PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

DELANO MARCUS COUTINHO GONDIM JÚNIOR

ENSINANDO HISTÓRIA COM ORGULHO: MOVIMENTO HOMOSSEXUAL EM JOÃO PESSOA NOS ANOS 1980 E AS CULTURAS JUVENIS LGBTQIAPN+ NA ESCOLA

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

JULHO/2026

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA

PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

Delano Marcus Coutinho Gondim Júnior

Ensinando História com orgulho: movimento homossexual em João Pessoa nos anos 1980 e as culturas juvenis Lgbtqiapn+ na escola

Dissertação apresentada à Universidade Federal da Paraíba, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História na Linha de Pesquisa Narrativas Históricas: produção e difusão para obtenção do título de mestre.
Orientador: Dr. Paulo Roberto Souto Maior Júnior

JOÃO PESSOA – PB
2026

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

J95e Gondim Júnior, Delano Marcus Coutinho.
Ensinando história com orgulho : movimento homossexual em João Pessoa nos anos 1980 e as culturas juvenis LGBTQIAPN+ na escola / Delano Marcus Coutinho Gondim Júnior. - João Pessoa, 2026.
188 f.

Orientação: Paulo Roberto Souto Maior Júnior.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Ensino de história. 2. Cultura escolar. 3. Sexualidades dissidentes. 4. Culturas juvenis Lgbtqiapn+. I. Maior Júnior, Paulo Roberto Souto. II. Título.

UFPB/BC CDU 37.016:94(043)

Elaborado por GRACILENE BARBOSA FIGUEIREDO - CRB-15/794

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA

ATA Nº 38

Aos sete dias do mês de julho do ano de dois mil e vinte e seis, às catorze horas, através da Plataforma Google Meet (http://meet.google.com/umm-czuv-mrz), instalou-se a banca examinadora de dissertação de Mestrado do(a) aluno(a) DELANO MARCUS COUTINHO GONDIM JUNIOR. A banca examinadora foi composta pelos professores Dr. José Santos da Costa Junior, URCA, examinador externo à instituição, Dr. Yan Soares Santos, UFPB, examinador interno, Dr. Paulo Roberto Souto Maior Junior, UFPB, presidente. Deu-se início a abertura dos trabalhos, por parte do professor Dr. Martinho Guedes dos Santos Neto, coordenador do Programa, que, após apresentar os membros da banca examinadora e esclarecer a tramitação da defesa, passou a presidência dos trabalhos ao professor Dr. Paulo Roberto Souto Maior Junior, que de imediato solicitou a (o) candidato (a) que iniciasse a apresentação da dissertação, intitulada "ENSINANDO HISTÓRIA COM ORGULHO: MOVIMENTO HOMOSSEXUAL EM JOÃO PESSOA NOS ANOS 1980 E AS CULTURAS JUVENIS LGBTQIAPN+ NA ESCOLA", marcando um tempo de vinte minutos para a apresentação. Concluída a exposição, o professor Dr. Paulo Roberto Souto Maior Junior, presidente, passou a palavra ao professor Dr. José Santos da Costa Junior, para arguir o (a) candidato (a), e, em seguida, ao professor Dr. Yan Soares Santos para que fizessem o mesmo; após o que fez suas considerações sobre o trabalho em julgamento; tendo sido **APROVADO** o candidato, conforme as normas vigentes na Universidade Federal da Paraíba. A versão final da dissertação deverá ser entregue ao Programa, no prazo de trinta dias, contendo as modificações sugeridas pela banca examinadora e constante na folha de correção anexa. O candidato não terá o título se não cumprir as exigências acima.

gov.br Documento assinado digitalmente
PAULO ROBERTO SOUTO MAIOR JUNIOR
Data: 07/07/2026 17:48:30-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Dr. PAULO ROBERTO SOUTO MAIOR JUNIOR, UFPB, Presidente

gov.br Documento assinado digitalmente
JOSE DOS SANTOS COSTA JUNIOR
Data: 07/07/2026 20:40:24-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Dr. JOSÉ DOS SANTOS COSTA JÚNIOR, URCA, Examinador Externo à Instituição

gov.br Documento assinado digitalmente
YAN SOARES SANTOS
Data: 08/07/2026 11:31:20-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Dr. YAN SOARES SANTOS, UFPB, Examinador Interno

DELANO MARCUS COUTINHO GONDIM JUNIOR, Mestrando

gov.br Documento assinado digitalmente
DELANO MARCUS COUTINHO GONDIM JUNIOR
Data: 08/07/2026 12:11:10-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

AGRADECIMENTOS

Reencontrar o espaço acadêmico nesses últimos dois anos, depois de tanto tempo distante, foi como revisitar sonhos antigos. Ao iniciar a graduação em História, tinha um desejo de trabalhar com a pesquisa, com a escrita acadêmica, como um trabalho historiográfico clássico, com análise de fontes e uso do método científico. Porém, ao concluir a graduação, vi-me na obrigação de já seguir na carreira docente da educação básica para ter um trabalho remunerado e a segurança de uma vida economicamente estável. Se hoje essa pesquisa ganha forma, é pela oportunidade de criação da Rede Nacional do Mestrado Profissional em Ensino de História que oportuniza a tantos docentes a possibilidade de realizar uma pesquisa histórica tomando como ponto de partida, como objeto de estudo, a própria sala de aula. Agradeço imensamente a essa Rede por defender a prática de pesquisa para nós docentes do ensino básico.

Agradeço especialmente ao Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal da Paraíba que qualificou minha formação acadêmica e transformou a minha maneira de enxergar a prática docente. Em tempos de tanta descredibilidade e negacionismo com o conhecimento histórico científico, ter aulas que me fizessem discutir sobre nossos sistemas de ensino e os reveses que enfrentamos ao tentarmos ensinar história para as novas gerações foi de fundamental importância para acreditar que toda essa escrita seria possível. Aos mestres Martinho Guedes e Ângelo Emílio, deixo o meu mais singelo agradecimento pela paciência e benevolência em encontrar um professor tão cru quanto até a escolha de seu objeto de pesquisa, mas, mesmo assim, com toda orientação digna de historiadores veteranos, fez o que era desencontro, um encontro com um tema tão enriquecedor como o que escolhi.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo financiamento desta pesquisa. É com esse apoio financeiro que a pesquisa científica se mantém no nosso país.

Ao meu orientador, Paulo Souto, meus mais sinceros agradecimentos. Sou extremamente grato pelo o encontro acadêmico que tivemos e por toda generosidade pessoal e intelectual a mim dedicadas. Pesquisar sobre a História das existências Lgbtqiapn+ e ter um historiador que é referência nacional no assunto como orientador, só me fortaleceu a dar continuidade ao trabalho em cada passo percorrido. Essa pesquisa também carrega a marca de sua escuta ativa, de nossas conversas formais e informais, de sua sensibilidade para ponderar quando me encontrava confuso e inseguro. Agradeço, sobretudo, por ter segurado a

minha mão e ter estabelecido uma relação acadêmica profícua e inspiradora.

Às minhas amigas e aos meus amigos, agradeço por termos nos escolhido para fazer parte da vida um do outro e compartilharmos afetos, conversas que me ajudaram a percorrer essa volta à vida acadêmica de uma maneira menos solitária. Em meio a rotina exaustiva de professor e a necessidade de leitura e escrita para consolidar esse trabalho, foram vocês que me lembraram que a vida é boa, é massa, que ser professor vale a pena, porque somos movidos a abrir portas e possibilidades de existências. Deixo meu agradecimento a três mulheres que me foram essenciais nesse percurso. Lis e Ana Daviana… sem a amizade de vocês, por todos esses anos, eu não saberia acreditar que as relações humanas são possíveis. Agradeço por cada momento, cada mesa de bar, cada brinde, cada abraço, cada palavra de fortalecimento e encorajamento, sobretudo por sempre me fazerem acreditar no meu potencial. À Silvia, deixo meu abraço afetuoso de agradecimento por ter a perspicácia de ser uma revisora em meio à rotina de professora de Língua Portuguesa e a maternidade. Sua sensibilidade em cada leitura atenta de revisora fez do meu texto mais potente e esclarecedor.

Agradeço a Henrique Magalhães e Gabriel Bechara por compartilharem suas memórias, experiências e trajetórias na fundação do *Nós Também*. Escutar as histórias de cada um me inspirou profundamente como ser humano e me fez esperançar sobre como sempre resistir, acreditar na transformação social, no impacto que a educação e as artes causam nas estruturas sociais mais conservadoras. Vocês nos abriram portas e horizontes e, agora, esse trabalho pretende servir como uma referência histórica para as novas gerações. Cada entrevista foi mais que uma produção de documento histórico, foi um encontro humano profundamente marcante.

Agradeço também a todos que vieram antes de mim e desbravaram, com muita coragem, caminhos desconhecidos. Abriram possibilidades de existir, apesar de toda moral repressora. A luta por visibilidade não foi apenas uma maneira de aparecer socialmente. Foi a melhor maneira de buscar um lugar definitivo, rompendo redes de exclusão. Somos hoje porque outros lutaram para que fôssemos e afirmássemos nossas histórias e todo nosso afeto.

Por fim, a todos, todas e todes, alunos, alunas e alunes, meu agradecimento mais eloquente, festivo e afetuoso. Foram vocês que me fizeram reencontrar o sentido da pesquisa histórica. Foram as minhas escutas ativas em sala de aula que me fizeram perceber a urgência de se propor uma cultura escolar mais plural, humana e democrática. Minha inquietação maior nasceu de fazer das existências Lgbtqiapn+ sujeitos históricos ativos e agentes de transformação. Cada página carrega esse anseio de que a escola possa ser esse lugar de transformação existencial. Essa pesquisa também é para vocês, com vocês e de vocês meu

querido corpo discente da Escola Técnica Estadual de Arte, Tecnologia e Economia Criativa Poeta Juca Pontes.

SUMÁRIO

Introdução……12

1 Entre a minha trajetória estudantil e a docência em História: encontros com as culturas LGBTQIAPN+ escolares…….. 26

1.1 Cultura escolar: descobertas e tensionamentos no Ensino Médio……..28

1.2 Ensinar História com orgulho perante as culturas juvenis LGBTQIAP+ na escola……...37

1.3 A prática de ensino de História e a inserção das sexualidades dissidentes no currículo…….45

1.4 Descrevendo aulas de História: o uso de fontes sobre o movimento homossexual em João Pessoa nos anos 1980……49

2 O Movimento *Nós Também* em João Pessoa - PB, na década de 1980: antecedentes e mudanças de paradigma do ser homossexual…….56

2.1 Os sujeitos históricos homossexuais entre silenciamentos e disputas de temporalidades……..58

2.2 A "centelha de esperança": o caso de Herbert Daniel, um homossexual militante…….62

2.3 Os coletivos homossexuais durante o projeto distensionista da ditadura civil-militar……66

2.4 " Contra a morgação uma grande paixão": o grupo *Nós Também* e sua intervenção cultural na Paraíba da redemocratização……..75

3 "Não me diga a quem devo amar": *Nós Também* e a produção de saber histórico escolar……101

3.1 "Libertas que darás também": as disputas pelo conhecimento histórico ……102

3.2 " É preciso amar os amigos e desarmar os inimigos": a prática de ensino da História dos movimentos homossexuais……104

3.3 "Fim da recessão de seu coração": a construção do material didático…….107

4 Considerações Finais……114

Referências ……..117

ANEXO A……...……...124

APÊNDICE A……..147

APÊNDICE B.....170

RESUMO

Esta pesquisa tem como principal objetivo estudar as culturas juvenis Lgbtqiapn+ como protagonistas e sujeitos históricos nas aulas de História do Ensino Médio da *Escola Técnica Estadual de Artes, Tecnologia e Economia Criativa Poeta Juca Pontes.* Para isso, é realizado um recorte da emergência do movimento gay "Nós Também" na cidade de João Pessoa na década de 1980. Acredita-se que esse conteúdo pode ser utilizado como um referencial histórico para estes estudantes que se engajam na cultura juvenil escolar, identificada como Lgbtqiapn+. Além disso, a pesquisa se aprofunda na ideia de discutir sobre o silenciamento das histórias das dissidências sexuais e, como forma de (re) compor essa historiografia, será incluída no currículo real das aulas de história para a construção de materiais didáticos no formato de cartilha sobre a história e a experiência Lgbtqiapn+ em João Pessoa. Dessa forma, espera-se proporcionar uma aprendizagem histórica e o reconhecimento do passado das sexualidades dissidentes, desconstruindo preconceitos e promovendo a inclusão na escola.

Palavras-chave: Ensino de História. Sexualidades dissidentes. Cultura escolar. Culturas juvenis Lgbtqiapn+.

ABSTRACT

This research primarily aims to study LGBTQIAPN+ youth cultures as protagonists and historical subjects in High School History classes at the *Escola Técnica Estadual de Artes, Tecnologia e Economia Criativa Poeta Juca Pontes*. To this end, it focuses on the emergence of the 'Nós Também' gay movement in the city of João Pessoa during the 1980s. It is argued that this content can serve as a historical reference for students engaged in LGBTQIAPN+ school youth culture. Furthermore, this research delves into the discussion of the silencing of histories regarding dissident sexualities. As a means to (re)compose this historiography, it will be integrated into the actual curriculum of History classes for the development of teaching materials in the form of a booklet concerning LGBTQIAPN+ history and experience in João Pessoa. Thus, this study expects to provide historical learning and foster the recognition of the past of dissident sexualities, thereby deconstructing prejudices and promoting inclusion within the
school environment.

Key words: History teaching. Queer sexualities. School culture. LGBTQIAPN+ Youth culture.

"O Andrógino Antropocósmico era como um menino na
beira de um lago. Atira pedra faz xixi & pede peixinho.
Ele atravessa as florestas durante a noite & ronda as cidades
brasileiras fazendo os adolescentes se contorcer em seus
morenos travesseiros.
Eu gostaria de fazer a História disse Coxas Ardentes a Pólen
que mascava uma perna de centopeia.
Você ama o êxtase que conduz à luz transparente submarina
como a alma de um condor na floresta sacrílega aqui &
agora perderemos a cabeça eu gostaria de assassinar o
Andrógino Antropocósmico sem pestanejar & você casaria
comigo então, Pólen?
Coxas Ardentes era implacável.
Coxas Ardentes era uma rajada de metranca erótica.
Coxas Ardentes sabia onde se deve acariciar & como dormir juntos.
Momento algum você terá
o momento
eu alimento os deuses
com pedras e queijadinhas
antes de mim o dilúvio
depois de mim a vidraça & a pedra-pomes
você mordisca meu
pescoço exposto
no mato espesso
você me ama neste
chão agreste
antes & depois dos clubes
fechados onde Hegel entrou
farejou plantou & saiu
com novos cometas
dementes & fluídicos
o leitor é um puto
o leitor quer dar
& tem medo
o leitor é um hipócrita
irmão de Baudelaire" (Roberto Piva)

Introdução

Iniciamos a pesquisa pela constatação da existência de culturas juvenis escolares[1] que se afirmam pertencentes à comunidade Lgbtqiapn+. São jovens que ocupam diferentes localidades urbanas e cursam o ensino médio na Escola Técnica Estadual de Artes, Tecnologia e Economia Criativa Poeta Juca Pontes, no Varadouro, bairro do município de João Pessoa, Paraíba. Há a afirmação desse pertencimento mesmo sem conhecer a história do movimento Lgbtqianp+. Observo, no meu cotidiano como professor, o espaço escolar como uma possibilidade de afirmação de uma sexualidade dissidente[2], ainda que esse reconhecimento seja de forma mais orgânica, pois se dá apenas no plano mais imediato, no presente, como expoente de seus desejos mais íntimos, sem partir de um entendimento da sexualidade como um constructo histórico e social (Rubin, 2003). Assim, pretendemos pesquisar a história da emergência do movimento pela afirmação homossexual na Paraíba no início dos anos 1980, representado pelo grupo "Nós Também", em um contexto de distensão política da ditadura civil-militar, com a finalidade de torná-la um conteúdo curricular para o ensino de História.

De início, partimos do princípio de que um dos pilares do ensino de História é a construção de um pertencimento social de grupo e do estudo de uma identidade pelo viés de articulação entre o presente e o passado dos grupos pioneiros da luta pela afirmação de suas sexualidades dissidentes. Nesse cenário, uma inquietação surgiu quando rememorei minha própria trajetória escolar e a dificuldade que enfrentei para conseguir entender os conflitos pertinentes a minha orientação sexual. A escola, que deveria ser o lugar de acolhimento e de sociabilidade das diversas pluralidades, na época de minha adolescência, acabava por ser o espaço de coerção social e opressão das sexualidades dissidentes, isso entre 1999 e 2003, quando cursava o Ensino Fundamental e o Ensino Médio em escola particular da cidade de Campina Grande.

Na atual conjuntura, os antes invisibilizados, no contexto social mais amplo, estão em busca de um protagonismo histórico. Diante disso, é principalmente no espaço escolar, que temos essa possibilidade de ação, de construção de protagonismo a partir das próprias

---

[1] Uma cultura juvenil escolar pode ser entendida como o conjunto de expressões, manifestações e comportamentos de um coletivo de jovens que partilham, minimamente, características em comum, estando em ambiente escolar (Dayrell; Reis, 2007).

[2] Tomamos como referência para o conceito de sexualidades dissidentes Gayle Rubin (2003), que pensa essa categoria a partir de uma análise histórica e social como toda experiência afetiva-sexual e identitária destoante das normas hegemônicas da heteronormatividade. Escapam, portanto, do que foi historicamente legitimado como norma para práticas sexuais, para o desejo sexual e para as identidades sexuais.

culturas juvenis escolares. Assim, vi-me na incumbência de fazer do ensino de História o espaço de reflexão sobre a construção das identidades sexuais dissidentes.

Pesquisar sobre um grupo pioneiro no movimento Lgbtqiapn+[3] é mais que um projeto acadêmico pura e simplesmente, é uma tentativa de construir na escola uma perspectiva: ser o espaço de esperançar possibilidades de existências sociais e culturais. A partir dessa perspectiva, o discente pode se sentir com mais oportunidades de reconhecer no espaço escolar o lugar de assumir e sociabilizar suas identidades sexuais, já que a sexualidade é algo inerente a nossa vida e não tem como dispensá-la quando se está em um ambiente escolar.

Nesse sentido, não podemos pensar a escola como espaço de silenciamento em relação às identidades sexuais. Se antes a escola seguia o padrão da heteronormatividade (Louro, 2008), onde sequer se discutia sobre construção de identidades sexuais no ensino e nos projetos pedagógicos escolares, na atualidade, tornou-se uma necessidade, uma vez que é impossível abordar a construção da cidadania e a inclusão social sem abordar as questões atinentes à sexualidade.

Toda essa reflexão vem ganhando espaço nas discussões teóricas sobre práticas pedagógicas e as questões de gênero e sexualidades dissidentes podem ser referenciadas em pesquisas acadêmicas, como em Louro (2008), Junqueira (2016), Bock (2016), Seffner (2020). Porém, nas pesquisas em ensino de História, ainda é uma temática bem incipiente. Poucas pesquisas dão cabo de interconectar uma aprendizagem histórica com uma discussão sobre sexualidades dissidentes ao longo da história.

Os estudos de Fernando Seffner são uma referência crucial, embora trate de observação em sala de aula da aplicação das temáticas de gênero e sexualidade. Há também uma historiografia sobre movimentos pela afirmação das diversidades sexuais. Na Paraíba podemos citar a pesquisa de Santana (2020). Tal estudo segue o esteio de historiadores e historiadoras que enveredaram por esse caminho de aliar suas experiências reais, enquanto pertencentes a uma sexualidade dissidente, com o fazer historiográfico, a fim de compor uma história de quem lutou para não ser invisibilizado, em razão de sua sexualidade, no passado.

Os silenciamentos das sexualidades dissidentes acontecem não só no espaço social com discursos homogeneizantes heteronormativos, mas também a partir das lacunas dessa

[3] Essa sigla se refere a uma discussão mais ampla do que apenas uma nomenclatura ou uma "sopa de letrinhas". Embora, cada letra tenha um significado linguístico, é muito mais sobre uma denominação política com a finalidade de constituir sujeitos políticos passíveis de terem políticas públicas específicas para lésbicas, gays, bissexuais, transsexuais, *queers*, intersexuais, assexuais, pansexuais e mais outras identidades que possam surgir (Facchini, 2020).

temática nas narrativas historiográficas. Com a pesquisa sobre a emergência do grupo *Nós Também,* no início dos anos 1980*,* pretendemos, portanto, fazer uma análise histórica desses sujeitos não como meras vítimas passivas, mas como construtores da sua história. Assim, há a necessidade de problematizar nas culturas juvenis o desejo de autoafirmação sexual no contexto escolar atual, lançando mão da compreensão de grupos sexualmente dissidentes no contexto de repressão moral e de distensão política da ditadura civil-militar. É uma forma, cara à História, de entender, como gostava de colocar Michel Foucault (2023), como nos tornamos quem somos e como entendemos as dinâmicas do presente olhando para trás.

Ao longo do século XX, as noções sobre sexualidade mudaram radicalmente em relação aos séculos anteriores, refletindo justamente as mudanças sociais, culturais e dos costumes daquele século. Era uma época de consolidação do trabalho assalariado e, com ele, a emancipação social de outros sujeitos históricos, antes invisibilizados. Esses sujeitos, gozando de uma pretensa "liberdade econômica", conseguem ocupar os espaços públicos ainda que às custas de sanções morais e até mesmo repressão. Apesar das ondas repressoras e conservadoras da moral, na segunda metade do século 20, houve uma discussão mais aberta sobre as sexualidades, principalmente as dissidentes (D'emilio, 1993). Foram muitos movimentos em prol da liberdade sexual e igualdade de direitos civis. Com o tempo, sobretudo a partir da década de 1970, esse contexto fez emergir estudos sobre gênero e sexualidades (Pedro, 2005).

A questão primordial para um projeto de pesquisa com a temática de sexualidades dissidentes, antes de qualquer outra, é entender conceitualmente a própria sexualidade. Como se trata de uma pesquisa histórica, o primeiro aspecto a se compreender é que a sexualidade é plural, construída social e historicamente, com suas práticas variando ao longo do tempo. Temos de levar em consideração que assim como cada momento histórico molda e configura o que se conhece como sexualidade humana, a representação das sexualidades está também condicionada ao contexto social de cada época histórica. (Foucault, 2020). É importante enfatizar também a singularidade das experiências referentes às sexualidades. Exemplo disso é que alguém que mora na periferia urbana não tem a experiência e representa sua sexualidade da mesma forma que alguém que mora em ambientes mais elitizados. Esses apontamentos demonstram a pluralidade implicada no estudo das sexualidades: tão plural quanto as diversas expressões da sexualidade.

Apesar de cada momento histórico ter uma determinada norma de conduta sexual, cada indivíduo também expressa sua sexualidade de acordo com sua vivência, ainda que burle a norma de um dado período. Por isso, fala-se em diversidade sexual por se tratar de

diferentes concepções, práticas e expressões da sexualidade para além da heteronormatividade (Torres, 2010).

O nosso momento atual é de lutar ainda mais pela visibilidade e a ocupação dos espaços públicos, além da conquista de direitos para as diversidades sexuais. Não cabe mais a justificativa moral de que discutir sexualidade é uma forma de induzir os indivíduos a determinadas práticas sexuais.

No seio da educação, essas questões estão cotidianamente presentes e não há mais como deixá-las passar despercebidas. O corpo discente das escolas de João Pessoa atualmente não só traz temas como esse para as escolas, como também vivencia suas diversas expressões de sexualidade. O espaço escolar é o lugar onde se deve acolher e respeitar toda e qualquer diferença. Até porque não se estabelecem, nas escolas, regras arbitrárias. Ora, quem define as temáticas que podem ou não ser ensinadas são os Conselhos de Educação, em suas instâncias federal, estadual e municipal, em consonância com a prática do direito à educação universal, sem quaisquer distinções de classe, cor e sexualidade, de acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, tal como consta da Resolução Nº 1 de 30 de maio de 2012 do Conselho Nacional de Educação.

Compreender e ensinar a diversidade sexual possibilita o reconhecimento de que a heterossexualidade não é a única expressão sexual possível. É necessário trazer tal compreensão e ensinamento para o "chão da escola" e para o ensino de História. No que tange esta pesquisa, é justamente o ensino de História que deve abordar o referido tema para promover uma educação mais inclusiva e reflexiva. Por meio da história ensinada, podemos desconstruir conceitos historicamente consolidados sobre a heteronormatividade. Com isso, cria-se um espaço escolar mais seguro e respeitoso para pessoas Lgbtqiapn+, e uma sala de aula que fomenta a discussão e reflexão sobre a temática.

Pretendemos, ainda, resgatar as memórias de egressos do grupo pessoense *Nós também,* tornando a narrativa historiográfica mais próxima das experiências atuais das culturas juvenis dissidentes sexuais, bem como oferecer outras perspectivas para além dos conteúdos históricos tradicionais. Desse modo, a pesquisa está em consonância com a produção de narrativas históricas que serão pautadas no seu desenvolvimento direto na História ensinada.

A principal problemática que percorre a presente pesquisa é a invisibilização e a marginalização do movimento Lgbtqiapn+ das narrativas históricas tradicionais no âmbito da História ensinada. O foco principal é entender que a comunidade Lgbtqiapn+ também teve seu protagonismo na construção histórica. Permanecer no silenciamento desse tema na sala

de aula impacta diretamente a construção das identidades sexuais de jovens Lgbtqiapn+, os quais não se veem representados na prática de ensino-aprendizagem e podem ser levados a pensar que a história das identidades sexuais não faz parte de uma aprendizagem histórica.

Sendo assim, a hipótese que permeia essa problemática é possibilitar aprendizagem crítica em História para essa juventude dissidente sexual na escola. Dessa maneira, na presença de um referencial histórico, é possível contribuir para um espaço escolar mais próximo de suas vivências reais, deixando de focar apenas no aspecto mais imediato da construção de suas identidades, ao ficarem presos numa perspectiva do próprio presente, sem relação com o passado. Assim, a história do movimento Lgbtqiapn+ tem impacto direto em muitas questões contemporâneas, como o direito humano de poder expressar e representar socialmente suas identidades, circunstanciais ou não. Obviamente, como todo movimento histórico, só é possível se chegar à visibilidade e ao protagonismo, quando houve toda uma luta passada de resistência contra uma regulamentação da sexualidade como se a heterossexualidade e a cisgeneridade, condição em que o indivíduo se identifica com a identidade de gênero correpondente ao sexo biológico atribuído no nascimento (Vergueiro, 2016), fossem as únicas formas possíveis de se viver.

Portanto, temos como objetivo principal analisar a emergência do movimento pela afirmação homossexual *Nós Também*, na Paraíba, durante a distensão política da ditadura civil-militar, no início dos anos 1980 e, possibilitar, via aprendizagem histórica, uma reflexão das identidades sexuais no contexto escolar atual com as culturas juvenis Lgbtqiapn+. Também propomos um estudo da importância da história do movimento Lgbtqiapn+ no Brasil e, mais especificamente, na Paraíba, no âmbito da história ensinada, com proposta de inclusão desse conteúdo nos currículos de História. Desse modo, conseguiremos entender a emergência do movimento pela afirmação homossexual *Nós Também*, identificando suas propostas e dinâmicas de funcionamento, relacionando-o ao seu ensino nas aulas de História, com a finalidade de situar historicamente o pertencimento a sexualidades dissidentes das culturas juvenis Lgbtqiapn+ da escola com a produção de cartilhas sobre a história da emergência do movimento homossexual dos anos 1980 na Paraíba.

Compreendemos que o espaço escolar é um local de produção de relações sociais e, também, de reprodução de aprendizagens adquiridas em espaços extraescolares. Não há como se pensar num modelo de escola inclusiva para todas as diversidades se não compreendermos que a escola não está dissociada da sociedade. Isso quer dizer que, se os espaços sociais extraescolares conduzem para uma formação moral, ética, por vezes religiosa, os e as jovens não chegam à escola neutros e vazios de conteúdo. Muitas vezes,

essas formações conflitam com uma possibilidade de se oferecer a pluralidade de ideias, pensamentos e existências em ambiente escolar. É nesse contexto que o discente se encontra quando, em processo de escolarização, somam-se novos saberes às suas sociabilidades iniciais, as quais estão mais de acordo com o convencional, como uma regra prática e reguladora da vida social, tensionando com a "nova visão" de mundo, adquirida pelo conhecimento escolar.

Ao se tentar levar para as aulas de História temas como diversidade sexual e de gênero, principalmente as sexualidades dissidentes, deve-se considerar como uma temática que vai de encontro às realidades convencionais de quem assiste essa aula. Mesmo que no cotidiano estejam visíveis todas as pessoas e suas diversas possibilidades de existência, oferecer esse cotidiano como objeto de estudo é algo que quase não tem sido considerado como ensino, e sim um estado de "doutrinação" para impor às vivências do discente uma sexualidade quase que arbitrária a um ordenamento social heteronormativo (Borges; Borges, 2018). É impossível desconsiderar todo esse contexto social e acreditar estar apenas cumprindo o papel de educador, quando se pretende abordar as diversidades sexuais como uma problemática social passível de ser um saber escolar.

É no esteio de transformações históricas e de reconhecimento de identidades sexuais diversas que assistimos ao encontro das juventudes, as quais se expressam como uma cultura Lgbtqiapn+, com a cultura escolar. Aqui encontramos um tensionamento, já que a cultura escolar dominante é de conformação da juventude às normas vigentes, inclusive à heteronormatividade (Louro, 2013). Uma cultura escolar pode ser entendida como a forma de aculturação a determinadas normas e práticas que só se dão em ambiente escolar com a finalidade de transmitir um quadro geral de saberes e conhecimentos constituídos como fundamentais para formação humana, pois foram validados, revisados e historicamente produzidos por gerações anteriores (Julia, 2001).

É nesse contexto, de normatizações e conformações, que as culturas juvenis Lgbtqiapn+ adentram em uma nova etapa de escolarização: o ensino médio. Essa nova etapa de ensino tem como propósito formar o estudante integralmente para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho (BNCC, 2018). Há, portanto, um determinado tensionamento entre a formação da cultura escolar e a expressão cultural da juventude, já que uma cultura juvenil é a produção cultural feita por jovens através da construção de modos de existir, padrões de comportamento e de sentidos sobre si e sobre o mundo, os quais podem ir de encontro à normas já preestabelecidas (Dayrell; Reis, 2007).

Esse encontro das culturas juvenis com a cultura escolar é marcado pela tentativa de conformação da escola sobre a diversidade de existências dos e das jovens. Quando o caso é de culturas juvenis Lgbtqipan+, os tensionamentos são bem mais profundos, pois as sexualidades dissidentes não são contempladas pelas práticas escolares hegemônicas. Estas, por existirem numa cultura escolar reguladora da juventude (Faria Filho; Gonçalves, 2004), são cooptadas pela norma.

Nessa perspectiva, as culturas juvenis Lgbtqiapn+ revelam uma peculiaridade quando se encontram no espaço escolar: buscam a possibilidade de expressão sem sofrer sanções morais. Apesar de toda a cultura escolar heteronormativa, há brechas e fissuras no cotidiano da escola que possibilitam expressões culturais de dissidentes sexuais. São nessas lacunas, que estudantes Lgbtqiapn+ constroem a visibilidade de suas existências (e resistências), trazendo suas expressões, que corroboram para a afirmação direta de seus modos de vida. Logo, essa constatação rompe com a ideia de que é na escola que a juventude dissidente sexual é ensinada a ser diversa sexualmente. Pelo contrário, a sexualidade se faz presente na escola pelos próprios sujeitos escolares (Louro, 2008).

Diante desse cenário, o objetivo principal da pesquisa em questão é possibilitar uma mudança no paradigma curricular heteronormativo dos currículos de História. Para isso, é preciso incluir, no âmbito da história ensinada, o movimento Lgbtqiapn+, representado pelo grupo *Nós Também* como o início de organização pela afirmação sexual aqui na Paraíba.

No início dos anos 1980, em João Pessoa, um grupo de jovens universitários não ficaram indiferentes a toda a efervescência cultural e política do contexto supracitado. Há que ressaltar que aqui também se vivia um período de transição política e social significativa. Houve um aumento considerável na organização de movimentos sociais, incluindo os estudantis. Tinha-se um foco crescente na melhoria da educação e da promoção da cultura, com especial atenção ao ensino universitário. Não por acaso, muitos professores universitários de outros estados vieram se estabelecer na pacata capital paraibana, modificando o cenário cultural e as mentalidades dos jovens universitários, acostumados ao conservadorismo social que imperava na cidade até então.

Embora já houvesse uma cultura jovem alinhada com os movimentos contraculturais, que se opunham aos padrões culturais e sociais dominantes na sociedade, buscava-se romper com as amarras das proibições, censuras e vigilâncias dos costumes, bem como promover mudanças sociais, políticas e culturais. A experimentação e a inovação eram as marcas registradas de quem não se adequava ao estabelecido.

Nesse ínterim, um grupo de estudantes da Universidade Federal da Paraíba vai a Salvador para um congresso e lá se tem uma mesa redonda sobre os movimentos homossexuais no Brasil da época. O periódico *Lampião da esquina* já circulava bastante no meio universitário homossexual e havia um grupo pela afirmação da homossexualidade de São Paulo denominado *Somos*. Ao final das discussões, o grupo da Paraíba decide se denominar *Nós Também*, em alusão ao grupo paulista, com intuito de demonstrar que eles estavam sim dispostos a serem e a criarem um movimento pela liberdade sexual na capital paraibana. A partir desse evento, articularam-se melhor como movimento estudantil e cultural dentro da Universidade, contando com a participação de estudantes e professores. Todos queriam unir a já militância política de resistência à ditadura com o ideário de então pela liberdade sexual, seguindo os trilhos também das feições de um movimento contracultural (Santana, 2020).

Entretanto, voltando ao ensino, cabe problematizar as possíveis tensões nas práticas escolares ao se abordar a história das sexualidades dissidentes. É inegável que ao falar em gênero e sexualidade se intercruzam ciência, normas morais e tradições. Porém, mesmo que possa gerar um pânico moral ensinar temas ditos sensíveis à moral dominante, é justamente no espaço escolar em que se faz imprescindível inserir as noções de respeito à diversidade sexual, de modo a promover um ambiente escolar acolhedor. O ensino de história, mais do que outras áreas de conhecimento, está permeado por todas essas tensões e o professor de História deve ser aquele adulto de referência – em que tudo que é ensinado está referendado por políticas públicas e legislações que norteiam a educação. Como bem aponta Fernando Seffner:

> A apresentação do mundo se dá a partir do que está definido nas políticas públicas que abordam a educação, preservando a liberdade criativa do professor, que possui autonomia pedagógica dentro da sala de aula. Um adulto de referência deixa claro que sua ação opera dentro de diretrizes fixadas em políticas públicas, sejam elas de gênero (temos várias diretrizes nacionais sobre as questões de equidade de gênero), de sexualidade (temos toda uma discussão de direitos sexuais e um grande programa intitulado Brasil sem Homofobia, com desdobramentos nos estados e em diversos municípios), de raça e etnia (temos pelo menos dois decretos federais 10.639/2003 e 11.645/2008 que tratam dessa matéria para o ambiente escolar), dentre outras políticas públicas e orientações pedagógicas já consolidadas. (Seffner, 2016, p.54).

Portanto, no estudo das sexualidades dissidentes está inserido o sentido primordial da educação: promover a equidade, e não reproduzir violências, ainda que no apagamento de temáticas que são consideradas sensíveis. É ainda de crucial importância apontar que estamos em uma época de quase invalidação do conhecimento escolar (Schlickmann; Tomazetti,

2016). Cabe a nós professores buscar cada vez mais nos tornarmos esse adulto de referência, levando em consideração os contextos sociais e interesses de aprendizagens, sem descaracterizar o sentido principal da disciplina História.

Nesse cenário, há que se esclarecer o uso do conceito de sexualidade dissidente para categorizar o estudo da emergência do movimento homossexual na capital paraibana no início dos anos 1980. De maneira geral, analisando a literatura historiográfica sobre a história do movimento homossexual, o movimento pela liberação sexual tem um lugar histórico situado nas décadas finais do século 19.

Nesse momento, no Brasil, acontecia a consolidação do trabalho assalariado, a qual teve impacto significativo no núcleo familiar, reconfigurando-o. Uma vez que a família não seria mais o lugar de produção do trabalho coletivo, deixava de haver a obrigatoriedade de procriação, bem como a exigência de todos os membros familiares trabalhando na manutenção dessa produção autossustentável. Ao separar o sexo da procriação – no capitalismo – os sujeitos históricos se sentiram mais livres para exercerem sua atração erótico-afetiva, pois já não havia a coerção social pela produção coletiva do trabalho e muitos poderiam ser utilizados como mão de-obra livre nos centros urbanos (D'Emilio, 1993).

Mesmo que se possa associar a liberdade de viver sua sexualidade às possibilidades de emancipação econômica via trabalho assalariado, não quer dizer que houve uma total liberdade e que todos os indivíduos passaram a se sentir à vontade para exercerem a sua. Pelo contrário, o modelo heterossexual sempre foi o lugar privilegiado para a reprodução do núcleo familiar, o espaço ideal de consolidação das normas sociais para a vida "livre", mediada pela satisfação na aquisição de bens de consumo durante o século 20. Justamente na segunda metade desse século, surgem movimentos pela liberdade sexual.

Ainda que não tenham rompido com todas as estruturas sociais, esse momento é caracterizado como um marco de visibilidade histórica e afirmação da sexualidade no espaço social, público. Mas, à medida que essa visibilidade aumenta, há um movimento de retomada dos valores tradicionais familiares, os quais resultam em uma onda de violências contra a comunidade Lgbtqia+. É nesse momento no qual se tem uma afirmação da identidade sexual que ia se desvinculando dos ideais de transformação das estruturas sociais. Era necessário assumir sua identidade sexual de forma positiva, tomando seu corpo como referente de sua aceitação sexual. É daí que surge a Teoria *queer*, chamada assim para consolidar a ideia de que se ia contra toda a normalização e a obrigatoriedade de se viver sob uma heteronormatividade. Esta ideia do ser *queer* está historicamente situada nos guetos estadunidenses e, posteriormente, foi assimilada pelos estudos acadêmicos(Louro, 2001).

Portanto, uma sexualidade dissidente está relacionada às práticas, identidades e expressões sexuais que desafiam as normas e categorias tradicionais da sexualidade estabelecidas pela sociedade heteronormativa. É um movimento de antinormatividade e não conformação das identidades sexuais a lógicas ditadas pela heteronormatividade. Pretende-se, assim, fugir das amarras do binarismo da heterossexualidade/homossexualidade e possibilitar aos indivíduos maneiras que melhor reflitam suas experiências pessoais.

Atualmente, assistimos a uma inexorabilidade de ocupação do espaço público pelas pessoas que se definem enquanto pertencentes a alguma identidade da sigla LGBTQIA+. Tanto que já não se fala mais somente no movimento homossexual. Existe uma pluralidade de definições da sexualidade, que contempla as mais diversas manifestações da ordem afetiva-sexual. Sem dúvidas, devemos credenciar essa possiblidade a dois fatores principais, quais sejam: a Teoria *queer* e a superação dos binarismos das relações de gênero e sexualidade – quando se afirma que uma pessoa tem plena liberdade de performar aquilo que é e que experiencia no tocante aos seus desejos e identidades; outro ponto é um referencial usado pelo movimento Lgbtqia+: a de que nenhum indivíduo jamais "voltará ao armário" – o que significa dizer que não há mais espaço para invisibilidades e convenções morais que proíbam o pleno direito de ser o que se é.

Dessa forma, a luta do movimento Lgbtqia+ busca igualdade de direitos, proteção legal contra qualquer discriminação e, ainda, maior aceitação social. Como exemplo dessa realidade podemos citar: a luta pelo reconhecimento do casamento igualitário, com a garantia dos mesmos direitos conjugais referentes ao patrimônio adquirido durante a união estável, assim como no casamento heterossexual; a batalha pelo direito à adoção de crianças por casais Lgbtqia+; a defesa e o reconhecimento das diversas identidades de gênero legalmente, com a mudança de nome; a tudo isso, inclui-se uma legislação antidiscriminação, combate à violência contra a população Lgbtqia+ e o acesso à saúde que respeite cada necessidade específica.

Essa luta pelo direito também pode ser entendida como uma forma de conformação ao modelo econômico dominante, quando assistimos à incorporação das diversas identidades sexuais ao modelo de sujeitos capitalistas. Este sujeito obrigatoriamente tem de ser detentor de direitos. A liberdade sexual atualmente preconizada está diretamente relacionada à mudança estrutural do capitalismo que precisa cada vez mais de indivíduos no mercado de consumo. Como aponta Eder van Pelt,

> Na segunda fase [do capitalismo], a qual se estende até a atualidade, deparamo-nos com um ambiente mais tolerante em relação à liberdade sexual, que integra uma nova dinâmica no funcionamento do mercado capitalista, agora globalizado e financeirizado. (...) Esta abordagem liberta os indivíduos para exploração de suas liberdades sexuais além das convenções matrimoniais e reprodutivas que eram imperativas da fase anterior do capitalismo. O que é frequentemente interpretado como conquistas na esfera dos direitos relacionados à liberdade sexual pode também ser compreendido em estreita relação com essa mudança estrutural na própria dinâmica do sistema capitalista (Van Pelt, 2023).

Essas relações sócioeconômicas é também a própria historicidade dos movimentos pela liberdade sexual. Assim, as sexualidades dissidentes não são apenas corpos políticos ocupando um lugar etéreo em suas realidades sociais e históricas. São, antes de tudo, políticos, pois se caracterizam e se moldam segundo as realidades econômicas e os lugares sociais nos quais estão inseridos.

É nesse contexto que chegamos ao espaço escolar com uma latência de culturas juvenis. Tais grupos de jovens têm a necessidade de buscar um lugar de pertencimento. Principalmente, quando já se afirmam enquanto sexualidade dissidente das normas estabelecidas nas esferas familiares e quaisquer outras normativas institucionais de que eventualmente façam parte.

Nessas culturas juvenis, há uma troca de padrões de comportamento, valores, crenças e estilos de vida. São dinâmicas diversas, pois refletem a variedade de experiências e contextos em que os jovens vivem. Assim, revelam diretamente a forma de os jovens afirmarem sua independência e identidade, distinta em relação à geração anterior - sendo isso de crucial relevância para o desenvolvimento da identidade individual e coletiva dos jovens, uma vez que lhes possibilita explorar e afirmar quem são. Logo, nas referidas culturas juvenis não poderia escapar o comportamento dos jovens em relação à sexualidade (Abramovay; Castro, 2004).

A cultura juvenil escolhida para o escopo desta pesquisa se encontra na Escola Técnica Estadual de Artes, Tecnologia e Economia Criativa Poeta Juca Pontes, localizada no bairro do Varadouro, em João Pessoa. É uma cultura juvenil Lgbtqiapn+, organizada pelos discentes que já se afirmam pertencentes à sexualidade dissidente. Muitos deles não têm uma aceitação plena de suas sexualidades no ambiente doméstico e encontram na escola o lugar de sociabilidade para afirmarem o que de fato são.

Tal cultura juvenil se expressa na escola também pela necessidade de se entenderem neste momento de transição da vida, já que a maioria não tem acesso à escuta psicológica e emocional, seja profissional ou familiar. Pretendem, portanto, inserir no contexto escolar uma cultura de tolerância e de inclusão das sexualidades dissidentes, às quais afirmam pertencer.

Não se percebem, no entanto, pertencentes a um movimento histórico geral de luta pela liberdade sexual, pois suas vivências desconsideram a realidade com uma temporalidade histórica. Até porque entre os próprios conteúdos escolares não é abordada a questão da historicidade dos sujeitos históricos dissidentes sexuais, evidenciando uma enorme lacuna, no âmbito da história ensinada e dos estudos, no tocante à diversidade sexual ao longo do tempo.

Podemos, assim, entender esse pertencimento como um movimento "presentista". É um movimento temporal que foca na centralidade do presente, visto como o momento mais significativo. Essa experiência temporal fica fragmentada, com um foco predominantemente nas experiências e necessidades imediatas. Isso conduz a uma descontinuidade histórica, criando uma percepção de que o passado é irrelevante para a compreensão do presente (Hartog, 2023). Dessa maneira, podemos apontar que a cultura Lgbtqiapn+, mesmo possuindo um voluntarismo para efetivação de uma cultura de tolerância às diversidades sexuais, pode ser caracterizada como um regime de historicidade presentista, pois

> (...) é um regime em que o futuro é praticamente deixado de lado e o passado é usado, mobilizado e reinventado segundo as necessidades do presente. Dito de outro modo, o presentismo é a situação em que, face à ausência de um horizonte de espera, o presente se apresenta a si mesmo como horizonte. É um presente que se alimenta dele mesmo, devora o passado e não crê mais no futuro (Hartog, 2023).

A possibilidade de orientação temporal se dá no âmbito da história ensinada. Saber que o passado não é estanque e indiferente às manifestações do presente é um dos pressupostos do ensino de História. Logo, fazer com que o clube Lgbtqia+, no ambiente escolar, entenda-se como pertencente a um movimento histórico é levar, como conteúdo histórico, a história da emergência do grupo *Nós Também,* no início dos anos 1980, que é objetivo principal da pesquisa. O conhecimento desse passado não deve ser instrumentalizado para moldar comportamentos ou atitudes de um gueto, como se fosse um referencial histórico a ser copiado. Mas incluir nas aulas de História o entendimento das pluralidades dos sujeitos que fazem a história.

Posto isso, valemo-nos do conceito de aprendizagem em história, desenvolvido por Circe Bittencourt (2018), definido como um processo em que o discente desenvolve a capacidade de compreender e interpretar o passado, utilizando métodos e conceitos próprios da disciplina histórica. Nisso está preconizada a aquisição de habilidades críticas e analíticas que permitem entender a relevância do passado para o presente e o futuro. A aprendizagem histórica é a possibilidade de desenvolver, na educação básica, a construção do conhecimento

histórico. Os e as estudantes devem ser incentivados a formular perguntas, investigar fontes, analisar evidências e construir narrativas históricas. Dessa forma, significa colaborar para que os conteúdos históricos sejam vistos e reconhecidos como influências do passado nas questões contemporâneas.

De acordo com o exposto, esta pesquisa terá abordagem qualitativa e se dará por meio do uso de entrevistas com egressos de um grupo homossexual pioneiro em João Pessoa. Pretende-se analisar as experiências, perspectivas e narrativas de quem fez parte desse movimento. Para ampliar a visão sobre as múltiplas experiências dentro do movimento, serão propostas duas entrevistas com ex-participantes. Para isso, será elaborado um roteiro estruturado de perguntas para ser aplicado individualmente e garantir que o entrevistado se sinta confortável e à vontade para compartilhar memórias pessoais e sensíveis.

Para reconstituir a história do grupo *Nós Também*, utilizamos o método da história oral, que consiste em fazer uso da entrevista, contendo testemunhos de memória dos participantes do grupo em questão, como fonte de pesquisa histórica. Esses relatos orais revelam a dinâmica do grupo enquanto membros que partilham sociabilidades em comum. Assim, a especificidade de uma história oral está na simbologia que ela carrega sobre os fatos rememorados (Alberti, 2013). Ou seja, na interpretação desses aspectos simbólicos e subjetivos da oralidade está o desafio de se construir uma versão da história com verossimilhança, assim como se está em várias outras fontes históricas.

Desse modo, o método da história oral não é uma mera transcrição de um relato dito como um discurso verdadeiro e incontestável. Antes, temos um relato narrativo como um produto tanto do narrador quanto do entrevistador. Dependendo do que for posto como questão, dos diálogos e interação, tem-se a intencionalidade de alocar para dentro da narrativa o próprio narrador para fazê-lo parte direta de uma história (Portelli, 1997).

A partir da análise desses relatos de memória, associada a outras pesquisas realizadas sobre o movimento homossexual na Paraíba – como o livro de Bruno Santana (2020) – esta pesquisa pretende construir uma narrativa historiográfica do grupo “Nós Também” enquanto possibilidade didática para a história ensinada. Isso quer dizer que não se opta apenas pela valorização ou menção de sujeitos Lgbtqiapn+ ao longo da história como uma nota de rodapé de narrativas historiográficas oficiais. Pretende-se contribuir para uma quebra de paradigma curricular e incluir as sexualidades dissidentes nos currículos de História.

Para tanto serão organizadas aulas estruturadas especificamente para abordar essa narrativa histórica do grupo “Nós Também”. Tais aulas serão descritas e analisadas a partir do método etnográfico aplicado às práticas educativas, que consiste em fazer uma observação

participante e mais pormenorizada do cotidiano da sala de aula e sua posterior análise. Deve-se, portanto, dar ênfase ao processo em que ocorrem as experiências e as interações das e dos estudantes observados e como elas e eles se entendem, enxergam-se, significam e ressignificam todo o processo de ensino-aprendizagem. O que não quer dizer que o estudo das práticas pedagógicas deve se restringir a uma descrição exaustiva e literal de tudo o que se observou no momento da aula. Porém, "deve envolver um processo de reconstrução dessa prática, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições, recuperando a força viva que nela está presente" (André, 1995, p.42).

As referidas aulas serão planejadas para as turmas de 1ª e 2ª séries do ensino médio da Escola Técnica Estadual de Arte, Tecnologia e Economia Criativa Poeta Juca Pontes. Por se tratar de uma aula que irá introduzir no ensino de História sujeitos silenciados do currículo oficial, será necessário também adotar metodologias de ensino não convencionais para se ter o discente ativo no processo de aprendizagem com foco na vivência do conteúdo. Dessa maneira, as turmas serão divididas em grupos heterogêneos, para que cada um possa analisar os relatos de memória do grupo "Nós Também" junto a fontes imagéticas produzidas por esse grupo, como panfletos, cartazes, cartões postais. Tudo isso deve ser interpretado como um documento histórico situado (Guimarães, 2013) em um contexto de disputa por visibilidade no espaço público como garantia de cidadania de dissidentes sexuais.

Como resultado direto dessas aulas, será confeccionado um produto didático no formato de cartilha com o título "Nós Também somos: uma história dos movimentos homossexuais brasileiros". Nessa cartilha constará a análise e seleção do professor de tudo o que foi produzido pelos discentes nas aulas estruturadas. O objetivo da produção da cartilha é de ter um material didático com a história de um grupo dissidente sexual mais sistematizada e acessível para possíveis usos em outras experiências de ensino de História. Com isso, o trabalho cumpre com a necessidade de elaboração de materiais didáticos sobre dissidências sexuais, já que quase inexiste esse tipo de material com a referida temática.

1 Entre a minha trajetória estudantil e a docência em História: encontros com culturas Lgbtqiapn+[4] escolares

Ingressar no ensino médio no início dos anos 2000 não era apenas uma busca por aprendizagem. A escola pública já tinha uma imagem extremamente negativa na sociedade, como um exemplo de má qualidade e despreparo para o "futuro dos jovens". A opção que restava ao jovem que quisesse "garantir" uma formação para o futuro era o ensino particular. Estávamos inseridos na implantação de um sistema escolar neoliberal, em que o modelo de estudante a ser formatado na escola era o de um sujeito apto ao ensino superior e, deste, para o mercado de trabalho. Dessa forma, era evidente que o espaço escolar estava longe de ser o lugar da formação crítica, democrática e inclusiva.

A demanda primordial do ensino era estar de acordo com a modernização da sociedade na virada do século XXI. Dessa maneira, a própria criação do Ensino Médio atendeu à necessidade de ampliar a escolarização da juventude para constituir sujeitos aptos à sociedade neoliberal que se pretendia consolidar. Logo, a relação de ensino-aprendizagem ideal seria o modelo típico de uma educação que preconizasse a formação de um sujeito aprendiz proativo para o mercado de trabalho. O professor como detentor do saber; o aluno apenas um mero receptor-reprodutor de um conhecimento transmitido mecanicamente – modelo no qual a criatividade, a criticidade e a autonomia de pensamento dos educandos são desestimuladas (Freire, 2012). O objetivo da escola era conformar a juventude no mundo, e não transformar a juventude, muito menos o mundo.

Foi nesse contexto que vivi minha trajetória escolar. Mais um jovem na ansiedade de conseguir concluir o ensino médio para ingressar no ensino superior e ser uma mão de obra qualificada para o mundo do trabalho. Nada que fugisse à regra naquela etapa da minha vida. Porém, no meio do percurso da minha formação escolar, havia uma subjetividade inquieta, em conflito com que me era ensinado na época como o "normal". Enquanto a escola hegemônica buscava formar sujeitos adaptados ao sistema econômico neoliberal, minha experiência pessoal anunciava a impossibilidade de pertencimento ao referido modelo.

A escola, que deveria ser o lugar de acolhimento e de sociabilidade das diversas pluralidades, na época de minha adolescência, entre o final dos anos 1990 e 2003 em Campina Grande, acabava por ser o espaço de coerção social e opressão da diversidade

[4] Essa nomenclatura está de acordo com o que se é discutido no texto de Facchini (2020), em que se reconhece a necessidade de nomear cada sujeito dissidente sexual como necessidade de constituí-los enquanto sujeitos políticos específicos. O que demanda também políticas públicas específicas.

sexual. Ainda que não conseguisse assumir minha identidade sexual, já sabia que não me encaixava no padrão em que a sociedade, a família e a escola esperavam. A cada aula, nos corredores e nos espaços de convivência escolar era perceptível que existia um jeito "certo" de existir, a heteronormatividade, da qual eu não fazia parte. Sem referências, sem acolhimento e rodeado de silenciamentos, aprendia cada vez mais a me esconder. A escola, em vez de ser um espaço democrático, tornava-se mais um lugar de repressão da minha identidade.

O correto a se pensar sobre a escola, naquele momento, era que ali se tratava do lugar de reprodução do conhecimento científico. Curiosamente, aprendi que minha existência precisava ser silenciada. O contexto escolar era marcado por uma rigidez normativa em relação às identidades de gênero e sexuais. Predominava uma cultura escolar heteronormativa, em que havia o apagamento de experiências dissidentes e a ausência de referências positivas sobre a homossexualidade (Louro, 2008). Enquanto espaço de formação subjetiva e social, a escola era (e ainda é) reprodutora de normatividades que moldam o que pode ou não ser dito, sentido ou vivido (Foucault, 2023).

Em um ambiente regulado por um currículo e práticas pedagógicas marcadamente cisheteronormativas, a ausência de representações Lgbtqiapn+ contribuía para um processo de negação/repressão da diferença e reforço da norma (Louro, 2013). O ambiente escolar reforçava estigmas e operava como um dos principais lugares sociais de controle sobre as sexualidades dissidentes (Junqueira, 2016). Tais sexualidades são modos de vivenciar, expressar e compreender os desejos, os afetos e os corpos que se desviam da norma cisheteronormativa historicamente instituída e/ou aceitável na escola enquanto instituição social. Assim, o corpo e o desejo sexual não são meros reprodutores de normas, mas podem ser entendidos como veículos de produção de outras formas de existir a partir das subjetividades de sujeitos que têm sempre possibilidades em aberto de construção de identidades sexuais (Preciado, 2022). As dissidências, então, se expressam nas identidades de gênero e sexual como performances que desafiam os binarismos e padrões de masculinidade e feminilidade. Desse modo, são práticas e experiências que resistem no contexto de espaços institucionais reguladores, como a escola, reconfigurando os sentidos e as normas de pertencimento e da educação (Butler, 2003).

No entanto, minha trajetória estudantil pouco corroborou para uma dissidência sexual, já que a escola a qual pertenci utilizava práticas pedagógicas cisheteronormativas, com uma moral sexual implícita – ou expressamente explicitada – muitas vezes baseada na exclusão e na invisibilização, sem diálogos com a existência concreta dos sujeitos aprendizes. Hoje, ao

estar na escola como docente, já consigo vislumbrar um novo cenário: estudantes se identificam, expressam-se, afirmam-se. A escola, apesar das permanências do modelo tecnocrático, revela uma mudança, pois as sexualidades dissidentes estando em contexto escolar já não se reprimem: os e as estudantes parecem querer visibilidade. Tanto que podemos encontrar, hoje em dia, culturas juvenis Lgbtqiapn+ dentro da escola, sendo impossível ignorar ou silenciar tais estudantes.

É sobre esse deslocamento de estudante a professor que essa pesquisa se debruça. Principalmente no ponto que se impõe repensar as práticas pedagógicas e o ensino de História como prática comprometida com o reconhecimento das diferenças e com a crítica às estruturas de opressão. A história ensinada, que contemple e visibilize as culturas juvenis dissidentes sexuais, deve assumir o papel de incluir a importância histórica e simbólica das pessoas Lgbtqiapn+, resgatando suas presenças, resistências e contribuições ao longo do tempo nas sociedades.

Isso significa não apenas ampliar o escopo temático do componente História, mas, ao valorizar as sexualidades dissidentes como parte da experiência histórica, o próprio sentido da educação e da escola atual é reconfigurado, entendendo que formar sujeitos críticos e democráticos passa, necessariamente, por reconhecer a pluralidade das existências humanas. Cabe, também, entender a qual tipo de escola estamos nos referindo na atualidade.

1.1 Cultura escolar: descobertas e tensionamentos no Ensino Médio

Estudar o espaço escolar é entender que a escola nunca é um lugar neutro. A escola tem a sua história também, nada nela é “naturalizado”. Há uma confluência de perspectivas entre as demandas de cumprimento (e reprodução) de políticas públicas e as práticas pedagógicas efetivadas no cotidiano. Muitas vezes, acontecem mais tensionamentos que concordâncias com o que se objetiva da formação escolar. Essa perspectiva de escola como lugar de “discordâncias” abrange a noção de que cada profissional de educação e cada discente significa de forma única o que seja ambiente escolar e o processo de ensino-aprendizagem.

Ainda assim, mesmo com todas as tensões, a escola é uma instituição. Sendo uma instituição, ela tem uma finalidade social precisa: organizar o acesso ao conhecimento seguindo normativas oficiais, com métodos e finalidades específicas. É nesse sentido que se propõe o conceito de cultura escolar, a qual pode ser entendida como,

> conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (...) modos de pensar e agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização (...) (Julia, 2001, p.10-11).

Nessa perspectiva, o sentido de cultura escolar, de acordo com o autor, é entender a escola não apenas como um lugar neutro de ensino-aprendizagem do conhecimento cientificamente produzido. Para além disso, é o lugar que produz normas, práticas e saberes próprios. É preciso destacar dois pontos centrais desse conceito: o de normas e práticas. Por normas, podemos apreender que são determinações do que deva ser ensinado (conteúdos, valores, comportamentos); por práticas, entendemos que trata do como deve ser ensinado (métodos, rotinas escolares). Tudo isso está condicionado aos modos como se concebem o ensino e a aprendizagem por meios de processos formais, institucionalizados, regidos por políticas públicas e tradição. O que se ensina e como se ensina está diretamente relacionado ao modelo de sociedade que se pretende instaurar. Por sua vez, concatena-se com os interesses de determinados grupos que detêm o poder naquele momento.

A cultura escolar também fica evidente não apenas nas normas e práticas, mas também no perfil de quem ensina, para quem se ensina e o que se cala. A própria distribuição do tempo de cada aula, a organização do espaço escolar, da sala de aula, das hierarquias entendidas e subentendidas – tudo isso demonstra uma estrutura disciplinar, que visa formar sujeitos obedientes e produtivos (Foucault, 2023). Vive-se a cultura escolar no cotidiano, nas regras e regimentos, nos gestos, nos olhares, nos silêncios e nas falas.

Inequivocamente, a cultura escolar reflete modelos de sociedade, concepções de juventude e formas de controle social. Por isso, é interessante destacar que a instituição escolar se estrutura por processos formais de escolarização, em que há hierarquias de conhecimento, legitimando uns e desvalorizando outros (Julia, 2001). Logo, essas determinações incidem diretamente no modelo de estudante que se almeja conformar e como o (a) estudante se sente representado (a) ou excluído (a) dentro desse espaço.

Deve-se considerar também que a escola pública reflete, pela própria dinâmica de alternância de poder, uma política de governo. Podemos entender esse tipo de prática de administração pública como o conjunto de ações, diretrizes e programas formulados por um determinado governo, com base em seu projeto político em que sua gestão esteja atuante ou exercendo influência. Por carregar a ideologia e os interesses do grupo dirigente, essas políticas tendem a ser mais transitórias e conjunturais e podem ou não se converterem em

política de estado – caso alcance legitimidade e institucionalização duradoura (Bresser-Pereira, 1998).

É nessa perspectiva, de política de governo, que surge o Programa Escolas Cidadãs Integrais e Técnicas (ECI e ECIT)[5] no estado da Paraíba, o qual, de uma maneira geral, englobou um planejamento específico para a formação da juventude. Tal modelo foi pensado concomitantemente com as propostas de mudança para o Ensino Médio, articulado com as políticas federais, como o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). O que foi denominado de Novo Ensino Médio (NEM) (Lei nº. 13415/2017) veio como demanda legislativa ao que os "reformadores" diziam ter pressupostos políticos, econômicos e educacionais para reformular a etapa final da educação básica no Brasil. Esses pressupostos vieram de disputas políticas que tinham como pano de fundo o próprio Ministério da Educação (MEC) e instituições privadas (Souza, 2021). Cabe elencar os principais pontos, fundamentos e justificativas que serviram de arcabouço para criar o Novo Ensino Médio, baseados na BNCC (Brasil, 2018, p.475-479):

- **Flexibilizar o currículo e propor itinerários formativos**: assentada na ideia de que o currículo para o Ensino Médio não correspondia mais às demandas da sociedade atual, pois obsoleto e engessado, essa proposta pretendia viabilizar uma autonomia estudantil na escolha de sua própria formação, dialogando com os interesses dos jovens e com a realidade do mundo do trabalho;
- **Solucionar a evasão escolar:** com um currículo tradicional se tinha também um ensino tradicional, o qual foi entendido como um motivo principal para que os jovens não se engajassem em sua formação e evadissem da escola. Assim, com novas propostas curriculares, se esperava fazer da escola um ambiente mais atrativo e correspondente aos interesses da juventude contemporânea;
- **Equivalência dos saberes escolares com o mundo do trabalho:** a reforma sempre teve como principal norte uma vinculação maior entre práticas pedagógicas e o mundo do trabalho. Por isso, estava diretamente ligada à empregabilidade e o empreendedorismo, alinhada a instituições privadas e organismos internacionais, como o Banco Mundial;

[5] A lei que instituiu o Programa de Educação Cidadã Integral na Paraíba foi a 11.100/2018, sendo substituída pela lei nº 13.533 de 19 de dezembro de 2024, publicada no Diário Oficial do Estado no dia 20 de dezembro de 2024. Disponível em: https://auniao.pb.gov.br/servicos/doe/2024/dezembro/diario-oficial-20-12-2024-portal.pdf/view Acesso em: 10 fev. 2025.

- **Aumento da carga horária:** esse aumento da carga horária está correlacionado com a ampliação de uma formação mais técnica e menos científica. Embora o documento afirme pretender fornecer uma formação mais densa, o que se vê na prática é o esvaziamento dos conhecimentos escolares historicamente produzidos. Aqui também podemos entender a adesão à proposta de implementação de escolas em tempo integral;
- **O saber escolar tipificado por habilidades e competências:** reformulou os conteúdos obrigatórios do Ensino Médio, com foco no "saber fazer" por meio do desenvolvimento de competências e habilidades em detrimento dos conteúdos disciplinares ditos tradicionais.

O modelo de reforma do Ensino Médio foi apresentado pelo discurso oficial quase como uma verdadeira "revolução" da educação brasileira. O que, na verdade, mascara uma educação utilitarista, normatizadora e despolitizada. Os saberes escolares, tidos como tradicionais pelos idealizadores legisladores do Novo Ensino Médio, ficaram menores em profundidade crítica-reflexiva sobre o lugar social que a juventude ocupa, além de não ter a menor densidade política.

Com isso, constata-se que a maior falácia dessa reforma é a liberdade curricular com a proposta dos itinerários formativos, pois essa oferta de possibilidades de escolha de componentes curriculares é desigual. Há que se ter, no mínimo, uma infraestrutura escolar adequada. Realidade esta não encontrada na maioria das escolas brasileiras, resultando o aprofundamento das desigualdades regionais e estruturais da educação (Zanatta *et al*, 2018). Além de tudo, essa pretensa "liberdade curricular" é totalmente instrumental, já que a autonomia é incentivada de forma tutelada para que se possa contribuir com o desempenho escolar geral. Pois que a escola deve reproduzir práticas constantes de comprovação de suas atividades pedagógicas, de cumprimento de metas, estando sob uma avaliação contínua.

No caso do estado paraibano, ao implementar o Modelo de Educação Integral e Técnica para o Ensino Médio, desde 2016, passou-se a haver o comprometimento com a preparação tanto acadêmica, quanto profissional dos estudantes. Estes têm uma jornada escolar diária de nove horas aulas, três refeições, laboratórios e demais espaços de (con)vivência para integralizar seus estudos. Para tanto, o corpo discente está sob a regência de um currículo que abarca tanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com todos os componentes curriculares propedêuticos, quanto componentes da base diversificada (Projeto de Vida, Práticas Integradoras, Itinerários Formativos, Produção Textual, Recomposição da

Aprendizagem), além dos componentes dos cursos técnicos, oferecidos em cada unidade escolar (Paraíba, 2025).

Toda essa (re)estruturação de modelo escolar, evidentemente, está impregnada por uma racionalidade neoliberal[6], que dá ênfase a uma lógica empresarial guiada por metas, com foco em produtividade e responsabilização individual de toda a comunidade escolar – na medida em que o poder público faz de suas atribuições e comprometimentos com a educação uma inserção da lógica empresarial da concorrência, em que a autogestão escolar segue o modelo meritocrático para poder usufruir dos repasses financeiros – e uma formação escolar pragmática que visa a inserção discente no mercado de trabalho. Observa-se uma influência direta de mecanismos de controle de resultados, os quais devem ser constantemente discriminados em indicadores, notas resultantes de avaliações, sejam elas internas ou externas, bem como uma cobrança constante por êxitos e eficiência acadêmica.

Podemos afirmar que a proposta de escola integral paraibana está intimamente cotejada com a construção de uma cultura escolar alinhada a objetivos de eficiência da gestão pública para a educação, a padronização de resultados e inserção da juventude no mercado de trabalho. É um exemplo nato do discurso da eficiência educacional alinhavada com a pedagogia das competências – em que os saberes escolares devem ser aplicáveis em seu sentido mais utilitário, desbancando o conhecimento científico, filosófico e histórico tão cruciais para formação; o corpo discente adquire a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso escolar pautado na ideia de autogestão; todos valores próximos à lógica neoliberal (Araújo, 2004).

Essa cultura escolar idealizada como eficiente para as escolas de tempo integral paraibanas, embora se apresente como superação de um modelo tradicional, revela-se ainda como um modelo conservador. Sob um pretenso discurso de "autonomia estudantil", os (as) jovens são "moldados (as)" sem autonomia crítica somente para conformá-los à realidade política e econômica vigente (Dias; Carvalho, 2024).

Ainda temos – mesmo a proposta contendo uma responsabilização individual com gestão democrática – a persistência de desafios estruturais e culturais. Tais desafios só

[6] Aqui se toma como referência o seguinte excerto: "A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação. (...) O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência. (Dardot;Leval, 2016, p.17). Ao afirmamos que a escola segue uma racionalidade neoliberal é o mesmo que denominá-la como uma "empresa educacional". Nesta, temos a lógica do mercado, em que não mais a administração pública gerencia a escola. Logo, a gestão escolar tem que gerir seus próprios recursos, resultados e desempenho, como se tivesse que mostrar resultados frente a concorrência de outras escolas. Isso, além de gerar uma competitividade desnecessária por melhores desempenhos escolares, desresponsabiliza a gestão pública pelo financiamento e qualidade da educação.

colaboram para impedir o cumprimento da constante demanda, de metas e índices inalcançáveis (Maciel *et al*, 2025), haja vista a sempre isenção da gestão pública na efetivação de garantias – inclusive orçamentárias – para uma escola pública "eficiente e inovadora".

Contudo, é no cotidiano das práticas pedagógicas e da socialização escolar que se revela uma faceta menos visível – aquela da escola como espaço de invenção de subjetividades, e não apenas reprodutora de políticas de governo hegemônicas. Está nessa perspectiva a noção da escola como uma instituição não plenamente controlável. A partir dessa ideia, um docente de História observa e analisa a escola como um campo fértil para o exercício da autonomia e do engajamento juvenil por meio da história ensinada. Mesmo dentro de uma engrenagem escolar disciplinar, podemos fazer emergir uma atuação juvenil crítica e autônoma. Com o ensino de História, podemos interpelar os/as jovens a pensar os modos como se constituem as desigualdades, os mecanismos de exclusão e a naturalização de determinadas formas de viver e ser.

Nessa perspectiva, de acordo com Leite (2019), apesar de todos os documentos oficiais que instituíram o Modelo de Escola Cidadãs Integrais e Técnicas e de toda a responsabilização individual do "sucesso escolar", desconectada dos próprios gastos públicos com educação, há um potencial pedagógico nos contextos escolares para práticas emancipatórias. Dentro da própria escola, encontramos uma imbricação entre padrões de eficiência e resistência, disciplina e invenção, que a caracteriza não apenas como política de estado (ou de governo), mas também como um campo de disputa simbólica e identitário dos e das discentes.

Uma resistência a essas lógicas neoliberalizantes, na escola, é a proposição de uma nova cultura escolar – mais democrática, crítica, afetiva, inclusiva e plural. Essa maneira de se fazer a cultura escolar não está dada, mas é engendrada cotidianamente nas relações, nos currículos, nas ausências e presenças, nos silenciamentos e visibilidades. Exige audácia e coragem para desconstruir uma relação docente-discente tradicional em prol de uma convivência com as diferenças. Uma vez constatado que os sujeitos aprendizes não são uma massa uniforme a ser moldada, temos a concepção de um sujeito coletivo com capacidade de ação histórica, aptos a elaborar sentidos para o mundo que habitam (Freire, 2019).

Se os (as) estudantes são capazes de produzir sentidos para o mundo, como propõe Freire (2019), uma educação libertária é a grande mobilizadora de tais capacidades e se dá a partir de práticas pedagógicas críticas. Parte-se, assim, da compreensão do discente como sujeito histórico ativo em seu processo de aprendizagem. A escola, então, não deve se

restringir à reprodução de saberes convenientes a modelos políticos e econômicos, mas ser o espaço formativo que possibilite o diálogo, a criação e a transformação cultural. Nesse espaço, a juventude escolarizada pode ser capaz de interpretar e reescrever o mundo a partir de sua experiência. Dessa maneira, há de fato uma contribuição para formação de sujeitos éticos, críticos e historicamente situados.

Ao adentrar na Escola Técnica Estadual de Artes, Tecnologia e Economia Criativa Poeta Juca Pontes, localizada no município de João Pessoa, Paraíba, no bairro do Varadouro, como docente de História, uma esperança pedagógica se restabelece. Apesar de também fazer parte do modelo neoliberalizante de escolas integrais paraibanas, esta escola se diferencia por ter em seu Projeto Político Pedagógico a implantação de uma educação voltada para o campo artístico. Essa característica está presente no decreto estadual de número 43.387 de 30 de janeiro de 2023, o qual fundou legalmente a escola sob esse marco de se ter uma instituição escolar no Centro Histórico da cidade. Nesse cenário, a própria oferta de cursos técnicos[7] corroboram essa formação para os (as) estudantes se dedicarem aos estudos das artes audiovisuais, teatrais, do Design Gráfico e das artes economicamente criativas.

Segundo consta na notícia de inauguração da escola no *site* de notícias da página eletrônica do Governo do Estado, esse projeto fez parte de uma medida mais ampla de restauração do centro histórico da cidade. Tanto que o prédio escolhido para abrigar a escola já era um patrimônio histórico tombado, fundado em 1860, para ser uma cadeia pública. Com o passar dos anos, o prédio abrigou secretarias de estado, foi sede do DOI CODI[8] durante a ditadura civil-militar e, por último, uma central de polícia. Para adaptar o lugar às acomodações de uma escola, foi feita uma reforma no prédio em que se alocaram 12 salas de aulas, refeitório, laboratórios de ciências, informática e robótica, auditório, sala de dança, sala de pilates, sala de maquiagem e figurino, laboratório de arte e biblioteca (Governo do Estado da Paraíba, 2023).

Nesse cenário, uma escola que se filia a uma proposta pedagógica permeada pelas Artes estimula seu discente para a criatividade, o autoconhecimento e a sensibilidade

---

[7] No decreto 44.761 de 08 de fevereiro de 2024 que alterou o 43.387 de 30 de janeiro de 2023 consta no inciso II do artigo 5º sobre o perfil dos cursos técnicos para a escola: "nomenclatura, carga horária e perfil descritivo constantes do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), e no guia PRONATEC, de cursos FIC, inicialmente com o eixo PRODUÇÃO CULTURAL E DESIGN, com os cursos: Técnico em Design Gráfico, Técnico em Teatro, Técnico em Artesanato, Técnico em Informática e Técnico em Produção de Áudio e Vídeo."

[8] A sigla DOI CODI se refere ao Destacamento de Operações de Informações – Centro de Operações de Defesa Interna. Uma autarquia criada durante a ditadura para combater diretamente opositores políticos. Tinha função de investigar, monitorar, buscar e apreender, toda sorte de ação repressiva sem precisar da mediação de outros órgãos públicos (Gaspari, 2014).

coletiva, reforçando sua expressão estética e entendimento histórico-cultural situado da sociedade e, com isso, constrói sentidos mais emancipadores e libertários. Essa proposta pedagógica contribui para o desenvolvimento da sensibilidade, da subjetividade e da afetividade, pilares essenciais para instrução ética e política do estudante. Tal tipo de aprendizagem contradiz a formação instrumental típica das escolas integrais, moldando um sujeito criativo, ético e participativo (Rodrigues, 2019).

Um dos objetivos principais da Escola de Artes Poeta Juca Pontes é justamente articular os cursos técnicos de formação estético-artística com o ensino propedêutico, a fim de oferecer um ensino pluralizante, interdisciplinar, em que o discente atua de fato como protagonista do processo de aprendizagem para uma educação crítica e reflexiva. Segundo o próprio Projeto Político Pedagógico (2025) da escola, essa articulação entre o ensino técnico e a formação geral básica (como reconhecimento da pluralidade dos saberes), possibilita a compreensão da diversidade de realidades, conectando os saberes às experiências práticas dos (as) estudantes. Assim, tem como propósito a construção de uma aprendizagem significativa, tendo a escola como espaço de criação, expressão e experimentação cultural.

Podemos destacar, dentre as especificidades da cultura escolar da Escola de Artes Poeta Juca Pontes, o estabelecimento de práticas pedagógicas que ultrapassam os limites da sala de aula e valorizam a criatividade como forma de expressão livre e comunitária. A partir da análise de sua proposta pedagógica, constatamos um currículo situado e sensível à diversidade, com relações coletivas e horizontais entre saberes formais e informais. Essas práticas pedagógicas e curriculares corroboram a possibilidade de, verdadeiramente, construir uma cultura escolar integralizadora, transpondo uma aprendizagem tecnocrática e instaurando uma educação criativa e emancipadora.

No entanto, é necessário também compreender que, a escola, enquanto espaço de formação de subjetividades, contribui para a naturalização de normas sociais, como da heteronormatividade compulsória, conceito desenvolvido por Rich (2012) para entender o regime cultural e institucional que impõe a heterossexualidade como padrão universal e "natural" de identidade sexual. Assim, opera como reguladora das identidades legítimas na escola, estruturando o que pode ser representado e vivido no espaço educativo. Louro (2008; 2013) nos alerta para a importância de pensar a escola como um espaço onde as identidades são performadas e negociadas. Isso demonstra que, mesmo em um ambiente escolar cisheteronormativo, o discente também performa sua sexualidade dissidente.

Apesar de não se ter marcas de violência contra estudantes Lgbtqiapn+, a Escola de Artes Poeta Juca Pontes ainda se estrutura sob uma dinâmica escolar heteronormativa. Já que

temos uma cultura escolar dominante, a saber a da lógica neoliberal produtivista, somado a isso, acompanha uma naturalização das normas heterossexuais e cisgêneras[9]. Mesmo que na referida escola haja uma certa "resistência" pedagógica contra as normas vigentes, superar práticas, discursos e expectativas em torno de uma única forma socialmente aceitável de sexualidade e gênero ainda é um desafio que se coloca cotidianamente.

Um ponto a ser destacado é que, mesmo tendo um espaço de aceitabilidade e tolerância com as sexualidades dissidentes, há que se construir referenciais pedagógicos e curriculares para promover representatividade, visibilização e protagonismo de estudantes Lgbtqiapn+. Nota-se certa timidez do corpo docente para abordar e lidar com as questões das sexualidades dissidentes. Persiste um temor em descaracterizar os componentes curriculares em prol de uma discussão mais horizontal sobre visibilidade sexual e combate à heteronormatividade compulsória, inclusive em suas práticas cotidianas, em falas e aceitação das diferenças.

Percebe-se que ainda perduram algumas lacunas pedagógicas para, de fato, tornar presentes, e não apenas em momentos isolados, os estudos sobre as diversidades sexuais na escola em questão. Um dos pontos a se evidenciar é a ausência de uma integração curricular sobre sexualidades dissidentes entre as diferentes áreas do conhecimento. Desse modo, a escola acaba reproduzindo a norma hegemônica sobre a sexualidade ao omitir qualquer referência às identidades Lgbtqiapn+ como sujeitos legítimos e com a necessidade de construir saberes pedagógicos inerentes as suas especificidades e histórias.

Ter um espaço escolar em que não haja violência contra as diversidades sexuais explícita não quer dizer que não se tenha a necessidade de inclusão deste conteúdo no currículo formal. Além disso, é apropriado proporcionar espaços de escuta, representação e protagonismo efetivos de estudantes dissidentes sexuais, construindo uma cultura escolar comprometida com a pluralidade e as diversidades sexuais.

Com isso, temos que a atuação docente em História nas escolas integrais da Paraíba pode – e deve – explorar o potencial formativo da crítica, promovendo experiências pedagógicas que envolvam o debate sobre a heteronormatividade compulsória e a construção histórica das desigualdades sexuais e de gênero. Tomaz T. Silva (2007) nos lembra que um

[9] O conceito de cisgeneridade está referenciado em Vergueiro (p.252, 2016): " uma primeira definição para a cisgeneridade seria considerá-la a identidade de gênero daquelas pessoas cuja 'experiência interna e individual do gênero' corresponda ao "sexo atribuído no nascimento" a elas. E aqui talvez seja importante uma ressalva sobre os propósitos deste conceito: aqui, não se trata de almejar a criação de uma 'identidade cisgênera' (...) Trata-se, sim, de um esforço no sentido de encontrar formas de se referir às normalidades corporais e de identidades de gênero sem recorrer a terminologias que, de uma maneira ou outra, partem da naturalidade ou superioridade cisgênera – como, por exemplo, o uso de termos como "biológico" e "de verdade" para designar pessoas que não sejam trans travestis."

currículo escolar, compreendido como o conjunto sistematizado de objetivos, conteúdos, metodologias, práticas pedagógicas e formas de avaliação que orientam o processo de ensino-aprendizagem, é um terreno de disputas simbólicas. Ao ensinar uma história contra-hegemônica, e que desafia os mecanismos estatais de controle escolar, disputa-se o sentido da escola e do sujeito escolar.

Assim como nos ensina Freire (2012), ampliar a compreensão dos (as) estudantes sobre sua condição histórica e política é estimular a leitura crítica da realidade e possibilitar uma ação transformadora ainda que no âmbito do espaço escolar. A história ensinada, então, ao dar espaço às subjetividades de estudantes dissidentes sexuais, converte-se em um instrumento potente de resistência, pois instaura uma abordagem metodológica de ensino pautada no diálogo, na criticidade e no reconhecimento das histórias silenciadas. Com isso, a ação educativa se volta mais para o reconhecimento de que a história deve ser um dos pilares principais na construção dessa juventude protagonista do Modelo de Escola Integral – com destaque aos que se identificam como dissidentes sexuais, pretendendo romper com a lógica da cultura escolar tecnicista.

1.2 Ensinar História com Orgulho perante a cultura juvenil Lgbtqiapn+ na escola

Encontrar estudantes que sentem orgulho de ser quem são na instituição escolar é uma nova perspectiva de escola alcançada nessa segunda década do século XXI. Esse orgulho se refere à afirmação das suas sexualidades dissidentes. Os jovens já trazem à escola suas culturas, sendo agentes e atuantes no espaço escolar. Este já é notoriamente um campo de disputa entre a visibilidade das diversidades sexuais, antes silenciadas, e a heteronormatividade compulsória sempre à espreita para a conformidade às normas hegemônicas. Porém, nenhuma normativa consegue apagar as subjetividades e as peculiaridades de uma juventude que já busca, na escola, uma maneira de expressar seus desejos mais íntimos. Tal fato se comprova quando, em outros espaços sociais (família, igrejas cristãs, etc.), esses indivíduos não se sentem tão à vontade de expressarem sua diversidade sexual.

Tentativas de silenciamento e invisibilização não conseguem fazer sucumbir uma juventude ávida por expressão com liberdade de escolha. Esse é o verdadeiro protagonismo que os (as) jovens buscam na escola: fazer valer seu direito humano e inalienável de afirmar suas diferenças explícitas e implícitas. Nenhum mecanismo de controle escolar se impõe de maneira tal que seja capaz de dissuadir essa juventude de esconder as suas identidades

sexuais. Uma identidade sexual pode ser entendida como uma construção histórico-cultural que se dá por um processo que mobiliza atração afetivo-sexual, comportamentos guiados para expressar essa atração e uma consciência de pertencimento a uma coletividade. A escola, então, é um importante meio de incentivo a essa construção identitária, ao incluir essas discussões no currículo (Araújo; Barros Jr., 2016).

É importante destacar que a categoria a qual denominamos de juventude é uma construção social para designar uma etapa da vida. Está delimitada por faixa etária, maturidade/imaturidade biológica e psicológica, critérios socioeconômicos – utilizados principalmente para empreender políticas públicas, vide, por exemplo, a instituição do modelo de escola integral – e expressões culturais, comportamentos próprios. Essa percepção de que existe uma juventude como categoria social de análise é própria da segunda metade do século XX. Podemos entendê-la nos seguintes sentidos formulados por Catani e Gilioli (2008):

> (...) é possível perceber a categoria juventude ao menos conforme dois registros. Os sujeitos ou grupos sociais podem se autoidentificar como jovens (...) Podem, também, ser identificados como tais por outros segmentos etários ou instituições (Estado, família, organizações), que os caricaturizam - elegem um ou alguns traços como essência que caracterizaria a juventude. Nesse sentido, pode-se dizer que, para a sociedade, o desafio é definir o jovem, enquanto que para o jovem é definir-se diante de si próprio, de seus pares e perante a sociedade. Ambas as formas de identificação costumam aparecer juntas na prática, mas sua distinção é útil para delimitar os contornos que a juventude pode tomar em diferentes contextos sociais, políticos e históricos. (Catani; Gilioli, 2008, p.12)

Sendo assim, a juventude é analisada enquanto pertencente a uma coletividade, que se manifesta por meio da autoidentificação dos próprios sujeitos como jovens e pela atribuição institucional e/ou social que denomina essa etapa da vida. Em razão disso, são pensadas políticas públicas para esse conjunto de sujeitos cuja condição juvenil deve ser amparada por critérios sociais, culturais, políticos e econômicos. Por outro lado, a juventude também se constitui, construindo suas identidades a partir de suas experiências sociais e culturais. Edificam seus vínculos de pertencimento, suas trajetórias escolares, afetivas e as múltiplas diversidades inerentes a essa etapa de descobertas de vivências. O que preconiza, principalmente, a ideia de que os (as) jovens são sujeitos de direitos e, de uma certa forma, independentes, não meras peças de um jogo societário a serem manipuladas (Catani; Gilioli, 2008).

Um dos direitos tidos como inalienáveis da juventude é o direito à educação. A criação da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº. 9394/1996) teve papel fundamental para a

universalização da educação, garantia de ingresso e permanência na escola, ao estipular idade inicial e final obrigatória para a vida escolar (Fossatti; Jung, 2018). Não à toa a própria criação do Ensino Médio e as reformas subsequentes foram pensadas para ampliar a escolarização da juventude. Por isso, na etapa final da educação básica, os sujeitos jovens constituem uma cultura escolar feita para e por culturas juvenis. Desse modo, podemos entender o Ensino Médio como a etapa de escolaridade em que se encontram as diversas culturas juvenis com a cultura escolar. Porém, mesmo assim, não podemos afirmar que a escola e as culturas juvenis são sinônimas. Antes, devemos entender o Ensino Médio como um espaço de aprendizagens escolares, mas também de sociabilidade e encontro de gerações – entre professores, a comunidade escolar em geral, e estudantes (Schlickmann; Tomazetti, 2016).

Por culturas juvenis entendemos que se trata de um universo simbólico e relacional construído por práticas, valores, estilos de vida e linguagens específicas dos jovens em que

> (eles) pensam a respeito das suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se diante dela, possuem desejos e propostas de melhorias de vida. Na trajetória de vida deles, a dimensão simbólica e expressiva tem sido cada vez mais utilizada como forma de comunicação e do posicionamento diante de si mesmos e da sociedade. O mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil. Longe dos olhares dos pais, educadores ou patrões, mas sempre tendo-os como referência, os jovens constituem culturas juvenis que lhes dão uma identidade como jovens. As culturas juvenis, como expressões simbólicas da condição juvenil, se manifestam na diversidade em que esta se constitui, ganhando visibilidade por meio dos mais diferentes estilos, que têm no corpo e no seu visual uma das suas marcas distintivas. (Dayrell; Reis, 2007, p. 5)

Sobre a juventude e as culturas juvenis ponderamos, a partir do trecho supracitado, que são sujeitos ativos e históricos. Refletem sobre suas experiências, posicionam-se criticamente e expressam a vontade de transformar. São, dessa forma, produtores de cultura. Não meros sujeitos passivos perante o que é posto como socialmente aceitável enquanto normas e padrões de comportamento e de pensamento. Pelo contrário, as culturas juvenis (re)criam voluntariamente suas experiências, desejos e formas de expressão. Tanto que a escola é um campo fértil para o protagonismo juvenil, o qual constitui seus próprios ritos de sociabilidades juvenis, distintos das gerações adultas. Por isso, falamos na pluralidade de culturas juvenis que expressam formas diversas de estar no mundo, por meio de socializações não restritas às instituições tradicionais.

Nessa perspectiva, podemos entender a cultura juvenil como uma forma quase autônoma de produção de identidade. Isso quer dizer que o sujeito juvenil tem a capacidade

de agir com base em seus próprios valores, desejos e formas de ver o mundo. São também resistência simbólica às expectativas sociais. Assim, essa produção de identidade é coletiva e situada historicamente. Ao mesmo tempo, é um ato de autonomia e resistência, pois tenta fugir do controle dos adultos (Dayrell; Reis, 2007). Essa ideia rompe com a representação de uma juventude "em formação" ou "em transição" para a vida adulta. Há uma racionalidade juvenil própria. Logo, podemos considerar que essa forma de autonomia juvenil é um ato político (Freire, 2012), ainda que não se cristalize em um movimento político. Cada prática, gesto, comportamento de diferenciação pode ser visto como um "manifesto" contra modelos hegemônicos.

Diante disso, fica a indagação de como podemos definir o que são as culturas juvenis Lgbtqiapn+ no contexto escolar. Se por culturas juvenis, no geral, entendemos que são os modos próprios de se constituir e produzir identidades, uma cultura juvenil que se afirma como Lgbtqiapn+ diz respeito à construção de uma identidade sexual pertencente a uma sexualidade dissidente. Caracterizam-se por um conjunto de práticas, valores, linguagens, estéticas e formas de sociabilidades próprias. Além disso, elaboram formas de pertencimento, comunicação e expressão dentro de seus coletivos que atuam como espaço de acolhimento, visibilidade e empoderamento.

Por ainda sermos uma sociedade que sofre de uma homofobia estrutural (Koehler, 2013), fazer-se pertencer e visibilizar nos espaços públicos, ainda é um problema para a juventude Lgbtqiapn+. Há na Escola de Artes Poeta Juca Pontes uma espécie de segurança institucional para expressar as diversidades sexuais e os modos de se constituir como cultura juvenil dissidente sexual. É o que se pode perceber em cenas cotidianas em que jovens homossexuais trocam afetos, conseguem namorar nos espaços escolares. Apesar de alguns olhares de julgamento, os afetos, as expressões próprias de pessoas Lgbtqiapn+ não são reprimidas institucionalmente.

Toda essa construção identitária sexual encontra na escola um espaço público de expressão. Na verdade, confrontam, entram em disputa direta com a heteronormatividade compulsória. É uma afirmação concreta de que já não há como silenciar toda uma subjetividade coletiva dentro do ambiente escolar. Como afirma Louro (2008, p. 81),

> essa presença da sexualidade independe da intenção manifesta ou dos discursos, da existência ou não de uma disciplina de 'educação sexual', da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos internos escolares. A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se 'despir'.

Está claro que a sexualidade não é um tema que só estaria presente na escola por meio de ações pedagógicas. Ela, a sexualidade, é inerente ao sujeito humano. Faz-se presente nas formas de se relacionar, nos corpos e nos desejos. Ainda que na escola não se aborde essa temática, ela se manifesta nas interações e dinâmicas afetivas. Ou seja, sempre está visível, validada por quem a expressa. Mesmo que haja uma proibição tácita sobre as diversidades sexuais, é impossível apagar a experiência real e vital dos (as) estudantes.

Como reação a esse lugar da escola de espaço para sociabilidades diversas, principalmente enquanto campo de disputa simbólica e política de diversas ideologias, há tendências conservadoras que instauraram um pânico moral na sociedade. Veem na abordagem das questões sobre as diversidades sexuais uma tentativa de utilização da escola pública como uma espécie de doutrinação para uma "ideologia de gênero", visivelmente atrelado a um autoritarismo religioso que não respeita a laicidade do ensino (Seffner, 2020).

Tal ideia da existência de uma "ideologia de gênero" não é nem um conceito consolidado nas ciências humanas e sociais. Trata-se de um termo forjado no campo político e religioso ultraconservador para impossibilitar a inclusão das temáticas sobre gênero e sexualidade nos planos de educação, já que seus ideólogos atestam que abordar tais temáticas colocaria em xeque a ordem natural e biológica humanas – e religiosa também – da divisão do que é masculino e feminino. Portanto, a educação moral e sexual caberia à família e às instituições religiosas, as quais perpetuariam a imposição de modelos únicos de comportamento sexual, a saber, a heterossexualidade (Borges; Borges, 2018).

Contudo, ainda que haja ataques à escola devido às abordagens de gênero e sexualidade no ensino, podemos encontrar práticas pedagógicas que resistem e incluem as diversidades sexuais como conteúdo escolar, principalmente na história ensinada. É impossível construir uma escola democrática sem reconhecer as culturas juvenis Lgbtqiapn+ e contemplá-las no currículo escolar, pois silenciar as experiências diversas compromete o papel formativo da escola. Tudo isso serve para a fundamentação de

> (...) estratégias pedagógicas que respeitem as diferenças, promovam o conhecimento científico argumentado e a produção de um mundo que valorize diversidade humana. (...) o currículo, a cultura escolar, o trabalho docente e os conteúdos didáticos propostos são frutos de escolhas simultaneamente pedagógicas e política. (...) Dessa forma, decidir pela não-inclusão de temas em gênero e sexualidade no percurso escolar, reservando a abordagem de tais temas como exclusividade da família ou das religiões, retira questão de absoluta relevância do cotidiano escolar e das possibilidades de aprendizagem. (...) O ambiente escolar é absolutamente generificado (...). (Seffner, 2020, p. 3)

Logo, temos que a escola funciona como um campo de conciliação de diversas aprendizagens, sejam elas inerentes ao conhecimento científico (saberes escolares historicamente constituídos como tais) ou a múltiplas sociabilidades, em que as diferenças podem – e devem – ser respeitadas. Daí, surge o desafio de alocar os jovens nas exigências de uma cultura escolar. A partir dessa alocação, acontece um choque entre as propostas curriculares e a diversidade de interesses da juventude. Fato bem interessante (e conflitante) quando se tem a fala de estudantes de que os saberes escolares "não fazem sentido" (Schlickmann; Tomazetti, 2016).

No entanto, é justamente o espaço escolar que capacita essa juventude escolarizada de valores democráticos, com respeito às diversidades. Essa aprendizagem tem que vir obrigatoriamente da escola, pois é nela em que se estabelecem relações sociais igualitárias, já que cada vez mais o corpo discente assume sua identidade sexual (Seffner, 2020). Logo, as culturas juvenis dissidentes sexuais estão na escola para se fazerem presentemente visibilizadas. Isso quer dizer que encontram na escola o lugar social para se constituírem e se fazerem com liberdade de ação. Dessa forma, é imprescindível que o espaço escolar assuma, como parte de sua missão formativa, formas de legitimar as existências das identidades dissidentes sexuais. Já que ao espaço escolar enquanto lugar de aprendizagem

> cabe o esforço crítico, no sentido de estimular e permitir o debate sobre estes temas e questões. Da escola, se espera a 'solução' para o problema, no sentido de ser o espaço onde o avanço não se fará por força da lei, por imposição, por obrigação, mas se fará pelo exercício da crítica, dotada de laicidade (que deve caracterizar as escolas), historicidade e regado a conhecimentos de áreas diversas que, confluentes, poderão ajudar na compreensão deste e dos diversos problemas sociais. (Bock, 2016, p.16)

Assim, a função da escola é abrir espaço para o pensamento crítico, sendo um terreno fértil sobre questões complexas, incluindo as diversidades sexuais e as culturas juvenis dela advindas, que não devem ser "adestradas", e sim encorajar a reflexão consciente de seu lugar na sociedade. Com isso, a necessidade de laicidade se dá para não conduzir essa temática a uma normatização unilateral. É essencial estabelecer saberes e práticas pedagógicas laicas para que as culturas juvenis Lgbtqiapn+ sejam tratadas com respeito e que elas mesmas sejam catalisadoras de recursos pedagógicos específicos.

Na Escola Técnica Estadual de Arte, Tecnologia e Economia Criativa Poeta Juca Pontes, já mencionada, busca-se construir uma cultura escolar diferenciada das demais normatizadas para as escolas integrais paraibanas. Nela, circulam diversas culturas juvenis, dentre elas as dissidentes sexuais, que constroem modos próprios de existir, de se expressar e

de reivindicar visibilidade. Essa cultura juvenil em especial expressa suas identidades por meio da visualidade, das performances de gênero e sexualidade, pela linguagem específica, redes de sociabilidade, que são de acolhimento também, tensionando as normativas escolares calcadas na heteronormatividade compulsória. Ainda mais, no caso da escola em questão, por se tratar de uma escola que tem como projeto pedagógico norteador uma educação artística, essa cultura juvenil se expressa com maior liberdade. Além de tudo, convém demonstrar que essas culturas juvenis fazem parte da história coletiva, merecendo, sim, serem incluídas nos currículos formais, principalmente, no de História.

O componente curricular História oportuniza um fortalecimento das culturas juvenis Lgbtqiapn+. Numa cultura escolar hegemônica marcada para atender às demandas de uma sociedade neoliberal e heteronormativa, ensinar (e aprender) História promove resistência crítica a esses *status quo.* Principalmente, quando assume a vanguarda de inserir nas práticas pedagógicas sujeitos históricos ignorados pelos currículos formais, retomando suas trajetórias, identidades e lutas. Incluir narrativas históricas silenciadas, como a história dos sujeitos Lgbtqiapn+, rompe com a naturalização da heteronormatividade, já que, de fato, discute-se a pluralidade de sujeitos ao longo da História. É uma proposta direta e objetiva de referencial, no contexto escolar, para as experiências juvenis dissidentes sexuais. Ao promover o protagonismo dessas culturas juvenis, é construída uma representatividade maior desses grupos, resultando em maior autoestima, protagonismo e permanência escolar. A escola, então, seguindo essa diretriz pedagógica, torna-se de fato um espaço de inclusão.

Ao se deparar com uma escola como a Escola de Artes Poeta Juca Pontes, o docente de História se sente interpelado para colocar suas práticas e conteúdos de uma maneira que as culturas juvenis dissidentes sexuais se sintam contempladas. Mais que isso, se reconheçam e dialoguem, no âmbito da história ensinada, com sujeitos Lgbtqiapn+, e suas experiências, ao longo de outras épocas históricas. É urgente a necessidade de trazer para as salas de aula de História narrativas Lgbtqiapn+. Seus movimentos sociais, os direitos conquistados, as repressões sofridas e as estratégias de resistência. Tal perspectiva de ensino de história faz com que abra espaço para que as culturas juvenis se vejam na História e se sintam sujeitos históricos.

Mesmo que no caso da Escola de Artes Poeta Juca Pontes jovens dissidentes sexuais se expressem com maior liberdade, a ausência mais efetiva de visibilidade e representação institucional, projetos pedagógicos específicos e apoio docente articulado e sistematizado – não apenas da área de ciências humanas e sociais – acaba por conduzi-los a uma invisibilidade no âmbito da cultura escolar geral. Assim, o docente de História assume esse

protagonismo de alocar as culturas juvenis dissidentes sexuais nas práticas pedagógicas. Assume-se, então, uma função e comprometimento ético e político: orientar essas expressões juvenis para uma aprendizagem que historicize suas vivências e os coloque como sujeitos históricos legítimos como quaisquer outros. É uma forma de democratizar a aprendizagem em História, contribuindo para construção de culturas juvenis dissidentes sexuais protagonistas, críticas e conscientes de seu lugar na sociedade.

Nesse sentido, fazer da História Lgbtqiapn+ um conteúdo escolar exige do docente um compromisso com o conhecimento histórico crítico. O intuito, com isso, é a não redução dessa história a nomes de personagens protagonistas dos movimentos sociais pela afirmação das sexualidades dissidentes e a datas em que tudo aconteceu. Como destaca Circe Bittencourt (1993),

> o saber a ser ensinado transforma-se em saber ensinado na sala de aula onde o professor é elemento fundamental tanto na interpretação que fornece a este conhecimento proposto como nos métodos que utiliza em sua transmissão, com os meios de comunicação que dispõe. Finalmente, para configuração integral do saber escolar, temos o saber aprendido, ou seja, o conhecimento entendido, incorporado e utilizado pelos alunos de acordo com a vivência deles, das condições sociais e das relações estabelecidas no espaço escolar. (Bittencourt, 1993, p. 7-8)

Nessa concepção, o ensino de História deve ser considerado um processo de mediação entre o conhecimento acadêmico adquirido pelo docente e a realidade dos (as) estudantes, ao considerar suas experiências e identidades. O conhecimento histórico escolar se constrói, então, por meio da crítica docente da História para construir práticas pedagógicas capazes de dialogar com as culturas juvenis Lgbtqiapn+. Esse processo de construção de conhecimento histórico se efetiva como saber aprendido, na medida em que a história Lgbtqiapn+ produz ressonância na trajetória estudantil, a qual funciona para compreensão de si próprio, seu tempo histórico e os conflitos de pertencimento e exclusão. Temos, assim, um ensino de História inclusivo em relação às diversidades sexuais e imbuído de seu papel político e formativo, reconhecendo estudantes, antes invisibilizados dos currículos formais, como sujeitos históricos com direito à memória e à visibilidade.

Sendo assim, a aula de História é mais que um mero estudo do passado. É um espaço privilegiado para o reconhecimento e a construção de identidades, pois

> um dos objetivos centrais do ensino de História, na atualidade, relaciona-se à sua contribuição na constituição de identidades. (...) o ensino de História tem compromissos relacionados à constituição das múltiplas identidades sociais: de gênero, étnicas e sexuais.

> A constituição de identidades associa-se à formação da cidadania, problema essencial na atualidade, ao se levar em conta as finalidades educacionais mais amplas e o papel da escola em particular. A contribuição da História tem-se dado na formação da cidadania, associada mais explicitamente à do cidadão político. (...)
> Assim, a finalidade de uma formação política atribuída ao ensino de História está articulada a outro objetivo significativo: o da formação intelectual. A formação intelectual pelo ensino da disciplina ocorre por intermédio de um compromisso de criação de instrumentos significativos para o desenvolvimento da capacidade de observar e descrever, estabelecer relações entre presente-passado-presente, fazer comparações e identificar semelhanças e diferenças entre os múltiplos acontecimentos no presente e no passado. (Bittencourt, 2018, p. 102-103)

Ao inserir a temática da história Lgbtqiapn+, o ensino de história capacita os (as) estudantes, em geral, e os dissidentes sexuais, em particular, na compreensão das trajetórias das dissidências sexuais como parte de processos históricos mais amplos, e não como um "problema" individual. Isso implica também a responsabilidade de formar política e intelectualmente jovens que se identificam com as culturas juvenis dissidentes sexuais. Desse modo, por meio do pensamento crítico, utiliza-se a análise histórica de entender o presente à luz do passado, de reconhecer as causas de invisibilização e de exclusão social dos sujeitos Lgbtqiapn+, criando a possibilidade ao alunado de se constituir como sujeito histórico potencialmente transformador. O conhecimento histórico, nessa perspectiva, ensinado como saber escolar, almeja a criação de vínculos entre o passado e a experiência real de estudantes dissidentes sexuais, fortalecendo sua visibilidade no espaço escolar.

Dessa forma, o ensino de História atua como uma ponte entre a cultura escolar e as culturas juvenis dissidentes sexuais, uma vez que constrói práticas pedagógicas e curriculares verdadeiramente inclusivas, modificando estruturas tradicionais. É nesse tensionamento que podemos elaborar coletivamente na relação docente-discente, um ensino de História como ferramenta de emancipação, como construção de protagonismo juvenil mais politizado e historicamente situado. A partir do reconhecimento das narrativas históricas das sexualidades dissidentes, propõe-se o reconhecimento das diversidades sexuais como parte integrante da experiência cidadã e democrática.

1.3 A prática de ensino de História e a inserção das sexualidades dissidentes no currículo

Ensinar história é um desafio diário em contexto escolar tão diversificado. Há muito tempo já não podemos reduzir o conhecimento histórico à memorização de uma sequência de fatos, com datas e personagens bem demarcados. Em uma cultura escolar tão propícia à

criatividade e à renovação pedagógica, como a da Escola de Artes Poeta Juca Pontes, faz-se necessária a inclusão de saberes escolares que contemplem as diversas identidades juvenis. No que tange este trabalho, interessa-nos abrir caminhos para propor a história das sexualidades dissidentes na prática do ensino de História, levando em consideração a existência de sujeitos históricos que lutaram pela afirmação de suas sexualidades, suas visibilidades no espaço público e seus direitos civis.

Cabe assinalar que

> A concepção de currículo, segundo estudos contemporâneos, abrange todas suas dimensões, distinguindo-se o currículo formal (prescrito, pré-ativo ou normativo) criado pelo poder estatal, o currículo real (ou interativo) correspondendo ao que efetivamente é realizado em sala de aula por professores e alunos, e o currículo oculto, constituído por ações que impõe normas e comportamentos vividos nas escolas, mas sem registros oficiais, tais como discriminações étnicas e sexuais, valorização do individualismo, ausência ou valorização do trabalho coletivo, entre outros. (Bittencourt, 2018, p. 83)

Mesmo que essa diferenciação dos tipos de currículo assente numa análise crítica do papel dele nas práticas escolares para formação do discente, ao distinguir o currículo formal, real e oculto, compreendemos os eventuais tensionamentos entre a normatividade institucional e a necessidade docente de inclusão de conteúdos que contemplem as experiências vividas pela juventude dissidente sexual. Até porque, na atual conjuntura, os documentos oficiais não prescrevem sobre a obrigatoriedade do ensino da história das sexualidades dissidentes. Pelo contrário, deixa essa temática num caminho nebuloso, entre a invisibilidade e a necessidade de promoção do respeito e da tolerância com as diversidades como um direito humano básico.

Vale enumerar o que consta atualmente na legislação para educação básica e na BNCC. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9394/1996) estabelece já como princípio da educação em seu artigo 2º que

> A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1996)

Ainda se fia no pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, no respeito à liberdade e apreço à tolerância. Com relação à organização curricular, em seu artigo 26, o parágrafo nove, diz que:

> Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais, nos currículos de que trata o caput deste artigo, observadas as diretrizes da legislação correspondente e a produção e distribuição de material didático adequado a cada nível de ensino. (Brasil, 1996)

O ensino médio tem como uma de suas finalidades a de promover o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. No Plano Nacional de Educação (PNE – 13005/2014), também consta que a promoção dos princípios dos direitos humanos e da diversidade é uma diretriz da educação.

Nas legislações referidas, podemos observar um paradoxo. Apesar de garantir como princípio geral da educação a pluralidade, o respeito, a diversidade e os direitos humanos, não consta um direcionamento explícito para abordar as questões de gênero e sexualidade. Tampouco menciona a necessidade de colocar as dissidências sexuais como eixo estruturante do currículo. Há apenas menções genéricas e abstratas das diversidades sexuais, o que acaba reproduzindo uma marginalização desses sujeitos alvo das políticas públicas para a educação básica. Com isso, cabe ao docente ter a intencionalidade de desafiar os limites dessa normativa e estabelecer diretrizes para práticas e projetos pedagógicos inclusivos das dissidências sexuais.

Como competência geral da Base Nacional Comum Curricular para educação básica consta que se deve

> Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.”; e “exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.”; (como também), “agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (Brasil, 2018, p.10)

Embora nesse excerto conste o compromisso com o respeito à diversidade e aos direitos humanos, a ausência de menção a pessoas Lgbtqiapn+, no documento, revela um apagamento institucional que compromete a própria efetividade dessas competências gerais no cotidiano escolar. Acaba que todas essas competências ficam também genéricas e abstratas, pois deixa de nomear explicitamente sujeitos históricos dissidentes sexuais. Ocorre, então, um esvaziamento do potencial crítico dessas competências, já que ao não nomear,

tem-se um apagamento institucional. Isso coloca em xeque o desenvolvimento da cidadania e das habilidades emocionais no espaço escolar, dado que não especifica a juventude dissidente sexual como detentora dessa mesma necessidade de formação.

Especificamente, para as Ciências Humanas e Sociais e suas Tecnologias, estabelece como competência "identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos" (Brasil, 2018, p. 577). No desenvolvimento das habilidades para área de humanas, constam

> analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os direitos humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais." ; "identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos."; "analisar os princípios da declaração dos direitos humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo." (Brasil, 2018, p. 577-579)

No desenvolvimento dessas habilidades em ciências humanas e sociais elencadas pela BNNC é afirmado que se deve "problematizar formas de desigualdade, preconceito e intolerância". Porém, não discrimina explicitamente sujeitos históricos que sofrem as desigualdades sociais, a intolerância e toda sorte de preconceitos. Acaba por reproduzir os mesmos padrões que pretende combater. Essa diretriz curricular, então, perpetua a invisibilização da juventude dissidente sexual, pois é inflexível no reconhecimento das experiências desses sujeitos escolares. O que contraria as proposições do próprio ensino de História enquanto contribuição para formação cidadã e democrática, cabendo ao docente despontar essas omissões do currículo e reconhecer, de fato, a multiplicidade dos sujeitos históricos, incluindo os dissidentes sexuais (Guimarães, 2013).

Nas Diretrizes Operacionais para o ano letivo da rede estadual da Paraíba, publicada no início do ano de 2025, consta a inclusão, na matriz curricular de História, da história do movimento Lgbtqiapn+ (Paraíba, 2025, p. 223). Isso representa um marco importante em matéria de proposta curricular formal. Apesar dessa inclusão em documento formal, é ainda constatada a neutralização das abordagens das sexualidades dissidentes em sala de aula. A diretriz curricular existe, porém se perde na falta de preparo docente sobre como abordar a

temática, resultando em hesitação e/ou ocultação pedagógica sobre as diversidades sexuais. Tal problemática nos faz indagar sobre a falta de garantia de aplicação e uso real da orientação curricular. A matriz até pode sugerir a inclusão da história Lgbtqiapn+, mas se não houver preparo docente, com formações e sugestões de metodologias de ensino e de materiais didáticos específicos, o currículo real permanecerá dominado por práticas heteronormativas.

1.4 Descrevendo aulas de História: o uso de fontes sobre o movimento homossexual em João Pessoa nos anos 1980

Estabelecidas as discussões teóricas e conceituais, cabe agora empreender a descrição de cenas de aulas de História em que se utilizou a história das sexualidades dissidentes. Essas aulas se deram na Escola Técnica Estadual de Artes, Tecnologia e Economia Criativa Poeta Juca Pontes. A turma selecionada foi uma das 1ªs séries do Ensino Médio, pois são nelas em que estão inseridas as culturas juvenis Lgbtqiapn+. Como nos orienta Seffner (2020),

> A maioria dos professores apenas 'sofre' os anos de magistério e reflete pouco sobre os acontecimentos que poderiam constituir sua experiência. (...) As cenas escolares são os dados que alimentam as pesquisas (...) A sala de aula pode ser vista como laboratório, onde o professor vai coletando cenas, situações (...) Podemos fazer a etnografia de da sala de aula tendo em vista diferentes propósitos, e no caso do presente texto o que nos interessa são cenas que envolvem questões de gênero e sexualidade (...) Uma cena anotada não vale por si, mas vale pela especulação teórica que se pode produzir a partir dela. (Seffner, 2020, p. 81-82)

Fica evidente que tornar as cenas escolares um campo de análise e produção da pesquisa deve ir além da rotina automática da sala de aula. Importa ainda entender que as cenas escolares são significativas para entender a dinâmica das relações entre corpo docente e discente e a instituição escolar. As cenas escolares, se analisadas com precisão e tomando referências e conceitos teóricos que as fundamentem, podem fornecer dados interessantes sobre os tensionamentos entre o currículo prescrito, o currículo oculto e as vivências dos (as) dissidentes sexuais no espaço escolar. Essa prática analítica proposta por Seffner faz do professor um pesquisador da sua própria prática de ensino, quando a sala de aula se constitui como um lugar de observação e análise crítica. Possibilita, também, refletir como a receptividade, o engajamento discente (ou não) são partes essenciais na construção do conhecimento histórico enquanto saber escolar.

Descrever o cotidiano das aulas de História se fundamenta na etnografia, metodologia por meio da qual se permite alinhar a observação atenta por meio do convívio direto, da escuta atenta, compreendendo os significados dado por estudantes Lgbtqiapn+ às suas vivências escolares e às relações interpessoais. Também se faz importante relatar como foram recepcionadas as aulas de História que fogem aos conteúdos tradicionais, tal qual a temática sobre as sexualidades dissidentes – constatando como cada grupo de estudantes reagiam e interagiam com os dissidentes sexuais. Fonseca (1999, p.59) nos instiga a pensar o método etnográfico como "instrumento que pode enriquecer a intervenção educativa (...) o sucesso do contato educativo depende do diálogo estabelecido entre o agente e seu interlocutor, e é nessa área de comunicação que o método etnográfico atua". Sendo assim, segundo Fonseca (1999), a etnografia na educação deve ultrapassar a lógica do "cada caso é um caso", devendo auscultar pistas em momentos singulares para empreender uma compreensão de dinâmicas sociais mais amplas.

Antes de partir para a descrição das cenas em sala de aula, cabe uma breve descrição do convívio, no ambiente escolar como um todo, das culturas juvenis dissidentes sexuais. Apesar da convivência tolerante entre essas culturas e demais estudantes, de início, foi observada certa "reclusão" do espaço público escolar. Enquanto os que se identificam com a heterossexualidade e cisgeneridade circulam livres, sem necessidade de buscar lugares de pertencimento, os dissidentes sexuais vivem nos seus grupos pelos cantos da escola. Não há nenhuma normativa institucional de invisibilização e/ou silenciamento para com eles. Porém, o não mencionado, a não representação em conteúdos escolares e práticas pedagógicas em geral, acabam por relegar essas culturas à autoexclusão.

No geral, as culturas juvenis Lgbtqiapn+ buscam espaço de representação escolar na formação de clubes de dança e manifestações artísticas. Clubes esses que fogem ao padrão heteronormativo masculino, já que são formados por meninas cisgêneros, heterossexuais ou meninos e meninas cisgêneros homossexuais. Nas manifestações de linguagem corporal, em que performances e criatividades artísticas são valorizadas, esses e essas alunas (os) encontram o protagonismo no tocante a atividades pedagógicas. Nesses momentos, são perceptíveis a transformação desses sujeitos: da (quase) autoexclusão nos recantos da escola à expressão autêntica e representativa do que de fato são na organização dos ensaios e nas apresentações das danças e performances. São nesses lugares de expressão artística que essas culturas juvenis Lgbtqiapn+ se percebem vistas, valorizadas e momentaneamente colocam em xeque as práticas pedagógicas e heteronormativas.

Tudo isso comprova que o reconhecimento das dissidências sexuais não ocorre de forma espontânea no cotidiano escolar. Convém criar intencionalmente espaços pedagógicos que incluam e valorizem a existência dessas diversidades (Louro, 2008), ainda que essa criação parta do próprio discente Lgbtqiapn+. Tais práticas corroboram o ainda apagamento das diversidades sexuais do currículo formal – da matriz curricular e do Projeto Político Pedagógico – porém, como não são explicitamente negadas ou violadas as existências diversas na Escola de Artes Juca Pontes, ficam relegadas à "normatização" de um currículo oculto, em que demarcam bem seus territórios de atuação, embora sem qualquer menção ou utilização nas práticas docentes.

As aulas de História a serem descritas tiveram como objetivo introduzir a temática sobre as sexualidades dissidentes no ensino de História, demonstrando que elas estiveram presentes ao longo de diferentes períodos históricos, especificamente no início dos anos 1980, em João Pessoa, com a criação do primeiro grupo pela afirmação da homossexualidade, o "Nós Também". Para tanto, partimos da problemática de que a forma como a história é ensinada molda a percepção de determinados grupos no presente. Uma vez que sujeitos históricos, no caso os dissidentes sexuais, são apagados das narrativas históricas, passamos à ideia hegemônica da existência apenas de grupos cis-heteronormativos e isso contribui para práticas não-inclusivas das diversidades sexuais no presente; não possibilita ao discente enxergar a pluralidade de sujeitos históricos e as disputas frente às sanções morais impostas às sexualidades dissidentes. Justamente por conta dessas sanções, a diversidade sexual foi tida, ao longo do tempo, como algo desviante e passível de punições.

O material didático utilizado para fundamentar essas aulas sobre a referida temática foi diretamente coletado das fontes imagéticas produzidas pelo próprio grupo "Nós Também", que continham informações/vestígios de como esse grupo veiculava e exercia, de alguma forma, suas experiências sexuais[10]. Essas aulas foram propostas já no conteúdo de Introdução ao conhecimento histórico para a 1ª série do ensino médio, pois sempre há uma menção à construção do conhecimento histórico pelo viés da possibilidade de se utilizar diversas fontes materiais e imateriais, porém essas fontes nunca citam sujeitos históricos ou grupos que sempre foram invisibilizados nas suas sociedades em razão de suas sexualidades dissidentes.

A escolha desse material tem a ver com o fato dos (as) estudantes se engajarem ativamente na análise crítica e reflexão do conhecimento histórico. Isso também promove o

[10] Essas fontes imagéticas foram coletadas do livro de Bruno Santana (2020), em que tem um vasto acervo da produção artística do grupo "Nós Também".

desenvolvimento de uma autonomia intelectual, já que, ao analisarem as fontes os (as) estudantes se conectam diretamente com experiências e perspectivas da época em questão. Assim como nos orienta Selva F. Guimarães (2013), um dos objetivos do saber histórico em sala de aula é explicitar, reconstituir e buscar uma compreensão do real para além de mera reprodução de textos de livros didáticos. Por isso, é essencial o uso das fontes históricas na sala de aula, uma vez que desenvolve competências interpretativas sobre conceitos e o tempo histórico para que os (as) estudantes compreendam a história como construção humana no tempo, tornando-os capazes de estabelecer a relação passado/presente. Essa aprendizagem histórica crítica vai ser desenvolvida a partir da análise, contextualização e problematização das fontes históricas do grupo "Nós Também".

A descrição da primeira cena da aula de história se deu com uma turma 1ª série do ensino médio do curso técnico de Design Gráfico. Uma turma formada majoritariamente por meninos e alguns poucos que já se afirmam como Lgbtqiapn+, dentre esses, alguns ainda em processo de entendimento de suas identidades sexuais.

> Estamos nas primeiras duas aulas do dia numa manhã de terça-feira. Ao organizar os (as) estudantes em seus lugares, anunciei que iria avançar no conteúdo sobre Introdução ao conhecimento histórico e escrevi no quadro duas perguntas: "O que é História?" e "Como se conhece a História?". Entre respostas usuais de " conhecer o passado", " entender o passado para não se repetir os erros no presente", indaguei como e quais são as maneiras que nós temos para se conhecer a História. Silêncio geral. Um aluno ainda se arriscou a dizer que era através do livro didático. Indaguei-o se ele sabia como um livro didático era produzido com as seguintes questões: quem o produz? Quem o escreve? Quem escolhe quais temas, assuntos, conteúdos devem conter no livro? Por que tem que se escolher tais ou quais conteúdos? Como se decide pela omissão de alguns temas? Tudo isso para servir de gancho para a proposta da aula que era trazer a reflexão sobre o apagamento das sexualidades dissidentes dos livros e das aulas de história. Daí, projetei na TV cartazes, panfletos, charges e trechos de boletins informativos produzidos pelo grupo *Nós Também*. Em alguns desses cartazes, tinha escrito: "não me digam a quem devo amar" e "a repressão chega com o verão". Expliquei a todos que essas fontes foram produzidas no contexto de distensão política da ditadura civil-militar, no início dos anos 1980. Contextualizei ainda a referida frase com a explanação sobre o movimento homossexual pessoense e sua importante luta por visibilidade e que isso também era uma história a ser narrada. Dividi a sala em grupos, entreguei o material impresso junto com algumas questões: Por que essas narrativas foram excluídas do ensino de história? Como essas fontes desafiam o que entendemos sobre a história escolar e as narrativas tradicionais? Qual impacto que existe ao sempre apagar esses registros do passado para a compreensão das diversidades sexuais no presente? Dei um tempo para discutirem entre eles e depois cada grupo iria socializar suas conclusões. Algumas falas foram bem interessantes de serem retratadas: "essas histórias foram apagadas, porque não foram consideradas um evento grandioso". "Eles desafiaram indo contra esses sistemas opressores". "No contexto atual, falar sobre isso, é considerado como forma de impor a homossexualidade". "Essas discussões sobre sexualidade ainda são um tabu, embora a gente conviva com muitos gays". "Ao silenciar o entendimento sobre essas pessoas, podemos esquecer ou não entender toda a importância delas para a diversidade sexual no presente, como se fosse uma evolução do que eles viveram lá

> no passado até o que a gente vive hoje". "Hoje em dia não entendemos a história desses grupos e não conseguimos compreender a importância dessas pessoas na sociedade". "Não falar nas escolas sobre homossexuais cria uma certa aversão, como se eles não ajudassem na evolução da sociedade". Ao exporem suas ideias, duas falas sobre o tema se sobressaíram. Uma de um aluno heterossexual que defende pautas mais conservadoras: " eu não sou contra gays, tenho amigos gays, vejo gays na escola, mas só peço que me respeitem. Porque fica parecendo que agora todo mundo tem que ser gay. Como se fosse uma imposição. Tão até querendo ensinar isso para as crianças". Outra aluna evangélica disse a seguinte frase: "Agora tudo é sobre gay ou ser trans. Uma vizinha minha disse que o filho dela criança era trans sem nem saber se o menino vai querer ser ou não". Fiz minhas ponderações pertinentes para fechamento da aula, me despedi da turma e, quando saí da sala, um aluno gay me disse: "Obrigado por ter dado essa aula, professor! Me senti mais importante e não se intimide com os comentários desse povo uó. Pode sempre trazer essas aulas, porque eu e outras pessoas queremos". (Diário de campo pessoal, abril de 2025)

Da cena acima descrita, interessa-nos recolher alguns elementos. O primeiro é sobre a exclusão e o apagamento de sujeitos históricos no ensino de História. Quando se fala sobre as histórias das sexualidades dissidentes serem apagadas dos livros e materiais didáticos de História por não serem um evento grandioso, demonstram uma compreensão de que existe uma hierarquia na narrativa histórica, em que se privilegiam os "grandes acontecimentos" em detrimento de histórias tidas como desimportantes para o conhecimento histórico. De início, já é possível traçar uma discussão de que a história não é neutra. Se a sociedade em geral exclui sujeitos dissidentes sexuais, o ensino de História também vai reproduzir essa tendência.

Depois, vemos que houve certa abertura ao tema e a importância de não reforçar preconceitos e discriminações no ambiente escolar. Ao dizerem que apagar as histórias dos homossexuais, ou até nem sequer mencioná-los, cria certa aversão, demonstrou bem que o preconceito contra as dissidências sexuais parte muito de não se ter uma discussão aberta sobre as diversidades sexuais na escola. Notou-se que os (as) estudantes tiveram a percepção de que falar sobre as sexualidades dissidentes ainda é um tema tabu. Tanto que, como no passado, no caso da própria criação do grupo "Nós Também" e, no presente, as sexualidades dissidentes têm que lutar contra sistemas opressores, sejam políticos ou até de exclusão/apagamento dos lugares de aprendizagens sociais, principalmente da instituição escolar.

Ainda se constatou uma reação conservadora em falas do tipo "todo mundo tem que ser gay", "quero que gays me respeitem". Ficou bem explícita a resistência à inclusão de narrativas das sexualidades dissidentes no contexto de sala de aula. Todos podem até conviver em harmonia (leia-se, sem violência direta) no espaço escolar, desde que não se "imponha" ou não "doutrine" o modo de ser sexualmente dissidente a quem não o é. Essa

reação revela o não saber o que fazer quando se perde uma hegemonia, no caso a cisheteronormativa. Interessante destacar que esse "não saber o que fazer" frente às diversidades sexuais, parte justamente do princípio que o preconceito, discriminação e a não aceitação de Lgbtqiapn+ é que foi aprendido. Porém, o respeito e a tolerância são valores que ainda não se configuraram como aprendizagens cruciais para uma educação escolar justa e inclusiva.

Por fim, observamos o reconhecimento de estudantes Lgbtqiapn+, que se sentiram representados nessa aula em especial. Ao agradecer pela aula e pedir para sempre abordar tais temas nas aulas de História, esse sujeito histórico dissidente sexual construiu um vínculo quase que instantâneo de pertencimento. Torna evidente, assim, o potencial emancipador do ensino de História para os que não têm tanta visibilidade na sala de aula. O agradecimento do estudante é mais que uma simples gratidão. É, na verdade, um pedido sutil de não mais conduzir a prática pedagógica pela via do apagamento simbólico das dissidências sexuais. Logo, todos, todas e todes estudantes dissidentes sexuais sentirão a escola como um lugar de acolhimento das diferenças.

Essas observações das cenas escolares das culturas juvenis dissidentes sexuais e desses indivíduos, nas aulas de história, faz-nos engajar a escola no avanço de uma proposta curricular mais sensível à diversidade. É nessa parte que o ensino de História exerce um papel protagonista, ao incluir experiências históricas das sexualidades dissidentes como objeto de estudo em sala de aula, possibilitando que cada indivíduo pertencente a cultura juvenil Lgbtqiapn+ se reconheça como sujeito histórico legítimo.

Ainda assim, no que tange o ensino de História, é urgentemente necessário construir uma historiografia que contenha a história das dissidências sexuais, suas trajetórias e resistências contra a heterossexualidade compulsória. Aqui, não se trata de incluir ocasionalmente essa temática nas aulas. Há que se reconhecer que o silenciamento e apagamento dessas histórias é também uma perpetuação de violência contra esse grupo. É como se no ensino escolar se dissesse implicitamente que esses sujeitos não têm passado, que não contribuíram para a formação social e, consequentemente, não merecem ser valorizados no presente. Temos que (re)escrever essas narrativas históricas. Dessa forma, teremos uma história ensinada comprometida com a ampliação da diversidade humana. O que é um compromisso ético-educativo diante dos desafios da construção de uma instituição escolar mais democrática, crítica e inclusiva.

Nesse contexto, interessa-nos agora traçar uma discussão historiográfica sobre a história das dissidências sexuais no Brasil, no geral, focando na história do movimento em

João Pessoa e na Paraíba. Há que se problematizar também os silenciamentos e lacunas impostos a essa historiografia, já que ainda temos uma historiografia tradicional que privilegia sujeitos e estruturas alinhavadas a normas e padrões dominantes. Essa revisão bibliográfica objetiva desconstruir no imaginário histórico o apagamento de histórias ditas como menores. Antes, queremos reconhecer sujeitos históricos que foram marginalizados tanto socialmente quanto dos saberes históricos em sala de aula para referenciar de fato a diversidade da experiência humana ao longo do tempo.

2 O grupo *Nós Também* em João Pessoa – PB, na década de 1980: antecedentes e mudanças de paradigma do ser homossexual

Entender o apagamento das histórias das dissidências sexuais do currículo da história ensinada é reconhecer que há ainda, na própria historiografia, certa "marginalização" dessa temática. Por muito tempo, foram apenas considerados como sujeitos históricos homens brancos e heterossexuais. Diante disso, cabe questionar: seria a historiografia uma narrativa heterossexual? Uma vez que não se narram historiografias das dissidências sexuais, acontece um apagamento de várias formas de existências contrárias à ordem heteronormativa. Nesse sentido, pesquisar sobre dissidentes sexuais é reconhecer que sempre existiram esses sujeitos históricos e que houve uma deslegitimação da história Lgbtqiapn+ como parte integrante do conhecimento histórico acadêmico.

As discussões de gênero e sexualidade quebraram essa hegemonia masculina nas narrativas históricas. A partir dessas duas categorias de análise, foram reconhecidas as construções das desigualdades entre os gêneros e as diversas sexualidades. Cabe assinalar também que podemos observar vários marcadores sociais sobrepostos nos sujeitos históricos. Cada indivíduo é transpassado por indicadores que demonstram seu pertencimento em diferentes grupos sociais – como por exemplo, podem ser homossexuais, periféricos, permeados pela racialidade e/ou, até mesmo, serem pessoas com deficiência. Tudo isso remete ao conceito de interseccionalidade, no qual cabe não só a diversidade social e cultural de diferentes grupos, mas também, em um mesmo grupo, os "sobrepostos", em um entrelaçamento e sobreposição de marcadores como raça, classe, idade, gênero e sexualidade (Crenshaw, 2002). Essa diversidade de sujeitos nos aspectos de gênero, raça e classe social reformulou o próprio fazer historiográfico.

Sendo assim, pretendemos analisar o porquê dos silenciamentos, quais razões da história do movimento Lgbtqiapn+ ser pouco registrada e/ou pouco reconhecida, enfatizando a importância de viabilizar essa historiografia para os currículos escolares. Uma das hipóteses que podemos aventar é sobre as disputas de quais sujeitos, experiências e temporalidades majoritariamente compõem o quadro das narrativas históricas. A partir dessa ideia, constatamos que o passado não é algo dado, "descoberto", e sim produzido por relações de poder, as quais definem o que narrar e o que silenciar. Compreender esses artifícios faz com que saibamos as estruturas dos silenciamentos e a maneira pela qual diferentes grupos lutam pela representação no tempo histórico (Hartog, 2023).

É justamente a partir do reconhecimento dessas lacunas que pretendemos compor uma história das dissidências sexuais, lançando mão da historiografia já produzida sobre essa temática e, no que interessa essa pesquisa, o movimento pioneiro pela afirmação homossexual em João Pessoa, Paraíba, conhecido como *Nós também.* A atuação e a consolidação desse grupo no cenário local revelam que a capital paraibana participou também de uma formação militante pela afirmação homossexual. A inspiração veio justamente de grupos do eixo sul-sudeste, que despontaram no cenário nacional como coletivos responsáveis pela inserção na pauta das liberdades democráticas, a liberdade sexual, o direito de existir enquanto homossexual – viabilizando ações políticas e intervenções culturais. Soma-se a isso a veiculação de periódicos especializados do e para o público homossexual sobre como entender-se enquanto sexualidade dissidente.

Ainda nessa época, as identidades sexuais diversas fossem entendidas e conceituadas cientificamente pela literatura médica e jurídica como algo patológico e socialmente propenso à "subversão" dos valores e da moral vigentes. Termos como "homossexual", "pederasta" e "invertido" faziam parte desse ideário, além de "bicha" e "entendido". Esses últimos designavam, respectivamente, o homem com atributos femininos que fazia sexo com outros homens e o que exercia a heterossexualidade compulsória, mas ocasionalmente cumpria o papel masculino na relação sexual (Souto Maior Jr., 2025). Implicava dizer que, a medida em que esse "fenômeno homossexual" se tornava cada vez mais percebido na sociedade, era necessário entendê-lo de alguma forma, mesmo sob uma análise científica moralmente conduzida pela ótica da heterossexualidade.

Dessa maneira, os grupos, coletivos e imprensa especializada em homossexualidade iniciam uma verdadeira militância para conceituar o termo homossexual. Essa empreitada não era a tentativa de encontrar uma mera palavra, mas uma forma de entender-se, afirmar-se e identificar-se enquanto pessoas que tinham seu afeto e desejo sexual direcionados a pessoas do mesmo gênero. Ainda não estava amplamente divulgado o termo inglês "gay", e é totalmente anacrônico utilizar a sigla Lgbtqiapn+ para se referir a grupos que lutaram pela afirmação e visibilidade social das suas identidades sexuais no período de meados dos anos 1970 e início da década de 1980.

Assim, passou a ser denominado como homossexual, invertendo o sentido original e patológico do termo, para utilizá-lo como autorreferência a pessoas que faziam parte do movimento pela afirmação homossexual. Consequentemente, a questão passaria a ser tratada como uma pauta política de inserção e visibilidade social (Souto Maior, 2025). Logo, no decorrer do texto subsequente, será utilizado o termo movimento pela afirmação

homossexual ou somente movimento homossexual para se adequar à forma como esses grupos se entendiam no recorte temporal em que se situa a pesquisa.

2.1 Os sujeitos históricos homossexuais entre silenciamentos e disputas de temporalidades

Segundo o dicionário de etimologia Houaiss[11], a palavra "silêncio" vem do latim e significa "calar-se, não dizer palavra". Isso remete ao ato de não emitir som por meio da voz – veículo de comunicação social. No que procuramos compreender sobre silenciamento histórico, essa acepção original nos indica que essa "cessação de fala" diz respeito a um mecanismo de apagamento que pode ser voluntário e involuntário. Quando ocorre involuntariamente, assume um sentido impositivo: algo ou alguém desencadeou um processo de silenciamento.

Desse modo, em contexto social e histórico, o silêncio se torna uma tentativa de invisibilidade histórica de determinados grupos sociais por mecanismos de poder. Quando ocorre uma passagem de poder de um grupo para outro: o "vencedor" deslegitima, invisibiliza e mantém marginalizados os "vencidos", deixando uma lacuna temporal sobre o que não se deve saber e por que não se deve saber, até para esconder os mecanismos que foram usados para provocar esse silenciamento (Trouillot, 2024).

Quando pensamos nas histórias das homossexualidades, constatamos diversas tentativas de silenciamento e apagamento histórico. A questão que se coloca é como e por quê essa temática das homossexualidades não faz parte do debate histórico hegemônico de uma forma que não seja sob um juízo de valor. Ocorre que as homossexualidades não são inexistentes ao longo do tempo, narrativas históricas sobre elas foram construídas em diversos períodos históricos.

Nessa perspectiva, não podemos falar em silenciamento histórico senão como a supressão desses sujeitos e narrativas de uma história oficial ao condicioná-los a um apagamento contínuo, de suas existências, práticas e resistências às normas de sexualidade aceitável em cada período. Tudo isso está relacionado a uma pretensa ideia de "neutralidade histórica", quando, na verdade, é uma construção voluntária de disputas de poder sobre como os grupos serão reconhecidos na posteridade.

---

[11] O dicionário consultado foi no sítio eletrônico: https://houaiss.uol.com.br/houaisson/apps/uol_www/vopen/html/inicio.php/605/sil%C3%AAncio,silencio

É perante esse poder de consolidação de narrativas históricas hegemônicas que a tese VI de Benjamin (2012) se torna um imperativo teórico para se pensar esses apagamentos e silenciamentos quando nos alerta que:

> Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo 'como ele de fato foi'. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo. Cabe ao materialismo histórico fixar uma imagem do passado, como ela se apresenta, no momento do perigo, ao sujeito histórico, sem que ele tenha consciência disso. O perigo ameaça tanto a existência da tradição como os que a recebem. Para ambos, o perigo é o mesmo: entregar-se às classes dominantes, como seu instrumento. Em cada época, é preciso arrancar a tradição ao conformismo, que quer apoderar-se dela. Pois o Messias não vem apenas como salvador; ele vem também como o vencedor do Anticristo. O dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer. (Benjamin, 2012, p. 224-225)

Assim, resgatar as histórias "vencidas" das homossexualidades é um ato de trazer à tona " as centelhas de esperança" que teimam em se mostrarem presentes contra a extinção nos discursos da história oficial. Essa passagem nos ensina contra o conformismo melancólico do silenciamento, para possibilitar uma história não apenas da negação de grupos sociais homossexuais. Antes, faz-nos vislumbrar uma interrupção na ideia do "inimigo (que) não tem cessado de vencer" e alocar os sujeitos dissidentes sexuais no seu direito ao reconhecimento e veiculação de sua história como um direito humano inalienável.

Na história do surgimento dos grupos pioneiros pela afirmação das homossexualidades no espaço público no Brasil, temos a "peculiaridade" do que aconteceu justamente durante a ditadura civil-militar (1964-1985). Essa ditadura se fundamentava em uma estrutura política com o objetivo da manutenção do poder e na promoção de uma "higienização" social e política dos opositores do regime ou dos que atentavam contra a ordem moral. Para tanto, o regime se consolidou sob o tripé da repressão, censura e violência, não tendo ações repressivas isoladas e desgovernadas. Havia um estado de exceção muito bem institucionalizado sob a égide de um Estado de Segurança Nacional.

Nessa política, o foco estava no "inimigo interno", que era qualquer forma de oposição ou contestação ao regime, visto como uma ameaça à própria segurança nacional e ao ordenamento social que se pretendia estabelecer. Tal cenário era orquestrado sob um estatuto de legalidade e legitimidade jurídica, as quais institucionalizaram a repressão por meio de atos institucionais. Esse estado de repressão permanente era visto também no controle político, moral e dos costumes através dos aparatos de censura.

Além desses aparatos de controle social, a ditadura civil-militar fazia uso da força, violência e tortura de seus opositores com a criação de verdadeiras polícias políticas, como o Destacamento de Operações de Informações – Centro de Operações de Defesa Interna (DOI-CODI) (Alves, 2005). Logo, opositores e grupos que eram vistos como contrários à manutenção da ordem e moral do regime sofreram um "apagamento" a partir da censura moral e repressão política.

Dessa maneira, as homossexualidades, e as sexualidades dissidentes, no geral, eram vistas como subversivas da moral e dos costumes e do aparato de controle social e ideológico do regime militar. Qualquer grupo social que fosse tido como corruptor da sociedade estava condenado ao silêncio e ao ostracismo social, relegando suas existências ao anonimato. Apesar de a ditadura civil-militar condicionar seu aparato repressor aos dissidentes políticos, também contra os dissidentes sexuais houve uma patrulha ideológica e um verdadeiro saneamento moral com intuito de preservar o pilar dos costumes preconizados pelo regime ditatorial: a família tradicional brasileira.

Assim, ser dissidente sexual era considerada uma ameaça ao ordenamento social previsto na Lei de Segurança Nacional. Contra as existências sexualmente diversas havia operações policiais com intenção de relegar à invisibilidade social esse perigo subversivo da hegemonia heteronormativa. Podemos afirmar que o regime político ditatorial empreendeu uma força tarefa para coibir qualquer representação positiva das dissidências sexuais para que não fossem lembradas posteriormente e ficassem condenadas ao silêncio absoluto (Quinalha, 2021).

Diante desses mecanismos de invisibilidade das trajetórias homossexuais, tratar sobre a historiografia das sexualidades dissidentes remete a disputas de temporalidade. Não é que não existam informações ou documentos sobre a temática. Estamos diante de como nossa sociedade dá sentido à experiência temporal. Tudo isso não se refere à contagem numérica do tempo cronológico. Estamos falando aqui de como as sociedades organizam, estruturam e articulam seu passado, presente e futuro. Também como, literalmente, as sociedades dominam sua história, como a representam e qual modelo societário será hegemônico. Essas ideias estão explicitadas no conceito de regimes de historicidade, o qual se refere às

> (...) categorias que organizam essas experiências e permitem revelá-las, mais precisamente ainda, sobre as formas ou modos de articulação dessas categorias ou formas universais, que são o passado, o presente e o futuro. Como, conforme os lugares, os tempos e as sociedades, essas categorias de pensamento e ação ao mesmo tempo, são operacionalizadas e vêm tornar possível e perceptível o deslocamento de uma ordem do tempo? De que presente, visando qual passado e

> qual futuro, trata-se aqui ou lá, ontem ou hoje? A análise focaliza-se assim em um aquém da história (como gênero ou disciplina), mas toda história, seja qual for finalmente seu modo de expressão, pressupõe, remete a, traduz, trai, enaltece ou contradiz uma ou mais experiências do tempo. Com o regime de historicidade, tocamos, dessa forma, em uma das condições de possibilidade da produção de histórias: de acordo com as relações respectivas do presente, do passado e do futuro, determinados tipos de história são possíveis e outros não. (Hartog, 2023, p.38-39)

Nesse sentido, podemos assinalar três hipóteses de regimes de historicidade em que se privilegiam um ou mais aspectos temporais. Quando uma sociedade se orienta pela lógica do passado, preferencialmente, supõe-se, no poder da tradição e da conservação de valores tidos como clássicos. A partir do momento em que se vislumbra o futuro como elemento principal, o "horizonte de expectativa" se torna a realização do progresso social. Temos também a "predileção" pelo presente como uma experiência do tempo em que, praticamente, se nega a historicidade do "eterno agora".

Essa análise de Hartog (2023) demonstra claramente como a invisibilidade das homossexualidades no contexto da ditadura civil-militar é uma condição de, na prática, aniquilar a experiência do ser homossexual – do ser dissidente sexual – como histórica. A experiência dos sujeitos homossexuais estaria relegada a uma patologia social que deveria ser apagada da sociedade. A história que se pretende legar com esse apagamento, então, é uma interdição da possibilidade de ser homossexual dentro de uma ordem do tempo conservadora.

Desse modo, a história "trai" a experiência do tempo dos sujeitos homossexuais para enaltecer uma linearidade monolítica de projeto de nação sem pluralidade de vivências. Com essa disputa de temporalidade, fica evidente a tentativa de se manter a historicidade do regime autoritário da ditadura civil-militar como o único horizonte possível. Como consequência, qualquer "anomalia" dessa ordem conservadora não devia pertencer ao futuro daquele projeto de nação.

A partir dessas percepções de tempo e de como se operou o apagamento das homossexualidades como sujeitos históricos, identificamos como as experiências de qualquer dissidente sexual foi empurrada para o "aquém da História" (Hartog, 2023). Nessa perspectiva, as homossexualidades foram construídas no espaço social, não segundo os sentidos de quem vivenciou essa identidade sexual, mas por meio da ótica da marginalidade social, criminalidade e patologia. Ideias essas que foram instituídas pela ordem do tempo dominante para "higienizar" a história oficial. Com isso, temos que a história tradicional omitiu a experiência temporal de sujeitos homossexuais, negando sua historicidade como parte integrante da memória coletiva da sociedade brasileira.

Sendo assim, resgatar uma produção historiográfica dessas homossexualidades exige um rompimento com essas tentativas de silenciamento e disputas de temporalidade para destituir esse passado do lugar do conformismo melancólico (Benjamin, 2012). Esse sentido liberta as narrativas historiográficas de todas as dissidências sexuais da estagnação histórica, colocando-as em uma visibilidade contemporânea por reconhecimento, ao mesmo tempo em que denuncia as lacunas de representatividade dos amplos setores sociais do projeto de redemocratização brasileira pós-ditadura civil-militar.

Com a transformação do silenciamento histórico das homossexualidades em objeto de estudo central para história, devolvemos aos sujeitos dissidentes sexuais seu pleno direito à participação ativa no tempo histórico em um ato de reparação simbólica. Desse modo, suas experiências são finalmente narradas como constitutivas da história brasileira e paraibana.

2.2 A "centelha de esperança": o caso de Herbert Daniel, um homossexual militante

Narrar as histórias das homossexualidades é um verdadeiro exercício de confronto às estruturas de silenciamento. A ideia é deslocar o olhar punitivo sobre as sexualidades dissidentes, do lugar de crime contra os costumes, para o entendimento de que os homossexuais, e os dissidentes sexuais, no geral, são sujeitos históricos que, mesmo em momentos de repressão de suas identidades sexuais, não foram apenas vítimas passivas desse apagamento. Na verdade, foram atuantes no seu espaço social, criando redes de proteção e apoio para suas existências, produzindo cultura e costumes próprios, intervindo, inclusive, no debate político.

Ao construirmos a narrativa historiográfica com as experiências reais dos sujeitos homossexuais, humanizamos esse passado, outrora silenciado, e o deslocamos do lugar abstrato ou marginalizado que estava, trazendo com ele os sujeitos como motores da história na construção de uma sociedade. Com essa perspectiva, deixamos de olhar as histórias homossexuais por meio dos danos feitos pelo silenciamento, reivindicando o direito de ter suas experiências integradas legitimamente ao tecido social. Assim, teremos uma historiografia que garanta o direito aos homossexuais de (re)conhecer sua própria história, fazendo com que, no presente, seja percebido que ser diverso, dissidente sexual, não é um fato recente, e sim uma constante ao longo do tempo histórico. Passamos a entender que sujeitos dissidentes sexuais lutaram – e lutam – para fazer parte da memória coletiva.

Já analisamos como o silenciamento das experiências históricas homossexuais operou durante a ditadura civil-militar. Agora, investigaremos como sujeitos homossexuais

conseguiram resistir a essa repressão e "higienização" moral perpetradas no cotidiano de um regime autoritário. Para ilustrar, trago o caso da história de Herbert Daniel, homossexual que lutou primeiramente na aceitação de sua própria identidade sexual e, posteriormente, contra a ditadura.

Nascido em família da classe média mineira, ele mesmo foi educado segundo os costumes da época dentro da heteronormatividade. Era um rapaz bastante ávido por conhecimento e desenvolveu uma habilidade inigualável de análise e argumentação. Assim, consegue ingressar no curso de Medicina na Universidade Federal de Minas Gerais, onde entra em contato com toda a efervescência cultural e política dos anos 1960 (Green, 2018).

Paralelamente a essa vivência da vida acadêmica, Herbert se permite experienciar seus desejos homossexuais. Os encontros entre homens aconteciam em circuitos clandestinos, organizados de forma sigilosa em praças, cinemas, banheiros públicos e outros espaços da cidade que pudessem fugir da vigilância e repressão moral e policial. Essa clandestinidade fazia com que Herbert vivesse uma vida dupla: performava uma heterossexualidade compulsória na sua vida pública e, sigilosamente, conseguia se libertar das convenções morais nos referidos espaços de sociabilidade homossexuais.

Nesse momento já estávamos sob efeito do golpe civil-militar, que instaurou a ditadura brasileira. O debate político se fazia presente a todo vapor, sendo as universidades os principais centros irradiadores da contestação política contra o regime ditatorial. Herbert não passa incólume a esses acontecimentos. Envolve-se, então, em grupos de esquerda militantes que pretendiam analisar a conjuntura política nacional e internacional para derrubar a ditadura. Contudo, mesmo a esquerda tendo uma visão política libertária, no campo das sexualidades, ainda reproduziam uma visão heteronormativa e conservadora, quando partilhava

> (...) perspectivas tradicionais compartilhadas pelo movimento comunista internacional, a homossexualidade era considerada produto da decadência da burguesia, que desapareceria após a queda do capitalismo e a decorrente instauração de uma sociedade socialista ou comunista (...) Noções médicas e psiquiátricas, amplamente difundidas, consideravam a homossexualidade como uma degeneração física e/ou emocional. O pensamento cristão tradicional ensinava que a homossexualidade era uma abominação moral. Embora a maioria dos revolucionários rejeitasse sua criação religiosa, raramente questionavam essa suposição. Além disso, entre as pessoas da esquerda que reproduziam o senso comum sobre a rejeição à homossexualidade, predominava aquelas que condenavam a homossexualidade masculina, pois seria responsável pela feminilização do homem e, assim, por romper a construção da masculinidade revolucionária que se encontrava no cerne das autoimagens dos militantes. (Green, 2018, p. 63-64)

Se, de um lado, tínhamos um Estado repressor contra os que eram considerados subversivos à ordem do sistema autoritário, que, aí, estavam também incluídos os que atentavam contra a moral, por outro lado, a moral sexual da militância de esquerda entendia a homossexualidade como um costume decadente. Como o projeto era o de consolidar uma sociedade socialista, todos os costumes decadentes da burguesia deveriam ser superados. A homossexualidade, então, seria irrelevante para esse projeto de sociedade revolucionária.

Interessante destacar uma dicotomia: ser homossexual era assimetricamente oposto a ser revolucionário de esquerda. Embora, para se fazer a revolução socialista, fosse necessário se libertar da moral religiosa, acabava que essa moral era reproduzida quase que instantaneamente sob uma nova ideologia política. Havia ainda uma convergência entre a incorporação dessa moral religiosa e a "doença sexual", como era entendida na medicina, e a fraqueza moral de uma burguesia. Tal cenário só corroborava o entendimento de que as existências homossexuais eram um erro a ser sanado da sociedade.

Podemos ainda destacar a imagem de virilidade masculina preconizada pelos revolucionários de esquerda. Qualquer costume que fosse considerado como "feminização" do ser homem era equivalente a ser frágil, incapaz para a luta revolucionária contra o sistema. Logo, ser um revolucionário passava distante de ser um homossexual aceito socialmente. Assim, Herbert Daniel teve que tomar uma decisão para prosseguir na vida revolucionária.

> (...) A tentativa de purificar-se, expurgando por meio do autossacrifício o comportamento supostamente desviante, baseado no paradigma de uma classe, levou Daniel a reprimir seus desejos sexuais do fim de 1967 até 1972. Foi a única maneira que encontrou de adaptar-se à norma do grupo e obter a aceitação que tanto ansiava. (Green, 2018, p. 66)

Aqui percebemos o quão violento era o ambiente das esquerdas revolucionárias contra as homossexualidades. Não bastaria apenas silenciar e omitir seus desejos sexuais, era necessário passar por um processo de "purificação" para se adequar à moral utópica dessa sociedade revolucionária. Caberia a um homossexual se entregar em um verdadeiro jogo de disfarce e automutilação em troca da aceitação coletiva dentro dos grupos de esquerda. Um homossexual, para ser o modelo de resistente à ditadura e/ou guerrilheiro, necessariamente, teria de deixar de ser homossexual, como um exercício psíquico de autonegação.

Podemos apreender que a homossexualidade era tão reprimida pelos grupos de esquerda, quanto era nas ruas sob a polícia da política ditatorial. A vivência de Herbert

Daniel demonstra que buscar mudanças sociais passava também pela busca da canalização na resistência política de sua insatisfação sexual, na medida em que

> (...) Herbert assumia um papel de liderança, ele continuava a vivenciar a turbulência interna com relação aos seus desejos sexuais. Mesmo que amigos próximos oferecessem ombro amigo quando Herbert precisasse conversar de forma discreta sobre seus sentimentos homoeróticos, aparentemente não havia conforto que bastasse e, por diversas vezes, ele considerou cometer suicídio. Em agosto de 1968, pegou a pistola do pai e foi a uma área deserta da cidade, com a intenção de pôr fim à vida. Enquanto reunia coragem para atirar, dois policiais o abordaram. (...) Embora tivesse abortado o plano, Herbert seguiu depressivo; a única realização que lhe parecia disponível consistia nos objetivos revolucionários (...). (Green, 2018, p. 92)

Nesse contexto de autorrepressão sexual, o projeto revolucionário era o lugar que dava sentido à existência acostumada a sublimar a homossexualidade. A militância política ocupa um lugar em um projeto de sociedade que seria ocupado pela homoafetividade e a autoaceitação. Já que mais uma vez era moralmente errado ser um homossexual em sua plenitude nessa sociedade socialista idealizada pela militância de esquerda, restaria, pois, canalizar toda essa energia para esse ideal de homem revolucionário pronto para a ação direta. Esse era o momento que um jovem revolucionário homossexual transformaria sua dor individual em uma revolta coletiva contra um sistema político. Ainda que, nessa angústia de carregar uma vida dupla, tentando até o suicídio, a sexualidade e seu afeto estavam silenciados, a razão de viver foi justamente colocar suas forças na luta armada para derrubar a ditadura e instaurar uma sociedade mais democrática, justa e livre.

A história de Herbert Daniel é bastante emblemática para a época, uma vez que a homossexualidade e todas sexualidades dissidentes eram inaceitáveis em dois projetos políticos completamente antagônicos, o da ditadura e o da esquerda revolucionária. Enquanto lutava pela liberdade do país, Herbert era compelido a negar sua identidade. Romper com esse moralismo só foi possível quando teve de se exilar do Brasil devido à perseguição política.

É justamente no exílio que se torna perceptível a junção da luta revolucionária socialista com a liberdade sexual como essência de uma sociedade democrática. Foi nessa condição de exilado que a angústia da autorrepressão sexual foi transformada na potencialidade de uma afirmação pública de sua sexualidade. É nessa condição que retorna ao Brasil na década de 1980, lutando pela redemocratização do país, como sujeito histórico pleno no embate pela liberdade sexual – uma referência na história das homossexualidades do país (Green, 2018).

Essa história de Herbert Daniel abre um importante precedente para se entender a relação entre homossexualidade e as configurações históricas das organizações de esquerda mais radical no âmbito do ensino de História. É interessante observar, nessa trajetória dele, em meio ao seu conflito pessoal entre ser um homossexual e militante político, as tensões entre a militância, participação democrática nos aparelhos de esquerda e as identidades sexuais. Assim, ao abordar esse viés interpretativo da resistência à ditadura em sala de aula, rompemos com uma certa "romantização" do que foram as diversas experiências históricas das esquerdas e os ideais de democracia por elas defendidos (Reis Filho, 1990), uma vez que havia práticas de silenciamento e exclusão das dissidências sexuais.

Ao estudar toda essa problemática em sala de aula, possibilitamos ao discente entender cada vez mais que a narrativa histórica não é hegemônica. Como também, os projetos políticos no contexto estudado, a saber o regime ditatorial e resistência armada à ele, não estão isentos de contradições e de serem multifatoriais, em que não existe uma linearidade com encadeamentos exatos dos acontecimentos (Guimarães, 2013).

Podemos, inclusive, apontar que estruturas de opressão quanto a gênero e sexualidade também fizeram parte de quem defendia um regime político socialista com o protagonismo popular. Portanto, abordar a trajetória de Herbert Daniel nas aulas de história permite a problematização entre as sexualidades dissidentes e a militância política de esquerda; até que ponto iam os limites dos ideais democráticos das esquerdas revolucionárias; de que maneira essas esquerdas também contribuíram para o silenciamento das experiências homossexuais e a relação entre resistência à ditadura, ideal de masculinidade e entendimento sobre diversidade sexual como identidade política. Além de que, mesmo com toda pressão para silenciar sua identidade sexual, Herbert Daniel deve ser entendido como um sujeito histórico importante na luta pela afirmação da homossexualidade.

2.3 Os coletivos homossexuais durante o projeto distensionista da ditadura civil-militar

Em meados da década de 1970, inicia-se uma reconfiguração do poder ditatorial por meio de uma "redução de danos" causados pelo recrudescimento da repressão pós-AI-5. Foi um momento de reavaliação sobre os rumos que o poder central da ditadura iria tomar, conhecido como projeto distensionista. Não era uma "concessão benevolente" de uma diminuição das bases de controle, vigilância e repressão da ditadura, e sim uma estratégia de autopreservação das instituições das Forças Armadas que monopolizavam o poder. Todas

essas estratégias visavam o controle das crises internas e externas que ameaçavam o regime ditatorial.

A necessidade de uma revisão do regime militar ditatorial deveria impedir um processo de democratização e criminalização dos agentes de Estado, que já estavam sendo suspeitos de cometerem torturas e toda sorte de práticas que feriam os direitos humanos. O que deveria acontecer era, antes de tudo, a manutenção da segurança da ordem proposta pela cúpula militar e a Lei de Segurança Nacional, como também a conservação das hierarquias para que o poder não saísse do controle. Foi necessário usar medidas excepcionais para se propor uma abertura política controlada e que fosse um processo lentamente estabelecido. Na prática, essa distensão política era autoritária na sua execução, para que o controle do Estado não fosse ameaçado. Assim, tal distensão tinha limites bem estabelecidos para manter a ordem moral e política, bem como para não permitir uma "desmoralização" social feita pelos dissidentes políticos e dos costumes e da moral (Lemos, 2018).

Porém, à parte dessa perpetuação do autoritarismo político, houve um entendimento de que, sim, havia violação dos direitos humanos no Brasil a partir do reconhecimento da violência de Estado contra opositores políticos da ditadura civil-militar. Esse reconhecimento se deu pela pressão internacional sobre a ditadura brasileira por meio de denúncias de exilados políticos. Em março de 1974, em Roma, aconteceu uma sessão especial do Tribunal Bertrand Russell[12] que

> (...) entendeu que a ação da ditadura não constituía somente uma negação dos "direitos humanos", mas também um meio de destruir o movimento operário e camponês no Brasil, em nome de um desenvolvimento econômico que reduzia os trabalhadores a condições de opressão e miséria típicas das fases iniciais do capitalismo. Por considerar que os métodos do governo brasileiro implicavam "crimes contra a humanidade", o tribunal sugeriu a publicação dos nomes de todos os responsáveis - mandantes e executores – por tais violências. (Lemos, 2018, p. 165)

Além dessa pressão internacional – internamente, com o estabelecimento dessa "descompressão" do autoritarismo ditatorial – acontece também uma reconfiguração de uma resistência política baseada mais na conquista de direitos e menos na resistência armada. Tal pressão se deu muito mais na forma de cobrança de familiares que tiveram mortos e/ou

[12] Esse tribunal foi criado em 1966 por intelectuais, políticos, artistas das mais diversas partes do mundo, todos com orientação socialista, para avaliar os crimes de guerra cometidos na Guerra do Vietnã. Estenderam suas atividades, já na década de 1970, para examinar as recorrentes denúncias de violência de Estado e violações dos direitos humanos cometidas pelas ditaduras do Brasil, Bolívia, Chile e Uruguai. Por não se tratar de um tribunal de alcance jurídico internacional, apenas documentava e reunia testemunhos idôneos que comprovavam violações de direitos humanos e das liberdades fundamentais nas ditaduras do cone sul (Lemos, 2018).

desaparecidos seus parentes, para que se pudesse saber a localização exata de vários presos políticos. Desse modo, formava-se uma pressão "por baixo" frente à transição política direcionada pelos militares.

> Essa luta - a rega de uma "sementezinha", feita por familiares de presos e desaparecidos -, mesmo que de repercussão limitada pela ação da censura ainda imposta a muitos meios de comunicação, costurou relações e cimentou táticas que contribuíram para fazer da anistia "aos vencidos pela ditadura militar" o eixo de um movimento. No dia 15 de março de 1975 - exatamente um ano após a posse de Geisel - surgiu em São Paulo, apoiado pela Comissão de Justiça e Paz de São Paulo e pela seção paulista da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), o Movimento Feminino pela Anistia (MFPA). (Lemos, 2018, p.183)

O referido movimento desarmou a repressão ditatorial, que rotulava como "terrorismo" toda resistência contra a ditadura. Ficou muito mais difícil conduzir uma repressão sistemática contra um grupo de mulheres as quais só pediam o seu direito de saberem o paradeiro de seus entes familiares. Com isso, abriu-se uma fenda de resistência a favor de uma anistia como uma pauta nacional de massas, tendo como principal veículo a sociedade civil, e não apenas uma conspiração silenciosa da alta cúpula militar com decretos e medidas que só favoreciam aos próprios militares.

É diante desse contexto, e dessa fenda aberta dentro do regime ditatorial, que se iniciam os primeiros coletivos pela afirmação homossexual, reivindicando o direito à visibilidade e conquista do espaço público. Nesse período, começam a circular ideais de afirmação e autoaceitação da homossexualidade, com o objetivo de atingir um público homossexual e fazer com que se construísse um refúgio frente à constante repressão na sociedade heteronormativa sob uma ditadura. Esses ideais surgem como alternativa às grandes mídias em forma de periódicos e jornais de tiragem reduzida ou alguma coluna específica de grandes jornais.

No ano de 1978, com a "descompressão" da perseguição política contra opositores do regime militar, a União Nacional dos Estudantes (UNE) organizou um congresso para discutir, entre outros assuntos, como conduzir a abertura política e o projeto de anistia a partir das bases sociais (Rodrigues, 2022). É nesse momento de esperança de construção de uma sociedade livre que surge o "Lampião da Esquina", um jornal típico da imprensa alternativa.[13] Aqui, começa-se a ter um veículo especialmente feito por homossexuais para homossexuais com o objetivo de se construir e partilhar uma identidade em comum.

[13] A imprensa alternativa se caracterizava por ser um veículo de divulgação dos ideais mais progressistas e de esquerda que não faziam parte dos grandes conglomerados da mídia impressa tradicional e eram contrários ao ordenamento político e moral da ditadura civil-militar. Formada principalmente por jornalistas, intelectuais e ativistas políticos ligados (ou não) a algum grupo social minoritário. (Rodrigues, 2022)

> O *Lampião* surge com a proposta de criar uma consciência homossexual, assumir-se e ser aceito. A leitura de um trecho do editorial do número dois - que tem por título 'Homossexualismo: que coisa é essa?' - é bastante conclusiva a esse respeito: 'Por essa razão a maioria dos homossexuais tem desejado ser 'normal' e durante toda vida recalca e esconde seus sentimentos verdadeiros, numa tentativa de condicionamento nessa 'normalidade'. Como se pode ver, o discurso é o de ser aceito, e, se possível, dentro da normalidade. (Rodrigues, 2022, p. 93)

O Lampião pretendia construir narrativas pela afirmação da identidade homossexual. Era urgente tirar a homossexualidade da clandestinidade dos espaços públicos e garantir o direito fundamental de existir, conviver em sociedade sem o temor de ser considerado um "imoral", passível de sofrer a "higienização moral" idealizada pelo regime militar. O jornal intentava construir uma consciência coletiva que encaminhasse para uma aceitação social, requisito básico para conquistar uma cidadania plena. Essa proposta de consolidação de uma "consciência homossexual" era uma forma de fazer dos sujeitos homossexuais narradores da própria vida, sem serem vistos caricaturalmente em colunas sociais ou como um assunto de polícia. Era, antes de tudo, uma luta contra a estigmatização, bem como uma busca por legitimidade numa manifestação política clara: o ato de se assumir (Souto Maior Jr., 2021). Se a nação estava caminhando para um processo de abertura política e redemocratização, a mensagem do Lampião era clara: os homossexuais também eram sujeitos históricos e, portanto, também deveriam participar do processo político em voga.

Assim, o Lampião consegue iniciar um movimento de consciência pela afirmação homossexual nas brechas do regime de distensão política que

> (...) em pouco tempo, e juntamente com outras mudanças sociais, vai beneficiar uma comunidade até então sem espaços para se expressar. A consciência de que se é cidadão e de que a homossexualidade é uma identidade a ser encarada com uma alternativa legítima à heterossexualidade é apresentada nas diferentes narrativas do jornal, nas cartas dos leitores, nas charges e/ou nas vinhetas das seções.
> A aparição do *Lampião* trouxe pela primeira vez a possibilidade de um espaço estruturado de discussão nacional sobre a homossexualidade. Toda a imprensa dirigida ao público gay anterior ao *Lampião* era por e para grupos de amigos e, de certa forma, ingênua e frágil. O *Lampião* é aceso para iluminar um espaço obscuro, para clarear questões sobre a sexualidade e principalmente sobre a homossexualidade. O *Lampião da Esquina* deu chance a uma parcela da sociedade de expressar seus pensamentos e seu modo de ser, criou um espaço para a discussão que não existia na grande imprensa. A coragem dos editores trouxe esperança para aqueles que liam o jornal. O discurso do *Lampião da Esquina* é de não conformismo (Lemos, 2022, p.98)

Esse Lampião, aceso de modo artesanal em uma sociedade obscurantista, pretendia não ser uma imprensa informativa, mas formativa e mobilizadora. Surgiu como uma "luz" sobre sujeitos intencionalmente invisibilizados com o intuito de construir coletivamente uma

subjetividade homossexual. Diferente da forma como sempre eram retratadas, a homossexualidade, a diversidade sexual e a liberdade sexual passaram a ser faladas em múltiplos formatos como charges, vinhetas, seções variadas e cartas dos leitores. Essa última era uma aproximação direta com o público leitor, fazendo do jornal um lugar de debate profícuo. Principalmente, quando o objetivo principal do jornal era construir no público leitor uma consciência de si enquanto cidadão comum, despatologizando os discursos que viam na homossexualidade um distúrbio biológico e moral. Pois que, além de ser um enfrentamento direto contra moral dominante, o Lampião era uma iluminação sobre possibilidades de modos de ser, sobre uma cultura homossexual que se consolidava e um sujeito político que deveria atuar nessa sociedade esperançosa por uma redemocratização.

Na medida em que os movimentos sociais estavam a pleno vapor na luta pela anistia e pela redemocratização, arrefeceram o ímpeto revolucionário do Lampião. A proposta inicial era menos envolvimento na política institucional e mais na revolução cultural, nos costumes. Diante da constante necessidade de inserção de pautas políticas e uma resistência a fazer do jornal um ativismo político, como também das adversidades comerciais de se manter uma imprensa alternativa – os rumos editoriais acabaram prejudicados, ou pelo menos o que pretendiam seguir. Tanto que as últimas edições do jornal traziam assuntos mais polêmicos como práticas sexuais em uma linguagem cada vez mais informal, despojada e muito parecida com a que já circulava em outras publicações da época, de tom mais comercial do que formativo. Depois de três anos de atividades editoriais, o Lampião apaga sua jornada, mas com a certeza de que lançou diferentes possibilidades de entender e se perceber homossexual durante esse processo histórico de abertura política.

Esse despertar acendido pelo Lampião foi mais que uma centelha de esperança. Foi um horizonte de possibilidades de atuação, inclusive no campo das disputas políticas. Antes, era impossível coadunar militância política de esquerda com militância pela afirmação da identidade homossexual. No contexto de distensão política e de surgimento de uma cultura homossexual, essa união se torna possível. Todo esse movimento trouxe à tona um ideal de que a homossexualidade não era apenas do campo dos costumes e da moral. Era também uma possibilidade de construção de identidade engendrada na e para a participação política.

É nesse limiar de uma reconfiguração das manifestações políticas que surge o pioneiro grupo ativista homossexual brasileiro, o SOMOS. O nome fazia referência ao movimento Frente de Liberação Homossexual (FLH) da Argentina, que tinha um boletim chamado SOMOS, a fim de demarcar a inclusão da causa homossexual no debate político (Green, 2022). Essa nomenclatura demonstrava o caráter de afirmação política do

movimento, pois o verbo conjugado no plural expressava a orientação de visibilizar a homossexualidade no espaço público. Não seria uma "mera ocupação", mas também entrava em jogo tudo o que nessa ocupação se preconizava, como por exemplo a garantia de direitos – o direito fundamental à vida, à integridade das existências homossexuais, sem sanções e perseguições.

Cabe assinalar que o perfil dos participantes era do mais variado, no sentido de que alguns já estavam na luta contra a repressão ditatorial e, devido às perseguições, acabaram se exilando. Outros, já mais na ânsia de vivenciar sua liberdade sexual, veem em um movimento pela afirmação da sexualidade homossexual possibilidades diversas de atuação.

No entanto, ainda conviviam com a falta de autoaceitação, o que desembocava na incerteza de engajamento pleno em um movimento que, literalmente, fazia de todos visíveis e atuantes. Isso tornava-se um dos impeditivos para se conseguir um quantitativo maior de participantes nesse grupo pioneiro do movimento homossexual, mesmo que muitos já fizessem parte das sociabilidades homossexuais e consumissem produtos culturais desse meio. A questão que se colocava era: de que forma inserir a aceitação e visibilidade da homossexualidade frente às demandas políticas da derrubada da ditatura e posterior instauração de um processo de redemocratização? Ainda no esteio dos ares de liberdade política advindos do período de distensão do regime militar, essas e outras questões se tornaram secundárias, pois a formação de movimentos homossexuais já era algo bastante viável nesse contexto político.

O mundo ocidental estava em plena ebulição no tocante à instauração de uma consciência homossexual e, esse ideário serviu de inspiração para todos os movimentos subsequentes, em que "o modelo era, até certo ponto, o *gay consciousness raising group* americano, por meio do qual se buscava uma identidade enquanto grupo social (Trevisan, 2018, p.318).

Podemos apreender que a própria formação do Grupo Somos, com todo o pioneirismo na história dos movimentos homossexuais no Brasil, não veio de uma espontaneidade e voluntarismo de seus líderes e participantes. Antes, estava inserido em um contexto histórico específico caracterizado pela troca de ideias e de produtos culturais em escala internacional. Tanto que o *gay consciousness raising group* – traduzido como grupo de conscientização gay – significava a partilha, em grupo, de experiências individuais, as quais envolviam sentimentos e emoções até contraditórias. Entre elas estavam o pertencimento, o desejo, medo e discriminação, já que se entendia que experiências privadas poderiam formar uma consciência coletiva pela similaridade dessas vivências comuns. Assim, todo o medo e a

discriminação passariam a ser entendidos como produtos de opressões e repressões em um contexto de estruturas sociais repressivas – não apenas como um ataque individual.

O Grupo Somos já é considerado como um marco dos movimentos homossexuais no Brasil por ser um dos pioneiros a construir uma consciência política homossexual, influenciando várias outras formações de mesmos grupos Brasil afora. Era o início de se pensar "o prazer como um direito legítimo de qualquer cidadão; ainda mais se tratando de um país de grande pobreza como o Brasil, (...) a miséria não neutraliza a alegria" (Trevisan, 2018, p. 318).

Mesmo que a conjuntura política demandasse uma análise mais macrossocial, o Somos colocava a afirmação identitária homossexual nesse horizonte de construção coletiva de um futuro democrático para o país (Macrae, 2018). Experienciar a própria sexualidade era posto como um direito básico e transversal a qualquer indivíduo de qualquer classe social. Com isso, também houve um confronto com toda a padronização social no tocante ao núcleo familiar tradicional – os rígidos papéis de gênero e a heteronormatividade.

Diferentemente da militância de esquerda tradicional e, embora, o Somos tenha sido formado por remanescentes de participantes de organizações da esquerda clandestina que lutaram abertamente contra a ditadura civil-militar, havia uma horizontalidade na condução do grupo. Essa organização mais horizontal ia de encontro a qualquer hierarquia rígida e à formação de corpo diretivo formal. Na prática, a tomada de decisões se dava por meio de discussões diretas e livres. A ideia que viesse de uma argumentação com uma proposta mais condizente aos ideais do grupo era a que seria a linha de orientação política a seguir (Green, 2022). Assim, ao longo do processo de formação do grupo, surgiram três frentes de atuação, as quais representavam como cada uma via os rumos que o grupo deveria tomar.

> Não eram blocos consolidados ou monolíticos, nem vistos como tal na época. Todavia, olhando para trás, esses três pólos representavam emblematicamente as divergências dentro do grupo. Um deles defendia uma postura antiautoritária e libertária, com uma forte crítica às esquerdas brasileiras e com a rejeição de qualquer ligação ou colaboração com elas. (...) Um segundo polo foi o das lésbicas. No começo do grupo, poucas mulheres participaram. (...) Muitas delas começaram a incorporar uma visão feminista na sua leitura sobre a homossexualidade feminina e o preconceito social. Porém, nem todas elas rejeitavam sumariamente as esquerdas neste momento. Enfrentando constantemente uma predominância masculina nos discursos das reuniões gerais, resolveram na primeira oportunidade organizar reuniões de identificação só para as lésbicas e, em maio de 1980, decidiram formar uma organização autônoma, embora algumas lésbicas tenham permanecido dentro do Somos. É importante ressaltar que muitos gays do primeiro e terceiro polos (...) apoiavam as lésbicas e eles próprios se consideravam, se não feministas, pelo menos muito influenciados pelas ideias feministas.
>
> O terceiro polo (...) era composto de pessoas com vários níveis de experiência política, mas cujo principal objetivo era dirigir o grupo para um tipo específico de

> ativismo, para além do processo interno de reflexão que se realizava nos grupos de identificação. Alguns tinham simpatia pela esquerda em geral ou por alguma corrente particular, sendo que, a partir de 1980, algo em torno de uma dúzia ou mais de novos adeptos que vieram ao Grupo Somos se identificaram como esquerdistas sem qualquer filiação partidária. (Green, 2022, p. 192-193)

Desse modo, o Grupo era deliberadamente um coletivo com uma diversidade de orientação política, simbólica e identitária. Não era um movimento que pretendia conformar sujeitos homossexuais a um regramento organizacional. Havia esse espaço, onde diferentes projetos se confrontavam e tensionavam. As divergências do grupo faziam parte também de um contexto maior nesse processo de abertura política: agora os indivíduos poderiam alocar e expressar seus diferentes ideais. Essa oportunidade fazia do Somos o lugar de lutar por direitos e visibilidade sob diversas leituras e vieses políticos.

Era até compreensível o fato de muitos participantes do Somos quererem distanciamento da esquerda tradicional. Mesmo com as mudanças conjunturais do final dos anos 1970, a postura da esquerda tradicional em relação às homossexualidades continuava pautada em uma visão conservadora, em que a sexualidade era vista como secundária ou divergente da necessidade de se tomar o poder ditatorial. Por isso, um setor do Somos defendia uma ruptura com a militância de esquerda tradicional para que suas pautas não ficassem subordinadas aos interesses partidários de projetos políticos heteronormativos em essência.

Quando pensamos na inclusão das mulheres lésbicas nesses coletivos, a questão se torna ainda mais complexa. Entrava em conflito aí não só a crítica à sociedade em geral, mas também à maneira pela qual os coletivos homossexuais reproduziam hierarquias de gênero. Ter o predomínio masculino nos espaços de tomada de decisão do Grupo Somos significava um certo alijamento das pautas inerentes ao contexto específico das mulheres. A necessidade de criação de um espaço autônomo advinha do fato de se assumir uma estratégia política que desse mais protagonismo às mulheres lésbicas.

Quanto às táticas de atuação e de ação política, havia um grupo dentro do Somos que percebia uma eficácia maior em um ativismo direto, com intervenções públicas e maior inserção na sociedade. Estavam terminantemente contrários à criação de uma "bolha social" que não dialogasse com outros setores da sociedade. Viam que, com um projeto de abertura política em voga, era o momento propício para articulações com ideias e projetos políticos mais amplos, visando uma transformação social mais estrutural. Eram participantes mais ligados a grupos de esquerda ou até mesmo advindos deles.

Ainda que interinamente se tentasse conduzir uma horizontalidade na tomada de decisões e na forma como o Somos deveria atuar, as divergências demonstravam também conflitos organizacionais. Apesar de, por um lado, essas pluralidades de ideias demonstrarem uma confluência democrática de ideias, por outro, não se chegar a um consenso dificultava a construção de pautas, estratégias e táticas de atuação mais duradouras.

No decorrer do tempo, a pluralidade de ideias, antes símbolo de inclusão democrática, gerou muito mais dissensos e fragmentação. Contudo, essas divergências revelam que a construção de uma identidade política homossexual no Brasil não foi unívoca. Serviu de base para "tradições de resistência, formas de luta e maneiras de organização que serviram de base para a construção do movimento LGBT brasileiro, que é hoje talvez o maior e mais dinâmico do mundo" (Green, 2022, p. 197).

Estudar o início dessa formação dos movimentos homossexuais permite possibilidades de desenvolvimento da aprendizagem histórica na sala de aula, uma vez que reconhecemos os sujeitos históricos homossexuais como participantes ativos de processos históricos. A luta pela redemocratização brasileira teve a participação desses movimentos homossexuais, com os quais podemos abordar, em sala de aula, a compreensão de que compuseram as diferentes resistências à ditadura civil-militar.

A partir dessa acepção, os movimentos homossexuais podem ser inseridos nos conteúdos escolares sobre a ditadura civil-militar e os movimentos sociais surgidos durante o processo de redemocratização. Tal abordagem curricular contribui para a inclusão de sujeitos historicamente silenciados, ampliando a própria compreensão do que foi a resistência política à ditadura. Com o Lampião da esquina, há uma possibilidade profícua de ser utilizado como fonte histórica para entender a construção da identidade homossexual em meados dos anos 1970, articulando presente e passado como eixo da aprendizagem histórica, tal como Selva Guimarães (2013) propõe.

Dessa mesma forma, podemos entender o Grupo Somos não só como um movimento pela afirmação homossexual, mas também como um grupo que tensionou os limites impostos pelas esquerdas tradicionais do que era considerado uma militância política. Essa reflexão desenvolve uma aprendizagem histórica escolar mais complexa, captando contradições, conflitos e disputas em um mesmo contexto histórico.

Assim, podemos estipular como objetivo didático. a partir dessa historiografia da emergência dos coletivos homossexuais, a pluralidade de atuação dos sujeitos históricos no processo político de redemocratização; a reflexão sobre memória, silenciamento e reconhecimento histórico. Além de que, permite ao discente ter uma participação ativa na

construção do conhecimento histórico ao desenvolver a habilidade leitura de fontes históricas.

2.4 "Contra a morgação uma grande paixão": o grupo *Nós Também* e sua intervenção cultural na Paraíba da redemocratização

O estado da Paraíba não passa incólume às mudanças político-culturais ocorridas entre 1975 e 1980. Os ares de liberdade também assopraram no ponto mais oriental das Américas. À época, a capital paraibana ainda era quase um vilarejo litorâneo. Assim, compunha uma bela paisagem para quem quisesse desfrutar de certa liberdade e fugir dos conflitos e da ainda repressão política presente nas grandes cidades brasileiras.

É nesse contexto que há uma migração de um contingente de intelectuais e professores/professoras universitárias, vindo do eixo sul-sudeste nacional, para ocupar vacâncias docentes na Universidade Federal da Paraíba. Com isso, há toda uma confluência de ideias mais tradicionais e a chegada de novas ideologias, bem como possibilidades de construção de pautas – entre elas a questão dos movimentos pela afirmação homossexual.

Esse movimento universitário vai ser um dos pioneiros da sociedade civil paraibana a reavivar a oposição política contra a permanência do regime militar no processo de redemocratização. As entidades estudantis dentro das universidades foram se reorganizando e dando contribuição à participação política na pressão pela derrubada de vez dos militares do poder. Ainda tem a formação, na Paraíba, do Movimento Feminista pela Anistia (MFA),

> como parte de uma articulação nacional em defesa dos presos e exilados políticos. O referido Movimento, juntamente com a seção paraibana do jornal O Trabalho, se destacará pela luta de libertação dos presos de Itamaracá, onde se encontravam alguns paraibanos. Em seguida, esse papel será desempenhado pelo Comitê Brasileiro de Anistia, que será criado na Paraíba no início de 1979. Ainda em 1979, na esfera da luta pelos direitos da mulher, foi criado o Centro da Mulher de João Pessoa, que, em 1980 passa a se chamar Grupo Feminista Maria Mulher. (Nunes, 2009, p.80)

Logo, as universidades continuaram sendo o espaço da circulação de ideias mesmo que de maneira clandestina e, em pouco tempo, tem-se uma abertura do aparato repressivo – as entidades estudantis retomam os seus trabalhos pelas mudanças estruturais da sociedade. Também estavam presentes nessa vanguarda a emergência do protagonismo feminino, que lutou abertamente pela anistia de presos políticos e contra as estruturas patriarcais da sociedade. Isso demonstrava que a abertura política no contexto paraibano não só se deu

pelos acordos institucionais. Houve, sim, um levante de diferentes grupos, sujeitos e agendas que davam amplitude ao que seria a luta política.

No entanto, a narrativa historiográfica sobre a conjuntura da Paraíba nesse período deixa de lado o movimento homossexual como parte dessa resistência política. O que demonstra certo desinteresse temático sobre essa questão, pois parece que o movimento pela afirmação homossexual é particular, isolado de todo o processo. Como se a autoafirmação pública do ser homossexual não fosse por si só um ato político de contestação da ordem vigente, e a organização de um grupo de homossexuais não ampliasse o que era a resistência para além do que se considerava a maneira tradicional de movimento político.

Aqui, portanto, iremos analisar como se deu a emergência do grupo pioneiro pela afirmação pública da homossexualidade na capital paraibana. É interessante iniciar destacando que, mesmo na historiografia sobre as homossexualidades no Brasil, ainda pouco se aborda sobre esse movimento paraibano. Existe um duplo silenciamento advindo da não inclusão das resistências homossexuais no contexto político mais amplo, como também das narrativas históricas sobre os movimentos homossexuais no Brasil, concentrados majoritariamente no eixo sul-sudeste do país. Na famosa obra "Devassos no Paraíso", o autor e também militante remanescente desses grupos homossexuais, João Silvério Trevisan, dedica apenas uma passagem ao *Nós Também.*

> Dentre os remanescentes, na fase pós-Somos o grupo mais estimulante e original talvez tenha sido o Nós Também, do pequeno e conservador estado nordestino da Paraíba. Organizado na capital, João Pessoa, o grupo se compunha de homens e mulheres ligados à universidade, tanto alunos quanto professores. Sua combatividade e originalidade consistiram numa ação menos convencionalmente militante e mais voltada para uma instigação cultural. Assim, por exemplo, seus componentes interferiram na paisagem urbana, criando outdoors provocadores, e na vida cultural local, com projeções de filmes, debates e panfletagem muito inteligente. Meteram-se também em produção de *mail-art*, filmes super-8 e histórias em quadrinhos, enfatizando o debate homossexual e buscando uma análise a partir de referenciais feministas. Coube a eles a realização do único filme conhecido sobre a Inquisição no Brasil, *Baltazar da Lomba* - média-metragem em super-8, sobre um dos inúmeros casos de homossexuais interrogados por esse tribunal no século XVI. O Nós Também desapareceu no buraco negro da década de 1980. (Trevisan, 2018, p.342)

Apesar de ter sido considerado como um movimento extremamente original pelo autor, o *Nós Também* não garante mais que meio parágrafo de narrativa em sua famosa obra. Foi basicamente tratado como episódico, ainda que não estivesse dentro dos padrões tradicionais dos coletivos, como possuir uma organização mais fundamentada e reivindicações mais objetivas. Isso é bastante revelador no tocante ao reconhecimento na

história dos movimentos homossexuais brasileiros de grupos que tinham como objetivo uma intervenção mais artístico-cultural. Fica parecendo que movimentos sociais só devem ser reconhecidos a partir de suas militâncias políticas institucionais clássicas.

Ainda por esse excerto, cabe o questionamento dos critérios que determinam quais experiências históricas são passíveis de uma investigação minuciosa na narrativa histórica do movimento homossexual brasileiro. Essa narrativa histórica ainda está marcada por desigualdades regionais. Não cabe a justificativa de ausência de fontes ou da distância geográfica entre os movimentos do sul-sudeste e nordeste, já que na década de 1980 existia uma troca de ideias, ideais e informações entre os coletivos homossexuais. Assim, revisitar a história do *Nós Também* significa inseri-lo como um movimento de crucial importância no processo de redemocratização da Paraíba. Em particular, com a produção de uma resistência cultural para a visibilidade da homossexualidade no espaço público, contribuindo e muito para a história dos movimentos homossexuais no Brasil.

No livro de Bruno Santana, intitulado "Cultura material e ativismo: o Design Gráfico como ferramenta de militância do grupo *Nós Também"*, há uma análise de como toda formação do *Nós Também* se deu em torno da produção cultural. Nele se tem toda uma análise de como esse grupo pretendia fugir dos movimentos políticos tradicionais em prol de causar um impacto estético, gráfico e visual. O elemento gráfico e visual analisado era para o grupo não uma mera ilustração, mas sim a linguagem escolhida para causar o choque necessário frente ao conservadorismo.

O que se destaca no referido trabalho é justamente a ideia de utilização da cultura material, com a produção de *outdoors*, postais, filmes super-8 etc., como um intermédio para a comunicação do ativismo político. Essa prática era também uma forma de enfrentar a heteronormatividade pelo fato de deixar totalmente visíveis referências homoafetivas inseridas em um discurso geral de liberdade sexual. O espaço urbano ficava tensionado por essas novas formas de representação de subjetividades homossexuais.

Um aspecto interessante a ser pontuado é que toda essa produção era mais artesanal, próxima da estética da imprensa alternativa em voga em meados dos anos 1970, como o Lampião da Esquina. Essa opção estética demonstrava uma forma de veiculação à parte das mídias tradicionais, que sempre discriminavam e estereotipavam o comportamento homossexual. Estar inserido nessa proposta de produções mais artesanais caracterizava também o espírito da juventude da época: assumir um caráter mais contracultural, como também de resistência às normas e costumes conservadores da época da ditadura civil-militar. Essa também era uma maneira de construir uma imagem mais positiva e

inclusiva da homossexualidade. Além de se ter a possibilidade de produzir um pertencimento coletivo por meio de uma consciência comunitária, com reconhecimento de si como sujeito homossexual.

Contudo, como também consta no trabalho mencionado, o grupo surgiu de uma forma um tanto fortuita. Apesar de já existir uma militância universitária, um grupo com a proposta de afirmação da identidade homossexual ainda não tinha existido em João Pessoa. O contato com os ideais pela afirmação da homossexualidade se dava através da literatura especializada sobre homossexuais e com a imprensa alternativa, como o Lampião da esquina.

Foi durante um evento da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em julho de 1980, em Salvador, que teve lugar uma mesa redonda para tratar sobre os movimentos homossexuais brasileiros. Ao final dessas discussões, foi feito um intercâmbio entre os participantes para tomarem conhecimento dos diversos grupos que já existiam no Brasil. Os participantes de João Pessoa, apesar de já estarem na militância política, não tinham um grupo pela afirmação homossexual formado. Para fazerem parte dessa articulação nacional, no momento de compartilhamento de informações, o grupo de universitários pessoenses, todos homossexuais, criam um nome para um movimento que ainda seria formado, chamado "Nós Também". Esse nome fazia alusão ao Somos paulista, como tentativa de demonstrar que eles também "seriam" e também "estariam" pelo movimento da homossexualidade com a proposta de levar essas discussões para consolidar a formação de um coletivo em João Pessoa (Santana, 2020).

Assim, inicia-se toda uma movimentação para organizar um grupo pioneiro na Paraíba, influenciados pelo debate que se teve durante o evento. Já de volta a João Pessoa, o Nós Também é criado de forma quase orgânica, juntando estudantes e professores da UFPB das áreas de Artes, Psicologia e Comunicação Social. Dentre os desafios que se colocavam para a formação de um grupo homossexual, estava a dúvida sobre que tipo de militância ou alinhamento estratégico para ações públicas o grupo deveria seguir (Santana, 2020).

Por unanimidade, ficou decidido que assumiriam uma proposta de intervenções artístico-culturais com a finalidade de remexer com os valores conservadores pessoenses. Era uma proposta alinhada aos movimentos contraculturais, típicos do mundo ocidental do pós-guerra, em que entrava em cena uma juventude ávida para desestabilizar padrões sociais, costumes e valores culturais que não condiziam com as mudanças da segunda metade do século XX. A juventude reinventava por si própria o significado de ser jovem. Era uma forma também de politização e de demonstração clara de que os jovens poderiam, sim, esperançar outros tipos de sociedade (Napolitano, 2023).

Se temos no livro de Bruno Santana uma vasta análise sobre como a cultura material produzida pelo Nós Também era o meio de exercerem a militância, a história do grupo e, principalmente, como seus participantes significavam tudo que estavam produzindo, ficou em aberto. Para realizar uma análise histórica desses significados e sentidos, optamos por realizar duas entrevistas com dois fundadores do grupo, Henrique Magalhães, à época um estudante de Comunicação, e Gabriel Bechara, professor de Artes.

Ambos tinham ocupações distintas na universidade, o que dá para compreender diferenças nas experiências pessoais de como cada um entendia o grupo. Dessa forma, as entrevistas foram realizadas para justamente tentar analisar visões ora complementares, ora divergentes, sobre o que significou o grupo. Assim, recorremos ao método da História Oral para balizar a análise de como cada um acessou as memórias de suas experiências passadas vividas no *Nós Também*.

Essa escolha metodológica visa não apenas decodificar ou meramente transcrever literalmente todos os testemunhos. Antes, pretendemos compreender a produção de sentidos que as memórias fabricam do que foi aquele coletivo homossexual nos anos 1980. A narrativa histórica relatada a partir dessas memórias será construída sob múltiplas perspectivas sem se ater a um entendimento linear do passado. Ao privilegiar as memórias de um professor e de um estudante, percebemos que a sociabilidade universitária foi fundamental para a efetivação de uma militância cultural. Ao mesmo tempo, por ocuparem posições distintas, não teremos uma narrativa homogênea. Porém, perceberemos que essa rede de sociabilidade universitária permitiu que o grupo também tivesse um caráter mais intelectualizado, sendo o principal interesse aglutinador à discussão sobre sexualidade, arte e mudanças políticas.

Entrevistar sujeitos à margem da sociedade é muito mais que construir um arquivo com informações sobre acontecimentos passados. Até porque as memórias não reproduzem literalmente o passado. Há uma reinterpretação dessas memórias à luz das experiências no presente e das identidades construídas ao longo da vida (Portelli, 1997). Portanto, os relatos orais analisados permitem a construção de sentidos históricos às experiências de vida que não aparecem em documentos escritos.

Ouvir narrativas que não estão nos livros didáticos apresentam grande potencial para o ensino de história. Segundo Paul Thompson (1999), os relatos orais constituem uma grande e rica possibilidade de inserção no conhecimento histórico escolar de vozes que tradicionalmente estavam fora das narrativas oficiais. O discente, assim, entra em contato de

forma mais viva com perspectivas históricas que ampliam a compreensão sobre a diversidade das experiências humanas no passado.

Nessa perspectiva, ao abordarmos esses eventos que se deram em João Pessoa, aproxima ainda mais a história escolar da realidade da história local. Usualmente, as histórias fora do eixo sul-sudeste aparecem de forma periférica nos currículos de história. Com essas entrevistas, conseguimos demonstrar que a capital paraibana também foi palco de resistências culturais e políticas no processo de redemocratização.

Henrique Magalhães, hoje um professor aposentado, me recebeu em seu apartamento no bairro do Altiplano, em João Pessoa. Local onde se tem uma classe média já abastada da capital, comumente chamados de "novos ricos". Um professor universitário nesse ambiente é uma quebra de paradigma interessante, já que a busca pelo conforto do lugar, depois de anos de trabalho docente, contrasta com os ares ideológicos mais conservadores do ambiente. À vista de sua varanda, todo o mar do Cabo Branco e a Ponta do Seixas… uma contemplação diária de quem percebeu as mudanças urbanas da capital.

Se antes, era um reduto de refúgio litorâneo, onde se concentrava, na orla, a liberdade para a juventude do início dos anos 1980, hoje é o privilégio de quem busca um lugar reservado, confortável e seguro para viver a sua tão sonhada aposentadoria. Ele e seu companheiro estavam nesse espaço que adentrei. Começamos nossa conversa à mesa de jantar, quando expus mais uma vez o que era o meu trabalho.

A primeira pergunta foi de reconhecimento mais particular desse sujeito histórico Henrique, que se viu imbuído na missão de instaurar um grupo homossexual na Paraíba, como em compartilhar as suas descobertas sobre sexualidade mesmo antes de entrar na universidade. O propósito era estabelecer uma relação em que funcionasse o princípio básico da história oral: não ser apenas uma descrição biográfica, mas buscar o sentido histórico daquelas memórias e de como esse sujeito militante se formou.

> Então, a minha adolescência ocorreu, assim, nos anos de 1970, mas eu volto um pouco aos anos de 1960, do início da ditadura até 1970, que eu era criança e já sentia um pouco de estranhamento em relação à questão da sexualidade. Por exemplo, com 10 anos, 1967, eu já tinha alguma noção do que era a sexualidade, mas era uma visão bastante estereotipada, né? Dentro do contexto da época. Não entendia o que era a homossexualidade, embora reconhecesse o que era, né? Por homens que eram afeminados e que, por isso, eram extremamente discriminados. Havia uma visão muito pejorativa. E aquilo ali, embora eu visse com curiosidade, mas criava uma aversão de que não me identificava de forma alguma com isso. Então, a gente tinha uma formação que levava sempre para a heterossexualidade, a ter desejo pelas meninas, a namorar com meninas e tal. (...) Só um pouco mais tarde é que eu fui descobrindo algumas emoções, alguns sentimentos estranhos de desejo, de emoções em relação a garotos. E aquilo ali era extremamente perturbador, porque eu não conseguia entender o que era, o que estava acontecendo, e também

> não conseguia me identificar com as referências que tinha de homossexuais. Então, era uma coisa que, ao mesmo tempo, explodia dentro, mas havia uma rejeição àquilo, porque a concepção que se tinha da homossexualidade era sempre muito negativa, muito pejorativa. Não havia referências de homens masculinos, viris, que fossem homossexuais. Sempre eram afeminados. E aquilo ali era absolutamente, para mim, negativo. Não era aceitável. Porque eu realmente não queria ser aquilo e nunca fui, porque eu não tinha referências de outro tipo de postura homossexual. (Magalhães, 2024, informação verbal)

A homossexualidade, para ele, era marcada por estereótipos sociais profundamente negativos. No geral, a sexualidade era vivenciada segundo uma repressão moral, em que o medo era substância e o silêncio a ação (ou falta dela). O homossexual era tido como o "invertido" dos padrões morais, o "homem que quer virar mulher". Nada disso era tolerado para quem seguia uma educação moral de classe média cristã e heteronormativa. Por essa passagem, é possível também entender que, mesmo sob uma ditadura, a repressão moral já acontecia no espaço doméstico, não precisando de um aparelhamento estatal para tanto. A sociedade, os valores culturais já exerciam esse papel disciplinador. O ideal de masculinidade era constantemente reforçado nos espaços de sociabilidade dessa época retratada. Restava aos adolescentes da época se adequarem a essas normas, seguindo os padrões heterossexuais.

A partir desse trecho, podemos inferir alguns usos diretos como fonte histórica em sala de aula. O primeiro aspecto a se destacar é que a experiência de Henrique não é exclusivamente individual. Quando ele fala da sua dificuldade em lidar com seus sentimentos e desejos homossexuais, fica evidente também que a sociedade paraibana dos anos 1960 e 1970 produziam valores e significados sobre o que era ser homossexual. Assim, a dificuldade em aceitar de forma positiva seus desejos homossexuais era quase impossível em um contexto repressivo, estigmatizante e preconceituoso contra a homossexualidade. Podemos nos referenciar com o que Fernandes (2017) aborda sobre como entender o contexto histórico e as relações sociais envolvidas ao utilizar diretamente uma fonte histórica nas aulas de história.

Outra problematização importante a fazer é o discente perceber que regimes políticos autoritários não controlavam apenas opiniões políticas, mas também comportamentos, afetos e possibilidades de existências. E é a partir do entendimento de que é possível ter possibilidades outras de existir que tentativas de rompimento do controle social vão existir, com a busca por outros referenciais culturais. Essa mudança só vai acontecer quando Henrique ingressa no Liceu Paraibano.

> Então, eu fui para o Liceu Paraibano. Fiz seleção, entrei e foi onde descobri os melhores amigos da minha fase estudantil. Foi onde eu comecei a fazer teatro,

> comecei a ler coisas além do currículo, além da obrigação da escola. Comecei a fazer poesia, a ver filmes, a ter uma vida cultural muito mais ampla do que eu tinha antes. Mas também, antes, eu era uma criança. Era, no máximo, um adolescente. Quando entrei no ensino médio, eu já tinha 15 anos. Então, eu já estava descobrindo o mundo, e descobri o mundo da melhor forma. Foi no confronto, no diálogo com outras pessoas, de vários lugares da cidade, fora do nicho da elite, da escola privada. Então, isso aí, para mim, foi formador. Foi extremamente importante para abrir a minha cabeça, enxergar outras coisas que eu tinha dificuldade e limitações dentro daquela escola privada, embora fosse de excelente qualidade. Foi uma boa formação. (...) Então, a gente fazia o que queria. Saía do liceu, ia para a Lagoa, conversava, passava horas no gramado, fantasiando a vida, criando um universo próprio depois das aulas. E fui construindo uma sociedade impressionante, transgressora, embora não tratasse de homossexualidade ainda. Isso só veio depois, com a minha inserção no teatro. Aí descobri que tinham outras pessoas, inclusive que eram gays – na época não usavam esse termo, eram homossexuais –, mas que tinham um comportamento diferente daquele que a gente tinha como convencional, que era a "bicha louca". Então, tinham pessoas que eram masculinas e eram homossexuais, mas eram "entendidas". Conhece esse termo? Eram pessoas que não se mostravam. A coisa era feita de uma forma reservada. Era feita, mas sem expor. Você pode ser gay, pode ser homossexual, mas você não se mostra para não sofrer consequências. (...) Então, comecei a descobrir esse universo aí. Eu vi que era possível ter relações homossexuais, gostar de outro cara, de outra pessoa do mesmo sexo, sem cair no estereótipo. Eu vi que tinha esse outro lado. Daí eu parti para a consolidação intelectual, com a leitura. Li Trevisan, várias coisas, livros dele. Devassos no Paraíso é recente, é um pouco mais recente, mas tinha as partes de romance dele que tratavam de homossexualidade. Então, isso aí foi uma espécie de universidade paralela que eu comecei a desenvolver, principalmente a partir da entrada na universidade, em 1976, no curso de arquitetura e urbanismo. (Magalhães, 2024, informação verbal)

O Liceu Paraibano era o colégio para formação no ensino médio. Por ser uma escola pública, tinha a circulação de várias pessoas de diferentes classes sociais, ideologias e sexualidades. Era um espaço que agregava ares de liberdade para ser o que se é, independente da orientação sexual. Assim, esse ingresso no Liceu fez Henrique reinterpretar a si mesmo ao entrar em contato com outras sociabilidades e novos referenciais culturais que o levou a repensar seus próprios desejos.

Tomando como referencial teórico as análises de Michel Foucault em História da Sexualidade (2014), compreendemos a sexualidade não apenas como uma concretização natural do desejo, mas parte de uma construção histórica que classifica, normatiza e hierarquiza os sujeitos. Quando Henrique afirma que as únicas referências do ser homossexual eram de homens afeminados e discriminados, percebemos como o dispositivo de poder no contexto dos anos 1960/70 fabricava uma imagem específica do ser homossexual.

Dessa forma, a expressão "bicha louca" pode ser interpretada como uma estigmatização que não funcionava como um mero insulto, mas como um meio disciplinador para estabelecer uma fronteira entre uma masculinidade legítima e ilegítima. A "bicha louca", naquele contexto do depoimento de Henrique, revelava a trangressão das fronteiras

dos papéis de gênero estabelecidos, demonstrando que a discriminação não era somente contra o desejo homossexual e também incidia sobre comportamentos incompatíveis com o modelo de masculinidade dominante (Foucault, 2014).

Logo, a existência de uma figura estereotipada sobre a homossexualidade representava o limite da autoaceitação. Tanto que, no depoimento, percebemos que Henrique não queria ser identificado como uma "bicha louca" por ser homossexual. E é justamente com a descoberta de homossexuais que não pertenciam a esse estereótipo que há uma maior identificação com o ser homossexual. Tratava-se da figura dos "entendidos", os quais compartilhavam identidades homossexuais sem a necessidade de torná-las públicas (Souto, Maior, 2025). O que poderia ser considerado como uma estratégia para conseguir sobreviver em um contexto histórico extremamente homofóbico.

Cabe destacar que a procura por uma escola pública já foi tida como ato político. Buscava-se um espaço escolar em que a liberdade criativa fosse exercida. Assim como a liberdade de pensamento em época de distensão política da ditadura civil-militar. Aqui se percebe como a memória de Henrique, desse período, se transfigura em um sentido histórico, quando relata que suas escolhas individuais tinham uma intencionalidade. Apreendemos também que a ida ao Liceu trouxe outras sociabilidades. O curso de teatro, a literatura, as conversas no espaço público, tudo isso trouxe uma formação cultural inovadora para um adolescente criado em um ambiente doméstico mais tradicional. Era o início de uma formação de uma conscientização de si como um agente social e político, sendo um homossexual. Tudo isso muito decorrente também das leituras das obras de João Silvério Trevisan, seu ídolo intelectual.

Ser ávido pela leitura e as ideias veiculadas de Trevisan deu a Henrique uma formação intelectual e subjetiva singular. Podemos entender esse movimento de se fazer através da leitura com o que Foucault denominou de tecnologia de si (Foucault, 2004): mecanismos pelos quais os sujeitos fabricam novas compreensões sobre si mesmos. Ao se debruçar sobre a literatura de Trevisan, Henrique se apodera de outros repertórios que o faz (re)interpretar seus próprios desejos, fazendo da leitura um espaço de reconhecimento de si e produção de sentido para suas vivências mais íntimas. Com isso, temos que o ato de se identificar cada vez mais com a homossexualidade não se deu apenas através da aceitação do desejo sexual, como também por meio de repertórios culturais que fizeram Henrique dar significado a esse desejo (Foucault, 2014).

Esse depoimento nos fornece também possibilidades para o ensino de história, pois permite interpretar que cada época significou o que eram as homossexualidades e como esses

significados influenciaram a formação concreta das identidades das pessoas. Embora nesse depoimento não haja menção direta a qualquer repressão dos aparelhos institucionais da ditadura civil-militar, podemos apreender, através da análise de Renan Quinalha (2018) sobre a perseguição às dissidências sexuais durante esse período, que havia todo um protocolo para "varrer" do espaço público qualquer sexualidade que atentasse contra a heteronormatividade. Podemos, então, trabalhar com o discente como a discriminação à homossexualidade foi construída no contexto da ditadura civil-militar e a quais interesses essa construção atendia e como um jovem nos anos 1970, em João Pessoa, enfrentou seus medos, no processo de descoberta de sua sexualidade, através da leitura. Assim, abriremos o espaço para a discussão de que a sexualidade não é simplesmente vivida como um "instinto natural", ela é socialmente aprendida (Louro, 2013)

Se durante a permanência no Liceu Paraibano já possibilita à Henrique a desconstrução de estigmas sociais relacionados a homossexualidade, ida à universidade consolida esse aspecto.

> Uma coisa extremamente importante que nós vivemos aqui foi que a universidade começou a se ampliar, a se abrir, criar vários cursos, arquitetura, depois educação artística, comunicação social. Vários cursos foram criados, e o reitor, Linaldo Cavalcanti, trouxe e importou professores de todo o país, principalmente do Sudeste. Havia gente de Minas Gerais, do Rio, de São Paulo, que eram pessoas que já estavam mais ou menos fugindo de uma repressão que existia lá. Pessoas muito mais caleijadas, abertas, politizadas, que chegavam trazendo até elementos de movimento hippie. Eu tinha professora na arquitetura que ia com uma camisa de seda, com uma túnica indiana, sem sutiã, com o bico dos peitos furando a camisa, o sovaco cabeludo, cabelo de... Gal Costa. Gal Costa, Novos Baianos. Sabe como é? Chegava esse povo aqui que chocava a cidade. Para a gente que estava entrando no curso, na universidade, vendo todo aquele movimento... É só que essas pessoas eram extremamente politizadas. Não era porra louca. Elas traziam uma resistência à ditadura e também uma resistência cultural, porque traziam elementos da contracultura. Isso aí foi uma loucura na cabeça da gente. Quem era mais ligado na transformação da cultura e social aderia logo, sabe? Se juntava a essas pessoas para fazer atividades, mostras culturais, festas, movimentos na cidade, nos bares. Não sei se você escutou falar do Bar da Xoxota. O Bar da Xoxota veio dessa geração, veio desse pessoal. Foi um cara de fora que abriu o bar chamado Bar Doce Lar, que depois a gente apelidou de Bar da Xoxota porque é uma história que... (Magalhães, 2024, informação verbal)

A universidade funciona aqui como um verdadeiro "rito de transformação". Com essa ampliação universitária e chegada de novos professores, circulavam novas ideias, com docentes mais relacionados com a resistência à ditadura. Além disso, os espaços de sociabilidade também são ampliados, a exemplo desse Bar doce Lar, popularmente chamado de Bar da Xoxota. Era o lugar de libertação e de circulação de quem quer que quisesse se

expressar – como um "nascimento" para esta nova conjuntura de transformação que se vislumbrava.

Tudo isso transforma drasticamente a mentalidade de qualquer jovem recém-ingresso no ensino superior. Os ideais da contracultura, os movimentos pela abertura política e a instauração de uma democracia plena faziam parte desse contexto estudantil. Além da universidade, todos esses ideais eram compartilhados em outros espaços de sociabilidades, como esse Bar da Xoxota. Localizado na Feira dos Hippies, atual Feira de Tambaú, era um local de encontro de artistas, artesãos, estudantes, todos interessados em descobrir e compartilhar novas formas de expressão cultural. Esse encontro de pessoas mais relacionadas à contracultura favorecia a partilha de críticas aos padrões conservadores da capital paraibana.

Para essa juventude contemporânea a Henrique Magalhães, esses espaços foram de suma importância para a formação de uma consciência crítica sobre a liberdade sexual e a construção de uma consciência homossexual sem a reprodução dos estereótipos dominantes da época (Foucault, 2014). Foi principalmente no Bar da Xoxota que muitos estudantes vivenciaram suas identidades dissidentes de maneira mais livre. Assim, esse espaço e a universidade funcionaram como os lugares privilegiados de circulação de ideias e formação de redes de apoio as quais foram fundamentais para formação de movimentos culturais. Tudo isso revela que a luta pelo reconhecimento das sexualidades dissidentes se deu em meio a vida cotidiana, nas amizades, nas trocas artísticas, nas sociabilidades fabricadas à margem de um regime autoritário (Louro, 2013).

Dentre esses professores que ingressam na Universidade Federal da Paraíba em meados dos anos 1970 está Gabriel Bechara, peça fundamental na formação do Nós Também. A ele que o grupo deve a originalidade de se fazer um movimento mais ligado à contracultura e às manifestações artístico-culturais.

O encontro com Gabriel se deu na sala da Pinacoteca da Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba. Foi nessa mesma universidade que se deu toda origem do movimento e é lá que o professor ainda se encontra, com seus alunos e alunas. Tão logo nos encontramos, fomos para uma mesa mais reservada entre as estantes da biblioteca. O clima era de verdadeiro reencontro de memórias. A do professor, por meio das perguntas, e a minha, enquanto estudante de graduação que ia à biblioteca ler livros, estudar, conversar… um espaço também de encontros e circulação de ideias.

Gabriel se mostrou crítico em relação à formação do grupo. Trouxe outros elementos que contrastavam com o depoimento de Henrique sobre alguns aspectos. Ele era um jovem

docente que já tinha circulado por diferentes espaços de resistência política universitária, como também por diversos espaços de sociabilidade homossexual. A adolescência dele é de um todo diferente dos paraibanos. Vivendo em São Paulo, já participava de uma resistência contra ditadura.

> (...) quando eu era adolescente, eu panfletei contra a ditadura. Eu estudava no colégio de Aplicação, que era na Faculdade de Filosofia. E aí, eu chegava cedo. O Colégio Aplicação era de manhã, a faculdade era de tarde. E aí, eu chegava, entrava clandestinamente no DCE, pegava os panfletos contra a ditadura e saia panfletando em todas as carteiras, porque a escola estava vazia. Então, eu fiz isso com 11 anos, dos 11 até os 15 anos. Foi a minha militância, diríamos assim, anti-ditadura e clandestina. (risos) (Bechara, 2024, informação verbal)

Já podemos observar que o sentido histórico atribuído a sua memória é de uma militância política bem precoce. Diferente da trajetória de um adolescente paraibano, como Henrique, que buscava uma libertação dos padrões morais numa escola pública, Gabriel vivia uma efervescência de conscientização política no Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo. Esse é um aspecto importante no seu relato: a participação em um espaço universitário, o qual já estava ligado à resistência à ditadura. O que ressalta que era parte integrante da sua formação escolar uma postura mais de crítica social e aos padrões estabelecidos. Seu riso, quando rememora sua militância "clandestina", ressalta uma certa ironia, mas que expressa também a singeleza e, ao mesmo tempo, a coragem de ter vivido aquela experiência desde muito cedo.

> Bom, primeiro eu acompanhava, por exemplo, o jornal Lampião. (...) eu tinha toda a coleção de jornal Lampião, desde o primeiro número (...) inclusive, encadernei e doei para o Instituto Histórico daqui da Paraíba. Eu acho que é o único Instituto Histórico que tem o jornal Lampião completo. E aí, eu fui fazer o mestrado, isso 79 (...) lá na USP, eu vi o lançamento do Somos. Isso foi um grande evento lá, foi polêmico, as pessoas resistiram, a esquerda, assim, militante, resistiu ao lançamento.
> (...)e aí, foi debatido e foi lançado então o Somos, que já existia informalmente(...) Lá, em São Paulo, na verdade, eu comecei a fazer uma pesquisa me desviando da minha dissertação, por isso eu acabei não terminando o mestrado lá em São Paulo, vim terminar aqui, outro mestrado. Eu comecei a fazer pesquisa sobre a questão homossexual nas revistas. (...) eu pesquisei nos arquivos da Polícia Civil de São Paulo (...) Além disso, eu comecei a pesquisar na Biblioteca da USP sobre a Inquisição. Daí, veio o Baltazar, ou seja, eu pesquisei os livros de denunciação que já tinham sido publicados, a primeira visitação de Santo Ofício, o livro de denunciações e o livro de confissões e toda a bibliografia. Já tinha, naquela ocasião, saído uma tese de doutorado de uma professora de História, lá da USP, sobre a Inquisição brasileira (...) Então, era um momento de uma bibliografia sobre esse assunto. E aí, eu comecei a pesquisar e me entusiasmei com esse assunto. E depois, fiz também uma brincadeira que era assim: eu inventei um grupo fictício chamado Gay USP! Então eu fazia, eu fazia pequenos textos, pequenos panfletos (...) Aí, eu fiz lá na USP e eu botava no quadro da Faculdade de Filosofia essas coisas e fazia

> também panfletagem nos banheiros (...) E aí, o pessoal do Somos ficou assim: "O que é isso?" O Trevisan disse assim: "Eu recolhi toda essa documentação do gay Usp!", que ele pensava que era um grupo, né, clandestino lá da Faculdade de Filosofia. Eu disse "Não, sou eu!" Eu acho que ele ficou um pouco decepcionado. Eu não sei nem se ele guarda esse material (...) (Bechara, 2024, informação verbal)

No início desse relato, é possível perceber o papel formador do Lampião da Esquina na juventude universitária homossexual. Gabriel não só adquiria o jornal, como também o reservou para servir de documento histórico sobre o início da imprensa homossexual. Existia uma preocupação de não só consumir imediatamente aqueles artigos jornalísticos. Já se tinha um entendimento de que, ao preservar esse material, se teria uma memória dessa experiência coletiva que foi a tomada de consciência de si, enquanto sujeito político homossexual, que o Lampião proporcionava.

Outra questão relatada é o surgimento do Somos. Observa-se que, ao acompanhar o debate de formação do grupo, um movimento homossexual foi tido como pauta secundária dentro das questões políticas no processo de redemocratização. Gabriel, que tinha participado precocemente de uma militância política na época do ensino secundário, viu que essa mesma militância mais radical reproduzia preconceitos contra a homossexualidade.

Porém, as leituras do Lampião e ver o Somos sendo formado foram de grande impacto intelectual, inclusive, fazendo-os tergiversar seu tema de mestrado. Sentiu-se imbuído a pesquisar sobre a homossexualidade em arquivos policiais e revistas, como uma tentativa até de vanguarda para a época, uma vez que o tema estava totalmente marginalizado no meio acadêmico. Assim, consegue acessar uma vasta documentação de suma importância que revelava os aparatos repressivos contra a homossexualidade. Foi uma verdadeira antecipação do que viria ocorrer anos depois na historiografia sobre as dissidências sexuais como um todo.

Além disso, o contato com toda essa documentação, proporcionou a descoberta de uma história de perseguição da Inquisição Portuguesa na Capitania da Paraíba, que serviu de base de pesquisa para uma das principais produções do grupo, o filme “Baltazar da Lomba”. Também serviu para abalizar uma das pioneiras obras sobre a homossexualidade no Brasil, o “Devassos no paraíso”.

Outro ponto significativo, é essa tentativa de criação de um grupo homossexual fictício chamado “Gay USP”. Embora pudesse parecer apenas uma brincadeira, demonstrava também uma forma alternativa de conscientização à “causa homossexual”, pois servia como um experimento simbólico de ocupação do ambiente acadêmico. Era como uma estratégia para se criar um grupo universitário homossexual sem o viés mais institucionalizado, por isso

“clandestino”. Importante destacar que a forma escolhida para as atividades militantes desse grupo fictício e clandestino foi justamente a ideia que o próprio Gabriel deu para servir de base para o *Nós Também* futuramente: panfletos, textos e intervenções artísticas públicas.

Na Universidade Federal da Paraíba é que se dá o encontro desses dois personagens tão significativos para a formação do grupo *Nós Também*. Henrique, um estudante, e Gabriel, um professor vindo exercer a docência depois de toda bagagem política e cultural adquirida em São Paulo. A capital paraibana era um local propício para apresentar novas propostas e viabilizar uma formação libertadora contra o conservadorismo. Os ares litorâneos trouxeram esses e essas docentes, como Gabriel, para seguir na carreira acadêmica.

> João Pessoa era meio que um vilarejo que a galera também buscava um certo refúgio contra uma repressão que já existia nas grandes cidades. João Pessoa era uma província conservadora, pobre, de terra batida. Se você olhar... Aqui tem um restaurante nesse shopping, que é o Quitanda. Tem uma foto de 1971, por aí, que é o Hotel Tambaú, recém-inaugurado, e as ruas todas de areia, de barro. O vilarejo, uma comunidade praieira, de pescador. Era isso que era João Pessoa. Esse povo chegou, talvez fugindo da perseguição política do Sudeste, da tensão política que eles viviam, vieram curtir a praia e viver. Eu tenho professores que ainda moram aqui. (...) Não tinha movimento em relação à sexualidade. Mesmo movimento feminista, não sei nem se existia aqui antes deles chegarem. Então foi a partir daí, e também como eco do que estava acontecendo em outros estados do Sudeste, que foi se construindo o movimento feminista. Tinha até uma professora nossa, Eleonora, não sei o sobrenome agora, mas ela foi uma auxiliar de Dilma Rousseff. Ela foi perseguida e torturada na ditadura. Aí veio para cá, ensinou lá no CCHLA e depois se tornou uma das mulheres que tinham um papel importante dentro do governo do Dilma. Então, esse tipo de gente fantástica, estou dizendo esse tipo de gente de uma forma pejorativa, essas pessoas com uma visão muito mais ampla que vieram e que foram muito estimulantes para nós, jovens de 17, 18 anos que estavam entrando na universidade e que nos ajudaram a dar esse salto. (Magalhães, 2024, informação verbal)

A capital paraibana era o reduto propício para qualquer pessoa que buscasse fugir dos tensionamentos políticos e perseguições vivenciadas nos maiores centros urbanos brasileiros. Uma cidade descrita como pequena, de “terra batida” e conservadora estava também distante das transformações político-culturais da época. Aqui se tem a construção de imagens contrastantes entre João Pessoa e as grandes cidades do Sul-Sudeste e de como as estruturas sociais eram diferentes também, ressaltando a importância das novas experiências culturais trazidas pelos novos professores. Ao mesmo tempo, esse ritmo mais cadenciado de cidade provinciana dava mais segurança a quem pretendia fugir de perseguições políticas. No entanto, esse ambiente pacato não significava fugir da militância política.

Pelo relato de Henrique, constatamos que não se tinha um movimento pela diversidade sexual, nem tampouco um feminista. Todos esses novos docentes contribuíram para que estudantes universitários paraibanos tivessem mais contato com outras linguagens

políticas. A exemplo da professora Eleonora que, tendo sido torturada pelo regime militar, trouxe uma experiência real de resistência e sobrevivência à repressão. Com a expressão "nos ajudaram a dar esse salto", Henrique descreve bem a ampliação dos horizontes culturais e políticos realizada pelos novos docentes, inserindo debates e temas até então desconhecidos no contexto universitário local. Foi uma verdadeira abertura de possibilidades de existências que antes não eram cogitadas.

A Henrique devemos essa iniciativa de formar esse grupo pela afirmação homossexual em João Pessoa. Era mais que um anseio pessoal. Era uma incumbência de unir a já militância política contra a ditadura, com sua participação nos movimentos estudantis, à pauta da inserção dos sujeitos homossexuais como plenos de direitos nesse processo político de redemocratização. Podemos entender que, apesar do protagonismo de Henrique na formação do Nós Também, tudo foi possível também pela verdadeira "revolução" de pensamento e ideais acontecida nesse ambiente universitário transformador com a chegada desses e dessas novas docentes.

> (...) nem na universidade. Não havia um espaço de liberdade. O que acontecia é que a gente ia muito a Recife. E lá tinham algumas boates. Então, o mundo gay da João Pessoa era ir para a Recife e viver o que era possível e um pouco de liberdade. Está perto do meio, você ia para lá, você era um desconhecido. Às vezes, dava de cara com gente daqui, mas também era do meio, tá? Mas era Recife que era a nossa saída, tá? De vez em outra, ensaiavam abrir um bar, uma boate, uma coisa assim, meio submundo, sabe? No centro histórico, tinha um bar que era a caverna, que você descia as escadarias, ia lá para um porão, na Rua da República, um lugar extremamente insalubre, cheio de mofo, mas eram os buracos onde a gente se metia para poder curtir uma música, dançar, beber e, às vezes, paquerar. Mas o mais comum era ir para as boates de Recife. (...) Eu já tinha alguma informação, porque, por exemplo, eu sabia o que acontecia através do Lampião. O Lampião foi como se fosse uma enciclopédia do mundo gay, porque tinha notícias da França, tinha livraria gay na França, eu sabia que existia isso. Quando eu fui, em 1981, a Paris, eu fui visitar essa livraria, por curiosidade. Eu disse, quero ver o que é isso, como é uma livraria gay, o que é que tem lá, como é que tem tanta publicação que dá para montar uma livraria? Era uma coisa extraordinária. Então, foi no Lampião que a gente teve realmente informações do mundo, de Stonewall, da vida gay de São Paulo, do Rio, de movimentos, de que estavam surgindo grupos, do GGB, do Somos. Aí chamou a atenção de, olha, tem alguma coisa acontecendo. E quando houve esse congresso do SBPC em Salvador, que houve uma reunião de grupos, uma comunicação dentro do congresso, uma sessão, que os grupos foram relatar as suas atividades, falei, pô, está acontecendo aqui isso. Mas eu já tinha noções, informações a partir do Lampião, que era o grande veículo que divulgava isso, porque a imprensa tradicional não trazia nada. (...) Fui a Salvador como representante do movimento estudantil para fazer a reconstrução da UNE, um enfrentamento aberto à ditadura. Então, a minha história foi se construindo como luta política, inclusive com quadrinhos. Maria se transformou em uma personagem extremamente política, de lutar contra a ditadura militar. Só depois, no final mais ou menos do curso de arquitetura, lá por 1978, 1979, foi que comecei a direcionar, a abrir a minha militância para o movimento gay. Foi exatamente quando eu comecei a ter conhecimento dessa história. Através de Lampião. Exclusivamente de Lampião. Lampião e Trevisan. Trevisan, para mim, é um ídolo intelectual. É uma

> pessoa que eu amo muito. Ele é um ótimo escritor e um militante político. Até hoje. Até hoje. E, para mim, ele é uma referência. E é amigo meu. Se tornou um amigo. Então, foi a obra literária de Trevisan que me abriu bastante a mente, e também o jornal Lampião, que era um dos fundadores. Então, foi a partir daí que a minha luta passou a ser em relação à homossexualidade. Mas aí era uma luta que também estava ligada à transformação social. Porque eu já vinha nessa pegada de militância política e social. (Magalhães, 2024, informação verbal)

A descrição de João Pessoa como esse espaço limitante à liberdade sexual, inclusive dentro da própria universidade, revela o quanto a própria cultura cotidiana era limitadora para se assumir publicamente a homossexualidade. Assim, a cidade de Recife aparece nas memórias de Henrique como o lugar de escape e de liberdade para se vivenciar uma sociabilidade homossexual. Já se tinha todo o exercício de uma militância política estudantil e, paralelamente a isso, a tomada de consciência de que a questão da homossexualidade não estava isolada da pauta política. Fazia parte de um ideal de transformação social mais amplo, vindo a partir da leitura do Lampião da Esquina e da literatura de João Silvério Trevisan. A partir do Lampião, que funcionava como um veículo de culturas dissidentes, foi possível entrar em contato com o universo nacional e internacional da militância homossexual.

Essa referência também a Trevisan é interessante pontuar, pois foi um intelectual homossexual que formou toda uma geração ávida por ter uma inspiração concreta de um modelo de militância intelectual. Percebe-se que a tomada de consciência sobre as mudanças que aconteciam vinha muito dessa formação intelectual, tanto que a própria escolha de criar um personagem de quadrinhos já aponta para a linguagem artística como opção de exercer uma intervenção política. Assim, quando Henrique vai para o congresso de estudantes em 1980, em Salvador, já se tem toda essa conjuntura pessoal. O que nos leva a crer que a própria formação do grupo *Nós Também* era inevitável. Só precisava de um motivo para acontecer.

> Eu volto para João Pessoa e, então, está um ruído de querer criar um grupo chamado "Nós Também" em ressonância ao Somos de São Paulo. E aí, eu fui convidado e não sei quem foi que me convidou, se foi o meu coordenador, era o meu colega, que era o professor (...) E aí, a gente se reunia onde hoje um restaurante, lá na avenida Nego, uma casa que era a casa da menina (...)É Sandra, né? (...) A rua tinha pouco movimento, e a gente se reunia, eu acho que nos fins de semana. E aí, foi criando um grupo grande. Tinha o Hermano José, o artista, andou participando de algumas reuniões para falar do tempo dele. E aí, foi discutido qual era a linha. O Somos de São Paulo era uma coisa muito militante (...) E tinha uma coisa assim, meio fechada (...)Era um pouco a reprodução do que eram os aparelhos da esquerda (...) E eu acho que o Somos copiou um pouco esse modelo, evidentemente dentro de uma outra forma de militância. (...) E aí, eu sugeri no grupo (...) que o diferencial de Nós também seria uma opção pela arte. Então, esse era o tema, a opção pela arte! Ou seja, vamos militar, mas não com discurso de esquerda, não fazendo uma réplica do discurso de esquerda anarquista, ou comunista, ou sei lá o que, socialista. (...) o que vai nos guiar não é retórica, mas é a

> arte, porque a arte é livre. A arte trabalha com a imaginação, trabalha com a liberdade. Então, era a melhor forma de ver a questão da liberdade sexual a partir da arte. (...) O Henrique, então, junto com a Sandra, começou, então, a Arte Postal. (...) E havia muitas trocas entre os grupos do Brasil com a Arte Postal. Isso foi uma coisa. A outra coisa foi, então, o lançamento, porque estava na mesma época o movimento do Super 8 aqui na Paraíba. Então, coincidiu com isso. (...) o pessoal que fazia parte do grupo do Super 8 começou o foco na questão da sexualidade. Havia o pessoal do NUDOC, mas havia também o Pedro, o Pedrinho Nunes. (Bechara, 2024, informação verbal)

Fica visível pelo relato de Gabriel Bechara que o *Nós Também* já surge conectado a todo o movimento homossexual existente na época. Restava aos integrantes procurar uma marca própria, original, que expressasse a identidade do grupo. Inicialmente, as reuniões aconteciam em um espaço doméstico onde se tinham todas as discussões pertinentes às diretrizes a serem tomadas. É nesses encontros que o grupo vai se formando paulatinamente, agregando estudantes, artistas, professores universitários e pessoas relacionadas à produção cultural da cidade. Aqui percebemos como a arte foi a opção tomada para ser a forma que o grupo se comunicaria com a sociedade. Por meio da arte postal, das produções cinematográficas em Super 8[14] e das intervenções urbanas se pretendia fazer uma transformação pela sensibilidade e subjetividade – o pensamento da liberdade sexual provocado pelo que a estética dessas produções artísticas evocava.

Uma das questões aventadas nesse relato é sobre o que significava o grupo Somos. Há uma divergência entre o que Gabriel pensa sobre o que foi o Somos e o que Green (2022), egresso desse grupo, analisa em seu artigo "O grupo Somos, a esquerda e a resistência à ditadura". Enquanto Gabriel vê no Somos uma reprodução dos "aparelhos de esquerda", com uma militância exacerbadamente fechada, normativa e "ideologizada" no sentido de ser considerado apenas a revolução socialista como meta, no texto de Green percebemos uma abertura maior para que cada participante exercesse sua liberdade de pensamento e ação política. Essa divergência demonstra que falar do movimento homossexual brasileiro é pensá-lo como um campo heterogêneo, inclusive de disputas de memória.

No tocante à interpretação da forma de organização do Somos, Gabriel o percebia como um grupo sem muita articulação externa, mais hermético na sua organização, dificultando a inserção de novos integrantes. Essa era uma percepção subjetiva dele, não devendo ser considerada como a descrição objetiva e literal do que acontecia no Somos. Mas o que nos interessa nessa acepção é que a pretensão do grupo paraibano era seguir outro

[14] Falar em filmes super 8 diz respeito a um tipo de câmera que a película do filme está em 8mm. Era um modo de fazer cinema mais artesanal, pois a câmera era de fácil manuseio, já economizando com todos os custos de uma produção cinematográfica completa. Os filmes Super 8 é a linguagem buscada por esses artistas, ainda amadores, pois estudantes universitários, para expressar seus ideais de liberdade sexual (Silva, 2012).

caminho que não fosse o da militância política tradicional. A sugestão pela arte segue um princípio mais libertário, relacionado à contracultura com a experimentação. Por isso, adentraram no uso da câmera Super 8 para poder viabilizar suas ideias cinematográficas.

> Mas, assim, havia um... Como nós éramos, Nós também, pessoas muito intelectualizadas, alguns professores, estudantes, que vinham de lutas políticas. Mesmo a esquerda, que tinha uma visão negativa da homossexualidade como uma degeneração pequeno-burguesa, eles não se atreviam a questionar, sabe? A dizer que estava errado. Porque nós estávamos lutando junto com o movimento negro, junto com as feministas, com os indigenistas, que apoiavam as lutas indígenas, e o movimento gay. Então, nós estávamos com uma base política bastante forte de questionamento, inclusive, do reacionarismo da esquerda. Então, eu lutava contra a direita, mas estava tentando fazer avançar as políticas da esquerda. E era respeitado. A reitoria nunca se meteu, nunca disse nada. Também, nós não éramos um grupo escandaloso. Nós atuávamos com arte. Éramos um grupo de atuação artística, através de poesia, de cinema, de quadrinhos, de fotografia, de fazer saraus poéticos. Então, tinha uma atividade artística que, normalmente, é mais aberta a qualquer tipo de linguagem. Aconteceu também de eu me manifestar em alguns momentos, como representante do grupo, num show, no Clube Astréa, dos paraibanos Tadeu Matias, Bilau Tavares, quem era mais? Mais dois que vieram do Sudeste para fazer um grande show aqui. E aí, eu subi no palco para ler um manifesto contra o Jornal Norte, que sempre que publicava alguma coisa sobre gays era na página policial. Homossexual que agrediu não sei quem. Tudo que era negativo era um homossexual. Mas, se fosse um hétero que fizesse uma agressão, não era um heterossexual. Então, isso aí incomodava muito a gente, a forma como a construção da linguagem jornalística mantinha o preconceito. Aí eu fiz um texto, um manifesto, para ler durante o show. E foi uma coisa bem escandalosa. Metade da... Era um ginásio inteiro, cheio. Metade começou... Quando eu coloquei que ia fazer o manifesto, eu leio o manifesto em relação ao jornal, pelas notícias e tal, sobre homossexuais. Quando eu falei a palavra, a palavra-chave, aí o povo teve noção do que estava acontecendo. E aí, metade do ginásio começou a vaiar e outra metade começou a aplaudir. Foi um momento, assim, fantástico. Porque eu não parei. Eu escutei tudo, mas escutei lendo, lendo, lendo, lendo, cada vez mais alto, para que a mensagem chegasse até o fim. E depois eu soube, por Fernando Teixeira, que é um diretor de teatro daqui, que foi o produtor desse show, disse que tinha sido advertido pela Polícia Federal de que não permitisse nenhum tipo de manifestação política. E ele não sabia que eu ia fazer isso. Então foi uma intervenção dentro de um show público de massa com caráter político. Isso aí foi um momento bastante importante. E teve outro que foi muito curioso, que foi um dia do trabalhador, coisa assim, um dia de luta do trabalhador, em que várias entidades da esquerda se reuniram na Lagoa para fazer a manifestação e depois sair pelo centro até a Praça João Pessoa para fazer um discurso final. Eu disse, eu vou. Eu já era do Nós Também, já estava no final do Nós Também. Eu tinha criado uma legenda que era uma bandeira que dizia *"Libertas que darás também"*. Aí eu vim. Com uma paródia em cima da bandeira. Primeiro com um triângulo amarelo, que para mim associa ao nazismo, como era taxado os gays. Não sei se era amarelo ou era rosa, mas na bandeira que eu coloquei foi amarelo e o *Libertas que darás também*. Quer dizer, a liberdade, dá o que você quiser, de qualquer forma. Então, eu fiz um texto. Eu tinha uma certa ousadia dessas histórias. Eu fiz um texto dos homossexuais em apoio à luta dos trabalhadores. Eu fui ler isso no meio de esquerda rançosa, de movimento sindical e pessoas que se achavam mais sérias na luta contra a ditadura e na luta pela Revolução Comunista. Eu fui ler isso. Quer dizer, era um atrevimento dentro de um movimento sectário e conservador de esquerda. Na hora que eu fui... Eu fui para uma manifestação com alguns amigos e fui seguindo o cortejo até a Praça João Pessoa. Quando foi no final, eu pedi a palavra para falar.
> Algumas pessoas que me conheciam me chamaram para ir para o palco. Eu fui ler o texto. Na hora que a gente abriu a bandeira, eu e uma amiga minha, Tuto Carvalho,

> abrimos a bandeira, o *Libertas que darás também*, comecei a ler o texto. Alguns militantes, alguns dirigentes sindicais, disseram, retire, retire, retire, puxa a bandeira. Tentaram coibir, censurar aquilo ali. Eu era bastante conhecido do meio, principalmente universitário, e estava cheio de gente da universidade nessa manifestação. Começaram a gritar, deixa, fala, fala, fala. Foi tão forte a pressão que eles permitiram que eu terminasse de ler o texto. Isso era muito curioso. São curiosidades. A repressão tanto vinha da direita, da ditadura, quanto vinha do lado conservador dos movimentos sociais. Porque ainda mostrava que ser gay era uma coisa negativa e estereotipada. Mas eu botava a cara na amostra, com todo o respaldo político que já tinha conseguido. (...) Nós também era uma espécie de seminário. Toda semana a gente se reunia para discutir algum texto, alguma leitura que um dos membros fazia e para buscar quebrar nosso próprio preconceito. Então, falar, por exemplo, a palavra "bicha" no grupo ainda era uma coisa que me assustava. Bicha é aquele homossexual vagabundo, marginal, alienado. Mas aí, a gente tentava descaracterizar, quebrar o sentido dos termos. Você tinha que se afirmar. Não era obrigado, mas a gente buscava se afirmar como gay, como homossexual, como bicha, quebrando o estereótipo e o preconceito sobre os termos. Era uma forma de desestruturar essa linguagem preconceituosa. Tudo isso era feito dentro do grupo Nós Também. Estudos, uma espécie de terapia de grupo, de afirmação e também de planejamento de atividades. Planejar uma festa, planejar uma exposição, planejar uma noite de grafitagem. Teve um ano que nós passamos a véspera do Ano Novo em cima de moto, indo nos muros brancos, pichando frases relativas ao amor livre. Então, tinha uma coisa meio subversiva também, de sair pichando o muro, mas com esse sentido de liberdade afetiva, amorosa, contra a repressão. Coisas meio poéticas, mas de luta também. (Magalhães, 2024, informação verbal)

O Nós Também era primordialmente um grupo de discussões bastante profícuas sobre política, redemocratização e liberdade sexual. Henrique lembra bem que todos participantes tinham esse diferencial de serem intelectualizados, uma vez que já tinham tido uma formação política universitária articulada com o surgimento de novos movimentos sociais que defendiam novas pautas. Ao mesmo tempo, também sentia que sofria uma resistência dentro da esquerda tradicional quanto a inserção da questão da homossexualidade. Assim, a luta era contra o conservadorismo social e o estigma que se construía sobre os homossexuais e também enfrentando os preconceitos das organizações políticas à esquerda. Contudo, o Nós Também entendia e defendia que a liberdade sexual, a consciência política de ser homossexual fazia parte do debate sobre redemocratização, cidadania e direitos, assim como o grupo "Somos" e as ideias divulgadas pelo Lampião da Esquina. Por isso, inovaram ao utilizar a linguagem artística a fim de conscientizar e provocar uma transformação social.

Um fato importante que se pode apreender desse relato é uma intervenção direta em uma festividade no Clube Astréa, no início dos anos 1980, onde aconteciam as festas da capital. Após perceber que o noticiário jornalístico local sempre alocava os homossexuais em reportagens policiais, associando-os à criminalidade e ao desvio moral, Henrique sobe no palco desse clube e declama seu manifesto pela liberdade sexual e a afirmação pública da homossexualidade. Mesmo sob vaias, e com muita gente pedindo que ele continuasse, esse

ato revela o caráter profundamente combativo do movimento homossexual paraibano. Suas intervenções artísticas não diminuíram em nada a fundamentação política de resistência.

Outra intervenção pública de grande importância acontece em um Dia do Trabalhador, no qual se encontravam várias frentes de lutas de esquerda ao exibir uma bandeira com a provocação: "Libertas que darás também". Esse *slogan* era um afronte direto a todo conservadorismo da esquerda, fazendo uma paródia direta com o lema da bandeira de Minas Gerais, o *Libertas que sera tamen,* associado à possibilidade de emancipação política. Assim, Henrique deslocou o sentido da liberdade política já tão consolidada para uma liberdade mais plural, sexualmente diversa. Era, ao mesmo tempo, uma provocação e denúncia, por meio de um tom de deboche para confrontar os ideais de liberdade da esquerda tradicional sem a inclusão das liberdades sexuais.

Tudo isso acontecia porque o grupo mantinha reuniões semanais com muita discussão e leituras de textos. Havia também toda uma análise crítica sobre os termos usados para se referir à homossexualidade masculina. A palavra "bicha" aparece no centro dessas discussões. O intuito era ressignificar padrões que subalternizavam os homossexuais para alocá-los em uma linguagem mais positiva e mais consciente de si enquanto homossexual visível no espaço público. O que culminava também em tornar visível a linguagem homossexual nas pixações sobre o amor livre. Mas o principal ato/intervenção artística do grupo foi a produção coletiva de um filme: o "Baltazar da Lomba".

> Então, veio a proposta: vamos fazer um filme! (...) Aí, eu sugeri, em cima das minhas pesquisas, eu disse olha eu descobri que houve um caso que eu acho que merecia a gente fazer um filme que é o Baltazar da Lomba. Era um português vindo, acho que era da Ilha da Madeira. Eu cheguei até (...) pesquisar lá no Arquivo do Tombo, em Lisboa, o processo dele. (...) A gente se encontrou muito com Luiz Mott (...) E o Luiz Mott, então, tinha pesquisado, eu tinha falado sobre o Baltazar, chamei a atenção e aí ele disse: "De fato, foi um caso onde foi um dos casos mais pesados, porque como ele era humilde, ou seja, havia muitas denunciações de pessoas de alto escalão, mas esses abafadas." (...) o governador -geral da Bahia fazia verdadeiras orgias com garotões. E aí, a Inquisição abafava. Quando eram eclesiásticos, abafava! Mas aí, o Baltazar era uma espécie de pedreiro, era um homem pobre que transava com os índios da Paraíba. Os índios daqui da Paraíba, lá da região de Santa Rita, gostavam da brincadeira. Então, ele se soltou. E aí, como ele era um sem eira nem beira, aí o processo foi pesado em cima dele e ele foi condenado à Galés. Geralmente, não ia para a fogueira, mas a Galés era uma coisa muito pesada (...) O Mott leu todo o processo dele. Então aí, eu disse assim: "vamos fazer um filme sobre o Baltazar!" que eu acho que era interessante. (...) eu não tive acesso ao processo, eu só tive acesso à denunciação. Aí eu disse: "vamos tentar fazer, reconstruir isso." (...) a gente optou para ter um desfecho que não fosse um desfecho de punição. A gente fez como se fosse a ficção. O lado da ficção, ele foge, o final é como se ele fugisse e fosse buscar outros parceiros, outros cantos. E

> a gente usou o hino do Expedicionário Nacional, ou seja, da libertação. Assim como o hino dos Expedicionários era contra o Nazifascismo, a gente usou como se fosse uma forma de libertação, que é o final de Baltazar da Lomba, né? (...) Bom, aí, agora, aquela sequência final do carnaval de Olinda são filmes que eu fiz no carnaval de Olinda, né? Aparece eu, inclusive, no final. (...) Então, o Baltazar foi isso, a gente fez, foi um lançamento meio tenso, porque a Polícia Federal baixou, né? (...) ali numa das salas da (Praça) Rio Branco que era a antiga Faculdade de Engenharia, onde é hoje é um depósito da Universidade (...) E aí, a Polícia Federal veio acompanhar o lançamento, assim, criou-se um clima pesado no lançamento do Baltazar. (...) o Baltazar circulava com mais moderação. Até que, foi digitalizado e foi lançado em Berlim, foi lançado agora recentemente em Nova Iorque. As pessoas riem muito naquela fala… aquela fala do Baltazar que diz assim: "Quereis mais?"Aquilo é a única fala real que foi transcrita (...) está no processo de denunciação. Ou seja, o denunciante disse que o índio teria perguntado a Baltazar se ele queria mais. Então, a gente reproduziu, no sentido de inverter o processo inquisitorial, ou seja, aquilo que é de punição passa a ser libertário. (Bechara, 2024, informação verbal)

Essa produção de "Baltazar da Lomba" representa bem a síntese do que foi o grupo *Nós Também*, pois foi uma experiência coletiva de fazer de um exemplo histórico de repressão da homossexualidade uma militância cultural. Esse filme só é possível devido a um movimento já iniciado no cinema paraibano de produções de filmes Super 8. A produção de filmes Super 8 se inicia depois de certa estagnação do cinema local após a "geração Aruanda", em menção ao famoso filme do cineasta Linduarte Noronha, muito relacionado à estética do Cinema Novo.

É justamente no ano de 1979 que aconteceu um *boom* de produções em Super 8 na Paraíba devido ao ativismo universitário por essa estética fílmica que teve sua exibição primordialmente incentivada pelo apoio do Núcleo de Documentação Cinematográfica – NUDOC. Também contou com a Associação Varan de Paris "na pessoa do cineasta Jean Rouch, do Atelier de Cinema Direto com a aquisição de equipamentos de filmagens e ilha de edição de Super 8 e para a realização de estágios para estudantes, professores e funcionários da UFPB" (Silva, 2012, p. 41).

A escolha de contar essa história não foi aleatória. Partiu diretamente da extensa pesquisa documental realizada por Gabriel sobre Inquisição Portuguesa. O personagem Baltazar nasce como um subalterno no contexto da Paraíba colonial, acusado de manter relações sexuais com um indígena e condenado a trabalhos forçados pela Inquisição. Dessa forma, evidencia com a escolha dos personagens a seletividade na condenação inquisitorial, pois, quando eram figuras do alto escalão social, as relações homossexuais foram abafadas. Ao se tratar de sujeitos mais pobres, a pena era consolidada, revelando que não se tratava

apenas de uma perseguição contra uma dissidência sexual, mas de como a repressão servia apenas para camadas sociais menos abastadas.

O *Nós Também* resgata essa história para justamente demonstrar que a repressão às sexualidades dissidentes tem raízes históricas. Tanto que a frase que leva à condenação do Baltazar pela Inquisição é uma ouvida pelo denunciante quando o indígena pergunta se Baltazar "quer mais" do ato sexual. No contexto do filme, o sentido dessa frase é invertido, retirando-a de uma lógica condenatória, a prova usada contra Baltazar, para uma transformação simbólica de expressão de um desejo autêntico. Porém, o ponto alto da transformação cinematográfica dessa história é trazer para essa narrativa de perseguição um final libertário.

Foi decidido pelo grupo trazer um final alternativo para Baltazar, em que ele consegue fugir em vez de cumprir a pena. A intenção era bem clara: inverter a lógica punitiva inquisitorial para transformar a história do personagem em resistência, sobrevivência, desejo e liberdade. Essa libertação se expressa bem com o uso do Hino dos Expedicionários[15] e a cena final no carnaval de Olinda. O fato de ter tido a presença da Polícia Federal revela que, mesmo no período de distensão política, movimentos culturais sobre a liberdade sexual ainda estavam sob vigilância, para o evento não assumir proporções de "subversão" maiores que o "socialmente controlável" por tais forças repressoras.

A construção desse filme representa bem a fusão do projeto artístico-cultural com a militância política que o *Nós Também* sempre defendia. Tudo estava bem expresso no filme Baltazar da Lomba, como a produção cultural de resistência, a homossexualidade sendo mostrada explicitamente ainda nos anos 1980 como uma forma livre de afeição e desejo. Aí, temos um grande expoente dessa ideia de arte revolucionária junto com o movimento cinematográfico paraibano de Super 8, o qual foi a vanguarda da discussão sobre a sexualidade em João Pessoa, como também da contestação das normas das representações de gênero e sexualidade (Silva, 2012).

Todavia, o esforço empreendido para produzir, realizar e fazer circular o Baltazar da Lomba demandou toda a energia política de se manter o grupo em atividade, com discussões e produções artísticas. Não havia mesmo uma "profissionalização" da figura do militante e nem tampouco estruturas organizacionais permanentes. Tudo estava sustentado pelo

[15] O Hino dos Expedicionários foi composto em homenagem à participação do Brasil na Segunda Guerra Mundial para os soldados brasileiros que lutaram contra o regime nazi-fascista (Ferraz, 2005). A escolha de utilizar esse hino no filme *Baltazar da Lomba* possui forte significado simbólico, pois como os soldados lutaram contra a opressão política, analogamente, Baltazar também lutou contra a opressão sexual na Paraíba colonial.

entusiasmo coletivo, as afinidades temáticas e a vontade de aprender novas ideias e ideais – o gosto pela experimentação artística. À medida em que cada integrante foi se profissionalizando em suas carreiras, o grupo começou a se desfazer.

> A gente sabia que era uma coisa nova, que era importante o que estava fazendo, mas não pensava nessa... Nessa permanência histórica e memorial. Não tinha essa preocupação. A gente estava vivendo e fazendo e atuando e lutando. Isso é que era importante. Até me surpreende que 40 anos depois, mais de 40 anos, é que praticamente essas coisas vêm à tona. Eu jamais imaginei que os filmes que nós fizemos fossem passar em cinema como está passando aí, onde passou em Recife. Assim, não tinha essa visão de futuro, de fazer uma obra que seja permanente e durável e que represente... Nada disso. A gente estava vivendo. O importante era a gente viver o nosso momento e construir a nossa liberdade. Eu acho que isso gerou consequências. (...) Não houve nenhuma divergência. Houve um certo... um certo cansaço do que se tornou uma rotina. Todo domingo a gente se reunia na casa de uma... de Sandra e Germana, que eram um casal. Então aquilo ali, eu acho que com o tempo começou a incomodar, tirar um pouco da privacidade ou interferir na vida cotidiana delas. E aí, o grupo também já tinha feito o suficiente. A produção do filme Baltazar da Lomba foi muito intensiva. A gente viveu mais tempo juntos para produzir isso, para fazer o filme. E levou a um esgotamento. Aí chegou um ponto que a gente disse, olha, vamos parar. A gente já fez o que achava que era importante. Cada um pode seguir fazendo o que quiser.
> Mas como grupo, eu acho que ele encerrou no momento certo. Foram dois anos de atuação, mas dois anos de muita... muita relevância política. Tanto é que ele sobrevive na memória até hoje. E tem frutos concretos. O meu trabalho, por exemplo, com Maria, amadureceu junto com Nós Também. O que restou de produção, as pesquisas que têm gerado a partir disso, a influência que isso teve no movimento gay da Paraíba, eu acho que foi o suficiente que nós fizemos. Pelo menos para a nossa história, para o nosso crescimento, ali chegou ao limite. E também teve um contexto que pesou bastante, que foi a emergência da AIDS. Começou a ficar muito nebuloso e a gente perdeu um pouco de campo de atuação, de trabalho, de produção. Porque estava todo mundo muito assustado com a ascensão da AIDS, com a epidemia. Não sabia o que ia acontecer, que tipo de reação a sociedade ia ter a isso, sabe? Se ia voltar uma repressão nebulosa como se tinha antes. Então, foi um momento estratégico de dar uma parada. Durante o grupo, a gente já começou a perceber o que estava acontecendo. Já tinha notícias de fora. Não tinha ainda chegado ao Brasil a AIDS. Mas tinha notícias do que estava acontecendo, que ia ser grave. Aí depois, a gente não se reuniu mais. Não teve mais nenhuma reunião para conversar nada. (...) Informalmente, a gente conversava, porque éramos todos amigos. Ninguém brigou, não houve nenhum confronto. Foi uma separação amigável. Eu mantive contato com todo mundo depois. A gente continuou produzindo filmes e arte, mas para analisar, para estudar, para discutir alguma coisa, não teve mais. (...) Eu tentei ainda montar alguns grupos, criar, fazer um evento, depois do Nós também, fazer um evento que juntasse pessoas. Mas não deu certo. Durante a minha atuação no Curso de Comunicação, eu até criei uma espécie de grupo com alguns alunos gays chamado Radicais Livres. E nós fizemos um evento lá no curso, na época do Dia do Orgulho Gay, com debates, com exposições. Eu estava sempre atuando, de alguma forma, nesse campo, nesse meio. Mesmo que não fosse um grupo organizado. Houve uma tentativa, com o Radicais Livres, com a adesão de alguns alunos. Mas os alunos são passageiros, daqui a pouco eles não estão mais lá. Então, eu ficava meio solo, meio isolado. E Maria, para mim, se tornou a minha bandeira. (Magalhães, 2024, informação verbal)

Temos aqui uma ponderação bastante elucidativa sobre o encerramento das atividades do Nós Também. O que poderia ser considerado apenas uma intervenção política efêmera

assume, décadas depois, a importância de seu significado histórico. Podemos considerar que não houve qualquer interrupção tensa e conflituosa para o grupo chegar ao fim. Nada foi encerrado por ter sido avaliado como um fracasso político. Pelo contrário, houve apenas um processo de desgaste criativo e esgotamento principalmente após o encerramento do ciclo de exibição do filme *Baltazar da Lomba.* Tal esgotamento se deu também devido à forma como o grupo fazia as discussões: reuniões semanais na casa de uma das integrantes. Todas essas reuniões só fizeram fortalecer os laços afetivos e de amizade entre os integrantes do grupo e isso explica muito a forma pacífica que decidiram descontinuar as atividades que vinham fazendo.

Além disso, ficou reconhecido que os objetivos do grupo já tinham sido atingidos. Era mais um indicativo do caráter "alternativo" e contracultural dele. Não pretendiam ser um movimento social ligado a uma manifestação política mais institucionalizada. O Nós Também pretendia ser uma reivindicação no presente, um choque cultural, um movimento que faz as estruturas sociais conservadoras arrefecerem. Quando Henrique fala que "a gente estava vivendo", demonstra claramente que não existia uma preocupação em deixar algum legado histórico. Queriam mais consolidar um espaço de liberdade sexual, afirmando a existência da homossexualidade como uma identidade política também, principalmente para enfrentar o presente cheio de preconceitos.

Nesse relato, também está bem clara a afirmação de que toda a produção do filme *Baltazar da Lomba* foi como a "pá de cal" nas forças combativas e produtivas do grupo. O filme era a obra-síntese da ideologia do *Nós Também*. Há no filme um objetivo de militância que envolvia pesquisa histórica para se ter uma produção artística mais bem fundamentada, com uma crítica à repressão, afirmando positivamente a homossexualidade em uma cinematografia mais experimental. Era o ápice criativo e o limite a que chegaram quanto à atuação artístico-cultural do grupo.

A década de 1980, que foi o surgimento do grupo, também assistiu ao advento de uma epidemia que atingiu prioritariamente as existências dissidentes sexuais. Era um alerta a toda sociabilidade e redes "clandestinas" de procura por sexo homossexual: o vírus da AIDS. A insegurança gerada por essa epidemia faz com que cada um busque se proteger individualmente, pois a preocupação não era apenas com a doença em si, mas também com os significados sociais construídos em torno dela. É interessante destacar como essa doença, que foi dita preconceituosamente como uma "peste gay" (Aguiar Jr., 2016), causou rupturas nas experiências do ativismo político dos movimentos homossexuais. O que trouxe de volta a

estigmatização sobre as homossexualidades que fora tão combatida durante a formação dos primeiros grupos pela liberdade de ser diverso sexualmente.

Na dissertação de mestrado de Aguiar Jr. (2016), podemos entender que os estigmas construídos em torna da AIDS se manifestaram mesmo antes da descoberta dos primeiros casos na Paraíba, quando os jornais locais já circulavam notícias internacionais gerando medo e insegurança sobre uma doença até então desconhecida. A AIDS era automaticamente associada aos homossexuais, o que gerou um verdadeiro pânico moral contra a homossexualidade, uma vez que essa epidemia foi construída nos meios de comunicação de um modo alarmista para associar a doença à homossexualidade masculina. Além de que, essa veiculação midiática contribuiu para a reformulação de antigos discursos que sempre patologizavam as sexualidades dissidentes.

Contudo, toda essa estagnação e estigmatização advindas com o surgimento e proliferação da AIDS não significou o abandono dos ideais antes tão defendidos. Henrique afirma que continuou, de certa forma, com uma militância. O início de sua carreira docente, a organização de eventos culturais, o aperfeiçoamento de seu personagem Maria e até a tentativa de criação de um outro grupo chamado “Radicais Livres” demonstram que existia, sim, um legado do *Nós Também*. A trajetória individual de cada participante jamais seria a mesma e suas experiências políticas e artísticas foram continuamente sendo reelaboradas.

Partindo para uma análise mais historiográfica, narrar a história do *Nós Também* assume uma enorme relevância quando pretendemos inseri-la no contexto da historiografia dos movimentos homossexuais brasileiros. Podemos vislumbrar que houve uma organização proativa fora do eixo sul-sudeste que fez valer as suas intervenções culturais, mostrando que houve múltiplas formas de se entender como um movimento pela afirmação homossexual deveria acontecer.

A luta pela visibilidade e conquista do espaço público pelos homossexuais Brasil afora foi muito mais ampla, descentralizada e criativa. O *Nós Também* foi e é um exemplo vivo disso. Assim, podemos afirmar que esse grupo da pacata capital paraibana contribuiu e muito na história da resistência das homossexualidades durante o processo de redemocratização brasileiro.

Além de que a trajetória do *Nós Também* fornece possibilidades pedagógicas extremamente ricas para o ensino de História, principalmente porque podemos abordar as homossexualidades não pela ótica da discriminação, e sim como sujeitos históricos que produziram arte, cultura como formas de resistência política no contexto histórico de herança moral do período da ditadura civil-militar. Temos a oportunidade, então, de retirar as

sexualidades dissidentes do lugar de apagamento curricular para colocá-las no centro do debate histórico sobre participação política e reconstrução democrática.

A própria produção coletiva do filme *Baltazar da Lomba* nos oferece uma possibilidade de conexão entre diferentes temporalidade ao podermos relacionar como a perseguição aos homossexuais eram perpetradas durante o período colonial através da vigilância inquisitorial e os processos de exclusão, estigmatização e repressão aos comportamentos homossexuais durante o período de reabertura política do início dos anos 1980. Tudo isso, em sala de aula, permite problematizar com o discente os mecanismos históricos de produção de diferenças. Podemos analisar, também, como em diferentes épocas as instituições de poder fabricaram quais comportamentos sexuais seriam legítimos e quais seriam classificados como dissidentes e/ou criminosos (Foucault, 2014).

Da mesma forma significativa para utilizar em sala de aula como possibilidade pedagógica, é a maneira de encerramento do grupo e a emergência da AIDS, tida como uma "peste gay" (Aguiar Jr, 2016). Podemos fazer a discussão de como as doenças não só têm significados biológicos e médicos, mas também podem ser historicizadas. Como, por exemplo, a epidemia da AIDS veio acompanhada de produções de discursos para associá-la à homossexualidade. Além disso, podemos analisar como determinados grupos servem como verdadeiros "bodes expiatórios" em momentos de crise, tendo a mídia imprensa um papel crucial na construção desses estigmas.

Assim, com a história do *Nós Também* temos diversas possibilidades para que o ensino de História cumpra com seu objetivo principal: a contribuição para o entendimento de que a aprendizagem histórica deve reconhecer a diversidade humana como parte integrante das experiências históricas. As estratégias de resistência cultural formuladas pelo grupo levam estudantes do ensino médio a refletirem sobre permanências e rupturas nas estruturas de discriminação das identidades sexuais. Teremos, portanto, um ensino de História que engaja o discente na compreensão de narrativas históricas não-tradicionais e de suma importância na construção de um referencial histórico das trajetórias da população hoje representada na sigla Lgbtqiapn+.

3 “Não me diga a quem devo amar”: *Nós Também* e a produção do saber histórico escolar

Percorrer essa historiografia dos movimentos homossexuais brasileiros, em especial a trajetória do Nós Também, nos traz a reflexão de como inseri-la na prática de ensino de História. Trata-se, então, de fazer valer uma cultura escolar mais inclusiva e romper com os limites de uma tradição curricular que privilegia narrativas históricas em detrimento de outras. A História dos movimentos homossexuais é um exemplo dessa exclusão curricular, pois sempre esteve ausente das práticas didático-pedagógicas. Mesmo que haja uma inclusão de movimentos sociais no processo de redemocratização do país, os movimentos homossexuais, justamente surgidos nesse período, sofrem um silenciamento e, quando mencionados, apenas aparecem à margem do que seria uma análise historiográfica mais conjuntural. Podemos inferir que essa invisibilidade decorre também do fato de que, durante o processo de derrubada da ditadura civil-militar, muitas organizações de esquerda desconsideravam a importância e o protagonismo dos homossexuais nesse contexto histórico.

Assim, a cultura escolar dominante que perpetua o padrão heteronormativo deslegitima a importância dos movimentos homossexuais na redemocratização do país como objeto de conhecimento, não sendo considerados propícia a sua inclusão na narrativa histórica escolar. Abordar essa temática dos movimentos homossexuais é também ampliar o sentido do que seja um sujeito histórico. Ao levar esse conteúdo para as aulas de História, estudantes entenderão que o fato de ter havido uma luta política para restaurar a democracia no país, não aconteceu apenas pelo protagonismo dos partidos políticos, sindicatos e grandes lideranças. Estudando o Nós Também no ensino de História, fazemos perceber que, nas disputas pela restauração da democracia, também estavam incluídas a temática da liberdade de ser o que se é, de assumir publicamente sua sexualidade. Essa experiência demonstra bem que, se a luta fosse por uma sociedade livre, os afetos, os desejos e as identidades também teriam que ser livres (Trevisan, 2018).

Além disso, por meio de uma aprendizagem histórica, podemos apreender outras possibilidades de ativismo político como esse idealizado pelo grupo Nós Também que fugia dos padrões da militância política de esquerda. O que possibilita, para o ensino de História, uma maior abertura de diretrizes pedagógicas com o diálogo aberto a produções culturais como ferramentas didáticas. Como também, devemos problematizar o porquê dessas narrativas históricas terem sido silenciadas, abrindo a discussão de como a própria história é produzida. Com isso, traz-se à tona que, estudar o processo histórico dos movimentos

homossexuais é de suma importância na construção de um espaço escolar democrático e inclusivo, bem como questionar discursos discriminatórios que foram naturalizados.

Tal ponto de vista dialoga claramente com Selva Guimarães (2013). Quando consideramos no ensino os sujeitos historicamente invisibilizados, contribuímos para a formação de um pensamento histórico crítico nos e nas estudasntes. O espaço escolar é lugar de memórias em disputas e de possibilitar a construção de identidades. Logo, inserir a história do Nós Também no ensino é trabalhar com uma história contra hegemônica, analisando a diversidade da forma como sujeitos históricos constroem suas narrativas a partir de seus lugares de experiência.

Sendo assim, ensinar história é mais que uma transmissão de conhecimento distante do discente. Antes, aprender história deve ser uma prática social e política viva, uma vez que envolve a construção de sentidos sobre o passado. Dessa forma, além de propor uma inclusão curricular dos movimentos homossexuais, no geral, e do Nós Também, em particular, devemos considerar que as experiências históricas dos sujeitos homossexuais também são legítimas e fazem parte da construção da sociedade brasileira pós-fim do regime civil-militar.

3.1 “Libertas que darás também”: o currículo e as disputas pelo conhecimento histórico

Depois da compreensão da relevância de inserir os movimentos homossexuais, em especial o Nós Também, na prática de ensino de história, é necessário problematizar o sentido do currículo escolar como disputa epistemológica. Tal problematização se faz pertinente quando analisamos que o silenciamento das dissidências sexuais nos conteúdos escolares acontece por uma seleção do que deve ser legitimado enquanto conhecimento. Fica evidente que ter essa ausência é um resultado claro da não consideração dos sujeitos homossexuais como passíveis de serem historicizados e de serem objetos de estudo. Assim, o currículo, que é o meio pelo qual se legitima o que se deve ou não conhecer, não parte apenas de uma mera escolha técnica e pedagógica.

Nessa acepção, podemos entender o currículo como elemento estruturante do sistema escolar, influenciando, inclusive, o funcionamento de uma dada cultura escolar que se torna predominante. Ele, o currículo, reflete os valores da sociedade (não é neutro) e, assim, é bastante normatizado, ainda que haja o espaço de atuação docente para ressignificá-lo. Com isso, podemos compreender o currículo como uma disputa social dos sistemas de ensino e dentro do próprio espaço escolar. Sobre ele, recaem questões do tipo: como conhecer? O que conhecer? Para que conhecer? Todas essas indagações corroboram para constatação que o

conhecimento formal escolar é fruto de disputas sociais e políticas, reproduz hierarquias sociais, já que foi instituído a partir de hegemonias políticas, raciais, culturais e epistemológicas.

Nesse contexto, a pluralidade de ideias e sujeitos históricos nem sempre é contemplada nos currículos, pois algumas identidades sociais são privilegiadas em detrimento de outras. Daí, temos que os diversos atores sociais também têm a necessidade de estarem contemplados nos currículos, e não apenas serem citados à margem ou como ausência (Arroyo, 2025). Aqui podemos dialogar com Selva Guimarães (2013), quando há a defesa do ensino de história como possibilidade de compreensão das múltiplas experiências humanas ao longo do tempo. Cabe ensinar história como uma ferramenta de análise sobre a realidade social. Assim, o ensino de história, que se dá dependente de quais narrativas históricas serão privilegiadas e quais memórias salvaguardadas – pode se tornar o lugar de inclusão de sujeitos marginalizados das narrativas escolares. A própria inserção dos movimentos homossexuais e do Nós Também é uma forma de "disputar" um lugar no currículo perante uma cultura escolar majoritariamente heteronormativa.

Assim, fica evidente que o currículo, as normativas institucionais do que conhecer e do que ensinar é um campo de disputas políticas e, como a heterossexualidade é tida como o modelo "natural", há que se romper com essa estrutura dominante para incluir sujeitos dissidentes sexuais nos saberes escolares. A cultura escolar heteronormativa reproduz padrões de comportamento sexual vigentes, como o binarismo de gênero do modelo de famílias cisheteronormativas e a aceitação de corpos normatizados pela sua condição biológica de reprodução, em que se institui afetos lícitos e ilícitos.

Toda essa normatização se configura como uma fabricação de heterossexualidade que não deriva apenas de um determinismo biológico, e sim de como a construção biopolítica dos corpos se conforma em modelos de diferenças sexuais bem definidas para controle social (Preciado, 2022). Assim, tais práticas normatizadoras do currículo excluem as dissidências sexuais da realidade curricular e, consequentemente, do ambiente escolar ao moldar o que pode ser autorizado saber, selecionando conteúdos e privilegiando quem pode ser sujeito histórico ou não.

Essas práticas normatizadoras do currículo nos faz pensar que uma cultura escolar heteronormativa reproduz automaticamente padrões e modelos sociais instituídos como legítimos em relação à sexualidade e ao gênero com intuito de conformar os corpos na cisheterossexualidade e no binarismo de gênero. O currículo também é um instrumento disciplinar de estabelecimento de uma normalização social, em que normatiza sobre quais

afetos podem ser considerados legítimos. A partir de Preciado (2022), podemos analisar significativamente esse processo, quando observamos que o currículo escolar assume um caráter de tecnologia política e biopolítica de controle dos corpos e das identidades para garantir padrões sociais “aceitáveis” no espaço escolar.

A escola, então, opera nessa fabricação de normas para disciplinar o conhecimento, o comportamento e padronizar modelos de existências. O currículo atua diretamente na produção de subjetividade discente. Daí, temos que a presença dos movimentos homossexuais brasileiros e do Nós Também não serve apenas para ser um tema à parte do próprio currículo. Antes, ao propor um currículo inclusivo, vislumbramos a presença desses sujeitos históricos homossexuais como protagonistas dos processos históricos da redemocratização brasileira. Reconhecemos, portanto, essas trajetórias como partes integrantes e legítimas da história brasileira.

A questão que se impõe é: como construir um currículo que contenha as sexualidades dissidentes? É necessário revisar o currículo e as práticas docentes para incluir sujeitos historicamente apagados do ensino. Há que se entender a dissidência, ou as diferenças, como parte integrante da diversidade humana e tem, sim, o direito à existência no espaço escolar e de se verem contempladas no processo de ensino-aprendizagem. No que tange às dissidências sexuais, precisamos entendê-las como parte da história e que tê-las nos currículos escolares é um direito legítimo por reconhecimento epistemológico (Arroyo, 2025).

3.2 “ É preciso amar os amigos e desarmar os inimigos”: a prática de ensino da História dos movimentos homossexuais

A partir da análise da historiografia dos movimentos homossexuais e da construção da narrativa histórica do Nós Também, cabe agora construir uma proposta pedagógica que insira essas histórias no ensino em aulas estruturadas baseadas nas metodologias ativas. Objetivamos não apenas apresentar essas histórias como um tema transversal, e sim possibilitar situações de aprendizagens. Nesse modelo, o alunado vai construir sua própria investigação, problematizando e interpretando fontes históricas com intuito de produzir sentidos sobre os movimentos homossexuais como parte integrante da História do Brasil no processo de redemocratização.

Dessa forma, as aulas estruturadas não são um roteiro metódico e imutável para a prática docente. Elas se referem à elaboração consciente de um percurso metodológico em

que se articula a investigação de fontes históricas, protagonismo estudantil no processo de aprendizagem e discussão coletiva para fundamentar uma aprendizagem histórica. Essa prática pedagógica dialoga abertamente com o que José Moran (2021) discute sobre o uso de metodologias ativas em sala de aula. Com essas metodologias, há um melhor engajamento discente, pois os e as estudantes se veem descobrindo, investigando e propondo resoluções de problemas para o conteúdo dado. Em se tratando da aplicação dessas metodologias nas aulas sobre os movimentos homossexuais, cabem as seguintes questões:

- Como descrever as histórias dos movimentos homossexuais brasileiros até a formação do "Nós Também"?
- De que maneira o grupo Nós Também enfrentou e combateu a sociedade conservadora da Paraíba na redemocratização nos anos 1980?
- Como descrever que a arte e a política eram as formas de militância escolhida pelo grupo?

Assim, partindo dessas questões, com a aplicação das metodologias ativas, as quais não significam apenas dinamizar as atividades pedagógicas, são construídas experiências pedagógicas em que os próprios discentes formulam um conhecimento histórico. Assim, em vez de receberem conteúdos prontos, os e as estudantes investigarão a própria experiência histórica dos grupos homossexuais. A ideia central é que, partindo dessa investigação histórica, haja interpretação de fontes históricas, com atividades colaborativas para formular hipóteses sobre as dissidências sexuais na redemocratização brasileira. Com isso, as aulas estruturadas estabelecerão a relação entre passado e presente fazendo com que estudantes reflitam nas permanências históricas de preconceitos, violência e também resistência da população Lgbtqiapn+ na sociedade brasileira atual.

Além de todo o exposto, a inserção das narrativas dos movimentos homossexuais também é integrante de um processo mais amplo de recomposição de aprendizagens. Com a discussão sobre as experiências históricas desses movimentos, teremos não apenas um mero acréscimo de um novo conteúdo no currículo escolar. Haverá a possibilidade de uma construção de sentidos em um conhecimento mais engajado, o qual gera pertencimento e uma melhor estruturação de uma identidade coletiva a partir da aprendizagem histórica.

Por muito tempo, estudantes dissidentes sexuais não se viram contemplados nas narrativas históricas escolares. Tal ausência provoca um distanciamento entre conhecimento ensinado e experiência de vida dos sujeitos escolares. Assim, a partir da noção de recomposição das aprendizagens (Santos; Cruz, 2023), possibilitaremos uma experiência pedagógica que não apenas recupera conteúdos ausentes do currículo. Tal noção garante o

acesso, à permanência e o pleno desenvolvimento das aprendizagens estudantis, com reconhecimento das diferenças e inclusão de estudantes que pertencem a um coletivo com histórias sempre invisibilizadas.

Sob esse olhar, ter o ensino da história dos movimentos homossexuais incluído no currículo proporciona uma aprendizagem histórica condizente com a realidade social e cultural do discente. Quando o ensino de história reconhece os sujeitos homossexuais como integrantes e protagonistas da história brasileira, cria-se uma cultura escolar com possibilidades para diferentes identidades juvenis e, assim, o saber histórico escolar é democratizado.

Dessa forma, o ensino da história dos movimentos homossexuais compõe uma possibilidade de práticas de ensino-aprendizagem que pode ser construída coletivamente, respeitando as diversas formas de existência. Uma recomposição de aprendizagem

> requer o trabalho em parceria (...) um processo de interação, com diálogo, com respeito às múltiplas formas de ser e de estar no mundo. (...) pode articular a teoria e a prática, favorecer as experiências vividas ao longo da vida do/da professor/a, dos/as alunos e de toda comunidade escolar. (Santos; Cruz, 2023)

Sendo assim, ter a inclusão dos movimentos homossexuais no ensino de história constrói um caminho de aprendizagem sobre cidadanias diversas, democracia e direitos humanos.

Diante do exposto, partimos para a prática de ensino, em que haverá a construção de materiais didáticos. De início, temos que compreender que um material didático não é um mero instrumento de transmissão de conhecimentos escolares. Ele tem que atuar como uma mediação para possibilitar a aquisição de uma aprendizagem histórica significativa. As ideias de Fernandes (2017) são bastante elucidativas para se pensar em metodologias de criação de materiais didáticos que tragam sentido à aprendizagem por meio da investigação histórica, com o trabalho direto com fontes, em que estudantes são alocados para o centro das aprendizagens.

O ensino de História, pois, deve proceder para uma maior aproximação entre estudantes e pesquisa histórica, concedendo uma aprendizagem a partir da construção de materiais didáticos, os quais devem vir de uma análise crítica de fontes históricas. Fernandes (2017) salienta que ao trabalhar com fontes históricas devemos destacar a autoria, o contexto da produção, a finalidade do documento, relações sociais, temporalidades, a política da memória e a relação entre presente e passado.

Essa abordagem aplicada aos movimentos homossexuais permite transpor as barreiras de uma aula tradicional e conteudista. Em vez de se ater a marcos históricos e linha do tempo, possibilitamos uma "arqueologia" dos vestígios e produções que os movimentos homossexuais nos legaram. Assim, o material didático deixa de ser um instrumento enlatado para ser um recurso de ensino que foi produzido a partir da pesquisa histórica.

Dessa maneira, os materiais didáticos estimulam a elaboração de um pensamento crítico por colocar estudantes diante de problemas sociais do presente. Ao construir um material didático sobre o surgimento dos movimentos homossexuais no Brasil e na Paraíba, faremos uma formação política no alunado por meio do reconhecimento das diferenças e da ampliação de sua aprendizagem histórica. Tudo isso dialoga também com o uso das metodologias ativas, já que o material didático não traz respostas prontas. Pelo contrário, cria formas para que o próprio discente formule suas análises e produza conhecimento.

3.3 "Fim da recessão de seu coração": a construção do material didático

As aulas estruturadas tiveram como método desenvolver ações e possibilidades de resultados esperados, em que pretendemos recompor aprendizagens no ensino de História a partir de práticas inclusivas sobre as trajetórias do movimento homossexual. Entendemos que estudantes se engajam mais no processo de aprendizagem quando se veem contemplados nos conteúdos curriculares, pois a ausência de referenciais curriculares para a diversidade sexual na escola impossibilita o engajamento, protagonismo, autoestima e permanência escolar de dissidentes sexuais. Com essas ações inclusivas, tivemos como meta ampliar o espaço educativo para todas as existências, com as culturas juvenis Lgbtqiapn+ na escola sendo sujeitos históricos ativos na construção do conhecimento escolar.

Ao utilizarmos metodologias ativas para o desenvolvimento das ações, possibilitamos ao discente se enxergar como sujeito agente de transformação social e intelectual. Pretendemos integrar os laços comunitários e de respeito às diferenças na comunidade escolar, criando uma cultura escolar comprometida com os direitos humanos e uma educação democrática. Sendo a própria escola um espaço de produção de conhecimento, também o é para ser um ambiente de construção de pertença e reconhecimento de todos e todas.

As atividades pedagógicas do projeto *Ensinando História com orgulho* foram iniciadas, no início do ano letivo de 2025 , com um acolhimento organizado como estratégia para demonstrar à comunidade escolar que temos como meta a criação de um ambiente escolar inclusivo e alertar aos que não são diversos sexualmente que essa temática também os

interessa. Tal iniciativa busca o cumprimento da garantia de equidade entre a diversidade sexual.

Fizemos uma apresentação da bandeira Lgbtqiapn+, explicando seu significado e o porquê de ela ter as cores do arco-íris: rosa para representar a sexualidade, o laranja para cura, vermelho para vida, amarelo para o sol, verde para natureza, azul para harmonia e violeta para o espírito humano. Juntas, todas as cores representam a diversidade humana e o orgulho de ser o que se é: assumir-se.

Esse momento foi fundamental também para criarmos um clube de cultura juvenil Lgbtqiapn+. O clube tem total vinculação com a promoção de uma cultura escolar que conscientize mais o discente para uma escola livre de violência de gênero e de respeito à diversidade sexual. Temos como princípio a construção de uma escola justa, igualitária e equitativa, dando mais visibilidade aos dissidentes sexuais nas atividades pedagógicas. Essa iniciativa foi tomada para suprir a ausência de espaços de atuação dessa juventude diversa, sendo o local de representação e elaboração de pertencimento, fortalecendo o reconhecimento da cidadania, ampliando repertório histórico e cultural.

O clube de cultura juvenil Lgbtqiapn+ é parte da disciplina de Práticas Integradoras das Escolas Cidadãs Integrais Técnica da Paraíba que visa desenvolver competências relacionadas à autonomia estudantil, participação cidadã e intervenção comunitária e o trabalho colaborativo discente (Paraíba, 2025). Esse clube foi concebido para estimular o protagonismo estudantil com a finalidade de conscientizar para uma cultura escolar inclusiva e se ter um debate permanente na escola sobre a diversidade sexual.

Objetivamos, pois, incentivar esses jovens dissidentes sexuais a pensarem os modos como se constituem as desigualdades de gênero e das identidades sexuais, os mecanismos de exclusão e a naturalização de determinadas formas de viver e ser como hegemônicas, visando à equidade educacional de gênero e sexual. Divulgamos um cartaz sobre a abertura do clube e a participação ficou aberta exclusivamente para estudantes identificados como Lgbtqiapn+.

Com esse clube, identificamos a necessidade de tornar o corpo discente mais engajado na conscientização da diversidade sexual e de como lidar com ela. Esse engajamento se torna possível quando há, de fato, uma inclusão no currículo do ensino de história da diversidade sexual, com as histórias dos movimentos pela liberdade sexual. Sendo assim, iniciamos essa abordagem a partir de atividades escolares que, inicialmente, buscavam compreender o conhecimento prévio dos e das estudantes sobre a temática da diversidade sexual.

A partir da diagnose de conversas no clube e em sala de aula, foi percebido o pouco contato com a temática da diversidade sexual como um conhecimento escolar. A maioria das vezes, essa abordagem se restringe à conscientização para coibir a violência Lgbtfóbica. Porém, temos que considerar que uma ação pedagógica mais eficaz deve levar em consideração a própria formação de conhecimento proposta no currículo. Com uma conversa prévia, apreendemos que estudantes se sentem abertos para a discussão sobre a diversidade sexual, o que evidencia a importância do tema para todos e todas estudantes independente das identidades de gênero e sexual.

De toda forma, conseguimos atingir estudantes que não são dissidentes sexuais para olhar a realidade de quem o é, como uma tentativa de não se fazer uma aula só para estudantes dissidentes sexuais. A partir dessas análises todas, ficou estabelecido como meta do clube Lgbtqiapn+ fazer com que todos e todas estudantes reconhecessem as diferenças e desenvolvessem uma alteridade com todas as atividades propostas sobre as sexualidades dissidentes ao longo do ano letivo de 2025.

Uma das primeiras necessidades apresentadas foi a de entender o que era ser dissidente sexual ao longo do tempo para chegar ao atual estágio de visibilidade e garantia de direitos para existências Lgbtqiapn+. Logo, nada mais propício para essa demanda de aprendizagem que as próprias aulas de História incluíssem no próprio conteúdo programático anual essa temática. Nesse aspecto, ficou notório o quanto houve representatividade Lgbtqiapn+ na escola não só como um momento à parte da sala de aula. Podermos representar sujeitos históricos dissidentes sexuais no próprio cotidiano das discussões das aulas letivas faz do próprio ensino escolar um comprometimento com a ética e a convivência democrática com as diferenças. Uma vez que se reconheça o preconceito e a discriminação contra a diversidade sexual como uma aprendizagem social, são necessárias outras possibilidades de aprendizagens que atue como um contrassenso das tensões sociais discriminatórias para promover aceitação das diferenças via conhecimento crítico e reflexivo.

Com essas reflexões, historicizamos como os estigmas contra sexualidades dissidentes foram construídos e sempre relacionados aos costumes e à moral de cada período histórico, tomando exemplo o contexto da ditadura civil-militar nas fases da instauração do golpe de estado até a época da distensão política – em outras palavras, do que era aceito ou não e do que era certo e errado. As práticas sexuais tidas como fora da ordem natural eram justamente todas as que não tivessem como finalidade a reprodução. Portanto, homoafetividade ou homoerotismo era uma afronta à moral criada pela ordem vigente.

As aulas estruturadas foram desenvolvidas na turma do 2º ano do ensino médio integrado ao curso técnico de Design Gráfico no total de 5 horas-aula (cada aula tendo a duração de 50 minutos). A escolha por essa turma se deu pelo fato da já formação prévia dos e das estudantes em linguagem visual, comunicação gráfica e produção de materiais impressos. É interessante observar que tudo isso dialogava diretamente com a opção do grupo Nós Também de resistência cultural através da arte e da linguagem visual.

Optamos pela ideia de elaboração de um material didático, no formato de cartilha, a ser veiculado no espaço escolar. A ideia veio do reconhecimento do impacto que as mensagens com narrativas visuais causam em que as lê, pois nelas continham o reconhecimento positivo das identidades sexuais diversas. Na cartilha, o discente abordou de forma crítica a censura à visibilidade da diversidade sexual, bem como do tabu de se discutir esse tema na escola, e a ressignificação dos símbolos do movimento Lgbtqiapn+. Assim, utilizamos uma metodologia ativa que possibilitou ao discente se tornar sujeito ativo da aprendizagem, desconstruindo preconceitos históricos contra dissidentes sexuais e os colocando como protagonistas a partir da arte visual como elemento de resistência.

Na primeira aula, iniciamos com a seguinte reflexão: Por que ainda sabemos tão pouco, ou desconhecemos por completo, a história das existências sexualmente dissidentes na Paraíba? Como esperado, muitos e muitas estudantes sequer sabiam da existência de um grupo pioneiro pela afirmação homossexual igual ao Nós Também. Alguns até se mostraram surpresos pela “ousadia” de se ter um movimento homossexual ainda durante a ditadura civil-militar. Essa indagação inicial foi de crucial importância para se identificar conhecimentos prévios e lacunas na aprendizagem.

Logo após esse início de debate, foi apresentado trechos das entrevistas com Henrique Magalhães e Gabriel Bechara, arte postal e várias imagens produzidas pelo grupo Nós Também, bem como imagens do filme *Baltazar da Lomba.* Utilizamos todas essas fontes tendo como contexto histórico o projeto de reabertura política da ditadura civil-militar, o que atiçou bastante a curiosidade discente por justamente o Nós Também terem feito a opção pela arte como militância política. O que gerou toda uma discussão da condição do ser homossexual nesse contexto dos anos 1980, mas ainda no período de 1964 até meados dos anos 1970 antes mesmo do projeto de distensão política.

Nas segunda e terceira aulas, iniciamos a fase de planejamento de elaboração da cartilha. Foram discutidos o público-alvo, a seleção de imagens e a linguagem adequada para a juventude escolar de forma a se ter um material didático acessível e com uma imagem gráfica atrativa. Nesse momento, observamos o protagonismo de estudantes de Design

Gráfico que demonstraram todas as suas habilidades em aspectos relacionados à hierarquia visual, composição gráfica, legibilidade e organização das informações. Alguns estudantes conseguiram estabelecer um paralelo entre esse momento de produção da cartilha e todo material artístico produzido pelo Nós Também, compreendendo bem a função política e educativa da linguagem visual.

Aqui, também orientamos a produção do material a partir de alguns critérios estabelecidos: o rigor histórico de tudo que for apresentado; utilização de roteiro de estudo para analisar as fontes históricas do grupo Nós Também; clareza na linguagem apresentada e potencial educativo do material com a finalidade de circular para toda comunidade escolar. Tudo isso para ficar estabelecido como objetivo da cartilha a promoção de uma reflexão crítica com o reconhecimento da diversidade sexual e a ampliação da aprendizagem histórica.

Na quarta aula, já fomos para produção efetiva da cartilha.Inicialmente, foi feita uma pesquisa sobre o surgimento dos levantes pela afirmação da diversidade e liberdade sexuais e como isso reverberou no Brasil e na Paraíba em um contexto de distensão política. Depois, foram produzidos pequenos textos diretos na cartilha divididos em capítulos como possibilidade de uso direto em sala de aula. Assim, pretendemos instaurar de vez uma cultura escolar inclusiva com o ensino de História trazendo sujeitos e narrativas históricas antes silenciadas para o centro da aprendizagem histórica, incentivando o protagonismo, no nosso tempo, de sujeitos históricos Lgbtqiapn+. Foi escolhido também um software de editoração e ilustração para a construção de cada página da cartilha

A elaboração do título da cartilha didática, na quinta e última aula, veio de um incentivo à criação coletiva e colaborativa entre docente e discente: “Nós também somos: uma história dos movimentos homossexuais brasileiros” (Anexo A). Essa etapa foi realizada como cumprimento final do objetivo de se ter a inclusão curricular das sexualidades dissidentes em formato de material didático de fácil leitura. Como sempre se tinha a demanda por ter um referencial histórico para jovens Lgbtqiapn+ na escola, a cartilha organizou, sistematizou de forma clara e direta um recorte histórico dos movimentos pela afirmação e visibilidade das diversidades sexuais. A feitura desse material ocorreu de forma colaborativa com estudantes Lgbtqiapn+, selecionando os conteúdos para escrita e o design visual.

As aulas estruturadas se propuseram a trazer ao ensino escolar a temática da diversidade sexual como produção de conhecimento. Toda nossa proposta está subsidiada nos princípios dos direitos humanos, de uma educação que visibilize indivíduos à margem dos currículos escolares, promovendo justiça social e reparação histórica. Ao final das ações executadas, vislumbramos um alcance considerável na transformação de uma cultura escolar

arraigada em normativas institucionais e em moralismos de costumes sociais conservadores que veem na diversidade sexual um desvio de conduta moral.

Um dos principais objetivos das aulas foi atingido ao ter havido a inclusão curricular da historiografia dos movimentos homossexuais. As aulas de História oportunizaram ao discente uma nova visão sobre a diversidade sexual como um objeto de conhecimento histórico. Assim, ampliamos o entendimento do que seja sujeito histórico e narrativa histórica, uma vez que essa explicação não se limitou a uma mera exposição de cartazes de combate à intolerância e à violência escolar. Houve a produção de materiais didáticos para uso permanente da comunidade escolar. Cabe assinalar que uma inclusão curricular não acontece imediatamente, pois depende também de normas e diretrizes institucionais que orientam o fazer docente. No entanto, vimos que a consolidação dessa inclusão curricular é possível a partir de iniciativas que ressignifiquem o receio de trabalhar temáticas moralmente sensíveis.

Quanto à promoção da educação com equidade de gênero e sexualidade, as aulas contemplaram também essas diretrizes, pois geraram debates, possibilitaram a estudantes heterossexuais e cisgêneros se sensibilizarem e reconhecerem a importância do estudo sobre a diversidade sexual como construção também de um ambiente escolar tolerante, respeitoso e alinhado a uma cultura de paz.

Pudemos constatar que muitos estudantes entenderam a construção histórico-social do preconceito contra a diversidade. Porém, uma mudança profunda na cultura escolar também é um processo a longo prazo. Faz-se no agora, e se institui uma prática permanente, para esperar resultados futuros. Mesmo assim, ter essa inclusão curricular possibilitou à diversidade sexual ser relevante para o conhecimento escolar.

A educação de qualidade é sempre uma meta a ser estabelecida, colocando o discente como sujeito ativo de seu processo de aprendizagem, prática esta que possibilita uma educação mais significativa e coíbe a evasão escolar. O discente participou das análises dos documentos históricos sobre sexualidades dissidentes e na produção dos materiais didáticos. Houve até relatos de alguns que conheciam pouco, ou quase nada, sobre a história das existências Lgbtqiapn+ e conseguiram reconhecer a importância desse estudo para entender a pluralidade de existências na sociedade e seus direitos de exercício de cidadania. Foram observadas a criação de hábitos mais empáticos com as diferenças e mudanças de percepção sobre a diversidade.

Houve crescimento significativo também do protagonismo estudantil de estudantes Lgbtqiapn+. Ao longo do processo, os antes invisibilizados dos currículos escolares, ao se

sentirem contemplados e se enxergarem como sujeitos históricos, começaram a compartilhar experiências, propor ideias e participar mais das aulas em que aconteceu a construção de materiais didáticos sobre a diversidade sexual. A própria criação do clube Lgbtqiapn+ possibilita a existência de uma rede de apoio contínua em que os estudantes constroem e entendem suas identidades em ambiente acolhedor e seguro.

Em relação à continuidade, podemos estipular como possibilidade, a partir da permanente inclusão curricular da temática da diversidade sexual, ações pedagógicas como em todo mês de junho, o mês do orgulho Lgbtqiapn+, fazer um evento celebrativo. O Clube de cultura juvenil Lgbtqiapn+ vai assumir um protagonismo ainda maior, elaborando ações pedagógicas, projetos de intervenção cultural e artística e debates. Como também, a cartilha, que foi inicialmente produzida como material didático desse projeto, deve ter seu acesso ampliado a toda comunidade escolar.

Por fim, compreendemos que não apenas atingimos alguns objetivos principais, mas também abrimos horizontes para mudanças significativas na cultura escolar, no currículo da história ensinada e, principalmente, nas subjetividades discentes, tanto de heterossexuais, ao reconhecerem outras possibilidades de existências na escola, quanto para os dissidentes sexuais que se viram como protagonistas de seu processo de aprendizagem. A inclusão curricular como essa concretiza um ensino de História como parte integrante da vida discente, ao colocar no centro da aprendizagem a dignidade humana, a cidadania e o reconhecimento do respeito às diferenças, como também demonstra que a escola é o lugar de oportunizar várias formas de existir, sendo o espaço que fomenta práticas sociais democráticas e inclusivas.

4 Considerações Finais

Esta pesquisa teve como principal foco refletir como o ensino de história pode construir práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis às existências Lgbtqiapn+. Mais do que resgatar a história dos movimentos homossexuais brasileiros, em especial, o grupo pioneiro na Paraíba, o Nós Também, pretendemos articular essa historicidade com as experiências das culturas juvenis Lgbtqiapn+ escolares. Partimos do princípio que estudantes Lgbtqiapn+ estão no espaço escolar para reivindicar visibilidade, inclusão e pertencimento. Embora haja essa circularidade de existências dissidentes sexuais, a escola está organizada sob uma cultura escolar heteronormativa, em que há silenciamentos e apagamentos históricos de quem não segue esse padrão.

Sendo assim, foi fundamental a problematização do distanciamento entre as experiências escolares das existências Lgbtqiapn+ e o currículo de História, o qual pouco, ou quase nada, contempla sujeitos históricos Lgbtqiapn+ como agentes de transformação social. Por isso, esta dissertação buscou um rompimento com a lógica do ensino tradicional de História centrado em narrativas universalizantes que desconsideram a pluralidade dos sujeitos históricos. Ao trazermos para a sala de aula a história do Nós Também, fizemos com que estudantes percebessem que não se tratava apenas de um tema transversal na aprendizagem histórica escolar. Antes, são experiências históricas fundamentais para entender os processos de busca por representatividade, cidadania e direitos no contexto da redemocratização brasileira pós-ditadura civil-militar.

Quando discorremos sobre o projeto distensionista da ditadura civil-militar, analisamos que a emergência dos movimentos homossexuais no geral esteve diretamente relacionada às transformações políticas e culturais desse período. O Nós Também foi não apenas um coletivo pela afirmação pública da homossexualidade, mas um local de resistência contra uma sociedade conservadora, moralista e repressora. Suas práticas revelaram que os homossexuais foram sujeitos históricos ativos na Paraíba da redemocratização, embora tenham sido invisibilizados pelas narrativas oficiais.

Ao recorrer ao método da história oral com as entrevistas, percebemos que testemunhos dos participantes do grupo carregam uma alta carga de subjetividade imprescindíveis para compreender a historicidade de suas experiências pessoais. Pelas memórias compartilhadas, identificamos todo o desafio enfrentado para transpor as barreiras da repressão moral e política por meio de uma luta pela liberdade sexual tão idealizada. Com

esses relatos orais, não tivemos apenas fontes históricas, mas também uma valorização dessas existências silenciadas.

Em relação ao ensino de História, nosso objetivo principal, essa pesquisa buscou a inclusão curricular das sexualidades dissidentes como parte integrante da aprendizagem histórica. O que não implica em apenas uma inclusão transversal por meio de menções de sujeitos históricos Lgbtqiapn+ nos conteúdos tradicionais ou em momentos isolados de conscientização contra lgbtfobia. É necessária uma proposta de mudança de paradigma curricular, reconhecendo que o estudo histórico dos movimentos homossexuais foi parte integrante do processo de redemocratização brasileiro.

A partir das observações realizadas nas aulas de História na Escola Técnica Estadual de Arte, Tecnologia e Economia Criativa Poeta Juca Pontes, percebemos que já existe um espaço de afirmação de suas identidades sexuais com redes de sociabilidade e acolhimento. Porém, suas vivências no ambiente escolar estão dissociadas de uma referência histórica de sujeitos lgbtqiapn+ no passado. Assim, é notória uma experiência temporal mais ligada ao presentismo, em que o pertencimento identitário se engendra no agora sem um reconhecimento direto de experiências históricas.

Dessa forma, entendemos que o ensino de História tem a atribuição de construir orientações temporais com a finalidade de relacionar presente e passado para que estudantes se reconheçam como sujeitos históricos. As aulas estruturadas e a elaboração de uma cartilha tiveram como objetivo construir e potencializar essa aproximação entre culturas juvenis Lgbtqiapn+ escolares e aprendizagem histórica. Com esse produto didático e análises de fontes do Nós Também pretendemos preencher essa ausência de materiais didáticos sobre movimentos homossexuais no ensino de História. Portanto, mais que ter uma prática pedagógica inclusiva, possibilitamos a construção de pertencimento aos e às estudantes.

Rompemos também com a ideia de que ter aulas sobre dissidências sexuais é uma forma de doutrinação para “impor” identidades sexuais diversas. Ao incluir os movimentos homossexuais, fazemos apenas cumprir a obrigação de qualquer espaço escolar de garantir um princípio fundamental dos direitos humanos que é a educação democrática, plural e diversa. O ensino de história, então, assume a responsabilidade na formação política e ética de sujeitos críticos com a aprendizagem de reconhecimento das desigualdades, preconceitos e disputas de poder nas relações sociais.

Esta dissertação também parte de um lugar pessoal enquanto docente e pertencente a uma sexualidade dissidente. Relembrar minha trajetória estudantil e compará-la com as juventudes Lgbtqiapn+ na escola atual permitiu a compreensão do espaço escolar como

possibilidade de transformação de uma cultura escolar mais impositiva da heteronormatividade. Ensinar História com orgulho possibilitou o reconhecimento de que sujeitos históricos Lgbtqiapn+ também são produtores de conhecimento, memória, cultura e transformação histórica.

O ensino de História atualmente tem a urgente atribuição de estar atento às demandas do presente, sobretudo quanto ao respeito à dignidade humana e ao direito de existir sendo o que se é. Assim, cabe incluir existências historicamente marginalizadas com narrativas históricas que contemplem essa inclusão. Saber que um conhecimento histórico verdadeiramente plural com a valorização real das múltiplas experiências humanas também se reflete em um saber histórico escolar comprometido com a diversidade. Como a história do Nós Também que possibilita a compreensão de uma experiência histórica de resistência e de esperança para desbravar novos horizontes, fazendo com que as novas gerações se sintam com orgulho de ser o que são dentro e fora da escola.

Referências bibliográficas

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Juventudes e sexualidade.** Unesco, 2004.

AGUIAR JÚNIOR, Fernando Domingos de. **Imagens da doença, políticas da notícia:** Cenários e representações da aids na imprensa paraibana (1980). 2016. 200 f. Dissertação (Mestrado em História)- Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa,2016.

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

ALVES, Maria Helena Moreira. **Estado e oposição no Brasil (1964-1984).** Caxias do Sul, RS: Edusc, 2005.

ANDRÉ, Marli. Diferentes tipos de pesquisa qualitativa. In: **Etnografia da prática escolar.** São Paulo: Papirus, 1995, p. 35-48.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. As referências da pedagogia das competências. In: **Perspectiva,** Florianópolis, v. 22, nº 02, p. 497-524, jul./dez., 2004.

ARAÚJO, Susana Alves de; BARROS JUNIOR, José Maria de. Gênero, identidade e diversidades sexual: levantamento bibliográfico de discussões dessa temática no âmbito escolar. In: **Revista Educação e (Trans)formação,** v. 1, nº 2, p, 63-80, abril/out., 2016.

BECHARA, Gabriel. **Entrevista concedida a Delano Gondim Jr.** João Pessoa, junho de 2024.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I:** magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BITTENCOURT, Circe Maria F. **Livro didático e conhecimento histórico:** uma história do saber escolar. Tese (Doutorado em História) – Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BITTENCOURT, Circe Maria F. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2018.

BOCK, Ana Maria Mercês. Prefácio. In: Neves, André Luiz M. et al. (org.). **Escola, sexualidade e gênero:** perspectivas críticas. Manaus: UEA Edições, 2016.

BORGES, Rafaela Oliveira; BORGES, Zulmira Newlands. Pânico moral e ideologia de gênero articulados na supressão de diretrizes sobre questões de gênero e sexualidade nas escolas. In: **Revista Brasileira de Educação,** v. 3. p. 1-23, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 de março de 2025.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 25 de março de 2025

BRASIL. **Lei Federal nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 25 de março de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. In: **Lua Nova:** Revista de Cultura e Política, nº 45, p.49-95, 1998.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade**.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CATANI, Afrânio Mendes; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. **Culturas juvenis:** múltiplos olhares. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

COLLING, Leandro. **Da universidade para o Armário:** A construção da homossexualidade pela sociabilidade masculina entre universitários. Salvador: EDUFBA, 2011.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal**.** São Paulo: Boitempo, 2016.

DAYRELL, Juarez; REIS, Juliana Batista. Juventude e escola: reflexões sobre o ensino da sociologia no ensino médio. In: OLIVEIRA, Evelina Antunes; PLANCHEREL, Alice Anabuki. **Leituras sobre sociologia no ensino médio**. Maceió: Edufal, 2007.

D'EMILIO, John. Capitalism and gay identity. In: ABELOVE, Henry; BARALE, Michéle Aina and HALPERIN, David M. (org.), **The lesbian and gay studies reader.** New York-London, Routledge, 1993.

DIAS, Angélica Mara de Lima; CARVALHO, Luiz Eugênio Pereira. Organização escolar e as bases do modelo de educação integral na Paraíba. In: **Okara:** Geografia em Debate, v. 18, n. 2, p. 398-412, 2024.

ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL DE ARTES, TECNOLOGIA E ECONOMIA CRIATIVA POETA JUCA PONTES. **Projeto Político-Pedagógico.** João Pessoa, PB: Secretaria de Educação do Estado da Paraíba, 2025.

FACCHINI, Regina. De homossexuais a LGBTQIAP+: sujeitos políticos, saberes, mudanças e enquadramentos. In: FACCHINI, Regina et al (org.). **Direitos em disputa:** LGBTI+, poder e diferença no Brasil contemporâneo. Campina, SP: Editora da Unicamp, 2020.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GONÇALVES, Irlen Antônio et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. In: **Educação e pesquisa,** São Paulo, v.30, p,139-159, jan/abr. 2004.

FERNANDES, Antônia Terra de C., Produção e uso do material didático. In: ALVEAL, Carmem Margarida Oliveira; FAGUNDES, José Evangelista; ROCHA, Raimundo Nonato Araújo da (Orgs). **Reflexões sobre história local e produção do material didático.** EDUFRN: Natal, p. 293-334, 2017.

FERRAZ, Francisco Cezar. **Os brasileiros e a Segunda Guerra Mundial.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. In: **Rev. Bras. Educ.,** nº10, p. 58-78, jan./abr., 1999.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I:** a vontade de saber. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

_____. Tecnologias de si, 1982. In: **Verve**, São Paulo, n.6, p. 321-360, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

_____. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GASPARI, Elio. **A ditadura escancarada.** Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de história.** Campinas, SP: Papirus Editora, 2013.

GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA. **João Azevedo inaugura Escola Integral de Arte, Tecnologia e Economia Criativa e destaca o compromisso do governo com a formação profissional da juventude paraibana.** Paraíba, 2023. Disponível em: https://paraiba.pb.gov.br/noticias/joao-azevedo-inaugura-escola-integral-tecnica-de-arte-tecnologia-e-economia-criativa-e-destaca-compromisso-do-governo-com-a-formacao-profissional-da-juventude-paraibana. Acesso em: 2 de julho de 2025.

GREEN, James N. **Revolucionário gay:** a vida extraordinária de Herbert Daniel - pioneiro na luta pela democracia, diversidade e inclusão. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
_____. O grupo Somos, a esquerda e a resistência à ditadura. In: GREEN, James N, QUINALHA, Renan (Orgs). **Ditadura e homossexualidades:** repressão, resistência e a busca da verdade. São Carlos: EDUFSCAR, 2022, p. 175-200.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade:** presentismo e experiências do tempo. Belo Hotizonte: Autêntica, 2023.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: **Revista Brasileira de História da Educação.** Campinas, v.1, p. 9-44, 2001.

JUNG, H.S.; FOSSATTI, P. Duas décadas de LDB 9394/96: gênese, caminhos, influência internacional e legado. In: **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 21, nº 3, p. 53-65, set./dez., 2018.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário: uma conjugação entre heteronormatividade, cotidiano e currículo escolar. In: NEVES, André Luiz M. et al (org.). **Escola, sexualidade e gênero:** perspectivas críticas. Manaus: UEA Edições, 2016. p.101-123.

KOEHLER, Sônia M. F. Homofobia, cultura e violências: a desinformação social. In: **Interacções,** v. 26, p. 129-151, 2013.

LEITE, Maria Eduarda Pereira. **Programa de educação integral na Paraíba:** Uma análise da política educacional sob a égide da racionalidade neoliberal. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

LEMOS, Luís do Couto Neto e. **Ditadura, Anistia e Transição política no Brasil 1964-1979.** Rio de Janeiro: Consequência, 2018.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria Queer – uma política pós-identitária para a educação. In: **Estudos Feministas.** Santa Catarina, 2º semestre/2001, p. 541-553.

_____. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista**.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
_____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 9-34. 2013.

MACIEL, Norma de Lima Lira et al. A gestão escolar democrática e participativa no contexto do ensino integral nas Escolas Cidadãs da Paraíba: um estudo de casos múltiplos. In: **Revista Aracê**, v. 7, n. 2, p.9625-9646, 2025.

MACRAE, Edward. **A construção da igualdade:** política e identidade homossexual no Brasil da "abertura". Salvador: EDUFBA, 2018.

MAGALHÃES, Henrique. **Entrevista concedida a Delano Gondim Jr.** João Pessoa, abril de 2024.

MORAN, José. **Metodologias ativas de bolso:** como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda. São Paulo: Editora Arco 43, 2021.

NAPOLITANO, Marcos. **Juventude e contracultura.** São Paulo: Contexto, 2023.

NUNES, Paulo Giovani Antonino. Estado *versus* Sociedade Civil: o processo de transição para democracia na Paraíba (1975-1979). In: **Prima Facie,** v.8, 14, Jan-Jun, 2009, p. 57-84.

PARAÍBA. **Decreto nº 44.761, de 8 de fevereiro de 2024.** Disponível em: https://leisestaduais.com.br/pb/decreto-n-44761-2024-paraiba-altera-o-decreto-n-43387-de-30-de-janeiro-de-2023-que-transforma-a-eeef-tiradentes-em-escola-tecnica-estadual-ete-de-arte-tecnologia-e-economia-criativa-e-da-outras-providencias. Acesso em: 02 de julho de 2025.

PARAÍBA. **Lei Estadual nº 13.533, de 19 de dezembro de 2024.** Disponível em: https://auniao.pb.gov.br/servicos/doe/2024/dezembro/diario-oficial-20-12-2024-portal.pdf/view. Acesso em: 10 de fevereiro de 2025.

PARAÍBA. **Diretrizes Operacionais para o ano letivo da rede estadual da Paraíba.** João Pessoa, 2025.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. In: **Proj. História,** São Paulo, v. 14, p. 25-39, 1997.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. In: **História**, São Paulo, v.24, n.1, p.77-98, 2005.

PELT, Eder van. É possível ser anticapitalista e lutar por direitos sexuais? Marx e Foucault em uma perspectiva queer. In: **Germinal:** Marxismo e Educação em Debate**.** Salvador, v.15, p.115-135, dez. 2023.

PRECIADO, Paul B. **Manifesto contrassexual:** práticas subversivas de identidade sexual. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

QUINALHA, Renan. **Contra a moral e os bons costumes:** a ditadura e a repressão à comunidade LGBT**.** São Paulo: Companhia das Letras, 2021.
_____. **Movimento LGBTI+:** uma breve história do século XIX aos dias atuais. São Paulo: Autêntica, 2022.

REIS FILHO, Daniel Aarão. **A revolução faltou ao encontro:** os comunistas no Brasil. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência Lésbica. In: **Bagoas - Estudos gays:** gêneros e sexualidades, v. 4, nº 5, p.17- 44, 2012.

RODRIGUES, Jorge Caê. Um Lampião iluminando esquinas escuras da ditadura. In: GREEN, James N, QUINALHA, Renan (Orgs). **Ditadura e homossexualidades:** repressão, resistência e a busca da verdade. São Carlos: EDUFSCAR, 2022, p. 83-123.

RODRIGUES, Walace. Considerações sobre as artes no Ensino Médio após a lei 13.415/2017. In: **Revista Didática Sistêmica,** v. 1., nº 2, p. 73-82, 2019.

RUBIN, Gayle S. Pensando sobre sexo: notas para uma teoria radical da política da sexualidade. In: **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 21, p. 1-81, 2003**.**

SANTANA, Bruno Leonardo de Andrade. **Cultura material e ativismo:** o Design Gráfico como ferramenta de militância do grupo "Nós Também". 1. ed.- João Pessoa: Marca da Fantasia, 2020.

SANTOS, A. J. dos; CRUZ, L. M. Recomposição das aprendizagens na educação básica: estratégias pós-pandemia. In: **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 4, n. 11, p. 1-21, 2023. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/12742. Acesso em: 10 de fevereiro de 2025.

SCHLICKMANN, Vitor; TOMAZETTI, Elisete M. Escola, ensino médio e juventude: a massificação de um sistema e a busca de sentido. In: **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 331-342, abr./jun. 2016.

SEFFNER, Fernando. Escola pública e professor como adulto de referência: indispensáveis em qualquer projeto de nação. In: **Educação Unisinos,** Porto Alegre, 20 (1), p. 48-57, janeiro/abril, 2016.
_____. Cultura escolar e questões de gênero e sexualidade: o delicado equilíbrio entre cumprir, transgredir e resistir. In: **Revista Retratos da Escola,** Brasília, v.14, n.28, p.75-90, jan./abr. 2020.
_____. Sempre atrás de um buraco tem um olho: racionalidade neoliberal, autoritarismo fundamentalista, gênero e sexualidade na Educação Básica. In: **Práxis Educativa,** Ponta Grossa, v.15, p.1-19, 2020.

SILVA, Laércio Teodoro da. **Parahyba masculina feminina neutra:** cinema (in)direto, super 8, gênero e sexualidade (Paraíba 1979-1986). Dissertação (Mestrado em História Social). Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade Federal do Ceará, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos e identidades:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUTO MAIOR JR., P.R. Assumir? Por quê? O dispositivo de confissão das homossexualidades no Brasil nas páginas do jornal Lampião da Esquina (1978-1981). In: **Revista Territórios E Fronteiras**, *14*(1), 130–150.

_____. Homossexualismo/homossexualidade: o conceito entre a doença, a compreensão cultural e a aceitação de si. **Revista Crítica Histórica**, *[S. l.]*, v. 16, n. 31, p. 5–29, 2025.

SOUZA, Fernanda Ribeiro de. O novo Ensino Médio: a disputa em torno de um velho projeto formativo. In: **Revista Internacional Educon,** v. 2, n. 1, p. 1-17, jan./abril 2021.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado:** história oral. Paz e Terra: São Paulo, 1999.

TORRES, Marco Antonio. **A diversidade sexual na educação e os direitos de cidadania LGBT na escola.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no Paraíso:** homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade. São Paulo: Objetiva, 2018.

TROUILLOT, Michel-Rolph. **Silenciando o passado:** poder e a produção da história. Rio de Janeiro, 2024.

VERGUEIRO, Viviane. Pensando a cisgeneridade como crítica decolonial. In: MESSEDER, S., CASTRO, M.G., and MOUTINHO, L. (orgs.) **Enlaçando sexualidades**: uma tessitura interdisciplinar no reino das sexualidades e das relações de gênero [online]. Salvador: EDUFBA, 2016, pp. 249-270. Disponível em: https://doi.org/10.7476/9788523218669.0014. Acesso em: 25 de março de 2025.

ZANATTA, Shelimar Calegari et al. Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio. In: **Debates em Educação.** vol.10, nº 21, p. 47-70, maio/ago., 2018.

ANEXO A – Cartilha sobre um pouco da história dos movimentos homossexuais



O texto foi escrito por

Delano Gondim Jr.

Ilustração/Design
(Ana Júlia C. Batista)

Diagramado por
(Ana Júlia C. Batista)

ESCOLA TECNICA ESTADUAL
DE ARTE TECNOLOGIA E
ECONOMIA CRIATIVA POETA
JUCA PONTES

Direção
Karlos Eduardo Santos
Coordenação Pedagógica
Miguel Reberth

INDICE.

01. Introdução

introduzir o assunto + o porquê de falarmos sobre ele

02. linha do tempo

linha do tempo geral cronologicamente feita desde os acontecimentos de 1940 até 1980

03. O Brasil sob a ditadura

Brasil sob a ditadura na época da manifestação de Stonewall

04. O surgimento do ativismo

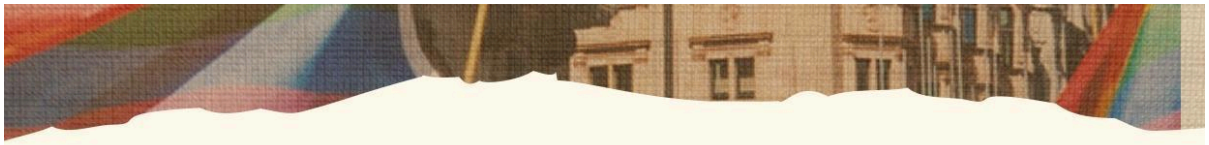
Surgimento do grupo ativista "Somos" e outros grupos.

05. "Nós também."

resistência do grupos ativistas e o pioneirismo na Paraíba

06. seção de artes do "Nós também"

seção visual das artes do "nós também + artes dos alunos.



INTRODUÇÃO

Esta cartilha foi produzida colaborativamente com o professor e os estudantes.

A partir de aulas estruturadas e pesquisas sobre a historiografia do movimento Lgbtqiapn+, conseguimos produzir pequenos textos informativos cobre essas existências sempre silenciadas dos currículos escolares



PORQUE CONTAR ESSA *Historia?*

O componente curricular História oportuniza um fortalecimento das culturas juvenis Lgbtqiapn+.

Numa cultura escolar hegemônica marcada para atender às demandas de uma sociedade neoliberal e heteronormativa, ensinar (e aprender) História promove resistência crítica a esses status quo. Principalmente, quando assume a vanguarda de inserir nas práticas pedagógicas sujeitos históricos ignorados pelos currículos formais, retomando suas trajetórias, identidades e lutas.

Incluir narrativas históricas silenciadas, como a história dos sujeitos Lgbtqiapn+, rompe com a naturalização da heteronormatividade, já que, de fato, discute-se a pluralidade de sujeitos ao longo da História.
É uma proposta direta e objetiva de referencial, no contexto escolar, para as experiências juvenis dissidentes sexuais.

Ao promover o protagonismo dessas culturas juvenis, é construída uma representatividade maior desses grupos, resultando em maior autoestima, protagonismo e permanência escolar. A escola, então, seguindo essa diretriz pedagógica, torna-se de fato um *espaço de inclusão.*

LINHA DO TEMPO GERAL

Invisibilidade á Resistência

1940-60

Décadas de 1940-60: primeiras tentativas de movimentos ativistas nos Estados Unidos seguidas de repressão

1969- Revolta de Stonewall em Nova York Estados Unidos

1969

1964-85

1964-1985: Ditadura civil-militar brasileira é perseguições a quaisquer comportamentos que atentasse contra amoral.

1978: formação do Somos – Grupo de Afirmação Homossexual, em São Paulo.

1978

1980

1980: fundação do grupo "Nós Também" em João Pessoa (PB).



CAPITULO 1

BRASIL SOB A DITADURA

Silêncio, censura e repressão

No Brasil, assim que acontecia a Revolta de Stonewall, vivíamos sob uma ditadura que perseguia, censurava e violentava qualquer opositor político.



Embora, a perseguição política acontecesse contra as organizações de esquerda que partiram para o confronto direto contra o regime, havia também um ordenamento moral para manutenção do que consderam como socialmente aceitável.



Logo, as sexualidades dissidentes eram vistas como desvios de conduta e, portanto, também vão sofrer censura e perseguição



CAPITULO 2

O SURGIMENTO DO ATIVISMO

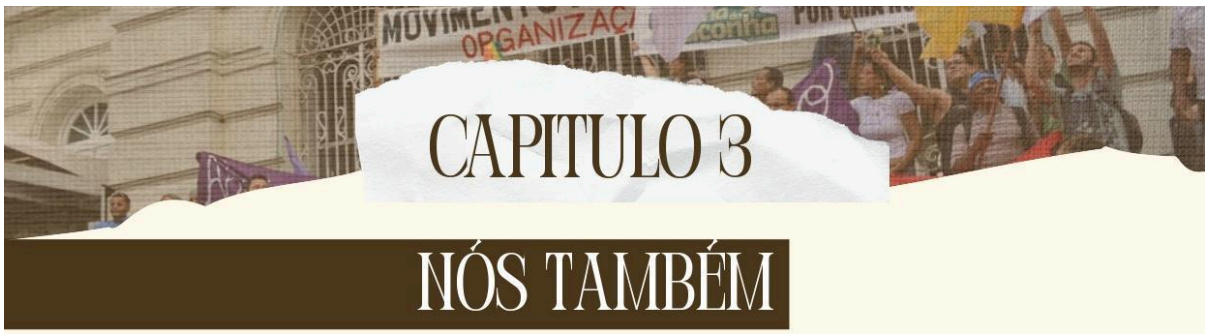
Somos e os primeiros coletivos

Em meados dos anos 1970, o regime militar já começa a enfraquecer e movimentos pela democracia e liberdade política reflorescem.

Dentre esses movimentos, surgiu os que queriam a liberdade sexual, o direito à visibilidade, a partir da discussão das opressões sofridas pelos homossexuais.

Surge, então o **Somos**, grupo de afirmação homossexual, que defendia que uma democracia plena só existiria se todos da sociedade tivessem participação e direito a existir no espaço público. Promoviam debates políticos para entender a construção de estigmas sobre os homossexuais e como tirar o sentido patológico da diversidade sexual.





CAPITULO 3

NÓS TAMBÉM

resistência e pioneirismo na Paraíba

A Paraíba também foi influenciada por esses movimentos políticos de reaburtura democrática que tinham como militância a pauta da afirmação da homossexualidade.

Um grupo de estudantes da UFPB, em João Pessoa, decidem unir a sua já militância política à luta pela liberdade sexual. Assim, é criado o Nós também, em alusão ao grupo Somos paulista. Esse grupo consistia em reuniões para discutir sobre a liberdade de ser homossexual e, como atuação social, decidiram por ser um grupo de resistência cultural com a arte sendo o seu meio de comunicação.

Assim, faziam instervenções artísticas visuais na cidade, produzindo outdoors, postais e filmes de super 8 .





Diferentemente de movimentos mais tradicionais, o "Nós Também" acreditava que a arte poderia ser uma poderosa ferramenta de transformação social.

Por isso, investiu na produção cultural como forma de resistência política. O principal exemplo dessa estratégia foi o filme Baltazar da Lomba, lançado em 1982, que se tornou uma das obras mais representativas da produção artística ligada ao grupo. As ações do coletivo buscavam afirmar publicamente a homossexualidade e relacionar a luta pela liberdade sexual aos debates sobre cidadania, democracia e direitos humanos no contexto da redemocratização brasileira.

O encerramento do grupo ocorreu de forma gradual e sem conflitos internos. Segundo os depoimentos dos participantes, não houve divergências políticas ou rupturas pessoais.





O principal motivo foi o desgaste provocado pela intensa rotina de reuniões e atividades, especialmente após a produção de Baltazar da Lomba, que exigiu grande dedicação dos integrantes. Muitos sentiram que os objetivos do coletivo já haviam sido alcançados e que era o momento de seguir outros caminhos pessoais e profissionais.

Apesar de sua curta duração, apenas dois anos, o "Nós Também" deixou um importante legado para a história do movimento LGBTQIAPN+ na Paraíba. Suas experiências influenciaram trajetórias individuais, estimularam novas iniciativas culturais e ajudaram a construir referências de resistência e visibilidade para as sexualidades dissidentes em João Pessoa. Mais do que um grupo de militância, o "Nós Também" representou uma experiência pioneira de luta por liberdade sexual, utilizando a arte e a cultura como instrumentos de transformação social e afirmação identitária.



CAPITULO 4

SEÇÃO VISUAL

Grupo: Nós Também

Figura 20 – Outdoor "recessão"



Figura 18 – Postal "casal"



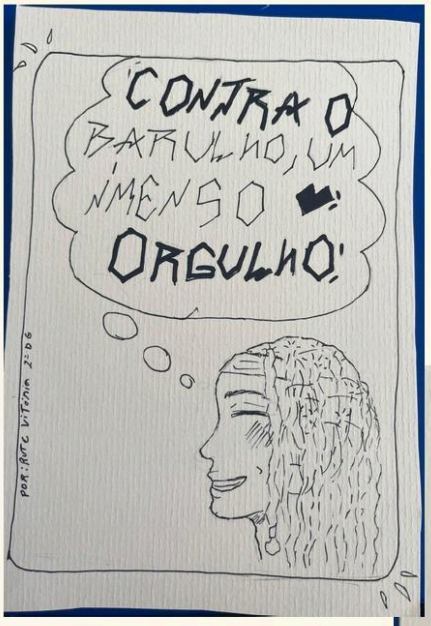
Figura 19 – Outdoor "Libertas"

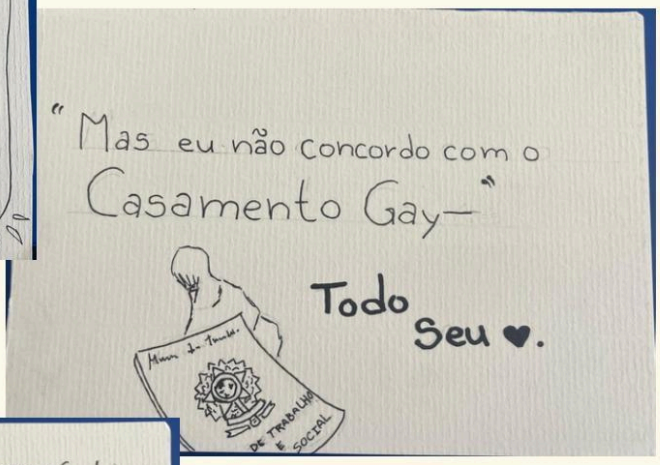


CAPITULO 5

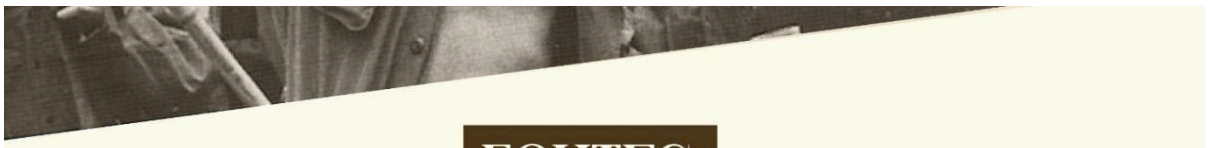
SEÇÃO VISUAL

Arte dos Estudantes









FONTES

fontes das informações e tudo que foi mostrado na cartilha.

FACCHINI, Regina. De homossexuais a LGBTQIAP+: sujeitos políticos, saberes, mudanças e enquadramentos. In: FACCHINI, Regina et al (org.). Direitos em disputa: LGBTI+, poder e diferença no Brasil contemporâneo. Campina, SP: Editora da Unicamp, 2020.

FERNANDES, Antônia Terra de C., Produção e uso do material didático. In: ALVEAL, Carmem Margarida Oliveira; FAGUNDES, José Evangelista; ROCHA, Raimundo Nonato Araújo da (Orgs). Reflexões sobre história local e produção do material didático. EDUFRN: Natal, 2017, p. 293-334.

GASPARI, Elio. A ditadura escancarada. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

GREEN, James N. Revolucionário gay: a vida extraordinária de Herbert Daniel - pioneiro na luta pela democracia, diversidade e inclusão. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

_____. O grupo Somos, a esquerda e a resistência à ditadura. In: GREEN, James N, QUINALHA, Renan (Orgs). Ditadura e homossexualidades: repressão, resistência e a busca da verdade. São Carlos: EDUFSCAR, 2022, p. 175-200.

LEMOS, Luís do Couto Neto e. Ditadura, Anistia e Transição política no Brasil 1964-1979. Rio de Janeiro: Consequência, 2018.

QUINALHA, Renan. Contra a moral e os bons costumes: a ditadura e a repressão à comunidade LGBT. São Paulo: Companhia das Letras, 2021
.

_____. Movimento LGBTI+: uma breve história do século XIX aos dias atuais. São Paulo: Autêntica, 2022.

SANTANA, Bruno Leonardo de Andrade. Cultura material e ativismo: o Design Gráfico como ferramenta de militância do grupo "Nós Também". 1. ed.- João Pessoa: Marca da Fantasia, 2020.

TREVISAN, João Silvério. Devassos no Paraíso: homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade. São Paulo: Objetiva, 2018.

Fonte das imagens:
https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.google.com/&ved=2ahUKEwi2nrSQgPGUAxV4r5UCHf64BYwQFnoECBwQAQ&usg=AOvVaw1xDfJh-YduXzT4-Mrql0P3

https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://br.pinterest.com/&ved=2ahUKEwjZ_OWKgPGUAxWCppUCHf0UNBsQFnoECBEQAQ&usg=AOvVaw1QsUCXRfVJt-P2E3i-lHT9



SEQUÊNCIA DIDÁTICA

TEMA: O *ensino de história do movimento LGBTQIAPN+: narrando sexualidades dissidentes contra o silêncio histórico.*

TURMA: 2º ano do ensino médio
(aplicável também para turmas do 3º ano do ensino médio)

OBJETIVOS;

- Problematizar a ausência da temática das sexualidades dissidentes do ensino de história, a partir do conteúdo curricular de Introdução aos estudos históricos;

- Analisar documentos históricos em que haja menção de como as sexualidades e a diversidade sexual foi entendida ao longo da história;

- Compreender a emergência do movimento gay brasileiro no contexto da ditaduracivil-militar;

- Entender as formas de funcionamento, pertencimento e resistência política dos grupos pioneiros do movimento gay brasileiro;

- Estudar o grupo gay pioneiro em João Pessoa-PB, denominado "Nós também", como coletivo de resistência cultural frente ao conservadorismo local de repressão as sexualidades dissidentes no contexto de distensão política da ditadura civil-miliar.

- Problematizar o ensino da história das sexualidades dissidentes como possibilidade de aprendizagem histórica e construção de identidade do discente sexualmente diverso.

CONTEÚDOS;

Introdução aos estudos históricos, Ditadura civil-militar brasileira, Emergência do movimento gay brasileiro, processo de redemocratização política, movimento Nós também.

HABILIDADES BNCC;

EM13CHS101, EM13CHS102, EM13CHS103, EM13CHS103, EM13CHS502, EM13CHS503, EM13CHS602, EM13CHS605.

TEMPO DE EXECUÇÃO;
5 horas-aula (**50 min cada**)

RECURSOS DIDÁTICOS;

- Fontes históricas dos grupos pioneiros pela afirmação homossexual no Brasil e como o periódico Lampião da Esquina e Grupo Somos, e na Paraíba com o Nós também

- Roteiro de análise das fontes;

-elaboração de slides pelo professor a partir dos textos historiográficos sobre a ditadura e os movimentos pioneiros pela afirmação homossexual.

DESCRIÇÃO DE CADA AULA;

1ª aula: Como se conhece a História?: *a inclusão de fontes sobre sujeitos históricos dissidentes sexuais*

A aula iniciará com a discussão sobre o que é história e a importância do estudo da história na formação escolar, seguindo perguntas norteadoras para reflexão e debate subsequente: Qual importância de reconhecer os conceitos da história e como se constrói o conhecimento histórico? Como reconhecer as temporalidades históricas? A partir destas indagações, elaborar uma aula expositiva-dialógica sobre Introdução aos estudos históricos e como conhecemos a história, introduzindo a discussão sobre como se constrói a narrativa histórica a partir das fontes e como a escolha de fontes e subsequente construção da narrativa histórica parte de demandas de quem são sujeitos históricos no presente.

Uma vez que na nossa sociedade há ainda uma luta constante de pessoas Lgbtqiapn+ de representação no espaço social, consequentemente, ainda há uma disputa de reconhecimento de que as sexualidades dissidentes têm sujeitos históricos como relevantes para o conhecimento histórico.

Não à toa temos um apagamento dessa temática dos currículos escolares, pois há uma constante "guerra ideológica" de silenciamento das diversidades sexuais em detrimento da heteronormatividade.

Assim, deverão ser levadas fontes históricas do grupo pioneiro pela afirmação homossexual na Paraíba, o Nós Também, que produziu materiais gráficos com a finalidade de promover intervenções artísticas como luta pela visibilidade da sexualidade dissidente. Essas fontes serão apresentadas como uma possibilidade de se conhecer uma história que não está narrada nos conteúdos históricos tradicionais.

Serão projetadas e explicado o contexto de produção delas e, depois, a turma será dividida em grupos e serão entregues, a cada grupo, projetos gráficos desenvolvidos pelo grupo Nós também. Junto com essas fontes, serão entregues também um roteiro de questões para que cada grupo construa uma análise histórica delas e tente recriar postais sobre como divulgar o respeito e a tolerância para com a diversidade sexual atualmente.

2ª aula: *A ditadura civil-militar brasileira e o projeto distensionista: a emergência do movimento homossexual.*

A partir da temática proposta, esse é o momento de fazer a contextualização do período em que se deu o surgimento dos grupos pioneiros pela afirmação da identidade homossexual.
Porém, inicialmente, teremos que apresentar qual era o projeto de poder consolidado durante a ditadura civil-militar provocando o seguinte questionamento: quem define o que deve ser lembrado e o que deve ser silenciado? Essa reflexão servirá de ponto de partida para entender o contexto ditatorial não apenas no sentido político e econômico, mas também como um regime repressor institucionalizado pelo controle moral, cultural e dos corpos.

Deve-se enfocar na discussão sobre o regime ditatorial estabelecido em um tripé de vigilância, censura e violência. Como também, ampliar a noção de perseguição e vigilância, a qual não se restringia a apenas opositores políticos, existia uma ação persecutória com comportamentos considerados desviantes da heteronormatividade.
Ainda assim, há uma revisão da maneira autoritária como o regime estava sendo conduzido principalmente porque as bases econômicas estavam em declínio.

Portanto, inicia-se um processo de abertura política controlada para não ruir de vez o regime autoritário e as bases políticas que muito se interessavam pela manutenção da ordem de segurança nacional.
é justamente nesse contexto de distensão política que se dá o surgimento dos grupos homossexuais e de periódicos voltados para o público homossexual como forma de consolidar uma identidade própria.

Serão apresentadas fontes históricas desse período, como reportagens, registros policiais, trechos de estudos historiográficos que demonstrem perseguições, censura e invisibilização de sujeitos dissidentes sexuais. Assim como, trechos de periódicos dd época que evoquem como os próprios homossexuais se entendiam na época e de como começaram a constituir os primeiros movimentos políticos.

3ª aula: *A luta pelo fim da ditadura, participação política, inclusão cidadã e o surgimento do grupo pioneiro no movimento homossexual em João Pessoa em 1980*

Deve-se iniciar a aula com a seguinte reflexão: o projeto de redemocratização incluía todos os grupos sociais da mesma forma com plena garantia de direitos a todos? A partir desse questionamento, a aula será iniciada sobre como se deu as disputas políticas em torno do estabelecimento de uma ordem democrática no Brasil e na Paraíba não em um contexto histórico homogêneo, mas como um campo de disputas de poder.

Essa explanação deverá enfocar no cenário nacional com a articulação de movimentos sociais emergentes, de uma abertura política em que os agentes do estado, violadores dos direitos humanos, também seriam anistiados e de como houve reorganização da representação da sociedade civil. O movimento homossexual brasileiro se destaca como um desses movimentos sociais emergentes. Aqui se deve destacar suas pautas, estratégias e tensões internas. O contexto local de João Pessoa, destacando o surgimento do grupo Nós Também sua atuação e sua expressão de resistência cultural e política.

4ª aula e 5ª aula: *Confecção de um produto didático*

Nessas aulas, teremos uma postura menos analítica das conjunturas sociais e mais prática ao utilizar metodologias ativas e colocar em evidência o protagonismo estudantil. Será proposto a produção de produtos didáticos que funcionem como intervenção no espaço escolar.

Apesar de serem aulas mais práticas, não quer dizer que o discente não vá construir uma narrativa histórica e, portanto, um conhecimento histórico sobre toda a temática. Aqui, estudantes serão colocados como produtores do conhecimento, em que selecionarão fontes, construirão uma narrativa e escolherão a linguagem que viabilizarão esses produtos didáticos. A escolha do formato do produto poderá ser da própria sugestão discente ou, como opções, teremos a produção de fanzine, folders de intervenção na escola, documentário, podcast etc.

Referências bibliográficas;

FERNANDES, Antônia Terra de C., Produção e uso do material didático. In: ALVEAL, Carmem Margarida Oliveira; FAGUNDES, José Evangelista; ROCHA, Raimundo Nonato Araújo da (Orgs). Reflexões sobre história local e produção do material didático. Editora da UFRN: Natal, p. 293-334

GONDIM JR., Delano Marcus Coutinho. Ensinando História com Orgulho: o movimento homossexual em João Pessoa no anos 1980 e as culturas juvenis LGBTQIAPN+ na escola. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino de História) - Departamento de História do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes , Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa 2026

APÊNDICE A - Transcrição da entrevista com Henrique Magalhães

ENTREVISTADOR:

Pronto. Primeiro, quero agradecer a você pela sua disponibilidade de compartilhar suas memórias. E, como eu falei para você, eu estou com uma pesquisa relacionada com o ensino. Então, eu queria saber um pouco de você, dessas suas memórias da sua época escolar. Porque eu vi entrevistas suas e sempre tem mais sobre a sua formação artística, cultural, intelectual.

Então, se possível, se não for muito invasivo, queria entender quem era esse Henrique Magalhães, adolescente, na questão da sexualidade, o início dessa identificação nesse contexto dos anos 1960. Porque a sua adolescência foi bem na época da ditadura, não foi nem a distensão, né? Bem do início da ditadura. Então, como era essa vivência na escola, na família? As suas sociabilidades em geral até a chegada na universidade. Se você tinha, antes da universidade, algum referencial sobre a homossexualidade. Chegou a ter leituras a respeito? Não sei se isso era divulgado na época.

ENTREVISTADO:

Bom, eu espero contribuir com o trabalho da melhor forma. Então, a minha adolescência ocorreu, assim, nos anos de 1970, mas eu volto um pouco aos anos de 1960, do início da ditadura até 1970, que eu era criança e já sentia um pouco de estranhamento em relação à questão da sexualidade. Por exemplo, com 10 anos, 1967, eu já tinha alguma noção do que era a sexualidade, mas era uma visão bastante estereotipada, né? Dentro do contexto da época. Não entendia o que era a homossexualidade, embora reconhecesse o que era, né? Por homens que eram afeminados e que, por isso, eram extremamente discriminados. Havia uma visão muito pejorativa. E aquilo ali, embora eu visse com curiosidade, mas criava uma aversão de que não me identificava de forma alguma com isso. Então, a gente tinha uma formação que levava sempre para a heterossexualidade, a ter desejo pelas meninas, a namorar com meninas e tal.

E eu vivi isso. Eu tive, realmente, namoros com garotas, quando eu era adolescente, com 12, 13, 14, 15 anos. E não acho que tinha sido algo estranho ao meu processo, sabe? Não foi alguém que me forçou isso. Mas era uma necessidade minha de buscar o caminho da dita normalidade, de me enquadrar, de estar dentro do que era considerado normal e convencional. Só um pouco mais tarde é que eu fui descobrindo algumas emoções, alguns sentimentos estranhos de desejo, de emoções em relação a garotos. E aquilo ali era

extremamente perturbador, porque eu não conseguia entender o que era, o que estava acontecendo, e também não conseguia me identificar com as referências que tinha de homossexuais.

Então, era uma coisa que, ao mesmo tempo, explodia dentro, mas havia uma rejeição àquilo, porque a concepção que se tinha da homossexualidade era sempre muito negativa, muito pejorativa. Não havia referências de homens masculinos, viris, que fossem homossexuais. Sempre eram afeminados.

E aquilo ali era absolutamente, para mim, negativo. Não era aceitável. Porque eu realmente não queria ser aquilo e nunca fui, porque eu não tinha referências de outro tipo de postura homossexual.

Bom, mas eu fui muito inquieto nessa época. Embora eu namorasse garotas, apaixonadamente...

ENTREVISTADOR:

Você fez essa parte escolar em escolas privadas aqui em João Pessoa?

ENTREVISTADO:

Eu fiz o ensino fundamental em uma escola privada. O Instituto IPEP. O ensino médio eu optei por fazer na escola pública. Foi uma opção minha. Eu tinha bolsa.

Tinha bolsa do governo federal. E depois, quando terminei o ensino fundamental, a própria escola, por conta do meu desempenho, do meu comportamento, por ser um bom aluno, me ofereceu continuar lá, no ensino médio, com a bolsa da escola. Isso era um prestígio.

Mas eu preferi ir para a escola pública, porque eu queria ampliar meu universo de relações, de conhecimento. Inclusive, me enquadrar no meu próprio meio social, porque eu me sentia um pouco fora do contexto na escola privada, que era meio elitizada, e eu não era da elite. Era classe média baixa. Remediada, digamos. Então, eu fui para o Liceu Paraibano. Fiz seleção, entrei e foi onde descobri os melhores amigos da minha fase estudantil.

Foi onde eu comecei a fazer teatro, comecei a ler coisas além do currículo, além da obrigação da escola. Comecei a fazer poesia, a ver filmes, a ter uma vida cultural muito mais ampla do que eu tinha antes. Mas também, antes, eu era uma criança.

Era, no máximo, um adolescente. Quando entrei no ensino médio, eu já tinha 15 anos. Então, eu já estava descobrindo o mundo, e descobri o mundo da melhor forma.

Foi no confronto, no diálogo com outras pessoas, de vários lugares da cidade, fora do nicho da elite, da escola privada. Então, isso aí, para mim, foi formador. Foi extremamente

importante para abrir a minha cabeça, enxergar outras coisas que eu tinha dificuldade e limitações dentro daquela escola privada, embora fosse de excelente qualidade. Foi uma boa formação.

ENTREVISTADOR:
Existia alguma abertura quanto a discussões sobre a sexualidade no meio familiar? Ou você também teve que subverter essas normas dentro da família? Não se falava em sexo? Era mais um tabu?

ENTREVISTADO:
Era uma coisa escondida. Vou dar um exemplo. Eu sou primogênito de seis filhos.

ENTREVISTADOR:
Todos homens?

ENTREVISTADO:
Não. Quatro homens e duas mulheres. E acompanhei o nascimento de vários, porque eu fui o primeiro.
Então, até a amamentação era uma coisa escondida, porque a mulher não podia mostrar os seios para o filho... Que já tinha sido amamentado. É, já tinha sido amamentado.
Você vê um nível que era de ocultamento da sexualidade. Eu sou de uma família muito religiosa, embora pouco praticante. Então, isso aí estava tudo dentro das normas da igreja.
Tem que ser... O sexo é para reprodução. O sexo é uma coisa feita pelo casal hétero normativo e institucionalizado. Entendeu? Então, não havia sexualidade.
Eu fui descobrindo com meus primos no interior do estado, que eu passava férias, que via cenas de sexo dos garotos mais velhos, com animais até, que era uma coisa meio selvagem, meio rústica. E fui descobrindo a sexualidade a partir daí. Senão, eu não teria... Não tive nenhuma informação.
A gente tinha que aprender na rua, da forma mais dura e rude possível. Então, assim... Por isso minha inquietação. O que acontecia comigo naquela fase? Porque eu sentia certas emoções...
Não tinha com quem conversar, não tinha com quem discutir. Meu pai era um moralista. Minha mãe também, religiosa. Então, era uma coisa que era completamente ocultada. E eu aprendi na rua. Aprendi com os colegas.

Aprendi depois que eu fui para a escola pública, que eu comecei a sair de casa, de fazer pequenas viagens com os amigos, de fazer acampamentos. Foi que eu tive contato mais com a sexualidade. E comecei a ter contato.

Mesmo assim, ainda era uma coisa no processo de descoberta da homossexualidade. Não era uma coisa muito tranquila. Só se tornou mais aceitável e compreensível para mim quando eu estava na universidade e comecei a fazer leituras relativas a isso.

Lia muito. Lia todo o Jornal Lampião, todas as edições do Jornal Lampião, a ponto de ser o distribuidor do Lampião aqui em João Pessoa. Eu fiz contato com eles e me tornei o distribuidor, porque era alternativo o jornal e não tinha uma distribuição regular. Nesse momento, eu já estava militando.

O Jornal Lampião foi tão importante para mim que eu já estava fazendo militância distribuindo o Jornal Lampião. E, a partir daí, a partir do contato com grupos gays de outros estados, principalmente o GGB da Bahia, a gente criou o Nós também, em 1980, no início de 1980, para realmente fazer uma militância organizada. Mas eu já vinha no processo de formação de consciência a partir dessas leituras.

ENTREVISTADOR:

É interessante quando você diz que a escola pública dava mais liberdade para vocês. Podemos afirmar isso, que, de certa forma, lá no Liceu você sentia uma liberdade maior para assumir o que você estava sentindo, os seus desejos, a sua subjetividade?

ENTREVISTADO:

Olha, na verdade, eu estava ainda num processo de afirmação.

Eu sabia que o meio era mais aberto, mais livre. O instituto que eu estudei era o Instituto Presidente Epitácio Pessoa, IPEP. Ficava na Epitácio Pessoa.

Então, lá naquele momento da escola privada, eu ainda era um moleque assustado. Eu não tinha noção de sexualidade. Eu estava ainda tentando compreender o que era sexo e o que era o sexo proibido.

Então, eu estava dentro ainda de um caminho regular de busca do convencional, do sexo heterossexual. Mesmo assim, era uma escola muito religiosa, a ponto de rezar o Pai Nosso antes de começarem as aulas e cantar o Hino Nacional. Tanto era religioso quanto era patriótico.

Hoje eu seria bolsonarista. Então, isso aí era o cerceamento de qualquer amplitude de liberdade. Eu estava dentro do padrão.

Mas isso também era coisa da época. Era o começo da ditadura militar. A primeira década da ditadura. Então, estava muito enquadrado no contexto da época. Quando fui para o Liceu, era uma liberdade. Era gente que vinha das cidades dos funcionários, lá saindo para Recife, com gente que morava em qualquer lugar da cidade.

Eu morava na Torre, perto da Torre. Depois morei no Bairro dos Estados, mas quase no 13 de maio. Então, era gente de todo canto, com várias visões de mundo, sem nenhuma restrição, porque a própria escola pública não tinha controle, uma escola grande como o Liceu... não se tinha controle do que acontecia.

Então, a gente fazia o que queria. Saía do liceu, ia para a Lagoa, conversava, passava horas no gramado, fantasiando a vida, criando um universo próprio depois das aulas. E fui construindo uma sociedade impressionante, transgressora, embora não tratasse de homossexualidade ainda.

Isso só veio depois, com a minha inserção no teatro. Aí descobri que tinham outras pessoas, inclusive que eram gays – na época não usavam esse termo, eram homossexuais –, mas que tinham um comportamento diferente daquele que a gente tinha como convencional, que era a "bicha louca". Então, tinham pessoas que eram masculinas e eram homossexuais, mas eram "entendidas". Conhece esse termo? Eram pessoas que não se mostravam. A coisa era feita de uma forma reservada. Era feita, mas sem expor. Você pode ser gay, pode ser homossexual, mas você não se mostra para não sofrer consequências.

ENTREVISTADOR:

As represálias.

ENTREVISTADO:

Exatamente. Então, comecei a descobrir esse universo aí.

Eu vi que era possível ter relações homossexuais, gostar de outro cara, de outra pessoa do mesmo sexo, sem cair no estereótipo. Eu vi que tinha esse outro lado. Daí eu parti para a consolidação intelectual, com a leitura. Li Trevisan, várias coisas, livros dele.

Devassos no Paraíso é recente, é um pouco mais recente, mas tinha as partes de romance dele que tratavam de homossexualidade. Então, isso aí foi uma espécie de universidade paralela que eu comecei a desenvolver, principalmente a partir da entrada na universidade, em 1976, no curso de arquitetura e urbanismo.

ENTREVISTADOR:

Sim, interessante, que agora a pergunta é justamente esse ingresso para a universidade.

Então, assim, você falou, em 1976, que você entra em arquitetura. Sem dúvida já tinha esse clima de efervescência política, esse chamado para a militância política, até pela conjuntura de luta contra o fim da ditadura e tudo mais. Mas, assim, você já via algum movimento, ainda que, digamos assim, informal, pela liberdade sexual? Você observava isso ou foi com a sua chegada e foi juntando as pessoas, ou já tinha esse movimento pela liberdade sexual?

ENTREVISTADO:

Não, não tinha.

A luta prioritária, e quase que exclusiva, era a luta contra a ditadura. Não tinha nada de luta em prol dos direitos homossexuais, não. O que acontecia era que o feminismo...

ENTREVISTADOR:

Pronto, é isso que eu ia perguntar. Mas quando eu falo de liberdade sexual, no sentido geral, mesmo quem era hétero não tinha essa questão?

ENTREVISTADO:

Não, só as feministas. As feministas começaram o movimento nesse período, em 1975, por aí, em 1976, que lançaram alguns jornais, como Nós Mulheres, Mulherio, jornais alternativos. Como se lançou depois o Lampião. Quer dizer, a gente recebia ecos do que vinha do Sudeste.

Uma coisa extremamente importante que nós vivemos aqui foi que a universidade começou a se ampliar, a se abrir, criar vários cursos, arquitetura, depois educação artística, comunicação social. Vários cursos foram criados, e o reitor, Linaldo Cavalcanti, trouxe e importou professores de todo o país, principalmente do Sudeste. Havia gente de Minas Gerais, do Rio, de São Paulo, que eram pessoas que já estavam mais ou menos fugindo de uma repressão que existia lá.

Pessoas muito mais caleijadas, abertas, politizadas, que chegavam trazendo até elementos de movimento hippie. Eu tinha professora na arquitetura que ia com uma camisa de seda, com uma túnica indiana, sem sutiã, com o bico dos peitos furando a camisa, o sovaco cabeludo, cabelo de... Gal Costa. Gal Costa, novos baianos.

Sabe como é? Chegava esse povo aqui que chocava a cidade. Para a gente que estava entrando no curso, na universidade, vendo todo aquele movimento... É só que essas pessoas eram extremamente politizadas. Não era porra louca.

Elas traziam uma resistência à ditadura e também uma resistência cultural, porque traziam elementos da contracultura. Isso aí foi uma loucura na cabeça da gente. Quem era mais ligado na transformação da cultura e social aderia logo, sabe? Se juntava a essas pessoas para fazer atividades, mostras culturais, festas, movimentos na cidade, nos bares.

Não sei se você escutou falar do Bar da Xoxota. O Bar da Xoxota veio dessa geração, veio desse pessoal. Foi um cara de fora que abriu o bar chamado Bar Doce Lar, que depois a gente apelidou de Bar da Xoxota porque é uma história que...

ENTREVISTADOR:

Ele ainda é vivo, esse fundador?

ENTREVISTADO:

Não sei, ele saiu.

ENTREVISTADOR:

Como é o nome dele?

ENTREVISTADO:

Não lembro mais. Eu acho que ele foi para Brasília ou para Belo Horizonte. Ele já vinha de lá, do Sudeste e do centro-oeste.

João Pessoa era meio que um vilarejo que a galera também buscava um certo refúgio contra uma repressão que já existia nas grandes cidades. João Pessoa era uma província conservadora, pobre, de terra batida.

Se você olhar... Aqui tem um restaurante nesse shopping, que é o Quitanda. Tem uma foto de 1971, por aí, que é o Hotel Tambaú, recém-inaugurado, e as ruas todas de areia, de barro. O vilarejo, uma comunidade praieira, de pescador.

Era isso que era João Pessoa. Esse povo chegou, talvez fugindo da perseguição política do Sudeste, da tensão política que eles viviam, vieram curtir a praia e viver. Eu tenho professores que ainda moram aqui.

Uma vez ou outra eu cruzo com eles quando vou almoçar lá embaixo, no Cabo Branco. Veio naquele período para ensinar arquitetura. Ainda tenho lembranças, falam comigo e tudo.

Pergunto para o Maria, que é o personagem que eu publicava na época. Ainda é fácil. Houve uma revolução cultural e política com a chegada dessas pessoas que trouxeram novos elementos de debate, de discussão que antes não tinha.

Não tinha movimento em relação à sexualidade. Mesmo movimento feminista, não sei nem se existia aqui antes deles chegarem. Então foi a partir daí, e também como eco do que estava acontecendo em outros estados do Sudeste, que foi se construindo o movimento feminista.

Tinha até uma professora nossa, Eleonora, não sei o sobrenome agora, mas ela foi uma auxiliar de Dilma Rousseff. Ela foi perseguida e torturada na ditadura. Aí veio para cá, ensinou lá no CCHLA e depois se tornou uma das mulheres que tinham um papel importante dentro do governo do Dilma.

Então, esse tipo de gente fantástica, estou dizendo esse tipo de gente de uma forma pejorativa, essas pessoas com uma visão muito mais ampla que vieram e que foram muito estimulantes para nós, jovens de 17, 18 anos que estavam entrando na universidade e que nos ajudaram a dar esse salto. O tema LGBT é bem atual, é até anacrônico. Anacrônico é quando a gente usa um termo do presente para se referir ao passado, que no passado não era usado. É até anacrônico, meio que utilizado para se referir lá aos anos 80.

ENTREVISTADOR:

Eu acho que é o contrário.

ENTREVISTADO:

Você acha que é o contrário?

ENTREVISTADOR:

Anacrônico é quando era do passado e a gente continua usando, quer dizer, já está descartado.

Mas, claro, na época vocês não se denominavam LGBT.

ENTREVISTADO:

Não, não existia isso. Não existia.

ENTREVISTADOR:

Existia alguma forma de vocês se denominarem, alguma nomenclatura? Ou era só homossexual mesmo? Gay já estava em voga?

ENTREVISTADO:

Não, não. O gay… Bom, a gente não se denominava, né? Começava daí. Eu não dizia "eu sou homossexual".

Não tinha essa... Não, não tinha. No máximo era entendido, que é uma pessoa que tem, foge do comum, mas é uma coisa meio dissimulada. Era esse o termo que se usava na minha época de teatro.

Ninguém dizia eu sou homossexual. Não tinha isso. Depois, eu acho que com o Jornal Lampião, foi que começou a se utilizar o termo "gay", importado dos Estados Unidos. Por conta de Stonewall. O movimento gay.

Havia um movimento já na França, Estados Unidos, Inglaterra, e que algumas pessoas do Sudeste, alguns intelectuais que viajavam, que conheciam, começaram a utilizar. Até para tentar fugir desse conceito pejorativo de homossexual. Depois, o termo homossexual se tornou o mais adequado.

Mas o termo gay ficou como amenizador. Depois, criou-se uma sigla que ainda era uma coisa meio dissimulada, que era GLS. Que era uma comunidade mais liberal, que eram de gays, lésbicas e simpatizantes.

ENTREVISTADOR:

Quem eram os simpatizantes? Por que esse S de simpatizantes?

ENTREVISTADO:

Eram pessoas que estavam convivendo com os gays e lésbicas, que não tinham preconceito, que gostavam, inclusive, da estética e da cultura e da onda, da vibração desse grupo, que eram pessoas mais abertas. Mas que cobriam também outras expressões de sexualidade. Com o tempo, começaram a juntar letras.

Uma sopa de letrinhas. O GLS virou LGBT. Botaram a lésbica na frente.

Eu nunca entendi por quê. Embora, não me... Não faço nenhuma oposição. Mas ficou LGBT, de bissexuais, acrescentou-se T, de transexuais, travestis, transgêneros. LGBT, Q, de *queer*, que já é uma importação mais recente do termo, queer, estranho. QI, do intersex.

A, assexual. Até quem não tem sexo, é assexuado e entrou.

Eu acho uma loucura essa sigla. Para mim, ficaria LGBT, já abarca todo o universo. E, no ano passado, eu estava fazendo umas tiras de Maria, aí eu percebi que... Eu comecei a usar um termo que ninguém deu importância.

Mas eu criei o termo *queerlombola*. Justificando que o... O quilombola, ele é... Eram os negros fugidos que resistiam e lutavam pela liberdade. O que a gente faz, LGBT? A gente está lutando pela liberdade e formando comunidades.

É mais ou menos um *queerlombola*. Então, eu, dentro de uma tira de quadrinhos, eu criei o termo *queerlombola*, como uma paródia e como uma recriação. A recriação do termo.

Para evitar esse LGBTQIA+, tem outra coisa ainda, depois de A. QIA, P... P é de pansexual. Pansexual. E N? N é de não-binário.

Não segue o binarismo de homo e hétero. É muito... É difícil até de dizer e de justificar. Uma sigla é uma síntese.

Você vai esticando, esticando, esticando, fica uma loucura. Eu acho que o *queerlombola* resume tudo. Adorei a ideia.

ENTREVISTADOR:

Genial! Mesmo antes do Nós também, já havia algum lugar de sociabilidade gay que se podia frequentar, algum espaço que se poderia ficar entre os iguais? Seria a universidade mesmo?

ENTREVISTADO:

Não, nem na universidade. Não havia um espaço de liberdade.

O que acontecia é que a gente ia muito a Recife. E lá tinham algumas boates. Então, o mundo gay da João Pessoa era ir para a Recife e viver o que era possível e um pouco de liberdade.

Está perto do meio, você ia para lá, você era um desconhecido. Às vezes, dava de cara com gente daqui, mas também era do meio, tá? Mas era Recife que era a nossa saída, tá? De vez em outra, ensaiavam abrir um bar, uma boate, uma coisa assim, meio submundo, sabe? No centro histórico, tinha um bar que era a caverna, que você descia as escadarias, ia lá para um porão, na Rua da República, um lugar extremamente insalubre, cheio de mofo, mas eram os buracos onde a gente se metia para poder curtir uma música, dançar, beber e, às vezes, paquerar. Mas o mais comum era ir para as boates de Recife.

ENTREVISTADOR:

Antes da saída ao Congresso de Salvador, que foi lá que vocês, no improviso, criaram o grupo, em que surgia a ideia de criar o grupo, qual era e como era o contato com outros grupos e movimentos gay no Brasil e no exterior? Acho que você já falou um pouco que o Lampião já tinha... Foi com a chegada na universidade que você entrou em contato com o Lampião?

ENTREVISTADO:

Foi, sim.

Eu já tinha alguma informação, porque, por exemplo, eu sabia o que acontecia através do Lampião. O Lampião foi como se fosse uma enciclopédia do mundo gay, porque tinha notícias da França, tinha livraria gay na França, eu sabia que existia isso. Quando eu fui, em 1981, a Paris, eu fui visitar essa livraria, por curiosidade.

Eu disse, quero ver o que é isso, como é uma livraria gay, o que é que tem lá, como é que tem tanta publicação que dá para montar uma livraria? Era uma coisa extraordinária. Então, foi no Lampião que a gente teve realmente informações do mundo, de Stonewall, da vida gay de São Paulo, do Rio, de movimentos, de que estavam surgindo grupos, do GGB, do Somos. Aí chamou a atenção de, olha, tem alguma coisa acontecendo.

E quando houve esse congresso do SBPC em Salvador, que houve uma reunião de grupos, uma comunicação dentro do congresso, uma sessão, que os grupos foram relatar as suas atividades, falei, pô, está acontecendo aqui isso. Mas eu já tinha noções, informações a partir do Lampião, que era o grande veículo que divulgava isso, porque a imprensa tradicional não trazia nada.

ENTREVISTADOR:

Ao olhar externo, normativo, conservador, quem era o gay? Ou ao olhar externo, quem era o gay paraibano nesse período? O que era que definia ser visto como gay?

ENTREVISTADO:

Ainda que fosse... porque às vezes, por exemplo, até hoje ainda tem pessoas que veem homens, ah, mas ele é muito afeminado, então, possivelmente, pode ser gay.

ENTREVISTADOR:

Não, pode ser afeminado, ser mais delicado e ser hétero. Então, nesse momento, o que era que, ao estereótipo, o que definia ser gay? O hippie poderia ser identificado como gay?

ENTREVISTADO:

O hippie, não, de jeito nenhum. De jeito nenhum.

O gay era o afeminado. Você não tinha representações masculinas, como se diria, cis, como gay. O gay cis, né? Não tinha. Mesmo dentro da universidade, o gay tinha um certo

maneirismo. Se fosse muito comportado, era gay, mas era quietinho no seu canto. Se fosse extravagante, era bicha louca, né? Que talvez nem chegasse à universidade, porque era tão discriminado que parava o estudo.

E, normalmente, eram pessoas da periferia, né? Que tinham mais essa... Essa forma extravagante de se mostrar independente do meio. Quem estava no meio intelectual procurava seguir os padrões para não ser desvalorizado. Então, o gay era o afeminado.
Você até sabia que tinha uma pessoa que não casava, que estava lá fazendo seu trabalho artístico ou intelectual, mas era tão comportado que havia uma suspeita, mas era uma pessoa que estava reservada. Não tinha um discurso político. Não namorava em público. Não tinha espaço para isso.

ENTREVISTADOR:
Como se deu esse pertencimento ao movimento maior social e não apenas à questão de assumir individualmente a sexualidade? Foi na própria militância política?

ENTREVISTADO:
Eu posso falar por mim. A minha militância, tanto era em relação à homossexualidade, que foi uma construção, não foi imediato.
Quando entrei na universidade, eu tinha uma militância contra a ditadura. Eu fiz parte do movimento estudantil. Eu participei da reconstrução da UNE, quando ainda era proibida pelo governo militar.
Fui a Salvador como representante do movimento estudantil para fazer a reconstrução da UNE, um enfrentamento aberto à ditadura. Então, a minha história foi se construindo como luta política, inclusive com quadrinhos. Maria se transformou em uma personagem extremamente política, de lutar contra a ditadura militar.
Só depois, no final mais ou menos do curso de arquitetura, lá por 1978, 1979, foi que comecei a direcionar, a abrir a minha militância para o movimento gay. Foi exatamente quando eu comecei a ter conhecimento dessa história. Através de Lampião. Exclusivamente de Lampião. Lampião e Trevisan.
Trevisan, para mim, é um ídolo intelectual. É uma pessoa que eu amo muito. Ele é um ótimo escritor e um militante político. Até hoje. Até hoje. E, para mim, ele é uma referência.
E é amigo meu. Se tornou um amigo. Então, foi a obra literária de Trevisan que me abriu bastante a mente, e também o jornal Lampião, que era um dos fundadores.

Então, foi a partir daí que a minha luta passou a ser em relação à homossexualidade. Mas aí era uma luta que também estava ligada à transformação social. Porque eu já vinha nessa pegada de militância política e social.

Inclusive, Maria, ela foi se transformando. Ela era contra a ditadura, passou a continuar lutando pelas liberdades de expressão, de associação, sabe? E se tornou lésbica. Que no início não era.

ENTREVISTADOR:

Será que foi um alter ego seu?

ENTREVISTADO:

Mas Maria sou eu. Eu sou Maria, entendeu? Então, ela se tornou lésbica porque eu me vi como gay. Então, eu disse, olha, isso que eu estou vivendo, isso que eu estou lutando, também tem que ser colocado nos meus quadrinhos.

E Maria passou a lutar por isso também. Então, foi uma construção. O tempo inteiro, eu estive, de certa forma, numa rebeldia.

Quando eu deixei a escola privada para a escola pública, foi uma rebeldia, foi uma ousadia de deixar o certo pelo duvidoso, de trocar o seguro pela liberdade. Essa é a conotação que eu dou. Eu deixei o que era convencional certinho, padronizado, para a loucura, para a abertura, para o que não se define, o que é aberto, que era a escola pública.

Então, foi um ato político. Que surpreendeu a minha família. Eu ter optado por isso.

Então, o tempo inteiro, eu estive lutando, lutando, lutando, contra mim inicialmente, contra o meu desejo, mas depois afirmando o meu desejo. Buscando um meio que pudesse ser favorável a crescer com ele.

ENTREVISTADOR:

Vocês, quando fundaram o grupo, já começaram a fazer as intervenções diretas na sociedade, na universidade, em João Pessoa? Vocês sentiram alguma repressão direta contra o grupo? Alguma represália até da reitoria?

ENTREVISTADO:

Não, nunca teve nada.

A não ser, assim, um professor me repreendeu, um professor evangélico.

ENTREVISTADOR:
Já tinha isso?

ENTREVISTADO:
Já tinha. Mas era aquele evangélico tradicional, sabe? Batista e tal.

ENTREVISTADOR:
Não era o Neopentecostal?

ENTREVISTADO:
Não, não era, não. Mas era um professor, digamos, da Igreja Batista. Estou chutando, mas era desse nível aí, mais tradicional.
E eu, como era muito atrevido, quando se comemorava o Dia do Orgulho Gay, fazia alguma intervenção na cidade. Então eu tinha uns *outdoors* que eu fazia, artesanais. E botava lá, Dia Internacional do Orgulho Gay.
Sabe? Era em 1979, por aí. É, antes do grupo. Antes do grupo, inclusive.
Porque eu já tinha conhecimento disso. Aí o professor veio me repreender, dizendo que aquilo ele não devia fazer. Eu estava influenciando as pessoas a aceitarem esse tipo de comportamento que era errado pela Bíblia, pela religião, por tudo, pela sociedade. Aí eu dei uma risada na cara. Eu disse: "olha, eu faço isso mesmo. E é isso que eu penso. E eu vou continuar fazendo." Ele saiu e pronto. Isso foi a única reação concreta que eu tive.
Mas, assim, havia um... Como nós éramos, Nós também, pessoas muito intelectualizadas, alguns professores, estudantes, que vinham de lutas políticas. Mesmo a esquerda, que tinha uma visão negativa da homossexualidade como uma degeneração pequeno-burguesa, eles não se atreviam a questionar, sabe? A dizer que estava errado. Porque nós estávamos lutando junto com o movimento negro, junto com as feministas, com os indigenistas, que apoiavam as lutas indígenas, e o movimento gay.
Então, nós estávamos com uma base política bastante forte de questionamento, inclusive, do reacionarismo da esquerda. Então, eu lutava contra a direita, mas estava tentando fazer avançar as políticas da esquerda. E era respeitado.
A reitoria nunca se meteu, nunca disse nada. Também, nós não éramos um grupo escandaloso. Nós atuávamos com arte.
Éramos um grupo de atuação artística, através de poesia, de cinema, de quadrinhos, de fotografia, de fazer saraus poéticos. Então, tinha uma atividade artística que, normalmente, é

mais aberta a qualquer tipo de linguagem. Aconteceu também de eu me manifestar em alguns momentos, como representante do grupo, num show, no Clube Astréa, dos paraibanos Tadeu Matias, Bilau Tavares, quem era mais? Mais dois que vieram do Sudeste para fazer um grande show aqui.

E aí, eu subi no palco para ler um manifesto contra o Jornal Norte, que sempre que publicava alguma coisa sobre gays era na página policial. Homossexual que agrediu não sei quem. Tudo que era negativo era um homossexual.

Mas, se fosse um hétero que fizesse uma agressão, não era um heterossexual. Então, isso aí incomodava muito a gente, a forma como a construção da linguagem jornalística mantinha o preconceito. Aí eu fiz um texto, um manifesto, para ler durante o show.

E foi uma coisa bem escandalosa. Metade da... Era um ginásio inteiro, cheio. Metade começou... Quando eu coloquei que ia fazer o manifesto, eu leio o manifesto em relação ao jornal, pelas notícias e tal, sobre homossexuais.

Quando eu falei a palavra, a palavra-chave, aí o povo teve noção do que estava acontecendo. E aí, metade do ginásio começou a vaiar e outra metade começou a aplaudir. Foi um momento, assim, fantástico. Porque eu não parei. Eu escutei tudo, mas escutei lendo, lendo, lendo, lendo, cada vez mais alto, para que a mensagem chegasse até o fim. E depois eu soube, por Fernando Teixeira, que é um diretor de teatro daqui, que foi o produtor desse show, disse que tinha sido advertido pela Polícia Federal de que não permitisse nenhum tipo de manifestação política. E ele não sabia que eu ia fazer isso. Então foi uma intervenção dentro de um show público de massa com caráter político.

Isso aí foi um momento bastante importante. E teve outro que foi muito curioso, que foi um dia do trabalhador, coisa assim, um dia de luta do trabalhador, em que várias entidades da esquerda se reuniram na Lagoa para fazer a manifestação e depois sair pelo centro até a Praça João Pessoa para fazer um discurso final. Eu disse, eu vou.

Eu já era do Nós Também, já estava no final do Nós Também. Eu tinha criado uma legenda que era uma bandeira que dizia *"Libertas que darás também"*.

Aí eu vim. Com uma paródia em cima da bandeira.

Primeiro com um triângulo amarelo, que para mim associa ao nazismo, como era taxado os gays. Não sei se era amarelo ou era rosa, mas na bandeira que eu coloquei foi amarelo e o *Libertas que darás também*.

Quer dizer, a liberdade, dá o que você quiser, de qualquer forma. Então, eu fiz um texto. Eu tinha uma certa ousadia dessas histórias. Eu fiz um texto dos homossexuais em apoio à luta dos trabalhadores. Eu fui ler isso no meio de esquerda rançosa, de movimento sindical e

pessoas que se achavam mais sérias na luta contra a ditadura e na luta pela Revolução Comunista. Eu fui ler isso.

Quer dizer, era um atrevimento dentro de um movimento sectário e conservador de esquerda. Na hora que eu fui... Eu fui para uma manifestação com alguns amigos e fui seguindo o cortejo até a Praça João Pessoa. Quando foi no final, eu pedi a palavra para falar.

Algumas pessoas que me conheciam me chamaram para ir para o palco. Eu fui ler o texto. Na hora que a gente abriu a bandeira, eu e uma amiga minha, Tuto Carvalho, abrimos a bandeira, o *Libertas que darás* Também, comecei a ler o texto.

Alguns militantes, alguns dirigentes sindicais, disseram, retire, retire, retire, puxa a bandeira. Tentaram coibir, censurar aquilo ali. Eu era bastante conhecido do meio, principalmente universitário, e estava cheio de gente da universidade nessa manifestação.

Começaram a gritar, deixa, fala, fala, fala. Foi tão forte a pressão que eles permitiram que eu terminasse de ler o texto. Isso era muito curioso. São curiosidades. A repressão tanto vinha da direita, da ditadura, quanto vinha do lado conservador dos movimentos sociais. Porque ainda mostrava que ser gay era uma coisa negativa e estereotipada.

Mas eu botava a cara na amostra, com todo o respaldo político que já tinha conseguido.

ENTREVISTADOR:

Essa publicação do Norte que você fez, foi em que ano? Em que mês, você lembra?

ENTREVISTADO:

Não, eu teria que ver. Mas eu teria que ver se tem alguma coisa nos meus registros.

Isso não está lá no livro de Bruno? Acho que eu falo desse evento. Eu vou dar uma olhada, é melhor. Acho que eu falo disso.

Mas era comum. Toda hora tinha alguma coisa na página policial contra os gays. Associando a marginalidade a homossexualidade.

ENTREVISTADOR:

Nesses encontros, quando o Nós também já estava formado, vocês faziam discussões teóricas sobre a importância de se ter esse movimento político gay na época?

ENTREVISTADO:

Nós também era uma espécie de seminário. Toda semana a gente se reunia para discutir algum texto, alguma leitura que um dos membros fazia e para buscar quebrar nosso próprio

preconceito. Então, falar, por exemplo, a palavra “bicha” no grupo ainda era uma coisa que me assustava.

ENTREVISTADOR:
Eu sou bicha?

ENTREVISTADO:
Bicha é aquele homossexual vagabundo, marginal, alienado. Mas aí, a gente tentava descaracterizar, quebrar o sentido dos termos. Você tinha que se afirmar. Não era obrigado, mas a gente buscava se afirmar como gay, como homossexual, como bicha, quebrando o estereótipo e o preconceito sobre os termos. Era uma forma de desestruturar essa linguagem preconceituosa. Tudo isso era feito dentro do grupo Nós Também. Estudos, uma espécie de terapia de grupo, de afirmação e também de planejamento de atividades.
Planejar uma festa, planejar uma exposição, planejar uma noite de grafitagem. Teve um ano que nós passamos a véspera do Ano Novo em cima de moto, indo nos muros brancos, pichando frases relativas ao amor livre. Então, tinha uma coisa meio subversiva também, de sair pichando o muro, mas com esse sentido de liberdade afetiva, amorosa, contra a repressão.
Coisas meio poéticas, mas de luta também.

ENTREVISTADOR:
Além do Lampião e Trevisan, vocês tinham alguns atores que já conhecidos sobre a questão do movimento gay?

ENTREVISTADO:
A gente tinha referência, por exemplo, de Agnaldo Silva, que era um jornalista. Um autor de novelas. Depois é que ele foi para a novela. Mas ele era um jornalista, foi um dos fundadores do Lampião. E tinha alguns livros também. E tinha outros. Eduardo Macri, que era um francês, que era da USP e que era militante, da CPTA, era um artista plástico bastante conceituado na época, lá no Sudeste. Tinha referência de pessoas intelectuais. Não tinha contato. Mas sabia, inclusive, do Lampião.

ENTREVISTADOR:

E esse cotidiano do grupo como era? Havia divergências internas de como fazê-lo funcionar? Tudo era muito paz e amor?

ENTREVISTADO:

O grupo era assim. Eram cinco ou seis pessoas que eram o núcleo duro. E tinham flutuantes, que iam porque era bacana, porque era...

ENTREVISTADOR:

Mas esses flutuantes já se identificavam como gays?

ENTREVISTADO:

Sim, se identificavam. Assim, mas como observadores, não como a gente que se expunha. A gente, na militância. A gente mostrava que era. Alguns, porque nem todos do grupo duro se expunham tanto. Tinha uns que eram mais reservados.

Mas, por exemplo, tinha Lauro Nascimento e eu, que nós éramos os mais expostos. De ir pra debate em Natal. Fomos convidados. A gente foi fazer uma discussão na Universidade. Então, a gente dizia o que estava fazendo.

Os outros, não, ficavam um pouco recolhidos, mas produzindo. Agora, os flutuantes eram pessoas, assim, indecisas, sabe? Iam porque eram nossos amigos, porque tinham curiosidade para saber o que era o Nós também, porque participavam de alguns eventos, mas meio por fora, meio entendidos. O núcleo duro mesmo é que está lá no filme de Baltazar da Lomba.

Lá no filme tem cenas onde a equipe do Nós Também, entra no filme, faz inserções dentro da história do filme, que é uma ficção, mas tem esses elementos mais concretos para a gente mostrar quem era que estava fazendo. Ali, é aquele núcleo duro, que estava mais disposto a encarar as coisas e... Então, cinco pessoas. Era eu, o Lauro... Não vou esticar o tempo, não.

Era eu, o Lauro... Não lembro os nomes, mas lembro as pessoas. Acho que na dissertação de Bruno deve ter... Tem, tem tudo isso. Tem Sandra, Germana, Gabriel, tem Augusto, e Lu. São esses.

ENTREVISTADOR:

Durante essas reuniões, existia alguma discussão sobre a importância do que vocês estavam fazendo? Não só para o momento que vocês viviam, mas também para as futuras gerações,

para a posterioridade. Vocês já tinham essa noção de que estavam abrindo portas para a posteridade?

ENTREVISTADO:

A gente sabia que era uma coisa nova, que era importante o que estava fazendo, mas não pensava nessa... Nessa permanência histórica e memorial. Não tinha essa preocupação. A gente estava vivendo e fazendo e atuando e lutando.

Isso é que era importante. Até me surpreende que 40 anos depois, mais de 40 anos, é que praticamente essas coisas vêm à tona. Eu jamais imaginei que os filmes que nós fizemos fossem passar em cinema como está passando aí, onde passou em Recife.

Assim, não tinha essa visão de futuro, de fazer uma obra que seja permanente e durável e que represente... Nada disso. A gente estava vivendo. O importante era a gente viver o nosso momento e construir a nossa liberdade. Eu acho que isso gerou consequências.

ENTREVISTADOR:

E com relação a esse núcleo duro e ao fim do movimento, ao fim do grupo, foi uma decisão consciente mesmo que já tinha se esgotado o tipo de atuação que vocês queriam? Houve alguma divergência?

ENTREVISTADO:

Não houve nenhuma divergência. Houve um certo... um certo cansaço do que se tornou uma rotina.

Todo domingo a gente se reunia na casa de uma... de Sandra e Germana, que eram um casal. Então aquilo ali, eu acho que com o tempo começou a incomodar, tirar um pouco da privacidade ou interferir na vida cotidiana delas. E aí, o grupo também já tinha feito o suficiente.

A produção do filme Baltazar da Lomba foi muito intensiva. A gente viveu mais tempo juntos para produzir isso, para fazer o filme. E levou a um esgotamento. Aí chegou um ponto que a gente disse, olha, vamos parar. A gente já fez o que achava que era importante. Cada um pode seguir fazendo o que quiser.

Mas como grupo, eu acho que ele encerrou no momento certo. Foram dois anos de atuação, mas dois anos de muita... muita relevância política. Tanto é que ele sobrevive na memória até hoje.

E tem frutos concretos. O meu trabalho, por exemplo, com Maria, amadureceu junto com Nós Também. O que restou de produção, as pesquisas que têm gerado a partir disso, a influência que isso teve no movimento gay da Paraíba, eu acho que foi o suficiente que nós fizemos.

Pelo menos para a nossa história, para o nosso crescimento, ali chegou ao limite. E também teve um contexto que pesou bastante, que foi a emergência da AIDS. Começou a ficar muito nebuloso e a gente perdeu um pouco de campo de atuação, de trabalho, de produção.

Porque estava todo mundo muito assustado com a ascensão da AIDS, com a epidemia. Não sabia o que ia acontecer, que tipo de reação a sociedade ia ter a isso, sabe? Se ia voltar uma repressão nebulosa como se tinha antes. Então, foi um momento estratégico de dar uma parada.

ENTREVISTADOR:

Então, a atuação do movimento foi o quê? Ali no surgimento, digamos assim…

ENTREVISTADO:

Foi do final de 1980 até 1982. Em 83, eu já fiz Era Vermelho o Seu Batom. Quer dizer, eu continuei atuando. E que eu considero como sendo uma consequência do Nós Também.

ENTREVISTADOR:

E o Baltazar da Lomba?

ENTREVISTADO:

Foi em 1982. No final do ano, ele estreou. Daí, ele foi lançado. E, no início de 83, eu fiz Era Vermelho o Seu Batom. Foram dois anos de atuação.

ENTREVISTADOR:

Então, depois que o grupo se desintegra, cada um vai para o seu canto, vai fazer suas atividades, e vocês não mais se reúnem para discutir nada a respeito do... Nem quando chega essa epidemia da AIDS, ninguém teve essa necessidade de chegar e discutir o que estava acontecendo?

ENTREVISTADO:

Não. Durante o grupo, a gente já começou a perceber o que estava acontecendo. Já tinha notícias de fora. Não tinha ainda chegado ao Brasil a AIDS. Mas tinha notícias do que estava acontecendo, que ia ser grave. Aí depois, a gente não se reuniu mais. Não teve mais nenhuma reunião para conversar nada.

ENTREVISTADOR:

Nem informalmente?

ENTREVISTADO:

Informalmente, a gente conversava, porque éramos todos amigos. Ninguém brigou, não houve nenhum confronto. Foi uma separação amigável. Eu mantive contato com todo mundo depois. A gente continuou produzindo filmes e arte, mas para analisar, para estudar, para discutir alguma coisa, não teve mais.

ENTREVISTADOR:

Entendi. Então, vocês ficaram focados, mas você acha que depois desse fim do grupo... Você continuou a militância política?

ENTREVISTADO:

Olha, continuei com Maria. Continuei fazendo Maria com o mesmo teor político, procurando ser mais poético, mais aberto, mais livre. Menos focado em abaixo à ditadura.

Mas tratando de coisas, de relações, de liberdade, de expressão, de sentimento. Tudo isso como oposição ao convencional. Então, era uma atitude política também.

Uma política mais relaxada, menos focada na situação política institucionalizada. Mas aí eu entrei na vida acadêmica, fui fazer mestrado em São Paulo, depois entrei como professor na UFPB, e isso me absorveu muito, muito mesmo. Porque eu fui aprender a ser professor.

Aprender ensinando, sabe? Não tinha essa pretensão de ser professor, mas apareceu a oportunidade e eu encarei. E aí, fui desenvolvendo a minha ascensão acadêmica. Ascensão que eu digo é formação acadêmica. E fazer mestrado em São Paulo e fazer doutorado na França, de criar uma editora independente, que é a Marca de Fantasia, para produzir e divulgar quadrinhos e textos acadêmicos. Então, fui me dirigindo para uma outra atividade que me absorvia completamente. Sem, em momento algum, abdicar das questões políticas.

Tanto é que continuei fazendo uma política dentro da universidade, junto com a ADUFPB, ou então com os alunos nos movimentos grevistas, fazendo atividades de oficina, de divulgação. Fazendo Maria. E criando cursos novos, como criamos o mestrado, eu fui parte disso.

O curso de mídias digitais também. Então, a gente continuou, eu, pelo menos, continuei na luta por outros campos. Até porque o país foi se transformando também. Acabou a ditadura, veio uma democracia meio fajuta, até hoje. Continuo lutando contra o retrocesso, contra as propostas de volta à ditadura. Continuo lutando com Maria.

ENTREVISTADOR:

Então, a vida é luta permanente. Mas, nesse momento, você nunca se colocou como lutando pelas liberdades sexuais, depois de Nós Também. Só com Maria?

ENTREVISTADO:

Sim. Eu não... Eu tentei ainda montar alguns grupos, criar, fazer um evento, depois do Nós também, fazer um evento que juntasse pessoas. Mas não deu certo.

Durante a minha atuação no Curso de Comunicação, eu até criei uma espécie de grupo com alguns alunos gays chamado Radicais Livres. E nós fizemos um evento lá no curso, na época do Dia do Orgulho Gay, com debates, com exposições.

Eu estava sempre atuando, de alguma forma, nesse campo, nesse meio. Mesmo que não fosse um grupo organizado. Houve uma tentativa, com o Radicais Livres, com a adesão de alguns alunos. Mas os alunos são passageiros, daqui a pouco eles não estão mais lá. Então, eu ficava meio solo, meio isolado. E Maria, para mim, se tornou a minha bandeira.

ENTREVISTADOR:

Então, olhando hoje, você diria que a atuação política era bem mais voltada para intervenções artísticas, culturais? Quer dizer, eram duas coisas que estavam indissociáveis das intervenções da política.

ENTREVISTADO:

Para mim, a arte tem uma conotação política. Você pode ter uma arte meio alienada, mas o que a gente fazia era político. Se fazia um *outdoor*, tinha um direcionamento político. Às vezes, não. Às vezes, era uma exposição fotográfica de cenas do cotidiano.

O que, aparentemente, não tem nenhuma conotação política. Mas era uma expressão cultural. Quando eu faço, eu faço normalmente dentro do contexto de politização, de contestação contra qualquer tipo de conservadorismo.

ENTREVISTADOR:
A sua intencionalidade é voltada para isso?

ENTREVISTADO:
A minha intencionalidade é de transformação pedagógica. Outros atuavam, mesmo dentro de Nós Também, como uma expressão artística. Mas, bom, estava dentro do nosso contexto de trabalhar com arte.
O filme Baltazar da Lomba é extremamente político. É uma reação à perseguição aos homossexuais na Inquisição, no Brasil Colônia, que termina com uma explosão dentro de um carnaval, trazendo a luta de resistência para a atualidade. Então, a gente tinha sempre essa visão política.
Quando era possível, utilizava na expressão artística.

ENTREVISTADOR:
Então é isso, Henrique. Acho que já temos um bom tempo de conversa.
Muito lhe agradeço por compartilhar suas memórias. Vai ser de uma preciosidade para a minha pesquisa. Obrigado.

ENTREVISTADO:
Eu que agradeço pela valorização que você dá a essas histórias. E, realmente, eu ouvi você falar. É interessante que, em muitos aspectos, apesar de que eu, obviamente, não tive a sua militância política, mas muitas coisas... É como se as nossas gerações se encontrassem.
O que você passou na escola, eu me identifico. A minha liberdade sexual aconteceu na universidade. É interessante isso.

ENTREVISTADOR:
Eu sou do século XXI, do começo do século XXI, mas ainda tinha, aqui na Paraíba, aqui em João Pessoa, essa repressão sexual, auto-repressão. E me senti mais livre quando entro na universidade. São duas coisas aí.

ENTREVISTADO:

Quando você entra na universidade, você está tomando domínio de si. Você está criando consciência. E lá é um meio que você se confronta com várias expressões. Aí você sente a vontade de ser o que você é. Antes disso, é difícil na escola. Porque há uma repressão machista dos próprios alunos e dos professores. Mas na universidade é a liberdade.

APÊNDICE B – Transcrição da entrevista com Gabriel Bechara

ENTREVISTADOR:

Pronto, bom dia! Primeiro agradecer a você por ter se disponibilizado a compartilhar suas memórias desse período que vai ser de crucial importância para fazer esse resgate desse grupo que foi tão importante no cenário de resistência cultural aqui em João Pessoa nos anos 80. De início, eu queria saber de você como era ser um jovem ativista ali no início dos anos 80, nessa época ainda de ditadura, né? Como é que você rememora esse período de chegada na universidade? E se você já tinha uma militância política definida ou foi só quando chegou na universidade?

ENTREVISTADO:

Veja, na verdade, eu participei da... Bom, primeiro eu acompanhava, por exemplo, o jornal Lampião. Então, eu tinha toda a coleção de jornal Lampião, desde o primeiro número, e eu, inclusive, encadernei e doei para o Instituto Histórico daqui da Paraíba. Eu acho que é o único Instituto Histórico que tem o jornal Lampião completo. E aí, eu fui fazer o mestrado, isso 79, eu acho, 79, 80, por aí. 79, eu acho. E aí, lá na USP, eu vi o lançamento do Somos. Isso foi um grande evento lá, foi polêmico, as pessoas resistiram, a esquerda, assim, militante, resistiu ao lançamento do... Estava lá aquela luz, pessoal assim do Lampião, tava lá aquele Aguinaldo, tava lá o Trevisan em uma mesa, e aí, foi debatido e foi lançado então o Somos, que já existia informalmente, acho que foi oficializado, foi o lançamento do Somos. E aí, o Lampião fez divulgação desse evento. Lá, em São Paulo, na verdade, eu comecei a fazer uma pesquisa me desviando da minha dissertação, por isso eu acabei não terminando o mestrado lá em São Paulo, vim terminar aqui, outro mestrado. Eu comecei a fazer pesquisa sobre a questão homossexual nas revistas. Então eu fui, eu pesquisei nos arquivos da Polícia Civil de São Paulo, ficava perto da USP. E aí, eu almoçava e ia pesquisar. E aí, peguei muitos

artigos e saí fazendo xerox desse material. Então, tinha muito material. Além disso, eu comecei a pesquisar na Biblioteca da USP sobre a Inquisição. Daí, veio o Baltazar, ou seja, eu pesquisei os livros de denunciação que já tinham sido publicados, a primeira visitação de Santo Ofício, o livro de denunciações e o livro de confissões e toda a bibliografia. Já tinha, naquela ocasião, saído uma tese de doutorado de uma professora de História, lá da USP, sobre a Inquisição brasileira que fazia um pouco o contraponto com aquela outra historiadora do mesmo departamento de história, sobre os cristãos novos. E essa fazia um balanço mais geral sobre a Inquisição. Então, era um momento de uma bibliografia sobre esse assunto. E aí, eu comecei a pesquisar e me entusiasmei com esse assunto. E depois, e aí, fiz também uma brincadeira que era assim: eu inventei um grupo fictício chamado Gay USP! Então eu fazia, eu fazia pequenos textos, pequenos panfletos, né, porque eu quando eu era adolescente, eu panfletei contra a ditadura. Eu estudava no colégio de Aplicação, que era na Faculdade de Filosofia. E aí, eu chegava cedo. O Colégio Aplicação era de manhã, a faculdade era de tarde. E aí, eu chegava, entrava clandestinamente no DCE, pegava os panfletos contra a ditadura e saia panfletando em todas as carteiras, porque a escola estava vazia. Então, eu fiz isso com 11 anos, dos 11 até os 15 anos. Foi a minha militância, díriamos assim, anti-ditadura e clandestina. (risos) Bom, aí o que que acontece? Aí, eu fiz lá na USP e eu botava no quadro da Faculdade de Filosofia essas coisas e fazia também panfletagem nos banheiros, entendeu? Assim, escrever coisas. E aí, o pessoal do Somos ficou assim: "O que é isso?" Aí o Trevisan disse assim: "Eu recolhi toda essa documentação do gay Usp!", que ele pensava que era um grupo, né, clandestino lá da Faculdade de Filosofia. Eu disse "Não, sou eu!" Eu acho que ele ficou um pouco decepcionado. Eu não sei nem se ele guarda esse material, né, o Trevisan. Seria o caso até de perguntar a ele. Bom, aí eu sei que depois eu me encontro com o Trevisan no Recife. Foi no Recife. E aí, eu peguei toda a minha documentação que eu tinha recolhido em São Paulo e dei para ele. E aí, ele usa esse material para fazer o Devassos do Paraíso. Ele faz até um agradecimento a mim em Devassos do Paraíso, na primeira edição. E a Kadengue também, que era meu amigo também de farra no Recife, lá do Mustang, um bar assim... Bom, então o que acontece? Eu volto para João Pessoa e, então, está um ruído de querer criar um grupo chamado "Nós Também" em ressonância ao Somos de São Paulo. E aí, eu fui convidado e não sei quem foi que me convidou, se foi o meu coordenador, era o meu colega, que era o professor, como é o nome dele, meu Deus? Eu acho que o Henrique deve ter falado o nome dele. E aí, a gente se reunia onde hoje um restaurante, lá na avenida Nego, uma casa que era a casa da menina, como é o nome? É Sandra, né?

ENTREVISTADOR:

Sim, Sandra.

ENTREVISTADO:

A gente se reunia lá. A rua tinha pouco movimento, e a gente se reunia, eu acho que nos fins de semana, acho que no sábado, acho que no sábado. E aí, foi criando um grupo grande. Tinha o Hermano José, o artista, andou participando de algumas reuniões para falar do tempo dele. E aí, foi discutido qual era a linha. O Somos de São Paulo era uma coisa muito militante dentro daquela linha da Libelu. era uma coisa muito, não é? E tinha uma coisa assim, meio fechada, tipo assim, era quase como é. Então assim, era um grupo que as pessoas quase que tinham um pacto silencioso de transar entre elas, sabe? Era uma coisa assim, meio... Somos tinha uma coisa assim. Aí, eu era contra isso que eu achava que as pessoas são livres para escolher os seus parceiros, não é? Você não estar entrando num grupo compulsoriamente para fazer sexo, ou seja, isso seria até uma forma covarde de encarar o desejo, que é um pouco ou seria um pouco isso que o Somos fez. Era um pouco a reprodução do que eram os aparelhos da esquerda, que muita gente entrava nesses aparelhos para fazer sexo, porque havia um sexo livre nesses aparelhos da esquerda armada nos anos 70, né? E eu acho que o Somos copiou um pouco esse modelo, evidentemente dentro de uma outra forma de militância. Eu achava isso meio troncho, eu acho que a gente não tava fazendo um clube fechado de sexo, né? Para ter a retórica como justificativa, né? Eu acho que era outra coisa. Militância era uma coisa e a opção, vamos dizer assim, a sua vida deve ser, pode cruzar, como cruzou, Henrique teve caso com um dos meninos que hoje está em Brasília. Lá, no grupo, quer dizer, houve alguns casos assim, mas não no sentido do grupo estabelecer uma norma de que se tem que transar entre si. Eu achava isso... até porque, eu não tinha interesse pelas pessoas de atração sexual, com as pessoas do grupo. Então, a minha preocupação era de militância mesmo. E aí, eu sugeri no grupo que fosse que fizesse, que o diferencial de Nós também seria uma opção pela arte. Então, esse era o tema, a opção pela arte! Ou seja, vamos militar, mas não com discurso de esquerda, não fazendo uma réplica do discurso de esquerda anarquista, ou comunista, ou sei lá o que, socialista. Não é nesse, ou seja, com o mesmo tom da retórica, ou seja, o que vai nos guiar não é retórica, mas é a arte, porque a arte é livre. A arte trabalha com a imaginação, trabalha com a liberdade. Então, era a melhor forma de ver a questão da liberdade sexual a partir da arte. Mas então, assim, aí começou-se. O Henrique, então, junto com a Sandra,

começou, então, a Arte Postal. A Arte Postal foi a grande... E havia muitas trocas entre os grupos do Brasil com a Arte Postal. Isso foi uma coisa. A outra coisa foi, então, o lançamento, porque estava na mesma época o movimento do Super 8 aqui na Paraíba. Então, coincidiu com isso. Então, o pessoal que fazia parte do grupo do Super 8 começou o foco na questão da sexualidade. Havia o pessoal do NUDOC, mas havia também o Pedro, o Pedrinho que... eu não sei nem se ele participou do grupo, o Pedrinho Nunes.

ENTREVISTADOR:
Pedro Nunes que fez o Closes, né?

ENTREVISTADO:
É o Closes! Eu não sei se ele chegou... eu acho que ele passava pelo grupo, o do Closes, né?

ENTREVISTADOR:
Porque, segundo Henrique falou, tinha uma galera, digamos assim, o "núcleo duro", que faziam os encontros, as discussões, e tinha uma galera itinerante, né?

ENTREVISTADO:
Exato, é, eu acho que ele (Pedro Nunes) era da itinerância. O "Campo Duro" era Henrique, era o menino de Brasília, era Sandra, era o caso de Sandra, era o Torquatro, muito calado, era esse professor, que não me recorda agora o nome dele, que era o coordenador do curso de educação artística, eu. Enfim, esse era o grupo que estava sempre lá. Então, veio a proposta: vamos fazer um filme! Vamos fazer, porque o "Closes" teve uma repercussão assim, foi um abalo aqui na cidade, o "Closes" do Pedro Nunes. E aí havia, o Pedrinho também estava em oposição ao NUDOC. Criou-se uma polaridade entre Pedrinho e o NUDOC, porque o NUDOC tinha um convênio com a França e havia todo o projeto do cinema, do cinema livre, cinema de documentário, enfim, em torno do documentário. Então, bom, mas isso é outro capítulo. E aí foi-se lançado "vamos fazer filme. Mas que filme?" Aí, eu sugeri, em cima das minhas pesquisas, eu disse olha eu descobri que houve um caso que eu acho que merecia a gente fazer um filme que é o Baltazar da Lomba. Era um português vindo, acho que era, da Ilha da Madeira. Eu cheguei até ver o, pesquisar lá no Arquivo do Tombo, em Lisboa, o processo dele. Eu preciso depois retomar, porque eu não tenho tempo de ver isso, mas, assim,

eu tenho a chave para ter acesso ao processo. Eu também conversei com aquele professor da Bahia, como é o nome dele? Luiz Mott! A gente se encontrou muito com Luiz Mott e fizemos, inclusive, um encontro regional. Acho que tem fotos desse encontro regional em Olinda. Aonde veio o grupo de Recife, o grupo da Bahia, o nosso grupo, eu não sei se tinha alguém no Rio Grande do Norte. E o Luiz Mott, então, tinha pesquisado, eu tinha falado sobre o Baltazar, chamei a atenção e aí ele disse: "De fato, foi um caso onde foi um dos casos mais pesados, porque como ele era humilde, ou seja, havia muitas denunciações de pessoas de alto escalão, mas esses abafadas. Ou seja, o governador da Bahia, o governador-geral da Bahia fazia, como é que chama, verdadeiras orgias com garotões. E aí, a Inquisição abafava. Quando eram eclesiásticos, abafava! Mas aí, o Baltazar era uma espécie de pedreiro, era um homem pobre. que transava com os índios da Paraíba. Os índios daqui da Paraíba, lá da região de Santa Rita, gostavam da brincadeira. Então, ele se soltou. E aí, como ele era um sem eira nem beira, aí o processo foi pesado em cima dele e ele foi condenado à Galés. Geralmente, não ia para a fogueira, mas a Galés era uma coisa muito pesada, foi condenado à Galés. O Mott acompanhou todo, leu todo o processo dele. Então aí, eu disse assim: “vamos fazer um filme sobre o Baltazar!” que eu acho que era interessante. E aí, eu digo, mas também como a gente, como a gente não tinha acesso na época, eu não tive acesso ao processo, eu só tive acesso à denunciação. E eu acho que a confissão não, acho que foi a denunciação, só ao texto da denunciação. Aí eu disse: “vamos tentar fazer, reconstruir isso.” Então, foi em cima, foi o roteiro. Só que aí, em vez da gente, a gente optou para ter um desfecho que não fosse um desfecho de punição. A gente fez como se fosse a ficção. O lado da ficção, ele foge, o final é como se ele fugisse e fosse buscar outros parceiros, outros cantos. E a gente usou o hino do Expedicionário Nacional, ou seja, da libertação. Assim como o hino dos Expedicionários era contra o Nazifascismo, A gente usou como se fosse uma forma de libertação, que é o final de Baltazar da Lomba, né?

ENTREVISTADOR:
No carnaval de Olinda, né?

ENTREVISTADO:
Não! Não, tem esse que é ele, ele tá vivo ainda, ele já é um homem idoso de 80 anos, ele mora em Salvador. Você podia conversar com ele também. Eu posso depois te dar o contato. Eu não tenho, mas eu tenho quem possa lhe dar o contato dele. Bom, aí, agora, aquela

sequência final do carnaval de Olinda são filmes que eu fiz no carnaval de Olinda, né? Aparece eu, inclusive, no final. Não sei se é porque não dá pra reconhecer, mas assim, eu tô de óculos preto, né? É bem rápido, né? Aquilo ali foi uma tomada que eu fiz do carnaval de Olinda que foi anexado, foi colado ao filme, né? Então, o Baltazar foi isso, a gente fez, foi um lançamento meio tenso, porque a Polícia Federal baixou, né? Quer dizer, foi um clima assim, pensava-se que ia ser uma coisa. Então, teve, diferente de Closes (*o filme de Pedro Nunes)*, que foi assim, o lançamento do Baltazar, que foi naquele prédio da (*Praça)* Rio Branco, ali numa das salas do Rio Branco que era a antiga Faculdade de Engenharia, onde é hoje é um depósito da Universidade, na Praça Rio Branco, aquele caixote, foi lá. E aí, a Polícia Federal veio acompanhar o lançamento, assim, criou-se um clima pesado no lançamento do Baltazar. E aí, o Baltazar ficou assim, enquanto Closes circulava com mais frequência, o Baltazar circulava com mais moderação. Até que, evidentemente, foi passado pra, foi digitalizado e foi lançado em Berlim, foi lançado agora recentemente em Nova Iorque. As pessoas riem muito naquela fala… aquela fala do Baltazar que diz assim: "Quereis mais?"Aquilo é a única fala real que foi transcrita, a ironia é essa, que está no escrivão, está no processo de denunciação. Ou seja, o denunciante disse que o índio queria perguntado a Baltazar se ele queria mais. "Quereis mais?" Então, a gente reproduziu, é a única fala do filme, que é exatamente, ou seja, no sentido de inverter o processo inquisitorial, ou seja, aquilo que é de punição passa a ser libertário. Essa é a intenção do filme, né? Então, é nesse sentido que o "Nós Também" tinha essa perspectiva. Agora, tinha limitações, né? Porque, primeiro, o "Nós Também" era um grupo de gays de classe média. Então, assim, aqueles que não tinham coragem de ir pra rua, de ter uma vida mais aberta… então era uma coisa assim, protegida, né? Era uma coisa, uma redoma. Era como se fosse uma bolha, entendeu? E eu vinha de uma vida, de uma comunidade rasgada dos anos 70, no Recife, ou seja, eu tinha participado de pessoal de teatro, da contracultura de Pernambuco, que era uma coisa assim de sair na rua. Eram grupos assim. Então, a minha vida era uma vida muito mais solta do que aquilo que eu via no "Nós Também". O "Nós Também" era aquela coisa comportada, de garotos comportados de classe média paraibana. Eu entendo! Aqui era muito repressivo, mas já havia uma, mesmo no ambiente de João Pessoa, uma vida mais solta. Mas esse pessoal era um pessoal mais, assim, tinha medo de ir pra calçada e medo de ir pra rua, de fazer, sabe? Então, pra rua eu digo no sentido de buscar parceiros, ou seja, era uma coisa, nesse aspecto, tinha um aspecto parecido com o Somos, que é essa proteção. Porque o Somos era isso também, ou seja, eram pessoas também de classe média que usavam do discurso intelectual para ser uma bolha fechada e tinham medo de ir pra São João, de bater, de ir pra rua, de ir pra

vida mesmo. Quer dizer, era uma época que a vida gay em São Paulo era muito forte. Eu estive lá nessa época, mas era, assim, um pessoal que não queria ir pra rua. Era um pessoal que era fechado no grupo. Então, esse é um aspecto limitador dos movimentos organizados que eram quase como se fossem bolhas de gays de classe média que não queriam se misturar com as bichas, entendeu? Com os viados. Eles não eram viados, eles não eram bichas. Eles eram rapazes intelectuais que tinham um projeto. Então, tinha esse lado careta mesmo. Então, eu que vivia de outro lado, eu achava aquilo meio… Mas enfim, foi muito importante. O mais importante foi o Lampião, o jornal Lampião que teve um papel, eu acho, desbravador. E também o menino que escreveu o livro, o Trevisan, que fez um livro bem interessante na época. Eu acho que o papel dessas coisas é mais importante do que esses grupos, sabe? Agora, de qualquer maneira, foi alguma coisa, não tô desmerecendo, mas eu digo que ali tinha limitações. São limitações, eram pessoas que iriam para os grupos para ter casos, sabe, assim, aquele caso romântico, entendeu? Aquela coisa, sabe, em busca de um, de um namorado, de um marido, é uma coisa assim, estar aquele sonho, que é um sonho (risos). Entendeu? Então, não tinha coragem, por exemplo, de, e também, assim, o preconceito, ou seja, de transar só com pessoas de classe média, de não ter coragem de transar com pessoas pobres, com pessoas da periferia, com marginais, por exemplo. Marginais no sentido que foram colocados à margem da sociedade. Pessoas sem emprego, pessoas biscateiros, não é? Eles não tinham coragem de romper isso aí. E eu vinha desse, de grupos que rompiam com isso já, no Recife, né? Recife era uma coisa… (risos). Diz que a vida gay do Recife começa com a invasão holandesa. Quer dizer, desde a época, tanto é que o predicador Solaire, que era um pastor protestante do Recife, dizia que Recife é pior do que Sodoma, ele dizia no século XVII, lá no Recife. Onde hoje é a Igreja do Espírito Santo, ali era a Igreja dos calvinistas franceses. Recife é pior do que Sodoma. Então, assim, essa vida, assim, rasgada da sexualidade está desde a época holandesa. E nunca parou. Então, assim, eu fui criado um pouco dentro, assim, claro que eu era reservado, não era assim, assim, tinha, mas assim, eu cruzei com pessoas que eram bastante, que iam, por exemplo, fazer pegação no porto do Recife, com os marinheiros, sabe? Eram pessoas assim, né? E também grupos, assim, porque aí entrou também a contracultura, as roupas escandalosas, os cabelos longos, quer dizer, eu vivi essa contracultura dos anos 70 e o pessoal de experimentação de drogas, não é? Então, assim, quando eu chego ao nós também, eu já tinha passado por tudo isso. Então, assim, eu via com uma certa coisa meio naif, mas respeitando a dinâmica de cada um. Eu acho que ficou uma experiência bonita porque, assim, essa ideia de que o Henrique, que era um dos líderes do grupo, um dos líderes importantes do grupo, ele exatamente concordou com essa

ideia de uma militância através da arte. E ele que estava muito envolvido, seja no cinema, seja na arte postal. Então, eu acho que isso foi legal. Isso é uma coisa que eu achei interessante. Mas assim, se você pensar a repercussão do grupo, Nós também teve pouca. No sentido, se a gente compara, que imediatamente abriu outros grupos, né? Abriu um grupo, que por sinal o líder morreu, já faleceu, que era um grupo mais de rua, mas que exatamente criticava o Nós Também por ser de classe média, por ser conservador, assim, meio com aquela ética de classe média. E que era um pessoal que trabalhava com travesti, com um pessoal mais de rua, sabe? Mas a gente se dava bem. Eu, pelo menos. Mas, assim, não participei desse grupo, mas aí teve também um outro menino, que eu acho que o Henrique tem a memória melhor, que fazia o Miss Gay Paraíba, que era também um evento de grande, lá no Teatro Santa Rosa, que era assim, assim, acolhia muita gente, era um bafafá, sabe? Então, esses são eventos como esse, e também é bom lembrar que o Nós Também foi criado numa época de um bar também de ruptura que era a Xoxota, o bar da Xoxota. Então, a gente não pode desvincular o Nós Também da Xoxota, onde estava o… Como é o nome do rapaz? Esse professor é o… Eu acho que Henrique deve ter dito o nome desse professor, né? E que ele estava sempre na Xoxota. E aí, a Xoxota era o que? Era o pessoal da greve da UFPB, pessoal que era tudo de fora e que vinha, e aí criou-se, assim, um escândalo na cidade. Aí sim, se você for pensar, a Xoxota teve uma repercussão muito maior do que o Nós também, que era uma coisa fechada, uma coisa quase, digamos assim, era maçônica. (risos) Era meio maçônico, meio fechado. Enquanto que acha Xoxota não! Era lugar, assim, de ruptura de padrões, ou seja, eram mulheres que iam sentar sozinhas, eram gays que vinham caçar, eram homens que iam atrás, enfim, era tudo. Vinha o pessoal da maconha, quer dizer, então…E aí, causou um escândalo, a polícia o tempo todo rondando, porque era uma afronta. João Pessoa era muito pacata, muito reacionária, sempre foi, né? Ainda é. Mas a Xoxota foi assim, o lugar ainda existe, hoje é um restaurante, né? Henrique deve ter falado da Xoxota. Pois é, então assim, era um lugar, foi um lugar assim… Então, é isso que eu queria que você entendesse, ou seja, o Nós também teve o seu valor, mas era uma bolha fechada, que teve uma coisa muito bonita, uma produção bonita, etc e tal, e também uma força para o pessoal da classe média diante da repressão que era ser gay de classe média aqui em João Pessoa. Mas, assim, não teve repercussão que teve a Xoxota, que teve esses Miss Paraíba gay lá do teatro, né? Que teve, por exemplo, teve uma época que havia uma coisa que acabou, né? Que era um show de homens nus, que era um garoto de programa nus de pau duro, entendeu? Fazendo show no Teatro Santa Rosa, era uma coisa assim. Hoje, isso até é inconcebível, eu acho que demos até, hoje a visão é mais conservadora. Bom, veio também a AIDS, que foi assim

terrível, por exemplo, matou muita gente no Recife, do grupo do Recife, inclusive, foi afetado, não sei, na Bahia, mas é isso. O Luiz Mott, que foi, assim, era muito militante e… É… eu tenho, acho que algumas fotos do encontro do, de Olinda, não é, do… Foi o único encontro que foi feito, né? Desses grupos. Tem mais alguma coisa?

ENTREVISTADOR:
Sim! É… Não, só para me organizar cronologicamente. A sua, a sua formação se deu em Recife, não é isso?

ENTREVISTADO:
Recife.
ENTREVISTADOR:
A sua formação universitária que foi em filosofia, certo? Daí você vai fazer o mestrado na USP?

ENTREVISTADO:
Não, aí eu passo aqui, eu passo a ensinar aqui.

ENTREVISTADOR:
Sim, você vem naquela leva de professores que vem ensinar aqui, né?

ENTREVISTADO:
E eu era colaborador, que é uma situação precária, mas assim mesmo consigo ir pra São Paulo pra fazer Filosofia na USP. Eu fui, tava fazendo lá, mas eu me dispersei com essa coisa, essa pesquisa toda me absorveu nos arquivos, de revistas, revistas de criminologia, enfim. E aí, recolhi um grande material que depois eu passei, como eu te falei, para Trevisan. E também da inquisição, entusiasmei muito, ler essa questão da inquisição e os termos bem engraçados, como, por exemplo, membro viril desonesto. Então, você assim, fulano foi penetrado pelo membro viril desonesto. Então, coisas assim, bem engraçadas. (risos) Aí, isso acabou me dispersando. Eu tenho umas coisas assim, o meu foco é dispersar. Aí eu perdi o mestrado e, aí, tive que refazer aqui. Também o meu orientador, eu queria que eu trabalhasse Machado de Assis e eu estava querendo o Teatro Pernambucano. Burrice minha! Eu devia ter feito Machado de Assis, porque ele teria terminado o mestrado na época, mas eu era teimoso,

como tudo adolescente, cabeça dura, adolescente não, que eu já estava com 23 anos, mas assim, jovem. E aí acabei perdendo o mestrado de São Paulo, mas aí fiz essa pesquisa e foi isso que aconteceu.

ENTREVISTADOR:
Certo, então você foi um dos professores que vieram nessa leva de Recife que, de uma certa forma…

ENTREVISTADO:
Não, de Recife, não, necessariamente, do Brasil todo.

ENTREVISTADOR:
Do Brasil todo. Exatamente, os colaboradores que deram, digamos assim, outros ares de contracultura ao conservadorismo local daqui.

ENTREVISTADO:
Com certeza. Havia também pessoas ligadas à contracultura na Paraíba. Não vou negar, quer dizer, que havia. Mas nessa área não muito, porque nessa área aqui era pesada, a coisa era pesada naquela época. Sim, agora, no grupo havia, então, as pessoas mais atuantes era a Sandra, o Henrique, esses dois eram assim, e o esse professor que agora não… porque ele falava com a voz, bem, e ele gostava assim de escandalizar, e teve um dia que ele foi para assistir uma peça vestida de mulher, entendeu? Que ele era coordenador do curso. Às vezes, eu acho que ele era, na verdade, um informante, sim, porque isso era muito comum naquela época, sabe? Pessoas supostamente radicais, que eram, na verdade, informantes, que você notava isso quando eles tinham uma proteção. Nada acontecia com eles, entendeu? Então, eu acho que era um pouco, bom, eu estou apenas pela minha experiência, porque como eu também lidei quando jovem, quer dizer, com comunistas, muita gente ligada à esquerda, então eu aprendi o jogo, como a direita observava e acompanhava os movimentos de esquerda. E aí, eu senti que esse Lauro Nascimento, que era o professor, eu sentia que no fundo ele estava lá como uma espécie de espia, lá da Xoxota que ele passava todo dia lá para ver toda a movimentação. E, depois, também do "Nós Também", quer dizer, ele tinha essa coisa de ficar observando. Eu acho que ele era um olheiro. Mas assim, ele é uma pessoa que

se envolveu com esses movimentos, mas era só ele, que era mais velho. Eu percebia isso, a minha intuição nunca erra. Eu tenho quase certeza que ele era um olheiro da ditadura, né?

ENTREVISTADOR:
A gente pode ver, né? A gente pode ver nos arquivos aí se tem alguma menção, né?

ENTREVISTADO:
Mas eu acho que não. Acho que a ditadura também era esperta. Ela não, ela não entregava as pessoas.

ENTREVISTADOR:
Tem muita coisa que não é registrada, né? Certo. Então a sua participação no grupo se deu através de um convite e você… como é que você definiria a sua atuação?

ENTREVISTADO:
Isso, ou seja, eu tentei vender essa ideia da militância através da arte. Ela foi acatada, felizmente. Não sei como, porque geralmente quando eu dou sugestões não são acatadas. Essa foi! O Henrique gostou da ideia e o Lauro também gostou. E aí, pronto! Eu fiquei feliz que o esse filme saiu, assim, quase como foi, com muita dificuldade, porque… agora, foi um filme coletivo, é bom lembrar, ou seja, teve essa questão do roteiro, que foi montado em cima da denunciação do Santo Ofício. Mas assim, houve uma participação, por exemplo, José Augusto fez a contrarregra, as roupas, teve um vestuário todo específico para o filme e teve o pessoal que fazia filme, a câmera, o Henrique, o Bertrand, eu acho. Então, assim, era um trabalho coletivo, onde todo mundo tinha uma, era acatado, então isso foi legal, eu gostei porque eu gosto dessa coisa do trabalho coletivo, sabe? Então, e outra coisa também, a minha atuação era mais discreta, eu gostava que a moçada mais jovem se pronunciasse, que eu não gostava de estar comandando, aliás, eu não gosto de comandar. Eu gosto que as pessoas vão, nesse aspecto, era um pouco diferente do Lauro. Lauro gostava de ter um comando, de ter uma liderança. Eu nunca gostei, eu sou anti-líder. Não, por acaso eu fui fazer um personagem que é o vilão, né? Eu sou o vilão no filme, né?

ENTREVISTADOR:
Que denúncia, né?

ENTREVISTADO:
É, eu sou o vilão.

ENTREVISTADOR:
Você falou que tinha essa diferença, né? Entre os gays da classe média e que o grupo representava bem essa categoria social das bichas. Então, quer dizer que, eu não digo necessariamente você, mas havia uma autodenominação do que era de uma homossexualidade mais conservadora, talvez?

ENTREVISTADOR:
De uma mais comportada, mais consciente, que não era alienada, que é como se fosse que as bichas são com as pessoas alienadas, etc. e tal. Mas assim, o próprio termo bicha era adotado também, assim, até porque era adotado pelo Lampião, né? O Trevisan fez questão, o pessoal do Lampião fez questão de se auto nomear como bicha para exatamente esvaziar o que é um termo bem pejorativo, né? Então, o grupo também. O pessoal era maneiro. Não era… Agora, assim, eram tímidos, não é? São tímidos. E, naquela coisa, assim, por exemplo, de querer sempre um casamento, um casamento, isso está muito em Henrique. O Henrique imediatamente tinha um caso dele e depois ele sempre, sabe, era a busca de um outro caso, sabe assim? Então, assim, o grupo era um pouco isso, essa, essa visão que hoje é dominante, ou seja, que apoio da mídia, ou seja, do casamento, essa coisa, ou seja, de uma estrutura que é uma espécie de cópia do modelo institucional, ou seja, assim como você tem um casamento hétero, você tem um casamento gay, ou seja, se você olhar bem, isso que a mídia defende, dando direitos, na verdade, era um pouco o que esses grupos, um pouco, buscavam, ou seja, só que o universo gay, o universo homossexual estava para lá do institucional. Ou seja, eu vivi num ambiente não-institucional, entendeu? Ou seja, nesse aspecto eu meio anárquico! Então, não que eu… Havia também grupos de casais, etc. e tal, que eram respeitados e uma opção, mas assim, não colocar essa questão do casamento como a, digamos assim, a grande aspiração, a grande luta, a luta desses grupos era terminar no casamento. Não, não! (risos) Entendeu? Que sejam felizes no casamento, tudo bem. Agora, isso não é o ponto, o ponto terminal, né? Quer dizer, alguns pensavam como ponto terminal, ou seja, se conseguir ter um relacionamento com outra pessoa madura, etc. e tal. Então, isso seria a felicidade. E, eu convivi com pessoas lá nas ruas do Recife que tinham outras vivências, outras questões, né?

ENTREVISTADOR:

É interessante isso, me parece que havia um certo choque cultural, porque você veio de uma liberdade sexual muito mais heterogênea do Recife, porque o Recife sempre foi mais aberto na questão do comportamento, dos costumes do que João Pessoa, até hoje. Até hoje, eu observo isso. Assim, eu como gay no século XXI, eu vejo que Recife ainda tem uma libertação, uma liberação maior dos costumes, do comportamento que João Pessoa. Então, nesse aspecto, assim, havia uma preocupação, até para se diferenciar das bichas, das travestis, dos gays, dos homossexuais marginalizados.

ENTREVISTADO:

Não, mas não havia também. Isso que eu acho legal, de Nós também. Não havia estigma em relação a esse grupo. Não, não havia.

ENTREVISTADOR:

Certo. Mas havia uma preocupação de performar a masculinidade, assim, até para ser um diferencial, assim, nós somos um grupo…

ENTREVISTADO:

Não, não havia. Mas é um grupo que não dá pinta, vamos dizer assim, não é? Mas assim, não era pesado. Não havia, isso é que eu gosto, gostei de Nós Também, é que não havia normas, tá? Nisso aí, é que eu acho que a opção pela arte deu essa plasticidade, sabe? Cada qual era da sua maneira. Agora que havia uma tendência maior para… Bom, a figura dissonante, em relação a essa visão do casamento era o Lauro. Lauro não, ele fazia questão de dizer que ele enchia a cara e saia com os taxistas para transar no final da noite, entendeu? Lauro, né? Mas eu acho que ele vinha de uma geração mais, eu acho, mais complicado. Era aquele cara que casou, que teve filho, mas que aí tem essa vida dupla, mas mal resolvido, sabe? Umas coisas mal encaixadas. Não quero julgar ninguém, mas, assim, eu achava ele meio… Ele também tinha essa ideia, mas assim, a ideia dele era quase como se fosse assim, sabe aquele homem casado que fora, faz uma vida clandestina rasgada. Não acho que… Bom, isso é a opção de muitos, né? Mas assim, no meu caso não era isso, ou seja, eu não vinha de nenhuma relação institucional. Então, era de conviver com pessoas mais diversas, ligadas. Ou seja, era o ambiente cultural do Recife, desde pessoas que não eram gays até pessoas que eram gays no teatro, por exemplo. E também de rua mesmo, de patota, eu era chamado trupe, o pessoal

ligado, assim, era uma fauna entre Recife e Olinda, havia essa coisa, mas enfim, foi numa época, né? Havia essa diferença, mas assim, eu volto a dizer, Nós Também era um uma experiência leve, sabe? Não tinha, eu sentia o SOMOS, mas era uma coisa pesada. Você passava por uma triagem para entrar no grupo. Você tinha… Era o modelo dos aparelhos da esquerda armada. Você passava por uma triagem, uma entrevista, entendeu? E aí, você tinha que transar com essa pessoa que tava fazendo, que estava ali, você era iniciado através de uma relação, era uma coisa repressiva, eu acho, inclusive, sabe? E pra depois entrar no grupo, e havia muito aquela coisa do, que eu sentia, eu cheguei a conviver, tive contato com alguns, depois me afastei, era aquela coisa assim da terapia coletiva, sabe? Todo mundo falar, sabe aquela coisa de todo mundo falar e desembochar, aquela coisa do terapia, que não é terapia, mas era uma coisa… Não havia no nosso grupo isso, ou seja, de fazer terapia coletiva. Havia muita brincadeira, o lado lúdico. Lúdico, isso é o que eu acho legal do "Nós também". Era uma coisa leve, uma coisa divertida, entendeu? Ninguém se intrometia na vida dos outros. Não havia invasão como havia no SOMOS. Não eram SOMOS. E, nesse aspecto, eu diria, Nós também não era Nós também. Era um diferencial. (risos)

ENTREVISTADOR:

Interessante! Na época, vocês já sentiam assim que o que estavam fazendo era uma forma também de, apesar de, como você disse, ter sido uma bolha ali, mas de uma certa forma, o grupo deu a possibilidade pros jovens de João Pessoa se sentirem à vontade de expressar sua sexualidade. Você acha que tinha essa intencionalidade também?

ENTREVISTADO:

É porque, veja, o grupo tava muito ligado ao ciclo do Super 8 Gay, né? Muitos desses filmes foram feitos por pessoas do grupo, né? É o caso do Henrique, é o caso, eu acho, do Bertrand. Então, isso acaba tendo repercussão. Mas eu acho que mais foi muito importante para as pessoas do grupo, para se eles se centrarem. Foi positivo nesse sentido. Enquanto profissionais, entendeu? O Henrique, que sempre teve, assim, como foco imenso de ter um companheiro, ele sempre teve uma união estável, que era o objetivo dele, de ter um companheiro estável. E assim como profissional, eu acho que ajudou eles enquanto profissionais, para o Bertrand, para o Torquato, sabe? Assim, eu acho que o Nós Também foi uma força, senão eles não teriam produzido com tanta leveza se não fosse o Nós também, se não tivesse passado pelo Nós também. Então, eu não sei se houve repercussão fora, mas

assim, para os membros foi uma espécie de desabrochar existencial deles, sabe? Seja enquanto pessoas, para produzir livremente, sem a neurose, de uma coisa mal resolvida, sabe? Ou seja, foi um espaço possível de se colocar e, consequentemente, de se resolver. Eu acho que teve esse aspecto bom, mesmo que fechado, era uma, como eu disse, era uma maçonaria, né? Mesmo de João Pessoa, apesar de ser aberto, né? Qualquer pessoa podia ir, não tinha triagem nenhuma. Isso é um lado legal que eu achava. Nós também, não tinha problema, pode vir, pode depois sair, entendeu? Não tinha problema nenhum. Ou seja, o que não acontecia em outros grupos da época. Então, eu achava, foi um grupo leve, durou pouco, mas eu acho que foi, deixou os seus frutos, não necessariamente enquanto militância. Agora, eu acho que os filmes, por exemplo, o Baltazar, mas sobretudo o do Pedrinho, o do Torquato, do Henrique, Eu acho que deram essa repercussão. Foi através dessa produção, do cinema que, sim, que houve essa, não pela militância, porque a gente era contra uma militância num modelo tradicional de militância, sabe? De panfletagem, sabe? A gente era contra isso, achava que não era por aí. Era através da arte que iria se colocar. E isso foi feito através do Super 8. Acho que foi o Super 8. Então eu acho que atinge isso.

ENTREVISTADOR:

E os espaços de sociabilidade, então, circulavam ali no Bar da Xoxota. A própria universidade também tinha muitas apresentações nos encontros da universidade.

ENTREVISTADO:

Sim, tinha outro, tinha Balula, que era do grupo também, era um negro, que participou de um filme que eu… Eu fiz um filme que chamava-se, que ainda está inédito, eu só fiz uma sessão, por causa do som, chamado Faun. É um filme baseado no poema de Safo. É um poema em que a poetiza Safo se apaixona por um homem. E aí, o filme todo é uma mulher desesperada em torno deste, deste romance por um homem que vem do mar. E aí, a gente… e quem é esse homem senão Balula, que a gente colocou o Balula como esse personagem. E foi um filme assim, um lado assim meio poético e também para sair um pouco da coisa muito masculina, sabe? Aí eu escolhi uma mulher, que no caso é Safo, que é uma lésbica, né? Mas que o filme não é de uma relação lésbica, é uma relação com um homem, quer dizer, é uma lésbica amando um homem, sabe? Então, é um pouco quebrando os estereótipos, entendeu? Esse filme…eu ainda quero ver se eu digitalizo e recupero o som pra gente passar. É de época.

ENTREVISTADOR:

Você sentia que existia alguma forma de perseguição? Você citou do Lauro, que talvez pudesse ser um olheiro, mas existia, sentia que existia alguma perseguição política devido à questão de…

ENTREVISTADO:

Não, não. Acho que não deviam ter registrado, mas como viram que era uma coisa que não tinha maior repercussão na sociedade… O Henrique ainda tentou na militância ainda, pegou uma bandeira, botou lá na, fez um discurso em frente a Assembleia. Mas aquilo foi só uma coisa pontual. E ele ainda, eu acho que saiu, talvez no carnaval. Ele era animado, assim, para esse tipo de, se ele tivesse ressonância, mais outras pessoas, ele teria entrado por essa linha. Mas aí sim, por conta de ser uma coisa que não teve muita… Agora, teve isso que eu te falei, né? O lançamento de Baltazar, teve a Polícia Federal, foi uma coisa intimidatória, o lançamento de Baltazar. E também se vigiava muito a Xoxota e eu quase fui preso, porque teve um garoto, que depois foi meu aluno, mas ele foi antes meu aluno, ele se apaixonou por mim. E aí, assim, me seduzindo e me beijando na boca de uma hora pra outra. Como ele era menor, eu quase fui preso por ele ser menor. Mas era ele que eu não gosto de pessoas mais novas, não. Eu não sou mais umas pessoas sempre da minha idade ou mais velha, quer dizer, na época. Então, houve quase esse risco. "Vamos levar?" Um policial falou pro outro. Então assim, era um setor que não era tão… Mas não houve, não, perseguição, no sentido de, pelo fato de serem do grupo Nós também, de ser percebidos. Não! Por conta dessa coisa, de ser um grupo muito soft, entendeu? Não tinham… Eu acho que no Brasil inteiro, esses grupos, como eram muito fechados. Então, eles não… Só se eles tivessem repercussão maior. E até porque a ditadura no Brasil nunca foi muito, se preocupou muito com essa questão da homossexualidade, não sei. Ela se preocupava quando isso tinha conexões com a política de esquerda e a isso passava a ser problema. Não era como na Argentina. A ditadura brasileira não fez essa perseguição que a ditadura argentina e chilena fez. O brasileiro levava as coisas na troça, entendeu? Assim, coisa de viado entendeu? Não era visto como um foco de… Claro que de vez em quando, vamos pegar essa bicha, vamos dar umas porradas, aquelas coisas de machão, né? Mas assim, não como política de Estado, nunca houve essa, vamos dizer assim. Agora, é claro, uma sociedade muito hiperconservadora leva que os aparelhos de Estado sejam conservadores, mas não no sentido absurdo que foi na Argentina e no Chile, que foram presos e mortos. Quer dizer, a mortandade era por conta da conivência da sociedade com os

crimes de homossexuais, aí sim. Porque a sociedade permitia que se matasse ambos sexos, mas não aparelho estado, mas a sociedade brasileira.

ENTREVISTADOR:
Você já sentia na época que o grupo poderia abrir portas para o futuro, para as gerações posteriores, com o movimento, principalmente na questão da sexualidade?

ENTREVISTADO:
A ideia era essa. A ideia era de abertura mesmo, né? Mas, como havia também os projetos individuais de cada um, entendeu? Então, a militância ficava, vamos dizer assim, em segundo plano. Mas, eu acho que sim, eu acho que o Nós também teve o seu papel. Não foi tão importante, no sentido de... eu acho que foi a própria vida e a militância individual das pessoas, dos gays, que fizeram com que as coisas acontecessem. Agora, eu acho que, como eu disse, foi esse ciclo do… Você deve colocar no seu trabalho essa importância do ciclo do Super 8 Gay que agora circula internacionalmente, ou seja, que foi, nem São Paulo fez isso, nem nenhum canto do Brasil. Foi a Paraíba que fez. Que exatamente foi uma espécie de opção que foi feita pelo grupo, ou seja, a militância através do cinema, e não através de reivindicações, de ir para a assembleia, dessas coisas, não. Era através da arte. Eu acho que isso foi a coisa legal daqui.

ENTREVISTADOR:
E sobre o fim do grupo, o que você tem a dizer? Assim, foi cada um seguiu o seu rumo e foi se esgotando…

ENTREVISTADO:
Foi se esvaziando, as pessoas foram..

ENTREVISTADOR:
Teve alguma divergência interna?

ENTREVISTADO:
Não, Não.

ENTREVISTADOR:

Só cada um seguindo o seu rumo.

ENTREVISTADO:

É, não houve brigas, não houve isso. E havia um equilíbrio entre as mulheres e os homens, quer dizer, havia participação mais de homens, mas assim, as mulheres tinham, eram inclusive líderes. A Sandra era uma das líderes do grupo, né? E ela era muito afirmativa. Então, isso também é um aspecto interessante, porque o SOMOS eram de homens. Não era de mulheres, era de homens. Era um grupo fechado de homens pra fazer sexo, diferente. O nosso grupo não era um grupo pra fazer sexo. Era um grupo de reflexão e ao mesmo tempo de criação. E aberta homens e mulheres. E eu acho que esse é um aspecto importante do Nós Também, ou seja, de não criar uma fronteira entre as lésbicas e os gays, as bichas. Não havia essa separação. Eram recebidas com todo o carinho e eram todos amigos. Então, isso é um diferencial, por exemplo, do grupo do Recife, do grupo de São Paulo, entendeu? Ou seja, de serem de gays, homens e mulheres. Acho isso muito importante.

ENTREVISTADOR:

Então é isso, Gabriel. Eu lhe agradeço muitíssimo por compartilhar suas memórias. Realmente, foi um deleite ouvi-lo. Inspirador, né? Sempre que eu pego essas entrevistas, assim, de vocês, né, que mobilizaram essa capital, que, por mais que na época não tivesse essa ideia, assim, vamos libertar o mundo das amarras patriarcais e machistas, mas isso foi, cada geração teve a sua importância, né?

ENTREVISTADO:

Bom, eu tinha passado, assim, na minha juventude, por exemplo, pelas, pela vida gay do Rio de Janeiro, entendeu? Então, é da Maciel de Copacabana, as boates gays do Rio de Janeiro, quando eu ia nas férias. Tinha o pier de Ipanema, onde se reunia os Secos & Molhados, os Dzi Croquetes que eu via, Dzi Croquetes, eu assistia Dzi Croquetes lá no Rio de Janeiro, uma das primeiras apresentações do Dzi Croquetes. E vi também os Secos & Molhados, no Recife. Então assim, havia essa… e também a ligação com o pessoal da contracultura, ou seja, nos anos 70, o pessoal da Bahia também e o pessoal que vivia com, por exemplo, amigos meus que viviam, foram lá pra moravam numa casa sem eletricidade, fazendo comida

de coisando pau, esqueci. Era uma época de, sabe? Ou seja, essa experiência tem a ver com essas coisas alternativas no sentido da ecologia, no sentido da, de comportamento diante do mundo, várias possibilidades, inclusive as políticas. Eu tive, eu convivi com o pessoal, os comunistas, entendeu? Do Partido Comunista. Mas enfim, então tive condições de comparar um pouco, de ver tudo isso com uma certa, mas sempre com uma certa, diríamos assim, observação. Eu sou muito observador. Eu ficava mais observando. Agora, eu me entusiasmei pela pesquisa da informação, foi o que me tirou do meu mestrado, mas que ajudou o Trevisan a fazer um bonito livro, né? O livro, você conhece o livro?

ENTREVISTADOR:

Sim, já o tenho. Muito obrigado, viu, Gabriel? Muito obrigado mesmo pela sua atenção.