



Universidades Lusíada

Fonseca, Sofia Isabel Baptista Pinto da

A prevenção da delinquência juvenil através de uma vertente educacional

<http://hdl.handle.net/11067/6036>

Metadados

Data de Publicação	2020
Resumo	<p>Os jovens praticam cada vez mais cedo, com maior intensidade e frequência, atos antissociais/ delituosos e a sociedade mostra também cada vez mais preocupação com isso, por isso torna-se fulcral intervir eficazmente em idades mais precoces. Durante as últimas quatro décadas, foi desenvolvida uma vasta e notavelmente consistente literatura de investigação sobre a eficácia da intervenção precoce para crianças em risco. As evidências acumuladas ao longo destes anos nas inúmeras e diferentes revisões...</p> <p>Young people practice earlier and earlier, with greater intensity and frequency of antisocial/ criminal acts, and society is also increasingly concerned with this, so it becomes essential to intervene effectively at earlier ages. Over the past four decades, a vast and remarkably consistent research literature has been developed on the effectiveness of early intervention for children at risk. The evidence accumulated over these years in the numerous and different systematic reviews and meta-analys...</p>
Palavras Chave	Criminologia, Delinquência Juvenil - Prevenção - Educação
Tipo	masterThesis
Revisão de Pares	Não
Coleções	[ULP-FD] Dissertações

Esta página foi gerada automaticamente em 2024-12-25T08:42:21Z com informação proveniente do Repositório



UNIVERSIDADE LUSÍADA DO PORTO

**A PREVENÇÃO DA DELIQUÊNCIA JUVENIL ATRAVÉS
DE UMA VERTENTE EDUCACIONAL**

Sofia Isabel Baptista Pinto da Fonseca

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre

Porto, 2021



UNIVERSIDADE LUSÍADA DO PORTO

**A PREVENÇÃO DA DELIQUÊNCIA JUVENIL ATRAVÉS
DE UMA VERTENTE EDUCACIONAL**

Sofia Isabel Baptista Pinto da Fonseca

Dissertação De Mestrado em Criminologia

Trabalho realizado sob a orientação da:

Professor Doutor Cândido Agra

Porto

Maio, 2021

Agradecimentos

Não posso deixar de expressar a minha sincera gratidão a todos aqueles que contribuíram, de uma forma ou de outra, para que a realização deste trabalho fosse possível.

Um enorme obrigada ao meu orientador, professor Doutor Cândido da Agra, pela orientação, disponibilidade e dedicação ao longo do desenvolvimento desta dissertação. Assim como, todas as aprendizagens e ensinamentos dados pelo próprio ao longo do percurso. Nunca irei esquecer as palavras de motivação que me foram dadas quando mais precisei.

À professora Gilda Santos por todo apoio e incentivo dado. Obrigada por ter sido sempre tão clara e esclarecedora nas palavras e por me ter dado “luzes” no caminho a seguir nesta dissertação. Estarei sempre muito grata pela simpatia e disponibilidade demonstrada.

A todos os meus amigos, principalmente às minhas 3 colegas e amigas de curso, por todas as memórias feitas até agora. Contudo, o maior agradecimento terá de ser dado ao Zé Ricardo, por ter estado sempre comigo nos meses de janeiro até abril. Fins-de-semana intermináveis a trabalhar no Endnote. Todas as pessoas deveriam ter um amigo como o Zé na vida.

Aos meus pais, irmão e avô por todo o apoio, paciência e encorajamento que me deram ao longo deste ano.

A todos muito obrigada pelo apoio.

“Educai as crianças e não será necessário punir os adultos.”

Pitágoras

RESUMO

Os jovens praticam cada vez mais cedo, com maior intensidade e frequência, atos antissociais/ delituosos e a sociedade mostra também cada vez mais preocupação com isso, por isso torna-se fulcral intervir eficazmente em idades mais precoces. Durante as últimas quatro décadas, foi desenvolvida uma vasta e notavelmente consistente literatura de investigação sobre a eficácia da intervenção precoce para crianças em risco. As evidências acumuladas ao longo destes anos nas inúmeras e diferentes revisões sistemáticas e meta-análises indicam que os programas de intervenção precoce produzem efeitos claros e grandes no desenvolvimento cognitivo e social das crianças e no desempenho posterior na escola. O presente trabalho pretende reforçar essa mesma ideia. Prevenir é e será sempre o melhor caminho.

ABSTRACT

Young people practice earlier and earlier, with greater intensity and frequency of antisocial/ criminal acts, and society is also increasingly concerned with this, so it becomes essential to intervene effectively at earlier ages. Over the past four decades, a vast and remarkably consistent research literature has been developed on the effectiveness of early intervention for children at risk. The evidence accumulated over these years in the numerous and different systematic reviews and meta-analysis indicates that early intervention programs produce modest to large effects on children's cognitive and social development, and better performance later in school. The present work intends to reinforce that prevention is and will always be the best way.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1. Parte histórica	5
1.1 Ferreira Deusdado	5
1.2 Mendes Correia	8
2. Prevenção	10
2.1 Conceito	10
2.2 Necessidade de prevenir cada vez mais cedo	11
3. Modelos de prevenção	13
4. Prevenção desenvolvimental	16
4.1 Conceito	16
4.2 Prevenção precoce.....	17
4.2.1 Prevenção individual	19
4.3 Fatores de risco	22
4.3.1 Tipos de FR	23
4.4 Fatores de proteção.....	25
4.5 Prós e contras	26
4.6 Prevenção comunitária	27
4.6.1 <i>After school programs</i>	27
5. Escola	29
5.1 Gestão de sala de aula	30
6. Voluntariado	33
6.1 Federação Académica do Porto no bairro	33
6.2 Experiência de voluntariado.....	34
7. Importância e necessidade de avaliar os programas de prevenção do combate à delinquência juvenil	36
CONCLUSÃO	40
REFERÊNCIAS	44

LISTA DE ABREVIATURAS

FAP	Federação Académica do Porto
FR	Fatores de Risco
NRC	Conselho Nacional de Pesquisa (do inglês National Research Council)

INTRODUÇÃO

A delinquência juvenil não é, de todo, um fenómeno atual, mas, nos dias de hoje, é um fenómeno com elevada visibilidade pública e académica que se encontra em constante desenvolvimento e progressão. É um fenómeno de grande debate em torno da sua génese, política social e penal e intervenção, visto que a sua atividade é dotada de cada vez mais precocidade, intensidade e frequência por parte dos jovens, tendo proporções e consequências.

Enquanto ser social¹, o ser humano passa por diversas fases ao longo da sua vida, no entanto a infância e a adolescência são as etapas de vida mais importantes para o desenvolvimento do processo de socialização. A compreensão do desenvolvimento do funcionamento adaptativo e mal adaptativo em crianças e adolescentes levanta múltiplos desafios (Kazdin et al., 1997). A adolescência é sinónimo de mudanças e vulnerabilidades, e essas mudanças são influenciadas pela relação que o jovem estabelece com a família, grupos de pares, professores e outros.

Moffitt (1993) nos seus estudos defende que existem dois tipos diferentes de pessoas: as que se envolvem continuamente em atividades criminosas ao longo da vida e as que se envolvem em atividades criminosas durante um período temporário, sendo a infância e a adolescência as mais frequentes para isso acontecer (Moffitt, 1993). Este pensamento é a base central da teoria taxonómica de desenvolvimento desenvolvida por Moffitt, onde o autor sustenta que existem dois perfis distintos de infratores, baseados no tempo e duração do envolvimento antissocial destes. O primeiro perfil compreende um pequeno grupo de indivíduos, que exibem manifestações de comportamentos antissociais que persistem ao longo da vida. Estes indivíduos começam com um comportamento antissocial na infância e continuam-no ao longo da vida adulta. Segundo o autor, as origens deste comportamento perturbador estável ao longo da vida devem ser encontradas numa interação entre as deficiências neuropsicológicas das crianças e o ambiente desfavorecido em que elas vivem. Relativamente ao segundo perfil, este é limitado à adolescência, e compreende um grupo bastante comum de indivíduos cujo comportamento antissocial é restrito apenas à fase da

¹ Na interpretação do professor e orientador Cândido da Agra, o homem é um animal de amizade cívica – *civic friendship* – um animal que cultiva amor ao próximo, que tem empatia e sensibilidade ao outro que é igual a ele.

adolescência. Ainda refere que uma minoria de adolescentes nunca chega a cometer este tipo de atos, sendo esses designados como abstensores (Assink et al., 2015; Moffitt, 1993).

Deste modo, é fácil o jovem ser rotulado, pois a delinquência juvenil está constantemente associada aos anos da adolescência (Santos, 2011). Os jovens praticam cada vez mais cedo, com maior intensidade e frequência atos antissociais/ delituosos e por isso torna-se fulcral intervir eficazmente em idades mais precoces.

Segundo a literatura, não existe uma idade certa para o início da carreira delinquente. Mas uma das observações mais consistentes no campo da Criminologia é a relação intrínseca que existe entre a idade e o crime. Existe um amplo consenso de que o envolvimento em atividades criminais aumenta ao longo da adolescência, atinge picos no final desta e diminui a partir daí (Shulman et al., 2013). Assim sendo, acredita-se na máxima de que nunca é cedo de mais para se intervir (Cullen et al., 2012) daí a prevenção precoce e desenvolvimental serem cada vez mais respeitadas e implementadas em famílias, jardins de infância, escolas, centros de educação e outros contextos com o objetivo de reduzir os fatores de risco e reforçar os fatores de proteção (Farrington et al., 2016).

Como afirmam Duncan e Magnuson (2004) *“a primeira infância pode proporcionar uma janela de oportunidades para intervenções porque as crianças com pouca idade são excepcionalmente recetivas a novos ensinamentos e a ambientes enriquecedores e de apoio”*² (Duncan & Magnuson, 2004, 102-103).

É evidente que a experiência precoce é importante para o desenvolvimento social e emocional posterior. (Deković et al., 2011), e as últimas décadas testemunharam um enorme crescimento no número de estudos sobre os fatores que contribuem para o desenvolvimento de comportamentos antissociais e delinquentes em crianças e jovens (Day et al., 2013).

Se para além do desenvolvimento precoce dos problemas de conduta, a criança tiver qualquer contacto com fatores de risco tais como como a baixa educação parental, disciplina incoerente, viver numa zona desfavorecida, a “falta de calor e apoio” dado pela família e pares, isso colocará a criança em risco elevado para o início e desenvolvimento de comportamentos problemáticos. Os fatores de risco precoces tendem a acumular-se e a aumentar com o tempo, por isso têm de ser tratados atempadamente (Broidy et al., 2003; Duncan & Magnuson, 2004).

A delinquência emerge quando a família, a escola e a comunidade falham na sua função ou no cumprimento dos seus objetivos ou quando fatores como a pobreza, a

² **Da versão original:** Early childhood may provide an unusual window of opportunity for interventions because young children are uniquely receptive to enriching and supportive environments.

ignorância e o abandono se cruzam no dever de educar e fazer crescer, adequadamente, as crianças. Estes três conceitos estão no centro da problemática em torno da delinquência juvenil (Ferreira, 1997).

O pouco envolvimento dos pais na educação pode agravar os problemas da criança na escola. Além disso, os professores podem compreender mal as razões da falta de envolvimento parental e responder de forma mais crítica ao parente, corroendo ainda mais os laços entre a escola e a casa. Com o tempo, as crianças rejeitadas fazem amizade com outras crianças rejeitadas e formam grupos de pares desviantes que reforçam os comportamentos antissociais. Assim, estes problemas iniciais podem resultar num ciclo sinérgico de eventos cumulativos que comprometem cada vez mais o funcionamento das crianças ao longo do tempo. Quanto maior for o número de fatores de risco para as crianças, maior é a probabilidade de haver um resultado comportamental negativo mais tarde (Hawkins et al., 1992).

É inegável a ligação intrínseca que existe entre a delinquência juvenil, o jovem e a escola. Esta última, como sendo uma das estruturas de controlo social mais importantes na vida das crianças, funciona como uma segunda “casa” para milhões delas. Os alunos levam para a escola o retrato da sociedade onde vivem, por isso, é da competência da mesma atuar e intervir, positivamente, no processo educativo das crianças e na vida destas. A escola poderá funcionar como um escudo para ajudar as crianças a lidarem com as vicissitudes da sociedade atual (Bernard, 1991), daí a transição de casa para a escola ser um momento estratégico para se iniciar uma intervenção precoce (Webster-Stratton & Taylor, 2001).

A trajetória do ser humano vai mudando drasticamente, na medida em que, durante este período, ele aprende a ler, a escrever, a controlar impulsos e a ser um ser social construindo o seu ciclo de amigos e a própria personalidade. Contudo, durante este período, há a possibilidade de seguir o caminho dito como “normal” e/ou o caminho “desviante”, que irá levar à construção de um adulto cujo comportamento é antissocial e delinquente.

O presente trabalho, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Criminologia, procura, demonstrar que a prevenção na faixa etária jovem é uma chave promissora, não só na política criminal, mas também na educação, saúde, bem-estar social e outras áreas políticas (Lösel et al., 2013). O não domínio das competências cognitivas e básicas em idades inferiores, pode levar a défices permanentes que são difíceis de ultrapassar mesmo com a ajuda de intervenções posteriores (Duncan & Magnuson, 2004), por isso torna-se urgente prevenir o quanto antes. Mostrar que a prevenção, nomeadamente, a intervenção feita na primeira e média infância, é a forma mais eficaz de promover o sucesso escolar e as competências

acadêmicas, o que, conseqüentemente, fará com que as crianças caminhem em trajetórias mais positivas.

O desenvolvimento e implementação de programas de prevenção, em específico, programas de prevenção precoce ou prevenção desenvolvimental tem vindo a estabelecer-se como uma área de elevado interesse, não só em termos científicos, mas também enquanto política de intervenção criminal (Welsh & Farrington, 2012), e há evidência empírica consistente, que mostra que as intervenções que visam mais do que um fator de risco, que duram um período relativamente longo, e que são implementadas nos primeiros anos de vida, têm a melhor hipótese de prevenir o envolvimento da criança no caminho da delinquência (Tremblay & Craig, 1995), e fazer com que esta tenha um melhor aproveitamento escolar ou uma experiência escolar mais bem sucedida (Homel, 2005).

É dado um foco especial à prevenção comunitária, onde estão inseridos os *after school programs*. A prevenção comunitária é um tipo de prevenção centrada na comunidade que procura modificar as condições sociais que são apontadas como fatores de risco para o desenvolvimento de comportamentos antissociais e delinquentes (Welsh & Farrington, 2007a). Os *after school programs* são tipos de programas que se constituem uma mais-valia para as crianças, pois focam-se no apoio académico, tutoria, desenvolvimento cognitivo da criança e geram oportunidades futuras, assim como fomentam o vínculo entre a criança e a escola, e conseqüentemente, a sociedade. Procuram acima de tudo promover alterações nos comportamentos, conhecimentos, competências, atitudes e crenças das crianças (Wilson et al., 2001). No fundo, funcionam como oportunidades para os jovens se envolverem em atividades positivas no horário pós-escolar, e as competências que se ensinam neste tipo de programas podem ser bastante promissoras, não só para melhorar o desempenho académico do jovem, mas também, para melhorá-lo enquanto pessoa.

1. Parte histórica

1.1 Ferreira Deusdado

“É inegável que a educação, o meio social e a hereditariedade são as guias principais que dirigem o indivíduo durante toda a sua vida. Se a ação educativa não é, como pretendem alguns sociológicos, eficaz para reformar os sentimentos do indivíduo, porque eles são o resultado hereditário de lentas elaborações, é o todavia para reformar uma geração, para criar uma sociedade futura, mais justa, mais moralizada e mais cheia de sentimentos bons e generosos.”(Deusdado, 1889b, 139)

Quando se fala em Ferreira Deusdado, fala-se em educação e no poder que esta tem e poderá ter, tanto no Homem como na sociedade. Ferreira Deusdado foi um célebre professor de História e Geografia, pedagogo, filósofo e um pioneiro da investigação na área da educação. Também foi antigo membro do Conselho Superior da Instrução Pública e foi o fundador e diretor da *Revista Educação e Ensino*, dedicada aos profissionais de ensino, lavradores e criadores de gado em Portugal e no Brasil. Esta revista foi publicada regularmente durante 14 anos, entre 1886 e 1900 e aborda os diversos aspetos do ensino e da aprendizagem, destacando o papel do Estado e a responsabilidade das famílias na educação das novas gerações, a educação correcional e a comparação de Portugal com o resto da Europa. Foi a revista mais importante da época em matéria de educação (Pimentel et al., 2019).

Para Deusdado educação transforma-se num problema filosófico já que todas as suas posições assumem que esta visa formar o homem na medida em que lhe permite um maior conhecimento de si mesmo. Pelas suas palavras, *“A educação tem por fim o melhoramento do homem e por alvo a felicidade, segundo o ideal que cada época forma da sociedade e da perfectibilidade humana”* (Pimentel et al., 2019, 94).

Portugal adotou, desde muito cedo, as perspetivas da escola antropológica italiana, contudo, também foi dos primeiros que contestou as investigações do lombrosismo. Ferreira Deusdado foi um dos nomes que se destacou na rutura epistemológica com o lombrosismo (Agra, 2018), assumindo assim, uma posição minoritária num meio intelectual e cultural dominado pelo mesmo (Pina, 2007).

Cândido da Agra, no livro *Criminologia Integrativa*, resume sob a forma de 10 teses, o pensamento deste grande pioneiro que contribuiu em grande parte para a literatura da prevenção do crime (Agra, 2018).

Nos últimos três capítulos do livro de Ferreira-Deusdado intitulado “Estudos sobre a Criminalidade e Educação”, o autor aborda a temática da educação. Ferreira-Deusdado professa o sentimento de liberdade, defendendo o princípio da lei moral e os benefícios da lei educativa e correcional. A existência e o uso da energia moral são indispensáveis em toda a condição de vida sociológica, não se pode conceder um estado de humanidade, sem que nele haja o valor moral das ações. A moral de cada um difere de várias circunstâncias, sejam elas geográficas, éticas, religiosas. A moral ensinada pela família é a que mais prevalece e têm influência na formação do caráter. A escola ministra a cultura intelectual e ética. Deusdado defende que o homem não é um agente moral se não for responsável pelas suas ações. A possibilidade da moralidade, depende, pois, da possibilidade da liberdade. Se o homem não é um agente livre, ele então, não é o autor das ações que pratica, e não tem consequentemente responsabilidade nem personalidade moral. O autor acredita na condição livre do ser humano. O criminoso é um indivíduo com direitos e não deve ser sacrificado em nome da sociedade. A liberdade individual, a possibilidade de opção e de comandar a própria vida tem de ser salvaguardadas, mesmo a dos criminosos. O autor recorre a filósofos clássicos que defendem que o progresso não existe sem a liberdade. O direito é um princípio puramente humano, que se deduz da liberdade e da sociabilidade, assegurando-lhe ao mesmo tempo o reconhecimento e a proteção. E esta ideia de direito e suavidade ou rigor da pena, acima mencionado, segundo o autor dependem do desenvolvimento intelectual da sociedade. O autor que rema contra a maré do “lombrosismo” assume o notável valor dos estudos da escola positivista, especialmente no que diz respeito às origens do crime, aos caracteres do criminoso reincidente e às origens hereditárias. Mas em contrapartida, defende, que há duas teses sobrepostas e contraditórias no *Homem Delinquente* de Lombroso. A primeira aparece no começo dos seus estudos onde Lombroso equipara ou aproxima o criminoso ao selvagem primitivo, o crime explicado pelo atavismo e pela hereditariedade. E a segunda, que consiste no crime-loucura. Estas teses alternam-se na obra, mas auxiliam-se reciprocamente. Contudo, a contradição é óbvia. O autor defende que a loucura é um produto da civilização, rara nas classes superiores e quase desconhecida entre os selvagens, a classe mais baixa. Portanto, se o criminoso é um selvagem não pode ser um louco, do mesmo modo, se é um louco não pode ser um selvagem. Das duas teorias, Ferreira-Deusdado diz que a primeira é mais inteligível e sedutora (Deusdado, 1889b; Pina, 2007).

Deusdado condena firmemente a doutrina do “criminoso-nato”. Aos olhos de Ferreira-Deusdado, o crime em potência “é comum ao espírito humano”. Para o pedagogo, todo o ser humano é um possível criminoso. Biologicamente, não há distinção possível entre

delinquentes e não delinquentes, sendo essas feitas psicológica e sociologicamente. Daí que lhe pareça ridícula a medição dos crânios. Aceita, em contrapartida, a categoria do “degenerado”, dizendo que estes “*são produtos hereditariamente inferiores da raça de que derivam, incapazes de se adaptarem ao seu meio, refratários a toda a educação por insuficiência orgânica, são vítimas da evolução.*” Este degenerado resulta da transmissão hereditária de defeitos fisiológicos que, mais tarde, provocam problemas psicológicos. Em Ferreira-Deusdado, liberalismo e catolicismo convivem harmoniosamente na sua visão do homem e da sociedade. Para o autor, a religião dura tanto como a vida humana, defendendo que todo o sentimento religioso tem um fundo de verdade. A religião foi o primeiro fator intelectual que elevou a alma humana acima da animalidade. A religião é evidentemente útil e é a sede da alma do ser humano. Esta melhora e enobrece no indivíduo a natureza humana. Torna o coração mais puro, purifica o espírito, tornando-o mais sensível às impressões do belo, do mais dócil, aos ensinamentos do verdadeiro e fá-lo saborear com vivacidade o doce e o nobre prazer da razão. Como pedagogo que é, Deusdado acredita que, a educação, combinada com a religião e um ambiente social favorável, é uma chave predominante na prevenção do crime. Insuflar na alma do indivíduo o sentimento religioso, o sentimento estético e o sentimento moral é melhorar o indivíduo e engradecer a sociedade.

“*A ignorância e o crime são causa e efeito*” (Deusdado, 1889a, 128)

Segundo o autor, punir é uma triste necessidade social, e evitar que o crime exista deve ser a principal função da sociedade. Defende que mais vale prevenir os crimes do que punir os criminosos que os cometem. A educação posta ao serviço da ciência social preventiva do crime, é a alavanca mais poderosa para destruir as más condutas e converter em hábito a prática do bem e do justo. A educação, é, portanto, para Deusdado a verdadeira chave de prevenção do crime, e a sociedade deve preocupar-se com a educação dos mais desfavorecidos para os desviar da escola do crime (Agra, 2018; Deusdado, 1889b; Pina, 2007).

Pretende-se neste início de redação, fazer uma especial menção a Manuel António Ferreira Deusdado. Sem formação jurídica, este autor dedicou-se à criminalidade, focando-se na tónica da educação, desenvolvendo neste campo reflexões inovadoras e muito úteis para futuros planos de educação preventiva (Pina, 2007). A sua posição assumiu particular destaque nesta temática e na reeducação dos delinquentes, pois este considerava que a

educação poderia ser uma estratégia eficaz no combate à criminalidade. Pelo menos, assim o entendeu Ferreira Deusdado, em Portugal no final do século XIX e início do século XX.

1.2 Mendes Correia

A par de Ferreira Deusdado, será importante mencionar outro grande nome da Universidade do Porto e uma figura central da Antropologia em Portugal: Mendes Correia. Mendes Correia licenciou-se em Medicina em 1911, e numa primeira fase da sua vida, dedicou-se à prática clínica, acabando por abandonar esta em favor do ensino e da investigação científica. Apesar de ser licenciado em Medicina, Mendes Correia dedicou-se a outras áreas, tendo a maior parte da sua carreira sido ligada, sobretudo, à docência e investigação científica. Com a criação da Universidade do Porto, em 1911, foi nomeado assistente de Ciências Biológicas na Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, onde começou a ensinar Antropologia. Um ano mais tarde e nesta mesma faculdade, fez provas públicas com a tese intitulada “Os Criminosos Portugueses – estudos de Antropologia Criminal”, em 1912. Neste ano, na mesma faculdade, inicia o curso de Antropologia e cria o museu e laboratório antropológicos, que foram considerados um instituto de investigação científica (IAUP). Foi também professor de Geografia e Etnologia na Faculdade de Letras do Porto e professor catedrático da Faculdade de Ciências da mesma cidade. Desempenhou funções como juiz adjunto e médico antropologista na Tutoria Central da Infância do Porto. Foi um dos fundadores, em 1918, da Sociedade de Antropologia e Etnologia, que mais tarde, viria a presidir. Exerceu ainda funções como Secretário do Conselho Escolar da Faculdade de Ciências nos finais de 1921 e foi diretor do Instituto de Investigação Científica de Antropologia, entre outros cargos de direção. Conhecedor de múltiplos saberes, publicou vários estudos no âmbito de Antropologia, História, Arqueologia e Criminologia, mas, o seu mérito deve-se principalmente ao facto de ter sido o fundador e o mentor da Escola de Antropologia do Porto, promovendo a implementação e o desenvolvimento da Antropologia em Portugal (Universidade do Porto, 2016).

Cândido da Agra, no seu livro aqui já mencionado, “Criminologia Integrativa: contributos para uma comunidade criminológica de língua portuguesa”, também aborda a obra do autor pioneiro, intitulada por “Os criminosos Portugueses – estudos de antropologia criminal.”, resumindo e analisando os diferentes capítulos da mesma: Criminalidade em Portugal; Os Criminosos portugueses, Morfologia, Biologia e Psicologia; Meio físico e social; A luta contra o crime em Portugal. O primeiro ponto do primeiro capítulo começa

com “A relatividade da moral e do crime.” Faz aqui, o levantamento dos comportamentos humanos desde a antiguidade: homicídio, aborto, infanticídio, canibalismo, crimes contra a propriedade, a prostituição. Em seguida, ousa uma definição do crime, que Cândido da Agra assume como sendo quase sociológica, e descreve os seus cálculos estatísticos sobre a criminalidade em Portugal ao longo de 18 anos (1878 a 1909), apresentando as frequências relativas aos vários tipos de crimes, chegando à conclusão que a criminalidade em Portugal tem aumentado gradualmente ao longo dos anos. Assume que muitos fatores (condições climáticas, geológicas, orológicas, antropológicas, políticas, etc.) poderão estar na génese desta distribuição geográfica da criminalidade, mas não consegue precisar o contingente parcelar de cada fator. Relativamente aos criminosos, menciona Lombroso e a sua conceção do criminoso nato dizendo que este deu demasiada importância aos sinais anatómicos, e acusa a falta de rigor e inconsistência das conceções do mesmo. Contrariamente, apoia as conclusões de Ferraz Macedo que estudou seis crânios de conhecidos criminosos (dois galegos, o resto de portugueses), existentes no Museu de Anatomia da Escola Médica de Lisboa, mostrando que as diferenças antropológicas entre os assassinos não são assim tão consideráveis e que, de um ponto de vista morfológico, os assassinos portugueses comparados com os normais contemporâneos, nada apresentam que chame a atenção, e que as diferenças são basicamente nulas. Passa ao estudo dos “caracteres descritivos”. Aqui refere os seus estudos, os de Ferraz Macedo e de outros autores relativamente a: corpulência, cor de pele, orelha, antropometria. Termina este capítulo, concluindo que os criminosos não apresentam um tipo morfológico especial, corroborando os estudos do mesmo tipo de Ferraz de Macedo, que funcionaram, na interpretação de C. da Agra, como um “teste de falsificabilidade” ao replicarem os estudos de Lombroso através da aplicação rigorosa das regras do método experimental. Ambos os autores, refutam através da evidência crítica do método experimental a teoria da Escola Positivista Italiana. Assim como se sucedeu na morfologia, também na biologia não se verificaram características diversas. Já com a questão da fisiologia e psicologia, Mendes Correia, observou as deploráveis condições de vida dos presos nos estabelecimentos penitenciários portugueses. Afirma que o crime é um fenómeno sociológico em que cuja génese intervêm simultaneamente duas ordens de fatores: individuais e as do meio em que vive e atua. Aqui interliga conceitos e observações ao nível da densidade populacional, civilizacional, políticos e jurídicos, económicos e educacionais.

Ferreira Deusdado e Mendes Correia foram dois grandes nomes para a Criminologia, pois não só contribuíram ativamente para a queda do lombrosismo em Portugal, como também inauguram, em Portugal, uma primeira criminologia crítica, que se desenvolve em

duas direções - uma de natureza filosófica e outra de natureza científico-metodológica - contestando assim o lombrosismo com a sua abundante investigação empírica e/ou teoria. Os trabalhos de ambos foram amplamente divulgados, reconhecidos, traduzidos em várias línguas e citados por outros investigadores, tanto portugueses como internacionais (Agra, 2018) . E é de louvar que num século tão remoto como o século XIX alguém tivesse ideias tão vanguardistas e atuais como os autores.

2. Prevenção

2.1 Conceito

“Provavelmente o conceito mais sobrecarregado e menos compreendido na criminologia contemporânea”³

(Brantingham & Faust, 1976, 284)

Segundo a conceção clássica de *Sutherland*, a Criminologia “*é o conjunto de conhecimentos sobre o crime enquanto fenómeno social... e inclui os processos de elaboração das leis, de infração a essas leis e de reação à infração das leis, “ocupando-se também, da extensão do fenómeno criminal”* (Sutherland et al., 1992).

A sua principal atividade centra-se principalmente no estudo das causas do crime, ou seja, na sua explicação, onde existem diversas teorias explicativas do crime, como as da aprendizagem, do controlo social, da desorganização social ou da anomia. São teorias explicativas do crime, ou seja, tentam explicar o que leva certas pessoas a cometerem crime e porque é que na nossa sociedade existe um determinado índice de criminalidade. (Sutherland et al., 1992)

A Criminologia interessa-se, igualmente, pelas possíveis formas de resposta ao fenómeno criminal, com o conseqüente objetivo de prevenir e controlar o mesmo. Contudo, é importante destacar que a Política Criminal, é a responsável pelo estudo e pela implementação de medidas de prevenção e controlo do crime, e é uma ciência inteiramente autónoma e independente. A partir dos anos 80, os campos da segurança e da prevenção tiveram um crescimento exponencial. Tornaram-se campos de grande interesse académico,

³ **Da versão original:** Probably the most overworked and least understood concept in contemporary criminology

expandindo-se cada vez mais nos últimos anos, até se “descolarem” da Criminologia e, hoje em dia, terem uma autonomia própria (Crawford & Evans, 2017).

A Decisão 2009/902/JAI do Conselho, de 30 de novembro de 2009, que cria a Rede Europeia de Prevenção da Criminalidade (REPC), define, no artigo 2º, nº 2, que *“A prevenção da criminalidade abrange todas as medidas destinadas a reduzir ou a contribuir para a redução da criminalidade e do sentimento de insegurança dos cidadãos, tanto quantitativa como qualitativamente, quer através de medidas diretas de dissuasão de atividades criminosas, quer através de políticas e ações destinadas a reduzir os fatores potenciadores das causas da criminalidade. A prevenção da criminalidade inclui o contributo dos governos, das autoridades competentes, dos serviços de justiça criminal, das autoridades locais e das associações especializadas que tiverem criado na Europa, dos sectores privados e do voluntariado, bem como dos investigadores e do público, com o apoio dos meios de comunicação social”*(O Conselho da União Europeia, 2009).

Para Welsh e Farrington (2012), a prevenção criminal “refere-se aos esforços para prevenir o crime ou ofensas criminais numa primeira instância - antes do ato ser cometido”(Welsh & Farrington, 2012, 3). Os mesmos autores acrescentam que estas duas formas de prevenção criminal “partilham o objetivo de tentar prevenir ocorrências futuras de atos criminais, mas o que distingue a prevenção criminal de controlo do crime é o facto de a prevenção ter lugar fora dos confins do sistema judicial formal”(Welsh & Farrington, 2012).

O conceito de prevenção é muito alargado, interdisciplinar e multidisciplinar, e por isso difícil de definir (Penteado, 2016), e como já referido, política criminal e as práticas de prevenção da criminalidade tiveram grandes desenvolvimentos desde a partir dos anos 80 até aos dias de hoje. O primeiro período, dos anos 80 aos 90, é marcado pelo momento em que a prevenção ganha um especial significado e torna-se um tópico aberto a considerações sociais e políticas, proporcionando considerável inovação e desenvolvimento. Num segundo período, a prevenção é vista como uma estratégia-chave de governação. Seguidamente, a prevenção entra num terceiro período, dentro do qual ocorre uma intensificação dos problemas sociais e uma mudança ideológica à prestação pública de serviços exigiu uma mudança da direção política (Crawford & Evans, 2017).

2.2 Necessidade de prevenir cada vez mais cedo

Como defendem Duncan e Mugson, “*Princípios da ciência do desenvolvimento sugerem que embora sejam possíveis mudanças benéficas em qualquer momento da vida, as intervenções precoces podem ser mais eficazes na promoção do bem-estar e das competências em comparação com as intervenções mais tarde da vida*”(Duncan & Magnuson, 2004, 101)⁴.

Os primeiros anos de vida da criança são os mais influentes na formação de experiências e/ou condutas posteriores, na medida em que, as crianças pequenas, por norma, são mais recetivas a ordens e a ambientes enriquecedores e de apoio (Duncan & Magnuson, 2004; Welsh & Farrington, 2009).

A infância corresponde a um estado especial do ciclo de vida, onde se inicia o processo de construção social das crianças (Ferreira, 1997). Os anos escolares, dos 6 até aos 17 anos de idade, são anos extraordinariamente importantes para a formação do ser humano, e, tornam-se, conseqüentemente, a fase ou o “momento” ideal para se procurar prevenir comportamentos antissociais adultos. Durante os anos escolares, as experiências de desenvolvimento das crianças ajudam a moldar o seu futuro (Hawkins & Herrenkohl, 2003).

A trajetória do ser humano vai mudando drasticamente, na medida em que, durante este período, ele aprende a ler, a escrever, a controlar impulsos e a ser um ser social construindo o seu ciclo de amigos e a própria personalidade. Contudo, durante este período, há a possibilidade de seguir o caminho dito como “normal” ou o caminho “desviante”, que irá levar à construção de um adulto cujo comportamento é antissocial e delincente. Existem três fatores de risco que são observáveis em jovens em ambientes escolares que propiciam o comportamento antissocial de adultos. São eles, o comportamento fisicamente agressivo persistente, como por exemplo, a participação em lutas e *bullying* (Farrington, 1991; Kellam et al., 1994; Mrazek & Haggerty, 1994; Robins, 1978), insucesso académico e baixo compromisso com a escola (Dryfoos, 1990; Maguin & Loeber, 1996). A passagem do ensino primário para o básico e deste para o secundário também influencia o risco de comportamento antissocial, devido aos comportamentos dos colegas de escola, professores, nível de exigência que aumenta gradualmente de ano a ano e as próprias influências sociais (Hawkins & Herrenkohl, 2003).

Manning aponta duas razões para se prevenir precocemente. Uma razão chave é que “cedo” por norma significa “cedo na vida”. E em segundo lugar, é estrategicamente eficaz

⁴ **Da versão original:** “Principles of developmental science suggest that although beneficial changes are possible at any point in life, interventions early on may be more effective at promoting well-being and competences compared with interventions undertaken later in life”.

tentar desviar os jovens de caminhos prejudiciais antes que os padrões de comportamento sejam mais reiterados e uniformes (Manning, 2004).

É necessário intervir cada vez mais precocemente, de modo a intervir nos comportamentos problemáticos das crianças, antes que estes se tornem mais fortes e se desenvolvam, e acima de tudo, antes que as crianças se tornem menos recetivas e acumulem fatores de risco adicionais nas trajetórias de comportamento antissocial (Deković et al., 2011; Loeber et al., 2008).

3. Modelos de prevenção

Os modelos de prevenção, tal como o próprio conceito de prevenção, difundem-se em diversos e variadíssimos campos, cruzando-se com a área da medicina, serviço social, psicologia, economia e até direito. Esta transversalidade disciplinar confere força e credibilidade ao campo da prevenção, mas também dificulta a construção de um campo preciso e de uma definição única para este conceito. Assim, é usual a utilização de diferentes terminologias para consubstanciar o conceito de prevenção (Weissberg et al., 2003), não havendo então uma definição única para este conceito.

Existem vários tipos de modelos de prevenção distinguíveis entre si. No que toca à prevenção de comportamentos antissociais e delinquentes, a terminologia mais frequente tem origem no campo da Saúde Pública e segundo os autores Brantingham e Faust o modelo de Saúde Pública apresenta três níveis de ação: a prevenção primária, a prevenção secundária e a prevenção terciária (Brantingham & Faust, 1976).

A prevenção primária identifica as condições gerais de criação de doenças do ambiente e procura reduzir essas condições. A prevenção secundária identifica grupos ou indivíduos que têm um risco elevado de desenvolver doenças ou que têm casos incipientes de doença e procura intervir o mais rápido possível para que elas não se proliferem. A prevenção terciária identifica indivíduos com casos avançados de doença e intervém com tratamentos para prevenir a morte ou a incapacidade permanente, e proporciona um alívio de dor e sofrimento para indivíduos com doenças incuráveis (Brantingham & Faust, 1976).

Estes grandes tipos de prevenção vão ser transpostos para a Criminologia, na medida em que esta os define da seguinte forma: “prevenção primária” é o termo utilizado para identificar as condições do ambiente físico e social que propiciam ou antecedem atos criminosos, e conseqüentemente, designar o conjunto de ações levadas a cabo para diminuir o surgimento de comportamentos delinquentes e ou atos criminosos desses mesmo ambientes. O objetivo deste tipo de prevenção é somente reduzir a propensão para a

delinquência, ela não se dirige a nenhum grupo específico; “prevenção secundária” empenha-se na identificação precoce de indivíduos que se encontram em risco de encetarem ou serem vitimados por comportamentos antissociais ou delinquentes, e procura intervir para que se diminua ou evite este tipo de comportamentos. Ao contrário da prevenção primária, a sua intervenção é “*victim-oriented*”, e o conceito do risco é fundamental; “prevenção terciária” aplica-se a indivíduos infratores que apresentam ou apresentaram comportamentos antissociais ou delinquentes. Neste contexto, refere-se a ofensores e, por norma, os mesmos já então em contacto com o sistema de justiça formal. Este tipo de prevenção visa a intervenção destes, de modo que não cometam mais esse tipo de comportamentos no futuro (Dijk & Waard, 1991; Hughes, 2013; Weissberg et al., 2003; Welsh & Farrington, 2007a; Welsh & Farrington, 2012).

Em função do nível do problema, abordam-se outros tipos de conceitos distintos de prevenção. São eles o conceito de prevenção universal, seletiva e indicada. Assim, “prevenção universal” traduz-se no conjunto de ações dirigidas a toda a população ou a uma determinada parte dela, seja numa determinada faixa etária, zona residencial, escola, que não se encontre identificada como estando em risco de desenvolver comportamentos antissociais ou delinquentes, tal como acontece na prevenção primária. A “prevenção seletiva” dirige-se a determinados indivíduos ou grupos de risco específicos de uma população, que devido à presença de um ou mais fatores de risco se encontram em risco acrescido de desenvolvimento de comportamentos antissociais ou delinquentes, tal como se verifica na prevenção secundária. Por último, dentro deste esquema tripartido, existe a “prevenção indicada”, que se dirige a indivíduos que apresentam já comportamentos problemáticos ou que têm um elevado risco de desenvolvimento de problemas no futuro (Hayes, 2007; Tonry & Farrington, 1995; Weissberg et al., 2003; Welsh & Farrington, 2007a; Welsh & Farrington, 2012).

Em relação à função da natureza e objetivos da intervenção preventiva poderemos, ainda, abordar quatro outros tipos de designações de prevenção: prevenção do sistema de justiça, prevenção desenvolvimental, prevenção situacional e prevenção comunitária. Sendo que as três formas principais de prevenção são a prevenção situacional, desenvolvimental e comunitária. A prevenção do sistema de Justiça “Criminal Justice” concerne com a finalidade das penas e das medidas impostas seja na prevenção geral e prevenção especial, focando-se particularmente nas estratégias de afastamento, incapacitação e reabilitação impostas pelas instituições que se encontram sob a alçada do sistema de justiça. A prevenção desenvolvimental, em suma, é o conjunto de estratégias levadas a cabo para fomentar o

desenvolvimento de comportamentos pró-sociais e prevenir o desenvolvimento de comportamentos antissociais/desajustados e consequências desenvolvimentais negativas, especialmente naqueles indivíduos que se encontrem em risco. Dentro deste modelo, a estratégia preventiva visa diminuir os fatores de risco e potenciar os fatores de proteção. A prevenção situacional, segundo Clarke, traduz-se numa abordagem preventiva que se baseia, não na melhoria da sociedade ou das suas instituições, mas simplesmente na redução das oportunidades do crime efetivamente se realizar e a disponibilidade da mesma acontecer. Ou seja, aqui importa reduzir as oportunidades para a prática do crime, aumentar o risco, a dificuldade e a recompensa para o ofensor. É composta por três elementos principais: um quadro teórico articulado, uma metodologia padrão para enfrentar problemas específicos do crime, e um conjunto de técnicas destinadas a reduzir as oportunidades para o cometimento dos mesmos. É um tipo de prevenção muito ligado ao design e arquitetura, e tem um papel fundamental nos “hotspots”, lugares propícios ou com uma grande probabilidade de o crime ocorrer. Existem locais que são mais propensos a ter ocorrência de crimes e, este tipo de prevenção, foca-se nesse local, ou na situação pré-criminal. A prevenção comunitária procura alterar as relações sociais e/ou o ambiente social, que muitas das vezes, são a “causa profunda” do crime e a motivação do indivíduo para a delinquência. Visa alterar as condições sociais e das instituições, como a escola, família, normas sociais, que poderão influenciar a prática de comportamentos desviantes ao nível da comunidade onde o indivíduo se insere (Deković et al., 2011; Tonry & Farrington, 1995; Weisburd et al., 2017; Welsh & Farrington, 2012).

Nos últimos anos tem havido um aumento de estudos de avaliação que acompanham as amostras durante certo período (da infância até à média infância, da infância até à adolescência, da adolescência até à vida adulta), permitindo aos agentes e decisores políticos ter uma melhor noção daquilo que é eficaz ou não ou se, porventura, certo programa tem o efeito esperado ou não, e conseqüentemente, analisar os efeitos a longo prazo dos programas (Deković et al., 2011)

4. Prevenção desenvolvimental

*“Na medicina e na saúde pública é amplamente aceite que é melhor prevenir do que remediar. O mesmo se aplica à ofensa.”*⁵ (Welsh & Farrington, 2007a, 3)

4.1 Conceito

O campo da prevenção do desenvolvimento é extremamente variado. A prevenção desenvolvimental relaciona-se com o grande foco da criminologia desenvolvimental, isto é, o estudo do comportamento antissocial e delincente na sua relação com as mudanças ocorridas nos indivíduos e nas suas circunstâncias ao longo do tempo (Hemel & France, 2013). Segundo Farrington & Welsh, este modelo de prevenção é o conjunto de estratégias levadas a cabo para fomentar o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais e prevenir o desenvolvimento de comportamentos antissociais e desajustados, especialmente naqueles indivíduos que se encontram em risco (Welsh & Farrington, 2012). Também Dékovic et al. diz que é o conjunto de atividades desenhadas para potenciar o desenvolvimento da criança e prevenir consequências desenvolvimentais negativas (Deković et al., 2011). Este tipo de prevenção têm na sua génese intervenções que visam o desenvolvimento do comportamento antissocial e delincente, o estudo dos fatores de risco e de proteção para o comportamento antissocial e delincente nas diferentes fase de vida do indivíduo, tendo em vista a redução dos primeiros e o aumento dos segundos, que se supõe terem um efeito significativo no ajustamento de um indivíduo em pontos posteriores do seu desenvolvimento e, por fim, os efeitos e impacto de intervenções ao longo do percurso desenvolvimental do mesmo (Farrington, 2007; Tremblay & Craig, 1995).

A prevenção desenvolvimental é considerada uma das principais estratégias de prevenção da delinquência juvenil e ofensas que são cometidas posteriormente à infância (Tremblay & Craig, 1995), e a sua importância tem aumentado cada vez mais, pois ela constitui uma forma de melhorar a qualidade de vida das crianças, de modo, a evitar que estas embarquem numa vida de crime (Welsh & Farrington, 2009), e, também, pelo facto, do conhecimento que tem sido produzido relativamente a comportamentos antissociais e delinquentes através de estudos longitudinais (Nagin & Patternooster, 1991).

⁵ **Da versão original:** In medicine and public health, it is widely accepted that prevention is better than cure. The same is true of offending.

A prevenção do crime do ponto de vista do desenvolvimento baseia-se na ideia de que a atividade criminal é determinada por padrões comportamentais e de atitude apreendidos durante o desenvolvimento do percurso de vida de um indivíduo. Defende-se aqui a suposição de que a experiência anterior determina o comportamento posterior, e por isso, o modelo de prevenção desenvolvimental está inteiramente ligado à prevenção precoce da delinquência. A maioria das teorias de desenvolvimento tem abordado a questão do comportamento criminoso e defendem que há indivíduos que são mais propensos do que outros a cometer crimes e, também, são mais propensos a colocarem-se em situações que favorecem a atividade criminosa, criando assim o seu próprio ambiente (Tremblay & Craig, 1995), daí ser tão importante a prevenção, especialmente, nos primeiros anos de vida. O que nos leva à prevenção precoce do desenvolvimento.

4.2 Prevenção precoce

Nos últimos anos, numerosos programas de prevenção precoce foram implementados em famílias, jardins de infância, escolas, centros de educação familiar e escolar, e em outros contextos para reduzir os fatores de risco e reforçar os fatores de proteção no desenvolvimento infantil.

O campo da prevenção precoce centra-se em medidas implementadas nos primeiros anos de vida das crianças (Welsh & Farrington, 2009). Estes são os mais influentes na formação de experiências e/ou condutas posteriores, na medida em que, as crianças pequenas, por norma, são mais recetivas a ordens e a ambientes enriquecedores e de apoio (Duncan & Magnuson, 2004). A infância corresponde a um estado especial do ciclo de vida, onde se inicia o processo de construção social das crianças (Ferreira, 1997). Os anos escolares, dos 6 até aos 17 anos de idade, são anos extraordinariamente importantes para a formação do ser humano, e, tornam-se, conseqüentemente, a fase ou o “momento” ideal para se procurar prevenir comportamentos antissociais adultos. Durante os anos escolares, as experiências de desenvolvimento das crianças ajudam-nas a moldar o seu futuro (Hawkins & Herrenkohl, 2003).

Os programas de prevenção precoce têm como objetivo explícitos a melhoria da aprendizagem imediata e das competências sociais e emocionais das crianças, bem como a melhoria do sucesso destas ao longo da vida. São concebidos para proporcionar às crianças experiências cognitivamente estimulantes e enriquecedoras, currículos de aprendizagem adequados ao desenvolvimento daquelas e uma variedade de atividades enriquecedoras num

ambiente de sala de aula. As crianças que participam em programas pré-escolares são mais bem preparadas para o primeiro ciclo e melhoram o desenvolvimento cognitivo a curto prazo e os seus resultados académicos a longo prazo (Duncan & Magnuson, 2004).

Um exemplo de uma intervenção precoce implementada nos primeiros anos de vida das crianças é o programa pré-escolar *Perry Preschool*. O projeto Perry começou como um estudo de investigação, administrado nos anos 60, que procurava saber se o acesso a uma educação de alta qualidade poderia ter um impacto positivo nas crianças em idade pré-escolar e nas comunidades onde elas viviam. Sob a orientação visionária do psicólogo David Weikart, e com a extraordinária dedicação do diretor da *Perry Elementary School Charles Eugene Beatty*, cento e vinte e três crianças em idade pré-escolar com fatores de risco de insucesso escolar, baixos níveis de educação parental e baixo estatuto socioeconómico foram divididas aleatoriamente em dois grupos. Um grupo entrou num programa pré-escolar de alta qualidade baseado na abordagem de aprendizagem ativa do *HighScope*, e um grupo de comparação que não recebeu qualquer educação pré-escolar (Barraza, 2021). O modelo curricular representa uma abordagem de ensino de enquadramento aberto e é baseado na teoria construtivista do desenvolvimento infantil de Piaget (Deković et al., 2011). O Projeto Perry foi conduzido entre 1962-1967, mas conduziu a um documentário longitudinal à medida que continuaram a seguir os participantes da pré-escola Perry ao longo das suas vidas, neste estudo histórico que mudou para sempre a trajetória da educação pré-escolar. O Projeto *Perry Preschool* estabeleceu o valor humano e financeiro duradouro da educação pré-escolar e levou à criação da *HighScope Education Research Foundation* e de um dos primeiros programas para a primeira infância nos Estados Unidos, intencionalmente concebido para aumentar o sucesso escolar das crianças em idade pré-escolar que vivem na pobreza (Barraza, 2021). Estes programas centrados na primeira infância foram alvo de estudos de custo-benefício e foi constatado que cada um deles proporcionava benefícios que eram mais de três vezes superiores ao custo do programa (Karoly, 2002).

Uma intervenção precoce menos intensiva e dispendiosa que também mostrou importantes benefícios comportamentais e académicos a longo prazo para as crianças foi o programa *Head Start* (Duncan & Magnuson, 2004). Os programas *Head Start* promovem a preparação escolar de bebés e crianças em idade pré-escolar de famílias de baixos rendimentos. Os serviços são prestados numa variedade de ambientes, incluindo centros comunitários, cuidados infantis familiares, e a própria casa das crianças. Os programas *Head Start* também envolvem os pais ou outros membros-chave da família em relações positivas, com enfoque no bem-estar da família. Os pais participam ativamente em papéis de liderança,

incluindo ter uma palavra a dizer nas operações do programa. Os programas *Head Start* apoiam o crescimento das crianças num ambiente de aprendizagem positivo através de uma variedade de serviços, que incluem: aprendizagem precoce e desenvolvimento, saúde, bem-estar familiar. Os programas *Head Start* estão disponíveis sem custos para crianças com idades compreendidas entre os 5 anos, provenientes de famílias de baixos rendimentos. Os programas podem fornecer transporte para os centros, para que as crianças inscritas possam participar regularmente. Famílias e crianças sem abrigo, e crianças no sistema de acolhimento de crianças são também elegíveis. Além disso, os serviços *Head Start* estão disponíveis para crianças com deficiências e outras necessidades especiais (Linehan, 2020).

Os tipos de programas que têm vindo a ser considerados promissores neste domínio, são os programas de intervenção individual, familiar e contextual (Gilda et al., 2018).

4.2.1 Prevenção individual

Como o próprio nome indica, os programas de prevenção individual, focam-se no próprio indivíduo. Por norma, os mais importantes fatores de risco individuais que predizem o crime, nestes indivíduos, são a baixa inteligência e realização pessoal, personalidade e temperamento, baixa empatia e impulsividade (Welsh & Farrington, 2007a). Estes programas ajudam o membro mais vulnerável da sociedade. As intervenções individuais centram-se diretamente na pessoa cujo desenvolvimento é visado, e podem ocorrer muito cedo na vida, como na educação pré-escolar intensiva; na meia-infância, como na melhoria da qualidade de ensino nas escolas; na adolescência, como na educação vocacional baseada na escola e em programas de tutoria pós-escolar; no início da idade adulta, como nos programas de formação vocacional de escola para o trabalho; e mesmo na meia-idade, como nos programas de especialização e reconversão profissional centrados na promoção de segundas carreiras profissionais (Duncan & Magnuson, 2004). Há dois tipos de programas, cuja base individual, foram considerados eficazes na prevenção de delitos ou delitos posteriores: o enriquecimento pré-escolar, a formação de competências das crianças e programas centrados na família (Farrington & Welsh, 2003; Lösel & Beelmann, 2006).

Enriquecimento intelectual pré-escolar

Os programas de enriquecimento intelectual pré-escolar são geralmente orientados para os fatores de risco de baixa inteligência e realização da criança (Currie, 2001). Os principais objetivos destes passam pela melhoria das capacidades cognitivas, a prontidão escolar e o desenvolvimento social e emocional, daí o resultado para atingir esses objetivos passar por: fomentar a aprendizagem da criança, aumentar o leque das atividades de enriquecimento cognitivo, atividades para os pais para que estes se possam sentir à vontade e apoiar a experiência escolar em casa (Duncan & Magnuson, 2004). Deste modo, espera-se que as crianças melhorem a sua trajetória desenvolvimental, tendo em vista a potenciação das capacidades cognitivas, a preparação para a entrada na escola primária e o desenvolvimento social, psicológico e emocional das mesmas (Small et al., 2005). No entanto, terá de se ter em consideração que este tipo de iniciativas se constitui sempre num plano secundário às iniciativas centradas na criança.

Treino de competências sociais das crianças

Os programas de treino de competências interpessoais ou de competência social para as crianças são, por normal, orientados para os fatores de risco de impulsividade, baixa empatia, egocentrismo, anti socialidade (Welsh & Farrington, 2009). Este tipo de programas é um bom impulsionador para as crianças adquirirem competências emocionais, sociais e cognitivas (Webster-Stratton & Taylor, 2001). Por norma, estes programas têm certas características particulares, são elas: um número limitado de sessões; conseguem alcançar toda a população-alvo; quando aplicados em escolas, têm um alcance maior; programas orientados para as crianças que apresentam grandes níveis de comparência; custos reduzidos, praticidade e simplicidade (Lösel & Beelmann, 2007; Lösel & Farrington, 2012).

Programas centrados na família

A prevenção de problemas comportamentais das crianças é um dos grandes objetivos dos programas de prevenção precoce, centrados na família/ pais (Piquero et al., 2009). Os programas de prevenção baseados na família visam os fatores de risco da delinquência e delitos associados à família, destacando-se a má supervisão dos pais, que se traduz na má criação dos filhos, e a disciplina dura e incoerente dos pais (Welsh & Farrington, 2007a). Crianças cujo temperamento é mais impulsivo e hiperativo, muitas vezes tendem a sobrecarregar os pais.

Deste modo, paternidade severa, incoerente, ou a incapacidade de estabelecer limites pode proporcionar um modelo de comportamentos negativos na criança ou padrão de

comportamentos instáveis, não promovendo o comportamento pró social desta. (Webster-Stratton & Taylor, 2001).

Neste âmbito salientam-se dois tipos de programas que foram particularmente bem-sucedidos na redução da delinquência e do crime, no domínio da educação parental, foram eles a educação parental e o treino de competências parentais (Welsh & Farrington, 2012). Ambos os programas produziram efeitos positivos nas famílias, como por exemplo, melhor preparação e desempenho escolar por parte das crianças, maiores oportunidades de emprego para os pais, e em geral, maior estabilidade familiar e comunicação entre pais e filhos. (Farrington & Welsh, 2003). E, como já referido anteriormente, para muitos destes programas, os resultados são encorajadores para o impacto que têm no decurso da vida, como o fim do desemprego e dos vícios.

Estes programas desenvolveram-se dentro de 2 campos de estudo, psicologia e saúde pública. Quando prestado por psicólogos, estes programas passam muito por terapia familiar, formação em gestão parental, ou preservação da família (Wasserman & Miller, 1998). Por norma, há a tentativa de mudar as contingências familiares de modo que as crianças sejam, de alguma forma, recompensadas por comportamentos apropriados ou pró-sociais e punidas de alguma forma por comportamentos contrários e antissociais. Quando a orientação é feita por profissionais de saúde, o teor do programa é menos comportamental, e fornece principalmente aconselhamento e orientação aos pais ou educação geral aos pais (Welsh & Farrington, 2009).

Relativamente a este tema, encontra-se reportado um estudo em que se realizou uma revisão a avaliações da eficácia dos programas familiares na prevenção na delinquência ou comportamento antissocial. Encontraram 40 avaliações, mas em muitas delas o programa tinha componentes adicionais como a creche, pré-escolar ou algum tipo de programa escolar). Apuraram que 9 programas encontraram um efeito desejável na delinquência. Os efeitos sobre os resultados da delinquência a longo prazo foram maiores do que os resultados da delinquência a curto prazo. Em geral, eles concluíram que estudos mais pequenos têm efeitos maiores (Farrington & Welsh, 2003).

No caso de se tratar de uma nova mãe, há visitas domiciliárias constantes à casa da família. Neste campo, o principal objetivo é centrado na educação dos pais para melhorar as oportunidades de vida das crianças desde recém-nascidas, assim como, a promoção do desenvolvimento saudável, a preparação para a vida escolar e a prevenção do abuso e negligência das mesmas. As visitas domiciliárias servem também para melhorar o bem-estar dos pais, ajudando-os, muitas vezes, a acabar com o desemprego e a ultrapassar os vícios,

também melhorar a qualidade da vida dentro de casa e reforçar o laço que existem entre a comunidade e as pessoas (Welsh & Farrington, 2009).

Os programas baseados na família tentam fornecer aos pais mais informações e apoio emocional e melhorar as habilidades destes no desafio que é educar uma criança, transmitindo-lhes expectativas claras, proporcionar um ambiente de apoio e afeto, aplicar regras através de prêmios e punições, negociar desentendimentos. O comportamento parental tem uma forte influência no desenvolvimento saudável das crianças. O resultado da melhoria do bem-estar dos pais e das habilidades parentais fará com que a criança seja exposta a um ambiente mais favorável o que pode promover um desenvolvimento positivo e contínuo e prevenir trajetórias desviantes (Deković et al., 2011).

4.3 Fatores de risco

Relacionado com o modelo de prevenção desenvolvimental realçam-se dois conceitos importantes: os fatores de risco e os fatores de proteção.

A previsão e prevenção do crime baseia-se na compreensão das causas deste. Estudar as causas do crime é uma tarefa extraordinariamente complexa e difícil (Day et al., 2013). O estudo dos fatores de risco relativos ao comportamento antissocial e delinquente teve o seu apogeu nos últimos 20 anos, uma vez que foram feitos grandes progressos na compreensão deste comportamento. Progressos esses que se retratam no crescimento da teoria e investigação sobre fatores de risco para o desenvolvimento de comportamentos anti-sociais e delinquentes em crianças e jovens. A investigação dos fatores de risco (FR) caracteriza-se pela sua heterogeneidade nas definições pois há uma certa incoerência, por parte dos investigadores, na utilização da terminologia para descrever os efeitos dos fatores de risco no comportamento antissocial e delinquente (Day et al., 2013). Como exemplo, apresentam-se as seguintes definições:

“Os fatores de risco são condições ou variáveis que estão associadas à alta probabilidade de ocorrência de resultados negativos ou indesejáveis ao desenvolvimento humano, sendo que dentre tais fatores encontram-se os comportamentos que podem comprometer a saúde, o bem-estar ou o desempenho social do indivíduo” (Gallo & Williams, 2005, 83).

“Fatores que aumentam o risco de ocorrência de eventos como o início, frequência, persistência ou duração da infração” (Farrington, 1996, 27)⁶.

“Antecedentes que poderão potencializar a probabilidade de início, frequência, persistência ou duração de determinado comportamento” (Farrington, 2002, 664)

Os fatores de risco não são a causa direta da delinquência, apenas contribuem para a sua ocorrência (Debarieux & Blaya, 2002), levando à conclusão de que a relação entre um fator e um resultado é entendida como probabilística e não determinística. Um fator de risco não tem de ser uma causa do resultado. Posto isto, é necessário perceber a distinção importante entre o conceito de fator de risco e o conceito de correlato. Um correlato é uma variável que mostra uma associação significativa com o resultado, mas para a qual não foi estabelecida com precedência temporal. A identificação de correlatos é o primeiro grande passo na procura de fatores de risco e uma boa parte da investigação sobre fatores de risco têm-se centrado na identificação de correlatos (Derzon, 2007). Um exemplo de um correlato pode ser a idade, esta é um correlato importante da delinquência, uma vez que seguindo a curva clássica da criminalidade etária, a prevalência de infrações aumenta no início da adolescência e atinge picos na adolescência média, seguindo-se um declínio constante a partir daí (Moffitt, 1993; Nagin et al., 1995; Shulman et al., 2013).

4.3.1 Tipos de FR

A literatura aponta uma grande variedade de fatores de risco que levam o adolescente a entrar em conflito com a lei, no entanto, os teóricos não mantêm um consenso quanto a categorização e nomenclatura de cada um dos fatores (Dias, 2012).

A este respeito, diz-se que os fatores de risco podem ser internos ou externos à pessoa, e caem em 5 grupos. Estes grupos de fatores de risco são frequentemente referidos como “domínios” (Assink et al., 2015). E seguindo a classificação de Farrington e Welsh (2007), os fatores de risco e proteção poderão ser divididos em três grandes dimensões: fatores individuais, familiares e ambientais (Welsh & Farrington, 2007a).

⁶ **Da versão original:** “factors that increase the risk of occurrence of events as onset, frequency, persistence or duration of offending”.

Relativamente aos fatores de risco individuais, estes são o conjunto de diferentes características emocionais, cognitivas e sociais de um indivíduo que, em determinada altura, poderão modelar os comportamentos adotados (Tremblay & LeMarquand, 2001).

São eles, o individual (baixa inteligência e competência cognitiva, baixo rendimento, comportamentos agressivos precoces, elevada impulsividade, baixa empatia e défice de atenção), família (comportamentos antissociais e criminais, má supervisão parental, famílias desestruturadas, lares desfeitos com famílias numerosas, abuso ou negligência infantil), ambiental, onde se incluem três dimensões: pares, escola e comunidade ou bairro (abandono escolar precoce, viver num bairro cujo índice de criminalidade é elevado, habitação pobre, baixo estatuto socioeconómico) (Farrington, 2010; Gilda et al., 2018; Loeber & Farrington, 2000; Tanner-Smith et al., 2013).

Há fatores de risco que estão próximos do evento ou do início do comportamento e há outros que estão distantes do tempo do mesmo. Os primeiros são chamados os fatores de risco proximais, e os segundos são chamados fatores de risco distais. Ainda há a distinção entre fatores de risco estáticos, que são imutáveis, e fatores de risco dinâmicos, que são maleáveis ou passíveis de mudança. Os programas de prevenção visam os fatores de risco dinâmicos. Os fatores de risco estáticos, embora não suscetíveis de alteração através da intervenção, são ainda importantes a considerar tanto na investigação como na programação de prevenção/intervenção. Ao testar modelos causais, os fatores de risco também poderão tornar-se variáveis de resultado, dependendo de como são conceptualizados em diferentes pontos ao longo da via de desenvolvimento. Para ilustrar esta afirmação, temos o caso do comportamento antissocial precoce, pois é um resultado de fatores de risco anteriores, mas que se torna um fator de risco para a delinquência na adolescência (Day et al., 2013).

A literatura sobre FR acarreta grandes desafios por 3 razões: primeiro, os estudos empregam diferentes metodologias com a esperança de responder a questões de investigação que variam com base nos interesses profissionais e orientação teórica dos investigadores ou para responder a necessidades políticas ou práticas específicas. As amostras utilizadas diferem e o mesmo acontece com os períodos de seguimento. Em segundo lugar, existem variações substanciais na forma como as construções chave são definidas operacionalmente. Isto resulta numa literatura dispare e difusa. Terceiramente, o paradigma FR não é isento de controvérsia, uma vez que nem todos estão a par das descobertas geradas pela literatura FR (Case & Haines, 2009; McMillan et al., 2008). Há também necessidade de estudar os processos e mecanismos causais que ligam eventos passados a resultados futuros e relacioná-los entre si (Kazdin et al., 1997). É extremamente importante e necessária o fomento da

investigação sobre a temática dos fatores de risco porque um melhor conhecimento dos efeitos dos fatores de risco pode ajudar a melhorar as práticas de avaliação de riscos e necessidades.

4.4 Fatores de proteção

Segundo Kadzin et al os fatores de proteção são condições individuais ou ambientais associadas com a diminuição da probabilidade de ocorrência de *outcomes* indesejados ou com a promoção de *outcomes* considerados positivos. A investigação dos fatores de risco, como abordagem, engloba tanto o estudo dos fatores de risco como o estudo dos fatores de proteção (Kazdin et al., 1997). Os fatores de proteção são uma área de investigação importante pois, permitem ajudar a explicar o porquê de alguns indivíduos que correm um risco elevado da prática de delinquência não se dedicarem a tal atividade. Neste sentido, há indivíduos que podem estar associados a um elevado número de fatores de risco, mas não se envolvem em atividades delinquentes. Aqui, os fatores de proteção podem potencialmente explicar essa falta de envolvimento em atividades delinquentes (Burton & Marshall, 2005), e são fatores importantes a considerar, uma vez que têm o potencial de melhorar as hipóteses dos jovens, de modo, a que eles vivam uma vida livre de crimes (Beam et al., 2002).

Os fatores de proteção poderão atuar em três domínios, nomeadamente, na prevenção da ocorrência dos fatores de risco, interagindo com determinado fator de risco no sentido de limitar os seus efeitos, e interrompendo a cadeia desenvolvimental em que um fator de risco influencia um comportamento subsequente (Prior & Paris, 2005).

Em relação aos fatores de proteção e segundo a classificação de Farrington e Welsh (2007), estes também se dividem nos mesmos três grandes domínios referidos já anteriormente: fatores de proteção individuais, familiares e ambientais (Welsh & Farrington, 2007a).

Garnezy, a propósito desta temática, também sugeriu três grupos de fatores de proteção: fatores baseados na criança, inerentes à autoestima, personalidade e autonomia, baseados na família, ligados à coesão e bom funcionamento desta e, por último, baseados na comunidade, conexão com sistemas de apoio externos como a própria comunidade e a escola (Garnezy, 1985).

4.5 Prós e contras

Como já visto, a prevenção desenvolvimental tem sido alvo de investigação científica e de elevado interesse e relevância para o desenvolvimento de práticas e políticas de intervenção criminal. Esse interesse traduz-se, particularmente, no aumento do conhecimento que tem sido produzido relativamente a comportamentos antissociais e delinquentes através, maioritariamente, de estudos longitudinais (Nagin & Patternoster, 1991; Welsh & Farrington, 2012).

Em primeiro lugar, após décadas de pesquisa rigorosa, sabe-se muito sobre as causas precoces de delinquência e, mais tarde, do delito. Em segundo lugar, há um conjunto crescente de evidências científicas de alta qualidade sobre a eficácia dos programas de prevenção precoce destinadas a combater essas causas. Nesta base de evidência, e através de vários estudos-longitudinais e análises de custo-benefício, sabe-se que a prevenção do crime é algo promissor na redução de comportamentos delinquentes e antissociais, produzindo um retorno substancial para a sociedade.

Contudo, o modelo de prevenção desenvolvimental não é imune a problemas e existem, naturalmente, alguns desafios à adoção deste tipo de prevenção como política de redução da criminalidade. Em primeiro lugar, é necessário um foco muito mais forte na prevenção nos primeiros anos de vida para ajudar a garantir um maior equilíbrio entre prevenção, tratamento e punição. Com esse foco, prende-se logo, desde já, com a identificação dos indivíduos e/ou contexto que necessitam efetivamente de intervenção e que mais poderão beneficiar desta. É necessário, primeiramente, uma identificação exata sobre quem são as crianças, famílias, contextos, seja uma escola ou uma comunidade que estão em risco e têm uma maior probabilidade de ter comportamentos antissociais e delinquentes, e depois de reunidas todas as condições e fatores é que devera ser implementada determinada estratégia (B. C. Welsh & D. P. Farrington, 2011) (Homel, 2005).

Outro desafio existente são os benefícios da redução da criminalidade, que não serão visíveis durante vários anos – pelo menos até que as crianças cheguem à adolescência. Programas que mostram resultados apenas a longo prazo podem ser menos atraentes para os decisores políticos que têm de enfrentar eleições. O receio que existe por parte dos decisores políticos, por estes suportarem e implementarem políticas preventivas ao invés de medidas de ordem pública, é acharem que a comunidade os vai achar demasiado brandos com o crime (B. C. Welsh & D. P. Farrington, 2011).

A prevenção desenvolvimental depara-se com estes desafios todos, mas a boa notícia é que todos eles poderão ser superados, apenas é necessária vontade pública, investir em estratégias e/ou políticas preventivas evidentemente eficazes e promissoras, e esperança para o futuro que se avizinha.

4.6 Prevenção comunitária

As influências ambientais no comportamento das crianças podem ser organizadas em torno de contextos específicos como a família, escola e comunidade (Domitrovich et al., 2010). A prevenção comunitária, como o próprio nome indica, centra-se na comunidade e consubstancia-se no conjunto de práticas destinadas à alteração das condições sociais e das instituições (família, escola, normais sociais), que poderão influenciar a prática de comportamentos desviantes ao nível da comunidade onde o indivíduo se insere (Gilda et al., 2018). Os programas de prevenção comunitária são concebidos para prevenir comportamentos antissociais, de crianças e adolescentes até aos 18 anos de idade, e destinam-se a mudar fatores de risco individuais, familiares ou escolares destes.

Salienta-se um tipo de programa que se tem demonstrado eficaz na prevenção da delinquência e ofensas criminais, sendo esse aplicado após as aulas, servindo como um acompanhamento aos jovens. Este programa é um dos tipos de programas centrado na comunidade e é denominado por *after-school programs* (Gilda et al., 2018; Welsh & Farrington, 2007a)

4.6.1 *After school programs*

“*O tempo é o recreio do diabo – fazer coisas boas com o tempo tira tempo às oportunidades para se envolver em atividades de risco*” (Eccles & Barber, 1999, 11).

Os *after school programs* são programas de acompanhamento após as aulas. Este tipo de programas, pode ou não ser levado a cabo na escola, e estrutura-se com base na ideia de que a promoção de oportunidades de ocupação do tempo, supervisionada depois das aulas poderá reduzir o envolvimento em atividades delinquentes no seio da comunidade (Herrenkohl et al., 2001). Os *after school programs* funcionam como oportunidades para os jovens se envolverem em atividades positivas no horário pós-escolar, e as competências que

⁷ **Da versão original:** “Time is the devil’s playground – doing some things with one’s time takes time away from opportunities to get involved in risk activities”.

se ensinam neste tipo de programa podem ser bastante promissoras, não só para melhorar o desempenho acadêmico do jovem, mas também, para melhorá-lo enquanto pessoa.

As atividades extracurriculares enquadram-se naquilo que se chama de “lazer construtivo” (Eccles & Barber, 1999). A participação dos jovens em atividades extracurriculares, sejam elas, equipas ligadas ao desporto, organizações, centros abertos para receber alunos após o horário escolar e atividades que decorrem ao fim-de-semana, é algo bastante benéfico, pois não só proporcionam um apoio positivo aos jovens como lhes dão a oportunidade de se envolverem em atividades pró-ativas durante os tempos livres, diminuindo assim, o tempo disponível para terem comportamentos antissociais (Eccles & Barber, 1999) como também, funcionam também como um meio de combate ao desinteresse escolar e, conseqüente, abandono escolar.

O envolvimento dos jovens em atividades extracurriculares permite-os como já referido, ocupar os tempos livres, estimular competências, valores e atitudes pró sociais, mas também aumentar a possibilidade e conviver com modelos positivos e indivíduos para além dos membros do seu agregado familiar ou do seu grupo de pares habitual, aumentando assim as suas redes de apoio positivas (Eccles & Barber, 1999). Há muitos indivíduos que não têm a sorte de estar expostos a fatores protetores desde tenra idade, e por isso, estar rodeadas das pessoas certas é algo que fará toda a diferença tanto no presente como no futuro. Os jovens durante a fase de “amadurecimento” crescem e moldam a sua personalidade àquilo que lhes é ensinado. Podemos afirmar que “as pessoas não-parentais” ou pares têm um efeito muito importante e podem proporcionar efeitos protetores na vida dos jovens (Beam et al., 2002).

O tipo particular de atividade extracurricular pode fazer diferença e ter influência no possível envolvimento do jovem em atividade delinvente (Burton & Marshall, 2005). Encontram-se reportados os benefícios de cinco atividades, sendo essas: atividades em prol da comunidade (voluntariado e a Igreja); desportos coletivos (equipa de futebol); envolvimento escolar (centro de estudos, Atividades de Tempos Livres (ATL)); artes performativas (teatro, dança, atividades musicais) e clubes académicos (clube de ciências, xadrez, jornalismo) (Eccles & Barber, 1999). O resultado deste foi que as participações em atividades relacionadas com a comunidade tiveram efeitos positivos no envolvimento em comportamentos de risco, enquanto a participação em desportos coletivos fez aumentar o nível do consumo de álcool (Eccles & Barber, 1999).

Welsh e Hoshi, na sua revisão de *after-schools programs*, concluíram que estes representam uma promissora abordagem, apoiada na comunidade, para a prevenção da delinquência juvenil (Welsh & Hoshi, 2002). Num outro estudo, realizado pelos mesmos,

defendem que a criminalidade atinge o seu pico mais alto nos finais de tarde quando as crianças não estão na escola. Desta ideia, reforçam que é preciso proporcionar oportunidades de envolvimento com jovens e adultos pró-sociais e organizar atividades de lazer, de modo a que os jovens tivessem os seus finais de tarde ocupados (Snyder et al., 1996).

Uma avaliação de Jones e Offord (1989) através de um programa recreativo pós-escolar com crianças entre os 5 e os 15 anos, residentes numa urbanização pública no Canadá. Todas as crianças foram inseridas nas atividades pós-escolares para melhorarem as suas competências em vários tipos de áreas, música, dança, escutismo e áreas desportistas e não desportistas. Algum tempo após as crianças terem adquirido as competências esperadas, foram encorajadas a participar em atividades no seio da comunidade onde estavam inseridas. O programa foi bastante bem-sucedido não só no que toca ao recrutamento dos jovens para o projeto, mas também na participação destas nas diferentes atividades durante os anos em que o programa esteve a vigorar. O número de detenções de jovens residentes naquela área habitacional durante o funcionamento do programa diminuiu bastante, ainda que dezasseis meses após o fim do programa as mudanças positivas tenham diminuído significativamente (Jones & Offord, 1989).

Em suma, são vários os estudos que apontam os muitos benefícios da participação de jovens em atividades pós-escolares, sejam elas relacionadas com artes, desporto ou escola. Os *after-school programs* têm o potencial de atuar como um fator de proteção para os jovens em risco de se envolverem em comportamentos desviantes e antissociais. Na medida em que tal participação, os mantém ocupados, com menos tempo livre para se poderem envolver em problemas. Estes programas também promovem o comportamento positivo em prol da comunidade e, conseqüentemente, na sociedade (Quinn, 1995), encorajam o desenvolvimento no que toca às competências sociais e diminuem a vontade de ter comportamentos potencialmente destrutivos (Petitpas & Champagne, 2000), e por fim, o facto dos jovens interagirem com pessoas aleatórias e nada relacionadas com a sua vida, faz com que eles construam um forte apoio social positivo fora da família, reforçando a sua amizade não só com esse sistema de apoio como com os pares (Burton & Marshall, 2005; Eccles & Barber, 1999).

5. Escola

As crianças despendem maior parte do seu tempo na escola, dessa forma esta também pode funcionar como campo de atuação no combate ao desinteresse escolar (Rutter et al.,

1998). Os *After school programs* poderão também funcionar como um meio de combate ao desinteresse escolar e, conseqüente, abandono escolar.

O desinteresse escolar aliado ao insucesso acadêmico tem conseqüências nefastas, a longo prazo, não só para o indivíduo, como também para a sua família e sociedade em geral (Henry et al., 2012).

A não conclusão do ensino secundário resulta em rendimentos substancialmente mais baixos ao longo da vida (Rouse, 2005), uma saúde dramaticamente mais débil (Levin et al., 2007), uma dependência consideravelmente maior da assistência pública (Waldfogel et al., 2006) e um aumento acentuado da probabilidade da prática de crimes e comportamentos delinquentes (Moretti, 2005). Deste modo, mais do que compreender o fenómeno do abandono escolar em si, é importante medir os índices de aviso ou alerta do abandono escolar precoce, de modo que seja mais fácil intervir e apostar no desenvolvimento de programas de proteção eficazes. Por outras palavras, é mais fácil criar programas de prevenção eficazes e alcançar os jovens e as suas famílias se aqueles ainda estiverem matriculados na escola do que se já a tiverem abandonado completamente (Henry et al., 2012). O abandono escolar tem um impacto sobre uma variedade de comportamentos problemáticos e por isso, a promoção do sucesso académico entre os estudantes e a garantia de que estes desenvolvem um compromisso com a escolaridade devem ser vistos como um objetivo fundamental para as escolas e um objetivo importante para a prevenção de comportamentos antissociais.

Autores como Wilson, Gottfredson, e a meta-análise em larga escala de Najaka descobriram quatro tipos de programas escolares que foram eficazes na prevenção da delinquência (Gottfredson et al., 2006; Wilson et al., 2001). São eles, a gestão escolar e disciplinar, gestão de sala de aula ou de instrução, reorganização de notas ou classes, e aumento do autocontrolo ou competência social utilizando métodos cognitivos comportamentais ou de instrução comportamental.

5.1 Gestão de sala de aula

“Um bom ensino começa com uma boa gestão da sala de aula” (Hawkins & Herrenkohl, 2003, 266)⁸. E, cada escola, tem sua própria “personalidade” característica, assim

⁸ **Da versão original:** “Good teaching begins with good classroom management”.

como os indivíduos (Welsh et al., 2000). A promoção do sucesso escolar tem sido defendida por diversos autores e há certas mudanças que têm sido feitas nas escolas para que o sucesso escolar se concretize. Mudanças que demonstram efeitos positivos incluem a melhor organização, gestão de estratégias pedagógicas (Kellam et al., 1994; Slavin et al., 1994), estratégias de gestão comportamental e reorganização da escola, e um leque de formações que ensinam competências consideradas importantes para promover a boa cidadania não só na sala de aula, no recreio e para além destes (Hawkins et al., 1988).

Dando ênfase a programas que visam a gestão eficaz de uma sala de aula combinado com o esforço para melhorar o desempenho académico dos alunos e reduzir e prevenir comportamentos antissociais destes, pode-se ter como exemplo o programa “Sucesso para Todos” (Madden et al., 1993; Slavin et al., 1996)⁹. Este programa é centrado nas crianças que frequentem os primeiros anos escolares e procura prevenir problemas de aprendizagem e de comportamento, proporcionando aquelas uma instrução eficaz e contínuo, tendo também como aliado, o apoio e ajuda dos pais. Cada criança tem o seu próprio tempo e ritmo, e mal surjam problemas de aprendizagem, são imediatamente impostas intervenções corretivas para ajudar os alunos com maior dificuldade em se manterem focados e em igual nível à restante turma. Tenta-se colmatar o problema logo numa fase inicial e evita-se que ele se torne significativo e mais grave. Os alunos também são avaliados de 8 em 8 semanas para determinar se existem ou não progressos na leitura. Este programa combina o progresso contínuo dos alunos, o apoio individual a cada um deles pois cada criança tem o seu próprio ritmo com a aprendizagem cooperativa com outros métodos de instrução nas salas de aula, tornando a aula mais criativa e aliciante. Quando se verifica que não há um bom e sólido sistema de apoio em casa, quando o aluno não dorme horas suficientes nem é alimentado o suficiente, quando este falta constantemente, ou quando há indicações de que o aluno não está a trabalhar até ao seu potencial máximo devido a problemas em casa, é prestada uma assistência comunitária apropriada para que tais falhas sejam colmatadas (Hawkins & Herrenkohl, 2003).

Um programa de formação de crianças que seja combinado com programa de formação de pais e professores podem aumentar a eficácia dos resultados para crianças com problemas de conduta. É o caso do programa “*Incríveis Anos de Dinossauro*”¹⁰, este foi implementado em pequenos grupos de seis crianças, com idades compreendidas entre os 4 e os 7 anos, que se apresentam com problemas de conduta. As crianças reuniram-se

⁹ **Da versão original:** Success for All

¹⁰ **Da versão original:** Incredible Years Dinosaur

semanalmente durante vinte e duas semanas. Os pais e professores estão incluídos em todos os aspetos do programa. Este programa foi avaliado em dois ensaios em dois ensaios, o primeiro mostrou que o programa de formação de crianças resultou em diminuições significativas na agressão de pares, aumento significativo na estratégia de resolução de problemas, em comparação com crianças cujos pais apenas receberam formação de pais ou nenhuma formação de todo. No segundo estudo, os efeitos deste programa foram replicados. Os resultados indicaram que, quando a formação de crianças foi combinada com a formação de professores, verificaram-se reduções significativas no comportamento agressivo com colegas de sala-de-aula e no comportamento agressivo/ negativo com os professores (Novais, 2018; Webster-Stratton & Taylor, 2001).

A escola é o espaço onde as crianças passam a maior parte do seu tempo e esta tem uma importante influência no seu processo de socialização. Deste modo, a escola torna-se um “bom intermediário” para a implementação de programas de prevenção que procurem prevenir comportamentos antissociais e delinquentes (Gottferdson et al., 2006; Wilson & Lipsey, 2007). Os anos escolares são o momento ideal para procurar prevenir comportamentos antissociais adultos, pelo que os programas recreativos pós-escolares podem ser uma intervenção promissora para prevenir esses mesmos comportamentos. É possível reduzir o comportamento antissocial na infância e na adolescência através de intervenções baseadas na escola. Estas abordagens foram testadas nas últimas duas décadas. São elas (Hawkins & Herrenkohl, 2003): i) melhorar a gestão das escolas e das salas de aula para proporcionar mais oportunidades e reforçar o comportamento pró-social e o envolvimento dos alunos na aprendizagem, utilizando recursos informáticos, aliciando os alunos para uma maior dinâmica e interação entre professor e aluno e umas aulas mais criativas e dinâmicas; ii) maior envolvimento do seio familiar nos trabalhos e educação do aluno; iii) promoção de atividades e formações para alertar os alunos para a prática de bullying, o perigo dos gangues e comportamentos antissociais ligados à agressão e violência; iv) fomento do desenvolvimento da cultura positiva de pares, mediação de forma a prevenir e ou combater a violência; v) promoção de programas e atividades pós-escolares que ensinem os jovens competências para serem bem-sucedidos academicamente e melhorarem a ocupação dos tempos livres.

Farrington e Jolliffe, concluíram que os programas de tutoria – um tipo de prevenção comunitária – eram uma abordagem eficaz para prevenir a delinquência. Os autores descobriram que o tutoria dos jovens foi mais eficaz na redução na delinquência quando a duração média do contacto entre o mentor e o “aluno” era maior, em estudos de menor escala,

e quando o tutoria era combinado com outras intervenções (McMillan et al., 2008). Para os jovens estudantes que mostram sinais precoces de insucesso escolar, a instrução individual ou sessões de tutoria podem também ser meios eficazes para melhorar os seus resultados académicos (Brewer et al., 1995; Elbaum et al., 2000; Hawkins & Herrenkohl, 2003).

6. Voluntariado

6.1 Federação Académica do Porto no bairro

Tendo em consideração que a procura de ações e programas de voluntariado é fecada vez maior por parte dos jovens, foi lançado o desafio à Federação Académica do Porto (FAP), de um criar um espaço físico que vincasse a capacidade de intervenção social dos estudantes da Academia do Porto.

A FAP não só aceitou o desafio, como o cumpriu, nascendo assim, nesse mesmo ano, um projeto ambicioso chamado FAP no Bairro. Hoje, a FAP no Bairro conta com dois espaços físicos, totalmente concebidos e coordenados por estudantes do Ensino Superior, o Bairro Pinheiro Torres e Bairro do Carrical. Ambos os bairros situados na cidade do Porto.

Os espaços físicos dos Centros Comunitários “FAP no Bairro” têm entre 50 e 70 m² e compreendem uma área de computadores com acesso gratuito à internet, uma área de leitura e lazer, com uma minibiblioteca e televisão, e uma área de trabalho, que funciona como um local de estudo.

Estes estão abertos entre as 13 h da tarde e as 19 h e 30 min, horário que permite aos mais jovens frequentá-los em período pós-letivo. Durante esse horário, os jovens têm a plena autonomia de frequentar ou não o Centro. Contudo, é dada uma importância especial à resolução dos trabalhos de casa e ao estudo para os testes de avaliação. Depois, é feita uma atividade lúdica adequada à área de formação, interesse do voluntário ou relativa à época festiva na altura, estimulando a diversidade da ocupação do tempo livre dos jovens.

A versatilidade do espaço, a diversidade das atividades e a área de formação dos estudantes voluntários tornam a FAP no Bairro um projeto com um dinamismo único, onde se conciliam o empreendedorismo social, o voluntariado e a formação de uma comunidade mais coesa. Para além de vigorar há mais de 10 anos, este projeto social da Federação Académica do Porto, foi distinguido e galardoado com o Prémio Municipal de Empreendedorismo Social, promovido pela Câmara Municipal do Porto.

Apesar de ter um cariz social e ser inegável a sua inovação, o projeto social FAP no Bairro nunca foi alvo de uma avaliação. Isto poderá ser visto como um ponto negativo, pois significa que nunca se avaliou o projeto e os seus efeitos, as crianças que frequentam os Centros Comunitários nunca emitiram o seu parecer quanto à sua frequência nos mesmos, não foram feitas avaliações aos voluntariados que pertencem ao projeto. Isto poderá constituir um problema pois poderão existir efeitos iatrogénicos no voluntariado. O voluntariado pode ter efeitos contrários ou menos positivos, daí ser muito importante ser feitas avaliações para aferir os efeitos do mesmo, pois tal como defendem Brandon e Farrington, *“a prevenção do crime deve ser racional e baseada nas melhores provas possíveis”*¹¹. Uma prevenção do crime baseada em provas assegura que as melhores provas disponíveis são consideradas em qualquer decisão de implementar um programa concebido para prevenir o crime (Welsh & Farrington, 2007b).

Numa conversa com o professor Cândido da Agra, o mesmo disse “Não basta a boa vontade, boa consciência nem o bom coração das pessoas. É preciso haver provas.”

6.2 Experiência de voluntariado

*“A taxa de criminalidade num bairro residencial é um produto da ligação entre a motivação do infrator e as oportunidades oferecidas pelos residentes, utilizadores e características ambientais desse bairro”*¹²(Lewis & Salem, 1981, 406).

Esta dissertação teve como inspiração, a minha participação durante 12 meses, interrompidos pela pandemia, num projeto de voluntariado da Federação Académica do Porto. O projeto em causa é denominado como “FAP no bairro” e atua em dois bairros do distrito do Porto, o bairro do Caniçal e o bairro Pinheiro Torres. Foram criados dois centros comunitários, um em cada bairro, destinados a receber crianças residentes naqueles, depois do período de aulas, com o intuito de dar apoio escolar e ocupar de forma lúdica e positiva durante a tarde, as crianças que lá frequentavam. Os centros comunitários eram exclusivamente concebidos e coordenados por estudantes. O bairro Pinheiro Torres, situado em Lordelo do Ouro, é fortemente marcado por problemas de pobreza, mendicidade e tráfico e consumo de drogas, devido à sua proximidade com o bairro do Aleixo, outro bairro fortemente marcado pelo tráfico e consumo de droga. O bairro é alvo de inúmeras rusgas,

¹¹ **Da versão original:** Crime prevention should be rational and based on the best possible evidence.

¹² **Da versão original:** The crime rate in residential neighbourhood is a product of the linkage between offender motivation and the opportunities provided by the residents, users, and environmental features of that neighborhood.

operações da polícia e crimes frequentes. Eu frequentei o centro comunitário no bairro Pinheiro Torres e todas as quintas-feiras ia para lá. O centro comunitário da FAP abria às 14h e fechava às 20h, e tinha imensos voluntários, de áreas completamente distintas, para ajudar no funcionamento do mesmo e os meninos que lá frequentavam. Entre atividades dentro e fora do centro, apoio na resolução dos trabalhos de casa e no estudo para os testes marcados, não posso deixar de reconhecer o quão benéfico foi e é para os meninos que frequentavam o centro, a interação com pessoas completamente distintas do círculo normal da vida deles. Ao longo das semanas o laço criado entre nós, voluntários, e crianças que frequentam o centro após as aulas, torna-se cada vez maior. Perde-se a timidez, ganha-se uma maior à vontade e confiança, as conversas tornam-se mais diversas e profundas e cria-se uma ligação leve, positiva e de muita amizade. Não só ganham eles, como ganhamos nós. E eu ganhei muito. Nunca as quintas-feiras me souberam tão bem. Este tipo de projetos, iniciativas “pós-escola” são de facto, extremamente esperançosas e positivas para as crianças que as frequentam, principalmente em baixas idades, porque é dado um apoio constante ao estudo e à ocupação dos tempos livres, há um incentivo e uma partilha de experiências vividas. É muito bom e extremamente gratificante ver crianças, que não nasceram num berço d’ouro, verem o seu futuro de uma forma mais positiva e promissora. Acredito que vivemos numa sociedade onde só quem é realmente muito bom é que consegue singrar na vida e a “educação” funciona como um elevador social, que nos aspira a sonhar mais alto e a ser melhor. A educação é herança e promessa, não só para nós, mas para a sociedade em si.

Para terminar, deixo aqui uma passagem de um dos meus livros favoritos. É um livro de crianças, mas que deveria ser lido por toda a gente, em qualquer idade ou momento da vida. Esta passagem resume a minha experiência como voluntária, durante um ano, no centro comunitário do Bairro Pinheiro Torres.

"Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós."

(Saint-Exupéry, 1943)

7. Importância e necessidade de avaliar os programas de prevenção do combate à delinquência juvenil

Devido ao elevado impacto negativo que a persecução da delinquência tem ao longo da vida, é importante, através da prevenção antecipada e eficaz, evitar que os jovens desenvolvam uma carreira dentro daquela via (Assink et al., 2015). Consequentemente, não só é relevante determinar que jovens é que se encontram em risco de delinquência crónica e que devem ser submetidos a programas de prevenção, como também é relevante adaptar os programas para cada tipo de jovens e ajustá-los ou adequá-los aos diferentes fatores de risco. Uma orientação eficaz da política e prática da justiça penal requer provas sobre os seus efeitos nas populações e/ou diferentes contextos a que se destinam a influenciar. As avaliações de programas são importantes porque avaliam o impacto dos programas pelos seus efeitos, através dos resultados obtidos. O papel das avaliações de programas de justiça criminal é fornecer provas à comunidade científica e informar, de uma forma acessível e informativa, os decisores políticos e profissionais sobre quais os programas que funcionam e quais os que não funcionam (National-Research-Council, 2005).

Deparamo-nos, atualmente, com um aumento crescente das preocupações sociais relativamente às crianças e jovens que apresentam comportamentos antissociais e delinquentes, aliando-se a esta preocupação a vontade de intervir para prevenir (Gilda et al., 2018).

Os resultados obtidos através da condução de diferentes revisões sistemáticas e meta-análises demonstram que, de um modo geral, os programas de prevenção são bem-sucedidos na redução de comportamentos antissociais e delinquentes (Weisburd et al., 2017). Contudo, ainda existe um conhecimento limitado relativamente aos mecanismos que efetivamente fazem com que estes programas sejam eficazes. Daí ser essencial que haja um entendimento unânime relativamente aos mecanismos e componentes ativos das estratégias preventivas (Eisner & Malti, 2012) de modo a que a prevenção seja o mais eficaz possível, e não haja lugar a programas e práticas ineficazes, que produzem danos, em vez de benefícios (Weisburd et al., 2017).

Uma consideração de toda a literatura apoia a noção de que os programas que matriculam crianças em idades mais jovens e continuem mais tempo produzem os maiores benefícios. Cinco grandes estudos que demonstraram alguns dos maiores efeitos da intervenção precoce nas crianças em idade cognitiva e social precoce são: o Projeto

Abecedarian (Campbell & Ramey, 1995), o *Brookline Early Education* (Hauser-Cram et al., 1991), o Projeto *Perry Preschool Program* (Weikart et al., 1978), o Projecto *Early Training* (Gray et al., 1982) e o Projeto CARE (Wasik et al., 1990).

A avaliação da eficácia de determinado programa de prevenção é bastante complexa e não deverá ser posta em prática sem ser cuidadosamente planeada, e sem se verificar a disponibilidade de um conjunto mínimo de condições e recursos (Lipsey et al., 2006). Uma avaliação de um programa de prevenção é considerada de alta qualidade se possuir um elevado grau de validade interna, de construção e de conclusão estatística (Cook & Campbell, 1979; Shadish et al., 2002).

A nível internacional e sobre esta temática, o relatório do Conselho *National Research Council* (NRC) é um excelente contributo para a melhoria da avaliação dos programas de combate à criminalidade porque levanta uma panóplia de questões relevantes sobre aquela temática. Farrington, usa-o como ponto de partida para a elaboração do seu próprio documento sobre Normas Metodológicas de Qualidade para a Investigação de Avaliação, onde discute questões decorrentes do relatório do NRC, e dá o seu parecer sobre as mesmas. Neste, Farrington aborda a questão da avaliabilidade, onde argumenta que nem todos os programas devem ser avaliados. Um programa deve ser selecionado para avaliação com base no significado do programa para a política e prática e na medida em que o programa é suscetível de uma investigação sólida e prática. Dentro deste último, os critérios são: o programa deve ser suficientemente bem definido para ser replicável, as circunstâncias do programa e o pessoal devem ser recetivos a um estudo de avaliação, os requisitos da conceção da investigação devem ser alcançáveis e o ambiente político deve ser suficientemente estável para que o programa seja mantido durante a avaliação, e uma equipa de investigação com conhecimentos adequados deve estar disponível para conduzir a avaliação. O problema inerente à questão da avaliabilidade é a consequência provável de que muitos poucos programas serão alguma vez avaliados, pois o relatório do NRC estabelece padrões muito elevados tanto para os programas como para as avaliações. E, como já foi referido anteriormente, o objetivo dos programas de combate à delinquência e crime é informar os profissionais sobre quais ou não são os programas que funcionam eficazmente. As críticas recentes à investigação de avaliação em justiça criminal indicam a necessidade de uma maior atenção à qualidade da conceção da avaliação e da implementação dos planos de avaliação. Desenvolvimento e melhoramento das bases de dados novas e existentes de forma a melhorar e apoiar a avaliação do impacto de programas de justiça criminal e estudos de mediação que expandam o repertório de variáveis de resultados relevantes e

conhecimentos sobre as suas características e relações para efeitos de avaliação do impacto (Farrington, 2006b; National-Research-Council, 2005).

Um ponto importante que foi descrito em muitos estudos, é a importância do estudo contínuo dos fatores de risco. As últimas décadas testemunharam um enorme crescimento no número de estudos sobre os fatores que contribuem para o desenvolvimento de comportamentos antissociais e delinquentes em crianças e jovens (Day et al., 2013). Muitos autores defendem que, um melhor conhecimento dos efeitos desses fatores pode ajudar a melhorar as práticas atuais de avaliação de riscos e necessidades. Por isso, é crucial a contínua investigação sobre fatores de risco de comportamento delincente, de modo que criem e implementem práticas e programas sólidos e eficazes.

Acredita-se que a prevenção desenvolvimental é uma estratégia eficaz na redução da criminalidade pois tem uma base de provas robusta e sólida (Welsh & Farrington, 2009), contudo, são claramente necessárias mais revisões sistemáticas deste tipo de prevenção. Revisões sistemáticas com padrões elevados de qualidade que estabeleçam critérios claros para a inclusão e exclusão de estudos, efetuem extensas pesquisas em bases de dados bibliográficas apoiadas por pesquisas manuais em revistas-chaves e contactos com investigadores-chave, estabeleçam padrões de qualidade metodológica para os estudos primários, de preferência incluindo apenas ensaios controlados aleatórios com medidas de pré-teste e estabelecendo um tamanho mínimo de amostra para inclusão, especifiquem quantos relatórios foram encontrados, analisados, incluídos e excluídos, codifiquem e relatem as características dos estudos e componentes da intervenção (Farrington et al., 2016). Somando a isto, é necessário mais acompanhamento a longo prazo para estabelecer a eficácia ou não dos efeitos destes programas. Farrington elenca como segundo essencial o acompanhamento dos programas a longo prazo, por causa da investigação que pode ser realizada com os resultados a longo prazo e as conclusões importantes que podem ser tiradas após essa investigação a longo prazo. Acompanhamento posterior e a longo prazo é uma das contribuições mais valiosas e duradouras no campo da criminologia porque, ao demonstrar que os resultados posteriores são diferentes dos resultados anteriores, poupam-se custos na implementação de programas desnecessários e ineficientes, e conduzem-se avanços significativos no conhecimento sobre a explicação, prevenção e tratamento de comportamentos ofensivos e antissociais (Farrington, 2006a).

Os quadros de custo-benefício proporcionam uma forma de abordar todas as questões relativas a programas. A chave é uma avaliação sistemática dos custos e benefícios de um programa de intervenção, com base numa comparação cuidadosa dos resultados para as

crianças ou adultos que oferecem os serviços do programa e outras crianças ou adultos que oferecem os serviços do programa. Tanto os custos como os benefícios podem ser quantificados, uma contabilização dos custos e benefícios pode produzir uma estimativa da “taxa de retorno” de um programa – o retorno sobre o montante investido na intervenção (Duncan & Magnuson, 2004; Gramlich, 1990; Levin, 1983).

Geralmente, as intervenções que começam mais cedo no desenvolvimento e continuam por mais tempo proporcionam maiores benefícios aos participantes do que as que começam mais tarde e não duram tanto tempo. Farrington, no seu artigo “*Estudos-chaves em criminologia de experimentação longitudinal*”¹³(Farrington, 2006a) analisa estudos longitudinais-experimentais realizados, com amostras comunitárias de pelo menos 100 pessoas, períodos de seguimento de pelo menos 5 anos, entrevistas pessoais e medidas de ofensa. Elenca também algumas vantagens e problemas de estudos longitudinais prospectivos, experiências aleatórias, estudos longitudinais-experimentais. Dando mais importância a estes últimos visto serem um dos métodos, juntamente com a teoria, mais usados na criminologia desenvolvimental e, particularmente, na prevenção desenvolvimental. Os estudos longitudinais-experimentais, como o próprio nome indica, são estudos onde se combinam a experiência e a recolha de informação relativa ao desenvolvimento do comportamento delinquente e antissocial ao longo da vida do indivíduo. Farrington defende que são necessários estudos longitudinais com três elementos constituintes: i) várias recolhas de dados, cobrindo no mínimo cinco anos, pois para o autor é o período necessário para fornecer informação adequada sobre a história natural de desenvolvimento do delito; ii) a intervenção experimental; iii) várias recolhas de dados, cobrindo vários anos, depois da intervenção feita. Muitos estudos recolheram dados antes e depois da intervenção, mas não avaliaram o efeito da intervenção nas trajetórias da carreira criminal. Ou seja, há aqui a fusão entre a experiência e o estudo longitudinal (Farrington, 2006a).

Todas as abordagens de prevenção, seja a prevenção desenvolvimental como a comunitária, são abordagens que se centram mais na prevenção do que na reação ao crime. Faz sentido acreditar nisto e perceber que o investimento na prevenção é sempre mais compensatório e gratificante do que o investimento no sistema de justiça formal (Tonry, 2011).

¹³ **Da versão original:** Key longitudinal-experimental studies in criminology

CONCLUSÃO

É inegável o aumento das preocupações sociais relativas às crianças e jovens cujos comportamentos desajustados, antissociais e delinquentes são potencialmente perigosos e preocupantes não só para eles como para as gerações futuras. Mais do que punir, é importante prevenir, daí a prevenção precoce de comportamentos antissociais, nestas últimas décadas, ter sido alvo de grande atenção e de realização de grandes estudos (Lösel & Farrington, 2012).

Esta progressão do comportamento antissocial desde a primeira infância até ao comportamento criminoso na idade adulta tem recebido considerável atenção. O comportamento antissocial precoce aumenta o risco de problemas académicos na escola, aumenta a probabilidade de rejeição por parte de um grupo de pares normativo, a ligação a pares desviantes, e, por sua vez, aumenta o risco de criminalidade posterior (Patterson et al., 1991). Experiências ou estudos feitos com crianças confirmam a hipótese de que os fatores existentes na primeira infância são importantes percursos do comportamento delincente e, não há dúvidas, de que a experiência anterior pode aumentar ou diminuir o risco de comportamentos antissociais posteriores (Tremblay & Craig, 1995). Daí, a infância ser o *timing* perfeito para atuar. Embora sejam possíveis mudanças benéficas em qualquer momento da vida, as intervenções feitas na primeira e média infância, tendem a ser mais eficazes na promoção do bem-estar e na transmissão das competências em comparação com intervenções feitas ao longo da vida (Duncan & Magnuson, 2004). Os primeiros anos de vida da criança são os mais influentes na formação de experiências e/ou condutas posteriores, na medida em que, as crianças pequenas, por norma, são mais recetivas a ordens e a ambientes enriquecedores e de apoio (Duncan & Magnuson, 2004; Welsh & Farrington, 2009).

Os programas de prevenção não são todos iguais, diferem na duração, intensidade, domínio específico, tamanho de amostra e foco (Deković et al., 2011), mas, em suma, o que eles pretendem fazer é facilitar o desenvolvimento cognitivo e social da criança, melhorar o apoio e fomentar a interação entre os pais e os filhos e aumentar o compromisso escolar das crianças e colocá-las numa trajetória mais positiva (Deković et al., 2011). Existindo um maior aproveitamento escolar, espera-se que os atributos cognitivos e não cognitivos das crianças, como a autodisciplina, autoestima e bem-estar, sejam aprimorados e tenham

impacto em momentos mais tardios na vida (Stouthamer-Loeber et al., 2004), e que as façam desviar do caminho da delinquência e crime.

Existem estudos, várias revisões e meta-análises excelentes sobre os efeitos a longo prazo dos programas de prevenção precoce, implementados durante a primeira e média infância (Deković et al., 2011), muito deles focados num tipo específico de programa, como por exemplo, apoio familiar e formação parental (*Chicago child-center program*), programas baseados no comportamento de sala de aula (*o jogo do bom comportamento*), programas de visitas domiciliares pré-natais e infantis (*NFP*), programas aplicados na primeira infância (*projeto ABC*).

E os resultados obtidos através da condução de diferentes revisões sistemáticas e meta-análises demonstram que, de um modo geral, os programas de prevenção precoce são bem-sucedidos na diminuição de comportamentos antissociais e delinquentes (Weisburd et al., 2017).

As últimas décadas foram testemunha de um enorme crescimento no número de estudos sobre os fatores que contribuem para o desenvolvimento de comportamentos antissociais e delinquentes em crianças e jovens (Day et al., 2013). O estudo dos FR pode ser complexo, mas a literatura tem dado uma enorme contribuição para o estudo destes relativos ao comportamento antissocial e delincente. Contudo, no futuro, dever-se-ia apostar na investigação de alta qualidade sobre fatores de risco e vias de desenvolvimento para crianças e jovens do sexo feminino e deveria ser aumentada a clareza dentro da literatura sobre FR de modo a facilitar o desenvolvimento de políticas e programas destinados a reduzir a prevalência na sociedade (Day et al., 2013).

É necessário apostar continuamente numa prevenção centrada no risco e baseada em provas, tendo o apoio de revisões sistemáticas de programas já impostas. Identificar os principais fatores de risco e implementar métodos de prevenção eficazes concebidos para os combater, eficazmente. Há centenas de programas já feitos e implementados, havendo cada vez menos necessidade de desenvolver mais e mais programas do que de investigar mais profundamente as abordagens mais promissoras desses programas (Farrington et al., 2016).

Aquilo que idealmente se deveria fazer para solidificar e avançar com o conhecimento já adquirido é fazer mais avaliações feitas a longo prazo para investigar a persistência dos efeitos desses programas na vida dos jovens (Farrington et al., 2017; Farrington & MacKenzie, 2013). E fomentar a implementação de programas mais curtos, mas mais intensivos que focalizem resultados a longo prazo em aptidões sociais e

comportamentais. Programas mais curtos e mais intensivos tenderam a produzir efeitos maiores (Deković et al., 2011).

Os resultados dos estudos sobre a prevenção da delinquência na faixa etária jovem são bastante variáveis, mas, de um modo geral, bastante encorajadores. Por conseguinte, justifica-se continuar e de preferência aumentar o investimento em programas que ofereçam aos jovens oportunidades de se envolverem em atividades positivas no horário pós-escolar, que lhes ensinem a adquirir competências para serem bem-sucedidos na escola e, conseqüentemente, na vida em geral, lhes mostrem o poder que a empatia e a educação para com os outros pode ter, que lhes faça sair da zona de conforto e lhes ajude a traçar um caminho mais positivo, e provavelmente, melhor daquele que os progenitores tiveram.

Nem todas as crianças nascem com sorte, há muitas que não tem a sorte de estar expostas desde tenra idade a fatores protetores (Burton & Marshall, 2005). Por isso, atividades que sejam um sistema de apoio positivo social como os “*after school programs*” são fulcrais para o desenvolvimento próspero da criança. Este tipo de programas pode ou não ser levado a cabo na escola, e procura intervir na qualidade e promoção da ocupação do tempo-livre dos jovens, de modo que estes ocupem o seu tempo da melhor e mais saudável maneira possível. O facto de esta se ocupar durante as tardes após o término das aulas, seja com atividades desportivas ou lúdicas extracurriculares e conseqüentemente estar a prevenir o abandono escolar, o facto de ela estar a realizar os trabalhos de casa juntamente com técnicos e voluntários e a ganhar o amor à escola e ao cumprimento dos deveres e de se envolver com pessoas que calorosas e solidárias com elas, só lhe trará benefícios, seja a longo prazo ou não. Pelo menos, a curto prazo os resultados são notórios. Embora as provas empíricas relativas à eficácia destes programas interventivos reforçados na proteção estejam a crescer, são necessários mais estudos de acompanhamento com períodos mais longo para determinar se os efeitos se manifestam ou não na vida adulta (Hawkins & Herrenkohl, 2003). Mas, o peso das provas até à data indica que estes programas também podem melhorar os cursos da vida das crianças e produzir um retorno substancial para a comunidade (B. Welsh & D. Farrington, 2011).

Acredito que as intervenções comunitárias como atividades pós-escolares são intervenções necessárias e extraordinárias para reduzir a prevalência de comportamentos antissociais nas crianças. A exploração do potencial destas intervenções para prevenir o comportamento antissocial deve ser uma das prioridades de investigação (Hawkins & Herrenkohl, 2003). As crianças são parte da comunidade, e o objetivo de promover o desenvolvimento tanto humano como comunitário é fundamental (Homel et al., 2006). A

participação em atividades extracurriculares atua como um fator de proteção para os jovens em risco se envolverem em comportamentos desviantes. Na medida em que esta participação funciona como um efeito protetor para os jovens em risco, uma vez que tal participação, os mantém ocupados, com menos tempo livre para se envolverem em problemas. E o facto de estes interagirem com pessoas aleatórias e nada relacionadas com a sua vida, faz com que eles contruem um forte sistema de apoio social positivo fora da família, reforçando a sua amizade não só com esse sistema de apoio como com os pares (Burton & Marshall, 2005; Eccles & Barber, 1999).

A prevenção será sempre melhor do que a reação, e a escola será sempre a segunda “casa” para milhões de crianças. A “casa” que as acompanha e as faz crescer. A educação, por si só, não precisa de palavras. É aquilo que nos fazer crescer no mundo, é a nossa melhor herança e a arma mais poderosa que possuímos. Nunca a deveremos desperdiçar.

REFERÊNCIAS

- Agra, C. (2018). Esquemas para uma arqueologia do saber criminológico: a experiência portuguesa do crime e da justiça In P. Arraes, T. Marco, L. Robini, & C. Oliveira (Eds.), *Criminologia Integrativa*. Brasil: D' Plácido.
- Assink, M., Put, C. V. d., Hoeve, M., Vries, S., Stams, G., & Oort, F. (2015). Risk factors for persistent delinquent behavior among juveniles: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review, 42*, 47-61.
- Barraza, A. (2021). Perry Preschool Project. Retrieved from <https://highscope.org/perry-preschool-project/>
- Beam, M. R., Gil-Rivas, V., Greenberger, E., & Chen, C. (2002). Adolescent Problem Behavior and Depressed Mood: Risk and Protection Within and Across Social Contexts. *Journal of Youth and Adolescence, 31*, 343-357.
- Bernard, B. (1991). Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in the Family, School and Community. *National Resilience Resource Center*. Portland.
- Brantingham, P. J., & Faust, F. L. (1976). A Conceptual Model of Crime Prevention. *Crime & Delinquency, 22*(3), 284-296.
- Brewer, D. D., Hawkins, D., Catalano, R. F., & Neckerman, H. J. (1995). Preventing serious, violent, and chronic juvenile offending: A review of selected strategies in childhood, adolescence, and the community. In J. C. Howell, B. Krisberg, J. D. Hawkins, & J. J. Wilson (Eds.), *A Sourcebook: Serious, Violent, and Chronic Juvenile Offenders* (pp. 61-141). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Broidy, L. M., Nagin, D. S., Tremblay, R. E., Bates, J. E., Brame, B., Dodge, K. A., Fergusson, D., Horwood, J. L., Loeber, R., Laird, R., Lynam, D. R., Moffitt, T., Pettit, G. S., & Vitaro, F. (2003). Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency: A six-site, cross-national study. *Developmental Psychology, 39*(2), 222-245.
- Burton, J., & Marshall, L. (2005). Protective factors for youth considered at risk of criminal behaviour: does participation in extracurricular activities help? *Criminal Behaviour and Mental Health 15*, 46-64.
- Campbell, F., & Ramey, C. T. (1995). Cognitive and school outcomes for high risk students at middle adolescence: Positive effects of early intervention. *American Educational Research Journal, 72*, 743-772.

- Case, S., & Haines, K. (2009). *Understanding youth offending: Risk factors, policy, and practice*. Portland OR: Willan.
- Cook, T., & Campbell, D. (1979). *Quasi-experimentation: Design and analysis issues for field settings*. Chicago: Rand McNally.
- Crawford, A., & Evans, K. (2017). Crime Prevention and Community Safety *The Oxford Handbook of Criminology* (pp. 797 - 824). Oxford: Oxford University Press.
- Cullen, F., Benson, M., & Makarios, M. (2012). Developmental and Life-Course Theories of Offending In B. Welsh & D. Farrington (Eds.), *The Oxford Handbook of Crime Prevention* (pp. 23-45). London: Sage Publications
- Currie, J. (2001). Early childhood education programs. *Journal of Economic Perspectives*, 15(2), 213-238.
- Day, D., Wanklyn, S., & Yessine, A. (2013). A Review of Terminological, Conceptual, and Methodological Issues in the Developmental Risk Factor Literature for Antisocial and Delinquent Behavior *Child Youth Care Forum*, 43, 97-112.
- Debarieux, E., & Blaya, C. (2002). *Violence in School and Public Policies* Brasil: Unesco.
- Deković, M., Slagt, M. I., Asscher, J. J., Boendermaker, L., Eichelsheim, V. I., & Prinziea, P. (2011). Effects of early prevention programs on adult criminal offending: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 31(4), 532-544.
- Derzon, J. H. (2007). Using correlational evidence to select youth for prevention programming. *Journal Primary Prevent*, 28(5), 421-447. doi:10.1007/s10935-007-0107-7
- Deusdado, M. (1889a). Educação e criminalidade. Relação entre o elemento moral e o elemento intelectual. O progresso. Buckle, Spencer e F. Boulier. Perigos da instrução sem educação moral ou religiosa. A cultura intelectual é um instrumento, que não forma directamente o character. Necessidade de fortificar o espirito pela recta direcção do sentimento moral e dos princípios do dever. O criminalista G. Tarde e a educação litteraria e esthetica *Estudos sobre criminalidade e educação* (pp. 127-138). Lisboa: Impressão de Lucas Evangelista Torres.
- Deusdado, M. (1889b). Os efeitos da ação educativa. A hereditariedade, o meio; Garofalo. O gosto pelo adorno é na mulher como sustenta B. Perez uma manifestação esthetica e nunca uma aproximação do typo criminoso. A arte e a moral. Educação physica, a escola e a doença *Estudos sobre criminalidade e educação* (pp. 139-165). Lisboa: Impressão de Lucas Evangelista Torres.

- Dias, M. (2012). *Fatores de Risco na Delinquência Juvenil: O grupo de pares. a impulsividade e o consumo de drogas*. (Psychology Master Degree), Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Dijk, J. J. M. v., & Waard, J. d. (1991). A two-dimensional typology of crime prevention projects: With a bibliography. *Criminal justice abstracts*, 483-503.
- Domitrovich, C., Bradshaw, C., Greenberg, M., Embry, D., Poduska, J., & Ialongo, N. (2010). Integrated models of school-based prevention: Logic and theory. *Psychology in the Schools*, 47(1), 71-88.
- Dryfoos, J. (1990). *Adolescents at Risk: Prevalence and Prevention*. New York: Oxford University Press.
- Duncan, G., & Magnuson, K. (2004). Individual and Parent-Based Intervention Strategies for Promoting Human Capital and Positive Behavior. In P. L. Chase-Lansdale, K. Kiernan, & R. J. Friedman (Eds.), *Human Development across Lives and Generations* (pp. 93-136). Cambridge: Cambridge University Press.
- Eccles, J., & Barber, B. (1999). Student Council, Volunteering, Basketball, or Marching Band: What Kind of Extracurricular Involvement Matters? *Journal of Adolescent Research*, 14(1), 10-43.
- Eisner, M., & Malti, T. (2012). The Future of Research on Evidence-based Developmental Violence Prevention in Europe - Introduction to the Focus Section *International Journal of Conflict and Violence* 6(2), 166-175.
- Elbaum, B., Vaughn, S., Hughes, M., & Moody, S. (2000). How effective are one-on-one tutoring programs in reading of elementary students at risk for reading failure? A meta-analysis of the intervention research. *Journal of Educational Psychology*, 92, 605-619.
- Farrington, D. (1991). Childhood aggression and adult violence: Early precursors and later-life outcomes. *The development and treatment of childhood aggression*, 5-29.
- Farrington, D. (1996). Individual, family and peer factors in the development of delinquency. In C. Hollin & K. Howells (Eds.), *Clinical Approaches to Working with Young Offenders* (pp. 21-56). Chichester: Wiley.
- Farrington, D. (2002). Developmental Criminology and Risk Focused Prevention In M. Maguire, R. Morgan, & R. Reiner (Eds.), *The Oxford Handbook of Criminology, 3rd edition* (pp. 657-701). Oxford: Oxford University Press.
- Farrington, D. (2006a). Key longitudinal-experimental studies in criminology. *Journal of Experimental Criminology*, 2, 121-141.

- Farrington, D. (2006b). Methodological quality and the evaluation of anti-crime programs. *Journal of Experimental Criminology*, 2, 329-337.
- Farrington, D. (2007). Childhood risk factors and risk-focused prevention In M. Maguire, R. Morgan, & R. Reiner (Eds.), *The Oxford Handbook of Criminology, 4th Edition* (pp. 602-640). Oxford: Oxford University Press.
- Farrington, D. (2010). The developmental evidence base: Psychosocial research. In G. Towl & A. Crighton (Eds.), *Forensic psychology* (pp. 113-132). Reino Unido: Wiley Blackwell.
- Farrington, D., Gaffney, H., & Ttofi, M. (2017). Systematic reviews of explanatory risk factors for violence, offending, and delinquency. *Agresssion and Violent Behavior* 33, 24-36.
- Farrington, D., & MacKenzie, D. (2013). Long-term follow-ups of experimental interventions. *Journal of Experimental Criminology*, 9(4), 385-388.
doi:10.1007/s11292-013-9195-y
- Farrington, D., Ttofi, M., & Lösel, F. (2016). Developmental and Social Prevention *What Works in Crime Prevention and Rehabilitation* (pp. 15-75). New York: Springer.
- Farrington, D., & Welsh, B. (2003). Family-based Prevention of Offending: A Meta-analysis. *Australian & New Zealand Journal of Criminology*, 36(2), 127-151.
- Ferreira, P. (1997). «Delinquência juvenil», família e escola. *Análise Social*, 32(143/144), 913-924.
- Gallo, A., & Williams, L. (2005). Adolescentes em conflito com a lei: uma revisão dos fatores de risco para a conduta infracional *Psicologia: Teoria e Prática*, 7(1), 81-95.
- Garnezy, N. (1985). Stress-resistant children: the search for protective factors. In J. Stevenson (Ed.), *Recent Research in Developmental Psychopathology* (pp. 213-233). Oxford: Pergamon Press.
- Gilda, S., Agra, C., Castro, J., & Cardoso, C. (2018). Prevenção Desenvolvimental de Comportamentos Antissociais e Delinquentes. In P. Arraes, T. Marco, L. Robini, & C. Oliveira (Eds.), *Criminologia Integrativa Brasil: D'Plácido*.
- Gottferdson, D., Wilson, D., & Najaka, S. (2006). School-based crime prevention In W. Sherman, P. Farrington, B. Welsh, & D. Mackenzie (Eds.), *Evidence-based crime prevention* (pp. 56-164). New York: Routledge.
- Gramlich, E. M. (1990). *A guide to benefit-cost analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Gray, S., Ramsey, B., & Klaus, R. (1982). *From 3 to 20: The Early Training Project*. Baltimore: University Park Press.
- Hauser-Cram, P., Pierson, D., Walker, D., & Tivnan, T. (1991). *Early education in the public schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hawkins, D., Catalano, R. F., Brown, E. O., Vadasy, P. F., Roberts, C., Fitzmahon, D., Starkman, N., & Ransdell, M. (1988). *Preparing for the drug (free) years: A family activity book*. Seattle: Comprehensive Health Education Foundation.
- Hawkins, D., Catalano, R. F., Morrison, D. M., O'Donnell, J., Abbott, R. D., & Day, L. E. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, *112*, 64-105.
- Hawkins, D., & Herrenkohl, T. I. (2003). Prevention in the school years. *Early Prevention of Adult Antisocial Behaviour*, 265-291. doi:10.1017/cbo9780511489259.009
- Hayes, A. (2007). Why early in life is not enough: timing and sustainability in prevention in early intervention. In A. France & R. Homel (Eds.), *Pathways and Crime Prevention: theory, policy and practice* (pp. 202-205). Devon: Willan Publishing
- Henry, K. L., Knight, K. E., & Thornberry, T. P. (2012). School disengagement as a predictor of dropout, delinquency, and problem substance use during adolescence and early adulthood. *Journal Youth Adolescence*, *41*(2), 156-166. doi:10.1007/s10964-011-9665-3
- Herrenkohl, T., Hawkins, J., Chung, J., Hill, K., & Battin-Pearson, S. (2001). School and Community Risk Factors and Interventions In R. Loeber & D. Farrington (Eds.), *Child Delinquents: Developments, Intervention and Service Needs* (pp. 211-247). London: Sage Publications.
- Homel, R. (2005). Developmental Crime Prevention. In N. Tilley (Ed.), *Handbook of Crime Prevention and Community Safety*. Devon: Willan Publishing.
- Homel, R., & France, A. (2013). Developmental Prevention. In E. McLaughlin & J. Muncie (Eds.), *The Sage Dictionary of Criminology* (pp. 131-134). London: Sage.
- Homel, R., Freiberg, K., Lamb, C., Leech, M., Batchelor, S., Carr, A., Hay, I., Teague, R., & Elias, G. (2006). The pathways to prevention project: doing a developmental prevention in a disadvantaged community. *Trends & Issues*, *1*(323), 1-6.
- Hughes, G. (2013). Crime Prevention. In E. McLaughlin & J. Muncie (Eds.), *The Sage Dictionary of Criminology: 3rd edition* (pp. 92-94). London: Sage.

- Jones, M., & Offord, D. (1989). Reduction of Antisocial Behaviour in Poor Children by NonSchool Skill-Development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30(5), 737-750.
- Karoly, L. (2002). Investing in the future: Reducing poverty through human capital programs. In S. H. Danziger & R. H. Haveman (Eds.), *Understanding poverty' in America: Progress and problems* (pp. 38-43). Cambridge, MA: Havard University Press.
- Kazdin, A., Kraemer, H., Kessler, R., Kupfer, D., & Offord, D. R. (1997). Contributions of risk-factor research to developmental psychopathology. *Clinical Psychology Review*, 17(4), 376-400.
- Kellam, S., Rebok, G., Ialongo, N., & Mayer, L. (1994). The Course and Malleability of Aggressive Behavior from Early First Grade into Middle School: Results of a Developmental Epidemiologically-based Preventive Trial. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(2), 259-281.
- Levin, H. M. (1983). *Cost effectiveness: A primer*. Berverly Hills, CA: Sage.
- Levin, H. M., Belfield, C., Muennig, P., & Rouse, C. (2007). The public returns to public educational investments in African-American males. *Economics of Education Review*, 26(6), 699-708. doi:10.1016/j.econedurev.2007.09.004
- Lewis, D., & Salem, G. (1981). Community Crime Prevention: An Analysis of a Developing Strategy. *Crime & Delinquency*, 27(3), 405-421.
- Linehan, A. (2020, November 3). Head Start Services.
- Lipsey, M., Petrie, C., Weisburd, D., & Gottferdson, D. (2006). Improving evaluation of anti-crime programs: Summary of National Research Council Report. *Journal of Experimental Criminology*, 2, 271-307.
- Loeber, R., & Farrington, D. (2000). Young children who commit crime: Epidemiology, developmental origins,risk factors, early interventions, and policy implications. *Development and Psychology*, 12(4), 737-762.
- Loeber, R., Farrington, D., Stouthamer-Loeber, M., Raskin, H., & Wie, E. (2008). *Violence and serious theft: Development and prediction form childhood to adulthood*. New York: Routledge.
- Lösel, F., & Beelmann, A. (2006). Child Social Skills Training *Preventing Crime: What works for children, offenders, victims and places*, 33-54.

- Lösel, F., & Beelmann, A. (2007). Child Social Skills Training In B. Welsh & D. Farrington (Eds.), *Preventing Crime: What works for Children, Offenders and Places* (pp. 33-54). New York: Springer.
- Lösel, F., & Farrington, D. P. (2012). Direct protective and buffering protective factors in the development of youth violence. *American Journal Preventive Medicine*, 43(2), 8-23. doi:10.1016/j.amepre.2012.04.029
- Lösel, F., Stemmler, M., & Bender, D. (2013). Long-term evaluation of bimodal universal prevention program: effects on antisocial development from kindergarten to adolescence. *Journal of Experimental Criminology*, 9, 429-449.
- Madden, N., Slavin, R., Karweit, N., Dolan, L., & Wasik, B. (1993). Success for All: Longitudinal Effects of a Restructuring Program for Inner-City Elementary Schools. *American Educational Research Journal*, 30(1), 123-148.
- Maguin, E., & Loeber, R. (1996). Academic Performance and Delinquency. . *Crime and Justice*, 20, 145-264.
- Manning, M. (2004). *Measuring the costs of community-based developmental prevention programs in Australia*. (Master dissertation), Griffith University, Brisbane.
- McMillan, D., Hastings, R. P., Salter, D. C., & Skuse, D. H. (2008). Developmental risk factor research and sexual offending against children: a review of some methodological issues. *Archives Sexual Behavior*, 37(6), 877-890. doi:10.1007/s10508-007-9193-0
- Moffitt, T. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behaviour: a developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701.
- Moretti, E. (2005). Does Education Reduce Participation in Criminal Activities? *Symposium on the social costs of inadequate education conducted at Teachers College*.
- Mrazek, P., & Haggerty, R. (1994). Reducing risks for mental disorders: Frontiers for preventive intervention research. *National Academy Press*.
- Nagin, D., Farrington, D., & Moffitt, T. (1995). Life-course trajectories of different types of offenders. *Criminology*, 33(1), 111-139.
- Nagin, D., & Patternoster, R. (1991). On the Relationship of Past to Future Participation in Delinquency. *Criminology*, 29(2), 163-189.
- National-Research-Council. (2005). Introduction. In M. Lipsey (Ed.), *Improving Evaluation of Anticrime Programs*. Washington The National Academies Press.

- Novais, B. (2018). *Anos Incríveis no Jardim de Infância*. (Mestrado), Escola Superior de Educação, Coimbra.
- O Conselho da União Europeia. (2009). Decisão 2009/902/JAI do Conselho *Actos Aprovados ao Abrigo do Título VI do Tratado UE* (pp. 44-46). Bruxelas: Jornal Oficial da União Europeia.
- Patterson, G. R., Capaldi, D., & Bank, L. (1991). An early starter model for predicting delinquency. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 139-168): Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Penteado, N. (2016). Conceito, características, objeto, método, finalidade, funções e classificação da criminologia In V. Reis, R. Müller, & R. Navarro (Eds.), *Manual esquemático de criminologia*. São Paulo: Saraiva Educação.
- Petitpas, A., & Champagne, D. (2000). Sports and social competence. In S. Danish & T. Gullota (Eds.), *Developing Competent Youth and Strong Communities through After-school Programming* (pp. 115-137). Washington, DC: Child Welfare League of America.
- Pimentel, M., Amaral, C., & Epifânio, R. (2019). M. A. Ferreira Deusdado: Prática académica e reforma da educação *Manuel A. Ferreira Deusdado/ Pensamento e Obra* (Vol. 4, pp. 93-105). Lisboa: Instituto Histórico da Ilha Terceira, Mil: Movimento Internacional Lusófono, DG Edições.
- Pina, A. (2007). Criminosos, crianças e selvagens. A maldade humna, na cultura portuguesa, no ocaso do século XIX. *Ler História*, 53(53), 113-134.
- Piquero, A., Farrington, D., Welsh, B., Tremblay, R., & Jennings, W. (2009). Effects of early family/parent training programs on antisocial behaviour and delinquency *Journal of Experimental Criminology*, 5(2), 83-120.
- Prior, D., & Paris, A. (2005). Preventing Children's Involvement in Crime and Anti-social behaviour: A literature Review *National Evaluation of the Children's Fund*.
- Quinn, J. (1995). Positive effects of participation in youth organizations. In M. Ruther (Ed.), *Psychosocial Disturbances in Young People: Challenges for Prevention* (pp. 274-304). Cambridge: Cambridge University
- Robins, L. (1978). Sturdy childhood predictors of adult antisocial behaviour: replications from longitudinal studies. *Psychological Medicine*, 8(4), 611 - 622.
- Rouse, C. E. (2005). The labor market consequences of an inadequate education. *Symposium on the social costs of inadequate education conducted at Teachers College*.

- Rutter, M., Giller, H., & Hangell, A. (1998). *Antisocial behaviour by young people*. United Kingdom Cambridge University Press.
- Santos, B. (2011). *Delinquência Juvenil: A percepção dos jovens relativamente ao crime e à violência* (Mestrado), Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna, Lisboa.
- Shadish, W., Cook, T., & Champbell, D. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston: Houghton Mifflin.
- Shulman, E., Steinberg, L., & Piquero, A. (2013). The Age–Crime Curve in Adolescence and Early Adulthood is Not Due to Age Differences in Economic Status. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 848-860.
- Slavin, R., Karweit, N., & Wasik, B. (1994). Preventing early school failure: Research, policy, and practice.: Allyn & Bacon.
- Slavin, R., Madden, N. A., Dolan, L. J., Wasik, B. A., Ross, S., Smith, L., & Dianda, M. (1996). Success for All: A Summary of Research. *Journal of Education for Students Placed at Risk* 1(1), 41-76. doi:10.1207/s15327671espr0101_6
- Small, S., Reynolds, A., O' Connor, C., & Cooney, S. (2005). *What works, Wisconsin: What Science Tells Us about Cost-Effective Programs for Juvenile Delinquency Preventions* Madison, WI: University of Wisconsin-Madison.
- Snyder, P., Sickmund, M., & Poe-Yamagata, E. (1996). *Juvenile Offenders and Victims: 1996 Update on Violence*. Washington DC: Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.
- Stouthamer-Loeber, M., Wei, L., Loeber, R., & Masten, A. (2004). Desistance from persistent serious delinquency in the transition to adulthood. *Development and Psychopathology*, 16, 287-297.
- Sutherland, E., Cressey, D., & Luckenbill, D. (1992). *The Study of Crime and Delinquency Principles of Criminology: Eleven Edition*. Boston: General Hall.
- Tanner-Smith, E., Wilson, S., & Lipsey, M. (2013). Risk Factors and Crime. In F. Cullen & P. Wilcox (Eds.), *The Oxford Handbook of Criminological Theory*. Oxford: Oxford University.
- Tonry, M. (2011). Crime and Public Policy. In M. Tonry (Ed.), *The Oxford Handbook of Crime and Public Policy* (pp. 1-23). Oxford: Oxford University Press.
- Tonry, M., & Farrington, D. (1995). Strategic Approaches to Crime Prevention. *Crime and Justice*, 19, 1-20. doi:10.1086/449228

- Tremblay, R., & Craig, W. (1995). Development Crime Prevention *Crime and Justice*, 19, 151-236.
- Tremblay, R., & LeMarquand, D. (2001). Individual risk and protective factors. In R. Loeber & D. Farrington (Eds.), *Child Delinquency: Development, Intervention and Service Needs* (pp. 137-164). London: Sage Publications.
- Universidade do Porto. (2016). Docentes e Estudantes da Primeira Faculdade de Letras da Universidade do Porto: António Augusto Esteves Mendes Correia. Retrieved from https://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=docentes%20e%20estudantes%20da%20primeira%20flup%20-%20ant%c3%b3nio%20mendes%20correia
- Waldfogel, J., Garfinkel, I., & Kelly, B. (2006). Public Assistance Programs: How Much Could Be Saved with Improved Education? *Symposium on the social costs of inadequate education conducted at Teachers College*.
- Wasik, B., Ramey, C. T., Bryant, D., & Sparling, J. (1990). A longitudinal study of two early intervention strategies: Project CARE. *Child Development* 61, 1682-1696.
- Wasserman, G., & Miller, L. (1998). The prevention of serious and violent juvenile offending. In R. Loeber & D. Farrington (Eds.), *Serious and violent juvenile offenders: Risk factors and successful interventions* (pp. 197-247). Thousand Oaks: Sage.
- Webster-Stratton, C., & Taylor, T. (2001). Nipping Early Risk Factors in the Bud: Preventing Substance Abuse, Delinquency, and Violence in Adolescence Through Interventions Targeted at Young Children (0–8 Years). *Prevention Science*, 2(3), 165-192.
- Weikart, D., Bond, J., & McNeil, J. (1978). The Ypsilanti Perry preschool project: preschool years and longitudinal results through fourth grade *Monographs of High/Scope Educational Research Foundation*.
- Weisburd, D., Farrington, D., & Gill, C. (2017). What Works in Crime Prevention and Rehabilitation: An Assessment of Systematic Reviews. *Criminology & Public Policy*, 16(2), 415-449.
- Weissberg, R., Kumpfer, K., & Seligman, M. (2003). Prevention that works for children and youth: An introduction *American Psychologist*, 58(6/7), 425-432.
- Welsh, B., & Farrington, D. (2007a). Early risk factors and effective intervention *Save children from a life of crime* (Vol. 6, pp. 871-880). New York: Oxford University Press.

- Welsh, B., & Farrington, D. (2007b). Evidence-Based Crime Prevention In B. Welsh & D. Farrington (Eds.), *Preventing Crime* New York: Springer.
- Welsh, B., & Farrington, D. (2009). Early Development Prevention of Delinquency and Later Offending: Prospects and Challenges. *European Journal of Development Science*, 3(3), 247-259.
- Welsh, B., & Farrington, D. (2011). The Benefits and Costs of Early Prevention Compared With Imprisonment: Toward Evidence-Based Policy. *The Prison Journal*, 91(3), 120S-137S.
- Welsh, B., & Farrington, D. (2012). The Future of Crime Prevention: Developmental and Situational Strategies. *National Institute of Justice*
- Welsh, B., & Hoshi, A. (2002). Communities and crime prevention. In D. Farrington, M. Layton, L. Sherman, & B. Welsh (Eds.), *Evidence-based Crime Prevention* (pp. 165-197). New York: Routledge.
- Welsh, B. C., & Farrington, D. P. (2011). The Benefits and Costs of Early Prevention Compared With Imprisonment. *The Prison Journal*, 91(3_suppl), 120S-137S.
doi:10.1177/0032885511415236
- Welsh, W., Stokes, R., & Greene, J. (2000). A Macro-Level Model of School Disorder. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 37, 243-283.
- Wilson, D., Gottfredson, D., & Najaka, S. (2001). School-Based prevention of problem behaviors. *Journal of Quantative Criminology*, 17, 247-272.
- Wilson, S., & Lipsey, M. (2007). School-Based Interventions for Aggressive and Disruptive Behaviour *American Journal of Preventive Medicine*, 32(2S), S130-S143.