

iscte

INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

A eficácia percebida do projeto Mentor +

André Pepe Robalo

Mestrado em Psicologia Comunitária e Proteção de Crianças e
Jovens em Risco

Orientadora: Joana Celeste Dias Alexandre, Professora Auxiliar,
Iscte- Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2025

Departamento de Psicologia

A eficácia percebida do projeto Mentor +

André Pepe Robalo

Mestrado em Psicologia Comunitária e Proteção de Crianças e Jovens em Risco

Orientadora: Joana Celeste Dias Alexandre, Professora Auxiliar,
Iscte- Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2025

“Então Jesus lhes contou esta parábola: “Qual de vocês que, possuindo cem ovelhas, e perdendo uma, não deixa as noventa e nove no campo e vai atrás da ovelha perdida, até encontrá-la? E quando a encontra, coloca-a alegremente nos ombros e vai para casa. Ao chegar, reúne seus amigos e vizinhos e diz: ‘Alegrem-se comigo, pois encontrei minha ovelha perdida’. Eu lhes digo que, da mesma forma, haverá mais alegria no céu por um pecador que se arrepende do que por noventa e nove justos que não precisam arrepender-se.

Evangelho segundo Lucas 15: 3-7

Dedicatória

Esta dissertação é dirigida a todos os jovens que por carecerem de bons modelos, iniciaram o seu percurso na delinquência.

Agradecimento

Por onde começar? Bem o melhor será começar por aquele que desde o princípio me suportou neste curso e aquele que foi o primeiro e último a ajudar-me nesta dissertação, a Ele ao único meu Senhor Jesus Cristo. A Ele devo de uma maneira ou outra o sucesso que tive até aqui.

Queria honrar os meus pais e avós, Paulo Robalo, Alexandra Pepe, Ivone Pepe e Lino Pepe que me suportaram financeiramente para poder realizar o meu sonho de estudar Psicologia, mas que também me deram todo o amor e apoio que precisei para conseguir chegar a este ponto, passado 6 anos do início desta minha jornada.

Ao pessoal da Lusófona, Cláudio, Rodrigo, Lucas e Márcia obrigado por me terem dado carry nos trabalhos ao longo do curso, sem vocês não teria chegado onde estou hoje, por isso esta vitória também vos pertence. Obrigado pelos momentos de diversão,

Às amigas do ISCTE, Beatriz e Mariana, foi com vocês que fiz esta última caminhada e posso dizer que estive muito bem acompanhado. Sei que nem sempre fui o melhor colega de grupo, mas vocês gostaram o suficientemente de mim (ainda não sei como) para me continuarem a fazer trabalhos comigo, por isso agradece-vos do fundo do coração. Posso dizer que o começou como um simples grupo dos ex-lusofona se tornou numa amizade para a vida.

Obrigado à “dream team” dos Canecas e Capilés por serem uma fonte de distração nos momentos que preciso de desanuviar a cabeça, e pelo vosso desejo de me verem ser bem-sucedido.

Meus caros mimados de Jesus, por onde começar? Quero começar por dizer que estou grato ao nosso Pai do céu por ter permitido que reprovasse àquelas cadeiras na Lusófona e vos pudesse conhecer a todos. Estou grato por todas as orações que fizeram por mim, por todas as nossas discussões bíblicas e por toda a comunhão (Eclesiastes 6:14-16).

Aos Crónicas do Monopólio obrigado pelo vosso apoio e pelo vosso carinho em preocuparem-se como ia este Golias da tese, obrigado pela vossa amizade.

Como não agradecer ao Afonso Stone, meu maninho; obrigado pelas infinitas viagens no teu calhambeque pipi, pelas nossas conversas, pelas longas conversas nas frias noites do Barreiro e, acima de tudo, pelo apoio que me deste quando estava triste e por celebrares comigo as vitórias que o bom Deus me foi dando. Estou inteiramente feliz por ter te convidado para aquele concerto da Gabriela Rocha numa altura em que nenhum de nós tinha barba ainda.

Ao Daniel, que nunca está calado ao pé de mim; meu irmãozinho, adoro-te. Na bíblia um dos discípulos diz que não escreveu tudo o que Jesus fez porque não haveria espaço para

guardar todos esses acontecimentos, tendo escrito apenas o suficiente para demonstrar que Jesus era o messias. Assim a única coisa que tenho a dizer é que um obrigado não chegaria.

À minha orientadora Joana Alexandre a quem quero agradecer do fundo do coração por toda a ajuda no desenvolvimento da dissertação e por me responder às dúvidas fora de horas de trabalho, foi realmente uma bênção ter criado esta dissertação com a sua ajuda.

Por fim o meu grande obrigado aqueles que oraram pelo meu sucesso académico e pessoal, por aqueles que me deram força para desenvolver e criar este “filho”, que é a tese obrigado Cintia, João Morais, Gabriel Lima, Pedro do Norte, Cletito, Levi, Chefe, Bianca, Inês Marques, Mentora for Life, Diogo Marques, Vera Azevedo.

Resumo

A delinquência juvenil tem vindo aumentar de forma considerável em Portugal, tornando-se importante intervir junto dos jovens de forma a mitigar fatores de risco e promover fatores de proteção, considerando as implicações do comportamento desviante não só no presente, como no futuro dos jovens. A literatura tem vindo a destacar o papel da implementação de intervenções como a mentoria nestes contextos. O Mentor + surge como um programa de prevenção indicada que envolve jovens adultos com hábitos saudáveis (mentores) para apoiar e incentivar jovens em situação de risco (mentorandos) no processo de desenvolvimento de atitudes e comportamentos pro-sociais.

Para compreender o impacto percebido desta intervenção nos mentorandos e com base numa metodologia multinformantes, foram realizadas entrevistas semiestruturadas individuais a quatro mentorandos, e a dois mentores, bem como a um técnico da Direção Geral de Reinserção de Serviços Prisionais (DGRSP), que encaminhou três dos jovens. As entrevistas foram analisadas com recurso a uma análise temática.

Globalmente, os resultados indicam que a mentoria foi percecionada como um fator importante no desenvolvimento da regulação emocional, no aproveitamento escolar e no melhoramento da relação familiar dos mentorandos. Por outro lado, foi percecionada como essencial para a integração de um mentorando na comunidade, promovendo-se o seu envolvimento profissional.

Apesar do estudo considerar apenas sete entrevistas, os resultados apontam pistas para alguns dos benefícios do programa, e também aspetos a melhorar, procurando que estes resultados permitam promover a eficácia desta intervenção, em termos futuros.

Palavras-chave: Mentoria, Delinquência Juvenil, Regulação emocional

Categorias e códigos de classificação APA:

4270 Prevenção do Crime

3236 Comportamento Criminoso e Delinquência Juvenil

Abstract

Juvenile delinquency has been increasing considerably in Portugal, making it important to intervene with young people in order to mitigate risk factors and promote protective factors, considering the implications of deviant behavior not only in the present but also in the future of young people. The literature has been highlighting the role of implementing interventions such as mentoring in these contexts. Mentor + is a prevention program that involves young adults with healthy habits (mentors) to support and encourage at-risk youth (mentees) in the process of developing pro-social attitudes and behaviors.

To understand the perceived impact of this intervention on mentees and based on a multi-informant methodology, semi-structured individual interviews were conducted with four mentees and two mentors, as well as a technician from the Directorate-General for Prison Services Reintegration (DGRSP), who referred three of the young people. The interviews were analysed using thematic analysis.

Overall, the results indicate that mentoring was perceived as an important factor in the development of emotional regulation, academic achievement, and improvement of the mentees' family relationships. On the other hand, it was perceived as essential for the integration of a mentee into the community, promoting their professional involvement.

Although the study only considered seven interviews, the results point to some of the benefits of the program, as well as aspects for improvement, with a view to promoting the effectiveness of this intervention in the future.

Key-words: Mentoring, Juvenile Delinquency, Emotion Regulation

Categorias e códigos de classificação APA:

4270 Crime Prevention

3236 Criminal Behavior e Juvenile Delinquency

Índice

Dedicatória	ii
Agradecimento	vii
Resumo	ix
Abstract	xi
Introdução.....	1
Capítulo 1: Enquadramento	3
1. O conceito de comportamento desviante	3
1.1. Comportamentos desviantes formais e informais	3
1.2 A Delinquência Juvenil no Mundo e em Portugal em números	4
2. Abordagens explicativas da Delinquência Juvenil.....	4
2.1. Abordagem Psicodinâmica	4
2.2. Abordagem Cognitiva	5
2.3. Teoria de Aprendizagem Social de Akers.....	5
2.3 Teoria do Controlo Social de Hirschi.....	7
2.4. Teoria do autocontrolo de Gottfredson e Hirschi.....	8
3. Fatores de risco e proteção da Delinquência juvenil.....	9
3.1. Fatores de Risco	10
3.1.1. Características individuais.....	10
3.1.2. Microssistema	10
3.1.3. Macrossistema.....	11
3.2. Fatores de Proteção	11
3.2.1. Características individuais.....	11
3.2.2. Microssistema	11
3.3. Regulação emocional e delinquência	12
4. A Prevenção da Delinquência Juvenil	16
4.1 Prevenção universal, seletiva e indicada	16
4.2. Características da prevenção indicada.....	17
4.3. A Mentoria como método para a prevenção indicada	18
5. Iniciativa Mentor +	19
5.1. Tipos de mentoria presentes no Mentor +	20
5.2. Conteúdos das sessões de mentoria	24
5.3. Duração dos encontros de mentoria.....	25
5.4. Duração do programa de mentoria.....	25
5.5. Modelos Teóricos de base do Programa Mentor +	26

5.5.1. Teorias de reabilitação	26
5.5.1.1. Modelo Risco-Necessidade-Responsabilidade	26
5.5.1.2. The Good Lives Model	27
5.5.1.3 Teorias de Desistência	28
5.5.1.4. Justiça Restaurativa	29
5.5.2. Teorias e estratégias psicológicas	30
5.5.2.1. Teoria da Aprendizagem Social	30
5.5.2.2. Teoria Ecológica	31
5.5.2.3. Inteligência emocional	32
5.5.3. Técnicas de intervenção	32
5.5.3.1. Técnicas da Terapia Cognitiva Comportamental	32
5.5.3.2. Terapia focada na compaixão	35
5.5.3.3. Entrevista Motivacional	36
6. Objetivos e Hipótese	38
Capítulo 2. Método	39
7.1. Participantes	39
7.2. Instrumentos	40
7.3. Procedimento	41
7.4 Resultados	43
7.4.1. Resultados mentorando O	43
7.4.1.1. Entrevista inicial ao Mentorando O	43
7.4.1.2. Entrevista inicial à Mentora A (Mentora do mentorando O)	46
7.4.1.3. Entrevista final ao Mentorando O	47
7.4.1.4. Entrevista final à Mentora A (Mentora do mentorando O)	51
7.4.2. Mentorando D	54
7.4.2.1 Entrevista inicial ao Mentorando D	54
7.4.2.2. Entrevista inicial à Mentor P (Mentora do mentorando D)	56
7.4.2.3. Entrevista final à Mentora P (Mentora do mentorando D)	58
7.4.3. Mentorando L	61
7.4.3.1 Entrevista Inicial à Mentoranda L	61
7.4.4. Mentorando C	63
7.4.4.1. Entrevista inicial ao Mentorando C	63
7.4.4.2. Entrevista Final ao Mentorando C	65
7.4.4.3. Entrevista com a técnico da DGRSP ao mentorando C	68
Capítulo 3. Discussão	71

8.1. Avaliação do Mentor +	71
8.2. Análise dos resultados	72
8.3 Limitações	76
8.4. Estudos futuros	77
Conclusão	78
Referências	79
Anexos	117
Anexo A. Guião de entrevista para os mentorandos	117
Anexo B. Guião de entrevista para os mentores.	119
Anexo C. Guião de entrevista para os técnicos.....	120

Índice de Figuras

Figura 1. Processo de geração emocional	13
Figura 2. Modelo processual da regulação emocional com ênfase nas cinco famílias de estratégias de regulação emocional	13
Figura 3. Processo de formação de esquemas cognitivos	34
Figura 4. Mapa conceptual da entrevista inicial ao Mentorando O.....	44
Figura 5 Mapa conceptual da entrevista inicial à Mentora A (mentora do mentorando O).....	46
Figura 6. Mapa conceptual da entrevista final ao Mentorando O	48
Figura 7. Mapa conceptual da entrevista final à Mentora A.....	52
Figura 8. Mapa conceptual da entrevista inicial ao Mentorando D.....	55
Figura 9. Mapa conceptual da entrevista inicial à Mentora P (mentora do mentorando D)	57
Figura 10. Mapa conceptual da entrevista final à Mentora P	59
Figura 11. Mapa conceptual da entrevista inicial à Mentoranda L	61
Figura 12. Mapa conceptual da entrevista inicial ao Mentorando C.....	63
Figura 13. Mapa conceptual da entrevista final ao Mentorando C	65
Figura 14. Mapa conceptual da entrevista com a Técnica da DGRSP	68

Índice de Tabelas

Tabela 1 Nomenclatura de Nugent e Schinkel para os processos de desistência.	28
--	-----------

Glossário

CAIVDJCV- Comissão de Análise Integrada da Delinquência Juvenil e da Criminalidade Violenta

CPCJ- Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

DGRSP- Direção de Geral de Reinserção de Sistemas Prisionais

DJ- Delinquência Juvenil

EM- Entrevista Motivacional

GLM- The Good Lives Model

IE- Inteligência Emocional

JR- Justiça Restaurativa

OMS- Organização Mundial da Saúde

ONU- Organização das Nações Unidas

RASI - Relatório Anual de Segurança Interna

RE- Regulação Emocional

RNR- Modelo Risco-Necessidade-Responsabilidade

TCC- Terapia Cognitiva Comportamental

TFC- Terapia Focada na Compaixão

Introdução

O problema da delinquência juvenil é um problema global que afeta, não só o desenvolvimento do jovem, mas também as suas famílias e comunidades (Arslan et al., 2025). Analisando os dados globais da Unicef podemos ver que os números de jovens em estabelecimento prisional têm vindo a diminuir de forma considerável, estando a Europa Ocidental entre os países com valores mais baixos (Unicef, 2025). Contudo os dados do último Relatório Anual de Segurança Interna (RASI, 2024) indicam uma subida de 12.5% face ao ano de 2023. As ocorrências criminais em contexto escolar também estando parte delas plasmadas no Relatório Anual das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) na categoria de “Comportamentos de perigo na infância e juventude”, que na sua maioria englobam “comportamentos graves anti sociais ou/e de indisciplina (com exceção de 2023 para 2024).

Assim torna-se necessário intervir junto destes jovens, sendo uma dessas formas através de programas de intervenção focados na prevenção de comportamentos de risco, nomeadamente na prevenção de comportamentos delinquentes. As intervenções de mentoria têm sido consideradas como uma metodologia eficaz (Farrington et al., 2022) na redução destes comportamentos e uma vez que existe pouca investigação em Portugal sobre a aplicação de mentoria em jovens com percurso delinvente ou em situação de risco, a presente investigação procurou perceber o impacto percebido da iniciativa Mentor + nos mesmos.

O Mentor + é assim um programa de intervenção, que procura estimular relações de mentoria entre jovens em conflito com a lei (mentorandos) e jovens adultos com percurso normativo (mentores), de forma a potenciar o desenvolvimento psicológico, emocional e psicossocial dos primeiros. Fundamentando-se em teorias de reabilitação (ie., modelo RNR ou Good Lives Model), em teorias psicológicas (ie., Teoria da aprendizagem social ou Modelo Ecológico) e técnicas de intervenção psicológicas (ie., Técnicas da Terapia Cognitiva Comportamental ou da Entrevista Motivaconal) para desenhar a sua intervenção.

Esta investigação têm como objetivo investigar a perceção das diferentes partes envolvidas na iniciativa Mentor + (ie., mentorandos, mentores e técnicos da DGRSP), sobre o impacto percebido do projeto no percurso de vida dos jovens em conflito com a lei. Assim será avaliada a perceção destes sobre se foram criados ou fortalecidos os fatores de proteção nos jovens, e qual o impacto percebido desta na redução ou mitigação dos fatores de risco que influenciam a prática de comportamentos delinquentes.

A presente dissertação está organizada em três capítulos. O Capítulo 1 inicia com um enquadramento focado no comportamento delinvente como uma vertente do comportamento desviante, a sua prevalência em Portugal e no mundo. Segue-se uma secção focada nas abordagens explicativas do fenómeno e nos respetivos fatores de risco e de proteção. Posteriormente é descrita a intervenção Mentor + e os modelos teóricos em que se baseou, sendo depois delineados os objetivos e hipóteses da presente investigação. De seguida, no Capítulo 2, é descrito o método e os resultados encontrados sendo seguidos, no Capítulo 3, de uma discussão dos mesmos conforme a literatura. A dissertação encerra com as limitações e recomendações para estudos futuros, e a conclusão.

Capítulo 1: Enquadramento

1. O conceito de comportamento desviante

O comportamento desviante foi inicialmente conceptualizado por Merton (1938), nos anos 40 do século passado, sendo que este limitava o fenómeno a uma quebra das regras culturais e sociais. Mais tarde autores como Clinard (1957) ou Parsons (1951) elaboraram a definição de comportamento desviante para se referir a comportamentos que desafiam, contradigam ou violam as regras sociais existentes.

Considerando definições mais recentes, verifica-se que a mesma sofreu poucas alterações; Goode (2022), por exemplo afirma que: “ (...) os sociólogos definem o desvio como um comportamento, crenças e características que violam as normas de uma sociedade ou de uma coletividade social específica, cuja violação tende a atrair reações negativas de um ou mais públicos desaprovadores” (p. 4).

1.1. Comportamentos desviantes formais e informais

A literatura distingue dois tipos de comportamentos desviantes: o formal, o que inclui comportamentos que violam a lei e são considerados crimes (ie., homicídios, assaltos) e os de tipo informal que violam as normas sociais (ie., desrespeitar uma autoridade) (Mowen et al., 2023).

Os comportamentos desviantes formais em jovens, têm vindo a ser designados na literatura por delinquência juvenil (DJ), que na sua definição parece estar conectada mais com infrações jurídicas do que a conceitos sociopsicológicos ou sociológicos. Neste sentido, de forma a definirmos este construto deve ser tida em conta a literatura de criminologia, mas também documentos oficiais das instituições portuguesas, uma vez que são estes os responsáveis por definirem os conceitos de crime no contexto em que este estudo surge (Matos, 2002 citado em Santos, 2011; Young et al., 2017). Uma vez que a definição de criminologia e as instituições legais portuguesas apresentarem uma definição semelhante (Siegal & Welsh, 2014; RASI, 2023), a DJ pode ser definida como “a prática por indivíduo com idade compreendida entre os 12 e os 16 anos, de um facto qualificado pela lei como crime, nos termos da Lei Tutelar Educativa (Lei nº166/99 de 14 de setembro, alterada pela Lei nº4/2015, de 15 de Janeiro)” (RASI, 2024, p. 47). Importante salientar que o que a Lei tutelar entende por fato qualificado pela lei como crime, nada mais é do que um crime que foi cometido pelo indivíduo com idade entre os 12 e 16 anos.

1.2 A Delinquência Juvenil no Mundo e em Portugal em números

A estatística mais recente da Organização das Nações Unidas (ONU) mostra-nos que cerca de 259,000 crianças e jovens (dos 5 aos 17 anos) em todo o mundo se encontram encarcerados (Unicef, 2025), a maioria nos Estados Unidos da América, América Latina e Caraíbas e Asia do Sul, estando a Europa Ocidental, entre as regiões com menor número de crianças nestas condições.

Em Portugal como resultado do Despacho n.º 7870-A/2022, de 27 de junho foi criada a Comissão de Análise Integrada da Delinquência Juvenil e da Criminalidade Violenta (CAIDJCV), sendo um dos seus principais objetivos “Caracterizar a realidade atual ao nível da delinquência juvenil e da criminalidade violenta de forma compreensiva e integrada, viabilizando uma análise sobre a sua severidade e eventuais modi operandi emergentes;” (CAIDJCV, 2024 p. 6), pelo que serão tidos em conta os dados provenientes dos seus relatórios intercalares e final, assim como os dados provenientes do RASI.

Analisando os resultados existentes, verifica-se que foi em 2010 onde os números de DJ foram mais elevados, com cerca de 3880 ocorrências, tendo estas permanecido abaixo das 2000 entre 2016 a 2023, (CAIDJCV, 2024; RASI, 2022, 2024). Contudo, a partir de 2021 até ao último relatório de 2024 voltou a verificar-se uma subida no número de ocorrências. Em concreto, entre 2021 e 2022 as ocorrências aumentaram 51% (CAIDJCV, 2023). Segundo o mesmo relatório, estas variações verificadas no período da pandemia por COVID-19 podem dever-se ao fecho dos estabelecimentos de ensino ter impossibilitado atividades preventivas do programa Escola Segura, (CAIDJCV, 2023).

Considerando os relatórios anuais das CPCJ, durante o período de pandemia (2019 a 2022) houve um acréscimo de sinalizações na categoria de “Comportamentos de perigo na infância e juventude”, que na sua maioria englobam “comportamentos graves anti sociais ou/e de indisciplina” (CPCJ 2019, CPCJ 2020, CPCJ 2021 e CPCJ 2023), tendo, no entanto, diminuído nos anos de 2023 e 2024 (CPCJ 2024).

2. Abordagens explicativas da Delinquência Juvenil

Apesar da existência de diferentes abordagens teóricas, no presente trabalho destacam-se duas abordagens que têm procurado explicar a problemática da DJ.

2.1. Abordagem Psicodinâmica

De acordo com esta abordagem, o comportamento delinvente resulta de um conflito interno mal resolvido, especialmente em crianças que sofreram algum tipo de mau-trato, conduzindo

a uma regressão a um estado dominado pelo id, não tendo a capacidade de controlar os seus impulsos (Siegel & Welsh, 2018). Outra das formas que esta teoria explica o comportamento delincente é afirmando que o mesmo é mais prevalente em jovens cujos pais não permitiram que desenvolvessem adequadamente o seu superego, o que pode ter como consequência a dificuldade em distinguir objetivamente o bem do mal, levando a comportamentos dessa natureza (Siegel & Welsh, 2018).

2.2. Abordagem Cognitiva

Esta abordagem torna-se complementar ao comportamentalismo ao afirmar que a cognição é o mediador entre o gatilho do ambiente e a resposta emocional (Ruggiero et al., 2018).

Dentro desta abordagem encontra-se o modelo do desenvolvimento moral de Kohlberg (1981,1984). Segundo os estudos de Kohlberg e colegas (Kohlberg et al., 1975 citado em Siegal & Welsh, 2018), os indivíduos que cometem crimes parecem utilizar estruturas do desenvolvimento moral mais básicas comparativamente aos indivíduos não apresentam comportamentos delinquentes (Henggeler, 1989 citado em Siegal & Welsh, 2018). Estádios mais elevados de raciocínio moral estão associados a comportamentos como a honestidade, a generosidade e a não-violência, aspetos que reduzem a ocorrência de delinquência (Siegal & Welsh, 2018).

2.3. Teoria de Aprendizagem Social de Akers

Quando nos referimos a teorias explicativas da DJ torna-se inevitável referir as teorias de influência social, marcadas em grande parte pelos trabalhos de Bandura (1977) e Akers (1977). Segundo a teoria de aprendizagem social de Akers et al. (1979), a DJ é aprendida através de quatro processos: processos de condicionamento clássico e/ou operante; através de “definições” que suportam ou não a prática de crimes; através da imitação; através de modelagem (Akers et al., 1979; Bandura, 1973; Burgess & Akers, 1966).

A primeira abordagem é a do condicionamento operante (instrumental), tendo as suas bases no trabalho desenvolvido por Skinner (1938; 1948); segundo esta abordagem a aprendizagem é moldada pelos estímulos ou consequências que procedem ao comportamento. Neste seguimento os comportamentos podem ser reforçados através de recompensas (reforço positivo) ou evitados através de punições (reforço negativo), podem ainda ser enfraquecidos por estímulos aversivos (punição positiva) ou pela perda de recompensas (punição negativa) (Akers et al., 1979). Assim, os comportamentos delinquentes são adquiridos e persistem no tempo consoante as punições ou reforços (passados ou presentes) que tiveram, e por sua vez

pelas punições e recompensas conectados a comportamentos considerados alternativos, podendo estas e respectivas consequências serem sociais ou não sociais (*reforço diferencial*) (Akers et al., 1998). Deste modo o modelo resume que o comportamento (delinquente ou normativo) tanto é o resultado de uma percepção de um reforço sobre uma punição contingente para um mesmo comportamento quanto o resultado de uma avaliação dos reforços e punições contingentes de um comportamento alternativo. Contudo a DJ não é simplesmente o resultado de simples consequências punitivas ou reenforçantes, mas sim o resultado de um balanço entre as punições e os reforços de determinado comportamento, deste modo a repetição da DJ emerge quando os reforços (sociais e não sociais) deste tipo de comportamento excedem as suas punições (sociais e não sociais) (Cullen & Wilcox, 2010).

A *imitação* é outra forma de aprendizagem de comportamentos delinquentes sendo definida por Akers et al. (2016) como “uma pessoa que pratica atos depois de os ter observado a serem praticados por outros” (p. 7). Por sua vez, o grau em que o comportamento é copiado depende do quanto o indivíduo se identifica ou admira esse modelo, e pelas consequências (antecipadas ou reais) do seu comportamento (Akers et al., 2009; Cochran et al., 2015). Pressupõe-se que a observação de um reforço do comportamento delinquente pode criar num jovem o desejo de imitar esse comportamento, na antecipação de obter um reforço semelhante (Cochran et al., 2015). Deste modo podemos afirmar que quando a exposição a modelos delinquentes excede a de modelos convencionais, o comportamento delinquente torna-se mais provável (Cullen & Wilcox, 2010) sendo que os grupos que mais influência têm sobre estes comportamentos são o grupo de pares e a família (Akers et al., 2009).

Outra forma de aprendizagem deste tipo de comportamentos acontece, segundo Opp (2020), através de *definições*, ou seja, os jovens aprendem a avaliar os comportamentos como bons ou maus pela interação com grupos que consideram significativos. Sendo que estes elementos cognitivos adquiridos socialmente influenciam a probabilidade de o jovem ter comportamentos delinquentes, uma vez que atuam como indicadores discriminatórios de que comportamentos são ou não aceitáveis (Akers, 2009). Desta forma quanto mais um comportamento é definido como bom (definição positiva) ou como justificável (definição neutra), invés de indesejado (definição negativa), mais o indivíduo está propenso a agir de forma delinquente (Akers, 2015; Cullen & Wilcox, 2010). Apesar de estas definições poderem ser reforçadas de forma não social prevê-se que as principais influências nos comportamentos do indivíduo provêm da imitação e do reforço diferencial, uma vez que o jovem adquire estas definições dos modelos que admira, mas também pela exposição aos reforços das mesmas

(Akers et al., 1979). Desta forma podemos adaptar o que Cullen e Wilcox, (2010) afirmaram sobre o comportamento desviante e aplicar ao comportamento delinquente: “quando o indivíduo é exposto a definições que favorecem ou facilitam o desvio mais do que a definições que condenam o desvio, e quando se observa que essas definições que facilitam o desvio são seguidas mais vezes de reforço do que de punições, então é provável que o indivíduo aceite essas definições favoráveis ao desvio” (p. 9).

Por fim, o último mecanismo de aprendizagem é o da “*associação diferenciada*”, que se refere a interação, a identificação e influência que os diferentes grupos têm nos comportamentos delinquentes dos jovens (Akers & Jensen, 2010). Este mecanismo prevê que a interação com determinados grupos expõe o indivíduo a *definições* que propiciam a delinquência, a *imitação* de comportamentos delinquentes e ao favorecimento de certos comportamentos através do *reforço diferencial* (Akers, 1998; Cullen & Wilcox, 2010). Esta influência é maior quanto maior for periodicidade (ocorrer mais cedo), quanto maior a sua duração, maior a sua frequência e intensidade (o grau de importância que a pessoa tem para o indivíduo) (Sutherland, 1947).

2.3 Teoria do Controlo Social de Hirschi

A teoria de controlo social foi desenvolvida por Hirschi (1969) sendo considerada uma das teorias explicativas clássicas do comportamento delinquente (Thomson & Morris, 2016). Nela é defendido que quando a relação com a família, amigos e sociedade é quebrada ou enfraquecida o jovem tem maior probabilidade de ter comportamentos delinquentes. Segundo esta teoria, os indivíduos obedecem as regras e valores estabelecidos pela sociedade por medo de quebrar os laços estabelecidos com as instituições sociais com as quais têm relação (família, amigos, escola etc.), sendo que se os laços com estas instituições foram quebrados os indivíduos estarão menos motivados a obedecer as regras sociais, e por sua vez mais propensos à delinquência (Hirschi & Hindelang, 1977).

Estes laços são divididos em quatro elementos: “Vinculação”, “Comprometimento”, “Empenho” e “Crenças”. Sobre a *vinculação*, esta teoria refere que uma vinculação forte com os pais pode diminuir o risco do envolvimento em comportamentos delinquentes (Goode, 2022) porque os comportamentos positivos dos pais para com os seus filhos (ie.,, aceitação, afeto, suporte, responsividade) promovem nestes últimos uma aceitação dos valores e crenças pró

sociais dos pais, e por outro lado, os jovens evitam esses comportamentos porque sentem que os mesmos podem comprometer o afeto recebido pelos seus cuidadores (Hoeve et al., 2009).

O segundo elemento é o *comprometimento*, descrito como o investimento que é colocado em atividades como a escola ou a relação com os pares. Desta forma, os jovens estudantes que se sentem comprometidos e investidos na escola através de atividades extracurriculares, oportunidades de liderança, que tenham uma boa relação com os professores, colegas e grupo de pares estariam menos propensos a terem comportamentos delinquentes (Goode, 2014). Neste sentido o tempo e energia investidos pelo jovem na sua educação, carreira ou atividades diminuirá a probabilidade de o jovem comprometer ou colocar em risco o sucesso nestas áreas (Sciiric'k & Hirschi, 2009). Isto acontece não só porque valorizam o investimento da que têm vindo a colocar nestas áreas, mas também por reconhecerem que a obtenção de metas e objetivos e respetivas recompensas educativas e profissionais são postas em causa por este tipo de delinquência, atuando assim para um desincentivo na prática deste tipo de comportamentos (Costello & Laub, 2019). A literatura recente tem suportado esta relação entre comprometimento e delinquência proposta por Hirschi (Costello & Laub, 2019).

O terceiro elemento *empenho*, que se refere às ocupações dos jovens nos tempos livres. Quanto mais estes estiverem envolvidos em atividades estruturadas e pró sociais, menor será o seu envolvimento em atividades desviantes uma vez que não terão tempo para se envolver nestas (Hirschi, 1969, 2002). Importa ainda realçar que é importante que encontrem prazer e se sintam integrados nas atividades em que participam de forma a evitar que investiam em atividades não convencionais.

O quarto elemento são as *crenças* Hirsch (2002) afirma que os jovens delinquentes têm consciência que as regras sociais condenam os seus comportamentos, contudo realizavam nos por duas possíveis razões: a ausência de ligações afetivas significativas com outros, e o facto de não sentirem que as leis e as regras são moralmente vinculativas para o seu comportamento pelo que se sentem livres de se desviarem delas, ou porque as racionalizavam, criando explicações para os seus comportamentos de forma a considerá-los justificáveis. Bandura (1986; 2016) desenvolveu a temática da racionalização de comportamentos delinquentes ou desviantes, com o seu trabalho do desengajamento moral.

2.4. Teoria do autocontrolo de Gottfredson e Hirschi

Nos anos 90 do século passado, Gottfredson e Hirschi (1990) desenvolveram a teoria do autocontrolo, defendendo que a DJ deriva do baixo autocontrolo dos jovens. Os autores

consideraram autocontrole como a inclinação dos jovens de se focar a curto prazo invés de longo prazo e pela tendência de não considerarem as consequências negativas dos comportamentos, ou seja, os jovens que têm comportamentos delinquentes são aqueles que sobrevalorizam os ganhos a curto prazo e ignoram as consequências dos mesmo a longo prazo (Gottfredson & Hirschi, 2019). Neste sentido os jovens envolvem-se em atividades delinquentes pela gratificação fácil e simples dos seus desejos que estes comportamentos dispõem. Como afirmam Gottfredson e Hirschi (1990) o crime “provê dinheiro sem trabalho..., vingança sem atrasos de tribunal” (p.89). A teoria do autocontrole assume, também, que através da vinculação dos jovens com os seus pais, são desenvolvidas as capacidades de adiar a gratificação instantânea ou a curto prazo por interesses ou recompensas a longo prazo, desenvolvendo assim as suas capacidades de autocontrole (Gottfredson & Hirschi, 1990; Gottfredson, 2007). Esta teoria valoriza ainda a atitudes dos pais na criação do autocontrole dos jovens, através de três processos: supervisão dos comportamentos do jovem; reconhecimento de comportamentos inadequados; aplicação de disciplina adequadas aos comportamentos inapropriados (Gottfredson & Hirschi,1990; Hirsch, 2004).

3. Fatores de risco e proteção da Delinquência juvenil

A análise dos fatores de risco e proteção torna-se essencial para a avaliação e para a criação de intervenções que procurem prevenir e mitigar tais comportamentos (Payne et al., 2020).

A importância do estudo dos fatores de risco prende-se com a possibilidade dos mesmos facultarem informações sobre quais os elementos que aumentam o risco dos jovens terem estes comportamentos, mas também o que os faz manterem esses comportamentos (Gupta et al., 2022). Enquanto isso, os fatores de proteção permitem nos conhecer quais os elementos que podem mitigar o seu surgimento deste tipo de comportamentos (Dias, 2017; Mihic et al., 2022; Assim, tendo este conhecimento poderemos mais facilmente delinear intervenções que mitiguem os fatores de risco que proporcionam a DJ e por outro lado ampliar os fatores de proteção que desativem estes comportamentos (Rooney et al., 2024).

De forma a melhor organizar os diferentes fatores de risco e proteção, estes serão analisados através do modelo ecológico de Bronfenbrenner (1977,1992); segundo este modelo, podemos identificar um conjunto de fatores em cada um dos seus sistemas: sendo cada um destes classificados como pertencentes ao microssistema, mesossistema, exossistema, macrossistema e cronossistema do individuo. Quanto ao modelo ecológico este será detalhadamente explicado posteriormente na secção dos modelos teóricos do Mentor +. Mais

tarde Bronfenbrenner atualizou o seu modelo ecológico onde reconhece, entre outras coisas, a importância das características individuais (Bronfenbrenner and Morris, 1998 citado em Tong e An, 2024; Bronfenbrenner and Morris, 2006 citado em Tong & An, 2024.) Deste modo as características individuais dos indivíduos também serão contempladas como uma classificação.

3.1. Fatores de Risco

3.1.1. Características individuais

Alguns estudos indicam como fator de risco a presença de perturbações mentais como a ansiedade e stress, e o abuso de substâncias (Basto-pereira e Farrington, 2022). Para as raparigas, algumas pesquisas destacam a situação escolar ou laboral, (ie., desemprego, insucesso e absentismo escolar) (Basto-pereira & Farrington, 2022).

Ainda, Ayano et al., (2024) identifica o desenvolvimento moral como o maior fator de risco individual, seguido pela presença de perturbações mentais e pelo consumo de substâncias, sendo que as experiências adversas da infância.

3.1.2. Microssistema

Durante a adolescência e a infância são fatores de risco: a criança estar sinalizada aos serviços de proteção de crianças; famílias numerosas; divórcio; também a falta de competências parentais (*child rearing skills*), o conflito conjugal e outros stressores familiares, e a baixa supervisão parental (Basto-pereira & Farrington, 2022). A falta de práticas parentais (ie., supervisão e comportamentos disciplinadores inconsistentes) foram consideradas os fatores com maior predição na infância. Sendo que os fatores longitudinais que mais predizem a participação dos jovens rapazes no crime é a sua falta de relações com pares pró-sociais (Basto-pereira & Farrington, 2022).

Outros preditores incluem problemas na escola ou no contexto laboral (i.e., fraco aproveitamento escolar, absentismo frequente, empregabilidade instável), (Basto-Pereira & Farrington, 2022).

Quanto aos fatores familiares, são identificados na literatura como fatores de risco, uma fraca vinculação entre pais e criança, a existência de maus-tratos ou negligência para com a criança são os principais fatores preditores da criminalidade na juventude (Ayano et al., 2024). Outros fatores familiares que revelaram níveis fracos de associação incluíram: uma menor escolaridade dos pais; monoparentalidade; psicopatologia e genética dos pais (Ayano et al., 2024).

3.1.3. Macrossistema

Quanto aos fatores sociais associados à delinquência juvenil encontra-se o ter sofrido discriminação, as características do bairro onde reside, baixo estatuto socioeconómico (Ayano et al., 2024).

3.2. Fatores de Proteção

No que consta aos fatores de proteção estes podem diminuir o risco de delinquência reduzindo o impacto negativo dos preditores ou mudando a forma como os jovens reagem aos mesmos (Sharma et al., 2019; Zimmerman et al., 2013). Os fatores de proteção a seguir elencados são, na sua globalidade, os fatores opostos aos identificados na seção dos fatores de risco.

3.2.1. Características individuais

A crença numa ordem moral atua como um fator de proteção preventivo à afiliação dos jovens em gangues (O'Brian, 2013).

Por sua vez uma revisão sistemática recente veio reforçar a importância do sucesso escolar como fato de proteção associado à diminuição dos comportamentos delinquentes e na prevenção da reincidência (Aazimi et al., 2023)

3.2.2. Microssistema

Alguns fatores de proteção identificados ao nível do microssistema foram: uma supervisão parental adequada (ie., criação de regras adequadas ao jovem ou monitorização dos comportamentos), o estabelecimento de uma vinculação segura com os adultos significativos, como evidencia a teoria do controlo social de Hirschi (1969) e a investigação de Sampson e Laub (1993) (Ayano et al., 2024). Torna-se também evidente que um ambiente escolar positivo cria no jovem um sentimento de pertença e empenho académico, que, por sua vez, reduzirá o envolvimento em comportamentos delinquentes (Ayano et al., 2024; Reaves et al., 2018).

O desenvolvimento de relações positivas com pares, a promoção da saúde mental e o bem-estar do jovem, pode também atuar como um *buffer* contra outros fatores de risco, como o abuso de substâncias e influência de pares desviantes (Ayano et al., 2024; Tepordei et al., 2023).

Em suma, desta análise verifica-se que a delinquência juvenil é uma problemática multicausal, devendo existir uma aposta em estratégias preventivas que se foquem na mitigação dos fatores de risco elencados e na promoção dos fatores de proteção.

3.3. Regulação emocional e delinquência

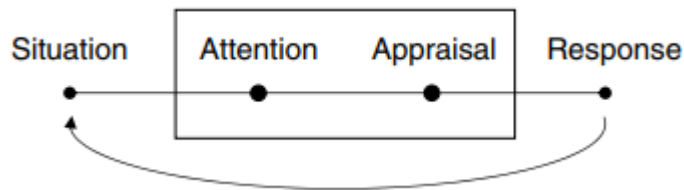
Além dos fatores de risco e proteção mencionados anteriormente a literatura têm vindo a dar ênfase à relação entre a regulação emocional e a DJ (Grady & Shields, 2017; Salinas & Venta, 2021; Sitnick et al., 2017) e uma vez que o Mentor + prevê a utilização da regulação emocional como uma técnica preventiva, esta seção debruça-se sobre este construto e a sua relevância no contexto da delinquência.

A definição de regulação emocional (RE) parece ser consensual, apesar das diferentes teorias desenvolvidas, neste sentido pode ser definida como o processo, a habilidade ou a estratégia consciente ou inconsciente pelo qual o indivíduo regula, modifica ou altera a duração, intensidade ou frequência das suas emoções, estando também conectado com a capacidade de identificar as emoções sentidas (Aldao & Plate, 2018; Boemo et al., 2022; Gross, 1998; Ochsner & Gross, 2005).

Na literatura, apesar da existência de múltiplos modelos de RE, destaca-se o modelo processual de Gross (Gross, 1998; Kemp et al., 2021; Martínez-Priego et al., 2024). O presente modelo fundamenta-se na definição de emoção de William James (1884,1894): as emoções são consideradas um comportamento adaptativo e uma resposta fisiológica perante eventos percebidos como potenciais desafios ou oportunidades (Gross, 1998b). O modelo constrói o processo pelo qual as emoções são geradas (*emotion-generative process*), afirmando que uma emoção é gerada perante uma situação considerada ativadora pelo indivíduo (*situation*), onde são captados aspetos específicos da situação (*attention*), que serão avaliados consoante a sua familiaridade, valência e relevância para o indivíduo (*appraisal*), perante esta avaliação são disputadas no indivíduo respostas comportamentais, fisiológica e experiências (*response*) (Ellsworth & Scherer, 2003; Gross et al., 2011; Gross & Thompson, 2007) (Ver figura 1).

Figura 1.

Processo de geração emocional

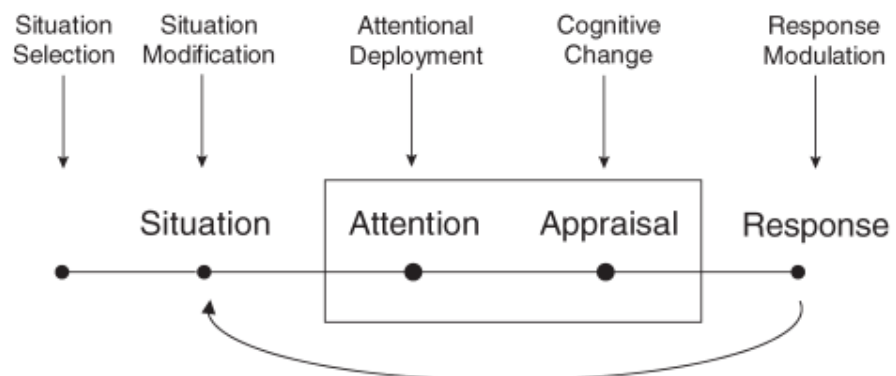


Nota. De Emotion Regulation: Conceptual Foundations de Gross e Thompson, 2007

Deste modo, uma vez que as emoções se desenvolvem através de vários processos, existem diferentes estratégias de regulação emocional desenhadas para atuar em cada um desses processos (Jonh & Eng, 2014), no entanto no modelo de Gross (1998; 2007; 2011; 2014; 2015) existem também estratégias de regulação emocional que são aplicadas no momento que antecede a situação (ver figura 2).

Figura 2.

Modelo processual da regulação emocional com ênfase nas 5 famílias de estratégias de regulação emocional



Nota. De Emotion Regulation: Conceptual Foundations de Gross e Thompson, 2007

O processo de regulação emocional acontece em um contínuo, ou seja, inicialmente é necessário perceber se existe a necessidade de regulação emocional (fase de identificação), qual a categoria de RE aplicar (fase de seleção), qual a estratégia específica desta categoria a aplicar (fase de implementação) e finalmente se deve deixar de regular ou alterar a estratégia a ser aplicada (fase de monitorização) (Coulacoglou & Saklofske, 2017).

Considerando o processo anteriormente referido existem cinco família de estratégias de regulação emocional são elas: 1) seleção da situação; 2) modificação da situação; 3) modificação do foco atencional; 4) modificação cognitiva e 5) modelação da resposta (Gross, 2015; John & Gross, 2004).

A estratégia de seleção da situação refere-se à escolha do indivíduo de estar com determinadas pessoas, em lugares específicos ou com objetos que possam influenciar ou dar origem a emoções desejáveis ou indesejáveis (ie., um jovem decidir não ir á aula de Geografia porque o professor causar-lhe causa raiva e este têm problemas de autocontrolo) (Gross, 1998, 2015).

Entende-se por modificação da situação as tentativas de alteração da situação em que o indivíduo se encontra, seja alterando o seu envolvimento na mesma ou alterando as características físicas da situação (Gross, 1998, 2011). A estratégia de modificação do foco atencional acontece quando o indivíduo muda o seu foco de atenção numa determinada situação, seja de modo a centrar-se na situação (concentração) ou a afastarem-se da mesma (distração), de modo a influenciar o seu estado emocional, sendo assim por vezes considerado um mecanismo de seleção de situação interno (Gross, 2007).

Quanto à modificação cognitiva está concerne a modificação da avaliação feita da situação, através da alteração da forma como a situação é vista ou alterando a perceção sobre a sua capacidade de lidar com a mesma (Gross, 1999, 2014). Por vezes a modificação cognitiva pode ainda ser aplicada a situações externas (ie., lidar com este professor de quem tenho raiva vai ser útil no meu futuro emprego, porque vou lidar com pessoas de quem tirei raiva) ou situações internas (ie., esta raiva que sinto não é pelo professor é por não compreender a matéria) (Gross, 2014).

Finalmente a modificação da resposta corresponde a estratégias que procuram influenciar diretamente sobre os componentes experienciais, comportamentais ou fisiológicos da resposta emocional depois desta estar desenvolvida (ie., o jovem recorre a tabaco, drogas, álcool ou comida de forma a alterar o seu estado emocional ou utilizar técnicas de respiração

para alterar a sua resposta fisiológica) (Gross, 2015; Khantzian, 1985 citado em Gross, 2015; Thayer & Lane, 2000, citado em Gross, 2015; Goldin et al., 2014).

Gross (2002, 2015) em conformidade com a literatura (Boemo et al., 2022) afirma no entanto que não existe uma estratégia que seja considerada a melhor estratégia de regulação emocional, uma vez estas dependem sempre da situação em que o indivíduo se encontra, das características do mesmo e dos objetivos para essa situação, pelo que uma determinada estratégia pode ser a mais adequada em um momento mas ser desajustada noutro. Neste sentido a literatura menciona a importância da variabilidade da regulação emocional, ou seja a variação no uso de uma ou mais estratégias diante das diversas situações e da relevância da flexibilidade na regulação emocional que corresponde ao grau de covariação entre a variabilidade da regulação emocional e as mudanças que acontecem no ambiente, tais mudanças no ambiente podem consistir em acontecimentos externos e/ou avaliações de reações emocionais a esses acontecimentos (Aldao et al., 2014).

Posto isto, a literatura tem demonstrado uma relação direta entre a delinquência juvenil e a regulação emocional. Nomeadamente na associação entre a ausência de uma regulação emocional e a prática de determinados crimes por jovens (carjacking, disparar um tiro contra alguém, recorrer a prostituição e utilização ilegal do cartão de crédito) (Salinas & Venta, 2021). Um estudo demonstrou que a regulação emocional avaliada através dos professores de jovens predizia a prisão dos mesmos 30 meses depois (Kemp et al., 2017). Melhores níveis de habilidade de regulação emocional durante e na entrada da prisão (em Portugal corresponderia a um centro educativo) estavam associados a menores níveis de reincidência, especialmente a monitorização de triggers internos e externos (Docherty et al., 2021).

A regulação emocional sendo um construto muito abrangente engloba uma multitude de outros conceitos, que por sua vez têm uma conexão com a delinquência, de forma direta ou indireta (ie., através das associações entre agressividade, perturbação anti social ou comportamentos externalizantes). Um dos construtos que importa referir é a dimensão do controle com esforço (*effortful control*), ou seja, a “capacidade de inibir, ativar ou alterar (modular) voluntariamente a atenção e o comportamento, bem como tarefas de funcionamento executivo de planeamento, deteção de erros e integração de informações relevantes para a seleção do comportamento” (Eisenberg et al., 2004, p. 263) construto chave na regulação emocional (Eisenberg et al., 2007). A dimensão de controlo com esforço inclui regulação comportamental, ou seja, a capacidade de inibir os nossos comportamentos quando instruídos e motivados para realizarem determinados comportamentos (controlo inibitório), e a

capacidade de iniciar um comportamento quando não existe motivação para tal (controle motivacional) (Eggum-Wilkens et al., 2016), incluindo ainda a capacidade de regulação atencional, dividida entre a capacidade de focar a atenção num estímulo (atenção focada) ou de desviar voluntariamente a atenção conforme necessário (desvio atencional) (Derryberry & Rothbart, 1988). Assim a dimensão de controle é um processo que pode modular o comportamento, as cognições/pensamentos e emoções dos indivíduos (Spinard & Eisenberg, 2015), atuando como um processo chave no desenvolvimento da regulação emocional (Eisenberg et al., 2014).

Neste sentido, a capacidade de controle de regulação atencional e comportamental têm demonstrado associações negativas com problemas externalizantes (quanto menor a regulação atencional e comportamental maior os problemas externalizantes) (Eisenberg et al., 2009), como por exemplo problemas relacionados com agressividade e comportamentos desviantes (Achenbach et al., 1987; Esposito et al. 2017) que estão por sua vez conectados com a delinquência (Srinivasan et al., 2023; Fite et al., 2010; Childs et al., 2010). Investigação recente corrobora uma associação direta entre a dimensão do controle com esforço com delinquência juvenil, estando baixos níveis desta dimensão relacionados com tempo de reincidência dos jovens, mais especificamente que um menor controle com esforço está conectado com um menor tempo de reincidência (DeLisi & Vaughn, 2014). Por sua vez, baixos níveis de controle com esforço em conjunto com baixos níveis de emocionalidade negativa (interação com outros e experiência com o ambiente geralmente percebida de forma negativa), aumentam significativamente a taxa de reincidência (DeLisi & Vaughn, 2014). No que consta ao controle inibitório a investigação têm também demonstrado uma relação entre este construto e a delinquência juvenil (Ojanen & Nostrand, 2019; Fosco et al., 2020).

4. A Prevenção da Delinquência Juvenil

4.1 Prevenção universal, seletiva e indicada

Devido à crescente problemática dos casos de DJ em Portugal, e das suas consequências nos jovens, surge a necessidade da criação de programas de intervenção baseados na literatura, que atuem na mitigação e prevenção destes comportamentos bem como na redução da reincidência.

A literatura distingue duas tipologias: a de Gordon (1983) e a de Caplan (1964). Uma vez que a classificação de Gordon (1983) possui maior reconhecimento, será utilizada esta classificação (Hage & Romano, 2013). Além disso, reconheceu-se a importância da criação de um modelo que fosse focado na natureza e no grau dos fatores de risco enfrentados pela

população vulnerável da iniciativa em questão (Almeida & Maia, 2021; Springer & Phillips, 2006).

Tendo por base o modelo de Gordon (1983) a prevenção foi classificada em prevenção universal, seletiva e indicada.

Assim a prevenção universal refere-se a intervenções que abrangem a população geral ou a todo um grupo populacional, que não tenha demonstrado fatores de risco significativos relacionados com o comportamento no qual se quer intervir (Mrazek & Haggerty, 1994). Tendo em conta o contexto da delinquência juvenil a prevenção universal, seria equivalente à implementação de um programa de prevenção de DJ a todos os alunos de diferentes escolas de Portugal.

A prevenção seletiva centra-se em indivíduos ou subgrupos da população, cujo risco de desenvolver os comportamentos que se quer prevenir é significativamente mais elevado do que o restante da população (Mrazek & Haggerty, 1994). Considerando o exemplo da delinquência juvenil, este tipo de prevenção seria a implementação de um programa de prevenção de delinquência a jovens com dificuldades de regulação emocional.

Finalmente a prevenção indicada destina-se a indivíduos de alto risco que são identificados como tendo os comportamentos que se quer prevenir (Mrazek & Haggerty, 1994). Recorrendo ao contexto em questão, este tipo de prevenção seria aplicado a jovens que estejam em conflito com a lei e estejam sinalizados pela CPCJ ou DGRSP.

Assim a intervenção Mentor + - que a seguir se irá descrever – enquadra-se na prevenção seletiva e indicada.

4.2. Características da prevenção indicada

De forma a compreender melhor a relevância da prevenção indicada torna-se necessário consultar a literatura existente sobre este tipo de prevenção, neste sentido as metodologias de revisão de literatura e meta-análise são extremamente úteis por permitirem uma compreensão vasta das implicações deste tipo de prevenção.

Uma revisão sistemática recente, utilizando apenas de revisões sistemáticas, avaliou a eficácia de 12 tipos de intervenções indicadas na redução da delinquência juvenil e de comportamentos antissociais, nela concluiu que as intervenções mais eficazes são aquelas que incluem aspetos da terapia familiar, que focam o treino de competências como o autocontrolo, a tomada de perspectiva e controlo inibitório, que incluem o treino de competências parentais (ie., monitorização dos comportamentos da criança, reforço dado de forma consistente,

adequação das respostas dadas ao comportamento da criança), que se baseiam em estratégias de dissuasão focada (ie., focadas na assertividade da punição ou mobilização da comunidade contra a prática da criminalidade), que incluem técnicas da terapia cognitiva comportamental e que incluem aspetos de mentoria (Farrington et al., 2022).

Tendo em consideração o mencionado acima, importa mencionar a iniciativa Mentor +, que contém por exemplo técnicas da terapia cognitiva comportamental e utiliza mentoria.

4.3. A Mentoria como método para a prevenção indicada

Um dos estudos de referência quando se analisa o impacto da mentoria na redução da delinquência juvenil é o de Tolan et al. (2014). Na sua meta-análise destaca o impacto que as intervenções que usam a mentoria têm não só na redução da delinquência, como na promoção de comportamentos mais ajustados, mas também com fatores correlacionados com baixos níveis de delinquência como rendimento escolar positivo, comportamentos antissociais (consumo de substâncias psicoativas) e comportamentos precursores à delinquência (níveis de agressividade) (Tolan et al., 2014), o que se encontra em linha com meta-análises anteriores (Jolliffe & Farrington, 2007). Este estudo mostrou, ainda, que os processos de apoio emocional e a advocacia na mentoria são elementos-chave neste tipo de intervenção e contexto (Tolan et al., 2013).

Estudos mais recentes têm ido ao encontro da eficácia da mentoria como uma metodologia de prevenção e redução da delinquência (Hawkins et al. 2020), tendo o Instituto de Justiça americano responsável pela supervisão dos programas de intervenção e das melhores práticas no sistema judicial considerado a mentoria como eficaz na redução da delinquência (National Justice Institute, 2013). Recentemente DuBois (2022) referiu que a mentoria é, por vezes, mais eficaz na redução do reincidimos do que os serviços típicos do sistema judicial.

A investigação sobre a aplicação da mentoria têm contribuído para a melhor compreensão dos aspetos chave na implementação da mentoria, demonstrando-nos o que funciona por exemplo ao nível de quem pode ser mentor. A literatura refere que os mentores, tanto podem ser pares (ie., pessoas que já estiveram envolvidas no sistema judicial) (Brierley et al., 2025), como não pares (ie., adultos voluntários) (DuBois & Herrera, 2022). Por outro lado, esta demonstra-nos ainda que quando a população alvo são jovens com percurso delinvente ou jovens violentos, as mentorias de grupo devem ser evitadas devido ao efeito de contágio que promove o comportamento delinvente entre os jovens (Garringer et al., 2015).

Apesar do avanço no conhecimento da eficácia da mentoria ainda existem muitas questões em aberto que necessitam ser respondidas (Dubois, 2021), contudo a investigação existente permite não só nos permite compreender os processos de como a mentoria interage com a delinquência (Hawkins et al. 2020), como nos possibilita a criação de iniciativas baseados na evidência.

5. Iniciativa Mentor +

O programa Mentor + surge como uma iniciativa de prevenção indicada e seletiva que procurava estimular relações de mentoria entre jovens em conflito com a lei (mentorandos) e jovens adultos com percurso normativo (mentores), de forma a potenciar o desenvolvimento psicológico, emocional e psicossocial dos primeiros. Sendo cofinanciamento pela União Europeia, envolver nove organizações de diferentes estados-membros, nomeadamente: Beyond the Horizon International Strategic Studies Group (Bélgica), Amadora Inova (Portugal), Athens Lifelong Learning Institute (Grécia), De Touter Vzw (Bélgica), EaSI (Roménia), I and F Education and Development Limited (Irlanda), San Giuseppe Onlus (Itália), VIS JUVENTUM ASSOCIATION (Roménia) e Aproximar – Cooperativa de Solidariedade Social, CRL (Portugal). Em Portugal, esta iniciativa está atualmente a ser implementada pela Amadora Inova e pela Aproximar – Cooperativa de Solidariedade Social, CRL. A duração inicial estimada do programa era de 36 meses, tendo iniciado em março de 2022 e o fim previsto para março de 2025.

O Mentor + foi desenhado como uma intervenção não-formal, que procura estimular relações de mentoria entre jovens em conflito com a lei (mentorandos) e jovens adultos com percurso normativo (mentores).

Durante a sua implementação o Mentor + tinha previsto a criação de 3 produtos: um manual do mentor, uma app para o telemóvel e um programa de mentoria especializado em intervenção em jovens comportamentos delinquentes.

O manual do mentor foi desenvolvido com o objetivo de auxiliar a implementação da mentoria, provendo um recurso digital para ser consultado pelos mentores durante a implementação da mentoria. Nele os mentores poderiam consultar a literatura existente sobre a intervenção em jovens com percurso delinvente, a investigação sobre as necessidades específicas dessa população vulnerável, uma contextualização jurídica da situação legal em que os jovens estavam inseridos e técnicas de atuação perante eventuais comportamentos problemáticos do mentorado. O manual reunia ainda um conjunto de diferentes técnicas e

modelos psicológicos fundamentais na intervenção com esta população (ie., entrevista motivacional, regulação emocional ou o modelo cognitivo comportamental ABC), bem como um conjunto de exercícios nelas baseados, a serem implementados durante a relação de mentoria.

No que diz respeito à app, a mesma tinha como objetivo permitir que os mentores e mentorandos comunicassem por mensagem sem a necessidade de prover informação pessoal. Esta tinha ainda disponível uma versão online de um conjunto de recursos e atividades provenientes do manual do Mentor, que poderiam ser utilizados durante as sessões de mentoria, consoante as necessidades do mentor ou os objetivos da sessão. Apesar da App permitir o contacto entre mentor e mentorando através do chat da aplicação, não possibilitava a realização de sessões online, apenas permitia o envio do convite da sessão online. Finalmente uma outra funcionalidade da App, era possibilitar o acesso de ambos mentor e mentorando a um calendário conjunto, onde as diferentes sessões poderiam ser agendadas e consultadas.

Tendo por base a literatura, os princípios de educação não formal e da aprendizagem experiencial, este projeto procurou desenvolver um programa de mentoria de forma a promover o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais, reduzir comportamentos desviantes, promover a resiliência e melhorar o autoconceito e autoeficácia dos jovens com percurso delinvente. Neste sentido, o projeto procura ajudar os jovens a ultrapassar *tempting stops* (ie., uso de substâncias, afiliações a gangues, furtos, abandono escolar) e reduzir o seu impacto no desenvolvimento dos jovens. Procurou promover fatores de proteção, como o sucesso escolar, o autoconhecimento, a empatia e processos de tomada de decisão responsável, de forma a potenciar competências necessárias para o desenvolvimento pessoal, profissional e social dos mentorandos.

5.1. Tipos de mentoria presentes no Mentor +

O Mentor + apresenta-se assim como um programa de mentoria formal, sendo caracterizado pelo suporte oficial de uma organização nas relações de mentoria que atua como facilitadora dessas mesmas relações, ao prover “algum nível de estrutura, diretrizes, políticas e assistência para iniciar, manter e terminar as relações mentor-mentorando” (Finkelstein & Mark, 2007, p. 345). Este tipo de programa têm ainda a particularidade de ter em consideração as necessidades específicas dos mentores (as necessidades específicas de jovens em conflito com a justiça) e por ter objetivos bem definidos pela organização (Rhodes, 2005).

Quanto à natureza das mentorias elas podem acontecer em formato um-para-um ou online; podendo ser classificadas como formais ou informais; instrumentais ou psicossociais; focadas ou não num aspeto em específico; e consoante o seu foco (mentoria focada na escola).

As mentorias no projeto Mentor + aconteceram em dois formatos: um-para-um ou presencial e mentoria online. A mentoria presencial envolve o emparelhamento de um mentor com um mentorando, onde ambos se reúnem de forma regular num espaço físico determinado por ambos. Este modelo de mentoria foca-se em garantir que o mentorando recebe o apoio e atenção personalizados às suas necessidades e circunstâncias específicas (DuBois & Karcher, 2005, 2014). Importa salientar o estudo de Eby et al. (2009) onde um do critério de inclusão foi a existência exclusiva deste tipo de mentoria, tendo concluído que a mesma estava associada a resultados mais favoráveis em áreas como o comportamento, as atitudes, a saúde, relacionamentos, a motivação e carreira profissional. Um dos exemplos de referência das monitorias presenciais na temática da delinquência com elevada eficácia é o programa de intervenção “BigBrother BigSister” (Herrera et al., 2024).

Quanto à mentoria online, esta baseia-se nos mesmos princípios do que a mentoria presencial, contudo o seu principal modo de implementação é através da tecnologia (ie., plataformas como o Zoom ou o Microsoft Teams) (Argente-linares et al., 2017; Shpigelman, 2014). Este modelo de mentoria, ao melhor do meu conhecimento nunca foi utilizado em intervenções com jovens em conflito com a lei, sendo mais utilizado em contextos educacionais, desenvolvimento da carreira profissional (Shpigelman, 2014; Lin, 2016; Crisp et al., 2010) ou na promoção de adaptação a problemas de saúde, apesar de esta aplicação obter resultados inconclusivos relativamente à sua eficácia como demonstrado no estudo de Kaufman et al. (2021). Contudo devido à distância geográfica entre mentor e mentorando, foi aplicado este formato no Mentor +.

Quanto à classificação do tipo de mentoria, estas podem ser formais ou informais, instrumentais ou psicossociais.

Quanto à classificação do tipo de mentoria, o Mentor + apresenta uma mentoria inspirada no de tipo formal, seguindo uma estrutura de objetivos S.M.A.R.T (específicos, mensuráveis, atingíveis, relevantes e limitados no tempo) (Bovend'Eerdts et al., 2009) estabelecidos de acordo com as necessidades do mentorando, pela sugestão de temáticas a serem abordadas durante as sessões (ie., no Mentor + a regulação emocional ou estratégias de coping) e pela transmissão de conhecimentos e técnicas (ie., no Mentor + desde da construção de um CV a técnicas de motivação para a mudança) (Wanberg et al., 2003; APA, 2012). Tendo

este tipo de mentoria vindo a demonstrar resultados promissores em jovens como demonstrado na meta análise de Raposa et al. (2019).

No que concerne às relações de mentoria inspiradas no tipo informal, estas são caracterizadas por proverem suporte emocional, incentivarem a conexão com a comunidade, por os mentores servirem de modelos para os jovens e por se focarem no desenvolvimento pessoal além do desenvolvimento profissional do mentorando (Janssen et al., 2015; Meltzer et al., 2016; Spencer, 2007). Neste sentido o Mentor + procurou incluir também aspetos das mentorias informais, como o foco no apoio emocional, a atuação do mentor como um modelo positivo e no auxílio nos processos de tomada de decisão do mesmo. De mencionar que este tipo de mentoria está associado a uma diversidade de benefícios desde o desenvolvimento socio emocional à saúde física e proteção contra problemas psicossociais (Van Dam et al., 2018). Dentro deste tipo de relação o Mentor + providenciou ainda aos mentores acesso a recursos, redes e oportunidades de crescimento pessoal e educativo, como forma de assistência aos diversos desafios que enfrentam.

A mentoria instrumental enfatiza o desenvolvimento de habilidades e o auxílio no cumprimento de objetivos (Lyons et al., 2019), neste sentido pode ser dividida em dois estilos consoante o objetivo da mentoria: O estilo focado em objetivos (Task-Oriented style) e o estilo baseado na performance (Performance-Based style).

O estilo focado em objetivos tal como o nome indica procura auxiliar o mentorando a atingir os seus objetivos em domínios como a educação, o trabalho e a saúde mental através da transferência de conhecimento, orientações, explicações e sugestões provenientes do mentor (Bannink et al., 2015; Karcher et al., 2006). Enquanto o estilo baseado na performance foca-se no melhoramento do desempenho, na motivação e na aquisição de competências do mentor para alcançar conquistas em áreas do seu interesse como a escola ou o desporto, através de críticas construtivas, feedback e estratégias empiricamente validadas (Eby et al., 2013; Spencer e Liang, 2009). A literatura tem demonstrado que este tipo de mentoria é eficaz no melhoramento do aproveitamento escolar, satisfação com a vida e na redução de comportamentos disruptivos em adolescentes (McQuillin & Lyons, 2016). Deste modo no Mentor + o mentor através desta relação de mentoria trabalhou as necessidades académicas e profissionais dos mentorandos ajudando-os a desenvolver as habilidades necessárias para atingir os seus objetivos específicos.

A mentoria psicossocial procura desenvolver as competências emocionais, pessoais e sociais do mentorando (Karcher et al., 2006), sendo a relação de mentoria é o principal método

pelo qual o mentor desenvolva essas competências (Sar & Sterrett, 2014). Este tipo de relação de mentoria é tipicamente caracterizado pela sua profundidade emocional e por atuar sobre a relação interpessoal do mentor com o mentorando (Simon et al., 2008; Allen et al, 2004). Podendo este tipo de mentoria pode ser dividido em três estilos: Mentoria desenvolvimental, Mentoria de apoio emocional e mentoria por modelagem.

A mentoria desenvolvimental enfatiza a construção ou alteração da confiança nas próprias capacidades do mentorando e da sua identidade, esta que por vezes se encontra conectada com o seu comportamento delinvente (Merrick, 2017). Este estilo coloca ainda ênfase em trabalhar o bem-estar emocional, a auto-percepção (ie., conhecer quais as situações que disputam certas respostas emocionais) (e a resiliência do mentorando (ie., transmissão de técnicas de autorregulação) (Rhodes, 2005). Quanto à mentoria de apoio emocional, o mentor provê um espaço seguro para o mentorando expressar as suas preocupações, dificuldades emocionais e problemas pessoais que possa estar a enfrentar, oferecendo escuta ativa, validação, orientações para gerir o stress e enfrentar os desafios. (Spencer et al., 2020; Kiadarbandsari, 2023; Kram, 1985; Dougherty et al., 2007). Por último na mentoria por modelagem, o mentor procura apresentar-se como um modelo positivo e uma inspiração para o mentorando emular, através do seu exemplo de conquistas pessoais, atitudes, valores e comportamento possa motivar e promover o mentorando para o seu desenvolvimento pessoal, académico e emocional (Dougherty et al., 2007; Eby et al., 2007; Sosik e Godshalk, 2007). Este tipo de mentoria tem sido associado a melhorias na regulação emocional, bem como na expressão e compreensão emocional por parte do mentorando (Brady et al., 2015; Pianta, 1999). O Mentor + procurou assim através deste tipo de mentoria criar um espaço seguro onde o mentorando pudesse expressar as suas emoções, aprender a gerir o stress, desenvolver a sua identidade e confiança nas suas capacidades. Potenciou ainda uma referência com valores, atitudes e comportamentos pró-sociais, pelo qual o mentorando pode aspirar e imitar.

Por fim a mentoria focada na escola acontece normalmente dentro do horário e recinto escolar, focando-se na prevenção do abandono escolar, melhoramento das atitudes dos mentorandos face à escola e professores, aumento do aproveitamento escolar e melhoria dos comportamentos escolares (Blum e Jones, 1993, citado em Converse e Lignugaris/Kraft, 2008; King et al., 2002 citado em Converse & Lignugaris/Kraft, 2008; Slicker e Palmer, 1993 citado em Converse & Lignugaris/Kraft, 2008; Herrera & Karcher, 2014; Lyons, 2018). A literatura têm demonstrado a eficácia desta mentoria na diminuição do desengajamento escolar (ie., falta de assiduidade, mau comportamento, baixo rendimento escolar), no aumento das atitudes

positivas relativamente à escola e aumento da performance escolar (Cavell et al., 2009; Janosz et al., 2019; Herrera et al., 2011; Chan et al., 2019). Tendo em consideração a relação mencionada anteriormente entre a escola e os comportamentos delinquentes, o Mentor + procurou através deste tipo de mentoria aumentar o envolvimento e aproveitamento escolar dos jovens.

5.2. Conteúdos das sessões de mentoria

No início da relação de mentoria o mentor e mentorando assinam ou comprometem-se verbalmente a um acordo de mentoria, de forma a gerir as expectativas de ambos para o que será a mentoria (Koczka, 2017). Tendo em consideração o modelo de acordo de mentoria da Aproximar que foi utilizado no programa em questão, ficam registadas para além das informações pré estabelecidas pelo Mentor + (ie., duração das sessões ou duração da mentoria) aspetos como, a existência de contacto entre ambos fora das sessões de mentoria e no caso do Mentor + o contacto fora da aplicação (ie., através de telefone, email ou whatsapp), se a marcação das sessões acontecerá de forma fixa ou se ficam estabelecidas após cada sessão, as responsabilidades de ambos mentor e mentorando na relação de mentoria e a garantia de que tudo o que é falado é confidencial e apenas será comunicado ao coordenador de mentor se necessário. Nas situações em que existe um acordo físico o mesmo é assinado pelo mentor, mentorando e coordenador de mentoria.

Após o acordo de mentoria estabelecido é realizado com o mentor uma análise de necessidades, com a função de perceber quais são as áreas prioritárias para o mentorando que necessitam de intervenção ou sente que poderia beneficiar com a relação de mentoria. Neste sentido são definidos objetivos SMART a longo, médio e curto prazo, de forma a direccionar a mentoria para o cumprimento dos mesmos (Clutterbuck & Megginson, 2017). Outros instrumentos auxiliares utilizados foram planos de ação e ferramentas de acompanhamento do progresso (ie., Daylio) (Cole et al., 2021; Rehman et al., 2024).

Contudo existe espaço de discussão e partilha livre onde o mentorando pode trazer para a sessão de mentoria temáticas que não estavam previamente a ser trabalhadas, mas às quais sente a necessidade de recorrer à mentoria e ao mentor por ajuda (ie.,, discussão que teve com os pais, ter agredido um colega etc).

Em ambos os casos os mentores recorreram aos diferentes tipos de mentoria anteriormente mencionados, tendo também ao seu dispor as ferramentas dispostas pelo Mentor + como o manual de mentores e o manual teórico.

Por fim, após cada sessão o mentor preenche o formulário de registo da sessão, onde descrevem de forma breve as temáticas abordadas na sessão, uma descrição das atividades realizadas e se as mesmas foram ou não planeadas.

5.3. Duração dos encontros de mentoria

No que consta à duração das sessões importa analisar quanto tempo deve ter cada sessão e qual a frequência das sessões.

Neste sentido a investigação têm demonstrados que a duração ideal das sessões parece ser inconsistente alguns estudos indicam que sessões com mais de 5 horas estão associadas à maior sucesso na redução da reincidência (Jolliffe & Farrington, 2008), enquanto outros indicam que sessões com apenas de 2 horas por semana são suficientes (O'Dwyer, 2019). Enquanto outras investigações apontam para sessões mais curtas entre 60 a 90 minutos (Humphreys & Teater, 2018; Tapia et al., 2013). Quanto à frequência das sessões diversos autores apontam para que aconteçam de forma consistente e frequente, sendo o consenso relativamente à eficácia na redução da reincidência que estas aconteçam pelo menos uma vez por semana (Adler et al., 2016; Danish Crime Prevention Council, 2012; Tolan, et al., 2013)..

Neste sentido as sessões do Mentor + tinham uma duração de 60 minutos tendo acontecido de forma semanal, contudo por vezes devido a dificuldades de compatibilidade de horários estas eram realizadas de forma quizenal.

5.4. Duração do programa de mentoria

A literatura não é clara ao determinar qual a duração optimal das relações de mentoria, contudo indica que as relações de mentoria necessitam de existir de entre 6 meses a 1 ano de forma a assegurar os seus benefícios (Dwyer, 2019; Tarling et al., 2004). Apesar de alguns estudos parecem indicar que relações de mentoria que duram um ano resultam em melhorias em resultados académicos, psicossociais e comportamentais comparativamente a relações de 6 meses a 1 ano ou a entre 3 meses a 6 meses, e quando comparados jovens com relações de um ano com jovens sem mentoria existe uma clara evidência na diminuição de diminuição dos problemas emocionais e comportamentais (Erdem et al., 2016; Grossman & Rhodes, 2002). Neste sentido as relações de mentoria do Mentor + ocorreram durante 6 meses.

5.5. Modelos Teóricos de base do Programa Mentor +

O Mentor + como a maioria dos programas de intervenção, dispõe de um manual teórico onde fundamenta a sua atuação com base na literatura. Não sendo este o foco da presente dissertação, detalham-se, contudo, alguns destes modelos.

5.5.1. Teorias de reabilitação

Estão inseridas nas teorias de reabilitação, o modelo Risco-Necessidade-Responsabilidade (RNR), o “The Good Lives Model”, as teorias de desistência e a justiça restaurativa.

5.5.1.1. Modelo Risco-Necessidade-Responsabilidade

O modelo Risco-Necessidade-Responsabilidade (RNR) foi inicialmente desenvolvido por Andrews e Bonta (1990), sendo atualmente um dos modelos mais utilizados na reabilitação de ofensores adultos em países com elevado rendimento (elevado PIB per capita) (Polaschek, 2012).

O modelo baseia-se em três princípios: Risco-Necessidade-Responsividade.

O princípio do risco afirma que nem todos os indivíduos têm a mesma propensão de cometer comportamentos criminosos/delinquentes ou de reincidir, deste modo um maior número de recursos e intervenções deve ser alocados aos indivíduos que apresentam maior risco (Bonta & Andrews, 2007; Fazel et al., 2024).

O princípio da necessidade enfatiza a diferença entre fatores de risco crimogênicos estáticos e dinâmicos que preveem a ocorrência de comportamentos delinquentes e as taxas de reincidência. Os fatores de risco estáticos correspondem a aspetos que não podem ser alterados (ie., sexo, histórico criminal, etnia) enquanto os fatores dinâmicos correspondem a características mutáveis dos indivíduos (ie., pares delinquentes, autoestima ou abuso de substâncias) (Eisenberg et al., 2019; Heffernan et al., 2019). Torna-se, pois, importante identificar e intervir sobre as diferentes necessidades/fatores de risco cromogênicas do indivíduo (conhecidas como as oito necessidades centrais), uma vez que estas atuam como impulsionadores aos comportamentos criminosos, deste modo abordando-as os comportamentos delinquentes e respetiva reincidência diminuirão (Andrews & Bonta, 2010).

Finalmente o princípio da responsividade afirma que a intervenção deve ser adaptada às características e necessidades do indivíduo em questão (estilo de aprendizagem, motivação, competências e forças) (Andrews et al., 2011).

Apesar de ter demonstrado resultados positivos na sua aplicação a jovens ofensores (Singh et al., 2014), os mecanismos pelos quais o modelo reduz a reincidência são diferentes

entre adultos e jovens, sendo que quando aplicado a jovens ofensores este modelo necessita, de ser aprimorado como sugerido por Brogan et al. (2015).

O Mentor + tinha previsto utilizar este modelo como o fundamento dos processos de mentoria, ao identificar o nível de risco de cada jovem, reconhecendo e atendendo às suas necessidades criminógenas e respondendo a estas com base nas suas características individuais.

5.5.1.2. The Good Lives Model

O The Good Lives Model (GLM) é outro modelo incluído nas teorias de reabilitação, tendo sido criado como um complemento ao modelo RNR (Ward & Fortune, 2013; Ward e Maruna, 2007). Este modelo é um modelo baseado nas forças, ou seja, foca-se na identificação e utilização dos recursos do indivíduo ou da situação em que o mesmo se encontra como método preventivo da reincidência e de comportamentos delinquentes (Hunter et al., 2017). Os recursos disponíveis do jovem podem atuar de forma direta nos comportamentos delinquentes ou de forma indireta atuando como moderadores na relação entre os fatores de risco e a delinquência (Fougere & Daffern, 2011).

Este modelo conceptualiza que a delinquência acontece como uma tentativa dos jovens obterem “bens primários”, definidos por Ward e Stewart como (2003, p. 356) “ações, situações ideais, características, experiências e estados de espírito que são vistos como intrinsecamente benéficos para os seres humanos” através de meios criminosos (designados bens secundários) (Ward & Marshall, 2004).

Assim, o GLM tem dois objetivos principais: a redução da reincidência e a promoção do bem-estar dos ofensores (Barnao et al., 2015). Neste sentido esta intervenção foca-se na capacitação dos indivíduos equipando-os dos recursos, competências e oportunidades para obterem os seus bens primários, melhorando não só a sua qualidade de vida, mas diminuindo a necessidade de recorrer ao crime, reduzindo assim a taxa de reincidência (Chu et al., 2022; Dickson e Willis, 2022; Ward, 2002a, Ward, 2002b).

A literatura têm vindo a demonstrar a aplicação deste modelo em jovens agressores sexuais (Chu et al., 2015; Wylie & Griffin, 2013) bem como no contexto de jovens ofensores no geral (Wainwright & Nee, 2014). Tendo sido considerado adequado para a reabilitação desta população (Fortune, 2018).

O Mentor + previa fundamentar-se neste modelo para fortalecer e promover os fatores de proteção dos jovens, ao ajudá-los a realizarem os seus objetivos de vida através dos meios socialmente aceitáveis e empoderá-los dando lhes autonomia nas suas escolhas de vida.

5.5.1.3 Teorias de Desistência

Quando se aborda a problemática da criminalidade em adultos ou jovens, as questões da desistência do crime são inevitáveis, deste modo para compreender a sua influência no Mentor + torna-se essencial defini-la. A desistência do crime pode ser definida utilizando Maruna (2001, p 26) como “a abstinência a longo prazo da criminalidade entre indivíduos que anteriormente se tinham envolvido em padrões persistentes de infração penal”. A literatura têm demonstrado que a desistência do crime acontece num processo continuum, invés de num momento exato (Weaver, 2019), tendo este processo inicialmente sido dividido em desistência primária, o intervalo de tempo onde o indivíduo não comete atos criminosos (mudança de comportamentos), e desistência secundária, mudança do comportamento não criminoso acompanhada da adoção de uma identidade de alguém não ofensor (Maruna & Farrall, 2004). Posteriormente foi adicionado um último processo nomeado de desistência terciária por McNeill (2016 citado em Farrall, 2021) que acontece quando a comunidade ou as pessoas próximas (ie., familiares) ao indivíduo reconhecem o indivíduo além da sua identidade criminosa (McNeill & Schinkel, 2016).

Devido a subjetividade desta nomenclatura apontar para um processo linear ou sequencial Nugent e Schinkel (2016) renomearam os processos de desistência primária para “ato de desistência”, de desistência secundária para “desistência de identidade” e desistência terciária para “desistência relacional”. Importa ainda referir que os mesmos autores preveem que a desistência possa acontecer ou ser iniciada com o auxílio de pessoas com quem o indivíduo tenha estabelecido relações formais (ie., técnica de reinserção ou neste caso um mentor) (Nugent & Schinkel, 2016). (ver tabela 1)

Tabela 1

Nomenclatura de Nugent e Schinkel para os processos de desistência

Tipo de desistência	Foco	Exemplo
Ato de desistência	Comportamento (não criminoso)	Não cometer crimes
Desistência de identidade	Identidade e autoconceito	Identidade de não ofensor
Desistência relacional	Reconhecimento social	Reconhecimento de mudança por outros

Por fim, importa mencionar que os fatores de risco que proporcionam o envolvimento no crime não são necessariamente os mesmos que explicam a desistência (Bucklen, 2021). Neste sentido alguns dos fatores que influenciam negativamente a desistência são os laços familiares e comunitários fortes, um trabalho laboral em que se sintam realizados, o reconhecimento do valor dos outros, esperança no futuro e sentimentos de autoeficácia e um sentimento de propósito e significado na vida (Maruna & Mann, 2019). Existindo ainda investigação que aponta para o impacto da rotulagem destes jovens na sua desistência do crime (Bernburg, 2019; Kroska et al., 2016).

O Mentor + antevia trabalhar com os jovens a sua responsabilidade pelas ofensas cometidas dando-lhes oportunidades de demonstrarem remorsos e repararem de alguma forma as ofensas cometidas, combatendo a tendência da sua atribuição a fatores sociais ou ambientais (i.e., locus de control externo). Antecipava baseado nestas teorias contribuir para o seu envolvimento com a sua comunidade (Maruna's, 2001).

5.5.1.4. Justiça Restaurativa

A Justiça Restaurativa (JR) não tem por si uma definição concreta, uma vez que é caracterizada de diferentes formas por diferentes autores, contudo uma forma de compreender este fenómeno é considerando-a como um mecanismo ou abordagem complementar ao sistema atual de justiça retributiva (Daly, 2016). O foco da JR é restituir o ofensor invés de o castigar, para tal coloca uma grande ênfase em criar oportunidades para o ofensor demonstrar remorso e em possibilidades do mesmo reparar os danos causados. A JR procura envolver diversas partes neste processo (ofensor, vítima e comunidade) e centrando-se na vítima e nos efeitos das ações do infrator (Marshall, 2020; Menkel-Meadow, 2007). Este mecanismo tem sido adaptado em diferentes intervenções demonstrando não só resultados positivos para as vítimas (ie.,, maiores níveis de satisfação com este processo comparativamente ao processo do sistema de justiça tradicional e maior perceção de responsabilidade do ofensor) (Poulson's 2003) mas também para os ofensores (maior taxa de cumprimento de acordos de restauração á vítima e menores taxas de reincidência) (Latimer et al., 2001; Nugent et al., 2003). Quanto a sua aplicação na justiça juvenil apesar da maioria das suas adaptações não serem eficazes ou possuírem um efeito pequeno, existem algumas exceções nomeadamente em programas de intervenção para jovens de baixo risco de reincidência ou jovens que cometeram atos classificados pela lei como crime pela primeira vez (Wilson et al., 2017). Estes programas eram caracterizados por incluírem elementos como pedidos de desculpa verbais ou escritos à vítima, reuniões cara-a-

cara entre agressor e vítima, envolvimento familiar e algum tipo de restituição (Wilson et al., 2017).

O Mentor + previa baseado nos procedimentos da JR e numa lógica de prover uma possibilidade de redenção (Maruna, 2016) criar oportunidades para os jovens de demonstrar remorso pelas situações que os levaram ao acompanhamento da DGRSP, possibilitando oportunidades de os mesmo corrigirem esses comportamentos.

5.5.2. Teorias e estratégias psicológicas

O Mentor + para o desenvolvimento da sua intervenção baseou-se na literatura da psicologia, nomeadamente na Teoria de Aprendizagem Social de Bandura (1977a), na Teoria Ecológica de Bronfenbrenner (1977) e na investigação sobre a Inteligência Emocional.

5.5.2.1. Teoria da Aprendizagem Social

Ambas a teoria de aprendizagem social (Bandura, 1977a) e a teoria social cognitiva (Bandura, 1986, 1999) enfatizam o papel da imitação/modelagem na aprendizagem de novos comportamentos, fomentando-se exemplos positivos que promovam comportamentos e valores pró-sociais.

Uma outra adição do modelo de Bandura à problemática da delinquência juvenil é a introdução do conceito de autoeficácia, este conceito é bastante abrangente englobando tanto a crença do indivíduo sobre possuir as competências necessárias ou os recursos essenciais para desempenhar uma tarefa, como também as suas expectativas de resultados a obter em relação aos custos e benefícios dos novos estilos de comportamento (Bandura, 1977b). Em parte, é, com base nas crenças de autoeficácia que os indivíduos escolhem os desafios a enfrentar, o quanto se esforçam para superar esses desafios, o tempo que preservam perante os obstáculos e se os fracassos são percebidos como motivadores ou desmoralizantes, assim um forte sentido de auto-eficácia reduz a vulnerabilidade ao stress e reforça a resiliência à adversidade (Bandura, 2001). A literatura têm demonstrado também que a autoeficácia emocional, a crença na capacidade de regular as próprias emoções perante situações desafiantes, é um fator importante perante a delinquência juvenil, atuando como um mediador entre a empatia e os comportamentos pro sociais (Palacio et al., 2025).

Deste modo o Mentor + teria previsto dar aos mentorandos um mentor que atuaria como um exemplo positivo e fonte de inspiração para os jovens emularem comportamentos e valores desejáveis (Sánchez et al., 2017). Por outro lado procuraria trabalhar a autoeficácia dos jovens procurando não só promover a resiliência dos mentorandos, atuando como fator protetor à

delinquência (Glowacz & Born, 2014; Mallett, 2023), mas como promover um sentimento de domínio sobre a própria vida, onde estes se sentiriam responsáveis pelas próprias decisões, contribuindo assim como outro fator preventivo da delinquência (Maruna, 2001, citado em McNeill et al., 2012; Kelley 1996; Lau & Leung 1992).

5.5.2.2. Teoria Ecológica

A teoria ecológica (Bronfenbrenner, 1977) afirma que o comportamento humano é moldado por diferentes ambientes ou sistemas que interagem com o indivíduo de forma direta ou indireta (Bronfenbrenner, 1992). Posteriormente este modelo foi atualizado por Bronfenbrenner e Morris (2006) para a criação do modelo bioecológico, contudo no presente estudo apenas será considerado o modelo ecológico, uma vez ter sido este o modelo escolhido pelo Mentor + no desenvolvimento do programa de intervenção.

Nestes modelos foram definidos cinco subsistemas: O Microsistema envolve as relações entre o indivíduo e o ambiente imediato no qual interage (ie., escola, trabalho, casa) (Bronfenbrenner, 1977); o mesossistema engloba as interações entre os diversos microsistemas, podendo se afirmar que o mesossistema é um ambiente de diversos microsistemas (ie., relação entre pais e professores ou família e pares) (Bronfenbrenner, 1979); o exossistema refere-se aos contextos que não afetando diretamente o indivíduo influenciam o seu comportamento (ie., um dos pais teve um dia stressante no trabalho e como consequência não está disponível para dar tempo de qualidade ao seu filho) (Bronfenbrenner, 2005); no macrosistema estão incorporadas a blueprint social (ie., crenças, ideologias ou normas culturais) na qual o indivíduo está inserido e em simultâneo as instituições sociais (ie., sistema político) (Bronfenbrenner, 1988); o cronosistema engloba as mudanças provocadas pelo tempo no indivíduo e no ambiente em que está inserido (ie., estrutura familiar, emprego/desemprego ou local de residência) (Bronfenbrenner, 1994) (ver tabela x).

A utilização do modelo ecológico têm vindo a ser utilizado em intervenções que incidem na delinquência, especialmente devido a sua perspectiva única na visão da delinquência como um problema multifatorial (Lim et al., 2018; Merrin et al., 2020; Javdani & Allen, 2015).

Este modelo tornou-se relevante no Mentor + pela sua capacidade de discriminar os diferentes níveis de influência a que os jovens estão sujeitos na problemática da delinquência. O modelo ecológico possibilitaria discriminar a interação dos diferentes fatores, possibilitando uma intervenção detalhada para cada um dos sistemas (ie., família ou comunidade). Finalmente este modelo possibilitaria uma perspetiva global dos diferentes fatores de risco que promovem

a delinquência, mas também dos fatores de proteção que promovem a desistência e o bem-estar do jovem.

5.5.2.3. Inteligência emocional

A inteligência emocional (IE) foi inicialmente definida por Salovey & Mayer (1990) como a habilidade de monitorar e discriminar as emoções do próprio e dos outros, utilizando essa informação nas suas interações. Apesar dos diferentes modelos existentes pode-se afirmar que a IE é um construto que engloba tanto processos de identificação e compreensão das emoções do próprio e do outro como, as capacidades de expressão e regulação emocional (Bru-Luna et al., 2021; Neubauer & Freudenthaler, 2005; Quílez-Robres et al., 2023).

Estes construto têm vindo a estar associado à delinquência juvenil, mostrando que uma dificuldade na identificação das próprias emoções, dificuldades em identificar e empatizar com as emoções dos outros, e uma baixa regulação emocional aumentam os comportamentos delinquentes em jovens e os seus níveis de agressividade (Milojević et al., 2016). A literatura em IE tem demonstrado ainda uma associação positiva entre os níveis de IE e os comportamentos pró sociais dos adolescentes (Cao & Chen, 2025).

Neste sentido esta iniciativa tinha previsto desenvolver a inteligência emocional dos jovens como forma da sua reabilitação, pelo que o Mentor + procuraria desenvolver com os mentorandos as suas capacidades de reconhecimento emocional (as do próprio e as do outro), bem como as suas estratégias de regulação emocional. Uma das ferramentas sugerida para auxiliar no reconhecimento e expressão emocional foi o “Mood Meter”, instrumento muito utilizado pela abordagem Ruler (Recognize, Understand, Label, Express e Regulate) no desenvolvimento da inteligência emocional em escolas (Brackett & Rivers, 2014; Nathanson et al., 2016).

5.5.3. Técnicas de intervenção

Por fim o Mentor + fundamentou-se na literatura de diferentes terapias de saúde mental, recorrendo a técnicas da Terapia Cognitiva Comportamental e da Terapia Baseada na Compaixão, bem como técnicas de intervenção como a Entrevista Motivacional para a construção da sua intervenção.

5.5.3.1. Técnicas da Terapia Cognitiva Comportamental

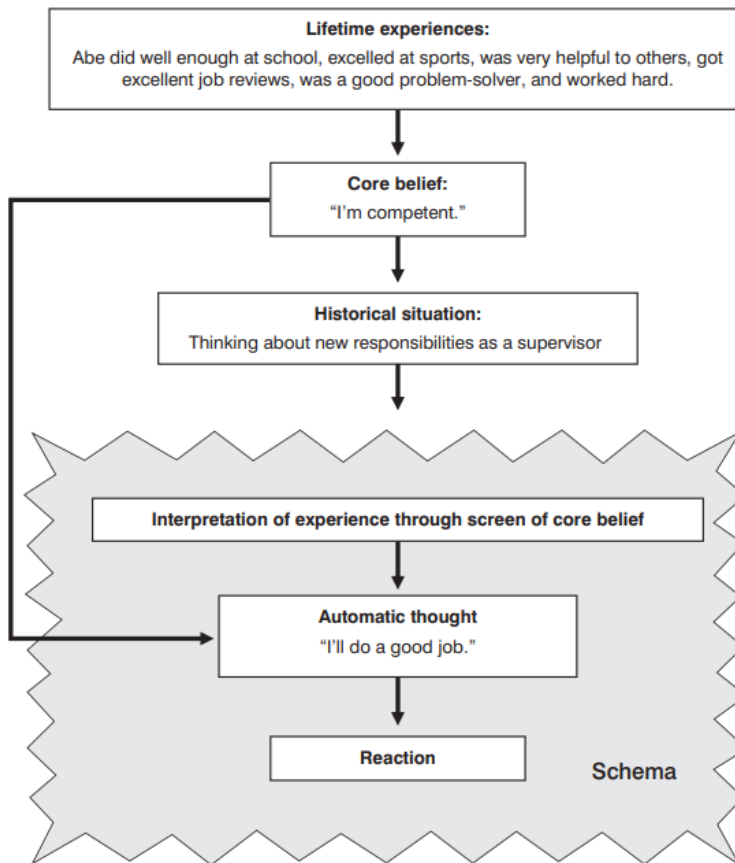
A Terapia Cognitiva Comportamental (TCC) não só é a terapia mais estudada na literatura, como a que angariou mais fundamentação empírica no tratamento das diferentes doenças mentais (Fordham, 2021). Tendo vindo a ser bastante utilizada também no sistema criminal,

devido à sua grande eficácia na redução da reincidência como demonstrado por diversas revisões de literatura e meta-análises (Smith et al., 2024). A sua utilização têm ainda demonstrado grande suporte em contexto de delinquência juvenil, contudo nestes casos torna-se necessário incluir a família ou cuidadores no tratamento (Feindler & Byers, 2013).

Esta terapia têm por base três pressupostos: 1) os processos cognitivos influenciam o comportamento e sentimentos; 2) os processos cognitivos podem ser monitorizados e modificados; 3) o comportamento desejado pode ser alcançado através da modificação dos processos cognitivos (Apa, 2017, Dozois et al., 2019). Assim segundo esta terapia não é a situação que determina como o indivíduo se sente senão a forma como o mesmo a percebe (Beck, 1995). Dentro dos processos cognitivos Beck (1976 citado em Knapp & Beck, 2008) e Clark et al. (1999) fazem a distinção entre os pensamentos automáticos, pensamentos que ocorrem de forma rápida e espontânea e que se resumem à interpretação de uma dada situação (ie., estou demasiado cansado para fazer os trabalhos de casa), e as crenças nucleares ou esquemas, estruturas cognitivas internas relativamente duradouras, ideias ou experiências que são utilizadas para organizar novas informações de uma forma significativa, determinando assim a forma como os fenômenos são percebidos e conceptualizados (ie., eu sou um fracasso nem vale a pena sequer tentar fazer os trabalhos de casa). Estes últimos originam de experiências pessoais atuando como filtros pelos quais novas experiências e informações são processadas (ver figura 3) (Knapp & Beck, 2008).

Figura 3.

Processo de formação de esquemas cognitivos



Nota. De Cognitive Behavior Therapy Basics And Beyond de Beck, 2020

Dentro da TCC um dos modelos em que o Mentor + se fundamentou foi o modelo ABC. O modelo ABC serve como um enquadramento teórico para a compreensão e análise dos comportamentos do paciente, através da conexão entre pensamentos, emoções e ações (Ellis, 1991). Este modelo afirma que os indivíduos perante determinados eventos ativadores (A), possuem determinadas crenças (B) sobre estes eventos, que medeiam a resposta/consequência (C) emocional e comportamental do indivíduo (Ellis & Dryden, 2007).

Este modelo fundamenta-se que as respostas do indivíduo estão dependentes das crenças que o mesmo têm sobre o evento, assim se as crenças forem funcionais/rationais a resposta emocional e comportamental será adaptativa, contudo se as crenças forem disfuncionais/irrationais a resposta será por sua vez mal adaptativa (David, 2003; Ellis, 1984).

Seria esperado os mentores do Mentor + interviessem juntos dos jovens de forma a possivelmente alterarem os seus padrões mal adaptativos de pensamento, mudando as crenças

disfuncionais que o indivíduo teria de si e que teria dos outros, em parte em semelhança com o programa GPS (Rijo et al., 2007). Estaria previsto ainda utilizando as bases desta terapia trabalhar com os jovens algumas técnicas cognitivas como resolução de problemas interpessoais (i.e., reflexão de soluções alternativas e avaliação das consequências dos seus comportamentos), o seu pensamento abstrato, o raciocínio crítico, planeamento a longo prazo e tomada de perspectiva (Lipsey et al., 2007). Sendo estas técnicas essenciais para a mudança do:

Pensamento impulsivo, egocêntrico, ilógico e rígido dos ofensores e ensiná-los a parar e a pensar antes de agir, a considerar as consequências do seu comportamento, a conceptualizar formas alternativas de responder a problemas interpessoais e a considerar o impacto do seu comportamento nas outras pessoas, em particular nas suas vítimas (Ross et al., 1988, p. 31).

5.5.3.2. Terapia focada na compaixão

A terapia focada na compaixão (CFT) é considerada parte da 3ª geração de terapias cognitivo comportamentais, tendo por base os contributos da neurociência, da psicologia evolutiva, desenvolvimental e social bem como das tradições budistas. Esta terapia coloca grande ênfase no mindfulness, na aceitação do eu, na meta cognição, nas emoções, valores e realização de objetivos (Carvalho et al., 2017). A CFT foi desenvolvida por Gilbert (2000) como resposta à vergonha, autocrítica e dificuldade em gerar auto-suporte por parte de pacientes das terapias de saúde mental tradicionais.

Um dos fundamentos desta terapia é a sua visão sobre os diferentes sistemas de regulação emocional: O sistema de ameaça e autoproteção (sistema responsável pela deteção de perigos iminentes e de perante estas produzir respostas adequadas, manifestado na produção ansiedade, raiva ou nojo), o sistema de incentivo e de procura de recursos (sistema responsável por prover motivação e encorajamento para a procura dos recursos necessários para a sobrevivência e prosperidade, que se manifesta através de sentimentos de entusiasmo e prazer) e o sistema de afiliação ou contentamento (sistema responsável por regular os sistemas de ameaça e de drive, proporcionando sentimentos de contentamento, seguranças, tranquilidade e bem-estar) (Gilbert, 2009).

Um dos princípios da CFT é que a compaixão pode ser demonstrada de diferentes formas, do indivíduo para outro, do outro para o indivíduo ou do indivíduo para si mesmo (Auto-compaixão) (Gilbert, 2014). Assim a CFT foi útil para ajudar os mentorandos a desenvolver auto-compaixão e uma compreensão das suas experiências emocionais, promovendo regulação emocional (Gilbert, 2015) e reduzindo a probabilidade de recorrerem a

comportamentos delinquentes como mecanismos de coping, como sugerido por algumas teorias (Defoe et al., 2023). Por sua vez devido à trajetória desenvolvimental dos jovens com percurso delinvente ser marcada por inúmeras dificuldades emocionais, como sentimentos de raiva, vergonha, culpa a literatura têm vindo a demonstrar que muitas vezes estes sentimentos atuam de forma direta e indireta proporcionando os próprios comportamentos delinquentes (Gold et al., 2011), e que a auto-compaixão é uma ferramenta eficaz na prevenção desses mesmos comportamentos (Hofmann & Jeffries, 2022). Um estudo recente demonstrou que autocrítica e agressão estão positivamente correlacionados (Anwar et al., 2019), pelo que a utilização da CFT se torna ainda mais produtiva, pela capacidade da auto-compaixão intervir significativamente na redução da autocrítica (Neff & Dahm, 2015). Por outro lado, o estudo de Damavandian et al. (2022) demonstrou que a auto-compaixão pode também atuar de forma direta na redução da agressividade.

O Mentor + antecipava ampliar a autocompaixão dos mentorandos e incorporar o mindfulness como forma de reduzir a impulsividade criminosa dos jovens (i.e., capacidade de renunciar a prazeres imediatos com vista a alcançar objetivos a longo prazo) (Gotfredson & Hirschi, 1990) (Morley, 2015, 2018). O projeto previa através da promoção da auto-compaixão ajudar os mentorandos a explorarem os seus valores pessoais, as suas forças e objetivos de forma a desenvolver o seu próprio propósito de vida. Através da CFT esperava-se aumentar a conectividade entre o jovem e os seus cuidadores, os seus pares e o seu mentor de forma a desafiar a autocrítica do jovem (i.e., ninguém me ama, sou um fracasso, todas as pessoas me odeiam) e na esperança que ao fortalecer estas relações sirvam-se como um fator protetor contra a delinquência (Neff et al., 2007).

5.5.3.3. Entrevista Motivacional

A entrevista emocional (EM) é um método desenvolvido por Rollnick e Miller por volta dos anos oitenta, utilizado para motivar e facilitar o processo de mudança, em indivíduos ambivalentes ou com resistência à mudança (Miller & Rollnick, 2013). Esta foi desenhada para fortalecer a motivação individual e o compromisso em atingir os objetivos determinados pelo sujeito, através da exploração das razões individuais para a mudança numa atmosfera de aceitação e compromisso (Miller & Rollnik, 2013). A teoria da EM assume que as pessoas abordam a mudança com diferentes níveis de prontidão, pelo que quem aplica a EM deve ser visto como um facilitador e não como um especialista, ajudando os indivíduos a tomarem consciência das implicações da mudança (Bischof et al., 2021; Lundahl et al., 2010).

Existem dois aspetos chaves na sua implementação: os princípios da EM e os processos base utilizados por este método.

O espírito da EM é composto por quatro componentes chave: parceria/colaboração que se refere à relação de colaboração entre o cliente e profissional (quem aplica a EM) fundamentada nas perspetivas e experiências do cliente; alocando à evocação dos recursos, motivações e habilidades que o cliente dispõe para a mudança; a autonomia/ aceitação onde o profissional assume uma posição sem julgamento, assegurando que a decisão de mudança reside no cliente respeitando a sua autonomia; compaixão onde o profissional aceita o percurso e as escolhas do cliente, priorizando o seu bem estar e necessidades (Hardcastle et al., 2016; Miller & Rollnick, 2013).

Quanto aos principais processos da EM estes dividem-se em engajamento, foco, processo e planeamento. Quanto à construção da relação com o cliente (engajamento) esta deve-se fundamentar na comunicação empática e numa atuação sem julgamento quanto às perspetivas, valores e objetivos do cliente (Miller & Rollnick, 2015, citado em Bischof et al., 2021). O segundo processo principal é o foco, este processo envolve uma negociação com cliente de forma a explorar e a discutir as abordagens a ter de forma a comunicar a necessidade de mudança do mesmo (Cole et al., 2023). O terceiro processo é a evocação da motivação, durante este processo a entrevista foca-se na realização dos objetivos, enquanto é apelada à motivação intrínseca para a mudança (ie., importância da mudança de acordo com as prioridades de vida) (Miller & Moyers, 2006). O último processo é o planeamento, uma vez garantida a intenção de mudança do cliente é desenhado um plano de ação de como atingir a mudança desejada (Miller & Rollnick, 2013).

A EM tem demonstrado um impacto positivo em diversas áreas como alimentação saudável, saúde mental, promoção de atividade física, na redução do consumo de substâncias e na melhoria do sono (Almansour et al., 2023). A EM também foi demonstrado eficaz na redução da agressividade premeditada, em jovens com baixos níveis de depressão, 3 meses depois destes saírem da prisão (equivalente ao centro educativo em Portugal) (Clair-Michaud et al., 2017).

No âmbito da relação de mentoria, seria esperado que o mentor ajuda-se os jovens a examinar os prós e os contras de continuar o seu comportamento criminoso e os potenciais benefícios da desistência. Ao explorar a ambivalência dos mentorandos, a seria previsto que a EM pudesse ajudá-los a resolver sentimentos e motivações conflituosas, levando-os a uma maior prontidão para a mudança.

Ao utilizar as técnicas de EM a iniciativa Mentor + esperava auxiliar os jovens a identificar e reforçar as suas motivações intrínsecas para a desistência da delinquência. Através de técnicas de IM e empatia, o Mentor + presumia conectar os jovens aos seus próprios valores, objetivos e aspirações, com o objetivo final de aumentar a sua motivação para a mudança.

No âmbito da relação de mentoria era esperado que mentor e mentorando desenvolvem-se de forma colaborativa um plano realista para a mudança deste último, enquanto seria promovida e realçada a autonomia e autoeficácia do mentorando face a vários níveis de resistência.

6. Objetivos e Hipótese

O objetivo desta investigação prende-se com a compreensão dos contributos que a iniciativa Mentor + teve no percurso de vida dos jovens mentorandos, analisando em que medida permitiu criar ou fortalecer fatores de proteção, e/ou reduzir ou mitigar fatores de risco que podem conduzir à emergência da prática de comportamentos delinquentes. Especificamente analisou-se o impacto percebido da mentoria realizada no âmbito do Mentor + no percurso pessoal, escolar e profissional dos mentorandos. Por outro lado, procurou-se ainda realizar uma avaliação do projeto através de entrevistas com mentores.

Deste modo é hipotetizado que o Mentor + seja percebido como tendo trazido benefícios aos mentorandos a nível pessoal (ie., estratégias de regulação emocional, autoconhecimento, fortalecimento de laços familiares) escolar e profissional, contribuindo para a promoção de fatores de proteção, e que essa perceção seja igualmente feita pelos próprios mentorados e técnicos.

Capítulo 2. Método

Considerando os objetivos do presente estudo, no presente estudo recorreu-se a uma metodologia qualitativa que será oportunamente descrita.

7.1. Participantes

Participaram um total de sete pessoas no tempo 1, início da mentoria ou primeiras sessões de recolha e cinco no tempo 2, após o término da mentoria.

A amostra do presente estudo é uma amostra não probabilística, tendo-se como critério de inclusão ter participado no Projeto Mentor + - na qualidade de mentorando ou de mentorado. Tendo sido também incluídos os técnicos da DGRSP que sinalizaram os mentorandos para a participação na iniciativa. Desta forma, recorreu-se, assim, a um método de amostragem objetiva (*purposive sampling*) (Boyd et al., 2023; Wolf et al., 2016). Quanto ao critério de exclusão, o presente estudo considerou pertinente não incluir os mentores que pertencessem à instituição responsável pelo projeto (Aproximar), este critério foi imposto como salvaguarda a possíveis conflitos de interesses e desejabilidade social. Neste sentido, os mentores e

mentorandos foram selecionados pela sua participação no projeto, enquanto os técnicos da DGRSP foram selecionados por serem os responsáveis pelas medidas tutelares dos jovens mentorandos.

Assim foram incluídos na presente amostra quatro mentorandos, sendo que três deles foram sinalizados para o projeto pela DGRSP (mentorando C, D e L) e um (mentorando O) foi encaminhado por um programa local, pertencente ao projeto Escolhas. Destes, três são do sexo masculino; um tinha 15 e outros dois tinham 16, enquanto a rapariga tinha 18 ($M = 16.25$, $DP = 1.26$). Dos jovens sinalizados pela DGRSP, dois tinham como medida tutelar a de acompanhamento educativo e um de supervisão intensiva. A medida de acompanhamento educativo “consiste na execução de um projeto educativo pessoal que abranja as áreas de intervenção fixadas pelo tribunal” (artigo 16º, Lei nº Tutelar Educativa, 2015), enquanto a medida de supervisão intensiva “visa aferir o nível de competências de natureza integradora adquiridas pelo menor no meio institucional, bem como o impacto no seu comportamento social e pessoal, tendo sempre por referência o facto praticado” (artigo 158º A, Lei Tutelar Educativa, 2015). Destes um jovem (mentorando C) foi sinalizado pela sua técnica por estar a regressar à comunidade e ao ensino de ensino regular depois de um longo período institucionalizado, considerando que este poderia beneficiar do apoio da mentoria previsto no Mentor +. O jovem sinalizado pelo projeto Escolhas não possuía nenhuma medida tutelar ou medida de promoção e proteção, tendo sido encaminhado para o Mentor +, uma vez que estava a ter dificuldades enfrentar o luto da avó e por apresentar problemas ao nível da regulação emocional, especialmente no controlo da raiva. Destes 4 mentorandos, 2 deles desistiram da mentoria (mentorando D e L) não tendo sido possível realizar avaliação final.

Neste estudo participaram, ainda, duas mentoras, ambas do sexo feminino, com 24 e 29 anos, e licenciadas. Em concreto, uma das mentoras tem formação em Sociologia e Ciências Políticas enquanto a outra tem formação em Psicologia.

Finalmente, participou no estudo uma técnica da DGRSP, com 44 anos e licenciada em educação social, que sinalizou e acompanhava um dos mentorandos (mentorando C).

7.2. Instrumentos

Para a avaliação do impacto percebido do Mentor + nos jovens foram conduzidas entrevistas semiestruturadas, tendo sido criado um guião para o efeito. As entrevistas semi-estruturadas são reconhecidas como a técnica de entrevista mais frequentemente utilizada (DiCicco-Bloom & Crabtree 2006; Madill 2007); caracterizam-se por possuírem uma estrutura pré-definida, mas

mantêm a sua flexibilidade para a adição de novas questões consoante as respostas dos participantes no decorrer das entrevistas (Magaldi & Berler, 2022; Ruslin et al., 2022)

Os mentorandos foram entrevistados inicialmente de forma a avaliar o seu autoconhecimento e autoeficácia, as suas expectativas sobre a relação de mentoria e a sua perceção do que é a mentoria. Sendo posteriormente avaliados no final da mentoria com o intuito de averiguar a sua experiência individual na mentoria, o cumprimento dos objetivos propostos, o impacto percebido da mentoria nos jovens, a existência da transmissão de técnicas entre mentor e mentorando e o impacto da mentoria no percurso escolar e profissional do jovem (ver Anexo A).

Os mentores foram entrevistados igualmente no início e fim da relação de mentoria, no início com o intuito de compreender qual as suas expectativas para o processo de mentoria, as maiores dificuldades esperadas durante a implementação da mentoria, experiência prévia em trabalho com jovens em conflito com a lei e de que modo a sua formação pode contribuir para a implementação da mentoria. A entrevista final procurou compreender a experiência de mentoria do ponto de vista do mentor, de que modo a formação prévia auxiliou na implementação da mentoria e qual foi a avaliação do próprio sobre o programa de intervenção (ver Anexo B).

Os técnicos foram entrevistados apenas no final do projeto, tendo esta entrevista o objetivo de compreender se existiu uma mudança de comportamento do jovem após a entrada no Mentor +, a permanência de comportamentos de risco delinquentes durante o percurso da iniciativa, o impacto do programa no aproveitamento escolar do jovem, qual foi o impacto percebido pelos técnicos do Mentor + na vida do jovem e quais as sugestões para o melhoramento do programa (ver Anexo C).

7.3. Procedimento

Antes de começar a recolha de dados, o presente estudo foi submetido à comissão de ética especializada de psicologia do ISCTE, tendo o parecer sido favorável (Parecer nº: 68/2024).

As entrevistas aconteceram em dois momentos, para os mentorandos e mentores, antes da mentoria ter começado ou nas primeiras sessões e após a relação de mentoria ter terminado, enquanto os técnicos apenas foram avaliados após o término da mentoria.

Todas as entrevistas foram gravadas com o consentimento dos participantes ou em casos que o mentorando fosse menor de idade com o consentimento dos pais, e com o

assentimento do mesmo, tendo sido posteriormente transcritas. As transcrições constituíram-se como corpus de análise, sujeito depois a uma análise temática.

A análise temática é um método de interpretação e análise de dados qualitativos que procura por padrões de significado nos dados (Braun & Clarke, 2021; Crowe et al., 2015). Estes dados foram codificados de forma semântica, ou seja, foi realizada uma descrição do conteúdo comunicado pelos participantes (Byrne, 2021) de forma a criar temas, sumários do que os participantes disseram em relação a um tópico particular ou a uma questão específica (Braun et al., 2019), sendo posteriormente organizados por temas, subtemas e códigos.

Assim os temas unem dados que, de outra forma, poderiam parecer díspares; explicam grandes porções de um conjunto de dados; captam ideias implícitas e abstractas, mas também significados mais explícitos e concretos (Braun et al., 2019; DeSantis & Ugarriza 2000). Para além de temas esta metodologia implica a elaboração de subtemas, que se situam “debaixo” de um tema, centrando-se num especto particular desse tema; por fim, os códigos, que são os elementos mais próximos dos dados brutos caracterizados por serem rótulos que captam características significativas dos dados (Ahmed et al., 2025).

Neste sentido tendo em conta as seis fases processuais da análise temática desenvolvida por Clarke e Braun (2006; 2012; 2021) e Braun et al. (2015), os dados foram tratados da seguinte forma:

1. Familiarização e imersão nos dados (transcrição e leitura das entrevistas e audição das gravações enquanto se realiza anotações) e identificação de potenciais pontos de interesse
2. Gerar códigos iniciais que identificam características importantes dos dados relevantes para responder à(s) pergunta(s) de investigação; aplicação de códigos ao conjunto de dados (segmentação e "etiquetagem") de forma consistente; comparação de códigos entre segmentos do conjunto de dados
3. Gerar temas iniciais; examinar os códigos e agrupar os dados de forma conforme padrões de significado das experiências dos participantes encontrados
4. Rever os temas identificados; aplicar os temas à base de dados de forma a determinar se respondem à questão de investigação e se estão de acordo com exemplos extraídos; os temas podem ser refinados, divididos, combinados ou descartados

5. Estabelecidos os temas são definidos e nomeados; sendo desenvolvida uma análise detalhada de cada um conforme a revisão dos temas e códigos definidos
6. Produção do relatório; tecer a narrativa analítica e os segmentos de dados, relacionando a análise com a literatura existente

Reforça-se a escolha da análise temática por ser uma metodologia eficaz na análise de discursos de participantes em investigação na área da psicologia (Braun & Clarke, 2006).

Este tipo de análise foi também escolhido pelo facto da informação retirada ser feita de forma indutiva ou *bottom up* e não estar fundamentada em nenhuma teoria prévia (Braun & Clarke, 2006).

A análise temática é ainda um método versátil na análise de dados com diferentes tamanhos, constituições de amostra e métodos de coleção de dados (Braun & Clarke, 2016), tendo também sido utilizada em investigações anteriores para reconhecer padrões nas experiências vividas e compreender os benefícios percebidos de participantes em programas de intervenção (Akhtar & Boniwell, 2010).

Assim tendo em consideração as características da presente investigação como o tamanho reduzido da amostra, a necessidade de captar e analisar as experiências e perspectivas dos diferentes informantes relativamente ao impacto percebido do Mentor + nos jovens em conflito com a lei, foi utilizada a análise temática.

7.4 Resultados

A apresentação dos resultados é feita colocando no centro cada mentorando. Assim, são apresentados os resultados obtidos no tempo 1 (início da mentoria) e no tempo 2 (final da relação de mentoria), a partir das entrevistas efetuadas por cada mentorando, seguindo-se a descrição dos resultados obtidos, sempre que possível, pelo mentor e técnico responsável.

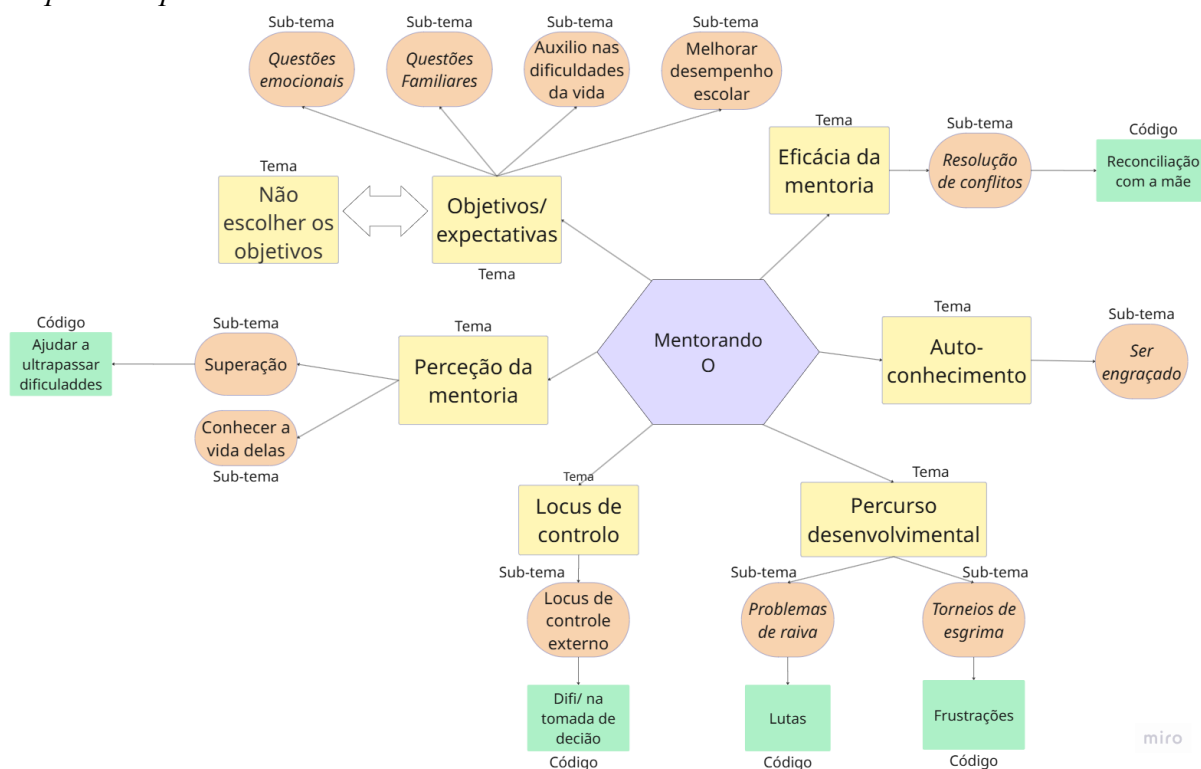
7.4.1. Resultados mentorando O

7.4.1.1. Entrevista inicial ao Mentorando O

Da análise à entrevista de “O”, emergem sete temas centrais: autoconhecimento, percurso desenvolvimental, locus de controlo, perceção da mentoria, objetivos/expectativas e eficácia da mentoria.

Figura 4

Mapa conceptual da entrevista inicial ao Mentorando O



Relativamente ao tema auto-conhecimento, “O” afirmou que o seu maior talento era fazer rir as pessoas, que o seu percurso de vida tinha sido “marcado por lutas” e pela sua participação em torneios desportivos, dos quais destaca a esgrima, tendo referido as frustrações por vezes sentidas neste contexto.

O tema do seu percurso desenvolvimental incluía dois subtemas: as suas dificuldades no controlo da emoção raiva, ressaltando o seu percurso marcado por lutas; e por outro lado mencionou os torneios de esgrima onde participou, notando que os mesmos lhe trouxeram frustrações.

O tema locus de controlo remete sobretudo para o locus de controlo externo onde relata acreditar que muitos dos acontecimentos da sua vida se devem a forças fora do seu controle como sorte ou azar, tendo enfatizado a sua dificuldade em tomar decisões, afirmando que “às vezes também só deixo, imagina, acontece alguma coisa, eu deixo-o rolar para ver o que é que acontece”.

Relativamente ao tema da sua percepção do que é a mentoria apareceu o subtema da superação que deu origem ao código da crença do mentorando de que o papel do mentor seria

ajudá-lo nas dificuldades que pudesse ter, revelando-se ainda o subtema de que a mentoria seria também um momento onde iria conviver com pessoas diferentes e conhecê-las.

Quanto ao tema dos objetivos da mentoria, apareceu um tema complementar onde o mentorando referiu que os objetivos não foram definidos por si mas pela instituição que o encaminhou para a iniciativa, tendo os seus objetivos incidido em “melhorar o meu desempenho na escola, estudar ainda melhor e controlar as minhas emoções”.

Contudo após a análise do tema das expectativas para a relação de mentoria foi possível verificar que existiam questões familiares nomeadamente a relação com a mãe e algumas dificuldades que enfrenta na sua vida que poderiam ser também alvos de intervenção na mentoria.

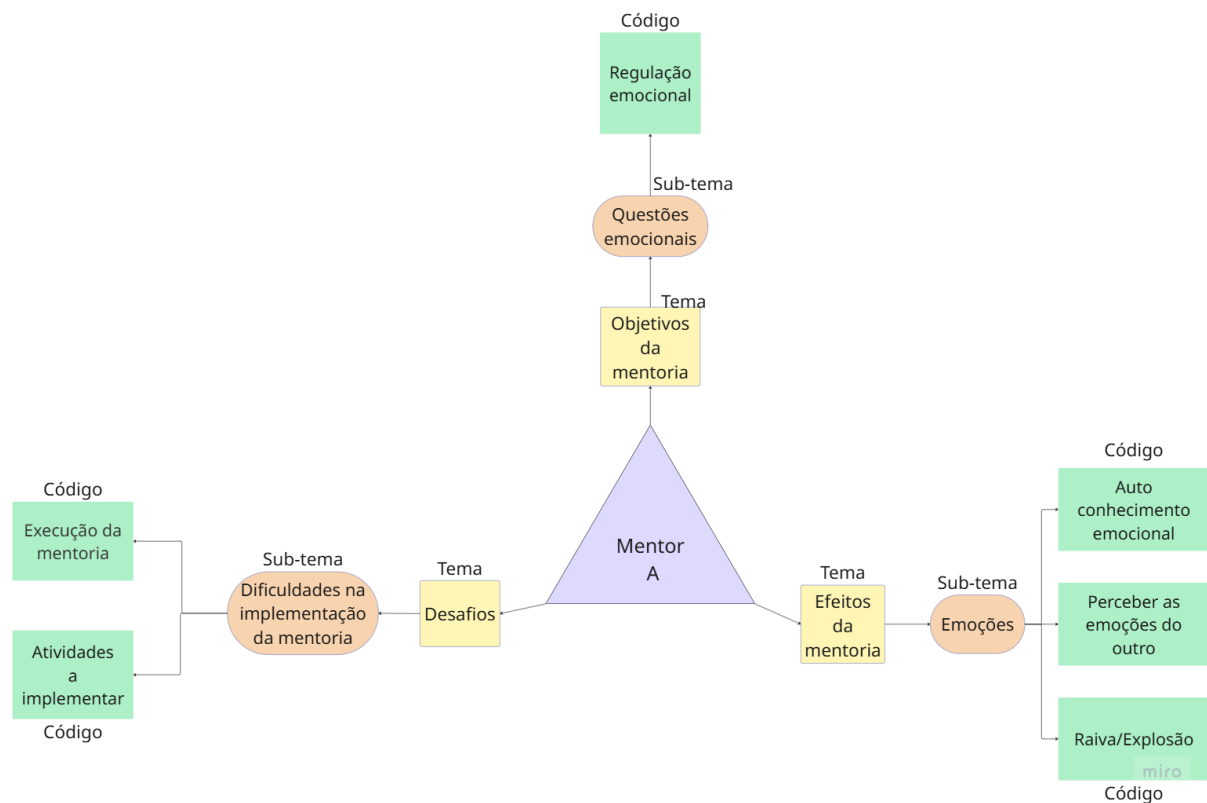
Uma vez que esta primeira entrevista foi realizada após o início da mentoria foi possível encontrar um exemplo da eficácia percebida pelo mentorando, no subtema da resolução de um conflito com a sua mãe, onde confessa que a mentoria foi importante para a reconciliação destes.

7.4.1.2. Entrevista inicial à Mentora A (Mentora do mentorando O)

Da análise à entrevista de “A”, emergem três temas centrais: Objetivos da mentoria, efeitos de mentoria e desafios.

Figura 5

Mapa conceptual da entrevista inicial à Mentora A



Na análise da entrevista inicial com a respetiva mentora A no tema dos principais objetivos desta mentoria, originou-se o subtema das questões emocionais do mentorando, onde afirmou que o principal objetivo da mentoria seria melhorar a regulação emocional do mentorando O.

Durante a entrevista ficou evidente o progresso percecionado das primeiras sessões de mentoria, tendo este dado origem ao subtema emoções, pelo trabalho que estava a ser feito nessa temática, especialmente no autoconhecimento emocional pelo reconhecimento das manifestações fisiológicas das emoções no próprio, a perceção das emoções do outro e no trabalho que estava a ser desenvolvido sobre a emoção raiva.

No que concerne ao tema das dificuldades sentidas pela mentora é de realçar dentro do subtema das dificuldades de implementação da mentoria o código da execução da mentoria. Esta deveu-se ao facto do mentorando “falar muito” e sobre diferentes temáticas, dificultando

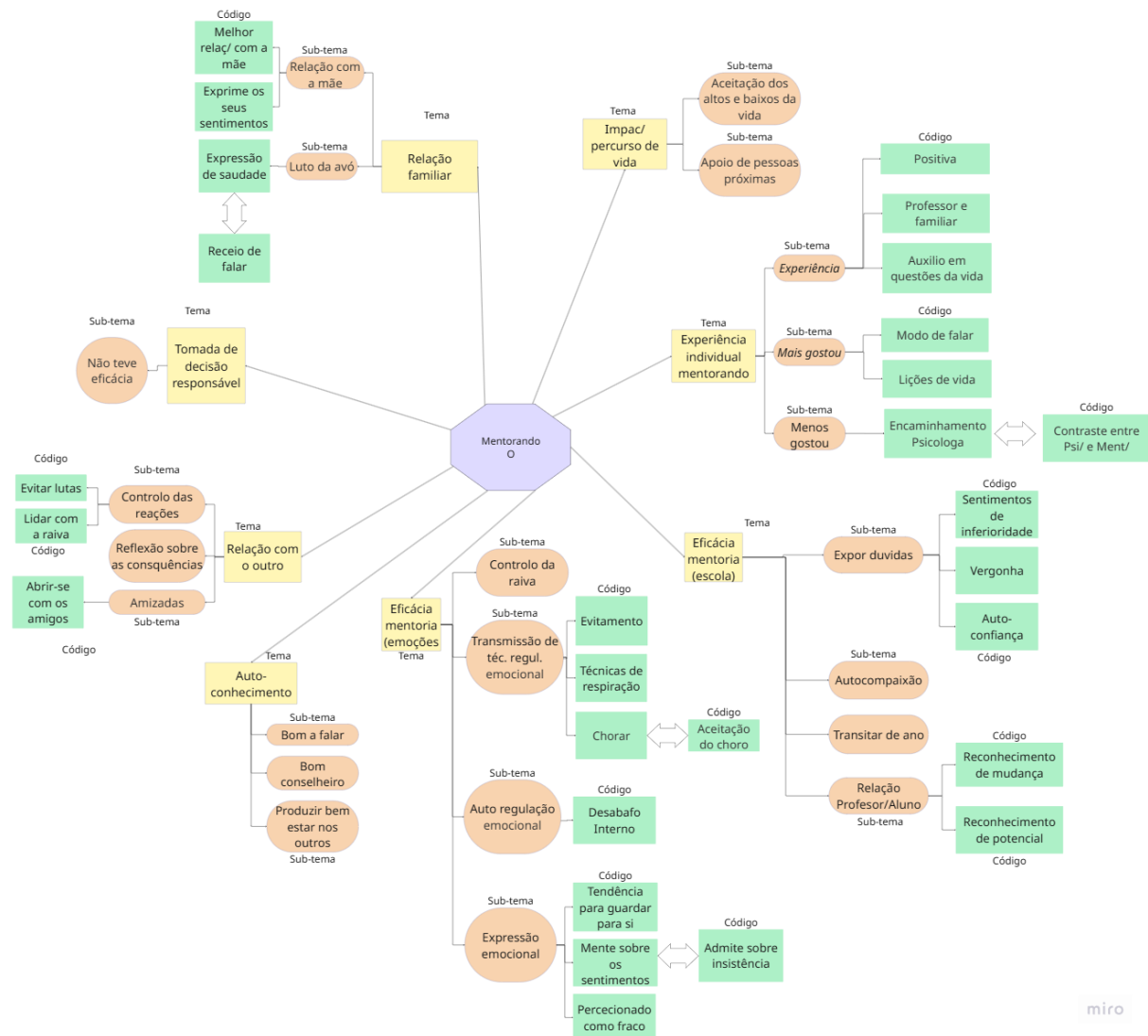
a mentora de desenvolver uma temática até ao fim. Outra dificuldade sentida foi não conseguir cumprir com o plano da sessão de mentoria, pelo facto de ter de alterar as atividades planeadas pela necessidade de intervir sobre as novas temáticas que o mentorando traz para a sessão de mentoria.

7.4.1.3. Entrevista final ao Mentorando O

Da análise à entrevista de “O”, emergem oito temas centrais: experiência individual do mentorando, eficácia percebida da mentoria na escola, eficácia percebida da mentoria nas emoções, o autoconhecimento, a relação com o outro, a tomada de decisão responsável, a relação familiar do mentorando e o impacto da mentoria no percurso de vida do mentorando.

Figura 6

Mapa conceptual da entrevista final ao Mentorando O



A entrevista final ao mentorando O revelou o tema da experiência individual, e por sua vez o subtema da experiência onde o mentorando revelou que considerou a experiência da mentoria como positiva, tendo considerado o papel do mentor como o de um professor/familiar que o ajudou com “várias questões da vida”. Sobre o subtema do que mais gostou o mentorando salientou que gostou da forma como a mentora falava com ele e das lições de vida que esta lhe dava, contudo no subtema do que menos gostou, referiu a sugestão da mentora de encaminhamento para acompanhamento psicológico indicado para ajuda-lo com o luto da avó. Esta aversão à figura do psicólogo deveu-se a más experiências do mesmo com estes profissionais, destacando que a psicólogos que teve não o deixavam à vontade para falar (“Tipo,

era mais difícil de falar, porque eram pessoas que nunca vi na minha vida, que depois elas me chamavam sempre na sala para falar, e que nem um dia para irmos conhecermos, a gente conhecia ela, simplesmente chamava e conversávamos.”), tendo mesmo comparado a mentora com os psicólogos afirmando que a mentora contrariamente às psicólogas explicava melhor os certos fenômenos (“Era mais fácil falar dos temas, ela explicava muito melhor as coisas do que os psicólogos.”) e respeitava a sua vontade de não falar sobre determinados assuntos.

No que concerne ao tema do impacto da mentoria na escola, dentro do subtema de expor dúvidas o mentorando frisou a importância percebida desta ao ajudá-lo a ter a confiança necessária para fazer perguntas em sala de aula sobre matérias que não compreendia. Este fenômeno é relevante quando se considera as implicações que não colocar questões teve no mentorando, tendo o mesmo relatado que se sentia abaixo dos seus colegas (“sentia-me muito menos, tipo, à altura dos meus colegas”/“Não me sentia muito estúpido, mas sentia-me envergonhado, porque poderia ser uma pergunta tão fácil para todos, menos para mim. E eu ia me sentir como, tipo, não estava no nível deles para estar ali naquela altura.”). O mentorando percebeu a mentora como essencial para ter a confiança para começar a fazer perguntas em sala de aula (“Com a mentoria comecei a fazer perguntas, comecei a explicar, vi que não tinha mal eu perguntar, os meus colegas não ligavam”), tendo todo este processo gerado autocompaixão e aceitação sobre as suas dificuldades (“Mudou, porque dá-se para perceber que nem todos são bons em alguma coisa, como estudar ou prestar atenção. E eu meti isso na cabeça, sabendo, ok, não tem mal eu errar, porque toda uma pessoa erra na vida”), tendo gerado ainda uma nova identidade de “agora sinto-me mais ao lado deles, como pessoa.”. Durante a entrevista remeteu-se para o subtema de transição de ano, uma vez que a mentoria foi percebida como um contributo essencial para a transição de ano do mentorando, tendo o mesmo passado de 6 negativas para apenas 2. Por fim a nível escolar dentro do subtema da relação professor/aluno, a mentoria foi percebida como algo que ajudou o mentorando a melhorar a sua relação com a sua professora de matemática com quem “antes ela, a gente, era mais ou menos se odiava, porque ela me mandava para a rua e eu ficava chateada” mas “agora ela, tipo, gosta mais de mim, eu também gosto, era a minha professora de matemática e agora a gente tem uma boa relação”, tendo a mesma notado uma evolução no seu desempenho escolar como fruto da mentoria (“Perguntava se eu estava bem, ela disse se estava a acontecer alguma coisa e eu disse que não, que agora estou só a ter as mentoras com uma pessoa. Ela disse que está orgulhosa, que eu estou a mudar muito e que ela viu um potencial agora em mim”).

Em relação ao tema da eficácia da mentoria nas questões emocionais, surgiram quatro subtemas principais: Controlo da raiva, transmissão de técnicas de regulação emocional,

autorregulação emocional e expressão emocional. Sobre o subtema de controlo da raiva a mentoria foi percecionada como eficaz na redução da manifestação desta emoção. Quanto ao subtema da transmissão de técnicas de regulação emocionais, afirmou que a mentora o ajudou na regulação desta emoção provendo-lhe de estratégias de regulação emocional como o evitamento e técnicas de respiração (“Tu podes, ocasionalmente, mostrar a raiva, mas de uma forma mais leve, como saís do sítio que estas ou num jogo e respirarmos fundo e pronto. Foi mais isso que aconteceu e comecei a fazer quando aconteceu”). Quanto á regulação emocional da tristeza conta que a mentora lhe aconselhou a “chorar sem medo” e “deixar fluir” a tristeza que sente. Dentro do subtema de autorregulação emocional o mentorando relatou ainda que utiliza como forma de regulação emocional o desabafo interno, onde o mentorando fala consigo mesmo sobre a situação em questão (“Praticamente só eu desabafo para mim, um pouco estranho, mas mentalmente.”), como forma de “mostrar ao meu consciente que nem está tudo bem, mas também não está tudo mal.”. No que concerne ao subtema de expressão emocional do mentorando este afirmou que por vezes esconde que “está mal”, mentindo aos outros sobre o seu real estado emocional, sendo que apenas através de insistência dos pares expressa o que realmente sente. Esta ocultação do seu estado emocional prendia-se com medo de ser considerado fraco (“Percebi que não é preciso guardar as emoções e posso deixá-las fluir, mas também tento guardar algumas ainda, porque tenho, não quero muito mostrar, achar que também vou ser uma pessoa fraca”).

Quanto ao tema do autoconhecimento, o mentorando percecionou que a mentoria o ajudou a perceber que é “bom a falar”, é “bom a dar conselhos” e fazer com que os outros se sintam bem e se riam.

O mentorando percecionou que a sua relação com os outros foi também impactada pela mentoria, surgindo o subtema do controlo das suas reações, onde relatou que a sua resposta perante discussões ou lutas tinha sido alterada, afirmando que tinha atualmente um comportamento mais passivo, recorrendo a lutar apenas em última instância (“Não, se fosse eu, se eu do futuro tivesse o mesmo passado, agora eu na escola quando tenho lutas ou discussões, eu fico irritado simplesmente, se a pessoa vir para cima de mim, eu fico parado. Mas se ela me bater, se a cena de eu começar a sentir a dor de começar, vou ter de me defender. Pronto, eu não parto para cima, eu penso”). Referindo que após a mentoria quando sentia raiva, não “explode” e parte “para cima à porrada”, mas explicava porque que estava com raiva na tentativa de ser compreendido (“Eu digo o porquê que eu fico triste e o porquê que eu fico com raiva. (...) Porque eu não digo que só fiquei com raiva à-toa, eu gosto de explicar a situação para ver se a pessoa com quem estou a falar percebe o meu estado”). Outro subtema resultante

da análise da entrevista foi o da reflexão sobre as consequências das suas ações, tendo o mentorando afirmado que agora pensa nas consequências que as suas ações têm e na possibilidade de as mesmas agravarem as situações (“Não, se fosse eu, se eu do futuro tivesse o mesmo passado, agora eu na escola quando tenho lutas ou discussões ... Penso o que é que pode causar ainda pior para agravar a coisa ou agravar a pessoa...”). Por fim afirma que a mentoria levou-o a abrir-se mais com os seus amigos.

Relativamente ao tema da tomada de decisão responsável o mentorando considerou que a mentoria não foi percebida como eficaz, uma vez que este continuou sem conseguir tomar decisões (“não sei o que escolher, tenho problemas com isso, tenho, eu penso toda hora de fazer aquela decisão que é que vai acontecer no futuro e se eu não tomar a decisão, o que pode estragar-me tudo? “).

Sobre o tema das relações familiares a mentoria foi percebida como eficaz no seu melhoramento, particularmente na relação entre o mentorando e a sua mãe. O mentorando sentiu que a sua relação com a sua mãe melhorou, afirmando que agora durante discussões expressava o que sentia e a discussão parava. No que concerne ao luto da avó este afirmou que conseguia exprimir com maior facilidade as saudades que tinha da avó, mas ainda se sentia um pouco receoso de falar sobre o tema provavelmente devido ao facto de não querer sobrecarregar a mãe com mais uma preocupação além do luto da sua própria mãe (“Eu não mostro, fico assim, não quero mostrar, porque, ocasionalmente, tenho problemas, porque, como a minha avó já faleceu, a minha mãe sente-se mais um pouco reprimida. Ok. E eu não quero mostrar para ela, porque ainda tem mais um problema que é comigo, então não mostrou.”).

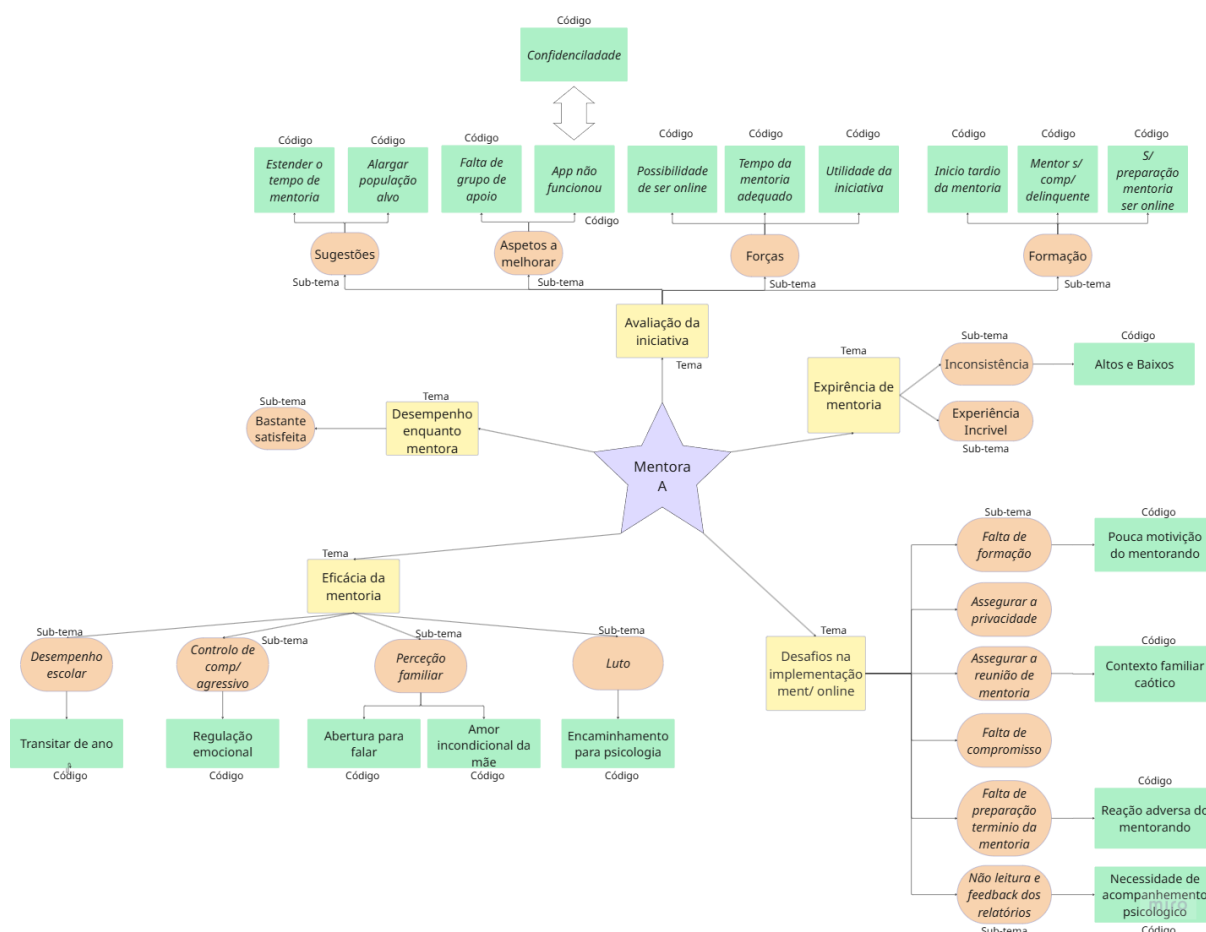
Finalmente dentro do tema do impacto da mentoria no percurso de vida do mentorando O, este contou que a mentoria foi percebida como um contributo importante para a sua aceitação dos “altos e baixos” da vida e pela importância de ter “gente ao meu lado que me ajude, já se vai ser bom.”.

7.4.1.4. Entrevista final à Mentora A (Mentora do mentorando O)

Da análise à entrevista de “A”, emergem cinco temas centrais: experiência de mentoria, desafios de implementação, eficácia da mentoria, desempenho enquanto mentora e avaliação da iniciativa.

Figura 7

Mapa conceptual da entrevista final à Mentora A



Durante a entrevista final com a mentora foi mencionado o tema da experiência da mentoria onde esta revelou que considerou a experiência “incrível” apesar dos “altos e baixos”.

O tema dos desafios sentidos pela mentora durante a implementação da mentoria originou o subtema da falta de formação sentida pela mentora para dar resposta à falta de motivação do mentorando em participar na mentoria, acreditando que esta falta de motivação se devia ao contexto familiar do mentorando que não priorizava um tempo nem disponibiliza um espaço exclusivamente dedicado à reunião de mentoria (“Mas eu acho que é pelo contexto familiar, que é muito caótico, muito confuso e que também não dá espaço para o Gonçalo ter aquela hora reservada para ele. Então, o que eu sentia era que o pai ou a mãe queriam fazer alguma coisa naquele dia e não privilegiavam que ele tivesse primeiro a mentoria e depois que fosse a fazer alguma coisa.”). Outro subtema que brotou desta entrevista foi assegurar a privacidade das sessões online tendo afirmado que sentia quando o mentorando estava sozinho

em casa e quando estava com a família em casa. Foi sentido pela mentora que por vezes não estavam asseguradas as condições para a sessão de mentoria acontecer, devido ao contexto familiar que priorizava outras atividades às sessões de mentoria (“Mas eu acho que é pelo contexto familiar, que é muito caótico, muito confuso e que também não dá espaço para o Gonçalo ter aquela hora reservada para ele. Então, o que eu sentia era que o pai ou a mãe queriam fazer alguma coisa naquele dia e não privilegiavam que ele tivesse primeiro a mentoria e depois que fosse a fazer alguma coisa.”). A falta de compromisso foi outro subtema de despoletado durante a entrevista, devendo-se ao facto do mentorando inicialmente esquecer-se das sessões marcadas ou pelo mentorando comprometer as sessões ao afirmar que apenas podia ter uma sessão de dez minutos invés da uma hora como previamente combinado. Um dos maiores desafios mencionados nesta entrevista e manifestados no subtema de falta de preparação para o término da mentoria, foi o facto de o mentorando não ter sido preparado para o fim da mentoria, levando-o a “não teve uma boa reação” e a ter ficado “muito instável emocionalmente, ficou muito triste”, pelo que a mentoria foi prolongada alguns meses até ao fim do período escolar. Por fim o último o subtema que decorreu da entrevista foi que apesar da exigência de os mentores escreverem relatórios descrevendo as sessões que iam tendo, a percepção desta mentora foi que os relatórios que redigia não seriam lidos, levando a que o encaminhamento do mentorando para acompanhamento mais especializado se atrasasse.

No que concerne ao tema da eficácia da mentoria, a mentora reafirmou o dito anteriormente pelo mentorando, de que a mentoria foi percebida como um auxílio importante na transição do mentorando de ano letivo. Relativamente ao subtema da agressividade, a mentora percebeu uma evolução na regulação emocional do mentorando, observando um progresso na sua resposta perante a raiva (“Houve ali uma evolução do, ok, eu vou ficar com raiva, mas o que é que eu vou fazer com esta raiva? Será que eu preciso bater na outra pessoa?”; “Eu notei que ele ia fazendo esta reflexão e ia mudando o comportamento. E também ele foi conseguindo falar sobre o que sentia mais facilmente.”). Sobre o subtema da percepção familiar do mentorando, a mentora acreditou que este aspeto foi também modificado pela mentoria, uma vez que após a mentoria o mentorando afirmou “sei que posso falar com a minha mãe e sei que ela me vai amar sempre, independentemente do que eu diga” algo que não era percecionado antes. Quanto ao subtema do luto da avó a mentora acreditou ter ajudado o mentorando a normalizar os sentimentos de saudade pela avó e ajudado na compreensão da dificuldade em falar sobre este assunto, tendo encaminhado o mentorando para um profissional (psicólogo) o qual iria iniciar em setembro este acompanhamento.

Quanto ao tema da avaliação da mentora sobre o seu desempenho esta estava “muito satisfeita”.

O tema da avaliação da iniciativa Mentor + deu origem a quatro subtemas: Sugestões, aspetos a melhorar, forças e avaliação da formação. Perante o subtema das sugestões a mentora apontou que a iniciativa poderia alargar a sua população alvo além de jovens com percurso delinvente como jovens como o seu mentorando e que houvesse a possibilidade de estender a mentoria por algum tempo. A respeito do subtema aspetos do melhoramento, foi mencionado o código da app não ter funcionado, não podendo depender dela para implementar a mentoria, não tendo sido utilizada, comprometendo assim a sua confidencialidade, tendo sido necessário a partilha de informação pessoal como contactos telefónicos. Por outro lado, foi também referido a utilidade da existência de uma “rede de apoio” para mentores, com a finalidade de tirar dúvidas sobre o modo de atuação do mentor na mentoria. Importa realçar que embora não tenha existido este grupo, o mesmo estava previsto na criação da iniciativa através da app. Foi realçado no subtema das forças a versatilidade do Mentor + possibilitar que a mentoria fosse realizada em formato virtual, a possibilidade de prover um companheiro para os jovens terem alguém com quem podem falar e foi destacado a duração de seis meses da mentoria como um ponto positivo. Finalmente apareceu na foi mencionado na entrevista o subtema da avaliação da formação onde a mentora frisou que o tempo desde a formação até ao início da mentoria foi demasiado extenso, sublinhou que a formação não a preparou para um contexto fora da delinquência no qual o seu mentorando não se inseria e não a preparou para a mentoria ser realizada em formato online.

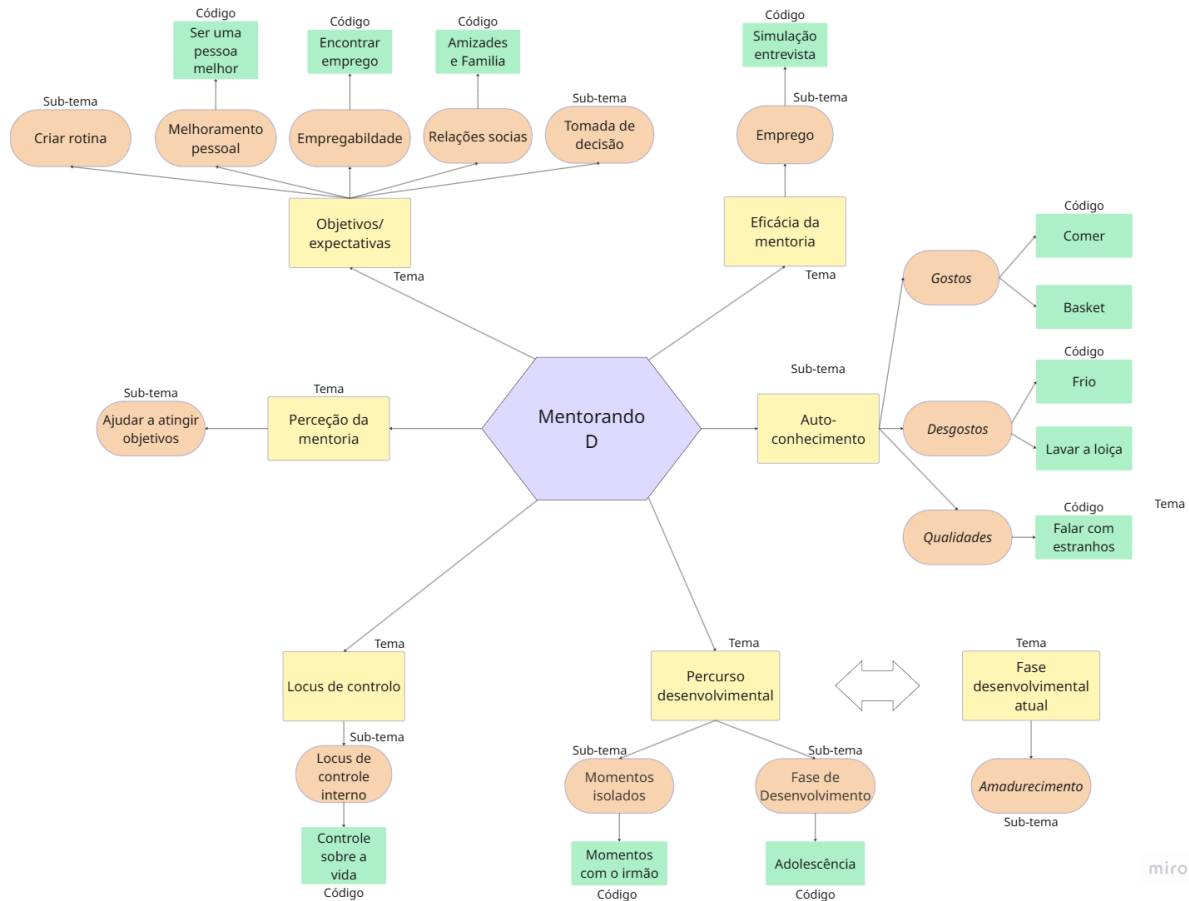
7.4.2. Mentorando D

7.4.2.1 Entrevista inicial ao Mentorando D

Da análise à entrevista de “D”, emergem seis temas centrais: Autoconhecimento, percurso desenvolvimental, locus de controlo, perceção de mentoria, objetivos/expectativas e eficácia da mentoria.

Figura 8

Mapa conceptual da entrevista inicial ao Mentorando D



Durante a entrevista inicial com o mentorando D foi referido o tema do autoconhecimento, onde se revelou o subtema de gostos onde este referiu que este gosta de comer e jogar basket, revelou também o subtema dos desgostos onde mencionou não gostar do frio e de lavar a loiça e originou ainda o subtema das qualidades onde afirmou que uma das suas maiores qualidades é falar com estranhos.

No que concerne ao subtema do percurso desenvolvimental o mentorando destacou “os momentos que passei com o meu irmão” e a fase da adolescência, criando um subtema complementar sobre a fase atual em que se encontra, caracterizando a como uma etapa de amadurecimento e de “mudança de personalidade”.

Quanto ao tema do locus de controle demonstrou estar certo de que os acontecimentos na sua vida se deviam às suas escolhas, assumindo assim uma posição de locus de controle interno.

O tema da percepção do que é a mentoria, deu origem ao subtema da crença que a mentoria servia para ajudar o mentorando a atingir os seus objetivos (“uma pessoa que iria-me ajudar a atingir os meus objetivos. Queria-me ajudar com qualquer coisa que eu precisasse.”).

O tema dos objetivos revelou que o mentorando acreditava que a mentoria o ajudaria a conseguir ter uma rotina, a encontrar emprego até ao verão, a desenvolver-se a nível pessoal, a melhorar as suas relações sociais (amizades e família) e a trabalhar a sua capacidade de tomar decisões.

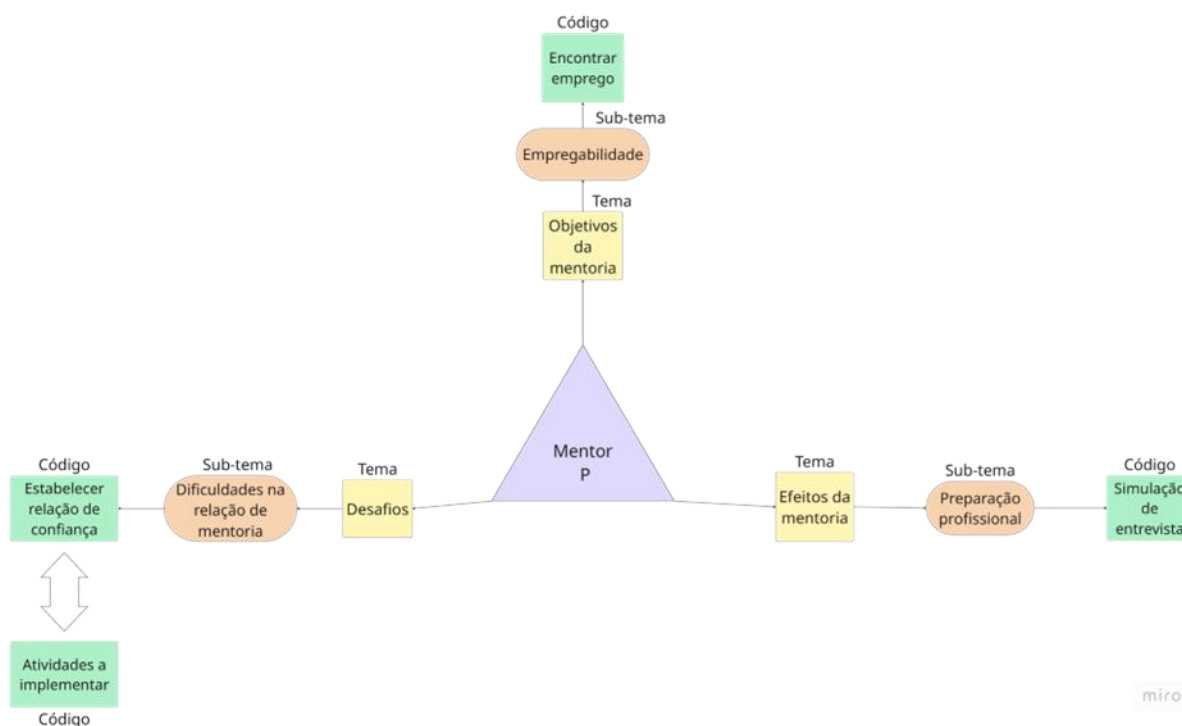
Finalmente em relação ao tema da eficácia da mentoria, surge o subtema do emprego onde o mentorando relata que até à data da entrevista realizou com a mentora uma simulação de entrevista de emprego, tendo esta o ajudado a alterar alguns aspetos como a postura e a linguagem e características importantes a ter em conta numa entrevista de emprego.

7.4.2.2. Entrevista inicial à Mentor P (Mentora do mentorando D)

Da análise à entrevista de “P”, emergem três temas centrais: Objetivos de mentoria, efeitos da mentoria e desafios.

Figura 9

Mapa conceptual da entrevista inicial à Mentora P



Durante a entrevista inicial com a mentora P esta remeteu para o tema dos objetivos de mentoria onde revelou que a mentoria tinha como objetivo único garantir a empregabilidade do mentorando.

Na análise da entrevista surgiu o tema da eficácia percebida da mentoria nas primeiras sessões, onde a mentora referiu que simulou uma entrevista de emprego com o mentorando de forma a preparar o mentorando para o mercado de trabalho com as ferramentas necessárias (“Hoje vou recorrer, aliás, vamos fazer, acho que posso dizer não há problema algum, como nós andamos à procura de emprego para ele, vou simular-lhe uma entrevista para o prepará-lo... vou prepará-lo para ajudar-lhe a perceber que ferramentas é que ele acha que pode usar e o que melhorar.”).

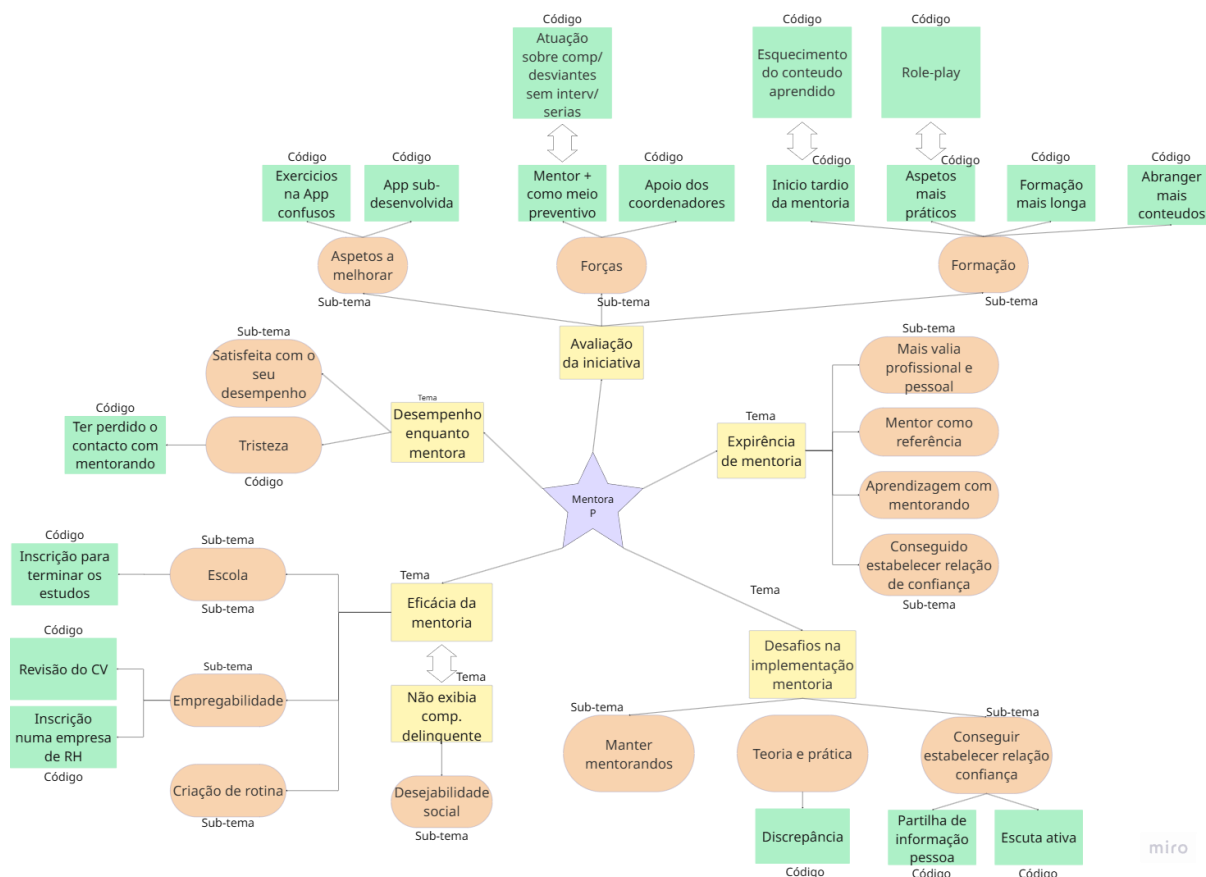
Finalmente no que concerne ao tema dos desafios sentidos pela mentora esta referiu o estabelecimento de uma relação de confiança com o mentorando, tendo originado um código complementar sobre as dificuldades em selecionar atividades que proporcionem este desenvolvimento da confiança por parte do mentorando (“É saber ao certo o que dizer, que atividades implementar para que ele se sinta mais à vontade e aos poucos consigamos que ele se desenvolva certas competências e consigamos também atingir os objetivos”).

7.4.2.3. Entrevista final à Mentora P (Mentora do mentorando D)

Da análise à entrevista de “P”, emergem cinco temas centrais: experiência de mentoria, desafios na implementação da mentoria, eficácia da mentoria, desempenho enquanto mentor e avaliação da iniciativa.

Figura 10

Mapa conceptual da entrevista final à Mentora P



A entrevista final despoletou o tema da experiência da mentora onde esta referiu que a sua presença na iniciativa “foi uma mais-valia para mim a nível profissional como pessoal”, tendo sentido que foi uma referência/modelo para o mentorando. A mesma refere que durante o processo de mentoria aprendeu com o mentorando, referindo ter estabelecido uma relação de confiança com o mesmo através de uma adaptação à sua maneira de ser, resultando na abertura do mentorando. Tendo afirmando que no decorrer da relação “ele abriu-se bastante comigo.”

Sobre o tema dos desafios que enfrentou enquanto mentora mencionando que “na teoria é tudo um conto de fadas” quando comparando com a realidade de fazer mentoria. Relata também o facto de ter tido dois mentorandos, mas não ter conseguido realizar a mentoria até ao fim com nenhum. Por fim referiu a sua dificuldade em estabelecer uma relação de confiança com o mentorando D, tendo implementado estratégias como escuta ativa, a partilha de “coisas

sobre mim” e dando-lhe abertura para não falar de assuntos que não quisesse falar, de forma que o este se sentisse confortável em falar sobre a sua vida.

Quanto ao tema da eficácia percebida da mentoria, a mentora acredita que a mentoria foi importante para o percurso escolar do mentorando, provendo-lhe os recursos para se inscrever na escola e finalizar os seus estudos. Apareceram no decorrer da entrevista o subtema da empregabilidade onde o mentorando recebeu ajuda da mentora na revisão do seu CV e pela inscrição do mesmo numa empresa de recursos humanos. Apesar de não ter sido concluído, um dos objetivos da mentoria era criação de uma rotina de forma a evitar que o mentorando ficasse muito tempo em casa. Deu-se a origem a um tema complementar durante a entrevista quando a mentora referiu os comportamentos delinquentes do seu mentorando, tendo afirmado que “Ele já não tinha comportamentos de risco que ele me transmitiu. Já se tinha afastado das pessoas que influenciaram ele a ter estes comportamentos.”, mencionando que as alterações destes comportamentos aconteceram antes do início da mentoria, contudo surge um subtema relacionado à desajustabilidade social, uma vez que a mentora não sabe se o mentorando está a contar a verdade ou não (“Não sei se realmente era verdade ou não ...”).

Ao relatar sobre o tema do seu desempenho enquanto mentora demonstrou-se satisfeita com o seu desempenho, apesar de se sentir triste por não ter finalizado a mentoria e tido perdido contacto com o mentorando.

No tema da avaliação da iniciativa surgiu o subtema dos aspetos a melhorar tendo a mentora referido a App, afirmando que a mesma “podia estar muito mais bem desenvolvida” e que “Os exercícios que lá estavam eram um pouco confusos”. Perante o subtema das forças do Mentor +, surgiu o código do apoio do coordenador, pelo auxílio sentido pela mentora na resolução de problemáticas que a mentora não sabia resolver. Aludiu ainda para o facto de o programa ser um meio preventivo de comportamentos delinquentes sem “ter de se passar logo para algo mais sério, um processo mais sério, por exemplo, como uma psicóloga”. Relativamente ao subtema da avaliação da formação manifestou-se o código do início tardio da mentoria, relativo ao facto da mentoria ter começado muito tempo depois da formação recebida, dando origem a um código complementar que reflete o esquecimento da mentora de algumas matérias lecionadas. Apesar de ter gostado da parte teórica da formação sentiu falta de aspetos mais práticos como role-play, embora afirme que “Apesar de, por mais que nós pratiquemos, depois não sabemos quem vamos encontrar.”. Em conclusão considerou que a formação devia ter sido mais longa e incluir mais temáticas (não mencionou quais).

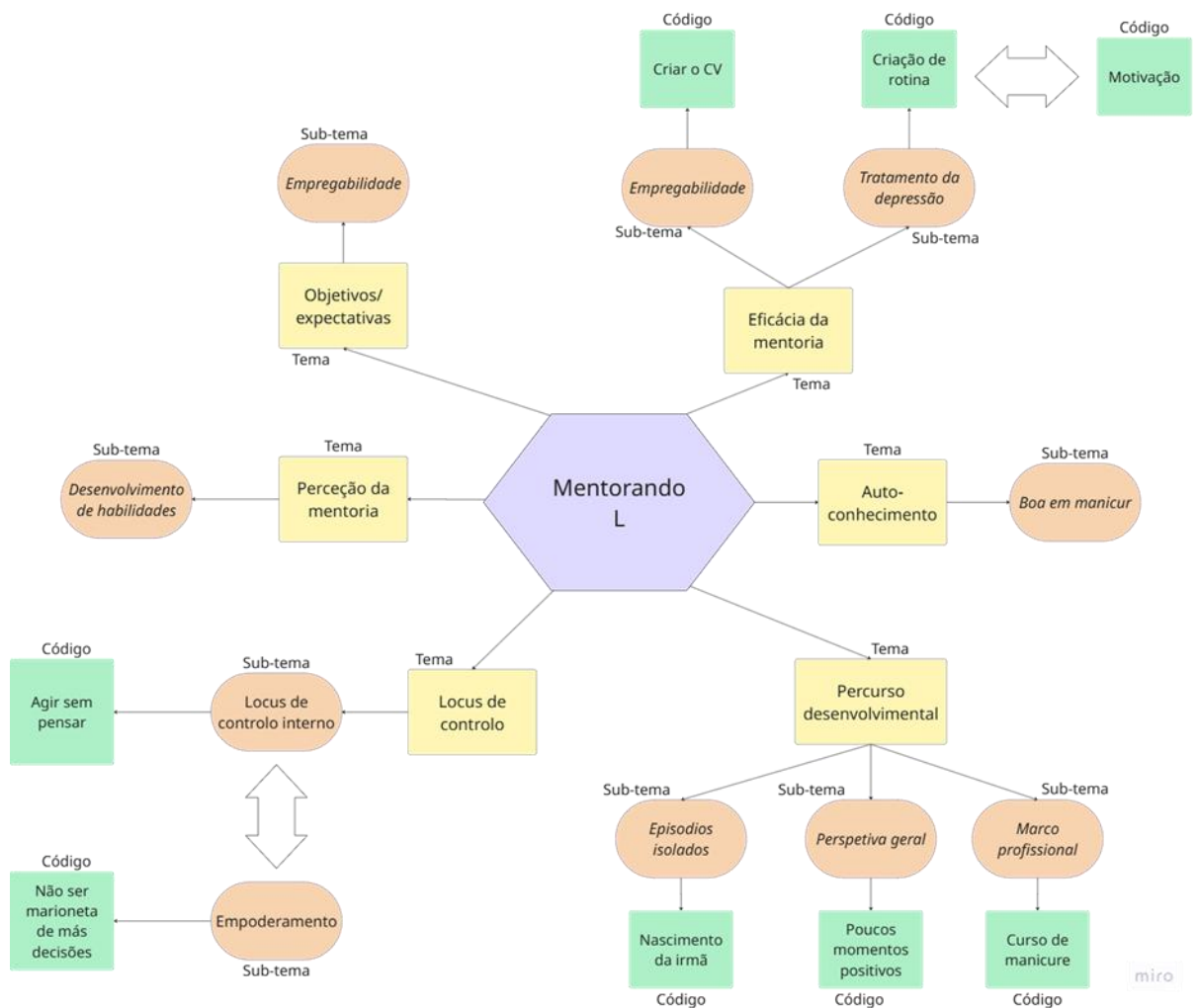
7.4.3. Mentorando L

7.4.3.1 Entrevista Inicial à Mentoranda L

Da análise à entrevista de “L”, emergem seis temas centrais: Autoconhecimento, percurso desenvolvimental, locus de controlo, perceção da mentoria, objetivos/expectativas e eficácia da mentoria.

Figura 11

Mapa conceptual da entrevista inicial à Mentoranda L



Representado pelo tema do autoconhecimento foi possível perceber que esta já trabalhou em manicure e sente que é bastante bom nessa área.

Foi possível compreender dentro do tema do percurso desenvolvimental que a mentoranda não teve um percurso marcado por “muitas coisas boas”, tendo destacado o nascimento da irmã e ter completado o curso de manicure como marcos positivos, importantes no seu percurso.

Sobre o tema de locus de controlo percebe-se que os acontecimentos da sua vida ocorrem como consequência das suas escolhas, embora tenha mencionado que “já fui uma pessoa que agia antes de pensar. Não me racionalizava.”. Atualmente têm tentado controlar as suas atitudes de forma a “não ser uma marionete das más decisões que eu faço”.

Perante o tema da perceção da mentoria esta foi percebida pela mentora como algo que a ajudaria a desenvolver as suas capacidades.

Durante a análise da entrevista surgiu o tema dos objetivos e expectativas da mentoria onde se salientou que esta percecionava a mentoria útil para encontrar emprego.

Apesar da entrevista ter sido realizada no início da mentoria a mentoranda considerou que dentro do tema da eficácia da mentoria houve progresso, nomeadamente percebeu a mentoria como um contributo para a sua empregabilidade, através do auxílio prestado na criação do CV. Por outro lado, considerou que a mentoria a auxiliou no tratamento da depressão ao ter-lhe ajudado a estabelecer uma nova rotina e tendo originado um código suplementar referente à motivação adquirida para manter essa rotina.

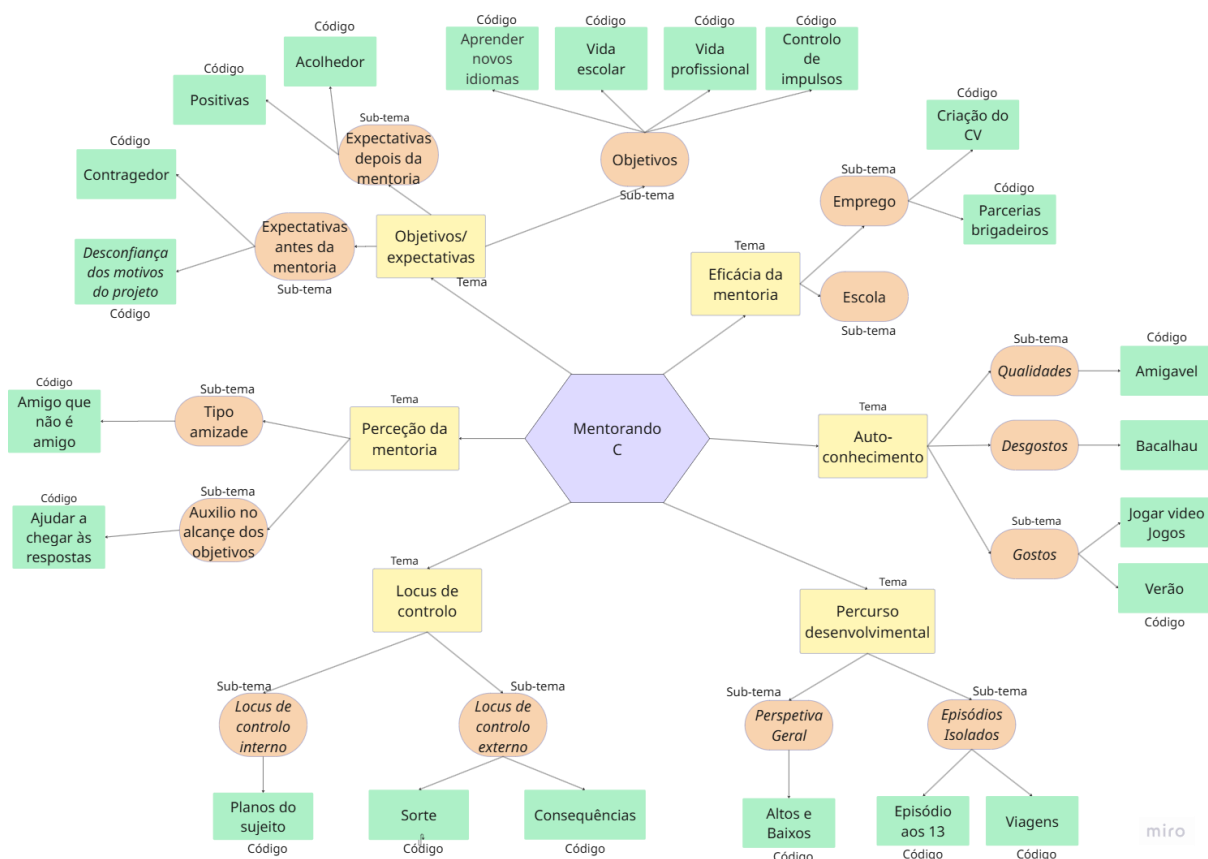
7.4.4. Mentorando C

7.4.4.1. Entrevista inicial ao Mentorando C

Da análise à entrevista de “L”, emergem seis temas centrais: Autoconhecimento, percurso desenvolvimental, locus de controlo, perceção da mentoria, objetivos/expectativas e eficácia da mentoria.

Figura 12

Mapa conceptual da entrevista inicial ao Mentorando C



Foi possível perceber através da análise da entrevista inicial no tema do autoconhecimento que o mentorando gosta de jogar vídeo jogos e do verão, que não gosta de bacalhau e que se considera uma pessoa amigável e divertida.

Analisando de forma geral o seu percurso desenvolvimental surgem dois subtemas: um sobre a perspectiva geral do mentorando onde este afirmou considerar que “se a minha vida fosse um filme, eu acho que ela seria de muitos altos e baixos”, e outro relativo a momentos isolados onde destacou “pequenos deslizes da minha vida, que eu fiz coisas quando tinha por volta de 13 anos”. Relata ainda viagens que fez no passado e alguns destinos que deseja visitar no futuro.

No tema do locus de controlo, o mentorando afirmou acreditar que os acontecimentos da sua vida se devem “às vezes é sorte, outras vezes é planos meus mesmo e outras vezes são coisas que as pessoas conseguem-me dar mesmo “, mas ao mesmo tempo “consequências das atitudes das outras pessoas que te afetam a ti, no fundo”.

Durante a análise da entrevista emergiu um tema sobre a perceção do mentorando quanto à mentoria, afirmando este que via o mentor como “um amigo, que não é um amigo”, cuja principal função seria ajudá-lo a atingir os seus objetivos “não dando a resposta, ajudando ele a procurar a resposta para a pessoa”.

Outro dos temas emergentes durante a análise da entrevista foi o dos objetivos e expectativas da mentoria, estando dividido em três subtemas: expectativas antes da mentoria, expectativas depois da mentoria e objetivos. No subtema das expectativas antes de começar a mentoria o mentorando ficou desconfiado com as intenções do mentor e do programa “porque tipo assim, ultimamente ninguém quer ajudar ninguém, não é?”, sentindo o projeto “constrangedor” pelo facto de “quando se vê um projeto que as pessoas realmente querem ajudar uma ou outra, é algo, não é connosco... Constrangedor”. No subtema das expectativas após o início da mentoria este considerou, até à data da entrevista, a sua experiência como positiva e acolhedora. Sobre o subtema dos objetivos, relata que foram definidos como objetivos “aprender algumas línguas”, auxílio na vida escolar, controle inibitório (“controlar mais os meus impulsos”), e auxílio na “vida profissional”.

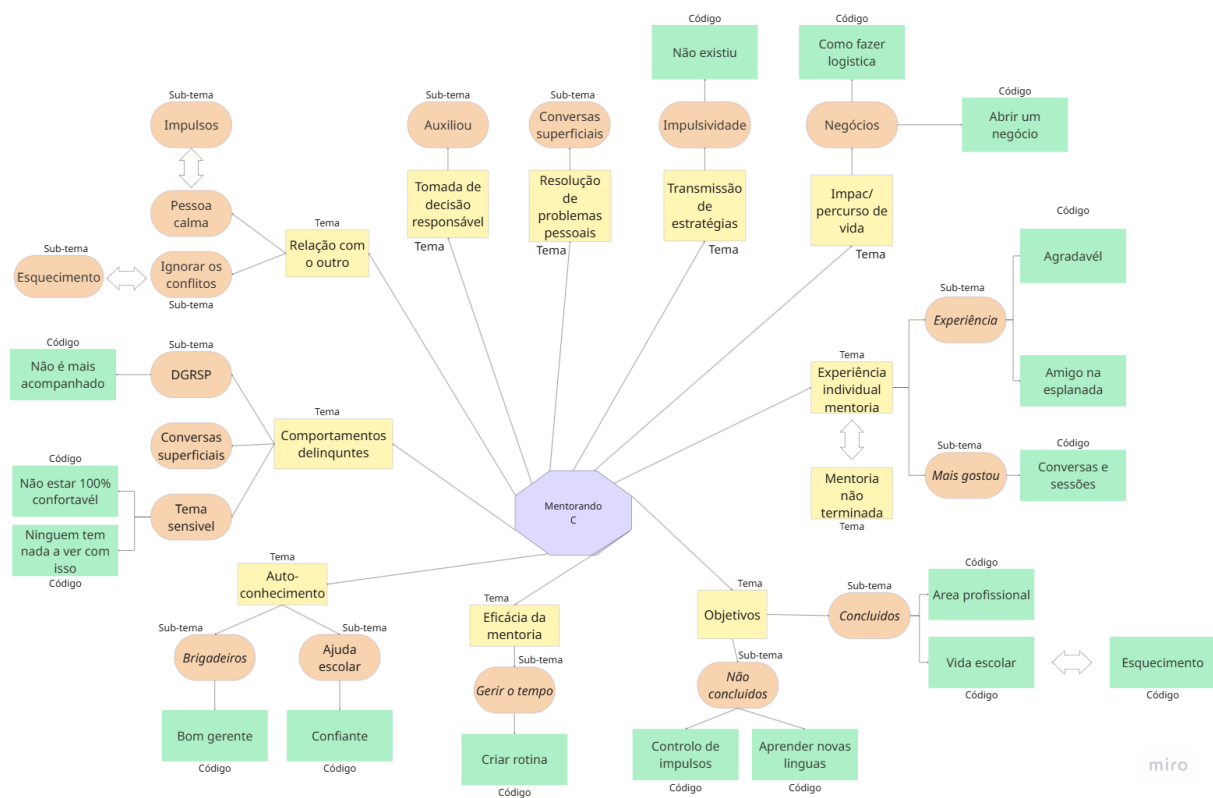
Após o relato do tema da eficácia da mentoria, surge o subtema escola onde o mentorando relata que o mentor o auxiliou na execução de trabalhos escolares, tendo sido evidente nos códigos produzidos que o mentor também prestou auxílio na criação do seu CV e ao proporcionar-lhe “ideias de parceiras” para o seu negócio de brigadeiros que têm em conjunto com a sua mãe.

7.4.4.2. Entrevista Final ao Mentorando C

Da análise à entrevista de “L”, emergem dez temas centrais: experiência individual da mentoria, objetivos, eficácia da mentoria, autoconhecimento, comportamentos delinquentes, relação com o outro, tomada de decisão responsável, resolução de problemas pessoais, transmissão de estratégias e impacto do percurso de vida.

Figura 13

Mapa conceptual da entrevista final ao Mentorando C



Da análise da entrevista final com o mentorando brotou o tema da experiência individual da mentoria onde mentorando C avaliou a sua experiência como agradável (“mas eu gostei bastante de todas as sessões que eu tive com ela, foi muito bom enquanto durou”), considerando a mentoria semelhante a “sentar-nos na esplanada com o meu amigo.”. Importa salientar um dos temas emergentes, o facto de mentoria não ter realizado a última sessão de fecho, podendo ser considerada como incompleta, isto deveu-se à mentora ter iniciado um novo trabalho tendo este comprometido a realização das sessões de mentoria, afirma, contudo, que o que mais gostou na mentoria foram as conversas com a sua mentora.

Inicialmente tinham sido estabelecidos quatro objetivos tendo sido divididos em dois subtemas nesta entrevista: os concluídos e os não concluídos. Destes o mentorando referiu que a mentoria o ajudou na sua vida profissional, mas especificamente no seu negócio de brigadeiros e no seu desempenho escolar. Na vida profissional a mentoria “ajudou-me a fazer as contas da margem de lucro e também do desperdício”. Enquanto na área escolar a mentora ajudou-o a “ter melhores resultados na escola e também a ficar mais aplicado na escola.”, apesar de mencionar tudo isto, surgiu um código complementar onde este afirmou que já não se lembra muito bem de como a mentora o ajudou, uma vez que a mesma tinha acabado há bastante tempo (“Eu também, vou ser-te sincero, eu não tenho em mente, já foi bastante tempo, mas eu sei que me ajudou bastante na escola”). Refere ainda que o controle de impulsos e aprender novas línguas não foram concluídos tendo ficado “um pouquinho esquecidos”.

Um outro tema emergente da análise da entrevista deveu-se à perceção do mentorando de que a mentoria tinha sido útil para auxiliá-lo a gerir o seu tempo e a criar uma rotina, tendo sentindo-se empoderado para “se eu precisar fazer uma nova rotina, eu já sei fazer, ela conseguiu-me orientar”.

Como fruto da mentoria, no âmbito do tema do autoconhecimento o mentorando percebeu-se mais confiante das suas habilidades a nível escolar, por ter tido a ajuda da mentora e ao mesmo tempo apercebeu-se que tinha “um talento para os brigadeiros e consigo ser um bom gerente.”.

No que concerne ao tema dos seus comportamentos delinquentes, dentro do subtema da DGRSP surgiu o código de que o mentorando não estava mais a cumprir medida tutelar no período da entrevista final. Durante a análise da entrevista apareceu o subtema das conversas superficiais, relativo à confissão do mentorando de que durante as sessões de mentoria apenas falou de forma superficial sobre os seus comportamentos e não sentiu a necessidade de falar dos seus comportamentos delinquentes uma vez acreditar que a mentora tinha informação, sobre o que o levou a cumprir a medida tutelar (“Ela também provavelmente já sabe o porquê que eu fui para lá, porque se anda um projeto tem quase as informações todas minhas.”). Referindo no enquadramento do subtema temas sensíveis que não se sentia “100% à vontade” para falar sobre essa temática, tendo mesmo afirmado que “ninguém têm nada a ver com isso”, tendo a sua mentora percebido “que eu não me sentia à vontade e ela própria respeitou e pronto, passou-se superficialmente e continuamos a falar sobre outras coisas.”

Ao falar do impacto da mentoria referiu o tema da sua relação com os outros afirmando que a mentora o aconselhou a “a ignorar e a fazer a minha vida” perante confusões que pudessem surgir, reiterando que as “brigas” que pudesse vir a ter não valeriam a pena. Foi

também evidente através do subtema do esquecimento que o mentorando não se recorda muito bem das conversas que teve com a mentora (“provavelmente disse mais alguma coisa lá que eu já não me lembro.”). Por fim afirma, no entanto, ser “uma pessoa calma” que têm alguns impulsos, não tendo especificado a natureza destes.

Sobre o tema da tomada de decisão referiu ter sentido o contributo da mentoria, mas não mencionou especificamente em que áreas esta ajuda se demonstrou.

No que concerne ao tema do auxílio da mentoria na resolução de problemas pessoais o mentorando afirmou que apenas falava de assuntos superficiais durante a mentoria nunca tendo discutido assuntos pessoais (“Mas tipo, eu só falo quando há coisas sobre a escola, brigadeiros, ou então tipo coisas muito superficiais de mim.”).

Quanto ao tema da transmissão de técnicas, o mentorando afirmou que a mentora não lhe transmitiu nenhuma estratégia para por exemplo controlar a sua impulsividade.

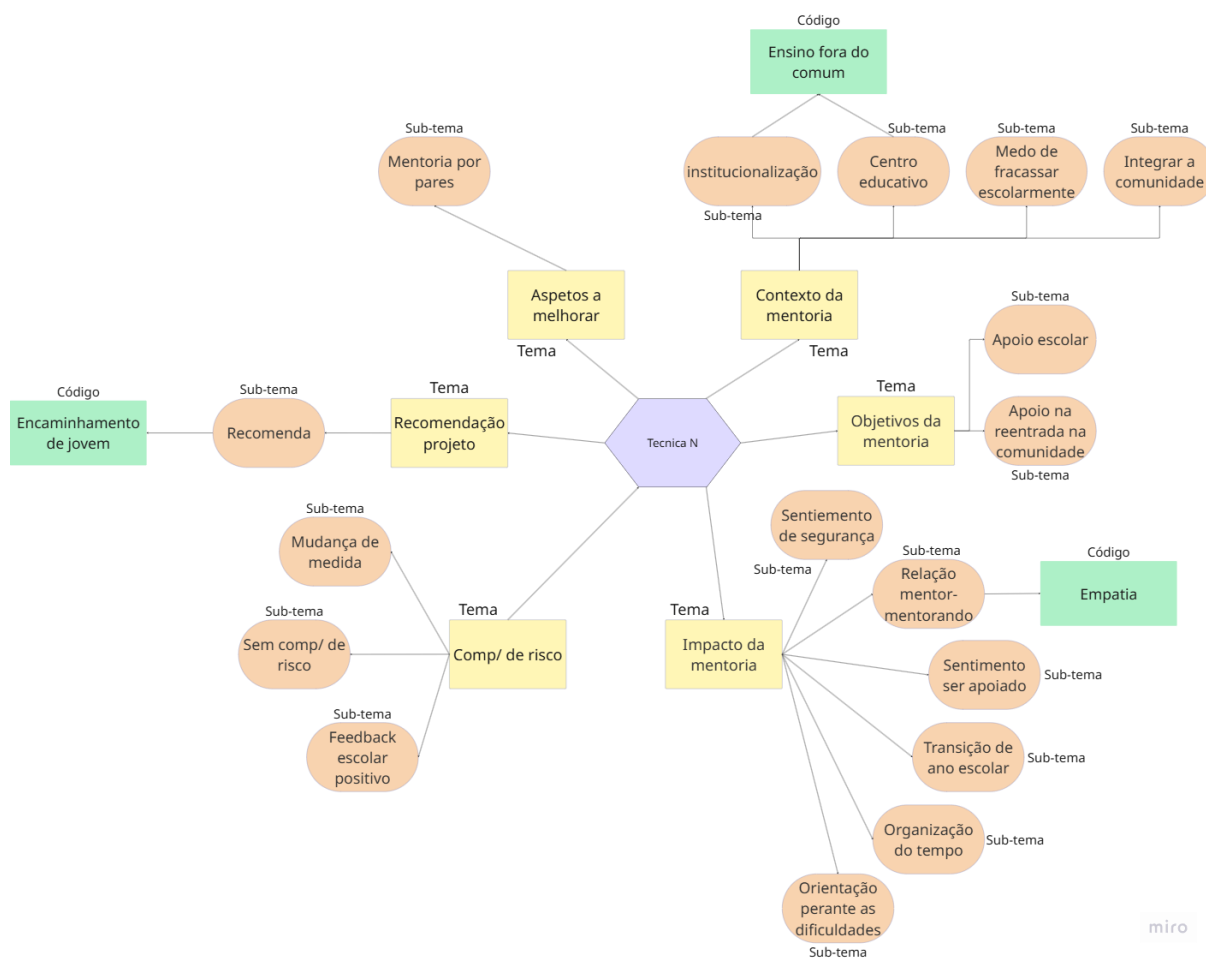
Finalmente no tema do impacto da mentoria no percurso de vida do mentorando este afirmou que esta proporcionou-lhe as capacidades de negócio na área da logística e um grande incentivo para a abrir o seu próprio negócio.

7.4.4.3. Entrevista com a técnica da DGRSP ao mentorando C

Da análise à entrevista da técnica da DGRSP, emergem seis temas centrais: contexto da mentoria, objetivos da mentoria, impacto da mentoria, comportamento de risco, recomendação do projeto e aspetos a melhorar.

Figura 14

Mapa conceptual da entrevista com a técnica da DGRSP



Da análise da entrevista à técnica N emergiu o tema do contexto em que a relação de mentoria do mentorando C aconteceu. Este tema deu origem aos subtemas de institucionalização e centro educativo, referentes á colocação do mentorando durante 5 anos entre institucionalizações (“lares”) e centros educativos, onde os seus estudos aconteciam “num ensino fora do normal”. Sendo que na altura do encaminhamento o mentorando iria começar uma medida em meio natural, o que levaria a estudar no ensino regular profissional, deste modo a técnica sentiu que

a mentoria poderia ser benéfica para a sua adaptação, ao seu novo percurso escolar. Outro subtema que brotou desta entrevista foi o medo do mentorando de fracassar na escola, tendo o mesmo começado “a sentir aqui esta ansiedade, este medo de fracassar a nível de escola.”, tendo a técnica visto no Mentor + um recurso do qual poderia beneficiar. Por outro lado, um outro subtema que ocorreu foi o da integração do mentorando na comunidade, uma vez que estava para cumprir uma medida em meio natural que “estava a ser difícil para ele, porque esteve sempre muito protegido por todos os educadores que trabalhavam com ele e todos os agentes educativos que estavam à volta dele.”, podendo assim na perspetiva da técnica beneficiar do apoio de um mentor.

Quanto ao tema dos objetivos da mentoria pelos quais a técnica N solicitou a integração do mentorando C na iniciativa, emergiu o subtema do apoio escolar (“A nossa procura aqui com o Mentor + foi no sentido de ver aqui alguém que o pudesse apoiar a nível do contexto de escola, a nível da orientação, da organização de trabalho”), uma vez que a nível de organização escolar o mentorando “estava muito mais atrasada do que aqueles jovens que têm o ensino regular”. O outro subtema que decorreu deste tema foi o do apoio na reentrada na comunidade uma vez que esta considerou importante ainda que o mentorando tivesse algum apoio na sua integração na comunidade depois dos “últimos 5 anos da sua vida fechado dentro de instituições.”.

Sobre o tema do impacto percebido da mentoria a técnica N percecionava o mentorando C bastante mais seguro a nível escolar, por ter transitado de ano sem deixar qualquer disciplina para trás. Referindo ainda que através da relação de mentoria o mentorando sentiu empatia por parte da mentora, enfatizando que este se sentiu apoiado a nível escolar. Foi referido que a mentoria foi percecionada como um contributo importante para a sua gestão do tempo do mentorando, isto torna-se relevante quando se considera que este teve um percurso onde o tempo nunca era gerido por si, mas pelos técnicos por ele responsáveis, gerando assim uma maior dificuldade neste âmbito. Finalmente mencionou que a mentoria percebida como uma “mais-valia” para o mentorando onde este tinha alguém para “o orientar naquilo que ele estava a sentir dificuldades.”

Relativamente ao tema dos comportamentos a técnica N mencionou que o mentorando C não apresentava qualquer fator de risco, tendo mesmo alterado a sua medida tutelar e recebido feedback positivo da escola.

A análise da entrevista revelou também que a técnica N recomendaria a participação de outros jovens para esta iniciativa, tendo este tema dado origem ao subtema da recomendação onde informa que já encaminhou um outro jovem para iniciar mentoria.

Sobre o tema de aspetos a melhorar a técnica N sugeriu que a mentoria pudesse ser feita por pares, ou seja, outros jovens que já tivessem estado em contacto com a justiça ou que estão a ser acompanhados pudessem ser mentores de outros jovens com o mesmo percurso.

Capítulo 3. Discussão

O objetivo do presente estudo consistiu em compreender qual o contributo percebido da iniciativa Mentor + no percurso de vida dos mentorando, através de entrevistas a mentorandos, mentores e técnicos, numa lógica multinformantes.

8.1. Avaliação do Mentor +

Relativamente à avaliação feita pelas mentoras, considerando uma análise SWOT (Namugenyi et al., 2019)., destaca-se que:

- Quanto às forças, foi referido a) a versatilidade da iniciativa ao possibilitar realizar a mentoria online, modelo habitualmente utilizado em contextos de desenvolvimento da carreira profissional (Shpigelman, 2014; ChanLin, 2016; Crisp et al., 2010) ou em contexto educacional (Liu, 2024; Toreid et al., 2025); b) o papel da mentoria enquanto potenciador de expressão emocional, promovendo alguém com quem os mentorandos podem falar sobre os seus sentimentos. Segundo a literatura sobre a expressão do estado emocional, deparamo-nos com o construto de “affect labeling”, que corresponde exatamente ao processo de nomear e descrever o que sentimos (Lieberman et al., 2007), o que pode ter um papel importante na promoção de regulação emocional. Existindo uma diferença entre se os rótulos ao estado emocional são criados pelo indivíduo ou se lhe são dados (Torre et al., 2018). Neste sentido a literatura indica que se os rótulos forem providos os efeitos da regulação emocional são imediatos, daí a importância do mentor, (ie., no Mentor + a utilização da roda das emoções utilizadas pelas mentoras); c) o suporte que recebido por parte da coordenadora de mentoria, na resolução de problemas na relação com o seu mentorando. A literatura coloca como um dos papéis do coordenador a monitorização e o suporte das relações de mentoria (Hobson, 2024), sendo o coordenador de mentoria considerado um elemento-chave para relações de mentoria bem-sucedidas, potenciando a qualidade da intervenção (Sanyal, 2017); d) a mentoria enquanto processo preventivo de intervenções mais sérias. Neste sentido a investigação em mentoria revela que esta é eficiente por exemplo na redução do consumo de drogas (O'Connell, et al., 2018; Erdem & Kaufman, 2020; Tolan et al., 2014) e na redução do comportamento delinvente (Tolan, 2008, 2014).
- Relativamente às fraquezas destaca-se a) a app Mentor +, tendo sido referido que uma vez que não estava operacional não foi possível manter a confidencialidade sendo necessário, no caso da mentoria online, a troca de contactos telefónicos. Ainda sobre a

app foi mencionado que apesar da grande diversidade de exercícios alguns deles eram difíceis de entender (“confusos”); b) a formação incluir poucos “aspectos mais práticos” como role-play. Analisando a literatura, o role-play melhora o desenvolvimento das habilidades aprendidas, uma vez que coloca os participantes a assumir papéis inconsistentes com as suas opiniões ou atitudes originais, fazendo com que reavaliem as suas atitudes iniciais e traduzam o seu conhecimento teórico em situações reais (Fu & Li, 2025).

- Sobre as oportunidades foi mencionado a) a possibilidade de estender a mentoria além dos seis meses estabelecidos, o que iria de encontro com a literatura que afirma que relações mais compridas, como de um ano, obtêm melhores resultados na diminuição de problemas emocionais e comportamentais (Erdem et al., 2016; Grossman & Rhodes, 2002); b) a criação de um grupo de apoio para os mentores, onde estes pudessem discutir o melhor rumo de ação perante os desafios que ia encontrando durante da mentoria.
- No que diz respeito às ameaças a) foi mencionado que o período temporal entre a formação até ao início da mentoria foi demasiado longo, resultando no esquecimento da matéria lecionada na formação; b) a mentora A referiu ainda que a formação não a preparou para realizar a mentoria online, nem para realizar mentoria com jovens que não apresentavam comportamento delinquente como é o caso do seu mentorando; c) a desistência dos mentorandos

8.2. Análise dos resultados

Em termos mais concretos, e considerando os resultados por mentorando:

Para o jovem C foi possível perceber através da entrevista com a técnica N, que um dos principais motivos para o encaminhado o mentorando C para o Mentor + foi a sua entrada no sistema escolar regular após o seu longo período de institucionalizações (ie., centros educativos e “lares”). Ao ter em conta a literatura sobre o impacto da institucionalização de jovens ofensores em domínios como a comunidade, a família, o grupo de pares, mas especialmente a escola vemos que estes adolescentes estão em maior desvantagem quando os comparamos com jovens não institucionalizados (Pyle et al., 2019). Analisando a área escolar como referido pela técnica podemos averiguar na literatura que os jovens institucionalizados estão mais propensos a reprovarem em qualquer ano escolar desde o jardim de infância ao 12º ano (Fejes-Mendoza & Rutherford 1987, citado em Pyle et al., 2019), sendo a sua taxa de desistência da escola, cerca de 40% (Burrus & Roberts 2012, citado em Pyle et al., 2019).

Torna-se evidente também que a preocupação da técnica da não adaptação do jovem é também encontrada na literatura uma vez que as razões que estes jovens apresentam para não voltarem à escola são, entre outras, a quantidade de matéria perdida durante o ensino na instituição e a natureza da estrutura escolar (Keeley 2006, citado em Pyle et al., 2019). As razões pelas quais os jovens desistem da escola são importantes, uma vez que aqueles que desistem da escola por razões acadêmicas (ie., não gostar de estudar ou por insucesso escolar) comparativamente aos que o fazem por razões pessoais (ie., ged americano), estão mais propensos a tornarem-se delinquentes (Bae, 2020). Contudo o que parece ser importante não é o abandono escolar por si, mas sim a desvinculação com a escola (Drapela, 2004; Henry et al., 2012), uma vez que a desvinculação escolar através do abandono, de acordo com a teoria de controlo social (Hirschi, 1969), enfraquece os laços sociais que o jovem têm com a sociedade e aumentam a sua propensão para a delinquência (Özbay & Özcan, 2006; Hart & Mueller, 2013). Assim, tendo em consideração a entrevista com a técnica, que revelou que o mentorando transitou de ano e pela perceção do mesmo no contributo da mentoria para o seu percurso escolar, a mentoria parece ter sido percebida como um fator importante no âmbito escolar deste, podendo constituir-se como um fator protetor para a não ocorrência de comportamentos de risco (Cavell et al., 2009; Janosz et al., 2019; Herrera et al., 2011; Chan et al., 2019).

Durante as entrevistas foi mencionado pelo mentorando C a sua dificuldade no “controlo de impulsos”, contudo apesar de ter sido um dos objetivos da mentoria, não foi trabalhado. No entanto a impulsividade do mentorando seria um especto pertinente a ser trabalhado durante a mentoria uma vez que a impulsividade está diretamente conectada com a delinquência (Meier et al., 2008), como por exemplo previsto pela teoria de autocontrolo de Gottfredson & Hirschi (1990) mencionada anteriormente, mas também pela sua associação com a agressividade (Srinivasan et al., 2023). Neste sentido o mentorando poderia beneficiar de estratégias de regulação emocional, como por exemplo estratégias para o controle com esforço (*effortful control*), uma vez que estas estratégias podem ser utilizadas para controlar as expressões comportamentais da impulsividade, como a agressão (Wang et al., 2015), atuando assim como um fator protetor contra a delinquência.

Analisando as entrevistas com o mentorando C, foi notório o seu empenho no negócio de brigadeiros, tendo a mentora utilizado a mentoria focada em objetivos como método, o que parece mostrar benefícios desta experiência para “C” na sua reinserção social (Bannink et al., 2015; Karcher et al., 2006). Esteve também evidente a utilização do estilo de mentoria

desenvolvimental, onde a mentora procurou criar no mentor confiança nas suas próprias capacidades de gestão do seu negócio (Rhodes, 2005):

O investimento pessoal de “C” no seu negócio, parece ter também reforçado laços familiares com a mãe, o que pode constituir-se como um fator de proteção no seu projeto de vida -Por outro lado, a intervenção do mentor ao incentivar o jovem a investir no seu negócio de brigadeiros poderá atuar como um fator protetor contra a delinquência uma vez que o negócio era feito em cooperação com a sua mãe, sendo que a vinculação entre ambos era fortalecida por trabalharem juntos, fazendo com que este não queira comprometer o afeto recebido (ie., não quer decepcionar a sua mãe) ao ter comportamentos delinquentes (Hoeve et al., 2009; Hirschi, 1969).

Outro fator importante que pode atuar como um fator de proteção é o facto de o indivíduo gostar do trabalho que têm e a percepção de que o mesmo contribui para estilo de vida mais pró-social (Chan, 2019). Considera-se que o papel do mentor contribuiu para que o mentorando investisse e tivesse envolvido no negócio dos brigadeiros, atuando assim como um fator protetor contra a delinquência.

Um dos resultados que se considera pertinente discutir é o facto de o mentorado “C” não se ter sentido confortável para trabalhar as situações que o fizeram estar a cumprir medida pela DGRSP. Tendo sido evidente que a mentoria de apoio emocional não foi estabelecida eficazmente, uma vez que o mentorando não sentiu na mentoria um espaço seguro e confortável o suficiente para expressar as suas dificuldades e problemas pessoais (Spencer et al., 2020; Kiadarbandsari, 2023), limitando-se a “conversa superficiais”. Uma possível explicação pode dever-se ao número de sessões ter sido insuficiente para o estabelecimento de uma relação de confiança. Contudo torna-se assim importante refletir sobre este fenómeno de modo que não seja um impedimento para intervenções futuras. Analisando a literatura sobre a intervenção no contexto prisional ou neste caso tutelar podemos verificar que são essenciais quatro fatores chave: a empatia, ser caloroso (“warmth”), a genuinidade e abstenção de julgamentos de valor (Sun, 2013). É essencial, assim, criar na relação de mentoria um espaço seguro onde o mentorando, pode explorar os seus problemas ou dificuldades, onde pode se desenvolver a nível pessoal e pode ser vulnerável (Opland & Torrico, 2024) tal como previsto no estilo de mentoria de apoio emocional (Spencer et al., 2020; Kiadarbandsari, 2023; Kram, 1985; Dougherty et al., 2007). Outro aspeto que poderá ter feito com que o mentorando não se sentisse à vontade para trabalhar o seu comportamento delinvente prévio, poderá ser a questão da confidencialidade. Seria então importante clarificar as questões da confidencialidade junto deste, uma vez que as educações sobre a confidencialidade aumentam a aderência e a confiança

no tratamento médico sugerido em jovens pacientes (Brown & Wissow, 2009), sendo que neste caso poderia aumentar a sua aderência à discussão destas temáticas mais sensíveis e aumentar a sua confiança no mentor.

Foi possível compreender através das entrevistas ao mentorando O e da sua mentora (mentora A) que ambos perceberam a mentoria como um contributo importante para a regulação emocional do mentorando. Estes resultados parecem apontar para os benefícios da utilização da mentoria psicossocial, nomeadamente no desenvolvimento de competências emocionais (Karcher et al., 2006). Apesar de estes resultados percebidos não poderem ser generalizados, devido ao tamanho da amostra, a literatura de mentoria parece ir ao encontro dos mesmos (DuBois et al., 2011). Analisando a literatura sobre as estratégias de regulação emocional que são utilizadas perante a emoção da raiva podemos perceber através da meta-análise de Pop et al. (2025) que nem todas diminuem a expressão emocional. Estratégias como o evitamento (relutância e abstenção de experienciar um acontecimento emocional), ruminação (pensamento repetitivo sobre um acontecimento ou experiência emocional) e supressão (inibição da expressão comportamental das emoções) estão positivamente associados com a raiva, enquanto estratégias como aceitação (permitir que as experiências emocionais se desenrolam naturalmente) e reappraisal (mudar a perspetiva de um acontecimento emocional) estão negativamente correlacionados com a raiva. Neste sentido observamos que as estratégias que a mentora sugeriu como expressar a sua raiva, sair da situação que despertou a resposta emocional e respirar fundo podem atuar de forma eficaz na redução da raiva, uma vez que tanto técnicas de respiração (Kjærviik & Bushman, 2024), como a aceitação e expressão da raiva encontram suporte na literatura como estratégias de regulação emocional eficazes. Por outro lado, as estratégias de monólogo interior implementadas pelo mentorando podem ser utilizadas para aceitar as experiências emocionais pelas quais está a passar (Singer & Dobson, 2007; Matthies et al., 2014).

Analisando os resultados da mentora A (mentora do mentorando O), foi evidente a utilização da mentoria de suporte emocional através da profundidade emocional das conversas entre esta e o seu mentorando, tendo sido percebido que a mentoria terá contribuído para a mudança da perceção familiar do mentorando (ie., sentimento de ser amado incondicionalmente pela mãe) (Simon et al., 2008; Allen et al., 2004). Recorrendo à literatura observamos que sentir-se amado pelo cuidador é essencial para o desenvolvimento pessoal do mentorando, estando este sentimento associado a maiores níveis de bem-estar psicológico em diversas dimensões (ie., autonomia, sentimentos de propósito na vida ou desenvolvimento pessoal) (Xia et al., 2024). Assim pode afirmar-se que a mentoria foi percebida como tendo um

papel relevante no percurso pessoal do mentorando O, pelo seu contributo percebido no melhoramento da relação familiar do mentorando.

Os resultados apontam para a percepção de que a mentoria trouxe benefícios na área escolar do mentorando O, através de uma mentoria focada na escola, pelo apoio do mentor no desempenho escolar do mentorando O, nomeadamente no encorajamento para que iniciasse a fazer perguntas em sala de aula sobre a matéria que não compreendia (Bannink et al., 2015; Eby et al., 2013). Torna-se importante os alunos fazerem perguntas em sala de aula uma vez que é um elemento-chave no seu processo de aprendizagem, estando mesmo o baixo questionamento por parte dos alunos associado a uma pior performance escolar (Almeida, 2012; Salmon & Barrera, 2021). Ao mesmo tempo ficou evidente que esta mentoria foi em parte focada na escola, tendo sido eficaz na redução do desengajamento escolar do mentorando, ao auxiliá-lo a melhorar o seu comportamento em sala de aula e na sua relação com a sua professora de matemática, e pelo melhoramento do seu desempenho escolar tendo o mesmo transitado de ano como fruto da mentoria (Cavell et al., 2009; Janosz et al., 2019; Herrera et al., 2011; Chan et al., 2019). Foi importante a mentoria ter ajudado o mentorando a melhorar a sua relação com a sua professora e sentir que esta gosta dele, uma vez que quando os estudantes acreditam que os seus professores gostam deles terão um melhor desempenho académico e uma maior dedicação à escola, atuando ainda como um fator protetor contra o absentismo escolar (Longobardi et al., 2016; Henry & Thorsen, 2018). Esta relação entre aluno-professor torna-se importante para o sucesso académico dos alunos, porque encorajá-los a tomarem um papel ativo no seu ambiente de aprendizagem (Roorda et al., 2017), sendo ainda um fator importante para o desenvolvimento social e emocional do aluno (Roorda et al., 2011 citado em Wang, 2023; Longobardi et al., 2016; Fabris et al., 2023).

8.3 Limitações

O presente estudo apresenta algumas limitações: apesar de se ter procurado recorrer a uma metodologia multinformantes esta recolha não foi possível para 3 mentorandos.

No caso do mentorando D, a avaliação ficou incompleta devido à desistência do mentorando da mentoria, mas também pelo facto do técnico que sinalizou o caso não ter sido entrevistado, estas decisões metodológicas deveram-se ao facto de o mentorando não ter respondido aos contactos da mentora, impossibilitando que fosse contactado para a entrevista final mas também pelo facto da mentoria não ter sido terminada, tendo acabado prematuramente. Neste sentido o técnico também não foi entrevistado uma vez que a mentoria não foi completada fazendo com que os resultados da entrevista pudessem ser prematuros.

No caso da mentoranda L, a avaliação ficou incompleta pelas mesmas razões mencionadas acima, mais o facto do seu mentor não ter sido entrevistado por pertencer à Aproximar, podendo vir a existir questões de conflito de interesses e de desejabilidade social.

No caso do mentorando C, a avaliação ficou incompleta pelo facto do seu mentor não ter sido entrevistado pelas mesmas razões mencionadas anteriormente.

Por fim a presente amostra não permite fazer afirmações sobre a eficácia do programa na redução da delinquência dos jovens, uma vez que apenas 1 dos mentorandos que terminou a mentoria tinha um percurso delinvente, sendo que este não trabalhou diretamente os seus comportamentos delinquentes, o que dificulta mais a testagem da eficácia da mentoria.

8.4. Estudos futuros

Quanto a possíveis estudos futuros sugere que a mentoria fosse aplicada e avaliada utilizando um ensaio clínico aleatorizado (RCT), de forma a testar a eficácia deste programa de intervenção na redução da delinquência.

Seria pertinente também realizar uma avaliação do programa com uma vertente de follow-up, de forma a testar se os resultados se mantinham no tempo ou se diminuí conforme a tendência da literatura (Brooks et al., 2025; Schwartz & Rhodes, 2016).

Uma outra sugestão para estudos futuros seria incluir como mentores adultos significativos ao jovem (mentoria informal) invés de jovens adultos sem nenhuma ligação com os jovens (mentoria formal), de forma a testar se os resultados encontrados por Van Dam et al. (2018) se aplicam a este tipo de população de risco.

Conclusão

A investigação sobre mentoria em Portugal é escassa, especialmente aquela direcionada a jovens ofensores. Neste sentido, a iniciativa Mentor + constitui-se como um contributo para o avanço científico nesta área.

Apesar das suas limitações, esta dissertação vem reforçar o papel das intervenções de cariz indicado e seletivo para a promoção de comportamentos de proteção em jovens com percurso de risco, por forma a quebrar ciclos intergeracionais de exclusão social.

A aposta em intervenções que tenham na base objetivos claros, que sejam implementados de forma continuada e que sejam monitorizadas é essencial para garantir tomadas de decisão baseadas em evidência.

Referências

- Aazami, A., Valek, R., Ponce, A. N., e Zare, H. (2023). Risk and Protective Factors and Interventions for Reducing Juvenile Delinquency: A Systematic Review. *Social Sciences*, 12(9), 474. <https://doi.org/10.3390/socsci12090474>
- Achenbach, T. M., McConaughy, S. H., e Howell, C. T. (1987). Child/adolescent behavioral and emotional problems: Implications of cross-informant correlations for situational specificity. *Psychological Bulletin*, 101(2), 213–232. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.2.213>
- Adler, J., Edwards, S., Scally, M., Gill, D., Puniskis, M., Gekoski, A. and Horvath, M. (2016), What Works in Managing Young People Who Offend? A Summary of the International Evidence, London: Ministry of Justice. <https://repository.mdx.ac.uk/download/62d8814b797220388760da966a99581cb142dad88f68e8ac5ac17661500a63a/445979/youth-justice-review.pdf>
- Agnew, R. (1992). Foundation for a General Strain Theory of Crime and Delinquency. *Criminology*, 30, 47-88. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1745-9125.1992.tb01093.x>
- Agnew, R. (2001). Building on the foundation of general strain theory: Specifying the types of strain most likely to lead to crime and delinquency. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 38(4), 319–361. <https://doi.org/10.1177/0022427801038004001>
- Agnew, R. (2006). General Strain Theory: Current Status and Directions for Further Research. In F. T. Cullen, J. P. Wright, e K. R. Blevins (Eds.), *Taking stock: The status of criminological theory* (pp. 101–123). Transaction Publishers.
- Agnew, R. (2012). Reflection on “A Revised Strain Theory of Delinquency.” *Social Forces*, 91(1), 33–38. <https://doi.org/10.1093/sf/sos117>
- Agnew, R. S. (2007). Strain theory and violent behavior. In D. J. Flannery, A. T. Vazsonyi, e I. D. Waldman (Eds.), *The Cambridge handbook of violent behavior and aggression* (pp. 519–529). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816840.027>
- Agnew, R., Brezina, T. (2019). General Strain Theory. In: Krohn, M., Hendrix, N., Penly Hall, G., Lizotte, A. (eds) *Handbook on Crime and Deviance. Handbooks of Sociology and Social Research*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-20779-3_8

- Agnew, R., Brezina, T. (2019). General Strain Theory. In: Krohn, M., Hendrix, N., Penly Hall, G., Lizotte, A. (eds) Handbook on Crime and Deviance. Handbooks of Sociology and Social Research. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-20779-3_8
- Agudelo Rico, D., Panesso Giraldo, C., Arbeláez Caro, J. S., Cabrera Gutiérrez, G., Isaac, V., Escobar, M. J., e Herrera, E. (2024). Moral Disengagement in Adolescent Offenders: Its Relationship with Antisocial Behavior and Its Presence in Offenders of the Law and School Norms. *Children (Basel, Switzerland)*, 11(1), 70. <https://doi.org/10.3390/children11010070>
- Ahmed, S. K., Mohammed, R. A., Nashwan, A. J., Ibrahim, R. H., Abdalla, A. Q., Ameen, M. M., e Renas Mohamed Khidhir. (2025). Using thematic analysis in qualitative research. *Journal of Medicine Surgery and Public Health*, 100198–100198. <https://doi.org/10.1016/j.glmedi.2025.100198>
- Akers, R. (2009). *Social Learning and Social Structure: A General Theory of Crime and Deviance* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315129587>
- Akers, R. L., e Sellers, C. S. (2015). *Social Learning Theory*. 230–240.
- Akers, R. L., Krohn, M. D., Lanza-Kaduce, L., e Radosevich, M. (1979). Social learning and deviant behavior: a specific test of a general theory. *American sociological review*, 44(4), 636–655. [doi:10.2307/2094592](https://doi.org/10.2307/2094592)
- Akers, R. L., Sellers, C. S., e Jennings, W. G. (2016). *Criminological Theories: Introduction, Evaluation, and Application* (7th ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Akers, R., e Jensen, G. (2010). Social learning theory: process and structure in criminal and deviant behavior. In E. McLaughlin, T. Newburn (Eds.) *Social learning theory: Process and structure in criminal and deviant behavior* (pp. 56-71). SAGE Publications Ltd, <https://doi.org/10.4135/9781446200926.n4>
- Akers, R.L. (1998). *Social Learning and Social Structure: A General Test of Crime and Deviance*. Boston: Northeastern University Press.
- Akers, Ronald L. (1977). *Deviant behavior: a social learning approach*. Belmont, CA.
- Akhtar, M., e Boniwell, I. (2010). Applying positive psychology to alcohol-misusing adolescents: A group intervention. *Groupwork: An Interdisciplinary Journal for Working with Groups*, 20(3), 6–31. <https://doi.org/10.1921/095182410X576831>
- Aldao, A., e Plate, A. J. (2018). Coping and emotion regulation. In S. C. Hayes e S. G. Hofmann (Eds.), *Process-based CBT: The science and core clinical competencies of cognitive behavioral therapy* (pp. 261–271). New Harbinger Publications, Inc.

- Aldao, A., Gal Sheppes, e Gross, J. J. (2014). Emotion Regulation Flexibility. *Cognitive Therapy and Research*, 39(3), 263–278. <https://doi.org/10.1007/s10608-014-9662-4>
- Allen T. D., Eby L. T., Poteet M. L., Lentz E., Lima L. (2004). Career benefits associated with mentoring for protégés: A meta-analysis. *The Journal of Applied Psychology*, 89(1), 127–136. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.1.127>
- Almansour, M., AlQurmalah, S. I., e Razack, A. (2023). Motivational interviewing—an evidence-based, collaborative, goal-oriented communication approach in lifestyle medicine: A comprehensive review of the literature. *Journal of Taibah University Medical Sciences*, 18(5), 1170–1178. <https://doi.org/10.1016/j.jtumed.2023.03.011>
- Almeida, D., e Maia, T. (2021). Prevenção Primária em Saúde Mental – Evidência Actual e Direções Futuras. *Psilogos*, 19(1e2), 57–74. <https://doi.org/10.25752/psi.33677>
- American Psychological Association [APA] Presidential Task Force. (2012). Introduction to mentoring: A guide for mentors and mentees.
- American Psychological Association. (n.d.). *Cognitive-behavioural therapy (CBT) — Patients e families*. <https://www.apa.org/ptsd-guideline/patients-and-families/cognitive-behavioral>
- Andrews, D. A., e Bonta, J. (2010). Rehabilitating criminal justice policy and practice. *Psychology, Public Policy, and Law*, 16(1), 39–55. <https://doi.org/10.1037/a0018362>
- Andrews, D. A., Bonta, J., e Hoge, R. D. (1990). Classification for effective rehabilitation: Rediscovering psychology. *Criminal Justice and Behavior*, 17(1), 19-52.
- Andrews, D. A., Bonta, J., e Wormith, J. S. (2011). The risk-need-responsivity (RNR) model: Does adding the good lives model contribute to effective crime prevention? *Criminal Justice and Behavior*, 38(7), 735–755. <https://doi.org/10.1177/0093854811406356>
- Argente-Linares, E., Pérez-López, M. C., e Ordóñez-Solana, C. (2016). Practical Experience of Blended Mentoring in Higher Education. *Mentoring e Tutoring: Partnership in Learning*, 24(5), 399–414. <https://doi.org/10.1080/13611267.2016.1273449>
- Arslan, T., Arslan, M. N., e Mehmet Korkut. (2025). From Risk To Resilience: Understanding And Mitigating Juvenile Delinquency. *Journal of Forensic and Legal Medicine*, 102940–102940. <https://doi.org/10.1016/j.jflm.2025.102940>
- Ayano, G., Rooney, R., Pollard, C. M., Dantas, J. A., Lobo, R., Jeemi, Z., ... e Alati, R. (2024). Risk and protective factors of youth crime: An umbrella review of systematic reviews and meta-analyses. *Clinical Psychology Review*, 113, 102479. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2024.102479>

- Bae, S. M. (2020). Long-Term Effect of Adverse Childhood Experiences, School Disengagement, and Reasons for Leaving School on Delinquency in Adolescents Who Dropout. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02096>
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2(1), 21–41. <https://doi.org/10.1111/1467-839x.00024>
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bandura, A. (2016). *Moral disengagement: How people do harm and live with themselves*. Worth Publishers. New YorN.
- Bannink R., Broeren S., Heydelberg J., van't Klooster E., Raat H. (2015). Psychometric properties of self-sufficiency assessment tools in adolescents in vocational education. *BMC Psychology*, 3(1), Article 33. <https://doi.org/10.1186/s40359-015-0091-2>
- Barbosa, F. T., Lira, A. B., Barbosa, O., Santos, L. L., Santos, I. O., Barbosa, L. T., Viegas, M., e Fernando. (2019). Tutorial for performing systematic review and meta-analysis with interventional anesthesia studies. *Brazilian Journal of Anesthesiology (English Edition)*, 69(3), 299–306. <https://doi.org/10.1016/j.bjane.2019.03.003>
- Barnao, M., Ward, T., e Robertson, P. (2015). The Good Lives Model: A New Paradigm for Forensic Mental Health. *Psychiatry, Psychology and Law*, 23(2), 288–301. <https://doi.org/10.1080/13218719.2015.1054923>
- Basto-Pereira, M., e Farrington, D. P. (2022). Developmental predictors of offending and persistence in crime: A systematic review of meta-analyses. *Aggression and Violent Behavior*, 65, 101761. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2022.101761>
- Bech, P., Gudex, C., e Johansen, K. S. (1996). The WHO (Ten) Well-Being Index: validation in diabetes. *Psychotherapy and psychosomatics*, 65(4), 183–190. <https://doi.org/10.1159/000289073>
- Beck, J. S. (1995). *Cognitive therapy: Basics and beyond*. Guilford Press.

- Bennett, K., Manassis, K., Duda, S., Bagnell, A., Bernstein, G. A., Garland, E. J., Miller, L. D., Newton, A., Thabane, L., e Wilansky, P. (2015). Preventing child and adolescent anxiety disorders: An overview of systematic reviews. *Depression and Anxiety*, 32(12), 909–918. <https://doi.org/10.1002/da.22400>
- Bernburg, J. G. (2019). Labeling Theory. *Handbooks of Sociology and Social Research*, 179–196. https://doi.org/10.1007/978-3-030-20779-3_10
- Bischof, G., Bischof, A., e Rumpf, H. J. (2021). Motivational Interviewing: An Evidence-Based Approach for Use in Medical Practice. *Deutsches Arzteblatt international*, 118(7), 109–115. <https://doi.org/10.3238/arztebl.m2021.0014>
- Bischof, G., Bischof, A., e Rumpf, H.-J. (2021). Motivational Interviewing: An Evidence-Based Approach for Use in Medical Practice. *Deutsches Ärzteblatt International*. <https://doi.org/10.3238/arztebl.m2021.0014>
- Boemo, T., Nieto, I., Vazquez, C., e Sanchez-Lopez, A. (2022). Relations between emotion regulation strategies and affect in daily life: A systematic review and meta-analysis of studies using ecological momentary assessments. *Neuroscience and biobehavioral reviews*, 139, 104747. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2022.104747>
- Boemo, T., Nieto, I., Vazquez, C., and Sanchez-Lopez, A. (2022). Relations between emotion regulation strategies and affect in daily life: a systematic review and meta-analysis of studies using ecological momentary assessments. *Neurosci. Biobehav. Rev.* 139:104747. DOI: [10.1016/j.neubiorev.2022.104747](https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2022.104747)
- Bonta, J., e Wormith, S. (2007). Risk and need assessment. In G. McIvor and P. Raynor (Eds.), *Developments in social work with offenders* (pp. 131-152). Philadelphia, PA: Jessica Kingsley Publishers.
- Bovend'Eerdt, T. J., Botell, R. E., e Wade, D. T. (2009). Writing SMART rehabilitation goals and achieving goal attainment scaling: a practical guide. *Clinical rehabilitation*, 23(4), 352–361. <https://doi.org/10.1177/0269215508101741>
- Boyd, R. J., Powney, G. D., e Pescott, O. L. (2023). We need to talk about nonprobability samples. *Trends in Ecology e Evolution*, 38(6), 521–531. <https://doi.org/10.1016/j.tree.2023.01.001>
- Brackett, M. A., e Rivers, S. E. (2014). Transforming students' lives with social and emotional learning. In R. Pekrun e L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 368–388). Routledge/Taylor e Francis Group

- Brady, B., Dolan P., Canavan J. (2015). He told me to calm down and all that’: a qualitative study of social support types in a youth mentoring programme. *Child and Family Social Work*, 22(1), 266–274. <https://doi.org/10.1111/cfs.12235>
- Brasão, N. J. D. F. (2018). A eficácia do Programa Gerar Percursos Sociais (GPS) em reclusos do sexo masculino: Um ensaio clínico aleatorizado (Doctoral dissertation, Universidade de Coimbra). <https://hdl.handle.net/10316/87609>
- Braun, V. and Clarke, V. (2021) *Thematic Analysis: A Practical Guide*. Sage, London
- Braun, V., e Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., e Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, e K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57–71). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Braun, V., Clarke, V., and Terry, G. (2015). Thematic analysis. In P. Rohleder and A. Lyons (Eds.), *Qualitative research in clinical and health psychology* (pp. 95–113). Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N., Terry, G. (2019). Thematic Analysis. In: Liamputtong, P. (eds) *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-5251-4_103
- Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N., Terry, G.: Answers to frequently asked questions about thematic analysis (2019). <https://cdn.auckland.ac.nz/assets/psych/about/our-research/documents/Answers%20to%20frequently%20asked%20questions%20about%20thematic%20analysis%20April%202019.pdf>
- Brogan, L., Haney-Caron, E., NeMoyer, A., e DeMatteo, D. (2015). Applying the Risk-Needs-Responsivity (RNR) Model to Juvenile Justice. *Criminal Justice Review*, 40(3), 277-302. <https://doi.org/10.1177/0734016814567312>
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513–531. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design* (Vol. 352). Harvard university press.
- Bronfenbrenner, U. (1988). Interacting systems in human development: Research paradigms: Present and future. In N. Bolger, A. Caspi, G. Downey, e M. Moorehouse (Eds.),

- Persons in context: Developmental processes (pp. 25–49). Cambridge University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Six theories of child development: Revised formulations and current issues* (pp. 187–249). Jessica Kingsley Publishers.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Six theories of child development: Revised formulations and current issues* (pp. 187–249). Jessica Kingsley Publishers.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In *International Encyclopedia of Education* (Vol. 3, 2nd ed.). Oxford: Elsevier.
- Bronfenbrenner, U. (2005). Lewinian Space and Ecological Substance (1977). In U. Bronfenbrenner (Ed.), *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development* (pp. 41–49). Sage Publications Ltd.
- Bronfenbrenner, U., e Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In R. M. Lerner e W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793–828). John Wiley e Sons, Inc.
- Bronfenbrenner, U., e Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In R. M. Lerner e W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793–828). John Wiley e Sons, Inc.
- Brookes, J., Lohmeyer, B., e Seymour, K. (2025). A rapid review of Wellbeing, offending e successful matching in mentoring for “at-risk” young people. *Children and Youth Services Review*, 108132–108132. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2025.108132>
- Bru-Luna, L. M., Martí-Vilar, M., Merino-Soto, C., e Cervera-Santiago, J. L. (2021). Emotional Intelligence Measures: A Systematic Review. *Healthcare* (Basel, Switzerland), 9(12), 1696. <https://doi.org/10.3390/healthcare9121696>
- Bucklen, K. (2021) “Desistance-Focused Criminal Justice Practice,” in *Desistance From Crime: Implications for Research, Policy, and Practice* <https://www.ojp.gov/pdffiles1/nij/301501.pdf>.
- Burgess, R. L., e Akers, R. L. (1966). A differential association-reinforcement theory of criminal behavior. *Social Problems*, 14(2), 128–147. <https://doi.org/10.1525/sp.1966.14.2.03a00020>

- Byrd, A. L., Loeber, R., e Pardini, D. A. (2014). Antisocial behavior, psychopathic features and abnormalities in reward and punishment processing in youth. *Clinical child and family psychology review*, 17(2), 125–156. <https://doi.org/10.1007/s10567-013-0159-6>
- Byrne, D. A worked example of Braun and Clarke’s approach to reflexive thematic analysis. *Qual Quant* 56, 1391–1412 (2022). <https://doi.org/10.1007/s11135-021-01182-y>
- Cao, X., e Chen, J. (2024). The association between emotional intelligence and prosocial behaviors in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s10964-024-02062-y>
- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. Basic Books.
- Carvalho, S., Martins, C. P., Almeida, H. S., e Silva, F. (2017). The Evolution of Cognitive Behavioural Therapy – The Third Generation and Its Effectiveness. *European Psychiatry*, 41(S1), s773–s774. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2017.01.1461>
- Cavell, T. A., Elledge, L. C., Malcolm, K. T., Faith, M. A., e Hughes, J. N. (2009). Relationship quality and the mentoring of aggressive, high-risk children. *Journal of Clinical Child e Adolescent Psychology*, 38(2), 185-198. Cavell, T. A., Elledge, L. C., Malcolm, K. T., Faith, M. A., e Hughes, J. N. (2009). Relationship quality and the mentoring of aggressive, high-risk children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 38(2), 185–198. <https://doi.org/10.1080/15374410802698420>
- Chan, G. H. (2019). The Effect of Employment on Delinquent Behavior Among Youth in Hidden Situation. *Frontiers in Psychiatry*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2019.00229>
- Chan, W. Y., Kuperminc, G. P., Seitz, S., Wilson, C., e Khatib, N. (2019). School-Based Group Mentoring and Academic Outcomes in Vulnerable High-School Students. *Youth e Society*, 52(7), 1220-1237. <https://doi.org/10.1177/0044118X19864834>
- ChanLin, L. J. (2016). Students’ involvement and community support for service engagement in online tutoring. *Journal of Educational Media e Library Sciences*, 53, 245–268.
- Chu, C. M., Koh, L. L., Zeng, G., e Teoh, J. (2015). Youth who sexual offended: primary human goods and offense pathways. *Sexual abuse : a journal of research and treatment*, 27(2), 151–172. <https://doi.org/10.1177/1079063213499188>
- Chu, C. M., Xu, X., e Li, D. (2022). Assessment of Protective Factors in Youth Justice Settings. *Facilitating Desistance from Aggression and Crime*, 189–210. <https://doi.org/10.1002/9781119166504.ch7>

- Clair-Michaud, M., Martin, R. A., Stein, L. A., Bassett, S., Lebeau, R., e Golembeske, C. (2016). The Impact of Motivational Interviewing on Delinquent Behaviors in Incarcerated Adolescents. *Journal of substance abuse treatment*, 65, 13–19. <https://doi.org/10.1016/j.jsat.2015.09.003>
- Clark, D. A., Beck, A. T., e Alford, B. A. (1999). Scientific foundations of cognitive theory and therapy of depression. John Wiley e Sons Inc.
- Clarke, V., e Braun, V. (2016). Thematic analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 297–298. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613>
- Clinard, Marshall B. (1957). *Sociology of Deviant Behavior*. New York: Rinehart
- Cloward, R. A., e Ohlin, L. E. (1960). *Delinquency and Opportunity: A theory of delinquent gangs*. Free Press.
- Clutterbuck, D. A., e Spence, G. (2017). Working with goals in coaching. In T. Bachkirova, G. Spence, e D. Drake (Eds.), *The SAGE handbook of coaching* (pp. 218–237). Sage Publications, Inc.
- Cochran, J. K., Maskaly, J., Jones, S., e Sellers, C. S. (2015). Using Structural Equations to Model Akers' Social Learning Theory With Data on Intimate Partner Violence. *Crime e Delinquency*, 63(1), 39-60. <https://doi.org/10.1177/0011128715597694>
- Cohen, A. K. (1955). *Delinquent boys; The culture of the gang*. Free Press.
- Cole, S. A., Deepa Sannidhi, Jadotte, Y. T., e Rozanski, A. (2023). Using motivational interviewing and brief action planning for adopting and maintaining positive health behaviors. *Progress in Cardiovascular Diseases*, 77, 86–94. <https://doi.org/10.1016/j.pcad.2023.02.003>
- Cole, S. A., Sannidhi, D., Jadotte, Y. T., e Rozanski, A. (2023). Using motivational interviewing and brief action planning for adopting and maintaining positive health behaviors. *Progress in cardiovascular diseases*, 77, 86-94.
- Comissão de Análise Integrada da Delinquência Juvenil e da Criminalidade Violenta. (2023). *Comissão de Análise Integrada da Delinquência Juvenil e da Criminalidade Violenta 2.º Relatório Intercalar*.
- Comissão de Análise Integrada da Delinquência Juvenil e da Criminalidade Violenta. (2024). *Comissão de Análise Integrada da Delinquência Juvenil e da Criminalidade Violenta Relatório Final*.
- Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco. (2019). *Avaliação da Atividade das CPCJ*.

- Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco. (2020). *Avaliação da Atividade das CPCJ*.
- Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco. (2021). *Avaliação da Atividade das CPCJ*.
- Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco. (2022). *Avaliação da Atividade das CPCJ*.
- Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco. (2023). *Avaliação da Atividade das CPCJ*.
- Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco. (2024). *Avaliação da Atividade das CPCJ*.
- Converse, N., e Lignugaris/Kraft, B. (2008). Evaluation of a School-based Mentoring Program for At-Risk Middle School Youth. *Remedial and Special Education*, 30(1), 33-46. <https://doi.org/10.1177/0741932507314023>
- Costello, B. J., e Laub, J. H. (2019). Social Control Theory: The Legacy of Travis Hirschi's Causes of Delinquency. *Annual Review of Criminology*, 3(1), 21–41. <https://doi.org/10.1146/annurev-criminol-011419-041527>
- Coulacoglou, C., e Saklofske, D. H. (2017). Advances in Theoretical, Developmental, and Cross-Cultural Perspectives of Psychopathology. Elsevier eBooks, 293–342. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-802219-1.00011-0>
- Crisp, G. (2010). The impact of mentoring on the success of community college students. *Review of Higher Education: Journal of the Association for the Study of Higher Education*, 34(1), 39–60. <https://doi.org/10.1353/rhe.2010.0003>
- Crowe, M., Inder, M., e Porter, R. (2015). Conducting qualitative research in mental health: Thematic and content analyses. *The Australian and New Zealand journal of psychiatry*, 49(7), 616–623. <https://doi.org/10.1177/0004867415582053>
- Cullen, F. T., e Wilcox, P. (2010). Akers, Ronald, L.: Social learning theory. *Encyclopedia of criminological theory*, 1, 22-29. <https://doi.org/10.4135/9781412959193.n6>
- Daly, K. (2015). What is Restorative Justice? Fresh Answers to a Vexed Question. *Victims e Offenders*, 11(1), 9–29. <https://doi.org/10.1080/15564886.2015.1107797>
- Damavandian, A., Golshani, F., Saffarinia, M., e Baghdasarians, A. (2022). Effectiveness of compassion-focused therapy on aggression, self-harm behaviors, and emotional self-regulation in delinquent adolescents. *Journal of psychological science*, 21(112), 797-818. <https://doi.org/10.52547/jps.21.112.797>

- Danish Crime Prevention Council. (2012). Mentoring and leisure time activities for youth at risk. <https://dkr.dk/materialer/materialer-paa-engelsk/mentoring-and-leisure-time-activities-for-youth-at-risk>
- David, D. (2003). Rational emotive behavior therapy (REBT): The view of a cognitive psychologist. In W. Dryden (Ed.), *Rational emotive behaviour therapy: Theoretical developments* (pp. 130–159). Brunner-Routledge.
- Defoe, I.N., Dubas, J.S. e van Aken, M.A. Do Adolescents Engage in Delinquency to Cope with Depressive Symptoms? Revisiting the Longitudinal Link Between Delinquency and Depressive Symptoms While Considering Moderation by Ethnicity, Adolescent Phase, and Gender. *J Dev Life Course Criminology* 9, 303–330 (2023). <https://doi.org/10.1007/s40865-023-00230-5>
- DeLisi, M., e Vaughn, M. G. (2014). Foundation for a temperament-based theory of antisocial behavior and criminal justice system involvement. *Journal of Criminal Justice*, 42(1), 10–25. <https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2013.11.001>
- Derryberry, D., e Rothbart, M. K. (1988). Arousal, affect, and attention as components of temperament. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(6), 958–966. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.55.6.958>
- DeSantis, L., e Ugarriza, D. N. (2000). The concept of theme as used in qualitative nursing research. *Western journal of nursing research*, 22(3), 351–372. <https://doi.org/10.1177/019394590002200308>
- Dias, P. C., e Cadime, I. (2017). Protective factors and resilience in adolescents: The mediating role of self-regulation. *Psicología Educativa*, 23(1), 37–43. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.09.003>
- Dicicco-Bloom, B., e Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical education*, 40(4), 314–321. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2006.02418.x>
- Dickson and, S. R., e Willis, G. M. (2022). The Good Lives Model: Next steps in research and practice. *Facilitating Desistance from Aggression and Crime: Theory, Research, and Strength-Based Practice*, 441-459.
- Docherty, M., Lieman, A., e Gordon, B. L. (2022). Improvement in Emotion Regulation While Detained Predicts Lower Juvenile Recidivism. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 20(2), 164-183. <https://doi.org/10.1177/15412040211053786>
- Dougherty, T ., T urban, D. and Haggard, D. (2007) 'Naturally occurring mentoring relationships involving workplace employees', in T. Allen and L. Eby (eds), *The*

- Blackwell Handbook of Mentoring: A Multiple Perspectives Approach. Malden: Blackwell Publishing Ltd, pp. 139–58.
- Dougherty, T. W., Turban, D. B., e Haggard, D. L. (2007). Naturally occurring mentoring relationships involving workplace employees. *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach*, 139-158. <https://doi.org/10.1111/b.9781405133739.2007.00009.x>
- Dozois, D. J. A., Dobson, K. S., e Rnic, K. (2019). Historical and philosophical bases of the cognitive-behavioral therapies. In K. S. Dobson e D. J. A. Dozois (Eds.), *Handbook of cognitive-behavioral therapies* (4th ed., pp. 3–31). The Guilford Press.
- DuBois, D. L., Portillo, N., Rhodes, J. E., Silverthorn, N., & Valentine, J. C. (2011). How Effective Are Mentoring Programs for Youth? A Systematic Assessment of the Evidence. *Psychological science in the public interest : a journal of the American Psychological Society*, 12(2), 57–91. <https://doi.org/10.1177/1529100611414806>
- DuBois, D. L. (2021). Mentoring programs for youth: A promising intervention for delinquency prevention. *National Institute of Justice Journal*, 283, 38-49.
- DuBois, D. L. (2022). Reconsidering the effectiveness of mentoring for prevention of juvenile criminal recidivism: A brief comment on systematic review and meta-analysis of noninstitutional psychosocial interventions to prevent juvenile criminal recidivism (Olsson et al., 2021). *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 90(8), 647–651. <https://doi.org/10.1037/ccp0000744>
- DuBois, D. L., e Karcher, M. J. (2005). Youth Mentoring: Theory, Research, and Practice. In D. L. DuBois e M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring* (pp. 2–11). Sage Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781412976664.n1>
- DuBois, D., e Karcher, M. (2014). Youth mentoring in contemporary perspective. In D. L. DuBois, M. J. Karcher (Eds.) *Youth mentoring in contemporary perspective* (2 ed., pp. 3-14). SAGE Publications, Inc., <https://doi.org/10.4135/9781412996907>
- Dubois, David; Herrera, Carla; Rivera, Julius; Brechling, Vanessa; Root, Staci (2022). Randomized Controlled Trial of the Effects of the Big Brothers Big Sisters Community-Based Mentoring Program on Crime and Delinquency: Interim Report of Findings. University of Illinois Chicago. Report. <https://doi.org/10.25417/uic.20767438.v1>
- Durán Palacio, N. M., Gómez Tabares, A. S., e Castrillón Ángel, E. F. (2025). Effects of Empathy and Regulatory Emotional Self-Efficacy on Difficulties and Strengths in

- Juvenile Offenders. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/0306624X251326113>
- Drapela, L. A. (2004). Does dropping out of high school cause deviant behavior? An analysis of the national education longitudinal study. *Deviant Behav.* 26, 47–62. <https://doi.org/10.1080/016396290503006>
- Dwyer, L. P. (2019). Leadership self-efficacy: Review and leader development implications. *Journal of Management Development*, 38(8), 637–650. <https://doi.org/10.1108/JMD-03-2019-0073>
- Eby, L. T., Allen, T. D., Evans, S. C., Ng, T., e Dubois, D. (2008). Does Mentoring Matter? A Multidisciplinary Meta-Analysis Comparing Mentored and Non-Mentored Individuals. *Journal of vocational behavior*, 72(2), 254–267. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.04.005>
- Eby, L. T., Allen, T. D., Hoffman, B. J., Baranik, L. E., Sauer, J. B., Baldwin, S., Morrison, M. A., Kinkade, K. M., Maher, C. P., Curtis, S., e Evans, S. C. (2013). An interdisciplinary meta-analysis of the potential antecedents, correlates, and consequences of protégé perceptions of mentoring. *Psychological bulletin*, 139(2), 441–476. <https://doi.org/10.1037/a0029279>
- Eby, L. T., Rhodes, J. E., e Allen, T. D. (2007). Definition and evolution of mentoring. In T. D. Allen e L. T. Eby (Eds.), *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach* (pp. 7–20). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1111/b.9781405133739.2007.00002.x>
- Eggum-Wilkens, N. D., Reichenberg, R. E., Eisenberg, N., e Spinrad, T. L. (2016). Components of effortful control and their relations to children’s shyness. *International Journal of Behavioral Development*, 40(6), 544–554. <https://doi.org/10.1177/0165025415597792>
- Eisenberg, N., Hofer, C. and Vaughan, J. (2007) Effortful control and its socio-emotional consequences. In: Gross, J., Ed., *Handbook of Emotion Regulation*, Guilford, New York, 287-306.
- Eisenberg, N., Smith, C. L., Sadovsky, A., e Spinrad, T. L. (2004). Effortful control: Relations with emotion regulation, adjustment, and socialization in childhood. In R. F. Baumeister e K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 259–282). New York: Guilford Press
- Eisenberg, N., Valiente, C., Spinrad, T. L., Cumberland, A., Liew, J., Reiser, M., Zhou, Q., e Losoya, S. H. (2009). Longitudinal relations of children’s effortful control,

- impulsivity, and negative emotionality to their externalizing, internalizing, and co-occurring behavior problems. *Developmental Psychology*, 45(4), 988–1008. <https://doi.org/10.1037/a0016213>
- Eisenberg, N., Hofer, C., Sulik, M. J., e Spinrad, T. L. (2014). Self-regulation, effortful control, and their socioemotional correlates. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2nd ed., pp. 157–172). The Guilford Press.
- Eisenberg, M. J., van Horn, J. E., Dekker, J. M., Assink, M., van der Put, C. E., Hendriks, J., e Stams, G. J. J. M. (2019). Static and Dynamic Predictors of General and Violent Criminal Offense Recidivism in the Forensic Outpatient Population: A Meta-Analysis. *Criminal Justice and Behavior*, 46(5), 732-750. <https://doi.org/10.1177/0093854819826109>
- Ellis, A. (1984). Expanding the ABCs of RET. *Journal of Rational-Emotive Therapy*, 2(2), 20–24. <https://doi.org/10.1007/bf02281207>
- Ellis, A. (1991). The revised ABC's of rational-emotive therapy (RET). *Journal of Rational-Emotive e Cognitive-Behavior Therapy*, 9(3), 139–172. <https://doi.org/10.1007/BF01061227>
- Ellis, A., e Dryden, W. (2007). *The practice of rational emotive behavior therapy* (2nd ed.). New York: Springer Publishing
- Ellsworth, P. C., e Scherer, K. R. (2003). Appraisal Processes in Emotion. In R. J. Davidson, e K. R. Scherer (Eds.), *Handbook of Affective Sciences* (pp. 572-596). Oxford: Oxford University Press.
- Erdem, G., e Kaufman, M. R. (2020). Mentoring for preventing and reducing substance use and associated risks among youth. National Mentoring Resource Center, a program of OJJDP.
- Erdem, G., DuBois, D. L., Larose, S., De Wit, D., e Lipman, E. L. (2016). Mentoring relationships, positive development, youth emotional and behavioral problems: investigation of a mediational model. *Journal of Community Psychology*, 44(4), 464–83. <https://doi.org/10.1002/jcop.21782>
- Erdem, G., DuBois, D. L., Larose, S., De Wit, D., e Lipman, E. L. (2016). MENTORING RELATIONSHIPS, POSITIVE DEVELOPMENT, YOUTH EMOTIONAL AND BEHAVIORAL PROBLEMS: INVESTIGATION OF A MEDIATIONAL MODEL. *Journal of Community Psychology*, 44(4), 464–483. <https://doi.org/10.1002/jcop.21782>

- Esposito, C., Bacchini, D., Eisenberg, N., e Affuso, G. (2017). Effortful control, exposure to community violence, and aggressive behavior: exploring cross-lagged relations in adolescence. *Aggressive Behavior*, 43(6), 588–600. <https://doi.org/10.1002/ab.21717>.
- Fabris, M. A., Lin, S., e Longobardi, C. (2023). A cross-cultural comparison of teacher-student relationship quality in Chinese and Italian teachers and students. *Journal of School Psychology*, 99, 101227–101227. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2023.101227>
- Fagerland, M. W. (2015). Evidence-Based Medicine and Systematic Reviews. *Research in Medical and Biological Sciences*, 431–461. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-799943-2.00012-4>
- Farrall, S. (2021). International perspectives and lessons learned on desistance. US Department of Justice, Office of Justice Programs, National Institute of Justice.
- Farrington, D. P., Gaffney, H., e White, H. (2022). Effectiveness of 12 types of interventions in reducing juvenile offending and antisocial behaviour. *Canadian Journal of Criminology and Criminal Justice*, 64(4), 47–68. <https://doi.org/10.3138/cjccj.2022-0022>
- Fazel, S., Hurton, C., Burghart, M., DeLisi, M., e Yu, R. (2024). An updated evidence synthesis on the Risk-Need-Responsivity (RNR) model: Umbrella review and commentary. *Journal of Criminal Justice*, 92, 102197. <https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2024.102197>
- Feindler, E., e Byers, A. M. (2013). CBT with Juvenile Offenders: A Review and Recommendations for Practice. *Forensic CBT: A handbook for clinical practice*, 354-376. <https://doi.org/10.1002/9781118589878.ch17>
- Finkelstein, L. M., e Poteet, M. L. (2007). Best practices for workplace formal mentoring programs. In T. D. Allen e L. T. Eby (Eds.), *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach* (pp. 345–367). Blackwell Publishing.
- Fite, P. J., Raine, A., Stouthamer-Loeber, M., Loeber, R., e Pardini, D. A. (2010). Reactive and proactive aggression in adolescent males: Examining differential outcomes 10 years later in early adulthood. *Criminal Justice and Behavior*, 37, 141-157. DOI: [10.1177/0093854809353051](https://doi.org/10.1177/0093854809353051)
- Flanagan, I. M. L., Auty, K. M., e Farrington, D. P. (2019). Parental supervision and later offending: A systematic review of longitudinal studies. *Aggression and Violent Behavior*, 47, 215–229. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2019.06.003>
- Fordham, B., Sugavanam, T., Edwards, K., Stallard, P., Howard, R., das Nair, R., Copsey, B., Lee, H., Howick, J., Hemming, K., e Lamb, S. E. (2021). The evidence for cognitive

- behavioural therapy in any condition, population or context: a meta-review of systematic reviews and panoramic meta-analysis. *Psychological medicine*, 51(1), 21–29. <https://doi.org/10.1017/S0033291720005292>
- Fortune, C.-A. (2018). The Good Lives Model: A strength-based approach for youth offenders. *Aggression and Violent Behavior*, 38, 21–30. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.11.003>
- Fosco, W. D., Hawk, L. W., Jr, Colder, C. R., Meisel, S. N., e Lengua, L. J. (2019). The development of inhibitory control in adolescence and prospective relations with delinquency. *Journal of adolescence*, 76, 37–47. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.08.008>
- Fougere, A., e Daffern, M. (2011). Resilience in young offenders. *The International Journal of Forensic Mental Health*, 10(3), 244–253. <https://doi.org/10.1080/14999013.2011.598602>
- Fu, X., e Li, Q. (2025). Effectiveness of Role-play Method: A Meta-analysis. *International Journal of Instruction*, 18(1), 309–324. <https://doi.org/10.29333/iji.2025.18117a>
- Garringer, M., Kupersmidt, J., Rhodes, J., Stelter, R., e Tai, T. (2015). Elements of effective practice for mentoring [TM]: Research-informed and practitioner-approved best practices for creating and sustaining impactful mentoring relationships and strong program services. MENTOR: National Mentoring Partnership.
- Gifford-Smith, M., Dodge, K. A., Dishion, T. J., e McCord, J. (2005). Peer influence in children and adolescents: crossing the bridge from developmental to intervention science. *Journal of abnormal child psychology*, 33(3), 255–265. <https://doi.org/10.1007/s10802-005-3563-7>
- Gilbert P. (2014). The origins and nature of compassion focused therapy. *The British journal of clinical psychology*, 53(1), 6–41. <https://doi.org/10.1111/bjc.12043>
- Gilbert, P. (2000). Social mentalities: Internal "social" conflict and the role of inner warmth and compassion in cognitive therapy. In P. Gilbert e K. G. Bailey (Eds.), *Genes on the couch: Explorations in evolutionary psychotherapy* (pp. 118–150). Brunner-Routledge.
- Gilbert, P. (2009). *The Compassionate Mind: A New Approach to Life Challenges*. London: Constable and Robinson Ltd.
- Gilbert, P. (2015). An evolutionary approach to emotion in mental health with a focus on affiliative emotions. *Emotion Review*, 7(3), 230–237. <https://doi.org/10.1177/1754073915576552>

- Glowacz, F., Born, M. (2015). 18 Away from Delinquency and Crime: Resilience and Protective Factors. In: Morizot, J., Kazemian, L. (eds) *The Development of Criminal and Antisocial Behavior*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-08720-7_18
- Gold, J., Sullivan, M. W., e Lewis, M. (2011). The relation between abuse and violent delinquency: the conversion of shame to blame in juvenile offenders. *Child abuse e neglect*, 35(7), 459–467. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2011.02.007>
- Goldin, P. R., Ziv, M., Jazaieri, H., Hahn, K., Heimberg, R., e Gross, J. J. (2013). Impact of cognitive behavioral therapy for social anxiety disorder on the neural dynamics of cognitive reappraisal of negative self-beliefs: randomized clinical trial. *JAMA psychiatry*, 70(10), 1048–1056. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2013.234>
- Goode, E. (2014). *Deviant Behavior* (10th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315664958>
- Goode, E. (2022a). *Deviant Behavior*. Taylor e Francis.
- Gordon R. S., Jr (1983). An operational classification of disease prevention. *Public health reports (Washington, D.C. : 1974)*, 98(2), 107–109.
- Gottfredson, L. S. (2007). Innovation, fatal accidents, and the evolution of general intelligence. In M. J. Roberts (Ed.), *Integrating the mind: Domain general vs domain specific processes in higher cognition* (pp. 387–425). Psychology Press.
- Gottfredson, M. R., e Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Stanford University Press.
- Gottfredson, M., e Hirschi, T. (2019). The theory of self control. In *Modern control theory and the limits of criminal justice* (pp. 3–130). <https://doi.org/10.1093/oso/9780190069797.001.0001>
- Gupta, M. K., Mohapatra, S., e Prakash Kumar Mahanta. (2022). Juvenile’s Delinquent Behavior, Risk Factors, and Quantitative Assessment Approach. *Indian Journal of Community Medicine*, 47(4), 483–490. https://doi.org/10.4103/ijcm.ijcm_1061_21
- Grady, M. D., e Shields, J. J. (2018). The relationship between attachment dimensions and emotion regulation in individuals who have committed sexual crimes. *Journal of Sexual Aggression*, 24(1), 51–65. <https://doi.org/10.1080/13552600.2017.1391630>
- Gross JJ. The emerging field of emotion regulation: an integrative review. *Rev Gen Psychol*. (1998) 2:271–99. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition and Emotion*, 13(5), 551–573. <https://doi.org/10.1080/026999399379186>

- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281–291. <https://doi.org/10.1017/S0048577201393198>
- Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2nd ed., pp. 3–20). The Guilford Press.
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Gross, J. J. (Ed.). (2007). *Handbook of emotion regulation*. The Guilford Press.
- Gross, J. J., e Thompson, R. A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3–24). The Guilford Press.
- Gross, J. J., Sheppes, G., e Urry, H. L. (2011). Emotion generation and emotion regulation: A distinction we should make (carefully). *Cognition and emotion*, 25(5), 765-781.
- Grossman, J. B., e Rhodes, J. E. (2002). The Test of Time: Predictors and Effects of Duration in Youth Mentoring Relationships. *American Journal of Community Psychology*, 30(2), 199–219. <https://doi.org/10.1023/a:1014680827552>
- Grossman, J. B., e Rhodes, J. E. (2002). The Test of Time: Predictors and Effects of Duration in Youth Mentoring Relationships. *American Journal of Community Psychology*, 30(2), 199–219. <https://doi.org/10.1023/a:1014680827552>
- Hage, S., e Romano, J. L. (2013). *Best practices in prevention*. SAGE Publications, Inc., <https://doi.org/10.4135/9781452275581>
- Hardcastle, S. J., Fortier, M., Blake, N., e Hagger, M. S. (2016). Identifying content-based and relational techniques to change behaviour in motivational interviewing. *Health Psychology Review*, 11(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/17437199.2016.1190659>
- Hariton, E., e Locascio, J. J. (2018). Randomised controlled trials - the gold standard for effectiveness research: Study design: randomised controlled trials. *BJOG : an international journal of obstetrics and gynaecology*, 125(13), 1716. <https://doi.org/10.1111/1471-0528.15199>
- Hart, C. O., e Mueller, C. E. (2012). School Delinquency And Social Bond Factors: Exploring Gendered Differences Among A National Sample Of 10th Graders. *Psychology in the Schools*, 50(2), 116–133. <https://doi.org/10.1002/pits.21662>
- Hawkins, S., DuBois, D. L., Karcher, M. J., Stewart, K., e National Mentoring Resource Center. (2020). *Mentoring for Preventing and Reducing Delinquent Behavior Among Youth*. National Mentoring Resource Center Research Review.

- Heffernan, R., Ward, T., Vandavelde, S., e Damme, L. V. (2018). Dynamic risk factors and constructing explanations of offending: The Risk-Causality Method. *Aggression and Violent Behavior*, 44, 47–56. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.11.009>
- Herrera, C., Grossman, J. B., Kauh, T. J., & McMaken, J. (2011). Mentoring in schools: An impact study of Big Brothers Big Sisters school-based mentoring. *Child Development*, 82(1), 346–361. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01559.x>
- Herrera, C., DuBois, D. L., Heubach, J., & Grossman, J. B. (2022). Effects of the Big Brothers Big Sisters of America Community-Based Mentoring Program on social-emotional, behavioral, and academic outcomes of participating youth: A randomized controlled trial. *Children and Youth Services Review*, 144, 106742–106742. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2022.106742>
- Henry, A., e Thorsen, C. (2018). Teacher–Student Relationships and L2 Motivation. *Modern Language Journal*, 102(1), 218–241. <https://doi.org/10.1111/modl.12446>
- Henry, K. L., Knight, K. E., e Thornberry, T. P. (2012). School disengagement as a predictor of dropout, delinquency, and problem substance use during adolescence and early adulthood. *Journal of youth and adolescence*, 41(2), 156–166. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9665-3>
- Herrera, C., e Karcher, M. (2014). School-based mentoring. In D. L. DuBois, M. J. Karcher (Eds.) *School-based mentoring* (2 ed., pp. 203-220). SAGE Publications, Inc., <https://doi.org/10.4135/9781412996907>
- Herrera, C., DuBois, D. L., Heubach, J., e Grossman, J. B. (2022). Effects of the Big Brothers Big Sisters of America Community-Based Mentoring Program on social-emotional, behavioral, and academic outcomes of participating youth: A randomized controlled trial. *Children and Youth Services Review*, 144, 106742–106742. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2022.106742>
- Herrera, C., Grossman, J. B., Kauh, T. J., e McMaken, J. (2011). Mentoring in schools: An impact study of Big Brothers Big Sisters school-based mentoring. *Child Development*, 82(1), 346–361. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01559.x>
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley: University of California
- Hirschi, T. (2002). *Causes of Delinquency* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315081649>

- Hirschi, T. (2004). Self-control and crime. In R. F. Baumeister e K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 537–552). The Guilford Press.
- Hirschi, T., e Hindelang, M. J. (1977). Intelligence and delinquency: A revisionist review. *American Sociological Review*, 42(4), 571–587. <https://doi.org/10.2307/2094556>
- Hobson, A. J., Kaplar-Kodacsy, K., Maxwell, B., e Hammond, A. R. (2024). The role of mentoring programme coordinator: professional development meta-facilitator? *Professional Development in Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2413115>
- Hobson, A. J., Kaplar-Kodacsy, K., Maxwell, B., e Hammond, A. R. (2024). The role of mentoring programme coordinator: professional development meta-facilitator?. *Professional Development in Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2413115>
- Hoeve, M., Dubas, J. S., Eichelsheim, V. I., van der Laan, P. H., Smeenk, W., e Gerris, J. R. (2009). The relationship between parenting and delinquency: a meta-analysis. *Journal of abnormal child psychology*, 37(6), 749–775. <https://doi.org/10.1007/s10802-009-9310-8>
- Hofmann, S. A., e Jeffries, Z. J. (2022). Self-Compassion As A Potential Mediator Of Shame and Aggression in Youth Offenders. *International Journal of Criminal Justice Sciences*, 17(2), 1-14
- Horowitz, J. L., e Garber, J. (2006). The prevention of depressive symptoms in children and adolescents: A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74(3), 401–415. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.74.3.401>
- Howell J. C. (2008). *Preventing and reducing juvenile delinquency: A comprehensive framework* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage <https://doi.org/10.1002/9781118512449.ch12>
- Hugh-Jones, S., Beckett, S., Tumelty, E., e Mallikarjun, P. (2021). Indicated prevention interventions for anxiety in children and adolescents: A review and meta-analysis of school-based programs. *European Child e Adolescent Psychiatry*, 30(6), 849–860. <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01564-x>
- Hunter, B. A., Lanza, A. S., Lawlor, M., Dyson, W., e Gordon, D. M. (2016). A Strengths-Based Approach to Prisoner Reentry: The Fresh Start Prisoner Reentry Program. *International journal of offender therapy and comparative criminology*, 60(11), 1298–1314. <https://doi.org/10.1177/0306624X15576501>

- Institute of Medicine (US) Committee on Prevention of Mental Disorders, Mrazek, P. J., e Haggerty, R. J. (Eds.). (1994). *Reducing Risks for Mental Disorders: Frontiers for Preventive Intervention Research*. National Academies Press (US).
<https://doi.org/10.17226/2139>
- James, W. (1884). What is an emotion? *Mind*, 9, 188-205.
- James, W. (1894). The physical basis of emotion. *Psychological Review*, 101, 205-210.
- Jang, S. J., e Agnew, R. (2015). *Strain Theories and Crime*. Elsevier EBooks, 495–500. <https://doi.org/10.1016/b978-0-08-097086-8.45088-9>
- Janosz, M., Pascal, S., Archambault, I., Goulet, M., Galand, B., Blanchard, C., Hospel, V., Nault-Brière, F., e Christenson, S. L. (2019). Implementing Check e Connect: Lessons From Two International Effectiveness Experiments. *Handbook of Student Engagement Interventions*, 263–277. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-813413-9.00018-8>
- Janssen, S., van Vuuren, M., e de Jong, M. D. T. (2015). Informal Mentoring at Work: A Review and Suggestions for Future Research. *International Journal of Management Reviews*, 18(4), 498–517. <https://doi.org/10.1111/ijmr.12069>
- Javdani, S., e Allen, N. E. (2015). An Ecological Model for Intervention for Juvenile Justice-Involved Girls: Development and Preliminary Prospective Evaluation. *Feminist Criminology*, 11(2), 135-162. <https://doi.org/10.1177/1557085114559514>
- John, O. P., e Eng, J. (2014). Three approaches to individual differences in affect regulation: Conceptualizations, measures, and findings. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2nd ed., pp. 321–345). The Guilford Press.
- John, O. P., e Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of personality*, 72(6), 1301–1333. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2004.00298.x>
- Jolliffe, D. and Farrington, D.P. (2008). *The Influence of Mentoring on Reoffending*. Stockholm, Sweden: Swedish National Council on Crime Prevention.
- Jolliffe, D., e Farrington, D. P. (2007). *A rapid evidence assessment of the impact of mentoring on re-offending: A summary*. London: Home Office.
- Juvenile Delinquency and Disability* (1st ed., pp. 41–53). Springer Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-29343-1_4
- Karcher M. J., Kuperminc G. P., Portwood S. G., Sipe C. L., Taylor A. S. (2006). *Mentoring programs: A framework to inform program development, research, and evaluation*.

- Journal of Community Psychology, 34(6), 709–725. <https://doi.org/10.1002/jcop.20125>
- Katz, C. M., e Fox, A. M. (2010). Risk and protective factors associated with gang-involved youth in Trinidad and Tobago. *Revista panamericana de salud publica = Pan American journal of public health*, 27(3), 187–202. <https://doi.org/10.1590/s1020-49892010000300006>
- Kaufman, M. R., Wright, K., Simon, J., Edwards, G., Johannes Thrul, e DuBois, D. L. (2021). Mentoring in the Time of COVID-19: An Analysis of Online Focus Groups with Mentors to Youth. *American Journal of Community Psychology*, 69(1-2), 33–45. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12543>
- Kelley, T. M. (1996). At-risk youth and locus of control: Do they really see a choice? *Juvenile e Family Court Journal*, 47(4), 39–53.
- Kemp, E., Cowart, K., e Bui, M. (Myla). (2020). Promoting consumer well-being: Examining emotion regulation strategies in social advertising messages. *Journal of Business Research*, 112, 200–209. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2020.03.010>
- Kemp, K., Thamotharan, S., Poindexter, B., Barker, D., Tolou-Shams, M., e Houck, C. D. (2017). EMOTION REGULATION AS A PREDICTOR OF JUVENILE ARREST. *Criminal justice and behavior*, 44(7), 912–926. <https://doi.org/10.1177/0093854817695842>
- Kiadarbandsari, A. (2023). Mentors' Supporting Approaches of Mentees' Cognitive Emotion Regulation Strategies. *Journal of Adolescent Research*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/07435584231163568>
- Kim, J., e Fletcher, J. M. (2018). The Influence of Classmates on Adolescent Criminal Activities in the United States. *Deviant behavior*, 39(3), 275–292. <https://doi.org/10.1080/01639625.2016.1269563>
- Knapp, P., e Beck, A. T. (2008). [Cognitive therapy: foundations, conceptual models, applications and research]. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 30 Suppl 2, s54-64. <https://doi.org/10.1590/s1516-44462008000600002>
- Knapp, P., e Beck, A. T. (2008). [Cognitive therapy: foundations, conceptual models, applications and research]. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 30 Suppl 2, s54-64. <https://doi.org/10.1590/s1516-44462008000600002>
- Kohlberg, L. (1981) *The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice*. Harper e Row, New York.

- Kohlberg, L. (1984) *The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages*. Vol. 2. Harpercollins College Div.
- Kram, K. E. (1985). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. Glenview, IL: Scott, Foresman
- Kroska, A., Lee, J. D., e Carr, N. T. (2016). Juvenile Delinquency and Self-Sentiments: Exploring a Labeling Theory Proposition*. *Social Science Quarterly*, 98(1), 73–88. <https://doi.org/10.1111/ssqu.12307>
- Latimer, J., Dowden, C., e Muise, D. (2005). The Effectiveness of Restorative Justice Practices: A Meta-Analysis. *The Prison Journal*, 85(2), 127-144. <https://doi.org/10.1177/0032885505276969>
- Lau, S., e Leung, K. (1992). Self-concept, delinquency, relations with parents and school and Chinese adolescents' perception of personal control. *Personality and Individual Differences*, 13(5), 615–622. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(92\)90203-2](https://doi.org/10.1016/0191-8869(92)90203-2)
- Laub, J. H., e Sampson, R. J. (2001). Understanding Desistance from Crime. *Crime and Justice*, 28, 1–69. <https://doi.org/10.1086/652208>
- Lawrence, P. J., Rooke, S. M., e Creswell, C. (2017). Review: Prevention of anxiety among at-risk children and adolescents - a systematic review and meta-analysis. *Child and Adolescent Mental Health*, 22(3), 118–130. <https://doi.org/10.1111/camh.12226>
- Lei n.º 4/2015 do Ministério da República. (2015). *Diário da República: I série, nº 10*. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/4-2015-66195397>
- Levy-Gigi, E., e Shamay-Tsoory, S. (2022). Affect labeling: The role of timing and intensity. *PloS one*, 17(12), e0279303. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0279303>
- Lieberman, M. D., Eisenberger, N. I., Crockett, M. J., Tom, S. M., Pfeifer, J. H., e Way, B. M. (2007). Putting feelings into words: affect labeling disrupts amygdala activity in response to affective stimuli. *Psychological science*, 18(5), 421–428. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.01916.x>
- Lim, S., Lambie, I., e van Toledo, A. (2018). Characteristics of Female Youth Offenders in New Zealand. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 63(2), 198-217. <https://doi.org/10.1177/0306624X18799002>
- Lin, L. J. C. (2016). Students' involvement and community support for service engagement in online tutoring. *教育資料與圖書館學*, 53(2), 245-268. <https://doi.org/10.6120/JoEMLS.2016.532/0006.RS.CE>

- Lipsey, M. W., Landenberger, N. A., e Wilson, S. J. (2007). Effects of Cognitive-Behavioral Programs for Criminal Offenders. *Campbell Systematic Reviews*, 3(1), 1–27.
<https://doi.org/10.4073/csr.2007.6>
- Liu, S. H. (2024). An Online Mentoring Program for Teacher Education Students to Learn School-Based Interdisciplinary Curriculum Design. *The International Journal of Learning in Higher Education*, 31(2), 135-153. <https://doi.org/10.18848/2327-7955/CGP/v31i02/135-153>
- Longobardi, C., Prino, L. E., Marengo, D., e Settanni, M. (2016). Student-Teacher Relationships As a Protective Factor for School Adjustment during the Transition from Middle to High School. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01988>
- Lopez-Humphreys, M., e Teater, B. (2018). Peer mentoring justice-involved youth: a training model to promote secondary desistance and restorative justice among mentors. *The International Journal of Restorative Justice*, 1(2), 187–209. <https://doi.org/10.5553/ijrj/258908912018001002002>
- Lundahl, B. W., Kunz, C., Brownell, C., Tollefson, D., e Burke, B. L. (2010). A Meta-Analysis of Motivational Interviewing: Twenty-Five Years of Empirical Studies. *Research on Social Work Practice*, 20(2), 137-160. <https://doi.org/10.1177/1049731509347850>
- Lyons, M. D., McQuillin, S. D., e Henderson, L. J. (2018). Finding the Sweet Spot: Investigating the Effects of Relationship Closeness and Instrumental Activities in School-based Mentoring. *American Journal of Community Psychology*, 63(1-2), 88–98. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12283>
- Lyons, M. D., McQuillin, S. D., e Henderson, L. J. (2019). Finding the Sweet Spot: Investigating the Effects of Relationship Closeness and Instrumental Activities in School-based Mentoring. *American journal of community psychology*, 63(1-2), 88–98. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12283>
- Madill, A. (2007). Survey of British Psychological Society Qualitative Methods in Psychology Section Members 2006. *British Psychological Society Qualitative Methods in Psychology Section Newsletter*, 3, 9-14.
- Magaldi, D., Berler, M. (2020). Semi-structured Interviews. In: Zeigler-Hill, V., Shackelford, T.K. (eds) *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-24612-3_857

- Mallett, C. A. (2023). Building resilience in juvenile offenders. In S. Goldstein e R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (3rd ed., pp. 303–325). Springer Nature Switzerland AG. https://doi.org/10.1007/978-3-031-14728-9_16
- Marshall, C. D. (2020). Restorative justice. Religion matters: The contemporary relevance of religion, 101-117.
- Martínez-Priego, C., García-Noblejas, B. P., e Roca, P. (2024). Strategies and goals in Emotion Regulation models: a systematic review. *Frontiers in Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1425465>
- Maruna, S. (2001). *Making good*. Washington, DC: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10430-000>
- Maruna, S. (2001). *Making good: How ex-convicts reform and rebuild their lives*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10430-000>
- Maruna, S. (2016). Desistance and restorative justice: it's now or never. *Restorative Justice*, 4(3), 289–301. <https://doi.org/10.1080/20504721.2016.1243853>
- Maruna, S., e Farrall, S. (2003). Desistance from crime: A theoretical reformulation. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 43, 171-194
- Maruna, S., e Mann, R. (2019). Reconciling 'desistance' and 'what works'. *Academic Insights*, 1, 3-10.
- McNeill, F., e Schinkel, M. (2020). Prisons and desistance. In *An Introduction to Penology-LJMU Custom Publication* (pp. 376-390). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315797779-40>
- McNeill, F., Farrall, S., Lightowler, C., e Maruna, S. (2012). How and why people stop offending: discovering desistance. Insights evidence summary to support social services in Scotland. No 15. Glasgow: IRISS.
- McQuillin, S. D., e Lyons, M. D. (2016). Brief instrumental school-based mentoring for middle school students: Theory and impact. *Advances in School Mental Health Promotion*, 9(2), 73–89. <https://doi.org/10.1080/1754730X.2016.1148620>
- Meltzer, A., Muir, K., e Craig, L. (2016). The role of trusted adults in young people's social and economic lives. *Youth e Society*, 50(5), 575–592. <https://doi.org/10.1177/0044118X16637610>
- Menkel-Meadow, C. (2007). Restorative Justice: What Is It and Does It Work? *Annual Review of Law and Social Science*, 3(1), 161–187. <https://doi.org/10.1146/annurev.lawsocsci.2.081805.110005>

- Merrick, L. (2017). Design of effective mentoring programmes. In *Design of Effective Mentoring Programmes* (pp. 185-201). SAGE Publications Ltd, <https://doi.org/10.4135/9781526402011.n12>
- Merrin, G. J., Davis, J. P., Ingram, K. M., e Espelage, D. L. (2020). Examining social-ecological correlates of youth gang entry among serious juvenile offenders: A survival analysis. *American journal of orthopsychiatry*, 90(5), 623.
- Merton, R. K. (1938). Social structure and anomie. *American Sociological Review*, 3, 672–682.
- Messner, S.F., Rosenfeld, R., Hövermann, A. (2019). Institutional Anomie Theory: An Evolving Research Program. In: Krohn, M., Hendrix, N., Penly Hall, G., Lizotte, A. (eds) *Handbook on Crime and Deviance*. Handbooks of Sociology and Social Research. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-20779-3_9
- Messner, S.F., Rosenfeld, R., Hövermann, A. (2019). Institutional Anomie Theory: An Evolving Research Program. In: Krohn, M., Hendrix, N., Penly Hall, G., Lizotte, A. (eds) *Handbook on Crime and Deviance*. Handbooks of Sociology and Social Research. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-20779-3_9
- Mihić, J., Skinner, M., Novak, M., Ferić, M., e Kranželić, V. (2022). The Importance of Family and School Protective Factors in Preventing the Risk Behaviors of Youth. *International journal of environmental research and public health*, 19(3), 1630. <https://doi.org/10.3390/ijerph19031630>
- Miller, W. R., e Moyers, T. B. (2006). Eight Stages in Learning Motivational Interviewing. *Journal of Teaching in the Addictions*, 5(1), 3–17. https://doi.org/10.1300/j188v05n01_02
- Miller, W. R., e Rollnick, S. (2013). *Motivational interviewing: Helping people change* (3rd edition). The Guilford Press
- Miller, W. R., e Rollnick, S. (2013). *Motivational interviewing: Preparing people for change* (3rd ed.). New York, NY: Guildford Press.
- Milojević, S., Dimitrijević, A. A., Zorana Jolić Marjanović, e Aleksandar Dimitrijević. (2016). Bad past, gloomy future: The trait emotional intelligence profile of juvenile offenders. *Personality and Individual Differences*, 94, 295–298. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.01.040>
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100(4), 674–701. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.4.674>

- Moffitt T. E. (2018). Male antisocial behaviour in adolescence and beyond. *Nature human behaviour*, 2, 177–186.
- Morley, R. H. (2015). Violent criminality and self-compassion. *Aggression and Violent Behavior*, 24, 226–240. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.017>
- Morley, R. H. (2018). The Impact of Mindfulness Meditation and Self-Compassion on Criminal Impulsivity in a Prisoner Sample. *Journal of Police and Criminal Psychology*, 33(2), 118–122. <https://doi.org/10.1007/s11896-017-9239-8>
- Mowen, T. J., Heitkamp, A., e Schroeder, R. D. (2023). Not All Deviance is Criminal: Deviance in Everyday Life and the Development of a Non-Criminal Deviance Scale. *Deviant Behavior*, 44(12), 1806–1824. <https://doi.org/10.1080/01639625.2023.2234069>
- Namugenyi, C., Nimmagadda, S. L., e Reiners, T. (2019). Design of a SWOT Analysis Model and Its Evaluation in Diverse Digital Business Ecosystem Contexts. *Procedia Computer Science*, 159(159), 1145–1154. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2019.09.283>
- Nathanson, L., Rivers, S. E., Flynn, L. M., e Brackett, M. A. (2016). Creating Emotionally Intelligent Schools With RULER. *Emotion Review*, 8(4), 305-310. <https://doi.org/10.1177/1754073916650495>
- National Research Council (US) and Institute of Medicine (US) Committee on the Prevention of Mental Disorders and Substance Abuse Among Children, Youth, and Young Adults: Research Advances and Promising Interventions, O'Connell, M. E., Boat, T., e Warner, K. E. (Eds.). (2009). *Preventing Mental, Emotional, and Behavioral Disorders Among Young People: Progress and Possibilities*. National Academies Press (US). <https://doi.org/10.17226/12480>
- Neff, K. D. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2, 85-102. <https://doi.org/10.1080/15298860309032>
- Neff, K. D., e Dahm, K. A. (2015). Self-compassion: What it is, what it does, and how it relates to mindfulness. In B. D. Ostafin, M. D. Robinson, e B. P. Meier (Eds.), *Handbook of mindfulness and self-regulation* (pp. 121–137). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-2263-5_10
- Neff, K. D., Kirkpatrick, K. L., e Rude, S. S. (2007). Self-compassion and adaptive psychological functioning. *Journal of Research in Personality*, 41(1), 139–154. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2006.03.004>

- Neubauer, A. C., e Freudenthaler, H. H. (2005). Models of Emotional Intelligence. In R. Schulze e R. D. Roberts (Eds.), *Emotional intelligence: An international handbook* (pp. 31–50). Hogrefe e Huber Publishers.
- Nugent, B., e Schinkel, M. (2016). The pains of desistance. *Criminology e Criminal Justice*, 16(5), 568-584. <https://doi.org/10.1177/1748895816634812>
- Nugent, W. R., Williams, M., e Umbreit, M. S. (2004). Participation in Victim-Offender Mediation and the Prevalence of Subsequent Delinquent Behavior: A Meta-Analysis. *Research on Social Work Practice*, 14(6), 408-416. <https://doi.org/10.1177/1049731504265831>
- O'Brien, K., Daffern, M., Chu, C. M., e Thomas, S. D. M. (2013). Youth gang affiliation, violence, and criminal activities: A review of motivational, risk, and protective factors. *Aggression and Violent Behavior*, 18(4), 417–425. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2013.05.001>
- O'Donnell, C. R., e Williams, I. L. (2012). The Buddy System: A 35-Year Follow-Up of Criminal Offenses. *Clinical Psychological Science*, 1(1), 54-66. <https://doi.org/10.1177/2167702612456907>
- O'Donnell, C. R., e Williams, I. L. (2013). The Buddy System: A 35-Year Follow-Up of Criminal Offenses. *Clinical Psychological Science*, 1(1), 54-66. <https://doi.org/10.1177/2167702612456907>
- Ochsner, K. N., e Gross, J. J. (2005). The cognitive control of emotion. *Trends in cognitive sciences*, 9(5), 242–249. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2005.03.010>
- O'Connell, M. J., Sledge, W. H., Staeheli, M., Sells, D., Costa, M., Wieland, M., e Davidson, L. (2018). Outcomes of a Peer Mentor Intervention for Persons With Recurrent Psychiatric Hospitalization. *Psychiatric services (Washington, D.C.)*, 69(7), 760–767. <https://doi.org/10.1176/appi.ps.201600478>
- O'Dwyer, Kieran (2019) Reducing youth crime: the role of mentoring. *Irish Probation Journal*, 16, pp. 153-167.
- Ojanen, T., e Findley-Van Nostrand, D. (2019). Affective–interpersonal and impulsive–antisocial psychopathy: Links to social goals and forms of aggression in youth and adults. *Psychology of Violence*, 9(1), 56–66. <https://doi.org/10.1037/vio0000160>
- Opp, K.-D. (2020). The social structure social learning theory by Ronald L. Akers (1th ed.) Routledge EBooks, 144–154. <https://doi.org/10.4324/9780429026980-11>
- Ozbay, O., e Ozcan, Y. Z. (2006). A test of Hirschi's social bonding theory: juvenile delinquency in the high schools of Ankara, Turkey. *International journal of offender*

- therapy and comparative criminology, 50(6), 711–726. <https://doi.org/10.1177/0306624X05283525>
- Palacio, N. M., Gomez Tabares, A. S., e Castrillón Ángel, E. F. (2025). Effects of Empathy and Regulatory Emotional Self-Efficacy on Difficulties and Strengths in Juvenile Offenders. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, <https://doi.org/10.1177/0306624X251326113>
- Parsons T. (1951). *The Social System*. New York, NY, US: Free Press
- Pavlov, I.P. (1941) *Lectures on conditioned reflexes, II*. International Publishers, NY
- Payne, J. L., e Roffey, N. (2020). Youth crime as a ‘way of life’? Prevalence and criminal career correlates among a sample of juvenile detainees in Australia. *Australian e New Zealand Journal of Criminology*, 53(4), 460-476. <https://doi.org/10.1177/0004865820960193>
- Pianta, R. C. (1999). Enhancing relationships between children and teachers. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10314-000>
- Polaschek, D. L. L. (2012). An appraisal of the risk–need–responsivity (RNR) model of offender rehabilitation and its application in correctional treatment. *Legal and Criminological Psychology*, 17(1), 1–17. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8333.2011.02038.x>
- Poon, C. Y. S., Christensen, K. M., e Rhodes, J. E. (2021). A Meta-analysis of the Effects of Mentoring on Youth in Foster Care. *Journal of youth and adolescence*, 50(9), 1741–1756. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01472-6>
- Poon, C. Y. S., Christensen, K. M., e Rhodes, J. E. (2021). A Meta-analysis of the Effects of Mentoring on Youth in Foster Care. *Journal of youth and adolescence*, 50(9), 1741–1756. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01472-6>
- Practice profile: Mentoring for Youth Development | CrimeSolutions, National Institute of Justice. (2013b, September 10). CrimeSolutions, National Institute of Justice. <https://crimesolutions.ojp.gov/ratedpractices/mentoring-youth-development>
- Pyle, N., Flower, A., Williams, J. et al. Social Risk Factors of Institutionalized Juvenile Offenders: A Systematic Review. *Adolescent Res Rev* 5, 173–186 (2020). <https://doi.org/10.1007/s40894-019-00120-2>
- Quílez-Robres, A., Usán, P., Lozano-Blasco, R., e Salavera, C. (2023). Emotional intelligence and academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Thinking Skills and Creativity*, 49, 101355–101355. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101355>

- Raes, F., Pommier, E., Neff, K. D., e Van Gucht, D. (2011). Construction and factorial validation of a short form of the Self-Compassion Scale. *Clinical Psychology e Psychotherapy*, 18, 250-255. <https://doi.org/10.1002/cpp.702>
- Raposa, E. B., Rhodes, J., Stams, G. J. J. M., Card, N., Burton, S., Schwartz, S., Sykes, L. A. Y., Kanchewa, S., Kupersmidt, J., e Hussain, S. (2019). The Effects of Youth Mentoring Programs: A Meta-analysis of Outcome Studies. *Journal of youth and adolescence*, 48(3), 423–443. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-00982-8>
- Reaves, S., McMahon, S. D., Duffy, S. N., e Ruiz, L. (2018). The test of time: A meta-analytic review of the relation between school climate and problem behavior. *Aggression and Violent Behavior*, 39, 100–108. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.01.006>
- Rehman, R., Mahwish Arooj, Ali, R., Ali, T. S., Javed, K., e Chaudhry, S. (2024). Building stronger foundations: exploring a collaborative faculty mentoring workshop for in-depth growth. *BMC Medical Education*, 24(1). <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05775-7>
- Reidy, D. E., Krusemark, E., Kosson, D. S., Kearns, M. C., Smith-Darden, J., e Kiehl, K. A. (2017). The Development of Severe and Chronic Violence Among Youth: The Role of Psychopathic Traits and Reward Processing. *Child psychiatry and human development*, 48(6), 967–982. <https://doi.org/10.1007/s10578-017-0720-5>
- Rhodes, J. E. (2005). A model of youth mentoring. In D. L. DuBois e M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring* (pp. 30-43). Sage Publications.
- Rhodes, J. E. (2005). A model of youth mentoring. In D. L. DuBois e M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring* (pp. 30-43). Sage Publications.
- Rijo, D., Sousa, M. N., Lopes, J., Pereira, J., Vasconcelos, J., Mendonça, M. C., ... Massa, S. (2007). Gerar Percursos Sociais: Programa de prevenção e reabilitação para jovens com comportamento social desviante [Growing Pro-Social: Prevention and rehabilitation program for youths with deviant social behavior]. Ponta Delgada: EQUAL.
- Rooney, R. M., Hopkins, A., Peckover, J., Coleman, K., Sampson, R., Alati, R., Hassan, S., Pollard, C. M., Dantas, J. A. R., Lobo, R., Jeemi, Z., Burns, S., Cunningham, R., Monterosso, S., Millar, L., Dovchin, S., Oliver, R., Bhoyroo, R., e Ayano, G. (2024). Protective factors, risk factors, and intervention strategies in the prevention and reduction of crime among adolescents and young adults aged 12–24 years: A scoping

- review protocol. *PLOS ONE*, 19(11), e0312684.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0312684>
- Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J., e Koomen, H. M. Y. (2017). Affective Teacher–Student Relationships and Students’ Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Update and Test of the Mediating Role of Engagement. *School Psychology Review*, 46(3), 239–261. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0035.V46-3>
- Ross, A., Smith, G., e Morrow, H. (2015). Chapter 2 Types of intervention and their development. *Oapen.org*. <https://doi.org/1000067>
- Ross, R. R., Fabiano, E. A., e Ewles, C. D. (1988). Reasoning and rehabilitation. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 32(1), 29–35. <https://doi.org/10.1177/0306624X8803200104>
- Ruggiero, G. M., Spada, M. M., Caselli, G., e Sassaroli, S. (2018). A Historical and Theoretical Review of Cognitive Behavioral Therapies: From Structural Self-Knowledge to Functional Processes. *Journal of Rational-Emotive e Cognitive-Behavior Therapy*, 36(4), 378–403. <https://doi.org/10.1007/s10942-018-0292-8>
- Ruslin, R., Mashuri, S., Rasak, M. S. A., Alhabsyi, F., e Syam, H. (2022). Semi-structured Interview: A methodological reflection on the development of a qualitative research instrument in educational studies. *IOSR Journal of Research e Method in Education (IOSR-JRME)*, 12(1), 22-29. doi:
<http://repository.iainpalu.ac.id/id/eprint/1247>
- Salinas, K. Z., e Venta, A. (2021). Testing the Role of Emotion Dysregulation as a Predictor of Juvenile Recidivism. *European journal of investigation in health, psychology and education*, 11(1), 83–95. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11010007>
- Salovey, P., e Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Santos, B. (2011). *Delinquência Juvenil: A percepção dos jovens relativamente ao crime e à violência* [Dissertação de mestrado]. <http://hdl.handle.net/10400.26/24460>
- Sampson, R. J., e Laub, J. H. (1993). *Crime in the making: Pathways and turning points through life*. Harvard University Press
- Sánchez, B., Colón-Torres, Y., Feuer, R., Roundfield, K., & Berardi, L. (2017). An ecological model for understanding mentoring relationships among Latina adolescents. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 23(3), 411-424.

- Sanyal, C., 2017. The effective mentor, mentee and mentoring relationship. In: D. Clutterbuck, F. Kochan, L.G. Lunsford, N. Dominguez, and J. Haddock-Millar, eds. *The SAGE handbook of mentoring*. London: Sage, 143–155.
- Sar, B. K., e Sterrett, E. M. (2014). Investigation of the effectiveness of a developmental mentoring model as an intervention/prevention strategy for juveniles of varying levels of risk among middle school youth in Metro Louisville. Two-year grant, funded by the Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.
- Schreck, C., e Hirschi, T. (2009). Social control theory. In J. M. Miller (Ed.) *Social control theory* (pp. 305-311). SAGE Publications, Inc., <https://doi.org/10.4135/9781412971997.n35>
- Schwartz, S. E. O., e Rhodes, J. E. (2016). From Treatment to Empowerment: New Approaches to Youth Mentoring. *American Journal of Community Psychology*, 58(1-2), 150–157. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12070>
- Scott, T., e Brown, S. L. (2018). Risks, strengths, gender, and recidivism among justice-involved youth: A meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 86(11), 931–945. <https://doi.org/10.1037/ccp0000343>
- Serviço de Segurança Interna. (2022). *Relatório anual de segurança interna - RASI 2022*
- Serviço de Segurança Interna. (2023). *Relatório anual de segurança interna - RASI 2023*
- Serviço de Segurança Interna. (2024). *Relatório anual de segurança interna - RASI 2024*
- Sharma, S., Mustanski, B., Dick, D., Bolland, J., e Kertes, D. A. (2019). Protective Factors Buffer Life Stress and Behavioral Health Outcomes among High-Risk Youth. *Journal of abnormal child psychology*, 47(8), 1289–1301. <https://doi.org/10.1007/s10802-019-00515-8>
- Shpigelman, C. (2014). Electronic mentoring and media. In D. L. DuBois, M. J. Karcher (Eds.) *Electronic mentoring and media* (2 ed., pp. 259-272). SAGE Publications, Inc., <https://doi.org/10.4135/9781412996907>
- Siegel, L. J., e Welsh, B. C. (2014). *Juvenile Delinquency: Theory, Practice, and Law*. Cengage Learning (Vol. 12).
- Siegel, L. J., Senna, J. J., e Welsh, B. (2018). *Juvenile delinquency: Theory, practice, and law* (Vol. 13). Belmont, CA:: Wadsworth.
- Simon C. E., Perry A. R., Roff L. L. (2008). Psychosocial and career mentoring: Female African American social work education administrators' experiences. *Journal of Social Work Education*, 44(1), 9–22. <https://doi.org/10.5175/JSWE.2008.200600081>

- Singh, J. P., Desmarais, S. L., Sellers, B. G., Hylton, T., Tirotti, M., e Van Dorn, R. A. (2014). From risk assessment to risk management: Matching interventions to adolescent offenders' strengths and vulnerabilities. *Children and Youth Services Review*, 47, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2013.09.015>
- Sitnick, S. L., Shaw, D. S., Weaver, C. M., Shelleby, E. C., Choe, D. E., Reuben, J. D., Gilliam, M., Winslow, E. B., e Taraban, L. (2017). Early Childhood Predictors of Severe Youth Violence in Low-Income Male Adolescents. *Child Development*, 88(1), 27–40. <https://doi.org/10.1111/cdev.12680>
- Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms: An experimental analysis*. New York: Appleton-Century
- Skinner, B. F. (1948). Superstition” in the pigeon. *Journal of Experimental Psychology*, 38, 168-172
- Smith, A., Roberts, A., Krzemieniewska-Nandwani, K., Eggins, L., Cook, W., Fox, C., Maruna, S., Wallace, S., e Szifris, K. (2024). Revisiting the effectiveness of cognitive-behavioural therapy for reducing reoffending in the criminal justice system: A systematic review. *Campbell systematic reviews*, 20(3), e1425. <https://doi.org/10.1002/cl2.1425>
- Sosik, J. J., e Godshalk, V. M. (2000). Leadership styles, mentoring functions received, and job-related stress: a conceptual model and preliminary study. *Journal of Organizational Behavior*, 21(4), 365–390. [https://doi.org/10.1002/\(sici\)1099-1379\(200006\)21:4%3C365::aid-job14%3E3.0.co;2-h](https://doi.org/10.1002/(sici)1099-1379(200006)21:4%3C365::aid-job14%3E3.0.co;2-h)
- Spencer, R. (2007). Naturally occurring mentoring relationships involving youth. In T. D. Allen e L. T. Eby (Eds.), *Handbook of mentoring: A multiple perspectives approach* (pp. 99–117). Blackwell Publishing
- Spencer, R., Pryce, J., Barry, J., Walsh, J., e Basualdo-Delmonico, A. (2020). Deconstructing empathy: A qualitative examination of mentor perspective-taking and adaptability in youth mentoring relationships. *Children and Youth Services Review*, 114, 105043–105043. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105043>
- Spinrad, T. L., e Eisenberg, N. (2015). Effortful Control. *Emerging Trends in the Social and Behavioral Sciences*, 1–11. <https://doi.org/10.1002/9781118900772.etrds0097>
- Springer, F., Phillips, J. L. (2006). The IOM model: A tool for prevention planning and implementation. *Prevention Tactics*, 8(13), 1-8.
- Srinivasan P, Rentala S, Kumar P. Impulsivity and Aggression Among Male Delinquent Adolescents Residing in Observation Homes—A Descriptive Correlation Study from

- East India. *Journal of Indian Association for Child and Adolescent Mental Health*. 2023;18(4):327-336. <https://doi.org/10.1177/09731342231171305>
- Stice, E., Shaw, H., Bohon, C., Marti, C. N., e Rohde, P. (2009). A meta-analytic review of depression prevention programs for children and adolescents: Factors that predict magnitude of intervention effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77(3), 486–503. <https://doi.org/10.1037/a0015168>
- Sutherland, E.H. (1947). *Principles of Criminology*, 4th ed. Philadelphia, PA: Lippincott.
- Tapia, M., Alarid, L., e Enriquez, A. (n.d.). Court-Ordered Mentoring Programs for Adjudicated Juveniles: When Should Youth be Referred? *Justice Policy Journal*, 10(2). https://www.cjcj.org/media/import/documents/tapia_and_alarid_fall_2013.pdf
- Tarling, R., Davison, T., e Clarke, A. (2004). The national evaluation of the youth justice board's mentoring projects. Youth Justice Board: London.
- Țepordei, A. M., Zancu, A. S., Diaconu-GheRASIm, L. R., Crumpei-Tanasă, I., Măirean, C., Sălăvăstru, D., e Labăr, A. V. (2023). Children's peer relationships, well-being, and academic achievement: the mediating role of academic competence. *Frontiers in psychology*, 14, 1174127. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1174127>
- Tolan P. H. (2014). More than afterthoughts and details: maintenance and booster effects as critical elements of intervention research. *Journal of abnormal child psychology*, 42(3), 399–402. <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9839-4>
- Tolan, P. H., Henry, D. B., Schoeny, M. S., Lovegrove, P., e Nichols, E. (2014). Mentoring Programs to Affect Delinquency and Associated Outcomes of Youth At-Risk: A Comprehensive Meta-Analytic Review. *Journal of experimental criminology*, 10(2), 179–206. <https://doi.org/10.1007/s11292-013-9181-4>
- Tolan, P., Henry, D., Schoeny, M., Bass, A., Lovegrove, P., e Nichols, E. (2013). Mentoring Interventions to Affect Juvenile Delinquency and Associated Problems: A Systematic Review. *Campbell Systematic Reviews*, 9(1), 1–158. <https://doi.org/10.4073/csr.2013.10>
- Tong, P., e An, I. S. (2024). Review of studies applying Bronfenbrenner's bioecological theory in international and intercultural education research. *Frontiers in psychology*, 14, 1233925. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1233925>
- Toreid, H. E., Mosseng, H., Sverre Andreassen Bjørnbæk, e Köhler, M. (2025). Digital Peer Mentoring in Higher Education: Results from a Qualitative Study Involving Digital Part-Time Nursing Students. *Heliyon*, 11(4), e42454–e42454. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2025.e42454>

- Torre, J. B., e Lieberman, M. D. (2018). Putting Feelings Into Words: Affect Labeling as Implicit Emotion Regulation. *Emotion Review*, 10(2), 116-124. <https://doi.org/10.1177/1754073917742706>
- Thio, A., Taylor, J., e Schwartz, M. (2018). *Deviant Behavior (TWELFTH EDITION)*, pp. 3–10). Pearson.
- Trickett, E. J. (2001). Mental Health: Community Interventions. *International Encyclopedia of the Social e Behavioral Sciences*, 9645–9648. <https://doi.org/10.1016/b0-08-043076-7/01368-1>
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Piquero, A. R., Friedrich Lösel, DeLisi, M., e Murray, J. (2016). Intelligence as a protective factor against offending: A meta-analytic review of prospective longitudinal studies. *Journal of Criminal Justice*, 45, 4–18. <https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2016.02.003>
- UNICEF. (2025). *Children deprived of liberty in the administration of justice: Global and regional estimates and trends*.
- Valentino, A. L., LeBlanc, L. A., e Sellers, T. P. (2016). The Benefits of Group Supervision and a Recommended Structure for Implementation. *Behavior analysis in practice*, 9(4), 320–328. <https://doi.org/10.1007/s40617-016-0138-8>
- Van Dam, L., Smit, D., Wildschut, B., Branje, S. J. T., Rhodes, J. E., Assink, M., e Stams, G. J. J. M. (2018). Does Natural Mentoring Matter? A Multilevel Meta-analysis on the Association Between Natural Mentoring and Youth Outcomes. *American journal of community psychology*, 62(1-2), 203–220. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12248>
- Wainwright, L., e Nee, C. (2014). The Good Lives Model - New directions for preventative practice with children? *Psychology, Crime e Law*, 20(2), 166-182. <https://doi.org/10.1080/1068316X.2013.770851>
- Wanberg, C.R., Welsh, E.T. and Hezlett, S.A. (2003), "MENTORING RESEARCH: A REVIEW AND DYNAMIC PROCESS MODEL", *Research in Personnel and Human Resources Management (Research in Personnel and Human Resources Management, Vol. 22)*, Emerald Group Publishing Limited, Leeds, pp. 39-124. [https://doi.org/10.1016/S0742-7301\(03\)22002-8](https://doi.org/10.1016/S0742-7301(03)22002-8)
- Wang X. (2023). Exploring positive teacher-student relationships: the synergy of teacher mindfulness and emotional intelligence. *Frontiers in psychology*, 14, 1301786. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1301786>
- Wang, F. L., Chassin, L., Eisenberg, N., e Spinrad, T. L. (2015). Effortful Control Predicts Adolescent Antisocial-Aggressive Behaviors and Depressive Symptoms: Co-

- Occurrence and Moderation by Impulsivity. *Child development*, 86(6), 1812–1829. <https://doi.org/10.1111/cdev.12406>
- Ward, T. (2002). Good lives and the rehabilitation of offenders. *Aggression and Violent Behavior*, 7(5), 513–528. [https://doi.org/10.1016/s1359-1789\(01\)00076-3](https://doi.org/10.1016/s1359-1789(01)00076-3)
- Ward, T. (2002). The management of risk and the design of good lives. *Australian Psychologist*, 37(3), 172–179. <https://doi.org/10.1080/00050060210001706846>
- Ward, T., e Fortune, C.-A. (2013). The Good Lives Model: Aligning Risk Reduction with Promoting Offenders' Personal Goals. *European Journal of Probation*, 5(2), 29–46. <https://doi.org/10.1177/206622031300500203>
- Ward, T., e Marshall, W. L. (2004). Good lives, aetiology and the rehabilitation of sex offenders: A bridging theory. *Journal of Sexual Aggression*, 10(2), 153–169. <https://doi.org/10.1080/13552600412331290102>
- Ward, T., e Maruna, S. (2007). *Rehabilitation: Beyond the risk paradigm*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203962176>
- Ward, T., e Stewart, C. A. (2003). The treatment of sex offenders: Risk management and good lives. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34(4), 353–360. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.34.4.353>
- Watson, J. B., e Rayner, R. (1920). Conditioned emotional reactions. *Journal of Experimental Psychology*, 3(1), 1–14. <https://doi.org/10.1037/h0069608>
- Weaver, B. (2019). Understanding desistance: a critical review of theories of desistance. *Psychology, Crime e Law*, 25(6), 641–658. <https://doi.org/10.1080/1068316X.2018.1560444>
- Wilson, D. B., Olaghere, A., e Kimbrell, C. S. (2017). Effectiveness of restorative justice principles in juvenile justice: A meta-analysis. Inter-university Consortium for Political and Social Research.
- Wolf, C., Joye, D., Smith, T. W., Fu, Y., Vehovar, V., Toepoel, V., e Steinmetz, S. (2016). Non-probability sampling. In *Non-probability sampling* (pp. 329-345). SAGE Publications Ltd, <https://doi.org/10.4135/9781473957893.n22>
- World Health Organization. Regional Office for Europe. (1998). Wellbeing measures in primary health care/the DepCare Project: report on a WHO meeting: Stockholm, Sweden, 12–13 February 1998. World Health Organization. Regional Office for Europe. <https://iris.who.int/handle/10665/349766>

- Wylie, L. A., e Griffin, H. L. (2013). G-map's application of the Good Lives Model to adolescent males who sexually harm: A case study. *Journal of Sexual Aggression*, 19(3), 345-356. <https://doi.org/10.1080/13552600.2011.650715>
- Xia, M., Coffey, J. K., & Fosco, G. M. (2024). Daily dynamics of feeling loved by parents and their prospective implications for adolescent flourishing. *Developmental science*, 27(6), e13495. <https://doi.org/10.1111/desc.13495>
- Young, S., Greer, B., e Church, R. (2017). Juvenile delinquency, welfare, justice and therapeutic interventions: a global perspective. *BJPsych bulletin*, 41(1), 21–29. <https://doi.org/10.1192/pb.bp.115.052274>
- Zabor, E. C., Kaizer, A. M., e Hobbs, B. P. (2020). Randomized Controlled Trials. *Chest*, 158(1S), S79–S87. <https://doi.org/10.1016/j.chest.2020.03.013>
- Zimmerman, M. A., Stoddard, S. A., Eisman, A. B., Caldwell, C. H., Aiyer, S. M., e Miller, A. (2013). Adolescent Resilience: Promotive Factors That Inform Prevention. *Child development perspectives*, 7(4). <https://doi.org/10.1111/cdep.12042>

Anexos

Anexo A. Guião de entrevista para os mentorandos

Fase inicial do projeto

Olá, o meu nome é André Pepe sou estudante numa universidade chamada ISCTE, em Lisboa. Estou a desenvolver um trabalho sobre o projeto Mentor + e gostava de te fazer uma entrevista para tentar perceber o que achas deste projeto. Gostaria de entrevistar-te mais duas vezes, se tiveres essa disponibilidade - para mim seria muito importante! Tens alguma dúvida sobre isto tudo? Há alguma questão que me queiras fazer?

[Quebra-gelo]

1. O que achas de nos conhecermos um ao outro? Eu vou dizer quem sou, as coisas que mais gosto e as que menos gosto e depois tu fazes o mesmo - pode ser?

[Auto-conhecimento, auto-eficácia]

2. Agora que já te conheço um pouco melhor, gostaria de saber qual o teu maior talento ou qualidade (ie.,, ser bom a cozinhar, ser bom com números, ser bom a andar de skate)?
3. Olha, se a tua vida fosse um filme como a contarias? Que título lhe darias? O que dirias sobre esse filme? Gostavas de contar essa história a alguém? Quais era as cenas principais?
4. Sentes que tens algum controlo sobre a tua vida? As coisas vão acontecendo por acaso, por azar/sorte, ou tem mais a ver com as tuas escolhas?

[mentoria]

5. Agora que estás prestes a começar a mentoria, quais são as tuas expectativas? Agora que iniciaste a mentoria, quais são as tuas expectativas?
6. Já percebeste o que é isto de mentoria? Foi-te explicado como funciona, qual é o objetivo, para que serve?
7. Em que áreas sentes que o mentor te poderá ajudar?

Há alguma questão ou comentário que tenhas ou queiras fazer?

Queria agradecer-te por me teres deixado entrevistar-te, queria voltar a lembrar-te que eu gostava de falar contigo mais duas vezes: uma quando o projeto acabar e uma outra vez passado 3 meses. Vemo-nos na próxima entrevista.

Fase final do projeto

Recordar quem é que é o entrevistador e o objetivo desta entrevista

[Experiência individual da mentoria]

1. Agora que terminaste o projeto Mentor+, como foi esta experiência? Como foi ter um mentor?
2. O que mais gostaste na mentoria? O que menos gostaste na mentoria? Consegues dar-me exemplos de atividades ou tarefas que tenham feito nestes meses?

[Resultado do estabelecimento de objetivos]

3. Durante a mentoria era esperado que tu e o teu mentor estabelecessem objetivos, isso aconteceu, no teu caso? Podes dar algum exemplo? Conseguiu atingi-los?
4. (se sim) Teres conseguido atingir esses objetivos, alterou a forma como te vês a ti próprio/a? (ie., se o mentorando conseguiu ultrapassar obstáculos escolares e com isso aumentou a sua autoeficácia escolar ou resistência a frustração)? [Quem eras antes e como te vês agora?]

[Impacto da mentoria no jovem]

5. Durante estes meses de mentoria, tu e o teu mentor falaram de muitos assuntos; qual é que foi mais importante para ti? (não precisa de falar dele, apenas nomear)
6. Gostava de saber se falaram sobre os comportamentos que te colocaram na situação de teres de cumprir medidas tutelares educativas e se viram, por exemplo, estratégias para diminuir ou mesmo eliminar esses comportamentos. Se sim, o que me podes contar sobre isso?
7. Como sentes que a mentoria te ajudou a conheceres-te melhor? O que descobriste sobre ti (ie., se o jovem conseguiu perceber quais são os seus triggers)?
8. Durante a mentoria, lembras-te assim de algum momento em que o teu mentor te tenha ajudado a resolver algum problema que não soubesses resolver? Queres dar algum exemplo?
9. Será que a mentoria te ajudou na relação com os outros ou isso não era um problema? Se sim, como é que achas que te ajudou?
10. Sentiste que o teu mentor te ajudou a tomar decisões que às vezes dizemos serem mais responsáveis? Sabes o que isto quer dizer?
11. Durante estes meses que estiveste com o teu mentor, tiveste algum problema pessoal ou passaste por alguma situação mais delicada, que tenhas partilhado com o teu mentor (ie., recebeste uma má notícia sobre alguém amigo ou da tua família)? Como é que ele te ajudou (ie., deu apoio psicológico, encaminhou o jovem, ouviu as preocupações do mentorando)?

[Transmissão de técnicas]

12. Queria perguntar se o teu mentor te ensinou algumas estratégias para lidar com os teus desafios ou problemas (ie., técnicas de coping ou de regulação emocional)? Consegues dar exemplos?

[Impacto da mentoria no percurso escolar e profissional]

13. Relativamente à escola, sentiste que a mentoria te ajudou de alguma forma (ie., se o mentor ajudou o mentorando a atingir os objetivos escolares propostos no início da mentoria, se houve melhorias na situação de abandono escolar, caso fosse um fator de risco)?
14. De que forma a mentoria te ajudou a refletir sobre o que fazer no futuro - se sim, como te vêes daqui a 5 anos?

Muito obrigado pelo teu tempo; queria só para perguntar-te se tens alguma questão ou se queres fazer algum comentário.

Queria só relembrar-te que gostaria muito de falar contigo uma última vez daqui a três meses, sensivelmente, pode ser?

Anexo B. Guião de entrevista para os mentores.

Fase inicial do projeto

Olá, o meu nome é André Pepe sou estudante no ISCTE e estou atualmente a desenvolver a minha tese de mestrado sobre a avaliação do projeto Mentor +, para isso necessito fazer algumas entrevistas aos mentores, aos mentorandos e aos técnicos responsáveis pela medida tutelar educativa do jovem. Assim, queria realizar três entrevistas consigo: uma agora, antes do programa iniciar, outra no final do programa e a última em follow up de modo a garantir uma avaliação mais robusta do programa.

Perguntas:

1. Agora que estás prestes a iniciar o processo de mentoria, quais são as suas expectativas iniciais/ Agora que iniciou o processo de mentoria quais são as suas expectativas para o mesmo?
2. Na sua opinião, quais acha que serão os maiores desafios durante a implementação da mentoria?
3. Já teve alguma experiência prévia de trabalho com jovens a cumprir medidas tutelar educativas? /Que experiência traz do seu percurso que possa contribuir para que a mentoria tenha benefícios para os jovens mentorandos.

Por fim há alguma questão ou comentário que tenha ou queira fazer?

Queria agradecer-lhe, desde já, pela disponibilidade e atenção, caso esteja interessado em saber os resultados da tese, terei todo o gosto em partilhá-los consigo após a conclusão da tese.

Fase final do projeto

Recordar quem é o entrevistador e a finalidade da entrevista
[sobre os mentorandos e experiência de mentoria]

1. Quantos mentorandos tinha inicialmente e quantos mentorandos chegaram ao final?
2. Globalmente, como foi ser mentor?
3. Agora que a mentoria acabou, diria que a sua experiência como mentor foi ao encontro das suas expectativas iniciais?
4. Quais diria que foram os maiores desafios durante o processo de mentoria? E qual foi a melhor experiência?
5. Como avaliaria a eficácia da mentoria na mitigação de comportamento de risco dos jovens mentorandos que apoiou? desempenho escolar/ escolhas vocacionais/ percurso profissional.
6. Durante os encontros com o mentorando, de que forma sentiu que a mentoria incentivou o mentorando a desenvolver novos comportamentos e atitudes pró sociais? (dar exemplos).

[formação prévia e acompanhamento]

7. Sentiu que a formação recebida o/a equipou para desempenhar eficazmente o papel de mentor no programa de mentoria? De que forma?

[avaliação do próprio programa]

8. No que consta ao Mentor + enquanto programa de intervenção, quais considera ser os pontos fortes e aspetos a melhorar?
9. Analisando todo o seu percurso no programa, desde a formação até ao fim da relação de mentoria, quão satisfeito está com o Projeto Mentor +? E quão satisfeito está com o seu desempenho como mentor?

Por fim, há alguma questão ou comentário que tenha ou queira fazer?

Anexo C. Guião de entrevista para os técnicos

Fase final

[Impacto da mentoria no comportamento do jovem]

1. Como descreveria o comportamento do jovem antes da sua entrada no Mentor +, comparando com os comportamentos atuais após o término da mentoria?

[Comportamentos de risco]

2. Durante o cumprimento do projeto foram reportadas situações ou existiram indícios de que o jovem tenha tido comportamentos de risco? Eram semelhantes aos reportados anteriormente? Verificaram-se indícios ou verificou-se a existência de novos comportamentos de risco?

[Impacto da mentoria no percurso escolar e profissional]

3. Comparando a situação escolar do jovem antes da entrada para o projeto com a atual, qual diria que foi o impacto do mesmo nos comportamentos do jovem na escola e no seu aproveitamento escolar?

[Impacto percebido da mentoria no jovem]

4. O jovem falou sobre o projeto? Se sim, o que contam/contaram?
5. Quais considera terem sido os principais benefícios deste projeto? Ou não identifica nenhum?

[avaliação do próprio programa]

6. Voltaria a envolver mais jovens neste projeto? Porquê?
7. Que sugestões daria para aumentar a sua eficácia?