

DA EXPERIÊNCIA À FORMAÇÃO: NARRATIVAS DE VIDA E REFLEXÕES DE UM PSICÓLOGO-MESTRANDO SOBRE EDUCAÇÃO E SEXUALIDADE

FROM EXPERIENCE TO TRAINING: LIFE NARRATIVES AND REFLECTIONS OF A MASTER'S STUDENT PSYCHOLOGIST ON EDUCATION AND SEXUALITY

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.020-041>

Evaldo Batista Mariano Júnior

Mestre em Educação

Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, Unidade Ituiutaba

E-mail: ebmpsi@yahoo.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7455-7272>

RESUMO

Este artigo apresenta reflexões construídas a partir de um memorial autobiográfico desenvolvido no contexto de um mestrado profissional em Educação. Com base em uma trajetória marcada por experiências na clínica psicológica, no ativismo estudantil e no enfrentamento das desigualdades sociais, discute-se como vivências pessoais, familiares e acadêmicas se entrelaçam na constituição da identidade docente. A partir da escrita de si como prática formativa, são mobilizadas memórias atravessadas por temas como sofrimento psíquico, sexualidade, morte e cuidado, evidenciando o potencial pedagógico das narrativas de vida para a produção de conhecimento e a ressignificação da prática educativa. A metodologia adotada articula abordagem autobiográfica, fundamentos teóricos da formação experencial e pesquisa bibliográfica, priorizando autores que problematizam a subjetividade como dimensão constitutiva da docência. Conclui-se que a escrita de memórias configura-se como ferramenta de análise crítica, reconhecimento de si e engajamento ético-político na educação, sobretudo no enfrentamento de temas sensíveis como HIV/AIDS, diversidade sexual e saúde mental.

Palavras-chave: Escrita de si; Formação docente; Sexualidade; Educação em saúde.

ABSTRACT

This article presents reflections based on an autobiographical memorial developed within the framework of a professional master's program in Education. Drawing from a trajectory marked by clinical psychological practice, student activism, and experiences with social inequalities, the study discusses how personal, familial, and academic experiences intertwine in shaping teaching identity. Through self-writing as a formative practice, memories related to psychic suffering, sexuality, death, and care are explored, highlighting the pedagogical potential of life narratives for knowledge production and educational practice transformation. The methodology combines an autobiographical approach, theoretical foundations of experiential learning, and bibliographic research, emphasizing authors who frame subjectivity as a constitutive dimension of teaching. The study concludes that memory writing serves as a tool for critical analysis, self-recognition, and ethical-political engagement in education, especially when addressing sensitive topics such as HIV/AIDS, sexual diversity, and mental health.

Keywords: Self-writing; Teacher education; Sexuality; Health education.



1 INTRODUÇÃO

A presente proposta resulta de reflexões oriundas de um memorial acadêmico desenvolvido no contexto de um mestrado profissional em Educação, cuja elaboração articulou vivências pessoais e profissionais na trajetória de formação de um psicólogo com atuação clínica e educacional. A escrita rememora experiências que transitaram entre a escuta terapêutica de sujeitos atravessados por questões de identidade, sexualidade e sofrimento psíquico, e a presença em espaços escolares marcados por silenciamentos e estigmas. É nesse entrelaçamento que emergiu o interesse pela docência como possibilidade ética e política de intervir na formação humana, especialmente no campo da educação para a sexualidade.

As marcas da experiência pessoal, entre elas o enfrentamento de violências simbólicas e a busca por reconhecimento, motivaram a escolha de uma abordagem educativa que valoriza o corpo, o desejo, a pluralidade e os afetos. Tal escolha é sustentada por uma perspectiva crítica da sexualidade, conforme discutem Foucault (1988) e Butler (2003), que desnaturalizam os discursos normativos sobre gênero e identidade. A docência, nesse sentido, torna-se espaço de elaboração e ressignificação das práticas institucionais, muitas vezes pautadas na negação das diferenças e na reprodução de padrões heteronormativos (Louro, 2004; Miskolci, 2014).

A opção pela escrita autobiográfica justifica-se como método de pesquisa e formação, pois permite visibilizar os processos subjetivos que sustentam escolhas profissionais, dilemas éticos e modos de ensinar. Nas palavras de Vance (1984), compreender a sexualidade demanda atenção aos regimes de prazer e perigo que atravessam os corpos e as instituições. A escrita de si, nesse contexto, não se reduz à narração linear de fatos, mas configura-se como movimento de reflexão crítica sobre a própria atuação, favorecendo a construção de uma prática docente implicada e situada.

O reconhecimento da narrativa como dispositivo formativo tem sido discutido por diversos autores que apontam sua potência pedagógica. Weeks (2003) entende a sexualidade como linguagem através da qual os sujeitos produzem significados sobre si e sobre o mundo. Quando essa linguagem é negada nos espaços escolares, comprometem-se os processos de subjetivação e pertencimento. Por isso, o presente trabalho defende que a inserção da educação sexual no currículo deve articular saúde, ética e direitos, conforme orientações da OMS (WHO; BZgA, 2010) e da Unesco (2018), assumindo um compromisso com a formação integral e a justiça social.

Assim, esta introdução propõe situar a pesquisa como desdobramento de um percurso formativo e existencial, no qual a clínica, a sala de aula e o texto se encontram como territórios de produção de sentido, cuidado e transformação.



2 METODOLOGIA E REFERENCIAIS TEÓRICOS

Este trabalho adota como caminho metodológico a escrita autobiográfica de caráter reflexivo, situada no entrecruzamento das experiências pessoais e profissionais do autor, um psicólogo com atuação na clínica e na educação. Trata-se de um percurso ancorado na perspectiva da formação experiencial e narrativa, que reconhece o sujeito como autor e protagonista de sua própria trajetória de saberes. A escolha por esse enfoque não se trata de um recurso ilustrativo ou subjetivista, mas de um posicionamento epistemológico que legitima a experiência vivida como fonte válida de produção de conhecimento no campo educacional.

Conforme propõe Nóvoa (1992), conhecer-se a partir da escrita é parte essencial do processo de formação docente, especialmente quando se busca compreender a historicidade dos próprios gestos pedagógicos e suas inflexões éticas. Nesse sentido, a elaboração do memorial não é mero exercício de recordação, mas uma prática formativa que desestabiliza certezas, desvela silêncios e permite que se repensem as condições em que se constrói o saber-fazer docente. A escrita, aqui, opera como prática de escavação subjetiva, em que o passado é rememorado à luz das questões que atravessam o presente da docência.

Josso (2002) amplia essa compreensão ao afirmar que os relatos de vida produzem sentidos múltiplos e abrem espaço para processos de autoformação. São nesses relatos que se inscrevem dores, dúvidas, rupturas e reinvenções, constituindo uma linguagem da experiência que mobiliza tanto o intelecto quanto o afeto. Ao narrar as marcas deixadas por vivências no campo do sofrimento psíquico, do luto, da sexualidade e da alteridade, o autor constrói um texto que é, ao mesmo tempo, testemunho e análise, elaboração e interpelação, subjetividade e ato pedagógico.

Complementando essa abordagem, Abrahão (2006) destaca que o exercício narrativo não é apenas um movimento introspectivo, mas um gesto comunicativo que visa ao compartilhamento de sentidos com outros sujeitos e contextos. É por meio da articulação entre o vivido e o social que a narrativa autobiográfica se transforma em objeto de estudo, sendo capaz de produzir inteligibilidades sobre a prática educativa, suas contradições e suas potências.

Para sustentar essa construção, recorreu-se também à pesquisa bibliográfica como estratégia complementar. Foram mobilizadas fontes acadêmicas, literárias e filosóficas que dialogam com os temas emergentes da escrita memorialística, tais como o sofrimento, a morte, o cuidado, a sexualidade e a saúde mental. Esse material teórico permite complexificar as reflexões autobiográficas, estabelecendo conexões entre os relatos individuais e os debates contemporâneos no campo da Educação. Entre os autores consultados estão Michel Foucault, Judith Butler, Guacira Louro, Richard Miskolci e Jeffrey Weeks, cujas obras tratam dos dispositivos de poder que regulam a sexualidade, dos modos de subjetivação e das pedagogias do corpo e do desejo.



A metodologia, portanto, articula narrativas de si e diálogos com a teoria, numa perspectiva que entende o texto não como produto de uma neutralidade descritiva, mas como um lugar de enunciação implicada. Essa enunciação se constrói na travessia entre o vivido e o pensado, entre a memória e a crítica, entre o íntimo e o político — dimensões indissociáveis da formação de quem ensina e aprende no campo da educação humanizada.

3 PERCURSO FORMATIVO E EXPERIÊNCIAS DE VIDA

3.1 SAINDO DA ZONA DE CONFORTO

Ingressar em um programa de pós-graduação em Educação, especialmente em nível de mestrado, não foi apenas uma escolha acadêmica, mas uma travessia marcada por tensões, dúvidas e rupturas internas. A decisão, longe de ser tranquila ou previsível, implicou romper com uma zona de conforto construída ao longo de anos de atuação clínica e educacional. O cotidiano do consultório, as aulas já estruturadas e a segurança de uma rotina conhecida davam lugar a uma inquietação profunda: seria possível ressignificar minha prática por meio de uma investigação mais sistemática sobre o que me movia na docência? O campo da sexualidade, do cuidado e da saúde mental — tão presente nas vivências com os alunos e pacientes — precisava ser compreendido não só pela via empírica, mas também à luz de referenciais teóricos que pudessem ampliar minha escuta e intervenção.

O início dessa jornada revelou-se permeado por barreiras concretas. Do ponto de vista financeiro, reorganizar a vida para dar conta dos custos com transporte, alimentação, materiais, e sobretudo o tempo retirado de atividades remuneradas, foi um dos primeiros enfrentamentos. Paralelamente, emergiram conflitos emocionais intensos: a sensação de inadequação, o medo de não corresponder às expectativas da academia, a exposição de fragilidades antes ocultas. Questionamentos sobre identidade, competência e pertencimento tornaram-se companheiros frequentes nos primeiros meses. Os escritos de autores como Judith Butler e Richard Miskolci ajudaram-me a entender que a instabilidade faz parte da constituição do sujeito, e que admitir o não saber é, muitas vezes, condição para a aprendizagem significativa.

Houve também um deslocamento existencial. Ao mergulhar em leituras sobre a morte, o sofrimento, o cuidado e a sexualidade — temas que sempre atravessaram meu fazer profissional — percebi que não se tratava apenas de buscar respostas teóricas, mas de sustentar perguntas fundantes sobre o sentido do trabalho educativo. A pós-graduação passou, então, a representar um espaço de elaboração simbólica da minha trajetória. As dores e os impasses vividos no campo prático encontravam, nos autores e nas discussões acadêmicas, ecos, tensionamentos e possibilidades de reinvenção.

Essa travessia não eliminou os obstáculos, mas reposicionou minha relação com eles. A cada etapa vencida, compreendi que o crescimento intelectual não ocorre apesar das dificuldades, mas justamente por meio delas. A escuta de colegas, a partilha com orientadores, o contato com experiências de outros



profissionais que também atuam entre a clínica e a educação revelaram-se fundamentais para ampliar minha percepção do que significa formar-se — não apenas no sentido técnico, mas humano, político e existencial. O processo formativo, nesse sentido, mostrou-se menos como um acúmulo de conhecimentos e mais como um gesto ético de implicação com a própria história e com o futuro que se deseja construir.

3.2 A LOUCURA E A PSICOLOGIA

A decisão de cursar Psicologia não nasceu de uma curiosidade teórica ou de um ideal abstrato de ajuda ao outro. Ela foi, antes de tudo, um gesto de aproximação com uma dor que me habitava desde cedo. Crescer ao lado de um familiar diagnosticado com esquizofrenia significou viver em contato direto com a incompreensão, com os silêncios constrangidos das conversas em família, com os olhares de estranhamento da vizinhança e, sobretudo, com a sensação de que algo profundamente humano estava sendo continuamente negado àquela pessoa: o direito à escuta, à subjetividade, à dignidade.

Na infância, a loucura era presença e tabu. O corpo trêmulo, os surtos, as internações compulsórias, os remédios que tornavam os dias mais lentos — tudo isso compunha um cenário de sofrimento que, à época, eu apenas intuía, mas que, com o tempo, passou a provocar perguntas difíceis. Como uma sociedade escolhe quem deve ser ouvido e quem será silenciado? Por que chamamos de “doente” aquele que apenas expressa, de forma ruidosa, aquilo que muitos aprendem a conter? Essas inquietações acompanharam meu percurso escolar e tornaram-se mais nítidas na adolescência, quando comecei a compreender a loucura não como um desvio individual, mas como uma linguagem — muitas vezes a única possível — diante de violências cotidianas, invisíveis e cumulativas.

Cursar Psicologia foi, nesse contexto, um ato de restituição. Quis entender os nomes dados ao sofrimento, mas sobretudo quis aprender a escutar para além deles. A clínica, então, se apresentou como um espaço potencial de resistência à lógica da normatividade e da exclusão. Inspirado por leituras como Foucault e Basaglia, passei a enxergar a escuta clínica não como técnica, mas como gesto ético. Um compromisso com a singularidade de cada existência, com aquilo que resiste mesmo quando tudo parece colapsar.

As primeiras experiências de estágio em saúde mental me colocaram frente a frente com outras histórias de exclusão — jovens institucionalizados, mães exaustas, usuários marcados por anos de internação. Reconhecia, em muitos deles, fragmentos da história vivida em minha própria casa. Mas também reconhecia a potência dos encontros, a possibilidade de, pela palavra e pela presença, sustentar lugares de reconstrução, mesmo diante do que parecia irrecuperável. A clínica se consolidou, assim, como um lugar de enunciação, de invenção e de cuidado — inclusive comigo mesmo.

O transtorno mental que marcou minha história familiar deixou marcas fundantes, mas também abriu caminhos. Ele me empurrou para o campo da escuta, da complexidade e da não resposta pronta. A



escolha pela Psicologia não foi uma fuga da dor, mas uma tentativa de habitá-la com mais lucidez e responsabilidade. Hoje, ao refletir sobre esse percurso, comprehendo que minha atuação profissional, tanto na clínica quanto na educação, carrega essa raiz: o desejo de que ninguém precise gritar para ser escutado.

3.3 A ATUAÇÃO ESTUDANTIL E OS ESTÁGIOS

Durante a graduação em Psicologia, a sala de aula foi apenas um dos muitos espaços de formação. Ainda nos primeiros semestres, percebi que os debates mais vivos, os conflitos mais produtivos e as aprendizagens mais profundas aconteciam nas margens do currículo formal. Foi nesse contexto que me envolvi com o centro acadêmico do curso, espaço onde a Psicologia ganhava corpo político e social. Ali, entre assembleias, rodas de conversa, semanas temáticas e confrontamentos com a direção da universidade, aprendi que ser psicólogo também é tomar posição frente às desigualdades que atravessam o cotidiano educacional e institucional.

A atuação estudantil me ensinou a escutar de modo coletivo, a negociar divergências e a sustentar o dissenso como motor de reflexão. Mais do que representar colegas, o exercício era de mediação permanente — entre demandas estudantis e estruturas institucionais, entre ideais de transformação e as limitações reais do contexto. Esse aprendizado se mostrou decisivo para minha prática posterior: tanto na clínica quanto na escola, o compromisso ético se constrói na escuta atenta dos sujeitos e dos atravessamentos sociais que moldam suas experiências.

Paralelamente, os estágios supervisionados foram espaços de enraizamento da teoria na realidade concreta. Estagiar em instituições de saúde mental, escolas públicas e serviços de atenção psicossocial me colocou em contato com vidas marcadas pela precariedade, pelo abandono institucional e pelas múltiplas formas de violência simbólica. Nessas experiências, o manual técnico cedia lugar à sensibilidade, e a escuta se mostrava, mais uma vez, como ato político. Lembro de um caso em que, diante de uma adolescente grávida, silenciada por professores e desprezada pela rede de saúde, foi preciso menos interpretar e mais sustentar sua presença como legítima — um gesto pequeno, mas profundamente reparador.

Essas vivências ajudaram a moldar minha compreensão de Psicologia como prática situada, necessariamente atravessada por gênero, classe, raça, sexualidade e território. Em cada espaço de estágio, fui chamado a construir intervenções não apenas eficazes, mas também implicadas. Compreendi que não há neutralidade possível quando se está diante do sofrimento humano. A ética, nesse percurso, deixou de ser uma formalidade normativa e passou a significar responsabilidade concreta com o outro — inclusive com seus silêncios e recusas.

A graduação, assim, foi não só um tempo de aprendizado técnico, mas um momento de intensa formação política. Através da militância estudantil e dos estágios supervisionados, aprendi que formar-se em Psicologia é também formar-se como sujeito histórico, comprometido com a dignidade das existências



que atravessa. Essa postura, construída a muitas mãos e em muitos embates, é o que me sustenta hoje como educador.

3.4 A INICIAÇÃO CIENTÍFICA E O GOSTO PELA PESQUISA

O ingresso na iniciação científica representou, para mim, uma mudança de perspectiva na maneira de compreender a Psicologia e suas possibilidades. Até então, minha relação com o conhecimento era mediada principalmente pela escuta e pela prática nos estágios. Foi como bolsista, entretanto, que descobri uma outra dimensão da formação: aquela que exige paciência diante do método, rigor na análise e humildade frente à complexidade do real. A pesquisa se apresentou não apenas como exigência acadêmica, mas como exercício de escuta ampliada — uma escuta dos dados, dos textos, das contradições.

Participei de projetos vinculados à temática da saúde mental na adolescência, com ênfase nas práticas institucionais de cuidado e nas narrativas juvenis sobre sofrimento psíquico. O campo empírico, construído junto a escolas públicas e serviços de saúde, revelou a potência do diálogo entre saber acadêmico e vivências concretas. A análise das falas de adolescentes, suas estratégias de enfrentamento e seus modos de nomear o mal-estar ampliaram minha compreensão sobre o papel da Psicologia no tecido social. Compreendi que pesquisar, mais do que produzir respostas, é um modo de sustentar perguntas — perguntas que não cessam, que se refinam, que se entrelaçam ao exercício cotidiano de educar e cuidar.

Durante o período de vigência da bolsa, fui apresentado aos elementos constitutivos da metodologia científica: revisão de literatura, construção de instrumentos, registro sistemático, análise qualitativa, redação acadêmica. Longe de ser um processo meramente técnico, esse percurso despertou em mim um novo tipo de prazer: o de pensar com método, de desconfiar das evidências fáceis, de produzir conhecimento com base em escuta rigorosa e crítica. A pesquisa tornou-se, assim, não um desvio da prática, mas um prolongamento dela — uma forma de aprofundar o olhar e sustentar teoricamente a experiência vivida.

Esse envolvimento com a pesquisa teve um desdobramento decisivo: o despertar para a docência. Ao escrever relatórios, apresentar comunicações em eventos científicos e dialogar com outros pesquisadores, percebi que havia, na construção coletiva do saber, um espaço em que eu me sentia inteiro. A produção de conhecimento, mais do que um fim, passou a ser meio de transformação — minha e dos contextos nos quais atuo. Desde então, ensinar e investigar se tornaram faces de um mesmo gesto: o de interrogar o mundo com responsabilidade e desejo de transformação.

A iniciação científica, portanto, consolidou um vocabulário e uma ética que sigo cultivando: a escuta atenta, a curiosidade crítica, o compromisso com a complexidade. Foi nesse espaço, entre entrevistas, artigos e supervisões, que se delineou o projeto profissional que hoje me move — um projeto em que a pesquisa, a clínica e a educação caminham entrelaçadas, orientadas pela escuta do sofrimento e pela esperança de construir outras possibilidades de existência.



3.5 LEITURAS E TEMÁTICAS SIGNIFICATIVAS

Entre as diversas experiências que atravessaram meu percurso formativo, algumas leituras se destacaram não apenas pelo conteúdo teórico que apresentaram, mas pelo modo como tocaram aspectos íntimos da minha existência. Foram livros que não apenas informaram, mas transformaram; não apenas ensinaram, mas convocaram. Obras que, ao tratar da dor, da perda e da finitude, me ensinaram também sobre o cuidado, a escuta e o lugar ético do educador e do clínico diante do sofrimento humano.

Perdas Necessárias, de Judith Viorst, foi uma dessas obras que me impactou profundamente. Sua escrita, entre o literário e o psicanalítico, me fez compreender que a perda não é apenas um evento, mas um processo constitutivo do sujeito. A cada renúncia, a cada mudança, a cada separação — da infância, de ideais, de vínculos — algo se organiza e algo se desorganiza. Viorst me ensinou a nomear lutos cotidianos, a reconhecer que amadurecer é, também, suportar a dor de deixar partes de si pelo caminho. Essa leitura me ajudou a repensar as expectativas idealizadas sobre a formação, a prática profissional e os próprios afetos, abrindo espaço para uma escuta mais sensível e menos normativa do outro e de mim mesmo.

Com Sobre a Morte e o Morrer, de Elisabeth Kübler-Ross, fui introduzido a um universo que sempre me causou desconforto: o da finitude. O contato com suas experiências junto a pacientes terminais me confrontou com o silêncio que tantas vezes recai sobre a morte nos espaços educativos e de saúde. A leitura provocou em mim uma reavaliação profunda sobre o modo como escutamos — ou evitamos escutar — quem está em sofrimento extremo. Kübler-Ross me mostrou que há uma sabedoria profunda nos que se aproximam do fim da vida, e que é possível transformar o morrer em um processo de dignidade, de comunicação e, paradoxalmente, de aprendizado. Essa concepção ampliou meu entendimento da clínica como lugar onde o tempo não é apenas cronológico, mas vivido — e onde o educar pode acontecer mesmo no limite da existência.

Já A Última Grande Lição, de Mitch Albom, me atravessou de maneira distinta. A narrativa afetiva entre um ex-aluno e seu professor terminal foi, para mim, mais do que uma história comovente. Foi uma interrogação radical sobre o que realmente importa quando o tempo se encurta. A simplicidade das reflexões de Morrie, personagem real da obra, me tocou justamente por sua profundidade. Ele falava da importância de amar, de perdoar, de estar presente — temas que, embora tantas vezes esvaziados pelo uso cotidiano, ali reapareciam com força renovada. Morrie ensinava, mesmo à beira da morte, e talvez por isso sua lição final tenha se tornado também minha lição de permanência: que ensinar é sempre um gesto de entrega, de presença e de esperança.

Essas três obras, lidas em momentos distintos da minha formação, tornaram-se bússolas éticas e afetivas. Elas influenciaram diretamente minha escuta clínica, meu modo de conduzir grupos e oficinas, e até mesmo minha postura como estudante e professor em formação. Ao abordar o sofrimento humano sem



reduzi-lo ao patológico, e ao valorizar a experiência subjetiva como espaço legítimo de saber, essas leituras me convidaram a construir uma prática mais humana, mais implicada e mais sensível aos tempos do outro.

A literatura, nesse processo, foi mais do que apoio: foi travessia. Ela me permitiu compreender que o sofrimento e a finitude, embora inevitáveis, podem ser ressignificados no encontro com o outro. E que o cuidado — seja na clínica ou na educação — começa por esse reconhecimento compartilhado de que somos todos, em alguma medida, frágeis. E, justamente por isso, profundamente humanos.

4 FORMAÇÃO DOCENTE E IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA EDUCATIVA

A trajetória que percorri até aqui — marcada por vivências familiares intensas, inserção precoce no campo da saúde mental, engajamento estudantil e experiências significativas de leitura, escuta e cuidado — não apenas delineou minha formação acadêmica, como também configurou o modo como comprehendo e exerço a docência. A prática educativa, para mim, não pode estar dissociada de um posicionamento ético-político diante da vida e das desigualdades que atravessam os sujeitos, especialmente quando se trata de temáticas historicamente silenciadas como a sexualidade, o HIV/AIDS e a saúde integral.

O encontro com essas temáticas não se deu de forma teórica ou meramente acadêmica, mas pela experiência concreta no campo clínico e na convivência com pessoas vulnerabilizadas por estigmas e exclusões. Trabalhar em instituições de saúde mental me permitiu observar, de perto, os efeitos do não-dito, da negligência institucional e da desinformação sobre corpos que sofrem por serem julgados como desviantes. A escuta atenta às dores silenciadas me ensinou que há uma íntima conexão entre saúde e linguagem, entre sofrimento psíquico e apagamento social. E, sobretudo, que há potência educativa na possibilidade de nomear, reconhecer e acolher essas vivências.

Esse aprendizado atravessou minha entrada na educação como prática profissional. Inspirado pelo pensamento de Paulo Freire, comprehendo a docência como um ato de coragem, no qual ensinar é também um gesto de denunciar as injustiças e anunciar outras possibilidades de existência. A educação libertadora de Freire (1996) não se faz apenas pelo conteúdo, mas pelo afeto e pela presença ética do educador diante da realidade do outro. Ao tratar de temas como sexualidade e HIV/AIDS em contextos educativos, não posso me limitar à transmissão de informações técnicas: é necessário criar um espaço dialógico onde os alunos possam elaborar seus próprios sentidos e produzir saberes a partir de suas histórias e contextos.

Essa abordagem exige do educador uma postura implicada. Não ensino sobre sexualidade apenas porque está nos currículos ou nas diretrizes de saúde pública, mas porque reconheço, a partir de minha própria história, que há urgência em disputar os sentidos que circulam sobre o corpo, o desejo, a identidade e o prazer. Reconheço que esses temas não são neutros, tampouco universais, e que sua abordagem exige cuidado, escuta e responsabilidade. Nessa perspectiva, o professor não é um técnico reproduzidor de conteúdos, mas um sujeito histórico que, ao ensinar, também se transforma.



A implicação pessoal com os temas que abordo em sala de aula fortalece meu compromisso com uma educação sensível às diferenças e atenta aos efeitos da exclusão. Longe de buscar uma neutralidade que invisibiliza, assumo a parcialidade da minha posição — não como limitação, mas como potência ética. Ser psicólogo e professor implica, para mim, sustentar perguntas que não se encerram em respostas prontas: como construir práticas educativas que reconheçam os corpos e os afetos em sua pluralidade? Como enfrentar o preconceito e a normatividade sem reproduzir violências simbólicas? Como sustentar o cuidado como dimensão estruturante do processo formativo?

Essas perguntas continuam me acompanhando, assim como me acompanha a convicção de que é na encruzilhada entre a clínica e a educação que se abre um espaço fecundo para o exercício de uma docência comprometida com a dignidade humana. Uma docência que se deixa afetar, que não se furta ao risco do encontro, e que comprehende que cada aula pode ser também um ato de resistência frente às formas de silenciamento e exclusão. Porque, como já aprendi com tantos dos meus pacientes e estudantes, é no reconhecimento da vulnerabilidade partilhada que se inaugura a possibilidade de um ensino que verdadeiramente transforma.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita deste memorial não teve por objetivo apenas relatar passagens de uma trajetória, mas experimentar a escrita de si como um gesto formativo. Revisitar memórias, nomear experiências e costurar vivências atravessadas por dor, descobertas e afetos revelou-se uma ferramenta potente de reconstrução subjetiva e de elaboração crítica sobre o lugar que ocupo como educador. A escrita, nesse sentido, não foi um exercício de vaidade, mas de formação — uma forma de escutar o próprio percurso e, a partir dele, entender com mais profundidade as escolhas profissionais, as implicações éticas e os sentidos da docência.

Ao recorrer às narrativas de vida, sustentei um modo de pensar e produzir conhecimento que valoriza os saberes da experiência. As marcas deixadas pela convivência com a loucura, o enfrentamento das limitações socioeconômicas, o contato com a dor e a finitude, a participação política no ambiente estudantil, os estágios e a iniciação científica — tudo isso compõe não apenas minha formação profissional, mas também minha maneira de educar. Cada uma dessas experiências foi mobilizada aqui como matéria viva de reflexão, em consonância com autores como Nóvoa (1992), Joso (2002) e Abrahão (2006), que reconhecem na autobiografia uma via legítima de produção de conhecimento no campo da Educação.

Nesse processo, ficou evidente que narrar a própria história permite compreender os vínculos entre a docência e o cuidado. Ensinar não se limita a transmitir conteúdos ou cumprir programas, mas implica reconhecer a si mesmo como sujeito em formação permanente, afetado pelas relações e pela história. A educação sexual, em especial, exige esse tipo de implicação: trata-se de um campo atravessado por tabus, desigualdades, normas e violências, que só pode ser enfrentado com sensibilidade, escuta e abertura para o



outro. A minha própria história me ensinou que falar sobre sexualidade, saúde mental e HIV/AIDS nas escolas é também falar de humanidade, de justiça e de dignidade.

As narrativas de vida, portanto, se configuram como dispositivos pedagógicos e metodológicos que enriquecem tanto a prática educativa quanto a pesquisa em educação. Elas nos permitem reconhecer as singularidades dos sujeitos, mas também produzir sentidos coletivos sobre o que é ensinar, cuidar e resistir. Este memorial, ao entrelaçar vivência pessoal e reflexão acadêmica, reafirma a importância de considerar as experiências individuais na construção de uma prática pedagógica crítica, afetiva e comprometida com a transformação social.

Em tempos de desumanização e retrocessos em torno das pautas de gênero, sexualidade e saúde, assumir a subjetividade como dimensão fundante da formação docente é, também, um ato político. Que esse gesto continue reverberando em minha prática e que outros educadores se sintam encorajados a fazer da própria história uma fonte de saber e de potência pedagógica.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. **Diretrizes nacionais para a prevenção e o controle das infecções sexualmente transmissíveis (IST) no Brasil**. Brasília: Ministério da Saúde, 2015.

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

CONNELL, R. W. **Masculinities**. Berkeley: University of California Press, 1995.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GESSER, Marisa. Saúde e diversidade sexual: questões para a psicologia e a educação. **Psicologia & Sociedade**, v. 23, n. 2, p. 273–281, 2011.

GOLDMAN, Debra. Sex education and adolescent sexual health: an overview of issues and interventions. **Journal of Adolescent Health**, v. 34, n. 4, p. 288–294, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MISKOLCI, Richard. **Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

PARKER, Richard G. **Corpos, prazeres e perdições: a construção da AIDS no Brasil**. Rio de Janeiro: ABIA; São Paulo: Editora 34, 2000.

PLUHAR, Evelyn Lewin. **Sexualidade e gênero na escola: desafios e possibilidades**. Campinas: Papirus, 2007.

UNESCO. **Padrões internacionais para educação em sexualidade: um guia para formuladores de políticas educacionais, líderes e educadores**. Paris: UNESCO, 2018. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260773>. Acesso em: 26 jun. 2025.

VANCE, Carole S. Pleasure and danger: toward a politics of sexuality. In: VANCE, Carole S. (Ed.). **Pleasure and danger: exploring female sexuality**. London: Pandora Press, 1984.

WEEKS, Jeffrey. **Sexuality**. London: Routledge, 2003.

WHO (World Health Organization); BZgA (Federal Centre for Health Education). **Standards for sexuality education in Europe: a document for policy makers, educational and health authorities and specialists**. Cologne: BZgA, 2010. Disponível em: <https://www.euro.who.int/en/publications/abstracts/standards-for-sexuality-education-in-europe-2010>. Acesso em: 26 jun. 2025.

WHO (World Health Organization). **Global technical strategy for HIV, hepatitis and STIs prevention and control 2016-2021**. Geneva: WHO, 2016. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/WHO-HIV-2016-09>. Acesso em: 26 jun. 2025.