sensíveis, mas depois é a forma como o fazem que importa. Lindsey (1997), Frankham (1998) e Price & Knibbs (2009) afirmam que não deve ser uma assunção os jovens verem os seus pares como fontes credíveis ou serem

influenciados mais por estes do que por outros. E muitas iniciativas de Educação pelos Pares parecem encerrar uma contradição, submeter-se à influência pelos pares, no que eles têm para dizer, mas resistir à influência ou pressão dos pares noutras áreas da sua vida (Frankham, 1998:191).

Conclusões diferentes das de Lindsey (1997) e Frankham (1998) têm Backett-Milburn & Wilson (2000), que avaliaram um programa de Educação pelos Pares com foco no processo e nos aspetos qualitativos. Estas autoras referem que os participantes, ao compararem as intervenções por pares e as tradicionais, dadas por professores, afirmaram preferir falar dos temas trabalhados – saúde sexual, VIH e drogas – com os seus pares, mais do que com os professores. Esta preferência baseava-se em dois receios, nomeadamente, que os professores fossem incapazes de mudar o seu papel (por exemplo, para conselheiros) quando necessário, e que, por obrigações profissionais, os professores fossem obrigados a quebrar a confidencialidade (Backett-Milburn & Wilson, 2000, p. 91).

Por último, algumas críticas têm sido realizadas à ideia de empoderamento (ou *empowerment*) preconizada para os educadores de pares (Frankham, 1998; Shiner, 1999), porque em vários programas a menção ao empoderamento dos participantes aparece, mas sem ser explicitada. Parece ser mais uma ideia assumida, pouco questionada, uma vez que, por exemplo, frequentemente não se indica quem/que grupo(s) em concreto será(ão) alvo de empoderamento (Frankham, 1998:191). Outras críticas têm surgido em torno do argumento custo-eficácia (Tolli, 2012; Bagnall et al., 2015). Parecem faltar estudos sólidos que suportem esta ideia e já há autores que demonstraram que a Educação pelos Pares ficou mais cara quando comparada com uma intervenção tradicional conduzida, por exemplo, por professores (Tolli, 2012, p. 913). A longo prazo, por exemplo, o investimento nos educadores de pares (sobretudo quando jovens e estudantes) pode não compensar, pois estes podem mudar de interesses ou de escolas (Hill, 1993 *in* Backett-Milburn & Wilson, 2000).

Vários autores criticaram o que consideram um uso dogmático de alguma das ideias subjacentes à prática da Educação pelos Pares. Dois contributos são de assinalar: a ideia de que a Educação pelos Pares é uma das estratégias de intervenção social disponível entre outras desenvolvidas pela sociedade, e que por vezes pode não ser usada da forma mais adequada, em particular tendo em conta o contexto onde se insere; e a ideia de que se devem evitar generalizações e dogmas no desenho dos programas. Em matéria social, simbólica, construtiva, dinâmica, não devem existir assunções que não sejam

questionadas frequentemente, em especial quando dirigidas a grupos com diferentes especificidades, como é o caso das estratégias de Educação pelos Pares.

1.3. Amplitude conceitual

No que concerne às críticas relativas à conceitualização da Educação pelos Pares, estas têm-se relacionado essencialmente com o fato da noção ser considerada demasiado ampla (Miller & MacGilchrist, 1996; Parkin & McKeganey, 2000) e com divergências no entendimento do termo “Par” (Shiner, 1999). Por vezes, a noção de Educação pelos Pares tem sido utilizada de forma abrangente para indicar uma série de iniciativas com algumas especificidades, como o aconselhamento por pares, a modelação por pares ou a tutoria por pares (Miller & MacGilchrist, 1996, p. 25; Parkin & McKeganey, 2000). Nas definições de Educação pelos Pares que têm sido avançadas, o que surge como traço mais comum é a questão da educação entre iguais ou semelhantes, a tentativa de formalização de um processo informal (Parkin & McKeganey, 2000, p. 295).

Por Educação entendem-se os processos de transmissão de conhecimentos, considerados importantes num dado espaço e tempo, entre grupos diferentes, comportando representações, costumes, valores e normas sociais. Os processos de educação geralmente visam a reprodução social, mas incluem também espaço para alguma inovação, podendo tender claramente para a homogeneização ou para a diferenciação dos grupos e das sociedades (Durkheim, 1973). O termo Educação tem, assim, sido discutido nos trabalhos essencialmente relacionados com questões de homogeneização vs. diferenciação, promoção do pensamento crítico vs. subordinação, empoderamento vs. opressão. Estes aspetos são bastante importantes no planeamento dos programas de Educação pelos Pares, mas acontece, por vezes, não haver sobre eles a devida reflexão. Apresentam igualmente algumas considerações éticas que têm preocupado alguns autores (Price & Knibbs, 2009; Harris & Farrington, 2014) e que são transversais às práticas de Educação pelos Pares.

No que se refere ao termo “Par”, este foi escrutinado sobretudo por Shiner (1999), que procurou refletir sobre o que é considerado, afinal, um “Par”. A ideia de que “é alguém como nós é simples mas ilusória porque parece não existir consenso” no que significa o termo “Par” (Shiner, 1999, p. 557). Pode designar pessoas que têm laços de amizade, simples colegas ou estranhos que, por acaso, se reuniram em torno de uma mesma atividade e espaço. Afinal, o que faz com que alguém seja como nós? Um dos indicadores mais referidos é a “idade” (Shiner, 1999, p. 557), o que, no caso dos jovens,

está relacionado com uma teoria de subcultura da juventude, portanto, com a partilha de costumes, moralidades e crenças próprias (Hall & Jefferson, 1998). A questão da identidade, subjacente à ideia de “Par”, desenvolve-se com o contributo de fragmentos de “múltiplas fontes, como experiências, papéis sociais, categorias grupais, e assim sendo, a idade não pode ser o único indicador ou o mais importante” para definir uma identidade (Goffman, 1959, 1963; Becker, 1963; Woodward, 1997 *in* Shiner, 1999, p. 558) e os projetos devem ser claros ao incluir outros indicadores. É muito importante integrar no constructo de “Par” os fatores socioculturais, como o género, a classe social, a etnicidade ou o estilo de vida (Shiner, 1999, p. 558; Fabiano, 1994).

Para além da terminologia demasiado lata e passível de diferentes interpretações (Miller & MacGilchrist, 1996; Shiner, 1999; Parkin & McKeganey, 2000; Brito & Mendes, 2012), nela cabem diferentes abordagens e metodologias. Shiner (1999) refere existirem abordagens de Educação pelos Pares onde a única ideia de “Par” presente é a de promoção da “resistência aos pares”, uma vez que os programas são desenvolvidos por profissionais de saúde, professores ou, na melhor das hipóteses, por pares líderes (em vez de pares). Os programas devem-se objetivar da melhor forma possível (Parkin & McKeganey, 2000), os conceitos e as abordagens devem ser clarificados, pois isso ajuda a perceber o que resulta ou não (Shiner, 1999, p. 555). Deve-se explicitar o que se entende por “Par”, qual a natureza do envolvimento dos pares, quais são os objetivos e métodos das intervenções (Shiner, 1999, p. 557), como será a educação concretizada, e no âmbito de que valores. Clarificar ao máximo todos os itens no desenho dos projetos pode levar a uma diminuição da ambiguidade concetual e a um melhor entendimento da prática, mas como se abordará adiante, desenhos superficiais podem ser intencionais quando se pretende uma maior participação.

2. Críticas operacionais

As principais críticas que têm sido observadas na prática da Educação pelos Pares relacionam-se intimamente com as críticas jusantes de âmbito teórico. Prendem-se com fragilidades que têm sido identificadas ao nível dos diferentes processos, planeamento sem considerações pelos constrangimentos sociais, falhas diversas ao nível do desenho, seleção, supervisão, desenvolvimento e avaliação dos programas de Educação pelos Pares, e ainda críticas ao nível dos resultados.

2.1. Desatenção com os constrangimentos sociais

A maioria dos programas de Educação pelos Pares pretende promover a saúde ou a mudança de um dado grupo social, através da mudança de representações e comportamentos. Estas mudanças ocorrem através de processos complexos, são influenciadas por uma multiplicidade de fenómenos, que se relacionam de forma dinâmica e interativa uns com os outros. Os indivíduos apresentam trajetórias de vida, experiências de socialização, costumes e representações, das quais a Educação pelos Pares emerge, e sobre as quais procura intervir. A falta de consciência em como esta é um constructo social e em como é instrumentalizada emerge em projetos pouco críticos e esclarecedores dos aspetos sociocomunitários do meio envolvente. No entanto, para Price & Knibbs (2009), a Educação pelos Pares não é mais do que precisamente a vontade de intervir na dimensão social da saúde.

No planeamento de programas de Educação pelos Pares, os seus dinamizadores são convidados a utilizar perspetivas sociológicas. Por exemplo, quando o objetivo é promover a mudança social, ele alicerça-se sobretudo em questões ideológicas ou em evidência científica (ainda que estas se interrelacionem)? Harris & Farrington (2014) referem que a Educação pelos Pares utilizada sobretudo nos ambientes escolares pode ser usada como forma de controlo social, retratando, no fundo, o sistema de instrução tradicional, autoritário e promotor da reprodução social. Em comparação, programas que têm sido desenvolvidos em meios comunitários parecem promover mais a participação e a inovação (Shiner, 1999; Beckett-Milburn & Wilson, 2000). A título de exemplo, Harris & Farrington (2014) indicam as intervenções educativas na área LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgéneros), onde os discursos dominantes vão no sentido da normatização e estigmatização em relação à diferença do modelo dominante heterossexual. As relações sociais de diferenças de poder entre géneros e classes podem mesmo estar a ser reforçadas em alguns programas (Price & Knibbs, 2009). “Identidade social, empoderamento, capital social são fatores condicionantes do sucesso” (ou resultados desejados) de um programa de Educação pelos Pares, “todavia o contexto institucional pode minar estes fatores” (Campbell & MacPhail, 2002, p. 231), em especial em termos de questionamento das representações sociais dominantes.

A chamada de atenção para a importância de integrar os constrangimentos comunitários e sociais no planeamento dos projetos de Educação pelos Pares tem sido repetida (Fabiano, 1994; Price & Knibbs, 2009). Como integrar eficazmente a dimensão

individual, grupal, o contexto institucional, comunitário e sociocultural onde os programas decorrem? De que forma serão tratados os fenómenos de diferenciação de classe, de género, entre minorias, os valores dominantes e as normas sociais? Para responder a este desafio é necessário começar por conhecer profundamente os participantes dos programas, quer sejam financiadores, dinamizadores, supervisores, educadores de pares, grupos alvo. E é preciso igualmente conhecer a comunidade envolvente e as forças e tendências macrossociais. Uma fase importante de investigação e conhecimento que nem sempre é perceptível no planeamento dos programas de Educação pelos Pares.

2.2. Falhas diversas ao nível do planeamento, implementação e avaliação

Um programa de Educação pelos Pares pode ser compartimentado em diferentes fases, desde o planeamento/desenho, implementação, com os importantes momentos de seleção e supervisão dos participantes, e terminando com a avaliação. Em todas estas fases, problemas que se interrelacionam entre si têm sido identificados (Miller & MacGilchrist, 1996). No desenho dos projetos, as principais falhas têm sido relacionadas com a (não) clarificação dos racionais teóricos, dos objetivos, dos indicadores, dos métodos, e de como vão ser tratados os constrangimentos inerentes (Walker & Avis, 1999; Parkin & McKeganey, 2000). Acontece, por vezes, estes desenhos serem deliberadamente deixados em aberto, para que os restantes participantes possam incutir neles as suas considerações (Parkin & McKeganey, 2000). Se a Educação pelos Pares assenta numa educação entre iguais, os pares devem ter algum poder de decisão no desenho e implementação das ações (Shiner, 1999).

No que respeita à fase de implementação dos programas, as críticas têm girado sobretudo em torno dos processos de seleção e supervisão ou acompanhamento provido aos pares (Lindsey, 1997; Frankham, 1998; Ender & Newton, 2000; Homem, 2012). Aquando da seleção, as expectativas iniciais dos participantes, por vezes, não correspondem ao papel que deles é esperado. Ou dito de outra forma, por vezes, os educadores de pares não correspondem às expectativas que os dinamizadores tinham. O grau do seu envolvimento (Shiner, 1999) e poder de decisão é também, por vezes, pouco clarificado (Klein & Sondag, 1994; Lindsey, 1997). Em termos de supervisão e acompanhamento, critica-se o descuido em perceber se os educadores de pares se sentem preparados para lidar com certos temas, por exemplo, tabus ou demasiado controversos socialmente (Lindsey, 1997; Frankham, 1998; Calazans et al, 2006), devendo estes

receber o treino adequado às suas necessidades (Walker & Avis, 1999; Ender & Newton, 2000). Por vezes, o uso de estudantes, por exemplo, como paraprofissionais, baseia-se apenas em questões económicas (Lindsey, 1997), e assim não se provêm os devidos recursos em termos de acompanhamento técnico, ainda que questões de controlo (dos adultos sobre os jovens) possam também estar inerentes a estas críticas. A fase de implementação pode ainda ser prejudicada por desistências ou mudanças frequentes dos participantes (muitos são voluntários) (Backett-Milburn & Wilson, 2000, p. 86), por incoerências entre as ações desenvolvidas e os comportamentos que se querem mudar, e por falta de apoio da comunidade envolvente (Walker & Avis, 1999; Adamchak & Finger, 2008).

Ainda na fase de implementação dos programas de Educação pelos Pares, algumas tensões têm sido descritas. Foram verificadas tensões entre modelos cognitivo-comportamentalistas e social-construtivistas na implementação dos projetos e dos processos educativos (Ayres et al., 2003, p. 123); foram encontrados pontos de tensão entre a valorização do discurso técnico-científico vs. valorização do discurso e das relações informais; confusão entre identidade pessoal e profissional; confusão entre agentes e técnica operacionalizada no contexto da educação entre pares (Calazans et al: 2006, p. 22). Existe igualmente uma tensão ao nível da (in)formalidade e do poder conferido à Educação pelos Pares e aos educadores. Se, por um lado, os responsáveis pelos programas reconhecem a importância da informalidade (para efeitos de disseminação através das relações sociais estabelecidas) e do empoderamento, por outro, têm receio do que possam ser transmitidas ideias, representações ou valores que consideram erradas (Backett-Milburn & Wilson, 2000p. 94).

No que concerne à fase da avaliação, as principais críticas giram em torno das dificuldades em avaliar (Turner & Sheperd, 1999; Campbell, 2005). Verificam-se dificuldades em avaliar as mudanças produzidas nos grupos alvo, as mudanças ao nível comportamental e social e as alterações alcançadas a médio e longo prazo. As avaliações realizadas têm-se centrado sobretudo nos grupos de educadores de pares, havendo mais dificuldade em avaliar os grupos dos pares alvos (Turner & Sheperd, 1999; Brito & Mendes, 2012). O que acontece, em parte, devido à proximidade existente (através da formação, supervisão e acompanhamento) entre quem conduz os programas, avalia e os educadores de pares (e os grupos alvo relacionam-se sobretudo com estes). Uma questão que pode ser minorizada se os educadores de pares tiverem mais poder no que respeita à condução dos processos de avaliação, ou se os responsáveis se conseguirem relacionar

mais de perto com os grupos alvo. Mesmo assim, o envolvimento relacional dos pares alvo acaba por ser mais pontual do que o dos educadores de pares, o que também contribui para dificultar a auscultação de eventuais mudanças neles operadas. Porém, se os programas preconizam nos seus objetivos introduzir mudanças nos grupos de pares alvo, devem definir estratégias para os avaliar.

Regista-se também dificuldades em avaliar as mudanças comportamentais e sociais, e o seu impacto a médio e longo prazo. Avaliar o aumento de conhecimentos tem sido o mais fácil e o mais recorrente. Avaliar eventuais mudanças ao nível das representações, práticas ou normas sociais tem sido difícil, até porque variadíssimas influências podem concorrer para o efeito (Parkin & McKeganey, 2000; Campbell, 2005). No entanto, e mais uma vez, se estes objetivos constam dos programas, modos de observá-los devem ser incluídos (Klein & Sondag, 1994; Parkin & McKeganey, 2000). No que concerne à dificuldade em avaliar o impacto das intervenções a médio e longo prazo, ela é óbvia na medida em que a maioria dos programas não dispõe de recursos para encetar processos de avaliação mais duradouros e complexos, e na medida em que, com o distanciamento temporal ainda mais difícil, é isolar as variadíssimas influências que concorrem para a mudança comportamental e social. Para já ainda são poucas as avaliações de seguimento no tempo, mas estas são consideradas importantes para uma melhor apreciação do impacto da Educação pelos Pares (Parkin & McKeganey, 2000). As avaliações devem também seguir as sugestões para estudos qualitativos e do tipo etnográfico, por exemplo, para uma melhor compreensão da dimensão simbólica partilhada entre os pares e os dinamizadores de programas (Frankham, 1998; Backett – Milburn & Wilson, 2000).

3. Resultados divergentes?

No âmbito da produção científica sobre o uso das estratégias de Educação pelos Pares, os trabalhos de avaliações de resultados de programas são os que têm maior expressividade. Alguns debruçam-se sobre projetos específicos, outros procuram fazer revisões sistemáticas de avaliações de vários projetos de Educação pelos Pares. Procura-se perceber se a Educação pelos Pares consegue produzir os resultados esperados, quer para justificar o seu valor enquanto estratégia de intervenção social, quer para justificar o financiamento de instituições diversas (o sistema macro económico contemporâneo tende a mercantilizar também os serviços sociais). Mas quais têm sido as principais críticas no que concerne aos resultados da Educação pelos Pares?

A falta de consenso em termos de eficácia foi dominante em certa altura (Lindsey, 1997; Frankham, 1998; Turner & Sheperd, 1999) e continua a surgir alguma discrepância em termos de resultados. Isto é, existem estudos que indicam que as estratégias de Educação pelos Pares produzem resultados positivos (desejados) (Medley et al., 2009; Simoni et al., 2011) e outros que afirmam que a Educação pelos Pares não produz nenhuns resultados significativos ou diferentes daqueles que são conseguidos através de intervenções consideradas mais tradicionais, como a educação provida por adultos ou outros grupos sem serem grupos de pares (Lindsey, 1997; Tolli, 2012). Exemplificando, numa revisão sistemática de literatura sobre projetos de Educação pelos Pares acerca de temas como prevenção do VIH e saúde sexual, na Europa (28 estudos), Tolli (2012) concluiu que, apesar de uma ligeira significância estatística ter sido por vezes observada nos estudos, no geral, quando comparada com a educação tradicional ou com nenhuma intervenção, não existe uma clara evidência da eficácia da Educação pelos Pares nestas áreas.

Porém, existem mais estudos a demonstrar resultados considerados positivos do que resultados nulos (ou negativos). Maioritariamente, têm sido identificados efeitos positivos, ora de forma parcial (de acordo com apenas alguns dos objetivos), ora de forma global. Numa meta-análise dos resultados das intervenções de Educação pelos Pares conduzidas nos países considerados em desenvolvimento, no âmbito da prevenção do VIH, Medley et al. (2009) concluíram que estes programas são moderadamente eficazes em melhorar o impacto comportamental. Foram, por exemplo, registadas mudanças ao nível da partilha de material de consumo em utilizadores de drogas e aumento do uso do preservativo. Eficácia foi igualmente comprovada em alcançar grupos de difícil acesso (Medley et al., 2009, p.189). Ainda no âmbito da prevenção do VIH, Simoni et al. (2011), numa revisão da literatura (117 estudos), concluíram que as intervenções de Educações pelos Pares, apesar de heterogéneas, contribuíram para reduzir, por exemplo, os comportamentos sexuais de risco. No âmbito de intervenções conduzidas em meio prisional, Bagnall et al. (2015) concluíram que houve eficácia ao promover a saúde (57 estudos). Ao compararem intervenções de promoção da saúde conduzidas por pares e outras conduzidas por outros grupos, como professores, por exemplo, Mellanby et al. (2000), Borgia et al. (2005) e Ayaz & Dilay (2015) demonstraram que as intervenções conduzidas por grupos de pares tiveram resultados mais positivos do que as que foram conduzidas por não pares.

Atualmente, parece existir algum consenso em torno do potencial e do valor da Educação pelos Pares. A discussão centra-se agora sobretudo no *modus* como ela é praticada, estando aí os alicerces que poderão fazer emergir os resultados desejados (Parkin & McKeganey, 2000; Dias, 2006). Os especialistas consideram que faltam então identificar os fatores que contribuem para o sucesso das intervenções (Parkin & McKeganey, 2000; Price & Knibbs, 2009; Medley et al. 2009; Tolli, 2012). Alguns elementos têm sido apontados, como o suporte dos pares, a contribuição com sentido, o papel de ensinar/liderar, o poder estudantil (Vreede et al., 2014) ou a supervisão e acompanhamento provido aos participantes, em especial aos educadores de pares (Frankham, 1998; Walker & Avis, 1999; Homem, 2012). Procura-se perceber, em concreto, que tipos de projetos são mais eficazes, com que grupos, em que contextos, sobre que temáticas (Parkin & MacKegeney, 2000, p. 308). Pela análise da literatura, parecem existir resultados considerados mais positivos para projetos mais participativos (Shiner, 1999; Dias, 2006), com grupos de difícil acesso, ou com determinadas subculturas (Medley et al., 2009; Bagnall et al., 2015), em contextos comunitários (Shiner, 1999) e no âmbito da promoção da saúde, com temáticas como os comportamentos sexuais e prevenção do VIH (Medley et al., 2009; Simoni et al., 2011).

Apesar de um certo consenso, a discussão em torno da eficácia da Educação pelos Pares vai continuar. Ao mesmo tempo que se defende que estas intervenções devem ser adequadas aos constrangimentos dos contextos onde são desenvolvidas (Fabiano, 1994; Lindsey, 1997; Svenson, 1998) preconiza-se uma homogeneização, através da tentativa de desenvolvimento de modelos de intervenção e de avaliação. Mas como referem Backett-Milburn & Wilson (2000, p. 90), todos os contextos são diferentes e uma iniciativa que funcione bem num, não tem sucesso garantido noutra. A Educação pelos Pares não deve ser excessivamente valorizada enquanto ferramenta de intervenção social. Dificilmente uma intervenção limitada no tempo vai provocar mudanças de forma duradoura nos comportamentos grupais e nas representações e condutas sociais (Campbell, 2005). E será sempre algo difícil perceber até que ponto foram as estratégias de Educação pelos Pares as responsáveis por influenciar essas mudanças. No entanto, algum valor lhe pode ser reconhecido, na medida em que ela pode (e parece) contribuir para o efeito.

Notas finais

A Educação pelos Pares tem sido uma estratégia educativa amplamente disseminada no quadro da promoção da saúde e da intervenção social. Apesar de vários argumentos favoráveis, várias críticas negativas têm-lhe sido dirigidas, e foi sobre este tipo de argumentos que se procurou redigir uma sistematização e reflexão. A organização das principais críticas realizadas até ao presente pode ser efetuada em dois grandes grupos, um de cariz essencialmente teórico-concetual, e outro de cariz mais operacional, ao nível dos processos e resultados da Educação pelos Pares. Evidentemente que esta arrumação tem como objetivo uma melhor compreensão do assunto, uma vez que estes argumentos críticos interagem e têm implicações entre si (ao nível teórico-prático).

O conjunto das críticas de cariz teórico-concetual relaciona-se em especial com a falta de solidez teórica na fundamentação da Educação pelos Pares, com a repetição dogmática de algumas das suas premissas e com a falta de consenso ao nível concetual no que se refere à noção de Educação pelos Pares, em especial ao termo “Par”. Teorias da área da Psicologia social, Sociologia e Educação têm sido as mais referenciadas na sustentação teórica das intervenções de Educação pelos Pares, sendo a Teoria da Aprendizagem Social uma das mais aludidas. Alguns autores, porém, criticaram o fato de não existir nenhum modelo teórico ou teoria por si só suficientemente forte para justificar o uso da Educação pelos Pares. Neste seguimento, alguns avanços têm sido feitos, como uma tentativa de sustentar um programa de prevenção por pares para o VIH na Teoria da Difusão de Inovação. Sobre este ponto, considera-se importante referir que, dada a heterogeneidade e especificidades que as intervenções de Educação pelos Pares podem assumir, é mais plausível que os seus enquadramentos teóricos variem. Acima de tudo, o que se considera importante é que cada intervenção procure erigir a sua própria e correta sustentação teórica.

A reflexão teórica deve debruçar-se igualmente sobre as ideias assumidas cientificamente, até que ponto elas são generalizáveis? Alguns autores debruçaram-se sobre algumas das premissas que sustentam o uso da Educação pelos Pares, em especial nos meios universitários, refutando a ideia de que os jovens preferem receber informação sobre saúde ou temas sensíveis por outros jovens, a ideia de que os jovens consideram os seus pares fontes credíveis, a ideia de que os jovens/pares conseguem chegar a mais pares, ou a ideia de que a educação tradicional provida por pais e professores não consegue lidar com temas sensíveis. Verificam-se posições diferentes nesta discussão, mas é de reter que em matéria social, dinâmica, construtiva, qualquer assunção deve ser questionada e

adaptada. As intervenções não podem simplesmente replicar ideias chave, quando os seus contextos e desenhos são tão específicos. No que se refere à noção de Educação pelos Pares, os problemas andam em torno da sua ambiguidade, da amplitude do termo educação, e da dificuldade em determinar o que é um “Par”. O fator idade não pode ser o único a surgir na construção dos grupos de pares, é necessário conhecer bem os grupos e o seu meio, e integrar dimensões de género, classe social, estilo de vida e outros fatores socioculturais.

No conjunto de críticas de âmbito mais operacional, distinguem-se as que se situam mais ao nível dos processos e as que se prendem mais com os resultados ou eficácia da Educação pelos Pares. Começando pelo primeiro grupo de críticas, alguns autores têm chamado a atenção para a necessidade de articular as necessidades individuais com os fenómenos sociais, os costumes, normas e as tendências macrossociais no planeamento dos projetos, o que exige um bom conhecimento do meio social. Outra falha apontada no desenho dos programas tem sido a pouca objetividade, porém, quando se procura uma maior participação, os desenhos podem intencionalmente ser delineados de forma superficial. Na fase de implementação têm sido referidos problemas que se prendem com a não correspondência de expectativas entre dinamizadores e participantes, com a falta de preparação, acompanhamento e suporte provido aos educadores de pares, com a falta de apoio da comunidade envolvente e com tensões ao nível do modo como a Educação pelos Pares é praticada. Em termos de avaliação, as críticas prendem-se com a dificuldade em avaliar os grupos de pares alvo, as mudanças comportamentais, sociais, e a médio e longo prazo.

No segundo conjunto, as principais fragilidades encontradas pela literatura prendem-se com as críticas à eficácia da Educação pelos Pares. Apesar de existirem resultados contraditórios (em alguns estudos a Educação pelos Pares não conseguiu produzir os resultados esperados), a maioria das avaliações demonstra resultados positivos. Estes resultados vão de encontro às mudanças desejadas, ainda que, por vezes, parcialmente. Atualmente, existe algum consenso científico em torno da sua eficácia, que parece depender sobretudo do *modus* como é praticada. Os especialistas preocupam-se agora em perceber que condições promovem o seu sucesso, mas um programa de Educação pelos Pares bem sucedido num dado contexto não terá sucesso garantido noutra, dadas as especificidades dos mesmos.

Existem igualmente algumas questões de cariz social, com implicações éticas transversais à prática da Educação pelos Pares, que importa ter em consideração. Em

primeiro lugar, a que grupos tem interessado mais o uso da Educação pelos Pares? Com que fins? Como são delineados os objetivos da Educação pelos Pares, qual a parte da evidência científica, da ideologia dominante? Que valores estão implícitos? No caso dos programas com grupos juvenis, como decidem os adultos o que é melhor para os jovens? Como conciliar o empoderamento dos participantes, o nível de participação e o controlo da intervenção? Conhecer todas estas críticas e questões em torno da Educação pelos Pares poderá ser importante para melhorar a sua prática. É preciso ainda salientar que muito dificilmente uma prática por si só conseguirá produzir mudanças sociais duráveis no tempo, no entanto, algum valor social poderá ser reconhecido ao uso da Educação pelos Pares.

Bibliografia

- Adamchak, S., & Finger, W. (2008). Educación entre Pares Jóvenes. *LenteJoven*, 24.
- Ayaz, S., & Dilay, A. (2015). Comparison of Peer Education and the Classic Training Method for School Aged Children Regarding Smoking and its Dangers. *Journal of Pediatric Nursing*, 30(3), 3-12.
- Ayres, J. R., Freitas, A., Santos, M. A., Filho, H., & Júnior, I. (2003). Adolescência e aids: avaliação de uma experiência de educação preventiva entre pares. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 7(12), 123-38.
- Bagnall, A., South, J., Hulme, C., Woodall, J., Vinall-Collier, K., Raine, G., ... & Wright, N. M. (2015). A systematic review of the effectiveness and cost-effectiveness of peer education and peer support in prisons. *BMC Public Health*, 15:290.
- Backett-Milburn, K., & Wilson, S. (2000). Understanding peer education: Insights from a process evaluation. *Health Education Research*, 15(1), 85-96.
- Beck, U. (2011). *Risk society: towards a new modernity*. London: Sage Publications.
- Bernstein, B. (1996). *A estruturação do discurso pedagógico: classes, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes.
- Borgia, P., Marinacci, C., Schifano, P., & Perucci, C. (2005) Is peer education the best approach for HIV prevention in schools? Findings from a randomized controlled trial. *Journal of Adolescent Health* 36, 508–516.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1999). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Lisboa: Difel.

- Brito, I., & Mendes, F. (2012). PEER: Avaliação de projetos de Educação pelos Pares. In I. Brito, & F. Mendes (Coord.) (2012). *PEER IV Escola de Verão em Educação pelos Pares & Investigação Ação Participativa em Saúde* (pp. 47-56). Coimbra: Escola Superior de Enfermagem de Coimbra.
- Calazans, G., Kiss, L., Capellini, S., Sequeira, D., Vieira, R., & Júnior, I. (2006). Plantões Jovens: acolhimento e cuidado por meio da educação entre pares para adolescentes e jovens nos Centros de Testagem e Aconselhamento – CTA. *Saúde e Sociedade*, 15(1): 22-36.
- Campbell, C., & Macphail, C. (2002). Peer education, gender and the development of critical consciousness: participatory HIV prevention by South African youth. *Social Science & Medicine*, 55: 331-345.
- Campbell, S. (2005). Using peer education projects to prevent HIV/AIDS in young people. *Nursing Standard*, 20(10), 50-55.
- Devilley, G. J., Sorbello, L.; Eccleston, L., & Ward, T. (2005). Prison-based peer-education schemes. *Aggression and Violent Behavior*, 10, 219–240.
- Dias, S. (2006). *Educação pelos Pares: Uma estratégia na promoção da saúde*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Durkheim, E. [1973 (1922)]. *Educación y Sociología*. Buenos Aires: Editorial Shapire.
- Durkheim, E. (1998). *As regras do método sociológico*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ender, S. C., & Newton, F. B. (2000). *Students helping students: A guide for peer Educators on college campuses*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fabiano, P. M. (1994). From personal health into community action: Another step forward in peer health education. *Journal of American College Health*, 43(3), 115-121.
- Frankham, J. (1998). Peer education: The unauthorized version. *British Educational Research Journal*, 24 (2): 179-193.
- Hall, S., & Jefferson, T. (Ed.) (1998), *Resistance through rituals: youth subcultures in post-war Britain*. London: Routledge.
- Harris, A., & Farrington, D. (2014). ‘It gets narrower’: creative strategies for re-broadening queer peer education,. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 14(2): 144-158.
- Homem, F. (2012). *Supervisão de jovens educadores de pares. Desenvolvimento de uma teoria explicativa* (Dissertação de mestrado). Coimbra: Escola Superior de Enfermagem de Coimbra.

- Klein, N., & Sondag, K. A. (1994). Understanding volunteer peer health educators' motivations: Applying social learning theory. *Journal of American College Health*, 43(3): 126-130.
- Lindsey, B. J. (1997). Peer education: A viewpoint and critique. *Journal of American College Health*, 45(4), 187-189.
- Medley, A., Kennedy, C., O'Reilly, K., & Sweat, M. (2009). Effectiveness of Peer Education interventions for HIV prevention in developing countries: a systematic review and meta-analysis. *AIDS Education and Prevention*, 21(3): 181-206.
- Mellanby, A. R., Rees, J. B., & Tripp, J. H. (2000). Peer-led and adult-led school health Education: a critical review of available comparative research. *Health Education Research*, 15(5), 533-545.
- Milburn, K. (1995). A critical review of peer education with young people with special reference to sexual health. *Health Education Research*, 10(4), 407-420.
- Miller, W., & Macgilchrist, L. (1996). A model for peer-led work. *Health Education*, 96(2): 24-29.
- Parkin, S., & Mckeganey, N. (2000). The Rise and Rise of Peer Education Approaches. *Drugs: Education, Prevention & Policy*, 7(3), 293-310.
- Price, N., & Knibbs, S. (2009). How effective is Peer Education in Addressing Young People's Sexual and Reproductive Health Needs in Developing Countries? *Children & Society*, 23, 291-302.
- Shiner, M. (1999). Defining peer education. *Journal of Adolescence*, 22(4), 555-566.
- Silva, M., & Matos, A. D. (2014). Educação pelos Pares, Jovens e Drogas – Análise da produção científica portuguesa. In Paulo Delgado et al. (Coord.) *Pedagogia/Educação Social - Teorias & Práticas: Espaços de investigação, formação e ação* (pp. 319-323). Porto: Edições Escola Superior de Educação do Porto.
- Simoni, J., Nelson, K., Franks, J. C., Yard, S. S., & Lehavot, K. (2011). Are Peer Interventions for HIV Efficacious? A Systematic Review. *AIDS and Behavior*, 15(8): 1589-1595.
- Svenson, G. (Coord.) (1998). *European Guidelines for Youth AIDS Peer Education*. Lund: Department of Community Medicine, Lund University.
- Tolli, M. (2012). Effectiveness of peer education interventions for HIV prevention, adolescent pregnancy prevention and sexual health promotion for young people: a

systematic review of European studies. *Health Education Research*, 27(5) 904-913.

Turner, G., & Sheperd, J. (1999). A method in search of a theory: peer education and health promotion. *Health Education Research*, 14(2): 235 - 247.

Vreede, C., Warner, A., & Pitter, R. (2014). Facilitating Youth to Take Sustainability Actions: The Potential of Peer Education. *The Journal of Environmental Education*, 45(1), 37-56.

Weber, M. (1997). *Conceitos sociológicos fundamentais*. Lisboa: Edições 70.

Winter, V. R. (2013). Diffusion of Innovations Theory: A Unifying Framework for HIV Peer Education. *American Journal of Sexuality Education*, 8(4), 228-245.

