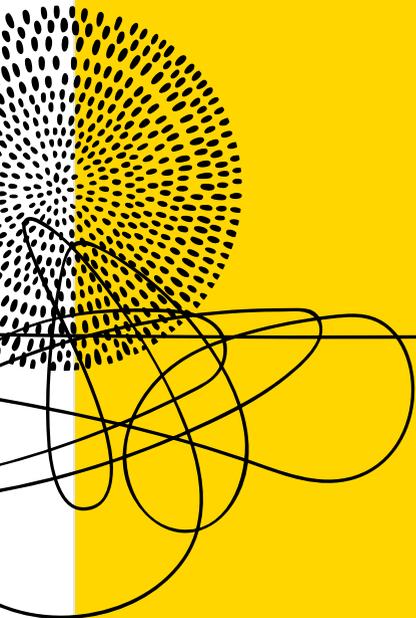


XMEN
MASCULINITIES + EMPATHY + NONVIOLENCE



**X-MEN:
MASCULINIDADES, EMPATIA
E NÃO VIOLÊNCIA**

**TOOLKIT PARA TRABALHAR
COM JOVENS EM RISCO**

XMEN
MASCULINITIES + EMPATHY + NONVIOLENCE

COORDENADORA DO PROJETO

Tatiana Moura

AUTORES/AS

Álvaro Ruiz Garriga

Anamarija Sočo

Bakea Alonso

Elizabeta Matković

Jill Michiels

Linda Cerdeira

Marta Mascarenhas

Tatiana Moura

Tomislav Jeleković

Valentina Longo

EQUIPAS DE FACILITAÇÃO

Croácia – Status M

Anamarija Sočo

Elizabeta Matković

Tamara Tokić

Tomislav Jeleković

Portugal – Centro de Estudos Sociais

Haydée Caruso

Marta Mascarenhas

Tatiana Moura

Tiago Rolino

Consultores

Flávio Gonçalves

Joana Torres

Ricardo Higuera Mellado

Espanha – Fundação Cepaim

Álvaro Ruiz Garriga

Bakea Alonso

Valentina Longo

Andrés Molina Herrero

TRADUÇÃO E ADAPTAÇÃO

Marta Mascarenhas

DESIGN GRÁFICO

Daniel Sansão (contagio.ag)

ILUSTRAÇÕES

absurd.design

Funded by the European Union. Views and opinions expressed are however those of the author(s) only and do not necessarily reflect those of the European Union. Neither the European Union nor the granting authority can be held responsible for them.

SUGESTÃO DE REFERÊNCIA

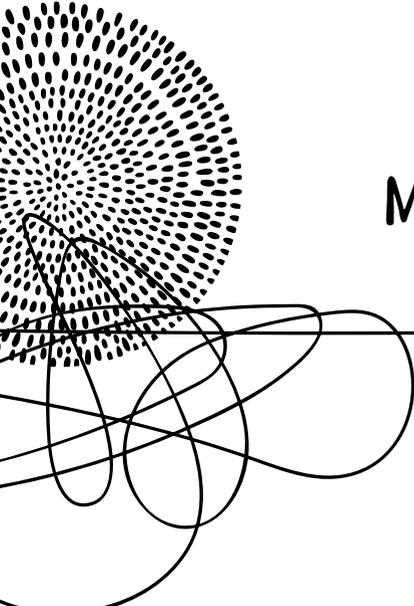
Moura, T., Mascarenhas, M., Sočo, A., Matković, E., Longo, V., & Alonso, B. (coords.) (2024). *X-MEN: Masculinidades, Empatia e Não Violência – Toolkit para trabalhar com jovens em risco*. Tradução e Adaptação: Marta Mascarenhas. Coimbra: CES.

ISBN: 978-989-8847-75-1

eISBN: 978-989-8847-76-8

Abril, 2024



A decorative graphic on the left side of the page consists of a semi-circle filled with a dense pattern of small black dots. Below this semi-circle are several overlapping, hand-drawn scribbled lines in black ink.

X-MEN: MASCULINIDADES, EMPATIA E NÃO VIOLÊNCIA

**TOOLKIT PARA TRABALHAR
COM JOVENS EM RISCO**

ÍNDICE

**INTRODUÇÃO – MASCULINIDADES, EMPATIA E NÃO
VIOLÊNCIA: CAMINHOS PARA A INTERVENÇÃO COM
JÓVENS EM RISCO** 7

Tatiana Moura, Marta Mascarenhas

#1
**X-MEN: MASCULINIDADES, EMPATIA E NÃO
VIOLÊNCIA – A METÁFORA OCULTA** 11

Tatiana Moura, Anamarija Sočo, Bakea Alonso

#2
**A ABORDAGEM INTERSECCIONAL NO TRABALHO
COM JÓVENS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE** 21

Valentina Longo

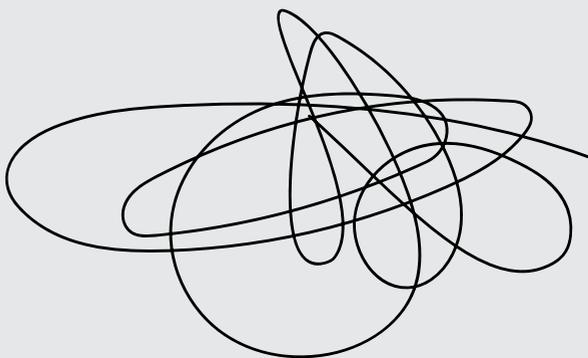
#3
**CONSTRUIR PONTES ATRAVÉS DE CONVERSAS
SOBRE EMOÇÕES** 33

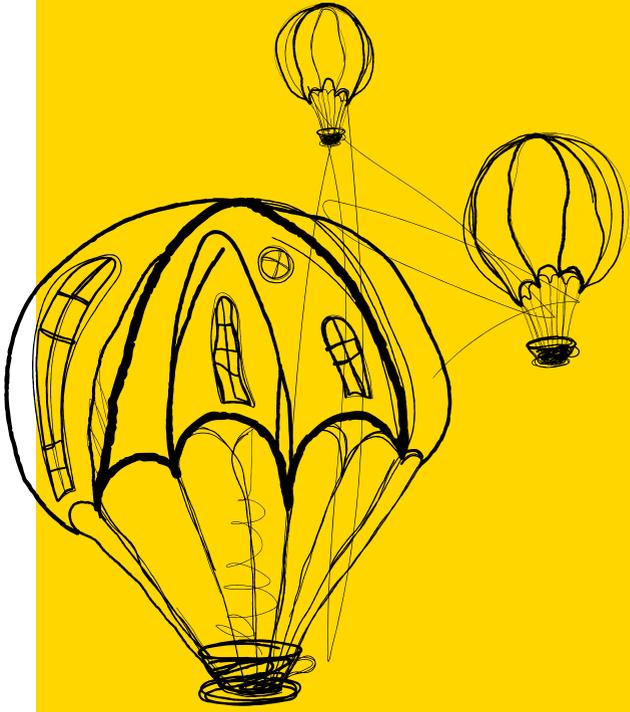
Tomislav Jeleković, Elizabeta Matković

#4
**ADOTAR UMA PERSPETIVA SOBRE MASCULINIDADES
BASEADA NO TRAUMA AO TRABALHAR COM
JÓVENS EM RISCO** 45

Jill Michiels

| | |
|--|------------|
| #5. | |
| ARTE E MASCULINIDADES: CONSTRUINDO OUTRAS POSSIBILIDADES DE SER | 67 |
| Linda Cerdeira, Tatiana Moura | |
| #6. | |
| FERRAMENTAS X-MEN: METODOLOGIAS TRANSFORMADORAS DE NORMAS DE GÉNERO A IMPLEMENTAR COM JOVENS EM RISCO | 77 |
| #6.1. | |
| ATIVIDADES ESPECÍFICAS X-MEN COM JOVENS EM RISCO NOS CONTEXTOS NACIONAIS: PORTUGAL | 79 |
| Marta Mascarenhas | |
| REFERÊNCIAS | 131 |





INTRODUÇÃO MASCULINIDADES, EMPATIA E NÃO VIOLÊNCIA: CAMINHOS PARA A INTERVENÇÃO COM JOVENS EM RISCO

Tatiana Moura e Marta Mascarenhas

Este manual, e os conjuntos de ferramentas específicas para cada contexto nele incluídos, servem de guia para profissionais que lidam diariamente com estes jovens, para a academia e responsáveis por decisões políticas empenhados/as em promover a igualdade de género, a formação transformadora e a reabilitação enquanto trabalham com jovens em risco nestes contextos críticos, nomeadamente o trabalho com menores não acompanhados e jovens em centros de detenção juvenil¹.

Analisar a intersecção entre o género, a vulnerabilidade dos/as jovens e o sistema de justiça juvenil requer uma abordagem holística e diferenciada. Cada secção deste manual foi elaborada por especialistas nas suas respetivas áreas, oferecendo perspetivas e estratégias práticas para promover resultados positivos e mudanças transformadoras.

Aprofundámos vários tópicos considerados essenciais para compreender e abordar as realidades multifacetadas enfrentadas por jovens, tanto em centros educativos (Portugal e Croácia) como nas instituições para menores não acompanhados (Espanha). Os materiais específicos do *toolkit* foram criados com base na reflexão e análise de necessidades

1 Em Portugal, designados por centros educativos (nota de tradução).

e características de cada contexto nacional realizadas pelo consórcio do projeto, recolhidas durante a fase de avaliação diagnóstica e com base nos resultados do estudo exploratório sobre atitudes, comportamentos e percepções de jovens em risco quanto às suas atitudes em relação a masculinidade e questões de género. Num primeiro momento foi concebido e testado um programa transformador de normas de género em centros educativos na Croácia e em Portugal, bem como em centros para menores não acompanhados em Espanha em 2023 e, com base nessa experiência de aprendizagem, foram construídas as sessões e *kits* finais, a fim de dotar os e as profissionais com ferramentas práticas para trabalhar com estes públicos específicos.

No Capítulo 1 é apresentada a Metodologia X-MEN, uma abordagem abrangente destinada a aumentar a eficácia das intervenções de transformação de normas de género.

O Capítulo 2 explora as intrincadas intersecções entre género e outras identidades sociais nas culturas organizacionais dos centros de migração. Mediante a utilização de uma lente matizada de interseccionalidade, são oferecidas perspetivas sobre a desconstrução de barreiras, a promoção da inclusão e o fomento de práticas sensíveis ao género nestes contextos.

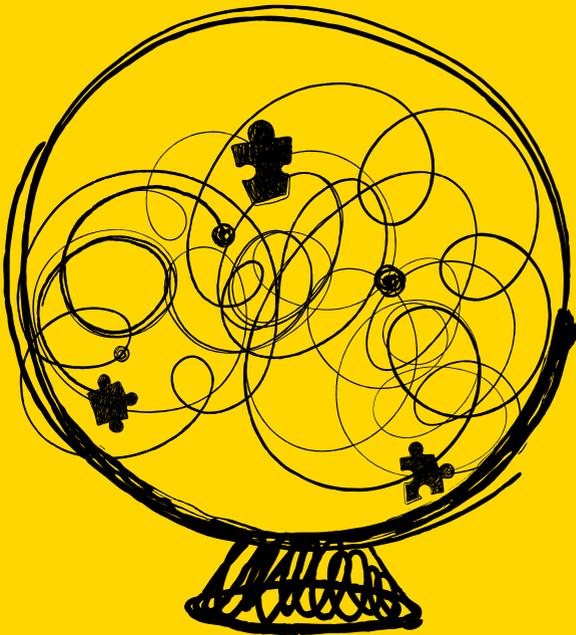
No terceiro capítulo, os autores mergulham no domínio das emoções, reconhecendo o seu profundo impacto no bem-estar e nas experiências de jovens em risco. Através de estratégias práticas e abordagens empáticas, oferecem orientações sobre como lidar eficazmente com as emoções, promover a saúde mental e cultivar ambientes de apoio.

No Capítulo 4, a autora aborda o tema essencial do trauma e das masculinidades. Baseando-se em princípios profissionais da área do trauma, oferece uma visão sobre o reconhecimento, as respostas e o suporte a pessoas afetadas pelo trauma, procurando contribuir para a cura e a resiliência.

O Capítulo 5 destaca o potencial transformador do ativismo no contexto da programação transformadora de normas de género com jovens

em risco. Através da expressão criativa e do ativismo, salientam a forma como a arte pode servir como uma ferramenta poderosa para amplificar vozes, promover a mudança social e fomentar a solidariedade.

Por último, o Capítulo 6, resultante do programa em Portugal, inclui um conjunto de sugestões de atividades X-MEN, que correspondem ao guião final das atividades implementadas no contexto deste projeto nos 6 Centros Educativos nacionais. Reconhecendo a diversidade dos contextos socioeconómicos em que estes centros operam, esta secção oferece uma visão sobre como enfrentar os desafios e potenciar as oportunidades específicas de cada zona, com especialistas que procuraram elaborar recomendações e recursos adaptados para abordar eficazmente as nuances contextuais.



#1

**X-MEN: MASCULINIDADES,
EMPATIA E NÃO VIOLÊNCIA
– A METÁFORA OCULTA**

Tatiana Moura, Anamarija Sočo e Bakea Alonso

Na busca por igualdade entre homens e mulheres, é essencial reconhecer o poder transformador das metáforas que ressoam junto de diversos públicos. A metáfora dos X-MEN, extraída da popular banda desenhada de 1963, oferece um quadro convincente para promover abordagens transformadoras de normas de género, em particular na promoção de masculinidades não violentas e cuidadoras entre pessoas jovens. Ao estabelecermos paralelismos entre o mundo desconhecido das personagens X-MEN e os desafios enfrentados pelos/as jovens no contacto com as normas de género, e ao navegarem nos seus processos de socialização, podemos inspirar mudanças positivas e capacitar esta geração para abraçar perspetivas mais inclusivas e equitativas sobre as masculinidades.

Compreender a metáfora dos X-MEN

Os X-MEN, um grupo de mutantes com capacidades únicas, enfrentam, em particular na sua adolescência, preconceitos e discriminação social devido às suas diferenças. Isto reflete os desafios que os jovens encontram quando tentam libertar-se dos papéis e expectativas tradicionais de género (ou quando tentam corresponder a essas expectativas). Ao utilizar a metáfora dos X-MEN, podemos enquadrar o percurso em direção a masculinidades não violentas e empáticas como uma missão possível e desejável, encorajando os e as jovens a abraçar as suas qualidades e potenciais únicos e a desafiar as normas sociais que perpetuam comportamentos prejudiciais.

Um dos temas-chave da narrativa dos X-MEN é o combate contra uma força vilã, que procura impor os seus pontos de vista ao mundo. Do mesmo modo, as abordagens transformadoras de normas de género visam desmantelar masculinidades hegemónicas, violentas e dominantes, levando os jovens a questionar estereótipos nocivos que contribuem para violências e desigualdades que os afetam a si e a quem os/as rodeia. Ao destacar os modelos positivos da metáfora e no projeto X-MEN, podemos incentivar jovens a rejeitar normas nocivas e a redefinir a masculinidade de uma forma que promova a empatia, a comunicação e o respeito.

Todos/as temos (super)poderes

A metáfora dos X-MEN também enfatiza o poder do trabalho em equipa e da colaboração. Na luta contra o preconceito e a discriminação, os X-MEN tiram força da sua diversidade e unem-se contra um inimigo comum – no caso do Projeto X-MEN, uma sociedade sexista, patriarcal, racista e injusta. Isto serviu como uma analogia poderosa para promover grupos inclusivos que celebram a diversidade das expressões e identidades de género. Ao fomentar um sentido de solidariedade entre jovens, podemos criar ambientes onde as masculinidades não violentas não só são aceites como também celebradas e valorizadas.

A metáfora dos X-MEN apela a uma mudança de perspetiva, posicionando os/as jovens como participantes ativos na construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Ao trabalharmos com pessoas jovens para se verem a si próprias como agentes de mudança, podemos incentivar um sentido de responsabilidade e responsabilização pela promoção de masculinidades solidárias. Esta abordagem não se basta com a mera consciencialização, promovendo um compromisso com a ação e a defesa de direitos que vai além do crescimento pessoal para contribuir para uma mudança social mais ampla.

A metodologia escolhida baseia-se em dados que demonstram como a exposição à violência de crianças, raparigas e rapazes (por exemplo,

violência doméstica, castigos corporais, violência comunitária, violência escolar, guerra e violência pós-guerra) pode levar à normalização de comportamentos violentos, incluindo a violência baseada no gênero (VBG) e uma série de problemas de saúde mental, bem como influenciar o uso da violência na idade adulta (Taylor et al., 2016; Till-Tentschert, 2017; Myers et al., 2018).

A exposição à violência pode ser definida como agressão física direta, ameaças de danos físicos e psicológicos ou ser testemunha de tais comportamentos e pode revestir implicações contribuindo para trajetórias de ansiedade e sintomas depressivos, com um impacto descrito na saúde dos e das jovens quando atingem a idade adulta (Felitti et al., 1998; Heinze et al., 2017). Um estudo da Johns Hopkins Bloomberg School of Public Health (Blum et al., 2019) demonstrou que 46% dos/as adolescentes participantes no estudo relataram ter sofrido violência. O relatório também destacou que os rapazes têm maior probabilidade de se tornarem violentos na idade adulta devido a normas de gênero rígidas, enquanto as raparigas tendem a apresentar níveis mais elevados de depressão. Além disso, grupos específicos (por exemplo, migrantes, refugiados, jovens em risco, etc.) podem enfrentar riscos mais significativos de VBG devido, por exemplo, a terem sido deslocados de famílias e comunidades ou a terem testemunhado ou sido expostos a formas extremas de violência, o que pode ser frequentemente o caso de 'crianças em conflito com a lei' e 'jovens refugiados e migrantes'.

De acordo com o *Estudo sobre o Papel dos Homens na Igualdade de Gênero (Study on the Role of Men in Gender Equality)*, a perpetração de violência ou a vitimização por parte dos homens depende da idade (Belghiti-Mahut et al., 2012), e os comportamentos violentos e a normalização da violência podem ser transmitidos de geração em geração (Belghiti-Mahut et al., 2012; Till-Tentschert, 2017). Atualmente, a relação entre a exposição de homens e mulheres jovens à violência e a sua transmissão intergeracional está bem estabelecida. Tanto testemunhar como ser vítima de violência têm associações semelhantes com a agressão e a perpetração de violência nas suas múltiplas formas. Por exemplo, o *International Men and Gender Equality Survey on*

Urban Violence - IMAGES (Taylor et al., 2016) concluiu que a exposição à violência urbana antes dos 18 anos (no espaço privado e público) estava fortemente associada à perpetuação da violência na idade adulta. Também demonstrou que a exposição à violência fora de casa está altamente relacionada com o uso de violência em casa (a violência também está relacionada com atitudes em relação à igualdade de gênero, com homens e mulheres inquiridos no inquérito a demonstrarem atitudes menos equitativas em relação ao gênero quando a exposição à violência era maior).

Em sentido idêntico, Belghiti-Mahut et al. (2012) também demonstraram que a violência é frequentemente influenciada pelos contextos institucionais desses rapazes e homens. Por exemplo, embora a violência ocorra em (quase) todas as esferas da sociedade durante a adolescência (entre os 12 e os 18 anos de idade), pode ser exacerbada em instituições específicas onde o risco de exposição à violência é consideravelmente maior do que noutros locais, como nas forças armadas, prisões, centros de detenção juvenil, campos de refugiados, entre outros. Tratam-se, na sua maioria, de instituições hierarquizadas e bastante “isoladas” do mundo exterior, o que constitui um desafio para as atuais estratégias de promoção da igualdade entre homens e mulheres.

Mais recentemente, o objetivo de interromper ciclos de violência tem sido associado ao esforço de promoção de relações positivas e não violentas, promovendo normas de gênero e masculinidades menos rígidas e mais equitativas. Foram envidados vários esforços para o envolvimento dos homens e das masculinidades no âmbito da Agenda Europeia para a Igualdade de Género (Estratégia para a Igualdade de Género 2020-2025; Compromisso Estratégico da Comissão Europeia para a Igualdade de Género 2016-2019, Programa de Estocolmo 2010-2014, Regulamento da UE N° 6060/2013, Diretiva 2012/29/UE. 2011/99/UE, 2011/36/UE, Convenção de Istambul (2016), Diretiva 2011/99/UE relativa à decisão europeia de proteção, etc.).

É, portanto, neste contexto que o Projeto X-MEN salienta a necessidade de visar rapazes e homens jovens que estejam em risco ou socialmen-

te excluídos, que tenham sido vítimas ou testemunhas de violência e/ou sido perpetradores de violência, no âmbito de ações e intervenções que visem combater a violência baseada no género e promover a igualdade. No entanto, devido à complexidade do enquadramento, as metodologias transformadoras utilizadas precisavam de ser adaptadas e construídas de forma sensível ao género e à idade, codesenvolvidas de forma participativa com as vozes dos e das jovens, utilizando as artes como estratégia de promoção de debates e de assegurar a sustentabilidade do projeto (por exemplo, trabalhando a componente de género nestas instituições).

O método X-MEN

O projeto foi concebido em torno de dois grupos de jovens considerados em risco de exclusão social: “jovens em conflito com a lei” (em Portugal e na Croácia) e “jovens menores estrangeiros não acompanhados” (em Espanha). Abordámos o primeiro grupo no que é designado em Portugal e na Croácia como sistema de justiça juvenil. O segundo grupo foi abordado tendo em conta o sistema espanhol de acolhimento de menores não acompanhados. A escolha de Portugal e da Croácia para trabalhar com “jovens em conflito com a lei” deve-se à atual insuficiência de estratégias para este grupo-alvo. Esta limitação foi detetada em projetos anteriores levados a cabo pelo mesmo consórcio (por exemplo, Projeto EQUI-X). O mesmo se aplica ao caso espanhol, em que o contexto escolar é alvo de várias iniciativas, mas, no caso dos jovens migrantes, existe uma grande dificuldade em desenvolver ações que visem promover atitudes de igualdade de género com enfoque na masculinidade. O estabelecimento institucional de práticas e estratégias de promoção da igualdade de género é vital para um futuro sem violência de género. Neste sentido, a integração da dimensão de género proposta por X-MEN dirigiu-se a profissionais e especialistas em exercício (profissionais dos serviços de reinserção social, entre outros) que trabalham com os nossos principais grupos-alvo de jovens. Entendemos como profissionais “em exercício” aqueles e aquelas que integram

o quadro de pessoal permanente das instituições onde se encontram estes e estas jovens, tais como diretores/as, assistentes sociais, auxiliares, educadores/as, psicólogos/as, etc.

Quando desenhamos uma intervenção com crianças institucionalizadas, para além das questões éticas e metodológicas, é necessário interrogarmo-nos sobre a cultura organizacional do local onde pretendemos realizar as atividades/oficinas. Não há neutralidade neste domínio. Cada instituição tem a sua própria dinâmica, história, estilo de liderança, tomada de decisões, modelos de masculinidade/feminilidade, etc. A cultura organizacional pode ser entendida como um conjunto de atitudes, experiências, crenças e valores que permeiam uma entidade ou organização. A cultura de uma organização não é permanente ou rígida, mas pode ter dificuldade em adaptar-se a mudanças ou a propostas para fazer as coisas de forma diferente.

Quando uma pessoa formadora se aproxima de uma instituição, deve primeiro conhecer o seu funcionamento, as condições de trabalho do pessoal, não só dos/as assistentes sociais ou educadores/as, mas também de outro pessoal, como seguranças ou pessoal da cozinha. O sucesso da nossa intervenção dependerá, em parte, das alianças que criarmos com o pessoal da instituição. Além disso, quando as atividades terminam e partimos, as pessoas que ficam e que devem assegurar a continuidade do nosso programa devem ser as pessoas que estão em contacto diário com os jovens. Não podemos pretender sensibilizar os e as jovens para os impactos que o sexismo acarreta nas suas vidas quando as pessoas educadoras do centro podem, através das suas práticas e discursos, continuar a reforçar inadvertidamente tais estereótipos de género. Da mesma forma, não podemos provocar uma reflexão nos/as jovens sobre a violência que viveram e sofreram se esta continuar a ser uma realidade na dinâmica interna da instituição.

A metodologia X-MEN utiliza ferramentas sincronizadas e reflexivas sobre as normas de género que abordam a construção de identidades não violentas de rapazes e raparigas (entre os 12 e os 18 anos de idade). Estas ferramentas (ou sessões, com um mínimo de 12 horas de in-

tervenção) foram codesenvolvidas com os grupos-alvo de jovens, mas foram concebidas para profissionais em exercício que trabalham nos contextos institucionais com estas crianças. As atividades propostas procuram dotar os/as profissionais com estratégias para responder a experiências adversas na infância e promover relações positivas e não violentas. Além disso, o X-MEN realizou iniciativas de formação desses/as profissionais, sensibilizando-os/as para a possibilidade de transmitir, muitas vezes de forma inconsciente, estereótipos de género no seu exercício profissional e traçando caminhos para o prevenir.

Em suma, o X-MEN atua aos níveis individual e institucional, ao:

Promover masculinidades não violentas e cuidadoras, incentivando jovens rapazes a assumirem responsabilidades de cuidado e relações não violentas, e envolvendo-os em iniciativas que combatam a violência de género e promovam a igualdade de género.

Envolver as vozes e perspetivas de jovens homens e mulheres no desenvolvimento de ferramentas que promovam a igualdade de género.

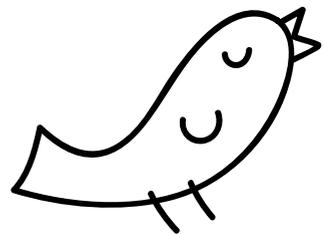
Melhorar a prestação de serviços a jovens em risco ou socialmente excluídos, reforçando as capacidades dos/as profissionais que trabalham com estes/as jovens (professores, serviços sociais, trabalhadores de abrigos, etc.) através de programas de formação transformadores de normas de género sobre a prevenção de violência baseada no género, aumentando a sua capacidade de envolver os rapazes na prevenção deste tipo de violência e na promoção da igualdade de género.

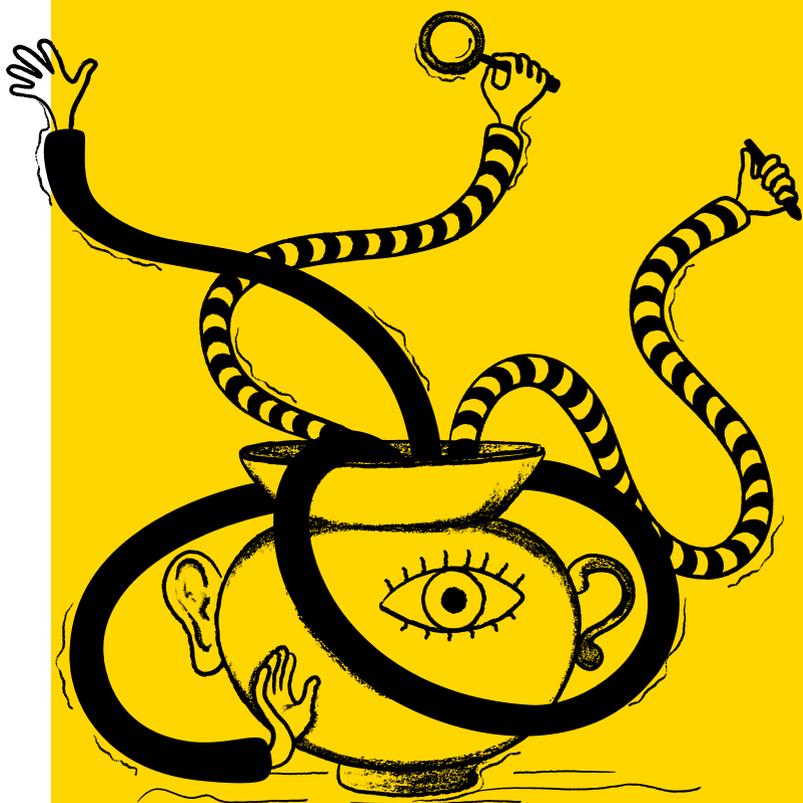
Reforçar a resposta institucional através da capacitação de funcionários/as e decisores públicos e das relações entre o meio académico e as organizações da sociedade civil (OSC) em torno da prevenção da violência baseada no género e do programa de inclusão social dos jovens, reforçando a cooperação interinstitucional.

Contribuir para a implementação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 2030, da Estratégia para a Igualdade de Género 2020-

2025, das diretivas europeias e dos planos nacionais de igualdade de género e de prevenção da violência baseada no género.

A incorporação da metáfora dos X-MEN nos debates sobre abordagens transformadoras de normas de género para masculinidades não violentas oferece uma perspetiva nova e cativante. Ao explorar os temas universais de *empowerment*, diversidade e resiliência presentes na narrativa dos X-MEN, podemos inspirar um diálogo significativo e encorajar mudanças positivas. O percurso em direção a masculinidades não violentas, cuidadoras e empáticas não é apenas pessoal, mas também um esforço coletivo que requer a colaboração de diversas vozes e experiências. A metáfora e a metodologia X-MEN servem como um poderoso catalisador para transformar a narrativa em torno da masculinidade e criar um futuro mais inclusivo e equitativo para todas as pessoas.





#2

**A ABORDAGEM INTERSECCIONAL
NO TRABALHO COM
JOVENS EM SITUAÇÃO
DE VULNERABILIDADE**

Valentina Longo

Em 1851, Sojourner Truth proferiu o seu famoso discurso *Ain't I a woman?*² na Convenção de Akron (Ohio) sobre os direitos das mulheres. Num contexto de mobilização para a abolição da escravidão nos Estados Unidos, Truth, uma mulher afro-americana e antiga escrava, salienta a dupla subordinação encarnada na sua vida: ser mulher e escrava. Aponta, como explica Angela Davis (2004), o preconceito e o racismo que perpassam o novo movimento de mulheres, que deixa de fora das suas análises e reivindicações todas aquelas pessoas que não pertencem à burguesia branca.

Um século mais tarde, em 1978, a Declaração do Coletivo do Rio Combahee deixa claro que as mulheres negras

“[...] também muitas vezes temos dificuldade em separar a opressão de raça da opressão de classe e da opressão sexual, porque, nas nossas vidas, elas são, na maior parte das vezes, vividas simultaneamente”, deixando claro que não se trata de uma discriminação que simplesmente se soma na mesma pessoa, mas de um sistema de opressão que se corporiza em vidas concretas, ampliando cada fonte de desigualdade: “Não temos privilégios raciais, sexuais, heterossexuais ou de classe em que confiar, nem temos sequer o acesso mínimo aos recursos e ao poder que os grupos que possuem qualquer um destes tipos de privilégios detêm”.

2 Disponível em inglês em: https://thehermitage.com/wp-content/uploads/2016/02/Sojourner-Truth_Aint-I-a-Woman_1851.pdf. Pode ler a biografia de Truth: Gilbert, O. (1850). Narrative of Sojourner Truth: a northern slave, emancipated from bodily servitude by the state of New York, in 1828. Boston, impresso para o autor.

Analisamos esta genealogia porque nos permite alargar a nossa compreensão de como funcionam os mecanismos de opressão/privilégio, que é o que queremos desmantelar tanto quanto possível quando trabalhamos com jovens vulneráveis.

A ideia é também realçar a dívida que temos para com o feminismo negro em termos dos argumentos que sustentam a interseccionalidade. Esta dívida estende-se à criação do conceito, uma vez que foi outra mulher afro-americana, Kimberle Crenshaw, que o cunhou em 1989, no contexto do processo judicial DeGraffenreid vs. General Motors. No caso em questão, cinco mulheres negras a quem foi recusado emprego numa fábrica alegaram que a rejeição se baseava na sua identidade. O tribunal decidiu que não havia discriminação, uma vez que a fábrica contratava tanto homens como mulheres negras. No entanto, o que o tribunal não teve em conta foi o facto de a fábrica ter contratado homens negros e mulheres brancas, mas ter excluído sistematicamente as mulheres negras. Na altura, não existia um termo para descrever este fenómeno, pelo que Crenshaw decidiu criar um enquadramento teórico para nomear e desafiar o padrão de desigualdades incorporado em vidas muito desiguais.

É necessário adotar uma perspetiva interseccional no trabalho com crianças e adolescentes vulneráveis, sejam eles/as migrantes sem referências familiares ou jovens sob medidas judiciais, para poder planear e realizar intervenções transformadoras. Com isso, entendemos que nossas ações visam desarticular a forma como as desigualdades se expressam em cada vida, sabendo que estamos imersos num mundo estruturalmente desigual que consegue moldar vidas muito pouco equitativas.

Uma definição poderosa de interseccionalidade que permite a autorreflexividade – central para o trabalho de intervenção social – e consegue trazê-la para os processos de intervenção social é a seguinte:

A interseccionalidade promove uma compreensão dos seres humanos como sendo moldados pela interação de diferentes lug-

ares sociais (e.g., 'raça'/etnia, condição indígena, género, classe, sexualidade, geografia, idade, deficiência/incapacidade, estatuto de migração, religião). Estas interações ocorrem num contexto de sistemas e estruturas de poder interligados (e.g., leis, políticas, governos estatais e outras uniões políticas e económicas, instituições religiosas, meios de comunicação social). Através destes processos são criadas formas interdependentes de privilégio e opressão moldadas pelo colonialismo, imperialismo, racismo, homofobia, capacitismo e patriarcado (Hankivsky, 2014, p. 2)

Transpondo esta visão do conceito para uma perspectiva de intervenção com as crianças com quem trabalhamos, reconhecemos a necessidade de alargar a forma como as olhamos e os instrumentos que utilizamos, passando de uma visão monofocal para uma visão multifocal (Pérez Orozco, 2004). A visão multifocal permite-nos ver as pessoas com as suas desigualdades incorporadas, sem simplificar e reduzir as suas vidas e a nossa intervenção a uma única dimensão. Não se trata tanto de trabalhar sobre as identidades, mas sim sobre as relações de poder que se materializam em situações e espaços concretos, sobre as discriminações num sistema de desigualdades estruturais.

Enquanto profissionais, na maioria dos casos pessoas caucasianas com formação superior que trabalham com uma perspectiva de género sobre as masculinidades, herdamos uma visão Eurocêntrica. Trata-se de desconstruir os nossos próprios estereótipos baseados em imagens coloniais e conceitos europeus de modernidade, refletindo sobre as intervenções que realizamos para que não se tornem instrumentos de disciplina e normalização. A forma como olhamos para as pessoas jovens, e o que conseguimos ver, traduz-se na capacidade - ou falta dela - de chegar ao que as magoa. O privilégio masculino que queremos abordar é complexo e está interligado com outros focos de desigualdade, como o estatuto de migração ou a cor da pele, a idade, entre outros - e importa perguntar: onde é que se situam na nossa sociedade? Que lugares sociais habitam?

Como pessoas educadoras, formadoras e investigadoras feministas, estas perguntas ajudam-nos a lê-los como rapazes numa realidade racista, ou, por outras palavras, a enriquecer o olhar que aprendemos há anos sobre a “dominação masculina” (Bourdieu, 2000) com uma localização racializada que tem em conta a herança colonial, tal como o racismo vivido por muitas das pessoas com quem trabalhamos. E perguntar-lhes quais são as feridas que lhes doem e de que sofrem para podermos acompanhá-los numa transição para a vida adulta o mais decente possível. Por feridas que doem, referimo-nos ao que Maria Rodó-Zárate designa de “desconfortos sistémicos ou sistemáticos” (2021, p. 108). Estes são aqueles que surgem da incorporação de posições de opressão em algum sistema que produz desigualdade, como ser uma pessoa negra na Europa. Rodó-Zárate relaciona a perspetiva estrutural com os desconfortos que, por sua vez, geram emoções entendidas como práticas sociais e culturais e não como estados psicológicos (*ibid.*, p. 114) e propõe utilizar a ferramenta dos Mapas de Relevância da Experiência (*Relief Maps*) para concetualizar e explorar a interseccionalidade incorporada em cada indivíduo a partir de uma abordagem geográfica, social e emocional³. Ultrapassando uma visão reducionista e simples, a autora propõe que aprendamos a abraçar a ferida interseccional, um paradoxo segundo o qual nos encontramos numa posição de subordinação e privilégio ao mesmo tempo, dependendo da situação e do contexto específicos.

Outra forma de visualizar a interseccionalidade incorporada é a proposta por Morgan (1996) e apresentada de seguida. De relance, todas as pessoas podem ver as categorias em que se encontram, sejam elas privilégios no topo ou opressões na base. Não se trata de um mapa exaustivo, mas sim de um exercício para identificar várias dimensões de opressão/privilégio e visualizar as encruzilhadas.

3 Para saber mais sobre Mapas de Relevância da Experiência/ *Relief Maps*, por favor consultar: <https://www.reliefmaps.cat/pt/>

ção (serem predadores sexuais), ao outro extremo, à hipomasculinização (não serem bons provedores), colocando-se fora do humano.

Como refere bell hooks (2021), a narrativa de que o domínio sobre as mulheres gera sempre privilégios, sucessos e benefícios para os homens, é precisamente funcional para a doutrinação masculina, um processo que deve esconder todos os fracassos e desconfortos que o próprio patriarcado lhes acarreta. A perspectiva multifocal – ou interseccional – no trabalho com as crianças com que lidamos significa perguntar como a racialização é moldada juntamente com as desigualdades de género, classe social, sexualidade e nacionalidade, de modo a descentrar os debates monofocais que reduzem o género aos únicos guias analíticos da realidade. Romper com a conceção unitária da experiência masculina permite-nos ver a pluralidade de experiências formadas por lugares sociais e identidades transversais e, por isso, diversas e desiguais. Assim como não há uma essência masculina universal, também não há uma essência negra universal, mas há uma história negra que precisa de entrar na narrativa. No caso dos homens afro-americanos,

Há uma diferença radical entre o repúdio da ideia de que existe uma “essência” negra e o reconhecimento da forma como a identidade negra foi especificamente constituída na experiência do exílio e da luta (hook, 1990, p. 30).

Neste sentido, sublinha-se a importância da “autoridade da experiência” (*ibid.*), salientando que as masculinidades que os rapazes incorporam precisam de ser olhadas a partir dos seus percursos de vida, numa perspectiva relacional e contextual, e não numa perspectiva fixa, posicional e hierárquica. Os feminismos negros ensinam-nos que é fundamental intervir olhando para as relações sociais concretas, sob o prisma da interseccionalidade em que as experiências de vida (dissidência negra, de classe, sexual e de género) funcionam como lugares sociais a partir das quais se desenham intervenções críticas e autorreflexivas. Ou seja, olhando para as vidas incorporadas, os estigmas e as configurações concretas de género e outras desigualdades que as pessoas habitam.

Adicionalmente, enquanto profissionais de gênero e masculinidades, não podemos esquecer a estrutura global de produção de conhecimento no mundo, em que “a teoria é produzida na metrópole do norte e a periferia é apenas uma fonte de dados” (Connell, 2006, p. 305). Esta mudança de perspectiva anda de mãos dadas com o quadro em que atribuímos significado às pessoas com quem intervimos. Tanto para as crianças migrantes não acompanhadas como para as que estão sob medidas judiciais, a narrativa hegemônica – da qual temos de partir – tem a ver com a perigosidade social dos jovens no seu local social específico: para alcançar a mudança social que desejamos, é (também) necessário passar de uma posição que olha para as crianças como pessoas perigosas para uma que as entende como pessoas vulneráveis.

Reconhecer a sua vulnerabilidade e a possível violência de que foram vítimas implica uma outra mudança de enquadramento: significa passar da ética da autossuficiência para a ética da interdependência, de uma miragem de ‘eu sozinho consigo resolver tudo’ para o reconhecimento da necessidade intrínseca de enfrentar a vida em conjunto com outras pessoas. A autossuficiência é definida como ‘capacidade de suprir as suas próprias necessidades sem ajuda externa’ e é evidente que nenhum ser humano é autossuficiente, nem em bebé, nem em adulto, nem em idoso. A metáfora do “trabalhador cogumelo” (Pérez Orozco, 2014) é poderosa para tornar visível a narrativa socioeconómica dominante que impõe esta suposta autossuficiência, escondendo os processos reais que sustentam as vidas. Imaginem as pessoas como cogumelos, como se brotassem da terra de um dia para o outro e no dia seguinte atingissem a maturidade, sem qualquer tipo de compromisso mútuo e indo trabalhar como se não tivessem que comer, descansar, ter relações afetivas, ter roupa lavada... Pérez Orozco (*ibid.*) utiliza esta metáfora para realçar a forma como o mercado de trabalho espera que os profissionais atuem: indivíduos que não têm necessidades e desejos para além do trabalho e que estão sempre prontos para o emprego. No entanto, esta miragem esconde as relações de interdependência que são a base da reprodução social. Mesmo numa clara relação de poder, o empregador mais explorador precisa dos trabalhadores.

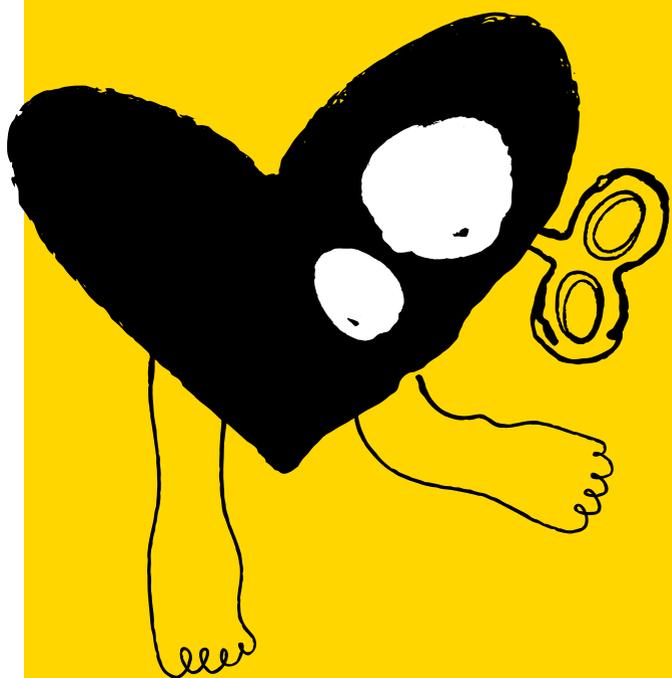
Aplicando esta metáfora às crianças migrantes ou às crianças sujeitas a medidas judiciais, o desafio não é o de proporcionar aos “cidadãos cogumelo” uma falsa autossuficiência que se constrói com base na exploração de outros, mas sim o de prestar cuidados que se baseiem no desenvolvimento da autonomia pessoal num quadro de interdependência. Trata-se de basear as nossas intervenções numa perspetiva que não reproduza relações de dominação (paternalismo, discriminação, exclusão, opressão, violência), conscientes de que as suas vidas, tal como as nossas, são atravessadas por dimensões estruturais de desigualdade e relações de dominação.

Para ultrapassar estas dinâmicas perversas, podemos mudar o paradigma e colocar as relações de cuidado no centro, especialmente quando trabalhamos com crianças. A vulnerabilidade humana intrínseca resolve-se dando e recebendo cuidados. É urgente colocar as questões que há décadas são centrais nos estudos de género e no movimento feminista e estendê-las às intervenções com rapazes e homens: como colocar os cuidados no centro; as instituições e as equipas de trabalho são capazes de reconhecer a fragilidade e a vulnerabilidade e, assim, organizar a interdependência? Se conseguirmos fazer com que estas questões se repercutam no nosso trabalho quotidiano e procurar respostas, ainda que parciais, em conjunto com rapazes e raparigas, seremos capazes de construir vidas mais dignas e sociedades mais justas.

No caso do trabalho da Fundação Cepaim com jovens migrantes sem referências familiares – todos rapazes – a adoção de uma perspectiva e metodologia interseccionais significou, em primeiro lugar, uma atitude de escuta dos jovens e uma predisposição para modificações contínuas nos *workshops*. Em particular, algumas das estratégias que se revelaram mais adequadas foram:

- Utilizar a arte como um meio importante para trabalhar determinados conteúdos. Nas atividades desenvolvidas, utilizámos materiais de artistas que os rapazes já conheciam, que são as suas referências e que têm uma origem geográfica e cultural próxima deles, como Morad.
- Estabelecer parcerias com educadores com os quais os jovens se identificam, no nosso caso com um educador marroquino, um mediador marroquino e um mediador intercultural senegalês, i.e., profissionais socialmente visíveis e muito ativos na luta antirracista.
- Rearticular os itinerários dos ateliers em função das feridas dos jovens, dando prioridade a temas como o racismo, que estão próximos das suas preocupações.





#3

**CONSTRUIR PONTES
ATRAVÉS DE CONVERSAS
SOBRE EMOÇÕES**

Tomislav Jeleković e Elizabeta Matković

Porque devemos falar sobre emoções?

Para compreender por que razão é importante abordar as emoções no trabalho com jovens migrantes e em centros de detenção juvenil, temos de compreender primeiro por que razão é útil abordar e compreender as emoções em geral.

As emoções são facetas intrincadas da experiência humana, servindo como respostas automáticas a várias situações. Embora estas respostas emocionais se possam manifestar de forma inconsciente, a profundidade da sua experiência consciente é influenciada pela capacidade do indivíduo para as identificar, reconhecer e responder adequadamente, quer através de meios físicos ou verbais. As emoções ajudam-nos a navegar pela vida, a tomar decisões, a distinguir entre o que é importante e o que não é, bem como a proteger-nos. Adotando uma perspetiva evolutiva, podemos ver que as emoções, tanto agradáveis como desagradáveis, foram uma adaptação necessária não só para sobreviver, mas também para prosperar e criar uma comunidade. A emoção do medo manteve-nos seguros e afastados do perigo, o nojo ajudou-nos a evitar doenças, alimentos e água perigosos, enquanto o amor e a confiança nos ajudaram a criar laços com as outras pessoas para criar um grupo e tornar-nos mais fortes.

À medida que a sociedade se tornou mais complexa, tal como o mundo em que vivemos atualmente, estas mesmas emoções continuam a ajudar-nos a navegar em relações matizadas e a discernir entre o número avassalador de escolhas que são importantes para nós. Ao não permitirmos a expressão de certos tipos de emoções (normalmente ro-

tuladas de 'negativas', como o medo e a tristeza), estamos a limitar-nos e a negar a nós próprios uma parte importante da vida, bem como a expor-nos ao risco de desenvolver problemas de saúde e de comportamento (e.g., problemas psicossomáticos, problemas de saúde mental e dependências, para citar alguns).

A rotulagem das emoções como 'positivas' ou 'negativas' é uma prática comum enraizada nas expectativas sociais. Com o tempo, esta categorização pode levar a um desequilíbrio em que certas emoções são favorecidas e exageradas, enquanto outras são suprimidas. Por exemplo, uma emoção considerada aceitável, como a raiva, pode tornar-se um escudo contra a vivência de um leque mais alargado de emoções, dificultando potencialmente o crescimento pessoal. A expressão das emoções é um aspeto fundamental do bem-estar emocional. Todas as emoções, independentemente dos rótulos sociais, têm funções essenciais. As emoções não são intrinsecamente 'boas' ou 'más', nem são exclusivas de um determinado género ou um sinal de fraqueza ou força. Em vez disso, constituem-se como respostas naturais que oferecem informações valiosas sobre o nosso mundo interior. Quando as respostas emocionais são bloqueadas ou suprimidas, podem procurar formas de exteriorização alternativas, conduzindo a comportamentos (auto) destrutivos.

Com esta breve introdução às emoções, podemos reconhecer que as emoções constituem uma parte importante da vida, mas quais são as especificidades do trabalho sobre conhecimento emocional, autorregulação e a expressão emocional adequada com jovens em centros de detenção juvenil e jovens migrantes?

Com a transição para a adolescência, os jovens estão cada vez mais suscetíveis a dificuldades emocionais e comportamentais (Merikangas *et al.*, 2010; Erdem *et al.*, 2016), e um número substancial de jovens apresenta níveis ligeiros a moderados de ansiedade, depressão e problemas comportamentais (Erdem *et al.*, 2016). Estas são dificuldades que todos os jovens enfrentam, não apenas os jovens em centros de detenção juvenil ou os jovens migrantes. Ambos os grupos de jovens passaram na sua vida por um acontecimento traumático ou, pelo me-

nos, altamente stressante, como a fuga de um país devastado pela guerra, o isolamento ou o testemunho (ou a prática) de um ato violento que ponha a sua vida em perigo. Muitas das crianças refugiadas sofreram acontecimentos extremos em resultado de conflitos armados, perseguições políticas ou religiosas; podem ter sido forçadas a juntar-se a milícias como crianças-soldado, ter sido vítimas de violação e violência sexual, ter testemunhado o assassinato de familiares (Ayotte, 2000; Deveci, 2012). Todos terão sobrevivido a experiências traumáticas tanto nos seus países de origem como durante a perigosa viagem para a segurança (Deveci, 2012.). Todas estas experiências moldam a visão do mundo de uma pessoa, bem como a sua expressão emocional e até a consciência das suas próprias emoções.

Os acontecimentos traumáticos podem levar a que se veja o mundo como um lugar inseguro e as pessoas como não sendo dignas de confiança. Este tipo de crença é acompanhado de muita ansiedade, medo e stress, e pode ser avassalador para uma pessoa. Sem compreender a origem desses sentimentos e sem a capacidade de os regular, podem desenvolver-se problemas de saúde, como já foi referido, mas também problemas de comportamento.

Habitualmente, conseguimos distinguir entre problemas internos e externos, com os primeiros a traduzirem-se em isolamento, automutilação, dependências (por exemplo, álcool, drogas, jogo) e os segundos a manifestarem-se em atos violentos, como lutas individuais ou em grupo, delitos sexuais, roubos, etc. Para além disso, uma pessoa pode apresentar comportamentos de ambos os grupos de problemas, mas a origem é a mesma. Em contrapartida, indivíduos emocionalmente inteligentes estão melhor equipados para lidar com os desafios da vida e contribuir positivamente para as suas comunidades. Tendo isto em mente, a educação e o debate sobre as emoções devem ser parte vital do programa de reabilitação, de uma reintegração bem-sucedida e da adaptação à sociedade.

Compreender os/as Jovens – Uma Abordagem Empática

Se quisermos desenvolver com êxito competências sociais e de comportamento pró-social nos/as jovens, devemos abordar a questão de uma forma que vise compreendê-los/as e estabelecer uma ligação com eles/as ao nível emocional. Isto aplica-se a todos as pessoas jovens, mas é por vezes mal aplicado quando se trabalha com jovens migrantes e especialmente com jovens em centros de detenção juvenil. Quando se trabalha com jovens que cometeram algum tipo de ato criminal, pode ter lugar um conflito interno: “Como posso apoiá-los/as quando fizeram algo de errado? Têm de aprender que todas as ações têm consequências”. Este conflito não é apenas interno, mas reflete-se na forma como o nosso Sistema lida com problemas comportamentais externos, em que o nosso principal objetivo é punir (pelo menos em alguns países).

Como já foi referido, tanto os problemas externos como os internos partilham geralmente uma origem semelhante: fraca capacidade de regular e lidar com emoções desagradáveis. Ao compreendermos as suas histórias, podemos ligar-nos melhor ao sofrimento emocional que estão a experimentar e abordá-los/as com mais empatia. Jovens migrantes e jovens em centros de detenção juvenil estão a crescer em situações socioeconómicas específicas. As suas condições materiais, a adequação das suas famílias e o nível de envolvimento e apoio dos pais, a aceitação pelos seus pares, tudo isto desempenha um papel na sua capacidade de compreender e processar as suas emoções e comportamentos. Os jovens em centros de detenção, e especialmente os jovens migrantes, são também, na maioria das vezes, membros de um grupo minoritário no seu ambiente quotidiano, o que, caso não sejam aceites pela comunidade, pode levar a um sentimento de isolamento e de perigo. Tudo isto pode levar a que os/as jovens se sintam abandonados/as, sozinhos/as e inseguros/as neste mundo, o que inibe a ressocialização, a reabilitação e a integração na sociedade.

Ao abordá-los/as de uma forma compreensiva e empática, especialmente se o/a profissional for um elemento externo ao grupo de jovens, seremos capazes de estabelecer uma ligação e desenvolver uma rela-

ção que se constitui como a parte mais essencial do trabalho com as pessoas em geral. Ao criar um espaço seguro e de confiança no qual todas as emoções (e pensamentos, ideias) podem ser exploradas sem julgamento, estão a ser lançadas as bases para um trabalho futuro. Ao compreender as suas emoções e as suas condições, pode refletir esse conhecimento de forma mais eficaz e permitir-lhes experimentar diferentes tipos de expressão emocional.

Voltando ao conflito inicialmente descrito, ao compreendê-los e dar-lhes apoio emocional, não estamos, de modo algum, a tolerar certos comportamentos e atos, mas sim a classificá-los como sintomas e não como a causa principal. Ao tratarmos os sintomas e concluirmos o nosso trabalho, estamos apenas a abrir espaço para o aparecimento de uma nova tarefa. Desta forma, estamos a apoiar o crescimento e o desenvolvimento dos nossos jovens e a proporcionar-lhes os meios que podem utilizar para se ajudarem a si próprios. Mais do que isso, não estamos a puni-los ou a rejeitá-los, apenas a não tolerar as suas ações. E, tanto no caso dos jovens migrantes, como no dos jovens em centros de detenção, ao aceitá-los, estamos a passar a mensagem de que se devem aceitar a si próprios. Em ambos os casos, através de uma abordagem empática, estamos a facilitar o crescimento e o desenvolvimento pessoal, mas não porque a sociedade quer que eles mudem, mas porque eles próprios se sentem suficientemente seguros e motivados para criar uma vida melhor para si próprios e para a comunidade que os aceita.

Masculinidade e Emoções

Para compreender a intrincada tapeçaria das emoções, é crucial reconhecer o papel que as construções culturais das masculinidades desempenham na modelação das expressões emocionais. De seguida analisamos a complexa interação entre as normas de género masculinas e a regulação emocional, examinando a forma como as expectativas sociais influenciam as experiências emocionais, a sua expressão e, em última análise, o bem-estar mental. As definições culturais de

masculinidade influenciam frequentemente a forma como as emoções são percebidas e expressas, particularmente nos domínios da raiva e da agressão. Dutton (1998) e Gilligan (1996) sublinham a relação entre os papéis masculinos de género e o uso da agressão como forma de mascarar emoções vulneráveis, como o medo ou a vergonha. Para os jovens rapazes, as expectativas sociais podem criar uma relutância em expressar emoções vulneráveis, estabelecendo uma ligação entre identidade masculina e estoicismo (Fivush, 1989; Kuebli & Fivush, 1992).

O ambiente desempenha um papel fundamental na literacia e regulação emocionais. As normas de género relativas à expressão das emoções são aprendidas com os/as educadores/as, os/as colegas e os meios de comunicação social. Além disso, as normas sociais em torno da masculinidade desencorajam a expressão de emoções como a tristeza, o medo e a vergonha, criando uma lacuna na literacia emocional dos rapazes. Rapazes e homens tendem a usar a agressão e a hostilidade para acabar com a experiência de emoções vulneráveis, como o medo ou a vergonha (Dutton, 1998; Gilligan, 1996). Se a raiva e a agressão conseguirem atenuar com sucesso as emoções vulneráveis nos homens, os comportamentos agressivos podem ser reforçados negativamente, aumentando a probabilidade utilizarem essas estratégias no futuro (Jakupcak et al., 2005). Desde a infância, muitas crianças do sexo masculino são socializadas para esperar reações negativas dos outros na sequência de manifestações emocionais (Fuchs & Thelen, 1988; Jakupcak et al., 2005). Assim, os rapazes e os homens podem associar a sua identidade masculina a um estoicismo extremo, de tal forma que as experiências de emoções fortes podem levá-los a sentir uma vergonha intensa (Jakupcak et al., 2005). Os rapazes têm menos oportunidades de desenvolver a literacia emocional devido às expectativas sociais, contribuindo para as diferenças de género na forma de lidar com as emoções e a empatia.

As normas de género masculinas revestem impacto nas relações, em particular nas amizades, uma vez que os homens podem enfrentar desafios na formação de laços profundos devido a pressões para se conformarem com a masculinidade tradicional. O medo da intimidade e do

afeto físico, motivado pelas expectativas sociais, contribui para que os homens tenham menos amizades próximas. Ter menos amizades próximas conduz a ter menos pontos de apoio e dispor de redes de apoio mais reduzidas, o que pode ser muito impactante. Ter um sistema de apoio acarreta muitos benefícios, especialmente em momentos difíceis como estar num centro de detenção ou mudar para um novo país e viajar em insegurança. Ter menos amizades próximas e um sistema de apoio mais reduzido torna mais difícil procurar ajuda de outras pessoas. As ideias tradicionais de masculinidade podem dissuadir os homens de procurar ajuda para problemas emocionais, considerando-o um sinal de fraqueza. É mais provável que os homens procurem o apoio de mulheres que fazem parte das suas vidas, como as mães ou as companheiras, e menos provável que procurem ajuda profissional. Os estereótipos de género perpetuam ainda mais a noção de que os homens exteriorizam os problemas através da raiva, em vez de os internalizarem, contribuindo potencialmente para o subdiagnóstico de problemas de internalização, como a depressão.

Nesse sentido, ao trabalharmos com jovens em centros de detenção e com jovens migrantes, que são na sua maioria rapazes, temos de ter em conta as normas sociais em torno da masculinidade, o que isso significa quando se trata de exprimir emoções e de como os rapazes e os jovens do sexo masculino exprimem várias emoções através da raiva.

Capacitar as Pessoas Jovens

Compreender e adotar a intrincada dinâmica das emoções é uma pedra angular no esforço de apoiar jovens que enfrentam desafios legais e migrantes que procuram integrar-se em novos ambientes. É crucial dar prioridade ao bem-estar emocional das pessoas jovens. Nesta parte, aprofundamos a exploração das emoções na intrincada paisagem das masculinidades. A amálgama destas facetas contribui substancialmente para o bem-estar geral e para o sucesso da integração destes indivíduos.

Em centros de detenção e entre migrantes, a carga psicológica que os jovens carregam é muitas vezes substancial. A ansiedade e a angústia, geradas por experiências desafiantes, exigem uma abordagem diferenciada à saúde mental. Para além das medidas terapêuticas convencionais, dotar estes/as jovens de força emocional surge como um meio potente não só de lidar com a situação, mas também de desenvolver mecanismos adaptativos para navegar no intrincado labirinto de dificuldades.

Fornecer aos jovens as ferramentas para compreender e gerir as suas emoções não só melhora a sua compreensão de si próprios, como também promove a empatia nas suas interações com as outras pessoas. Esta acuidade emocional torna-se fundamental para promover dinâmicas e relações sociais mais saudáveis, criando um efeito de cascata na comunidade mais alargada. Capacitar os/as jovens dos centros de detenção e os/as migrantes para gerirem as suas emoções com discernimento ajuda-os/as a melhorar as capacidades de tomada de decisão e a adaptabilidade cognitiva. Esta resiliência cognitiva torna-se fundamental para a sua reintegração bem-sucedida na sociedade, fornecendo-lhes uma base sólida para ultrapassarem os desafios. Ao transmitir estratégias pacíficas de resolução de conflitos a estes/as jovens, diminui-se o seu recurso a meios violentos. Este facto não só promove a harmonia nos ambientes institucionais, como também contribui para o estabelecimento de redes de apoio nas comunidades migrantes, criando um sentimento de resiliência comunitária.

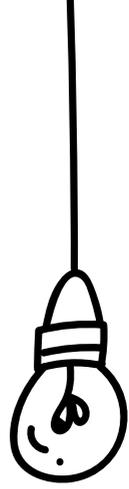
Como abordar estes tópicos?

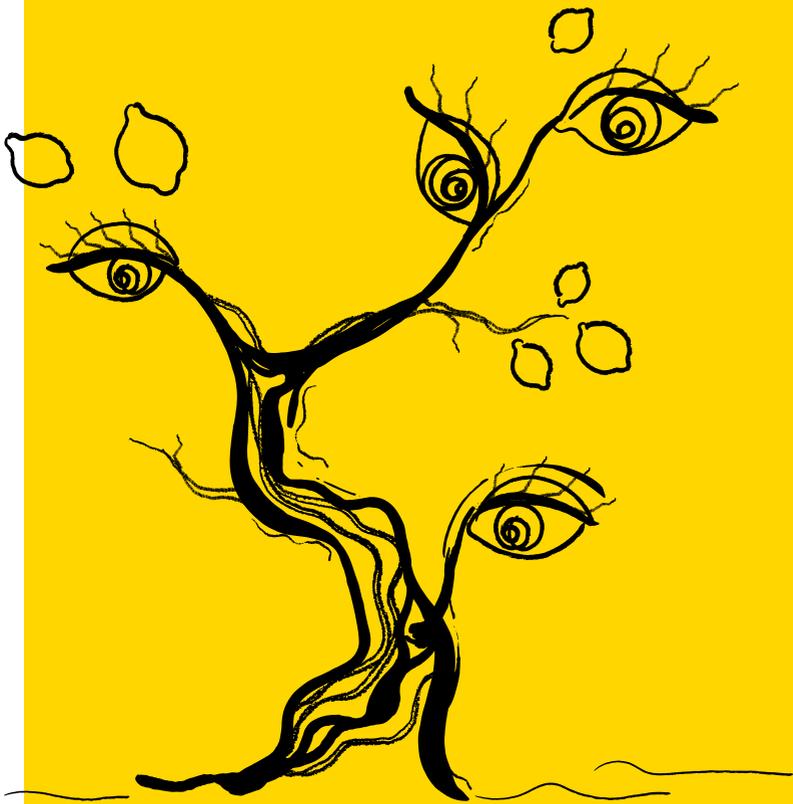
Do que dissemos até agora, podemos constatar que é importante falar sobre emoções e ajudar os/as jovens a compreenderem as suas emoções, mas também que é difícil fazê-los/as falar sobre isso devido a muita resistência, alguma da qual decorre dos papéis tradicionais de género.

Em primeiro lugar, é importante ser autêntico e estar preparado para partilhar as suas próprias reações emocionais e ser um modelo que os jovens possam utilizar para compreender e exprimir-se melhor. A autenticidade gera confiança e cria um espaço seguro para a exploração emocional.

Em segundo lugar, a abordagem não deve ser única, mas sim ajustável e individual, com base no/a jovem ou nos/as jovens que estão à sua frente.

Existem, contudo, algumas especificidades que podem ser úteis quando se trabalha com jovens que têm uma visão muito tradicional dos papéis de género, como é o caso dos/as que se encontram em centros de detenção, bem como com alguns grupos de migrantes. As técnicas expressivas oferecem um meio poderoso de aprofundar as emoções sem depender apenas da comunicação verbal. Estes métodos fornecem uma plataforma para expressar sentimentos, pensamentos e sensações que podem ser difíceis de articular verbalmente. Utilizando métodos e técnicas que envolvem estilos expressivos e se centram no corpo, podemos refletir sobre as emoções e o seu efeito sobre nós. As técnicas expressivas ajudam-nos a exprimir os nossos sentimentos, pensamentos e sensações para os quais podemos não ter vocabulário e dão-nos uma base ampla a partir da qual podemos iniciar discussões e ajudar-nos a compreender as pessoas com quem estamos a trabalhar. Como já dissemos, a expressão de emoções pode ser muito ameaçadora e a utilização de técnicas expressivas pode também provocar um sentimento de vergonha, pelo que é mais fácil para eles/as se o fizerem através de um meio em que se sintam confortáveis e que lhes seja familiar. Os rapazes em centros de detenção podem sentir-se mais à vontade utilizando desportos ou técnicas expressivas que são mais tradicionalmente masculinas, como o uso instrumental de canções rap, bateria (Hallam et al., 2008), ou através de estilos de arte urbana e tatuagens.





#4

**ADOTAR UMA PERSPETIVA SOBRE
MASCULINIDADES BASEADA NO
TRAUMA AO TRABALHAR COM
JÓVENS EM RISCO**

Jill Michiels

Uma lente de género, e, mais especificamente, uma lente de trauma enformada pela masculinidade é de grande importância para os profissionais que trabalham com jovens por várias razões. Em primeiro lugar, compreender o trauma e as suas componentes de género ajudará os profissionais a reconhecê-lo no seu trabalho diário, o que é um pré-requisito para o abordar e lidar com ele de forma adequada. Em segundo lugar, pode oferecer algum contrapeso aos inevitáveis sentimentos de hesitação e insegurança quando se interage com jovens que sofreram quantidades desproporcionadas de adversidades e acontecimentos traumáticos. Em terceiro lugar, o trauma masculino é amplamente subestimado e precisa de uma atenção especial para se tornar mais visível. Está no cerne do Projeto X-MEN abordar especificamente a masculinidade e o trauma.

Existem semelhanças no que diz respeito a experienciar e responder ao trauma, independentemente do sexo ou da identidade de género, mas temos de reconhecer que a socialização de género também desempenha um papel importante. Este capítulo irá esclarecer como as normas dominantes de masculinidade revestem impacto tanto na probabilidade de rapazes e homens serem expostos a experiências de vida traumáticas, como na sua capacidade de lidar eficazmente com essas experiências. Destacar a ligação entre masculinidade e trauma não significa, de forma alguma, ignorar o facto de que as raparigas, as mulheres e as pessoas pertencentes a minorias de género também enfrentam dificuldades com o trauma, nas quais as normas de género também desempenham um papel importante.

Antes de nos debruçarmos sobre a relação entre masculinidade e trauma, começaremos com uma visão mais geral do trauma e de como este afeta as pessoas. No final do capítulo, apresentaremos algumas diretrizes práticas para abordar temas sensíveis com jovens em risco.

1. O que é o trauma?

Em termos simples, o trauma pode ser descrito como uma experiência de vida negativa não processada (van der Kolk, 2014). Embora o nosso cérebro esteja naturalmente preparado para processar eventos stressantes, os níveis de stress intensamente elevados que surgem perante uma ameaça real ou percebida podem distorcer o processamento de informação no cérebro. Uma vez que os nossos cérebros estão naturalmente preparados para processar eventos stressantes (LeDoux, 2000), nem todas as pessoas que passam por adversidades desenvolverão trauma. Quanto mais grave for o trauma em termos de intensidade e duração, maior é a probabilidade de o processamento de informação ser distorcido. Além disso, a falta de apoio pode diminuir a capacidade de lidar corretamente com a situação e aumentar o risco de trauma (Brewin *et al.*, 2000).

Enquanto facilitadores/as, não nos compete diagnosticar a Perturbação de Stress Pós-Traumático (PTSD), mas compreender o que é e como se parece ajuda-nos a reconhecer o trauma e a responder adequadamente. Um dos mais importantes manuais de diagnóstico, o DSM V (APA, 2022), apresenta alguns critérios que resumimos de seguida:

- **Reviver o acontecimento traumático**, sob a forma de pesadelos ou *flashbacks*, por exemplo;
- **Evitar** pensamentos, sentimentos e recordações externos relacionados com o trauma;

- **Alterações negativas nos pensamentos e no humor**, por exemplo: auto-culpa exagerada, diminuição do interesse pelas atividades, dificuldade em sentir emoções positivas;
- **Alterações na irritabilidade e reatividade**, como agressividade, comportamentos de risco ou destrutivos, dificuldade em dormir, hipervigilância;
- **Duração**: estes sintomas duram mais de um mês.

A reencenação da situação traumática, quer como vítima quer como agressor, não é invulgar. Embora possa parecer contraintuitivo, as pessoas que sofreram um trauma tentam muitas vezes, consciente ou inconscientemente, reviver (e expor-se de novo) situações ou memórias semelhantes ao acontecimento traumático. Repetir o evento pode ser visto como uma forma de dominar ou ganhar controlo sobre a experiência, mas, na maioria das vezes, causa mais sofrimento (van der Kolk, 2014).

1.1. A Janela de Tolerância (ou margem de tolerância emocional)

A janela de tolerância (Siegel, 1999) é um conceito que ajuda a compreender o trauma. O conceito refere-se a um leque de estados emocionais e fisiológicos em que uma pessoa pode lidar eficazmente com o stress e as experiências traumáticas. Pense nisso como uma zona de conforto onde um indivíduo pode processar e responder a vários estímulos sem ficar sobrecarregado. Dentro desta janela, uma pessoa pode manter uma sensação de segurança, regulação emocional e uma capacidade de lidar eficazmente com os desafios.



FIGURA 2 – Janela de Tolerância (Siegel, 1999).

O trauma, quer se trate de um único acontecimento angustiante ou de experiências negativas repetidas, pode fazer com que os indivíduos ultrapassem a sua janela de tolerância. Os níveis de stress aumentam devido a uma ameaça real ou sentida e os alarmes disparam no cérebro. O nosso cérebro passa para o modo de sobrevivência. Quando isto acontece, as pessoas podem ter duas reações principais que são respostas de sobrevivência automáticas e involuntárias:

1. **Hiperexcitação:** A pessoa fica dominada por emoções intensas, como o medo, a ansiedade, a raiva ou o pânico. Este estado está frequentemente associado à resposta de “lutar, fugir, congelar ou desmaiar⁴” e pode levar a comportamentos impulsivos ou reativos. A resposta de desmaio/desfalecimento é a menos conhecida entre as quatro. É uma estratégia de sobrevivência em que alguém tenta evitar danos sendo complacente, submisso ou acomodado, muitas vezes às suas próprias custas (Walker, 2013).
2. **Hipoexcitação:** No outro extremo do espectro, a pessoa pode ficar emocionalmente entorpecida e desligada (frequentemente quan-

4 Nota de Tradução – Pode entender-se como equivalente ao que Walker (2013) designa por 'Fawn Response' a ideia de desmaio ou desfalecimento, enquanto postura de submissão/pacificação para não sentir a dor que advém do acontecimento traumático.

do outras respostas são insuficientes para lidar com a situação alarmante). Pode sentir-se desligada das suas emoções, pensamentos, corpo ou da própria realidade. Este estado está frequentemente associado à dissociação, em que a pessoa se sente imobilizada e incapaz de responder eficazmente à situação.

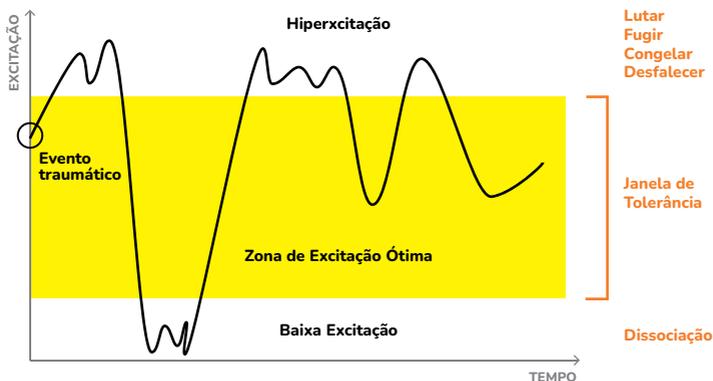


FIGURA 3 – Janela de Tolerância: Respostas ao Trauma (Siegel, 1999).

É essencial reconhecer que a janela de tolerância de cada pessoa é diferente e pode ser influenciada por vários fatores, tais como experiências anteriores, genética e a presença de um sistema de apoio. As experiências anteriores e os traumas repetidos fazem com que a janela se torne mais pequena, o que pode levar a um estado de alerta permanente no cérebro e no corpo.

A resposta de congelamento e a dissociação são frequentemente confundidas, mas é importante distingui-las: enquanto a resposta de congelamento envolve um aumento da tensão muscular e há alguma consciência da situação, a dissociação significa que não há tensão muscular e não há consciência total da realidade, o que torna possível escapar mentalmente da situação (van der Kolk, 2014).

1.2. Trauma Simples versus Trauma Complexo

Existe uma distinção importante entre trauma simples e trauma complexo (Cook et al., 2003). Esta distinção reside na duração, frequência e aspetos interpessoais das experiências traumáticas. O trauma complexo tende a ter um efeito cumulativo, afetando vários aspetos do desenvolvimento e funcionamento de uma pessoa ao longo do tempo.

| Trauma simples | Trauma complexo |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">■ Acontecimento traumático único■ Num período de tempo relativamente curto | <ul style="list-style-type: none">■ Experiências traumáticas múltiplas e crónicas■ Num período de tempo alargado■ Frequentemente envolve traição pessoal por parte de outros■ Pode ser o resultado de viver numa zona de guerra, tráfico de seres humanos, cativo, entre outros |

TABELA 1 – Diferenças entre trauma simples e complexo (Cook et al., 2003).

Uma vez que os/as jovens com quem trabalhamos estão, na sua maioria, sujeitos/as a eventos stressantes recorrentes, somos mais frequentemente confrontados com traumas complexos do que com traumas simples. O trauma complexo pode ter um impacto profundo na estrutura e função do cérebro, criando o que é frequentemente descrito como uma rede de trauma (van der Kolk, 2014). Esta rede de memórias traumáticas, cada uma delas ligada a outra, torna mais difícil determinar os eventos traumáticos como tal, e lidar com eles.

1.3. Traumas de Infância

As experiências traumáticas durante a infância, especialmente nos primeiros anos, podem revestir um impacto profundo no desenvolvimento psicológico. Estas experiências podem influenciar vários aspetos do crescimento e funcionamento de uma criança, incluindo (Cicchetti & Toth, 2015; van der Kolk, 2014; Courtois & Ford, 2019; Deblinger et al., 2001; Terr, 1991):

- **Regulação emocional:** As crianças expostas a traumas podem ter dificuldade em gerir as emoções devido a um estado de excitação constante.
- **Vinculação e Relacionamentos:** O trauma pode afetar a capacidade da criança para formar laços seguros e confiar nas outras pessoas. Isso pode levar a desafios na formação e manutenção de relacionamentos saudáveis e a ansiedade de separação.
- **Desenvolvimento Cognitivo:** O trauma pode interferir com os processos cognitivos, afetando a atenção, a aprendizagem e a capacidade de resolução de problemas.
- **Problemas de comportamento:** As crianças podem apresentar problemas de comportamento, tais como agressividade, impulsividade ou retraimento, como resultado do trauma.
- **Saúde física:** O trauma pode ter consequências a longo prazo para a saúde física devido à resposta ao stress que afeta os sistemas do corpo.
- **Auto-Culpabilização:** As crianças muitas vezes interiorizam as experiências traumáticas, acreditando que são, de alguma forma, responsáveis pelo que aconteceu. Esta auto-culpabilização pode resultar de uma falta de compreensão sobre os acontecimentos ou de estratégias de sobrevivência destinadas a recuperar um sentimento de controlo.

- **Diminuição da Imaginação:** O trauma pode restringir a capacidade da criança de explorar e de se envolver em brincadeiras imaginativas. Quando o mundo de uma criança é dominado pelo medo ou pelo stress, a sua capacidade de se envolver em atividades criativas ou imaginativas pode ser limitada.
- **Diminuição do Sentimento de Esperança:** Um sentimento de segurança e confiança prejudicado pode levar a uma crença persistente de que o mundo é imprevisível e inseguro, afetando a sua esperança num futuro melhor. O trauma também pode contribuir para o desenvolvimento de crenças negativas sobre si próprio, os outros e o mundo. Estas crenças podem manifestar-se enquanto falta de esperança ou pessimismo em relação ao futuro.
- **Polarização (*Splitting*):** Os indivíduos percebem o mundo em termos extremos e polarizados, dividindo frequentemente as pessoas em “aliados” ou “inimigos”.

2. Lente de trauma enformada pela Masculinidade

As normas sociais em torno da masculinidade têm um grande impacto na forma como lidamos com o trauma, tanto a nível individual como social. A **nível individual**, as normas de género que prescrevem bravura, dureza e força aumentam a probabilidade de os rapazes e homens se envolverem em violência, adotarem estilos de vida pouco saudáveis e até aderirem a grupos extremistas. Além disso, estas normas tornam os rapazes e os homens menos resilientes e menos capazes de lidar eficazmente com o trauma.

A socialização nas normas de género começa cedo na vida. Os rapazes são frequentemente encorajados, desde muito cedo, a serem independentes, fortes e a tornarem-se duros, valores que estão tipicamente associados à masculinidade. Ao mesmo tempo, a vulnerabilidade, o medo e a solidão são frequentemente desencorajados (Chodorow, 1978). Isto

pode ser visto como uma privação emocional e um abandono das suas experiências emocionais interiores, tornando mais difícil para eles reconhecerem o trauma e deixando-os menos resistentes para lidar com ele (Pollack, 1998). Além disso, uma narrativa que enfatiza a bravura, a honra, o sacrifício e a força física e emocional promove a resiliência à violência e ao sofrimento e tende a “glorificar a capacidade de parecer não afetado por acontecimentos traumáticos” (Slegh *et al.*, 2021, p. 18). Nesse sentido, o trauma pode ser entendido como um troféu de masculinidade ou pode ser negado, o que, em última análise, acaba por impedir o reconhecimento da vitimização e o lidar de forma eficaz e processar as emoções e a vulnerabilidade. A perda de poder e de controle, associada a acontecimentos traumáticos, pode prejudicar a autoimagem de um homem forte e induzir sentimentos de vergonha e humilhação. Para manter o seu sentido de identidade masculina, os homens e os rapazes podem agir, evitar, suprimir ou negar estes sentimentos indesejados, como a dor, a insegurança e o medo. Os traumas de infância não resolvidos não estão apenas ligados à violência e à agressão, mas também a uma maior probabilidade de abuso de drogas e álcool, depressão e ideação suicida. Além disso, a incapacidade de cumprir as normas de masculinidade que prescrevem a obtenção de um rendimento e a defesa da família ou do país pode causar frustração, sentimento que pode ser utilizado para o recrutamento de rapazes para grupos armados e/ou extremistas ou gangues que prometem proporcionar exatamente isso. Por outro lado, a não conformidade com as normas masculinas tradicionais numa cultura dominada por esses ideais pode aumentar a vulnerabilidade a acontecimentos traumáticos (*ibidem*).

A **nível social**, o comportamento de lidar com a situação para manter a autoimagem de um homem forte face ao trauma apresenta resultados perigosos não só para os próprios rapazes e homens, mas também para todos as pessoas que os rodeiam. A investigação sugere uma forte associação entre as normas de género masculinas e a perpetração de eventos traumáticos, particularmente a violência (Heilman & Barker, 2018). Juntamente com um aumento de comportamentos nocivos, como o abuso de drogas e álcool, a depressão e a ideação suicida, o trauma masculino tem um impacto profundo nas relações interpessoais e comunitárias.

Nas secções seguintes, abordaremos várias formas de trauma a que os jovens em risco estão frequentemente expostos, identificadas no âmbito do projeto X-MEN. Estas experiências estão interligadas e podem formar uma rede intrincada de traumas complexos.

2.1. Masculinidade e traumas relacionados com a violência

A violência está extremamente presente em muitas vidas, incluindo na dos homens: por exemplo: as taxas de homicídio em todo o mundo mostram que 80% de todas as mortes por homicídio são de homens (UNODC, 2019). Nesta secção, discutiremos como a violência está presente na vida de rapazes e homens e como isso está relacionado com as normas de masculinidade mais dominantes. Este enfoque não diminui de forma alguma a enorme incidência de violência contra mulheres e raparigas.

A investigação demonstra que, durante a infância, os rapazes apresentam maior probabilidade de sofrer castigos físicos do que as raparigas (Mahoney et al., 2000). Os rapazes também são frequentemente castigados fisicamente por adotarem comportamentos que não se enquadram inteiramente nas normas de masculinidade prescritas, como chorar ou choramingar (Sorbring et al., 2003). Da mesma forma, a investigação sugere que os rapazes que não se conformam com as normas dominantes sobre masculinidade, incluindo as que respeitam à sua expressão de género ou orientação sexual, têm maior probabilidade de serem vítimas de *bullying* na escola. Os rapazes também enfrentam mais frequentemente formas físicas de *bullying*, como bater, pontapear e asfixiar (Kosciw et al., 2012). Quando a escola não é um ambiente seguro, os rapazes podem sentir um desinteresse generalizado e dificuldades de concentração, o que leva a um pior desempenho e resultados escolares (Rosen & Nofziger, 2019).

A experiência de violência sexual sobre rapazes e homens há muito que é negligenciada, subreportada e subestimada, sendo que as normas relativas à masculinidade desempenham aqui um papel prejudicial. Estudos realizados em mais de 10 países europeus revelam que 16% dos homens e rapazes com mais de 14 anos já foram vítimas de contacto

sexual não consentido (Krahé et al., 2015). Os homens e rapazes homossexuais, bissexuais e transgênero, bem como os homens em contextos de emergência em particular, apresentam um risco acrescido de se tornarem vítimas de violência sexual (Rothman et al., 2011).

A experiência deste tipo de violência pode ser altamente traumatizante e revestir efeitos seriamente negativos na saúde física, nos resultados acadêmicos e intelectuais, e resultar em perturbação de stress pós-traumático (PTSP), depressão, abuso de substâncias, perturbações da personalidade, comportamento suicida, agressão e criminalidade (Hughes et al., 2017). Pode conduzir igualmente a uma interiorização da violência como forma legítima ou mesmo necessária de criar alguma segurança num mundo hostil (Slegh et al., 2021). A imposição de normas masculinas tradicionais aos rapazes através do castigo também pode levar a uma desconexão com os outros e com a sua própria vida interior, alienando-os dos seus desejos e vulnerabilidades genuínos e até exacerbando sentimentos de raiva (Levant, 2010).

Em suma, a ideia de vitimização masculina é incompatível com o que as normas de género dominantes sobre a masculinidade prescrevem, nomeadamente: dureza, invulnerabilidade e controlo das emoções. Sobretudo no que diz respeito à violência sexual, os homens são socializados para acreditarem que nunca devem recusar uma oportunidade de ter relações sexuais. Além disso, em qualquer caso, devem ser capazes de se defender de um agressor, especialmente uma mulher. Tudo isto alimenta a ideia de que os homens não podem ser vítimas de violência sexual, o que torna mais difícil para eles identificarem, reconhecerem e denunciarem casos de violência sexual, o que, por sua vez, cria barreiras para lidar adequadamente com a situação. A humilhação e o medo de não acreditarem neles inibem frequentemente os rapazes e os homens de procurar ajuda (Petersson & Plantin, 2019).

2.2. Masculinidade e traumas relacionados com a migração

Durante um processo de migração, as pessoas podem deparar-se com

um vasto leque de experiências traumáticas. Os acontecimentos graves e traumáticos no país de origem, como a guerra, o genocídio, a fome, a ameaça de perseguição e as violações dos direitos humanos e a violência, podem constituir uma razão para emigrar. Adicionalmente, a viagem de migração de um lugar para outro é muitas vezes repleta de passagens de fronteira perigosas, condições de vida difíceis, fome e exploração. Quando chegam ao seu destino, encontram-se frequentemente numa situação de grande insegurança e num ambiente pouco acolhedor. Permanecem extremamente vulneráveis a atos de violência, discriminação e marginalização, falta de abrigo e instabilidade financeira (Porter & Haslam, 2005). Esta secção é particularmente importante para os rapazes e os homens, uma vez que estes constituem uma parte significativa das populações migrantes. Por exemplo, a maioria dos migrantes africanos que viajam para a Europa são rapazes e homens (UNICEF, 2017). Para muitos rapazes e homens, os sentimentos de insegurança, juntamente com a falta de capacidade de ação e de propósitos, podem provocar ansiedade, frustração e diminuição da autoestima. Todas estas circunstâncias se somam e já são suficientemente difíceis de enfrentar por si só, mas são ainda mais difíceis de enfrentar na ausência de uma rede de apoio social ou de uma comunidade, o que é particularmente relevante no caso dos rapazes não acompanhados (CARE & Promundo, 2017).

Os estereótipos de género que rodeiam os rapazes e homens migrantes contribuem para os efeitos negativo no seu bem-estar, saúde mental e cuidados prestados. A narrativa dominante sugere que rapazes e homens migrantes são potenciais autores de violência e desordeiros (Olivius, 2016). Além disso, os rapazes não acompanhados são mais frequentemente considerados duros, menos vulneráveis e capazes de lidar com a situação sozinhos, não necessitando de apoio (idem, 2017).

2.3. Masculinidade e traumas relacionados com racismo, discriminação étnica e opressão

Os traumas relacionados com racismo são muitas vezes ocultos e abrangem uma vasta gama de experiências, desde o racismo sistémi-

co e estrutural até atos explícitos e violentos de racismo. A colonização histórica pelos países europeus deixou a sua marca na sociedade atual e criou um legado de desigualdade de que as comunidades racializadas ainda sofrem. Além disso, independentemente das experiências individuais de discriminação racial e étnica, grandes grupos de pessoas carregam coletivamente o impacto transgeracional do trauma das adversidades e injustiças que as pessoas das gerações anteriores tiveram de suportar, como o genocídio, a escravatura e a guerra (Slegh et al., 2021).

Pessoas de todos os géneros estão sujeitas ao racismo e à opressão. No entanto, gostaríamos de nos concentrar nas experiências de rapazes e homens e na forma como as normas sociais sobre masculinidade interferem nessas experiências. Afinal de contas, estas normas desempenham um papel importante na forma como a discriminação racial e étnica é vivida e como lidam com ela. Por um lado, espera-se que os rapazes e os homens sintam orgulho, sejam superiores, estejam no poder e sejam protetores e defensores, o que contrasta fortemente com a hierarquia socialmente construída que coloca rapazes e homens das minorias étnicas numa posição inferior, acompanhada de impotência. A incapacidade de atingir o estatuto social de masculinidade desejado pode suscitar sentimentos de inadequação, vergonha e frustração (*ibidem*). Por outro lado, a expressão emocional restrita associada a normas de masculinidade dominantes impede os rapazes e homens de minorias étnicas de lidarem corretamente com a discriminação (Hammond, 2012).

Além disso, os rapazes e homens racializados são frequentemente vistos com receio, facilmente associados à criminalidade e retratados de forma negativa nos meios de comunicação social. Também não lhes é dado regularmente o benefício da dúvida em caso de alegada criminalidade ou mau comportamento (Wilson et al., 2017). Tudo isto aumenta o risco de sofrerem violência e discriminação por parte das autoridades e instituições, como a polícia e o sistema de justiça penal. Estes preconceitos extremos não estão apenas presentes na polícia e no sistema judicial, mas encontram-se igualmente omnipresentes na educação (Slegh et al., 2021). Por exemplo, a investigação sugere que, na escola,

os rapazes racializados são disciplinados desproporcionalmente e são frequentemente inscritos em programas de saúde mental sem uma avaliação adequada (Marchbanks et al., 2018; Shepard, 2021).

O racismo e a discriminação étnica são fatores importantes que revestem um impacto profundo na saúde e no bem-estar das pessoas, independentemente do grupo minoritário a que pertencem. Os resultados negativos mais comuns na saúde mental de rapazes e homens incluem baixa autoestima, stress psicológico, ansiedade, diminuição da satisfação com a vida, PTSD, ideação suicida e paranoia (Paradies et al., 2015). Numa tentativa de lidar com a sua baixa autoestima e falta de autoproteção, os rapazes e os homens têm maior probabilidade de se envolverem em comportamentos de risco, como o tabagismo, o abuso de substâncias e a violência (Powell, 2015). Além disso, rapazes e homens que enfrentam regularmente discriminação racial e têm um menor sentido de agência e controlo são mais propensos a deparar-se com barreiras no que se refere a procurar ajuda (Powell et al., 2016). Mas mesmo quando esses rapazes e homens procuram ajuda, enfrentam frequentemente falta de acesso a serviços de saúde mental, cuidados de má qualidade e preconceitos de género racializados por parte dos prestadores de serviços (Slegh et al., 2021).

A experiência de “alteridade” e exclusão social pode assumir um impacto profundo no sentido de identidade de rapazes e homens, que se sentem desligados da sua cultura (*ibidem*). A um nível mais interpessoal e social, outros resultados comuns envolvem crenças negativas e desconfiança em relação aos outros, expectativas de danos e traição e uma diminuição do sentimento de pertença e de autoestima coletiva (Nickerson et al., 2014). Os/as profissionais precisam de estar conscientes deste trauma racial em rapazes e homens, que muitas vezes se apresenta como um comportamento desviante, maior vulnerabilidade à violência e ao abuso, vulnerabilidade à rejeição e à acusação, maior autoconsciência, sentimentos de ser observado, julgado, criticado e excluído (Slegh et al., 2021).

3. Trabalhar com jovens em risco

Importa notar que as pessoas não coincidem com os seus traumas. Cada pessoa, sem exceção, possui recursos, forças, qualidades, competências e resiliência. Para a sobrevivência quotidiana, é de grande importância manter as experiências traumáticas, e a dor insuportável que as acompanha, à distância através de estratégias de *coping* (Shapiro, 2018). Estas estratégias de *coping* ou reações de defesa são muitas vezes o que nós, enquanto profissionais, observamos quando os jovens com quem estamos a trabalhar se sentem provocados. Saiba que essas reações os ajudaram, de alguma forma, a sobreviver num ambiente inseguro.



FIGURA 4 – O *self* dotado de recursos e resiliente precisa de estratégias de sobrevivência para manter o trauma à distância (Shapiro, 2018).

Não compete, de forma alguma, à pessoa facilitadora reparar ou curar o trauma. Em vez disso, o foco deve estar nos pontos fortes e na realização do potencial dos jovens, expandindo os seus recursos e a sua resiliência. Outra tarefa desafiadora para as pessoas facilitadoras é aceitar as respostas defensivas que os jovens demonstram como formas valiosas de lidar com a situação. Isto não significa que devemos aceitar comportamentos agressivos ou violentos, mas devemos tentar compreender a dor que lhes está subjacente e responder ao que eles/as sentem e precisam.



FIGURA 5 – Reforçar os recursos e a resiliência e aceitar as defesas (Shapiro, 2018).

3.1. Três domínios de Trauma

Existem três domínios principais em que o trauma afeta as pessoas: segurança, controlo e responsabilidade (van der Kolk, 2014). A segurança refere-se à necessidade de uma sensação de proteção e segurança, tanto durante como após um acontecimento traumático. O controlo é importante porque o trauma envolve frequentemente perda de controlo e sensação de impotência. O trauma também pode desencadear um sentimento de responsabilidade pelo próprio evento traumático, o que pode acarretar um efeito negativo profundo na autoestima. Quando desencadeados, cada um destes domínios provoca uma emoção específica, o que exige que os/as profissionais respondam em conformidade.

- No domínio da segurança, a emoção dominante é o medo. A resposta adequada seria dar alguma garantia no momento presente: “Agora estás em segurança”;
- O domínio da responsabilidade e da autoestima é sobretudo sentido através de emoções de tristeza, culpa e vergonha. Nesse caso, é importante transmitir mensagens de (auto)compaixão e validação. Tentativa de exteriorizar a responsabilidade: “A culpa não é tua”;

- Quando a sensação de controlo está a ser ameaçada, a emoção mais comum é a raiva. Uma resposta adequada à raiva seria aumentar o sentido de agência e poder: “Que pequenas coisas podes fazer?” Uma vez que os rapazes são socializados para reprimir a vulnerabilidade que vem com o medo e a tristeza, a raiva é muitas vezes a principal reação face aos gatilhos emocionais (Pollack, 1998).

Em geral, quando os jovens se confrontam com os seus gatilhos emocionais, têm uma necessidade proeminente de previsibilidade, controlo, segurança e ausência de julgamento.

3.2. Abordar tópicos sensíveis com jovens em risco

No âmbito do projeto X-MEN, com vista a conseguir uma mudança de atitudes e comportamentos em relação à masculinidade, à empatia e à não-violência, é essencial e extremamente valioso abordar temas sensíveis como a discriminação e a violência. Sabendo e reconhecendo que tal abordagem pode despoletar traumas passados, é extremamente importante alimentar a esperança, uma vez que esta contribui para a resiliência (Snyder, 2002). Alimentar a esperança significa instilar a convicção de que o que aconteceu no passado não determina necessariamente o futuro.

A aprendizagem efetiva ocorre geralmente num espaço que é desafiante, mas que pode ser alcançado com apoio (Vygotsky, 1978). Isto requer um equilíbrio entre segurança e algum grau de desconforto. Abordar temas sensíveis e o desconforto que os acompanha não deve, portanto, ser evitado, mas deve ser integrado num ambiente seguro, com apoio suficiente dos pares e das pessoas facilitadoras. Outro aspeto a ter em conta é ajudar os/as jovens a realizarem o seu potencial e a concentrarem-se nos seus pontos fortes. O modelo 5C de Desenvolvimento Positivo dos/as Jovens (Lerner, 2009) pode ser um quadro útil para pôr

este propósito em prática. Este modelo destaca cinco características ou dimensões essenciais que se acredita contribuirão para o desenvolvimento saudável e bem-estar dos/as adolescentes:

- **Competência:** Refere-se ao desenvolvimento de competências, capacidades e um sentido de domínio em várias áreas, tais como nos domínios académico, social, emocional e profissional. Implica sentir-se capaz e eficaz para lidar com diferentes situações;
- **Confiança:** Neste contexto, a confiança refere-se à autoestima, autoeficácia e a um autoconceito positivo. Implica acreditar nas capacidades, nos pontos fortes e no potencial de cada um/a para atingir objetivos;
- **Conexão:** A conexão centra-se no desenvolvimento de relações e ligações positivas com a família, os pares, a escola, a comunidade e outras pessoas adultas que os/as apoiem. Sublinha a importância dos laços sociais e das redes para um desenvolvimento saudável.
- **Caráter:** O caráter abrange o desenvolvimento de uma forte bússola moral e ética, integridade, empatia e responsabilidade. Implica a tomada de decisões éticas e a demonstração de valores positivos nas ações e no comportamento.
- **Cuidado/Compaixão:** Esta dimensão envolve a capacidade de empatia, a preocupação com as outras pessoas e o empenho em contribuir para o bem-estar dos outros e da comunidade. Dá ênfase ao altruísmo e a um sentido de responsabilidade social.

O desenvolvimento de relações positivas e seguras merece um destaque especial, uma vez que todas as relações positivas e seguras (mesmo que breves) aumentam a resiliência e podem servir como experiência emocional corretiva. Com base na teoria da vinculação (Bowlby, 1969/1982), existem três ingredientes básicos para formar uma relação segura e positiva:

- **Acessibilidade:** “Posso contactá-lo/a? Está presente?”
- **Responsividade:** “Posso confiar em si para se focar em mim?”
- **Envolvimento:** “Tem os meus melhores interesses em mente?”

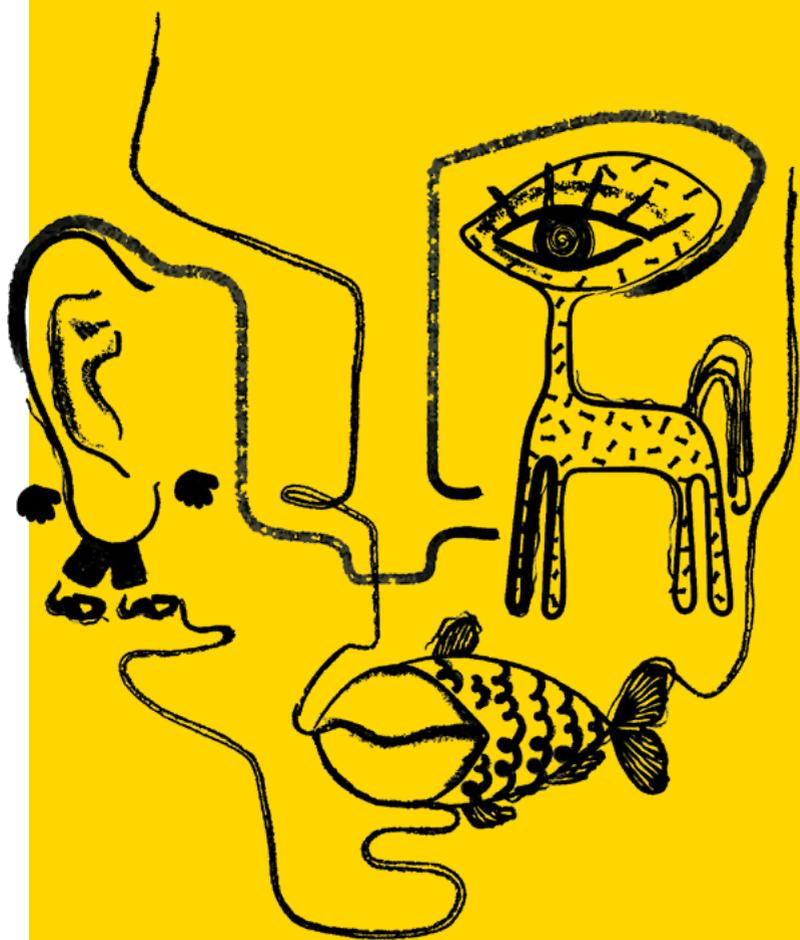
3.3. Reduzir o risco de re-traumatização

Conforme referido anteriormente, abordar temas sensíveis em grupos de jovens, especialmente, mas não exclusivamente, quando se pede para partilhar experiências pessoais, pode despoletar memórias, emoções ou sensações físicas associadas a uma experiência traumática passada. Tal pode ocorrer tanto para os/as jovens como para as pessoas facilitadoras. Muitos profissionais sentem-se hesitantes em discutir estes temas, com receio de os/as voltar a traumatizar. Por isso, é importante oferecer algumas diretrizes práticas para que os profissionais se sintam calmos e confiantes quando abordam estes temas, a saber:

- Dedique tempo e esforço à criação de um **ambiente seguro** com compromissos claros com os quais todos/as possam concordar, com limites e fronteiras bem definidos;
- Proporcione **previsibilidade, transparência e estrutura**. Anuncie antecipadamente o que vai ser debatido e forneça avisos para assuntos sensíveis. Dê-lhes a possibilidade de abandonarem a sala sem terem de justificar a sua saída;
- Faça **check-ins regulares**, tanto em grupo, como forma de iniciar e terminar uma sessão, como individualmente, quando alguém estiver claramente assoberbado ou sair da sala. Esteja disponível para uma conversa de *follow-up*, se necessário;
- Confira-lhes uma sensação de **controlo** sobre o que querem partilhar. Não force as pessoas a partilharem os seus pensamentos e emoções se não estiverem preparadas para isso;

- Assegure-se de que as emoções e experiências são **validadas e respeitadas**;
- **Monitorize as reações** (de angústia ou de grande desconforto) e ajuste em conformidade. Repare quando estão prestes a exceder a sua janela de tolerância;
- Forneça **informações sobre serviços de aconselhamento** onde possam encontrar ajuda profissional;
- **Termine com uma nota positiva** de *empowerment*;
- Proporcione **exercícios de estabilização** para se manter a si e aos/ às jovens dentro da janela de tolerância.

Os exercícios de estabilização ativam habitualmente diferentes sentidos corporais, tais como a visão, a audição, o olfato, o paladar e a sensação cutânea. Quando as pessoas estão hiperativadas (acima da sua janela de tolerância), a principal tarefa é acalmar o sistema nervoso através de exercícios de relaxamento. Exemplos úteis de tais exercícios são os exercícios de respiração e os exercícios de visualização, como o exercício “Espaço seguro” ou o exercício “Fluxo de luz”. Quando há hipotivação e as pessoas estão abaixo da sua janela de tolerância, precisam de ativar o sistema nervoso. O simples facto de atirar uma bola ou de se equilibrar numa só perna é muitas vezes suficiente para as trazer de volta à sua janela de tolerância.



#5

**ARTES E MASCULINIDADES:
CONSTRUINDO OUTRAS
POSSIBILIDADES DE SER**

Linda Cerdeira e Tatiana Moura

De que forma podem as artes contribuir para reconstruir as nossas percepções e vivências relacionadas com género e justiça social?

De acordo com Cotta *et al.* (2021) e Moura e Cerdeira (2021), os debates e questionamentos sobre normas e construções de género e, consequentemente, o debate sobre masculinidades, tem ocupado, ao longo das últimas décadas, um espaço de maior relevância nos estudos e debates académicos. No entanto, sendo a academia um espaço tendencialmente hierarquizado e pouco criativo na sua forma de produzir questionamentos, estratégias inspiradas em práticas mais criativas e experimentais, tornam-se não só desejáveis, mas profundamente necessárias. Urge procurar formas de diálogo e de escuta que tenham na sua base as inquietações da multiplicidade de ser e de criar territórios e uma sociedade mais justa e cuidadora, que contemple e celebre as suas diferentes expressões, rompendo assim com a transmissão intergeracional de violência fundada e disseminada a partir das construções socioculturais heteropatriarcais e coloniais.

Desta forma, a capacidade criativa e artística presente de maneira orgânica nas diferentes sociedades e culturas apresenta-se como uma ferramenta possível e imprescindível para ampliar os debates em torno destes temas.

A arte, nas suas múltiplas linguagens, enquanto dispositivo de transformação social, promove narrativas contra-hegemónicas em relação aos padrões e comportamentos normativos vigentes. Os caminhos apresentados e explorados através de uma arte ética e politicamente comprometida contribuem para um ensaio teórico-prático com mais possibilidades, com processos de construção coletiva.

Falar sobre género é também falar sobre corpo e sobre subjetividade. Neste sentido, é impossível ignorar os debates acerca do corpo, da forma como este se expressa (nomeadamente através da arte) e, consequentemente, o seu impacto nas expectativas associadas às ideias de como o que é “ser homem” ou “ser mulher”.

A visão ocidental rebaixa e desvaloriza produções artísticas emergidas em contextos diversos dentro do senso comum, isto é, arte produzida *nas e pelas margens*⁵.

Politicamente, afirmamos o compromisso de considerar como produção artística o resultado dos processos criativos de pessoas plurais, de diversos pertencimentos raciais, culturais e sociais, sem que estas produções ocupem um lugar folclorizado ou exotizado, em comparação ao que se entende como *arte hegemónica*. Esse exercício é o primeiro passo para reconhecer a força presente nos discursos artísticos e conferir visibilidade ao papel de formação social e cultural neles existentes.

Este capítulo relata alguns dos processos artísticos realizados durante a implementação do projeto X-MEN, onde se optou por incluir uma abordagem artística durante ou após a implementação do programa em Centros Educativos (Portugal e Croácia) e com Menores Não Acompanhados (Espanha). Em particular, a inclusão de metodologias artísticas como forma de refletir sobre género e masculinidades, lugares de pertença, estereótipos e cuidado. Esta abordagem leva a discursos plurais, diversos e representativos, através de práticas artísticas que tocam, que comovem, que causam incómodo e estranhamento, podendo assim ter a capacidade de transformar e de complementar os debates políticos e ativistas.

5 A partir do conceito de margem, apresentado em hooks, bell (2000) *Feminist theory: from margin to center*. Cambridge: South End Press. [orig.1984]

E o Artivismo?

O *artivismo*, ao unir a produção artística com propostas sociais, apresenta as relações sobre arte e política, promovendo as possibilidades da arte enquanto ações de militância, resistência e subversão. Nesse sentido, à arte como agente de transformação social chamamos artivismo - que consiste como causa e reivindicação social e ao mesmo tempo como rutura artística contra o que é considerado dominante.

Como tal, as “*funções da arte*” dentro de uma determinada sociedade, podem ser compreendidas de diferentes formas: além de essa sociedade decidir qual arte é ‘legítima’ e qual não é, todas estas questões são relevantes e mostram a necessidade de olharmos com mais atenção às produções artísticas de grupos que não ocupam os espaços de poder na sociedade e utilizam de suas produções artísticas para reivindicar, denunciar e/ou apresentar um contexto histórico-cultural diferente do que é apresentado.

Desta forma, a arte pode ser uma ferramenta de transformações quando usada para desafiar relações sociais opressivas, estereótipos sobre gênero e promover não-violência.

A arte e suas produções podem provocar mudança nessas ideias instituídas, apresentando modelos alternativos mais cuidadosos, comprometidos com uma sociedade mais justa.

A Experiência Artivista de X-MEN

Imaginemos que, ao nascer, somos colocados em “grandes caixas” que nos dizem a todo momento como agir ou ser, como se essas categorias fossem inerentes ao nosso sexo biológico observado quando nascemos (ou até antes mesmo do nascimento). Muitas vezes, em resultado de percursos de vida e locais de pertença, crescemos com a possibilidade e, muitas vezes, a certeza, de que para termos uma vida mais digna e

nos tornarmos visíveis (ou invisíveis) na sociedade as nossas histórias de vida não serão fáceis, e os caminhos estão, à partida, determinados.

Em Portugal, o projeto X-MEN esteve presente nos 6 Centro Educativos existentes no país, incluindo em algumas das suas técnicas de investigação e intervenção componentes artísticas. No caso da investigação, a etnoficção – criação de um início de história com personagens e percurso semelhante ao de jovens dos Centros – foi uma técnica utilizada para que, a partir daí, fossem construídas narrativas coletivas por parte do grupo, em muito semelhantes às suas. Já na fase da intervenção, foi usada a mesma técnica com base numa curta animação intitulada “Quando os Homens Mudam”⁶, composta por 3 histórias. O grupo era dividido em 3 grupos, ficando cada um com uma das histórias da animação. Inicialmente assistiam a metade da história, passando depois a um trabalho de grupo de composição da restante história, que era finalmente comparada com a história completa da animação. O trabalho de escrita criativa, de reflexão e de representação de realidades próximas revelou-se um resultado muito positivo para os debates que se seguiram.

Na sessão sobre o “Lugar de Pertença”, que tem como objetivo desconstruir estereótipos sobre o lugar onde moram, de onde vêm, o que os rodeia, foi solicitado que desenhassem o local – qualquer um – onde sentem que pertencem, não necessariamente físico ou geográfico. O resultado foi o regresso às boas memórias, ao que de bom existe nesses locais, as recordações que desconstroem, em certa medida, muito do que de negativo ouvem sobre esse local e sobre si próprios.

O processo final, posterior aos grupos reflexivos com os grupos, resultou na interpretação artística (visual, sonora, documental) a partir do olhar de Hamilton Francisco (Babu), artista plástico, das trajetórias de vida destes jovens que estão, na sua perspetiva, Entre Lugares, levando a uma exposição itinerante e presença *online*, para que todos e todas as jovens que participaram possam ter acesso.

6 Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bk69eDLS1RE>

A Fundação Cepaim, em Espanha, organizou a intervenção artística em torno da criação de uma canção de hip-hop com dois grupos de jovens que participaram nos *workshops* X-MEN em Sevilha. O género musical foi eleito desde o início do *workshop*, uma vez que todos os participantes eram fãs ou, pelo menos, estavam profundamente familiarizados com ele. Foram utilizadas algumas canções de hip-hop nas primeiras sessões do *workshop* para introduzir questões como a violência, a masculinidade, o trabalho de prestação de cuidados e as migrações. A utilização de músicas conhecidas de artistas que adoravam, como Morad, e de outros que não conheciam, como Miss Raisa, permitiu a construção de um bom ambiente, suscitando empatia, reconhecimento, energia e atenção. O trabalho sobre as letras das canções abriu caminho para a autorreflexão e para outras atividades da sessão.

Na segunda parte das oficinas, duas sessões foram dedicadas à criação da canção de hip-hop e uma terceira à gravação da canção num estúdio profissional. Neste processo, o educador da Fundação Cepaim foi acompanhado por um especialista em hip-hop, de modo a fundir a parte educativa com a artística. Os dois grupos começaram a trabalhar na letra da música, respondendo às perguntas: O que dirias a um rapaz que se acha superior a outro rapaz por causa da cor da sua pele? O que dirias a um rapaz que se acha superior às mulheres por ser homem? Depois de darem algum espaço para pensar, os rapazes partilharam as suas respostas com todo o grupo, enquanto o especialista em hip-hop tomava notas.

Ambos os debates foram muito ricos, centrando-se no racismo e na igualdade de género. Na sessão seguinte, o especialista apresentou a proposta de *rap* (letra) baseada no trabalho da sessão anterior, bem como a base instrumental, e os jovens puderam ensaiar. Após as sessões de preparação, os grupos estavam prontos para gravar a peça e, em ambos os casos, puderam utilizar um estúdio profissional. O grupo apreciou muito a experiência, sentindo-se valorizado e, ao mesmo tempo, tendo a oportunidade de ter um produto que os e as jovens podem mostrar às suas famílias com uma mensagem positiva, uma vez que um profissional pôde criar um videoclipe de cada grupo:

Deixamos aqui o link para cada criação:

- **¿Prejuicios a mí? RAP** (2min)
<https://www.youtube.com/watch?v=FZE2lJsMK-k>
- **Machi Rojola (No es de hombres)** (3,25min):
https://youtu.be/4sqzy_8X938

A intervenção artística na **Croácia**, implementada pela Organização Status M, teve lugar em dois centros educativos (uma para jovens do sexo masculino e outra para jovens do sexo feminino), envolvendo os grupos em duas sessões transformadoras. Estas sessões tornaram-se plataformas de autoexpressão, canalizando os seus pensamentos e emoções em palavras escritas e poemas pungentes. Com a orientação, respondendo a diferentes perguntas sobre o que sentem, ouvem e pensam, estes/as jovens encontraram uma voz através da arte, promovendo um espaço onde a sua criatividade podia florescer. Após duas sessões em cada instituição, a Status M reuniu um excelente material criado pelos/as jovens. Para além disso, ao reconhecer o seu interesse por tatuagens, as sessões expandiram-se para explorar o significado histórico e pessoal por detrás das tatuagens. Outras duas sessões em cada instituição foram organizadas para criar espaço para expressões artísticas lideradas por um artista de tatuagem e de rua. Dando poder a estes grupos de jovens, a iniciativa permitiu-lhes criar as suas expressões artísticas, imprimindo os seus desenhos em camisolas e t-shirts. Complementando a sua palavra escrita, a amálgama de esboços formou uma *fanzine*, não apenas como um escape, mas como uma ferramenta de defesa, amplificando as suas vozes para além dos muros do seu confinamento.

Tal como em Portugal e em Espanha, a estratégia de intervenção artística da Croácia combinou criatividade e introspeção. Tal como o projeto X-MEN em Portugal utilizou a etnoficção para suscitar narrativas coletivas, a iniciativa da Croácia encorajou jovens a refletir sobre as suas experiências, construindo histórias que ecoavam as suas realidades. Além disso, à semelhança da abordagem espanhola que utilizou o hip-hop para promover o diálogo, a exploração das tatuagens na Croácia serviu de ferramenta para conversas sobre identidade, expressão e narrativas

pessoais. Estas intervenções transcendem a mera expressão artística; tornaram-se vias para a autorreflexão, para o desmantelamento de estereótipos e para a promoção de debates significativos sobre questões sociais críticas.

O culminar destas sessões, apresentado através de arte vestível e de uma *fanzine* colaborativa, não só serviu como testemunho das suas proezas criativas, mas também como um farol de defesa, dando visibilidade às histórias e perspetivas destes grupos de jovens resilientes.

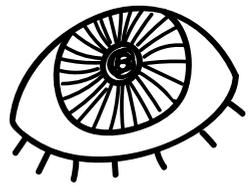
3. Enquanto houver estrada para andar

Todos os processos artísticos transformadores de normas de género giraram em torno da capacidade coletiva de construir construções identitárias através de reflexões sobre masculinidades, empatia e não-violência, cujo valor principal foi a escuta atenta ao desejo de transformação de sociedades desiguais.

Existimos através do que comunicamos, e a arte é uma forma forte de comunicação, sobretudo em países coloniais que pressupõem, muitas vezes, o aniquilamento de corpos e subjetividades racializadas.

E sobrevive-se, principalmente, através da capacidade de transformar a nossa visão do mundo perante estruturas opressoras. É um trabalho contínuo romper com a visão dicotómica sobre o mundo.

É urgente tornar visíveis as produções de jovens que precisam de furar a barreira da invisibilidade para sobreviverem. É responsabilidade de toda a sociedade evitar que determinados grupos de jovens sejam alvos prioritários, enaltecendo os seus trabalhos, as suas produções artísticas, e promovendo espaços de aprendizagem, visibilizando assim modelos de masculinidades positivos capazes de transformar futuros.



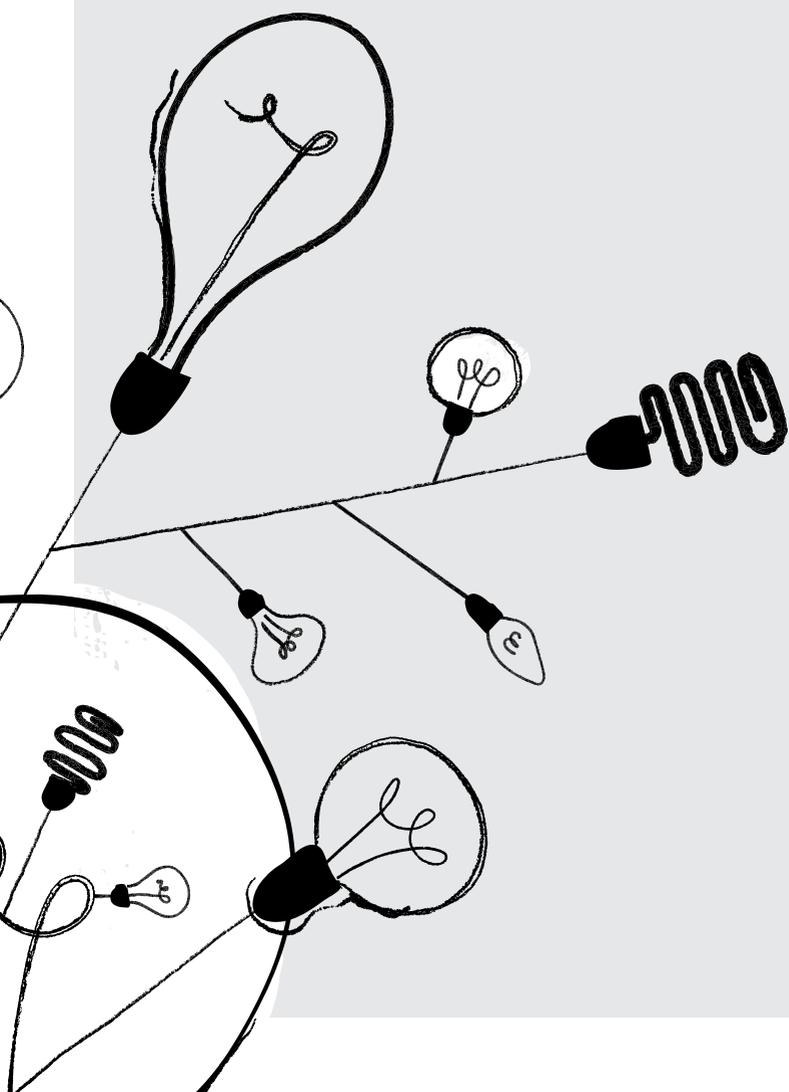


#6

TOOLKITS: X-MEN

METODOLOGIAS TRANSFORMADORAS DE NORMAS DE GÉNERO PARA IMPLEMENTAR COM JOVENS EM RISCO

A segunda parte deste *toolkit* é especificamente dedicada a apresentar o guião de atividades que foram utilizadas em Portugal para a implementação das metodologias transformativas de normas de género X-MEN com jovens em Centros Educativos Portugueses



#6.1

**ATIVIDADES ESPECÍFICAS X-MEN
COM JOVENS EM RISCO NOS
CONTEXTOS NACIONAIS: PORTUGAL**

Marta Mascarenhas

[Centro de Estudos Sociais/Observatório Masculinidades.pt]

Racional da intervenção:

Tomando como linha de base os resultados do estudo diagnóstico realizado no primeiro ano do projeto (2022), nomeadamente tendo como referência as respostas dos jovens no inquérito, a presente intervenção nos CE, em 2023, visará correlacionar esses resultados e perceber se estes jovens estão mais dentro da Caixa de Masculinidade (*Manbox*, que serviu de base a este estudo), i.e., se apresentam normas mais rígidas de género, ou mais fora da Caixa. Visa, igualmente, perceber:

- Se os que estão mais ‘fora da caixa’ (das masculinidades), são mais saudáveis, felizes, adequados?
- Se os que estão mais ‘dentro da caixa’ (das masculinidades), foram vítimas de violência em casa ou noutros contextos durante o seu processo de socialização?

Esta intervenção servirá, em primeiro lugar, para questionar o que significa ser homem para estes jovens, ou seja, apurar os seus próprios conceitos de masculinidade, nomeadamente no que se refere ao uso de violência, misoginia e homofobia.

Por outro lado, a intervenção estruturar-se-á em torno da ideia de Cuidado & Empatia como traços essenciais para ‘se ser um homem a sério’, já que os dados recolhidos até ao momento atestam ao reconhecimento praticamente unânime do papel do pai na vida dos filhos (ainda que a maioria pouco tenha convivido ou nem conheça o seu pai).

O fio condutor desta intervenção assenta na ideia dos mutantes que, na fase desenvolvimental em que estes jovens se encontram, possuem e aspiram a superpoderes que, quando mobilizados em conjunto, permitem construir algo de positivo.

O principal objetivo desta intervenção é mostrar aos/às jovens que é possível promover referências positivas sobre masculinidades (e feminilidades), permitindo-lhes pensar o presente e projetar um futuro que rompa com os ciclos de violência, muitas vezes intergeracionais. Através de grupos de reflexão sobre normas de género, pretende-se aprofundar o reconhecimento de capacidades e qualidades muitas vezes silenciadas e abafadas por estereótipos.

É fundamental estabelecer uma parceria positiva com as equipas de profissionais dos centros educativos, envolvendo-as plenamente no processo de implementação, o que permitirá não só à equipa de facilitadores/as conhecer melhor o quotidiano do centro, mas também garantir que as sessões decorram sem a presença de elementos exteriores ao grupo, o que poderia impossibilitar o estabelecimento de laços de confiança e a partilha imparcial por receio de consequências.

Estrutura e duração das sessões X-MEN

- 4 sessões, de 3 horas cada, em dias alternados ou consecutivas, versando sobre os seguintes temas:
 - Estereótipos de Género;
 - Masculinidades;
 - Conflito e não violência;
 - Empatia e Cuidado.

- Cada sessão estará estruturada em 2 blocos de 1h30, com um intervalo de 10 minutos, tendo a calendarização sido acordada com cada Centro Educativo;
- Todas as sessões devem começar com um momento curto de *check-in* e com um 'quebra-gelo', sem recurso a *PowerPoint* durante as sessões, que foram estruturadas em torno de atividades muito práticas e que dão centralidade aos e às jovens, ao que pensam e ao que pensamos em conjunto com os/as mesmos/as;
- De forma similar, todas as oficinas devem terminar com um breve momento de avaliação final por forma a dar a palavra aos jovens sobre o que sentiram durante a realização da mesma e perceber aspetos a melhorar, bem como as suas visões sobre o que resultou bem e o que pode não ter resultado nas atividades propostas;
- **Fase de “Check-in” no início de cada oficina:** É importante começar cada oficina com um momento de acolhimento ao grupo, proporcionando uma oportunidade de convívio informal em que se partilha como tem corrido o dia-a-dia e/ou semana dos/as participantes. Esta fase inicial cria igualmente um espaço em que possam ser partilhados e discutidos comentários e reflexões resultantes das oficinas anteriores, permitindo que a equipa facilitadora tome contacto com o estado de espírito do grupo e possa, nesse sentido, introduzir ajustes às atividades sempre que tal se afigure necessário.

Notas para pessoas facilitadoras

Para evitar encurtar as oficinas, é importante gerir esta fase inicial de modo a cumprir os seus objetivos, mas certificando-se de que não toma demasiado tempo. Nesse sentido, assim que o grupo estiver confortável e descontraído, deve avançar para as atividades. No entanto, é frequente que sejam partilhadas ideias ou experiências interessantes nestes momentos iniciais que podem ser aproveitadas pela equipa no decurso da oficina, de modo a adaptar as atividades às especificidades do grupo.

- Também é aconselhável ter sempre preparada uma atividade de reserva, caso seja necessário ocupar algum ‘tempo morto’;
- Para cada sessão, será preenchido um diário de campo após uma reunião de equipa que se seguirá à sessão, a fim de recolher os registos coletivos da equipa de facilitação, bem como as impressões do grupo. Esta reunião será igualmente útil para preparar e introduzir eventuais ajustes para a sessão seguinte;
- Outro aspeto que deve ser considerado como contribuindo para o potencial sucesso da sessão é a disposição espacial: ter um espaço acolhedor e privado que garanta tanto a confidencialidade para os/as jovens partilharem como as condições para a realização das dinâmicas;
- Ao planear as atividades, é muito importante ter em conta os espaços onde estas irão decorrer, bem como quaisquer restrições sobre o material que pode ser levado para a instituição. Em Portugal, por exemplo, os telemóveis não são permitidos no interior dos centros educativos, e deve ter-se um cuidado especial com o tipo de material que é disponibilizado aos/às jovens, dado o risco de poderem ser utilizados para fins diversos ou como ‘trunfo’ contra outros jovens nos centros.

Equipas facilitadoras X-MEN

Dado que algumas das sessões ocorreram em simultâneo em diferentes CE, houve necessidade de assegurar várias equipas, que contemplasssem, idealmente:

- Pessoa para observar e elaborar a base do Diário de Campo (que será completado, ao final de cada dia/sessão, pela dupla responsável pela sessão);
- Dupla de Pessoas Facilitadoras, preferencialmente com 1 homem e 1 mulher.

Pessoas Facilitadoras + Observadoras que implementaram a Metodologia X-MEN nos Centros Educativos Portugueses em 2023:

- Flávio Gonçalves
- Ricardo Mellado Higuera
- Haydée Caruso
- Tatiana Moura
- Joana Torres
- Tiago Rolino
- Marta Mascarenhas



**PROGRAMAÇÃO DAS
SESSÕES X-MEN**

SESSÃO 1: NORMAS E ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO [3 HORAS]

BLOCO 1 (1H30)

1. MOMENTO DE CHECK-IN

2. APRESENTAÇÃO

APRESENTAÇÃO SUCINTA DO PROJETO

OBJETIVOS

Apresentar os objetivos do Projeto X-MEN de uma forma simples e clara (em linguagem acessível), centrada na estrutura das Oficinas (dias e horas), sem aprofundar o conteúdo, e da equipa de investigação.

DURAÇÃO

10 minutos.

DESCRIÇÃO

Ideia de Mutantes e Superpoderes – acreditamos que todas as pessoas têm um tipo de superpoder ou capacidade de o poder vir a ter, por isso vamos procurar, nos próximos 4 dias, construir algo em conjunto a partir das potencialidades e habilidades de cada um/a.

3. QUEBRA-GELO

DUAS VERDADES E UMA MENTIRA⁷

OBJETIVOS Criar um ambiente acolhedor para os e as participantes do grupo se conhecerem melhor.

DURAÇÃO 10 minutos.

DESCRIÇÃO

- Peça a todas as pessoas, incluindo a equipa de facilitação, que pensem em três afirmações sobre si próprios, que devem ser duas verdades e uma mentira.
- Começando pela equipa de pessoas facilitadoras, peça a cada pessoa que partilhe as suas afirmações com o resto do grupo.
- Depois de cada partilha, pedir ao grupo que vote na afirmação que considera falsa. Depois da votação, peça ao/à participante para revelar qual a afirmação falsa. Em seguida, passe-a para o/a participante seguinte, e assim por diante.

4. ATIVIDADE

PODER DA PALAVRA⁸

OBJETIVOS Fomentar o diálogo baseado no respeito e definir as regras de funcionamento das sessões em grupo.

DURAÇÃO 40 minutos.

7 Baseado no Manual EQUI-X (Santos & Rolino, 2019, pp. 59 – 60).

8 *Ibidem* (pp. 61 – 62).

MATERIALS

- Pequeno espelho ou objeto de fala;
 - Folha de Compromissos ou papel de cenário;
 - Marcadores.
-

DESCRIÇÃO

Peça aos participantes para se sentarem em círculo. Explique a história do poder da palavra.

DESENVOLVIMENTO

1. A ideia do símbolo da palavra remonta aos Celtas, que usavam esta técnica durante as suas cerimónias. No final do dia, quando grupos de homens e mulheres se sentavam em círculo para discutir alguma divergência, para passar informação à pessoa mais velha do grupo ou mesmo para dar conselhos ou explicar tradições aos mais jovens, usavam um espelho para representar o poder do líder, o poder do/a chefe do grupo. Quando alguém pegava nesse espelho, era um sinal para que as outras pessoas do grupo ficassem em silêncio e ouvissem as suas palavras. Quando outra pessoa queria falar, pedia autorização para segurar o símbolo e teria o reconhecimento das outras pessoas para falar. Simbolicamente, passar o espelho significava passar a palavra e o direito de ser ouvido pelas outras pessoas do grupo.
2. O objeto era um espelho porque tinha o poder simbólico de o/a orador/a poder olhar para si e reconhecer-se a si próprio/a enquanto falava. Assim, se criticasse alguém, podia ver-se a si enquanto criticava e talvez reconhecer que também podia estar errado/a; se fizesse um elogio, ou desse um conselho, podia ver em si próprio/a os efeitos benéficos dessas palavras; se contasse uma história ou transmitisse uma tradição, podia observar que era história em movimento e uma peça importante no grupo.

3. Antes de passar o espelho a outra pessoa, peça às pessoas participantes que pensem durante alguns minutos em regras/compromissos que considerem importantes para o grupo nas sessões X-MEN.
4. De seguida, passe o espelho a quem quiser partilhar uma regra/compromisso, explicando que a pessoa que segura o espelho tem o poder de, naquele momento, estabelecer um desses compromissos, mas deve olhar para si própria e refletir se é capaz de a seguir. Sempre que alguém quiser intervir, deve pedir o espelho.
5. Escrever todas as regras/compromissos no *flipchart*, ou pedir ao grupo que as escreva no *flipchart* à medida que forem surgindo. A equipa facilitadora pode sugerir algumas regras, se necessário, para consideração do grupo.
6. No final, pergunte a todas as pessoas se concordam com os compromissos escolhidos e, em caso afirmativo, peça que se levantem e assinem a folha de compromissos.

Dicas de facilitação:

- Tente manter a lista de Compromissos afixada de modo a que as pessoas participantes a possam consultar ao longo das Sessões. Nos debates sobre temas mais sensíveis ou controversos, o espelho/símbolo pode ser utilizado novamente para garantir que os debates decorrem de forma respeitosa;
- Explore o conflito agora como algo positivo, sem se concentrar na crítica, mas sim em encontrar um consenso que seja importante para o grupo;
- Dar tempo para a Atividade, para aproveitar ao máximo as ideias dos/as jovens.

5. ATIVIDADE

CAIXA DE SUPERPODERES

OBJETIVOS Promover a reflexão sobre as próprias virtudes e projetar que qualidades/capacidades gostariam de ter no futuro.

DURAÇÃO 30 minutos.

MATERIAIS

- *Post-its* de várias cores;
- Caixa dos superpoderes;
- Esferográficas.

DESCRIÇÃO

Cada pessoa na sala será convidada a escrever e colocar dentro da caixa (*post-its* de 2 cores: amarelo para os superpoderes que temos; verde para os superpoderes que gostaríamos de ter), sem os identificar:

- *Post-it* amarelo para os superpoderes que têm;
- *Post-it* verde com os superpoderes que gostavam de ter.

DESENVOLVIMENTO

1. Cada participante pode escrever vários poderes (um por *post-it*);
2. Explique que a caixa será guardada em segurança e será retomada na última sessão.

Dica de facilitação

Nesta Atividade, sublinhe junto dos/as participantes que os *post-its* não serão identificados e que ninguém os lerá no momento ou sem o seu consentimento.

6. ATIVIDADE DE RESERVA

(caso as atividades anteriores decorram com demasiada rapidez)

CORRIDA/CAMINHADA DO PODER (DIRECIONADA PARA OS ESTEREÓTIPOS DE GÉNERO)⁹

OBJETIVOS

- Explorar porque o caminho é mais fácil para homens brancos;
- Entender como o género, sexualidade, origem racial, etnia e outros fatores influenciam a quantidade de poder que as pessoas têm sobre os/as outros/as na sociedade e como o poder pode ser usado para restringir o progresso de algumas pessoas na vida.

DURAÇÃO

30 minutos.

MATERIALS

- Conjunto de cartões de personagem (Conferir Notas de Facilitação) + saco;
- Uma sala ou espaço aberto grande o suficiente para os/as participantes fazerem a Corrida/Caminhada do Poder;
- Folha de apoio para participantes sobre “Compreender o Poder” (opcional).

DESCRIÇÃO

A seguir, são apresentadas as personagens que participarão na Corrida do Poder, tal como mencionado na secção Materiais. Estas personagens foram escolhidas para mostrar aos/às participantes os efeitos de uma série de situações em que certas pessoas têm poder sobre outras,

⁹ *Ibidem* (pp. 164 – 168).

incluindo o patriarcado (baseado no género), a exploração económica (ligada à classe), o racismo, a xenofobia (ódio aos estrangeiros), bem como a discriminação baseada na deficiência. Este conjunto de personagens pode ser adaptado para refletir as realidades dos sistemas opressivos de “poder sobre” no seu contexto.

Dica de facilitação

Por vezes, durante este exercício, os/as participantes podem dar mais ou menos passos do que seria de esperar. Durante a Atividade, não os/as questione, mas tome nota. Se notar que todos/as os/as participantes estão a dar um passo em frente depois de quase todas as afirmações, esta é uma oportunidade para investigar porque é que eles/as acham que as suas personagens podem ter o mesmo acesso ao poder ou aos recursos. Pode ser importante clarificar as regras da atividade e começar tudo de novo. Se houver oportunidade, esta é uma ótima oficina para ser realizada ao ar livre.

CARTÕES DAS PERSONAGENS

| | |
|---|---|
| Deputado branco | Rapariga de 12 anos a residir num lar de acolhimento |
| Esposa do deputado branco | Esposa e mãe de 3 filho/as numa relação violenta |
| Mulher negra empresária | Enfermeira |
| Homem branco a trabalhar para uma empresária | Médico negro |
| Mulher emigrante legalizada a trabalhar numa fábrica de sapatos | Rapaz de 10 anos a viver com uma família de acolhimento |
| Homem emigrante ilegal a fazer entregas de encomendas | Homem com deficiência física |
| Homem negro gay desempregado | Mulher negra solteira com 2 empregos |
| Mulher desempregada a receber RSI/subsídio do estado | |

INTERVALO (10 MINUTOS)

Se os/as jovens não forem autorizados a sair da sala durante o período de pausa, colocar música instrumental para criar uma atmosfera relaxante.

BLOCO 2 (1H30)

1. ATIVIDADE

EXIBIÇÃO PARTICIPADA DO VÍDEO “INVISIBLE PLAYERS FROM ESPN”¹⁰

OBJETIVOS

Levar os/as jovens a confrontarem-se com os seus próprios estereótipos de género e a refletir sobre a forma como se espera que rapazes/homens e raparigas/mulheres ajam.

DURAÇÃO

1h30.

MATERIALS

- *Flipchart;*
 - *Canetas;*
 - *Post-its.*
-

DESCRIÇÃO

O vídeo será pausado após cada atleta ser apresentado, pedindo aos/as jovens que adivinhem de quem se trata (a pessoa facilitadora vai apontando no quadro as respostas avançadas). Por fim, apresenta-se a parte final do vídeo, na qual as atletas são identificadas.

DESENVOLVIMENTO

1. Debate com os/as jovens sobre Estereótipos de Género, desencadeado pela constatação, gerada pelo vídeo, de que associamos o sucesso desportivo a um perfil de atleta masculino: Porque é que tanto as pessoas do vídeo como vocês assumiram imediatamente que estes atletas eram homens?

¹⁰ Vídeo sobre preconceitos de género no desporto. Disponível em: espnW Brasil - Invisible Players (youtube.com) <https://www.youtube.com/watch?v=XoZrZ7qPqio>

2. Proponha aos jovens que reflitam sobre o que significa ser um verdadeiro homem/mulher e como se comportam + como a sociedade descreve o que é ser um verdadeiro homem e escrevam em *post-its*.
3. Convidar os/as jovens a ir colocar as suas descrições na Cartolina/Papel de Cenário com a seguinte configuração:

| | O que é ser homem de verdade ? Como se comportam? | O que é ser mulher de verdade ? Como se comportam? |
|--------------------------------|--|---|
| Como tu vês H/M | | |
| Como a sociedade vê H/M | | |

4. Se colocarem muitos *post-its*, propor aos/às jovens agrupar os comportamentos/descrições por áreas temáticas (e.g. - imagem, relações pessoais).

Dica de facilitação

Inicie o debate com base nos resultados do vídeo e explore com os/as jovens o que escreveram nos *post-its*. Ao propor aos/às participantes que reflitam sobre o que significa ser homem/mulher, é bom, se tiverem dificuldade em explorar esta questão, levá-los a refletir sobre as suas atitudes como irmãos e irmãs - como cuidadores das suas irmãs, o que também permite às pessoas facilitadoras introduzir a dimensão dos cuidados desde o primeiro dia. Perguntar: “E se fosse a tua irmã? E depois alargar a pergunta às outras mulheres.

ATIVIDADE DE RESERVA

WORKSHOP – VÁRIAS FORMAS DE SER HOMEM E MULHER¹¹

OBJETIVOS

Promover a reflexão sobre a discriminação e os obstáculos enfrentados por mulheres e homens que não atuam de acordo com as expectativas sociais e culturais.

DURAÇÃO

1 hora.

MATERIALS

Cópias da Folha de Apoio com estudos de caso ou recortes de jornais escolhidos pela equipa de facilitação.

DESCRIÇÃO

Dividir as pessoas participantes em dois pequenos grupos e distribuir a cada grupo as histórias de homens e mulheres na folha de apoio. Peça aos/as participantes para lerem os estudos de caso em voz alta com o seu grupo. Explique-lhes que terão 20 minutos para discutir as duas histórias e desenvolver possíveis finais.

DESENVOLVIMENTO

1. Peça a cada grupo para partilhar os finais que criaram. Se os/as participantes gostarem de dramatizações, podem representar as histórias.
2. Utilize as perguntas seguintes para facilitar o debate sobre as histórias e as suas semelhanças com o que acontece entre homens e mulheres nas suas comunidades.

11 *Ibidem* (pp. 66 – 69).

1. Questões de Apoio: Para estimular o debate, podem ser utilizadas as seguintes perguntas:

- Estas situações existem na vida real?
- Existem outros exemplos de mulheres nas vossas comunidades que não correspondem às expectativas de como uma mulher deve agir ou parecer? Que tipo de desafios enfrentam estas mulheres?
- Acham que, atualmente, as expectativas sobre a aparência ou o comportamento de uma mulher são diferentes das que existiam quando as nossas mães ou avós eram jovens? Em caso afirmativo, de que forma?
- Uma mulher enfrenta desafios ou preconceitos adicionais em função da sua classe social, raça/etnia ou religião? Se sim, de que forma?
- Existem outros exemplos de homens nas vossas comunidades que não cumprem as expectativas de como um homem deve ser ou agir? Que desafios é que eles enfrentam?
- As expectativas de como um homem deve ser ou agir são diferentes das dos nossos pais ou avós quando eram jovens? Em caso afirmativo, em que aspetos?
- Um homem enfrenta desafios ou preconceitos em função da sua classe social, etnia ou religião? Em caso afirmativo, de que forma?
- O que é que acha que pode ser feito para ajudar a promover uma maior aceitação e respeito pelas diferentes formas de ser e de agir dos homens e das mulheres?

MOMENTO FINAL

AVALIAÇÃO CONJUNTA

Enfatizar o papel dos/as jovens nesta Oficina-piloto para a aperfeiçoar para jovens de outros CE. Roda de respostas para cada uma das perguntas:

- O que gostaram mais/acharam que resultou melhor na sessão de hoje (o que manteriam do que foi feito);
- O que mudavam/não resultou tão bem;
- Palavra do Dia – Cada participante mencionará uma palavra para resumir a impressão geral com que ficou/o que sentiu.

Dica de facilitação

- Explicar uma questão de cada vez, reforçando a mensagem de que pretendemos melhorar o piloto a partir dos seus *feedbacks*;
- No momento final, todas as pessoas na sala (incluindo a pessoa observadora) devem reunir à volta da mesa e, depois dos/as jovens, dizer também a palavra do dia, que será registada à parte, para ser um momento partilhado por todos/as;
- A Palavra do dia servirá para elaborar uma Nuvem de Palavras para cada dia, que será apresentada no início da sessão seguinte (os/as jovens vão perceber isso no 2º dia).

Dicas de Facilitação Específicas da Sessão 1

É importante que a equipa de facilitação não tente ocupar todo o tempo com atividades ininterruptas, mas que dê aos/às participantes tempo suficiente para reflexão e partilha. Neste sentido, as pessoas facilitadoras devem prestar atenção aos seguintes aspetos:

- evitar tentar preencher todos os silêncios ou distrair os/as jovens enquanto estão a pensar numa tarefa;
- não iniciar a tarefa seguinte antes de todos/as terem terminado a anterior.

Uma vez que estamos a lidar com jovens num contexto e numa fase de desenvolvimento em que a pressão dos pares é elevada e existe uma necessidade de afirmação constante, as pessoas facilitadoras devem:

- Estar atentas aos líderes informais do grupo, tentando criar espaços para a participação de todas as pessoas e não apenas dos/as jovens mais extrovertidos;
- Adotar uma perspetiva de não julgamento, mas não permitir que as discussões se tornem demasiado relativistas ou que o argumento da diferença cultural ou étnica seja mobilizado para legitimar práticas rígidas ou mesmo violentas (por exemplo, alguns jovens impõem-se pela etnia);
- Estar atentas e gerir esta liderança, que pode manifestar-se simbolicamente das mais diversas formas (por exemplo, a necessidade de as pessoas facilitadoras permanecerem sentadas durante uma Sessão porque um dos jovens insistiu em ficar de pé para estar 'ao mesmo nível' que os/as facilitadores).

SESSÃO 2: MASCULINIDADES

[3 HORAS]

BLOCO 1 (1H30)

1. MOMENTO DE CHECK-IN

Quando os e as participantes chegam à sala, já está a ser apresentada a nuvem de palavras da Sessão anterior.

2. QUEBRA-GELO

CONCORDO & DISCORDO¹²

OBJETIVOS

Analisar as atitudes individuais sobre as diferenças, os papéis e as desigualdades entre os géneros e questionar a forma como as atitudes individuais sobre o género afetam o comportamento das pessoas.

DURAÇÃO

30 minutos.

MATERIALS

- Folhas com “Concordo” e “Discordo”;
 - Guião com as frases a usar;
 - Fita branca para colocar no chão
-

DESCRIÇÃO

- Colocar as folhas com “Concordo” e “Discordo” em lados opostos
-

¹² *Ibid.* (2019, pp. 112 – 114).

da sala, garantindo que há espaço suficiente para as e os participantes se movimentarem.

- Explicar às pessoas participantes que a atividade pretende fazer um levantamento dos seus valores e atitudes. Pretende ainda desafiar a forma como pensam sobre papéis masculinos e femininos e como veem algumas questões de género. Nesse sentido, será lido um conjunto de afirmações e, no final de cada afirmação, cada pessoa deve virar-se para a folha que diz “Concordo” ou para a que diz “Discordo”. Os/as participantes podem mudar de opinião passando para o outro lado. Podem também escolher uma posição neutra, ficando em cima da linha, a meio caminho entre as duas opções.

DESENVOLVIMENTO

1. Ler a primeira afirmação. Perguntar aos/às participantes para se posicionarem de acordo com a sua opinião. Depois de todas as pessoas se terem posicionado, perguntar a dois/duas participantes com opiniões contrárias para explicarem a sua escolha.
2. A equipa de facilitação não deve responder às afirmações. Deve, contudo, ouvir as respostas dadas e procurar padrões. Por exemplo, os rapazes do grupo têm todos a mesma opinião? E ela é contrária à das raparigas? Ou as opiniões dividem-se? Se se verificarem padrões, partilhar com o grupo e encorajar as e os participantes a refletir sobre os mesmos.
3. Perguntar às ou aos participantes no meio, se assim se verificar, as razões da sua posição neutra. É uma possibilidade perguntar aos e às no lado do “Concordo” e “Discordo” para tentarem convencer estas/es colegas. Continuar a ler as afirmações, uma por uma, e a pedir aos e às participantes que se posicionem.
4. Continuar a ler as afirmações uma a uma e pedir às pessoas participantes para se posicionarem.

NOTA

Em alternativa, se a sala/espço permitir, pode pegar em fita-cola e colá-la no chão, dividindo a sala em duas. De seguida, coloque os/as participantes na linha, dizendo que os/as que concordam com a afirmação podem ir para o lado esquerdo da sala e os/as que discordam vão para o lado direito (ou vice-versa, a escolha é sua). Os/as que são neutros ficam no meio, no cimo da linha.

- Afirmações a utilizar durante o exercício (utilizar preferencialmente frases baseadas na partilha anterior em grupo sobre as relações de género):
 - É mais fácil ser homem do que mulher.
 - As mulheres são melhores cuidadoras dos filhos do que os homens.
 - O melhor para uma criança é ter um pai e uma mãe.
 - Não há problema se um homem se emociona/chora em público.
 - Não há problema se uma mulher/rapariga tem preservativos consigo.
 - Os homens precisam mais de sexo do que as mulheres.
 - Os homens e as mulheres desejam as mesmas coisas de um relacionamento.
 - Se alguém questiona a minha masculinidade/honra, devo defender a minha reputação, usando a força se necessário.

Dica de facilitação

À medida que a atividade se desenvolve, os/as jovens começam a debater as suas posições entre si, sendo o objetivo que eventualmente mudem de opinião pela discussão entre si, mais do que pela conversa com as pessoas facilitadoras.

3. ATIVIDADE

VISUALIZAÇÃO DO VÍDEO DO ANÚNCIO JB¹³

OBJETIVOS

Expor os e as jovens a um estímulo que concilie as pessoas fora do padrão dominante, neste caso as pessoas transgênero, e a importância dos laços familiares na sua aceitação pessoal e social, de modo a desconstruir eventuais preconceitos a este respeito.

DURAÇÃO

10 minutos

MATERIALS

Vídeo.

DESCRIÇÃO

Apresente o anúncio e observe as reações dos/as jovens à medida que o vídeo se desenrola. Utilize as suas reações como base de conversa para compreender e eventualmente desconstruir as essas percepções.

INTERVALO (10 MINUTOS)

13 Vídeo disponível em: She, un cuento de J&B, English subs ("She, a tale by J&B", Diageo, Xmas, 2022) <https://www.youtube.com/watch?v=oOVVgEtuybk>

BLOCO 2 (1H30)

1. ATIVIDADE

EXIBIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DO VÍDEO “TEA & CONSENT”¹⁴

OBJETIVOS

Explorar a importância do consentimento nas relações estabelecidas, desconstruindo a ideia de masculinidade baseada em relação de força/domínio. Procurar-se-á explorar o consentimento em si e não a questão da violência sexual embora a mesma possa emergir e não deva ser descurada.

DURAÇÃO

30 minutos

MATERIALS

- Vídeo.
 - Computador com legendas para interpretar à medida que o vídeo avança.
-

DESCRIÇÃO

Como o vídeo é bastante rápido, sobretudo a questão das legendas, caso o grupo tenha elementos com dificuldades na leitura (avaliação feita pela equipa de facilitação nos dias anteriores), uma das pessoas facilitadoras fará a leitura das legendas à medida que o vídeo é exibido.

DESENVOLVIMENTO

1. Após a exibição do vídeo, procurar explorar junto dos/as jovens o que entenderam do mesmo;

14 Vídeo disponível em: [Tea and Consent - https://www.youtube.com/watch?v=pZwvrXVavnQ](https://www.youtube.com/watch?v=pZwvrXVavnQ)

2. De seguida, questionar: Em que situações é que é importante o consentimento?
3. A pessoa facilitadora escreve no quadro as situações identificadas pelos/as jovens;
4. De seguida, ligar as situações e reflexões feitas com o perfil da masculinidade, de forma a que as seguintes ideias fiquem claras [melhor ainda se vierem dos/as próprios/as jovens]:
 - Não basta haver um não, tem de haver um sim quando está em causa o consentimento sexual;
 - Explicar que é crime, mas mostrando abertura pela possibilidade de serem situações confusas porque nem sempre é fácil entender os limites (sobretudo na fase de desenvolvimento em que estão). Sublinhar a regra de ouro nesses casos: em caso de dúvida, é NÃO.

QUEBRA-GELO

JOGO DAS CADEIRAS

OBJETIVOS

Criar movimento e pôr os e as jovens, de forma descontraída, a assumir alguns comportamentos que pudessem não se sentir à vontade a revelar, sem que tal os/as exponha. Permite compreender que temos muito mais em comum do que imaginamos.

DURAÇÃO

30 minutos

MATERIALS

- Cadeiras;
 - Facilitadores/as devem estar preparados/as para lançar algumas frases para mudar o rumo da atividade.
-

DESCRIÇÃO

Colocam-se as cadeiras em círculo, um bocadinho afastadas, em número suficiente para todas as pessoas, exceto um/a facilitador/a. O/a facilitador/a começa a atividade posicionando-se no meio do círculo e explicando que dirá uma frase e que todas as pessoas que se reconhecerem na frase têm de trocar de lugar (e.g., todas as pessoas que são do Sporting; todas as pessoas com sapatilhas brancas). Quando isso acontece, a pessoa que está no meio vai tentar sentar-se. A pessoa que ficar em pé diz a frase seguinte.

DESENVOLVIMENTO

Dado que as frases iniciais serão sobre aspetos mais inócuos, a pessoa facilitadora deve, no decorrer da atividade, introduzir frases que permitam aos e às jovens perceberem ligações mais profundas entre elas, como por exemplo:

- Quem desabafa com amigos/as;
- Quem tem um amigo gay;
- Quem tem filhos/as;
- Quem já chorou em público;
- Quem já cometeu um crime;
- Quem já chorou a ver um filme;
- Quem já sofreu por amor.

ATIVIDADE DE RESERVA

“PERCURSO DE VIDA”¹⁵

OBJETIVOS

Promover uma reflexão sobre as atitudes dos homens em relação à sua própria saúde, estimulando medidas preventivas.

DURAÇÃO

1h30

MATERIALS

- Folha de Apoio “Percurso da Vida”;
 - Marcadores.
-

DESCRIÇÃO

- Divida as pessoas participantes em grupos menores e entregue um cartão da “Percurso da Vida” a cada grupo. Caso o grupo seja pequeno, entregue um cartão a cada pessoa;
- Apresente a atividade ao grupo maior, informando que nela existem três colunas: Homem, Mulher e Ambos. O grupo deverá responder às perguntas, marcando com um “x” a resposta que considerar correta.

DESENVOLVIMENTO

1. Dê 20 minutos para que o grupo dialogue e marque as respostas. Em todas as colunas, deve ser assinalado ‘Homens’, mas não dê ainda esta informação ao grupo.
2. Explore as respostas dos grupos, questão a questão, solicitando justificações para as respostas, especialmente quando assinalarem ‘Mulheres’ ou ‘Ambos’.

15 Adaptação da Oficina 2 do *Toolkit PARENT* (Do Carmo et al., 2021, pp. 69-72).

3. No final, esclareça que, para todas as categorias, a resposta que deveria ter sido assinalada é 'Homens'.
4. Promova o debate a partir das seguintes questões:
 - Vocês tinham conhecimento destas informações?
 - Por que motivo pensam que isto acontece?
 - Como é possível evitar?
 - Se os homens se cuidassem mais, será que esta realidade seria assim?
 - A vida dos homens é muito stressante? Porquê?
 - A vida das mulheres é muito stressante? Porquê?
 - Quando ficas doente, o que é que fazes? Costumas procurar ajuda logo que te sentes doente ou esperas um pouco?
 - Costumas ir ao médico com frequência?
 - Um homem pode ser vaidoso? Em que medida?
 - Quem é mais vaidoso/a, o homem ou a mulher? Porquê?

ENCERRAMENTO

Conclua a atividade lembrando que a maioria das causas de morte dos homens está associada com o estilo de vida autodestrutivo que muitos reproduzem e que o cuidado com a saúde, através de medidas preventivas, é um dos principais caminhos para mudar esse quadro.

Dica de facilitação

- Podemos usar, nesta parte, dados que recolhemos nos inquéritos/grupos focais na primeira fase de intervenção X-MEN quanto à falta de cuidados de saúde dos jovens (e.g., saúde oral), bem como dados internacionais (e.g., taxa de suicídio masculina mais elevada, comportamentos de risco).
- Nos casos em que o grupo apresente dificuldades de leitura, as questões podem ser lidas em voz alta para facilitar a compreensão e realização da atividade.
- Avaliar a importância de reescrever as questões para incluir informações positivas e também em que a resposta seja mulher e não homem (e.g., num dos CE em que a atividade foi realizada sentiram que estávamos a 'demonizar' os homens).

MOMENTO FINAL

AVALIAÇÃO CONJUNTA

Avaliação conjunta do que aprenderam com a sessão de hoje, o que mudariam e/ou o que manteriam. Identificar a Palavra do Dia para resumir a impressão geral com que ficaram/o que sentiram.

SESSÃO 3: CONFLITO & NÃO VIOLÊNCIA

[3 HORAS]

BLOCO 1 (1H30)

1. MOMENTO DE CHECK-IN

Quando os e as participantes chegam à sala, já está a ser apresentada a nuvem de palavras da Sessão anterior.

2. QUEBRA-GELO

OFICINA 'CONVIVÊNCIA SEM VIOLÊNCIA'¹⁶

OBJETIVOS

Levar os e as jovens a refletir sobre violências sofridas e praticadas, ao mesmo tempo que compreendem ser uma experiência partilhada por todas as pessoas, em algum momento da sua vida.

DURAÇÃO

(Fase inicial) 15/20 minutos

MATERIALS

- Molas da roupa (4 por participante);
 - Folhas com o título 'Violência sofrida' (1 por participante);
 - Folhas com o título 'Violência praticada' (1 por participante);
-

-
- 1 cartão a dizer 'Violência Sofrida' + 1 cartão a dizer 'Violência Praticada' para identificar os cordões;
 - Folhas de apoio para as pessoas facilitadoras.
-

DESCRIÇÃO

Arranjar um espaço na sala e pendurar os 2 cordões da roupa, devidamente identificadas com os cartões de 'violência sofrida' e 'violência praticada', bem como as molas da roupa. O grupo deve reunir-se em círculo.

DESENVOLVIMENTO

1. Explicar que serão colocados dois cordões e que as pessoas participantes deverão escrever algumas palavras em folhas de papel e depois pendurá-las;
2. Entregar as duas folhas de papel a cada participante e explicar que, através deste exercício, iremos lembrar e refletir sobre experiências de violência para falar sobre os nossos sentimentos e aprender com essas experiências;
3. Pedir que escrevam sobre uma experiência de violência que sofreram na infância. Pode ser qualquer tipo de violência de acordo com a sua compreensão deste conceito (física, verbal, psicológica, sexual, etc.). Dividir o papel em duas partes e escrever na parte superior a situação vivida e na parte inferior como se sentiu nesse momento. Não há necessidade de colocar o nome. Se houver participantes que não sabem escrever, pode-se pedir a quem facilita a oficina que escreva ou sugerir que desenhem as suas respostas;
4. De seguida, devem escrever na outra folha uma experiência de violência que exerceram sobre outras pessoas;
5. Dê, aproximadamente, 10 minutos para cada tarefa. Explique que não devem escrever muito, é preferível que usem poucas palavras ou uma frase;

6. Com as cordas, forme dois varais e coloque em cada varal um dos seguintes títulos: - Violência praticada contra mim & - Violência que eu pratiquei. De seguida, pedir às pessoas que vão afixar as suas folhas nos respetivos cordões.



A atividade será interrompida nesta fase e retomada no final da sessão.

3. ATIVIDADE

DISTINÇÃO ENTRE CONFLITO E VIOLÊNCIA

OBJETIVOS

Clarificar, junto dos/as jovens, a distinção entre conflito e violência, apresentando o conflito e a dissensão como algo de positivo, que gera reflexão e novas ideias se for motor de diálogo, de cooperação e de construção de uma visão partilhada, ao invés de se optar pela via da violência como estratégia para impor uma visão única e unilateral de um determinado tema.

DURAÇÃO

20 minutos;

MATERIAIS

Excerto do podcast “*Invisible City*”¹⁷, de António B. Guterres, com conversas de gangs sobre *drill*, se for relevante.

DESENVOLVIMENTO

1. Roda de conversa despoletada pela questão inicial: “Qual acham que é a diferença entre conflito e violência? Podem dar exemplos de cada um?”
2. De seguida, a conversa é orientada no sentido de explorar a noção de conflito como algo de positivo, que faz parte da vida, com que é importante saber lidar de forma saudável para criar respeito na relação com as outras pessoas (e.g., diferença entre uma cadeira, que é um objeto estático, e a sociedade, que é um corpo dinâmico);

17 Podcast intitulado ‘*Invisible City*’, no qual António Brito Guterres, assistente social e intervenor social, dá voz àqueles/as que, na realidade, não têm voz nas nossas cidades, particularmente em algumas áreas de Lisboa O objetivo deste podcast é falar sobre os processos não convencionais de adquirir conhecimento que têm lugar nas periferias da sociedade Disponível em: <https://antena1.rtp.pt/antena1/cidade-invisivel/>

3. Possibilidade de utilizar o *drill* como exemplo, entendido não como uma forma de agressão, mas como uma forma de expressão, de manifestação de experiências vividas.

Dica de facilitação

As seguintes ideias-chave devem ser exploradas com os/as jovens a este respeito [evitar monólogos ou soar professoral ou moralista]:

- Fazer ligação à Atividade ‘Concordo ou Discordo’ (atividade do dia anterior);
- Explorar as noções de violência e conflito que trazem, pedindo diretamente exemplos de ambos a cada jovem;

Tentar sublinhar:

- Conflito como essencial para a sociedade;
- Importância de procurar o consenso mínimo e não a uniformidade.

Caso surja a questão dos desportos de contacto, estabelecer claramente a diferença entre violência e boxe: Boxe/artes marciais são desportos, com os seus rituais e estrutura específicos (por exemplo, saudação, regras, consentimento, faltas/juiz). Não é uma relação de poder em que tento aniquilar o outro, porque preciso do adversário para poder lutar. Se aniquilar a outra pessoa, não tenho desporto. Não o posso usar fora do ringue de boxe. Não é violento porque a intenção não é a de magoar.

- A este respeito, estabelecer a ligação com a noção e importância de consentimento que foi explorada no dia anterior.

3. ATIVIDADE

“SÍTIO ONDE PERTENÇO”

OBJETIVOS

Levar os/as jovens a desenhar ou representar os seus laços de pertença territorial e refletir sobre o que os mesmos representam para si.

DURAÇÃO

50 minutos.

MATERIAIS

- Folhas A4 X-MEN – uma por participante;
 - Quadro grande com o título: “Lugar de onde vim/ Mapa Mundi”
 - Folhas de rascunho;
 - Marcadores.
-

DESCRIÇÃO

A cada jovem será pedido que desenhe/represente aquele que identifica como seu local de pertença, onde se sente mais Seguro/a e onde tem mais medo.

DESENVOLVIMENTO

1. Atividade realizada individualmente numa fase inicial e sem identificar os desenhos;
2. À medida que terminam, vão afixar no Paineis/Mapa Mundi.



A atividade será interrompida nesta fase e retomada no final da sessão.

INTERVALO (10 MINUTOS)

BLOCO 2 (1H30)

1. ATIVIDADE

RETOMAR A OFICINA: 'CØEXISTÊNCIA SEM VIOLÊNCIA'

DURAÇÃO 40 minutos.

DESENVOLVIMENTO

1. Quando os/as jovens regressarem do intervalo, é-lhes pedido que vão junto aos cordões da violência e durante algum tempo se dediquem a ler as experiências partilhadas nas folhas afixadas.
2. De seguida, reúne-se o grupo por forma a que todas as pessoas tenham oportunidade de partilhar o que sentiram, se ficaram surpreendidas com o que leram, se há algo que se destaque.
3. Perguntas para debate:
 - Como foi para ti falar sobre a violência que sofreste e praticaste?
 - Como nos sentimos quando praticamos alguma violência?
 - Quais são os fatores comuns que causam a violência contra as mulheres em relacionamentos íntimos e a violência contra filhos e filhas?
 - Em que situações a violência é aceitável ou tolerável? Porquê?
 - Existe alguma relação entre a violência que praticamos e a violência da qual somos vítimas?
 - Diz-se que a violência é um ciclo, isto é, que as vítimas de violência são mais propensas a cometerem atos violentos. Isso

é o que chamamos de transmissão intergeracional da violência, quando reproduzimos na idade adulta algumas situações que vivemos na infância, especialmente quando precisamos lidar com determinadas emoções. Se isto é verdade, como podemos quebrar este ciclo de violência?

- De que forma podemos resolver conflitos entre casais e conflitos com filhos e filhas sem recurso à violência?

ENCERRAMENTO

Agradeça às pessoas pela coragem de se abrirem para compartilhar as suas experiências de violência. Reconheça as aprendizagens positivas e as reflexões que essas experiências trouxeram, visando a prática da não violência, a expressão do afeto e o uso do diálogo para resolver os seus problemas familiares. Se notar que alguém deseja falar mais sobre o tema, mostre-se à disposição para conversar em privado e prepare-se para dar informações ou encaminhar para serviços de apoio profissional.

Dica de facilitação

Ideias-chave a explorar nesta Atividade:

- Conexão entre violência sofrida e praticada;
- Ciclo intergeracional da violência (inter e intrageracional).

Nota importante

Importa, nesta atividade, estar particularmente atento para a possibilidade de algum/a jovem ficar perturbado/a com a atividade e, em caso afirmativo, ter uma pessoa de apoio que o/a possa levar para um espaço distinto, por forma a gerir as suas emoções de forma resguardada e com apoio individualizado.

2. ATIVIDADE

RETOMAR A ATIVIDADE: SÍTIO ONDE PERTENÇO

DURAÇÃO

50 minutos.

DESENVOLVIMENTO

1. Depois de todas as pessoas terminarem, convidam-se os/as jovens a ir ver os desenhos de todos/as;
2. Reúne-se o grupo maior e cada um/a apresenta o desenho que fez;
3. Caso algum/a jovem não queira apresentar oralmente, a pessoa facilitadora pega no desenho e explora-se em conjunto com os/as restantes participantes, caso o/a autor/a consinta.

ENCERRAMENTO DA ATIVIDADE

A pessoa facilitadora define a importância das pertenças socioculturais, nomeadamente a ideia de que Podemos sair do nosso lugar de origem, mas esse lugar não sai de nós. É importante dar aos/às jovens a oportunidade de apresentarem os territórios de onde provêm não só em termos da sua ligação à falta de oportunidades e à violência, mas também sublinhando que não têm de ser resumidos exclusivamente a um lugar de violência, mas que também devem ser explorados em termos das suas características positivas, nomeadamente o facto de proporcionarem aos/às jovens um sentimento de pertença.

3. ATIVIDADE FINAL

EXIBIÇÃO DO VÍDEO DO ANÚNCIO GILLETTE¹⁸

OBJETIVOS

Fazer com que os/as jovens comecem a pensar na importância do cuidado como antídoto para a violência e como cada um/a de nós deve ser um aliado na luta por um mundo mais justo, pondo de lado os vícios da masculinidade hegemônica.

DURAÇÃO

5 minutos.

MATERIALS

Vídeo.

DESCRIÇÃO

Explorar brevemente o que aprenderam com o vídeo, relacionando-o com o tema dos cuidados que será explorado na próxima sessão (focar a ideia de que as crianças absorvem tudo, especialmente o exemplo das figuras parentais ou de referência).

MOMENTO FINAL

Avaliação conjunta do que aprenderam com a sessão de hoje, o que mudariam e/ou o que manteriam. Identificar a Palavra do Dia para resumir a impressão geral com que ficaram/o que sentiram.

18 Anúncio publicitário da Gillette sobre os traços de masculinidade hegemônica. Disponível em: (92) Gillette's 'We believe: the best men can be' razors commercial takes on toxic masculinity - YouTube - https://www.youtube.com/watch?v=UYaY2Kb_PKI

4. ATIVIDADE DE RESERVA

“O QUE NOS DIZ A ATUALIDADE SOBRE VIOLÊNCIA?”

OBJETIVOS

Explorar diferentes exemplos recolhidos nas notícias, com base nos temas escolhidos, a saber, saúde mental; aumento da delinquência juvenil; violência no namoro

DURAÇÃO

50 minutos.

MATERIAIS

Recortes de notícias atuais previamente selecionados [Temas: saúde mental; aumento da delinquência juvenil; violência no namoro].

DESCRIÇÃO

O grupo será dividido em 2 ou 3 subgrupos (3 – 4 jovens em cada grupo), sendo entregue a cada grupo 1 ou 2 recortes de notícias curtas de jornais atuais (Diário de Notícias, Público, Correio da Manhã), sendo pedido aos/às jovens que analisem esses recortes e procurem descortinar nas notícias:

- Que formas de violência estão representadas nestes artigos?
- Já passaram por estas experiências? Com que frequência?

DESENVOLVIMENTO

Com todas as pessoas em círculo, o/a representante de cada grupo é convidado/a a apresentar as conclusões das notícias que analisaram e é promovido um debate em torno das suas reflexões. Perguntas para o debate:

- O que é que acham que estas notícias representam?
- Já passaram por situações semelhantes?
- Conhecem alguma história semelhante a esta situação?

- Achem que este tipo de situações acontece com que frequência?
- Qual é a vossa opinião sobre este tipo de situações?
- Como acham que podem contribuir para a transformação destas realidades?

Dica de facilitação

- A equipa de facilitação deverá orientar a conversa, por forma a obter, da experiência partilhada, um 'termómetro de ausência de violência' e o retrato de que formas de violência mais são identificadas como comuns/familiares pelos/as jovens, explorando os seus conceitos (e.g., racismo, violência simbólica, violência no namoro, violência de género, *bullying*). Nesta atividade importa, particularmente, levar os/as jovens a refletir sobre comportamentos que adotam diariamente e que não reconhecem como violência (violências inesperadas), sobretudo no que se refere à violência no namoro (e.g., controlo das redes sociais).
- Dependendo do formato dos recortes, pode ser aconselhável encurtá-los de modo a que apenas tenham o *lead*/parágrafo principal para evitar desafios adicionais para as competências de leitura.

SESSÃO 4: EMPATIA & CUIDADO [3 HORAS]

BLOCO 1 (1H30)

1. MOMENTO DE CHECK-IN

Quando os e as participantes chegam à sala, já está a ser apresentada a nuvem de palavras da Sessão anterior.

2. QUEBRA-GELO

OFICINA “CUIDADO DE LAR: SÓ EXISTE QUANDO NÃO É FEITO”¹⁹

OBJETIVOS

Discutir a invisibilidade e a desvalorização do trabalho doméstico diário. Refletir sobre a participação masculina nessas atividades e problematizar a divisão sexual do trabalho bem como a diferente socialização de meninos e meninas para o trabalho doméstico diário.

DURAÇÃO

40 minutos.

MATERIALS

Material doméstico.

DESCRIÇÃO

A equipa facilitadora pode incluir objetos reais na cena, tais como vassouras, espanador, panos de cozinha, etc. Durante a realização da ativi-

dade, podem aparecer questões ou brincadeiras sobre a masculinidade de alguns participantes. A equipa deve estar atenta a possíveis constrangimentos e usar de estratégias de minimização, que não envolvam coação ou exposição de qualquer participante. A maioria dos homens já desempenhou alguma atividade doméstica diária (quanto mais não seja dentro do CE), ainda que isto possa ser pouco comentado. Tais experiências, podem ser trabalhadas como ilustração de outras possibilidades de ação, mostrando que desempenhar atividades domésticas não afeta em nada a masculinidade (usar a rotina de limpeza e cuidado que têm de seguir no CE como exemplo).

DESENVOLVIMENTO

1. Pedir aos e às participantes para encenar a arrumação de uma casa, em grupo. Cada participante desempenha uma função;
2. Pedir a um/a dos/as participantes que pare de trabalhar e que os/as demais redistribuam as atividades entre si;
3. Dizer a outro/a participante para parar de trabalhar. Proceder desta forma até que reste apenas uma pessoa;
4. No final, pedir ao/à último/a participante que pare de trabalhar;
5. Perguntar ao grupo: “uma semana depois, como estaria esta casa?”
6. Dar início à discussão, convidando os/as participantes a refletir sobre o seu envolvimento pessoal nessas atividades desempenhadas em sua casa e o valor que atribuem a essas tarefas.
7. Perguntas para discussão:
 - Como se sentiu cada participante quando os/as outros/as pararam de trabalhar?
 - Como se sentiu o/a último/a trabalhador/a?
 - Quais as atividades encenadas é que os/as participantes realmente realizam em casa?
 - Quem é que geralmente realiza essas atividades?

- Que atividades domésticas é que os homens realizam com mais frequência?
- Que atividades domésticas é que os homens raramente realizam?
- As pessoas apercebem-se deste tipo de trabalho ou apenas quando este não é realizado?
- Durante a infância quem é que tende a ser mais estimulado para aprender e realizar estas tarefas?
- Quais os brinquedos que imitam a arrumação da casa? Estes são frequentemente associados a meninas ou a meninos?

ENCERRAMENTO

A equipa facilitadora deve sublinhar a importância do trabalho diário no contexto doméstico, que tende a ser pouco valorizado e dificilmente percebido por quem não o faz. Deve ainda destacar que homens e mulheres são igualmente capazes de executar atividades domésticas. Não há nada na natureza das mulheres que as incline à boa realização das atividades domésticas. Assim, as diferenças de aptidão para estas tarefas e para o cuidado entre homens e mulheres devem-se apenas aos modelos de masculino e feminino construídos socialmente.

3. ATIVIDADE

ETNOFIÇÃO: 'QUANDO OS HOMENS MUDAM' [FILME DO PROMUNDO²⁰]

OBJETIVOS

A partir de uma das histórias do vídeo, levar os/as jovens a refletir sobre a importância do cuidado, quer no que se reporta aos cuidados que passaram, por exemplo, a adotar no CE, segundo dados recolhidos na primeira fase do projeto (e.g., saúde, autocuidado, preocupações com a autoimagem), quer com o cuidado ligado à paternidade.

DURAÇÃO

50 minutos (vídeo de 4 minutos).

MATERIALS

- Vídeo 'Quando os homens mudam';
 - Papel e canetas para escreverem as histórias.
-

DESCRIÇÃO

O desafio será construir a parte final das histórias descritas no vídeo com base nas suas próprias experiências e reflexões e em tudo o que aprenderam durante as sessões.

DESENVOLVIMENTO

1. Explicar aos/às jovens os objetivos da atividade e passar a primeira parte do vídeo (parar o vídeo ao minuto 1.26);
2. De seguida, dividir o grupo em 2 ou 3 pequenos subgrupos (3 – 4 jovens em cada), atribuindo a cada grupo uma das histórias. Pedir a cada grupo que construa o resto da história com base nas suas próprias experiências e reflexões (dar 20 minutos);

²⁰ Vídeo disponível em: [When Men Change: A Promundo Film \(youtube.com\) https://www.youtube.com/watch?v=DXaFRrL-l70](https://www.youtube.com/watch?v=DXaFRrL-l70)

3. No final, juntar todas as pessoas em círculo, mostrar o resto do vídeo e cada grupo escolhe um/a representante para narrar a etnificção que construíram em conjunto.

INTERVALO (10 MINUTOS)

BLOCO 2 (1H30)

ATIVIDADE

AUTOCUIDADO E PODERES

OBJETIVOS

Retomar a Caixa dos Poderes, construída em conjunto na primeira sessão, e avaliar com os/as jovens as potencialidades que identificaram à data, que outros superpoderes seriam capazes de enumerar hoje e, por último, como é que essas percepções se alteraram no seu percurso pelo CE e como querem ser vistos pela sociedade, cá fora.

DURAÇÃO

40 minutos.

MATERIAIS

- Caixa dos Superpoderes;
- Cartolina ou painel afixado, dividido em **Poderes que temos** (*post-its* amarelos) + **Poderes que queremos ter** (*post-its* verdes);
- Cartolina 'O que significa cuidado para ti?'

DESCRIÇÃO

1. Retoma-se a atividade inicial da Caixa dos Poderes, relembrando todas as pessoas participantes do que foi pedido nessa primeira sessão;
2. Com o consentimento dos/as jovens, é aberta a caixa e é pedido à pessoa facilitadora que retire aleatoriamente 1 *post-it* de cada cor e os vá afixar no painel, repetindo-se esta tarefa até não restarem papéis na caixa;
3. Quando todos os superpoderes estiverem expostos, pede-se aos/às participantes que os organizem por tipo, se isso fizer sentido (a equipa de facilitação pode ajudar nesta tarefa, se os/as participantes tiverem dificuldades);
4. A pessoa facilitadora modera a reflexão com base nos superpoderes que foram identificados, primeiro os que acham que têm e, depois, os que querem ter, procurando coincidências/tendências e explorando com as pessoas participantes o significado dessas recorrências. Os/as participantes serão desafiados/as a responder à seguinte pergunta: “Se fosse hoje, escreveriam a mesma coisa?”
5. Sendo expectável que não surjam quaisquer superpoderes ligados ao cuidado, deve ser explorada nesta fase o PODER DO CUIDADO: pede-se aos/às jovens que escrevam em *post-its* e afixem num novo cartaz afixado neste momento o que significa, para eles/as, cuidado, promovendo uma roda de conversa sobre os vários tipos de cuidado (pessoal e com as outras pessoas) e como é que, através do cuidado, conseguimos chegar à forma como queremos ser e como queremos que os outros nos vejam.
6. É apresentado o conceito que presidiu ao projeto, explorando a lógica dos mutantes e dos superpoderes, a ideia que nos vamos transformando e podemos e devemos ir potenciando e explorando os diversos superpoderes com que nascemos e que vamos adquirindo ao longo da vida.

MOMENTO FINAL

- Avaliação conjunta do que aprenderam nas várias sessões e quais os superpoderes que têm e querem ter agora, depois da intervenção (há diferenças?) - se houver diferenças, os/as facilitadores/as podem escrever as sugestões no cartaz.
- Identificar a Palavra do Dia para resumir a impressão geral que tiveram/sentiram e construir uma Nuvem de Palavras que é exibida no final da Sessão para a fotografia de grupo (se permitido);
- Atribuir um certificado a cada participante, realçando o seu contributo para o sucesso da Sessão.



REFERÊNCIAS

- Alemu, B. (2015). *Working with Men and Boys to End Violence Against Women and Girls*. Approaches, Challenges, and Lessons. USAID.
- Alon, T., Doepke, M., Olmstead-Rumsey, J., & Tertilt, M. (2020). *The impact of covid-19 on gender equality*. Working paper 26947. Nber working paper series.
- Alonso, B. (2015). Opiniones y Actitudes de Hombres (extranjeros) frente a la Violencia de Género. *Oñati socio-legal series*, 5(2), pp.341-366.
- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.).
- Badinter, B E. (1996). *XY: La identidad masculina*. Alianza Editorial.
- Baird, A. (2012). The Violent Gang and the Construction of Masculinity amongst Socially Excluded Young Men, *Safer Communities*, 11 (4): 179-90. <https://doi.org/10.1108/17578041211271445>
- Barker, G. (2005). *Dying to be Men*. New York: Routledge.
- Barker, G., Contreras, J. M., Heilman, B., Singh, A. K., Verma, R. K., & Nascimento, M. (2011). *Evolving men. Initial results from the international men and gender equality survey (IMAGES)*. Promundo.
- Baubérot, A. (2013). One is not born virile, one becomes virile. In Courtine, Jean-Jacques (Org.) *History of manhood vol. 3: manhood in crisis?* Translation: Noéli C. de Melo and Thiago A. L. Florêncio. Petrópolis: Vozes.
- Belghiti-Mahut, S., Bergmann, N., Gärtner, M., Hearn, J., Holter, Ø., Hrženjak, M., Puchert, R., Scambor, C., Scambor, E., Schuck, H., Seidler, V., White, A., & Wojnicka, K. (2012). *The Role of Men in Gender Equality – European strategies & insights. Study on the Role of Men in Gender Equality*. Edited

by Elli Scambor, Katarzyna Wojnicka & Nadja Bergmann. European Commission, DG Justice.

Blum & Rahner (2020) *Triumph of The Women? The Female Face of Right-wing Populism and Extremism*. Case study Anti-feminism in Germany during the Coronavirus Pandemic. Friedrich-Ebert-Stiftung.

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Editorial Anagrama, segunda edición.

Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York: Basic Books.

Brewin, C. R., Andrews, B., & Valentine, J. D. (2000). Meta-analysis of risk factors for posttraumatic stress disorder in trauma-exposed adults. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(5), 748–766.

Burrell, S., & Ruxton, S. (2020) *Coronavirus reveals just how deep macho stereotypes run through society*. The Conversation. Available at [Coronavirus reveals just how deep macho stereotypes run through society \(theconversation.com\)](https://www.theconversation.com/coronavirus-reveals-just-how-deep-macho-stereotypes-run-through-society)

Butler, Judith, (2018), *Bodies in Alliance and Street Politics: Notes for a Performative Assembly 372 Theory*. Rio de Janeiro: Brazilian Civilization. Translation: Fernanda Siqueira Miguens. [original 373 2015]

Cabezas, A. y Berná, D. (2013). Cuerpos, espacios y violencias. La construcción de “lo femenino” en los regímenes biopolíticos. *Política y Sociedad*, 50(3), 771-802. https://doi.org/10.5209/rev_POSO.2013.v50.n3.41970

CARE & Promundo. (2017). *Men and boys in displacement: Assistance and protection challenges for unaccompanied boys and men in refugee contexts*. https://promundoglobal.org/wp-content/uploads/2017/12/FINAL_CARE-Promundo_Men-and-boys-in-displacement_2017-1.pdf

CARE, International (2012). *The Young Men Initiative: Engaging Young Men in the Western Balkans in Gender Equality and Violence Prevention*. Case study 2012.

Chodorow, N. (1978). *The reproduction of mothering: Psychoanalysis and the sociology of gender*. University of California Press.

- Cicchetti, D., & Toth, S. L. (2015). Child maltreatment and developmental psychopathology: A multilevel perspective. In D. Cicchetti (Ed.), *Developmental Psychopathology*, 3, 457-512. John Wiley & Sons.
- Combahee River Collective (1977). *The Combahee River Collective Statement*. Kitchen Table: Women of Color Press.
- Connell R. (2006). Northern Theory: The Political Geography of General Social Theory. *Theor Soc* 35, 237-264. <https://doi.org/10.1007/s11186-006-9004-y>
- Connell, R. (2005). *Masculinities*. Cambridge: Polity Press, second edition.
- Connell, R. (2014). Margin becoming centre: For a world-centred rethinking of masculinities, *International Journal for Masculinity Studies*, 9(4), 1-15.
- Cook, A., Blaustein, M., Spinazzola, J., & van der Kolk, B. (2003). Complex trauma in children and adolescents. *Psychiatric Annals*, 33(5), 374-383.
- Cotta, R., Jorge, A., Alves, S., Cerdeira, L., & Moura, T. (2021). *Primer Masculinities, Art & Peripheral Powers*. Rio de Janeiro: Uniperiferias.
- Courtois, C. A., & Ford, J. D. (Eds.). (2009). *Treating complex traumatic stress disorders: An evidence-based guide*. Guilford Press.
- Davis, A. (2004). *Mujeres, raza y clase*. Akal.
- Deblinger, E., Steer, R. A., & Lippmann, J. (2001). Two-year follow-up study of cognitive behavioral therapy for sexually abused children suffering post-traumatic stress symptoms. *Child Abuse & Neglect*, 25(7), 1001-1009.
- Deveci, Y. (2012). Trying to understand: Promoting the psychosocial well-being of separated refugee children. *Journal of Social Work Practice*, 26(3), 367-383.
- Do Carmo, M., Moura, T., Batista, F., Rentzou, K., Serra, R., Batista, S., Moutinho, T., Prazeres, V., & Trikić, Z. (2021). *Manual Parent: Paternidades envolvidas e cuidadoras: da Teoria à Prática + Toolkit*, Editor: Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. ISBN: 978-989-8847-35-5.
- Dutton, D. G. (1998). *The abusive personality: Violence and control in intimate relationships*. The Guilford Press.

- Edwards, J. (2020). *Protect a Generation: The impact of COVID-19 on children's lives*. Save the Children International
- Erdem, G., DuBois, D. L., Larose, S., De Wit, D., & 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.
- European Union Agency for Fundamental Rights. (2018). *Second European Union Minorities and Discrimination Survey: Being Black in the EU*. https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2018-being-black-in-the-eu_en.pdf
- Fanon, Frantz (2008), *Black Skin, White Masks*. New York: Berkeley, Grove Press.
- Felitti, V., Anda, R., Nordenberg, D., Williamson, D., Spitz, A., Edwards, V., Koss, M., & Marks, J. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults. The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. *Am J Prev Med, 14*(4), pp.245-258. doi: 10.1016/s0749-3797(98)00017-8. PMID: 9635069.
- Ferreira, P., Moura, T., & Rolino, T. (org.) (2022). *Parent European Manual: Promotion, Awareness Raising and Engagement of men in Nurture Transformations*. Coimbra, Portugal: Center for Social Studies
- Fivush, R. (1989). Exploring sex differences in the emotional content of mother-child conversations about the past. *Sex Roles: A Journal of Research, 20*(11-12), 675-691. <https://doi.org/10.1007/BF00288079>
- Freitas, D. S. (2020). Slam Resistance: poetry, citizenship and insurgency, *Studies in Contemporary Brazilian Literature, v. 59*.
- Gilligan, C. (1996). *In a different voice: Psychological theory and women's development*.
- Glissant, Eduard. *Pela opacidade*. Translation: Henrique de Toledo Groke e Keila Prado Costa. Available at <http://www.revistas.usp.br/criacaoe critica/article/view/64102/pdf>
- Hallam, S., Rogers, L., & Creech, A. (2008). Gender differences in musical instrument choice. *International journal of music education, 26*(1), 7-19.

- Hammond, W. P. (2012). Taking it like a man: Masculine role norms as moderators of the racial discrimination-depressive symptoms association among African American men. *American Journal of Public Health*, 102(S2), S232–S241.
- Heddon, D. (2006). “The Politics of the Personal: Autobiography in Performance” in Aston E., Harris G. (eds) *Feminist Futures? Performance Interventions*, Palgrave Macmillan: London
- Heilman, B., & Barker, G. (2018). *Masculine norms and violence: Making the connections*. Promundo-US.
- Heinze, J, Cook, S., Wood, E., Dumadag, A., & Zimmerman, Z. (2018). Friendship attachment style moderates the effect of adolescent exposure to violence and emerging adult depression and anxiety trajectories. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(1), pp.177-193
- hooks, b. (2000). *Feminist theory: from margin to centre*. Cambridge: South End Press. [orig.1984].
- hooks, b. (2015). *Yearning. Race, Gender, and Cultural Politics*. Routledge.
- hooks, b. (2018). *Feminism for the whole world: sweeping policies*. Translation: Ana Luiza Libânio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.
- hooks, b. (2021). *El deseo de cambiar. Hombres, masculinidad y amor*. Bellaterra Editions.
- Hughes, K., Bellis, M. A., Hardcastle, K. A., Sethi, D., Butchart, A., Mikton, C., Jones, L., & Dunne, M. P. (2017). The effect of multiple adverse childhood experiences on health: A systematic review and meta-analysis. *The Lancet Public Health*, 2(8), 356–e366.
- Iván Rodríguez Pascual (2007). *Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos*. Madrid: CIS.
- Jakupcak, M., Tull, M. T., & Roemer, L. (2005). Masculinity, Shame, and Fear of Emotions as Predictors of Men’s Expressions of Anger and Hostility. *Psychology of Men & Masculinity*, 6(4), 275.
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Bartkiewicz, M. J., Boesen, M. J., & Palmer, N. A.

(2012). *The 2011 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools*. GLSEN.

Krahé, B., Berger, A., Vanwesenbeeck, I., Bianchi, G., Chliaoutakis, J., Fernández-Fuertes, A. A., Fuertes, A., de Matos, M. G., Hadjigeorgiou, E., Haller, B., Hellemans, S., Izdebski, Z., Kouta, C., Meijnckens, D., Murauskiene, L., Papadakaki, M., Ramiro, L., Reis, M., Symons, K., . . . Zygadło, A. (2015). Prevalence and correlates of young people's sexual aggression perpetration and victimization in 10 European countries: A multi-level analysis. *Culture, Health & Sexuality*, 17(6), 682–699. <https://doi.org/10.1080/13691058.2014.989265>

Kuebli, J., & Fivush, R. (1992). Gender differences in parent-child conversations about past emotions: A longitudinal investigation. *Sex Roles: A Journal of Research*, 27(11-12), 683–698. <https://doi.org/10.1007/BF02651097>

LeDoux, J. (2000). Emotion circuits in the brain. *Annual Review of Neuroscience*, 23(1), 155-184.

Lerner, R. M. (2009). "The positive youth development perspective: theoretical and empirical bases of a strengths-based approach to adolescent development," in *The Oxford Handbook of Positive Psychology*, eds S. J. Lopez and C. R. Snyder (Oxford: Oxford University Press), 149–163.

Levant, R. F. (2010). *Masculinity*. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9780470479216.corpsy0527>

Mahoney, A., Donnelly, W. O., Lewis, T., & Maynard, C. (2000). Mother and father self-reports of corporal punishment and severe physical aggression toward clinic-referred youth. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(2), 266–281.

Marchbanks, M. P., III, Peguero, A. A., Varela, K. S., Blake, J. J., & Eason, J. M. (2018). School strictness and disproportionate minority contact: Investigating racial and ethnic disparities with the "school-to-prison pipeline." *Youth Violence and Juvenile Justice*, 16(2), 241–259.

Martínez, M.F., & Carmona, J.A. (2023). Masculinities and the Decolonial Perspective in Latin America. *Masculinities & Social Change*, 12 (3), pp. 273-292 <http://dx.doi.org/10.17583/msc.11708>

- Miescher, S., Lindsay, L. A. (2003). Introduction: *Men and Masculinities in Modern African History*. In Miescher, Stephan; Lindsay, Lisa. (Orgs.), *Men and Masculinities in Modern Africa*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Morgan, K. P. (1996). Describing the emperor's new clothes: Three myths of educational (in)equality. In A. Diller, B. Houston, K. P. Morgan, & M. Aylm (Eds.), *The gender question in education: Theory, pedagogy, and politics*, 105–122. Boulder, CO: Westview.
- Moura, T., & Cerdeira, L. (2021). Re-Thinking Gender, Artivism and Choices. Cultures of Equality Emerging from Urban Peripheries, *Frontiers in Sociology*, 6, 637564, <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fsoc.2021.637564/full>
- Moura, T., & Roque, S. (2009). Invisible Vulnerabilities – The Cases of Rio de Janeiro (Brazil) and San Salvador (El Salvador), in Day, D., Grinssted, A, Piquard, B, Zammit, D; Villanueva, K. (orgs.), *Cities and Crises*. Bilbao: Humanitarian net.
- Moura, T., Fernandez, M., & Page, V. (2020). Power from the Peripheries: Arts, Cultures of Equality and Southern Perspectives. In Clisby, Suzanne; Johnson, Mark; Turner, Jimmy (Org.). *Theorising Cultures of Equality*. London, UK: Routledge, Argentina.
- Myers, T., Salcedo, A., Frick, P., Ray, J., Thornton, L., Steinberg, L., & Cauffman, E. (2018). Understanding the link between exposure to violence and aggression in justice-involved adolescents. *Development and psychopathology*, 30, pp.593-603. doi:10.1017/S0954579417001134
- Nickerson, A., Bryant, R. A., Rosebrock, L., & Litz, B. T. (2014). The mechanisms of psychosocial injury following human rights violations, mass trauma, and torture. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 21(2), 172–191.
- Olivius, E. (2016). Refugee men as perpetrators, allies or troublemakers? Emerging discourses on men and masculinities in humanitarian aid. *Women's Studies International Forum*, 56, 56–65.
- Paradies, Y., Ben, J., Denson, N., Elias, A., Priest, N., Pieterse, A., Gupta, A., Kelaheer, M., & Gee, G. (2015). Racism as a determinant of health: A systematic review and meta-analysis. *PLoS One*, 10(9), e0138511.

- Pérez Orozco, A. (2014). *Subversión feminista de la economía. Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*. Traficantes de Sueños.
- Petersson, C. C., & Plantin, L. (2019). Breaking with norms of masculinity: Men making sense of their experience of sexual assault. *Clinical Social Work Journal*, 47(4), 372–383.
- Pollack, W. (1998). *Real boys: Rescuing our sons from the myths of boyhood*. Random House.
- Porter, M., & Haslam, N. (2005). Predisplacement and postdisplacement factors associated with mental health of refugees and internally displaced persons: A meta-analysis. *JAMA*, 294(5), 602–612.
- Powell, W. (2015). Racial discrimination, identity, and health risk behavior among African American adolescent males. In K. Vaughans & W. Spielberg (Eds.), *The psychology of Black boys and adolescents*. Praeger.
- Powell, W., Adams, L. B., Cole-Lewis, Y., Agyemang, A., & Upton, R. D. (2016). Masculinity and race-related factors as barriers to health help-seeking among African American men. *Behavioral Medicine*, 42(3), 150–163.
- Rodó-Zárate, M. (2021). *Interseccionalidad. Desigualdades, lugares y emociones*. Editorial Bellaterra.
- Rosen, N. L., & Nofziger, S. (2019). Boys, bullying, and gender roles: How hegemonic masculinity shapes bullying behavior. *Gender Issues*, 36(3), 295–318.
- Rothman, E. F., Exner, D., & Baughman, A. L. (2011). The prevalence of sexual assault against people who identify as gay, lesbian, or bisexual in the United States: A systematic review. *Trauma, Violence & Abuse*, 12(2), 55–66.
- Sampson, Robert, & Wilson, William Julius (1995). Toward a Theory of Race, Crime and Urban Inequality. In *Crime and Inequality*, (eds.) John Hagan and Ruth Peterson, 37–54. Stanford: Stanford University Press.
- Santos, R., & Rolino, T. (2019). *Manual de Promoção de Igualdade de género e de masculinidades não violentas*, Coimbra: Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra.

- Shapiro, F. (2018). *Eye movement desensitization and reprocessing (EMDR) therapy: Basic principles, protocols, and procedures* (3rd ed.). The Guilford Press.
- Shepard, M. L. (2021). *Impact of intersectionality of school discipline and race on boys of color* [Doctoral dissertation, Walden University]. <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/10755/>
- Siegel, D. J. (1999). *The developing mind: How relationships and the brain interact to shape who we are*. Guilford Press.
- Slegel, H., Spielberg, W., & Ragonese, C. (2021). *Masculinities and Male Trauma: Making the Connections*. Washington, DC: Promundo-US.
- Snyder, C. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13, 249-275.
- Sorbring, E., Rödholm-Funnemark, M., & Palmérus, K. (2003). Boys' and girls' perceptions of parental discipline in transgression situations, *Infant and Child Development*, 12(1), 53-69.
- Taylor, A.Y., Moura, T., Scabio, J.I., Borde, E., Afonso, J.S., & Barker, G. (2016). *This isn't life for you: Masculinities and nonviolence in Rio de Janeiro, Brazil. Results from the International Men and Gender Equality Survey (IMAGES) with a focus on urban violence*. Washington, DC and Rio de Janeiro, Brazil: Promundo.
- Terr, L. C. (1991). Childhood traumas: An outline and overview. *The American Journal of Psychiatry*, 148(1), 10-20.
- Till-Tentschert, U. (2017). The relation between violence experienced in childhood and women's exposure to violence in later life: evidence from Europe. *Journal of Interpersonal Violence*, 32(12), pp.1874-1894
- UNICEF (2020) *Protect a Generation: The impact of COVID-19 on children's lives*
- United Nations Office on Drugs and Crime (2019). *Global study on homicide 2019*. <https://www.unodc.org/unodc/en/data-and-analysis/global-study-on-homicide.html>

van der Kolk, B. A. (2014). *The body keeps the score: Brain, mind, and body in the healing of trauma*. Penguin Books.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Walker, P. (2013). *Complex PTSD: From Surviving to Thriving: A Guide and Map for Recovering from Childhood Trauma*. Azure Coyote.

Wilson, J. P., Hugenberg, K., & Rule, N. O. (2017). Racial bias in judgments of physical size and formidability: From size to threat. *Journal of Personality and Social Psychology*, 113(1), 59–80.



“When Men Change”

<https://www.youtube.com/watch?v=DXaFRrl-L7O>

“When Men Change”

<https://www.youtube.com/watch?v=bk69eDLS1RE>

(91) J&B - She, un cuento de J&B, English subs (“She, a tale by J&B”, Diageo, Xmas, 2022) - YouTube

<https://www.youtube.com/watch?v=oOVVgEtuybk>

Parent. – Engaging men to promote change in social attitudes and behaviour regarding gender roles in caregiving. (uc.pt)

<https://parent.ces.uc.pt>

(92) Gillette’s ‘We believe: the best men can be’ razors commercial takes on toxic masculinity - YouTube

https://www.youtube.com/watch?v=UYaY2Kb_PKI

espnW Brasil - Invisible Players (youtube.com)

<https://www.youtube.com/watch?v=XoZrZ7qPqio>

Cidade Invisível | Antena 1 - RTP

<https://antena1.rtp.pt/antena1/cidade-invisivel/>

Interview “Morad habla del clasismo y racismo en su paso por un colegio jesuita - Lo de Évole

<https://www.youtube.com/watch?v=5qkaBvbSE94>

Tea and Consent (youtube.com)

<https://www.youtube.com/watch?v=pZwvrXVavnQ>





STATUS **M**



Funded by
the European Union