

AQUILO QUE O PROFESSOR JÁ VIVEU A EXPERIÊNCIA INDIVIDUAL COMO RECURSO LEGÍTIMO PARA AGIR EM SALA DE AULA

Sérgio Dyego Baldez Cesar¹ 

RESUMO: Objetivo: O ensaio investiga se a experiência individual do professor fora dos manuais, das formações padronizadas e dos protocolos pode ser um recurso legítimo para sua atuação em sala de aula, em vez de ser tratada como mero “achismo” ou ruído a ser eliminado. **Metodologia/Abordagem:** Trata-se de um ensaio teórico-filosófico, ancorado em relato de experiência docente, que mobiliza os conceitos de experiência (*Erfahrung*) de Walter Benjamin, “pedagogia da presença” de Antônio Carlos Gomes da Costa, “educação menor” de Silvio Gallo, bem como contribuições de Paulo Freire, Jorge Larrosa, Antônio Nóvoa, Dermeval Saviani, Elizabeth Macedo, Moacir Gadotti e José Carlos Libâneo. **Resultados:** A experiência acumulada pelo professor, quando interpretada à luz do contexto e submetida à reflexão pedagógica, pode constituir um saber prático legítimo. A intuição, entendida como percepção situada produzida por essa experiência, orienta a atenção ao que emerge na sala; não se confunde com achismo, que repete impressões sem reflexão, sem escuta do contexto e sem abertura à revisão. **Conclusões:** Valorizar a experiência individual do professor não é uma volta ao “achismo”, mas o reconhecimento de que a docência é também um ofício artesanal. A formação docente precisa criar condições para que esse saber dialogue criticamente com a teoria e com a prática pedagógica.

Palavras-chave: experiência; docência; saber prático; intuição; formação.

¹ Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro - SEEDUC, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: sdybaldez@hotmail.com

Editor Científico: Dayse Cristine Dantas Brito Neri de Souza
Editor Adjunto: Jurany Leite Rueda
Organização Comitê Científico Double Blind Review pelo SEER/OJS

Recebido: 04.06.2026
Aprovado: 03.09.2026

Como citar: BALDEZ CESAR, S. D. Aquilo que o Professor já Viveu a Experiência Individual como Recurso Legítimo para Agir em Sala de Aula. *Docent Discunt*, Engenheiro Coelho (SP), v. 7, n. 00, p. e02178, 2026. DOI: <https://doi.org/10.19141/2763-5163.docentdiscunt.v7.n00.pe02178>

What the teacher has already experienced individual experience as a legitimate resource for classroom practice

ABSTRACT: Purpose: This essay investigates whether teachers' individual experience beyond manuals, standardized training programs, and protocols can serve as a legitimate resource for classroom practice, rather than being dismissed as mere guesswork or noise to be eliminated. **Methodology/Approach:** This is a theoretical-philosophical essay grounded in an account of teaching experience. It draws on Walter Benjamin's concept of experience (*Erfahrung*), Antônio Carlos Gomes da Costa's "pedagogy of presence," and Silvio Gallo's "minor education," as well as contributions from Paulo Freire, Jorge Larrosa, António Nóvoa, Dermeval Saviani, Elizabeth Macedo, Moacir Gadotti, and José Carlos Libâneo. **Results:** Teachers' accumulated experience, when interpreted in light of the context and subjected to pedagogical reflection, can constitute a legitimate form of practical knowledge. Intuition, understood as situated perception developed through this experience, guides attention to what emerges in the classroom. It should not be confused with guesswork, which merely reproduces impressions without reflection, without attentiveness to context, and without openness to revision. **Conclusions:** Valuing teachers' individual experience does not mean returning to mere guesswork, but rather recognizing that teaching is also a craft. Teacher education must create conditions for this practical knowledge to engage in critical dialogue with theory and pedagogical practice.

Keywords: experience; teaching; practical knowledge; intuition; teacher education.

1. Introdução

O professor termina a aula. Fechou o conteúdo, cumpriu o cronograma, aplicou a atividade planejada. Mas algo não aconteceu. Os alunos entregaram o que foi pedido, mas sem brilho. Ele mesmo sentiu que falou sozinho por quarenta minutos. Na sala dos professores, comenta com o colega: "Eu sabia que aquilo não ia funcionar. Já tinha tentado algo parecido no ano passado. Deu errado também."

A frase é comum. Todo professor tem uma dessas. "Eu sabia." O problema é que esse "saber" raramente é tratado como conhecimento legítimo. A formação docente tradicional, aquilo que Silvio Gallo chamou de "educação maior", privilegia o que vem de fora: o método testado, a técnica validada, a sequência didática pronta, os protocolos que vêm dos gabinetes (Gallo, 2002, p. 173). A experiência individual, os fracassos acumulados, as percepções que a prática torna possíveis e as marcas que o tempo deixou, tudo isso fica de fora. Quando aparece, é como ruído. Um "achismo" que atrapalha a objetividade.

Mas e se esse ruído fosse, na verdade, um recurso? E se aquilo que o professor já viveu, o que deu certo e o que deu errado, as tentativas abandonadas, os acertos inexplicáveis, pudesse ser mobilizado como ferramenta de trabalho? Não como um método paralelo, mas como uma camada de percepção que nenhum protocolo consegue antecipar. É disso que trata este ensaio. Da experiência individual do professor como saber legítimo. Do direito de usar o que se aprendeu vivendo, não apenas estudando, para agir em sala de aula com mais precisão, mais economia, mais verdade.

2. Desenvolvimento

2.1 O que a formação esquece de escutar

Walter Benjamin, em “Experiência e pobreza” e em “O narrador”, descreveu um processo que só se tornou mais agudo com o tempo: a substituição da experiência (*Erfahrung*) pela vivência (*Erlebnis*) (Benjamin, 1994, p. 114-115, 197-198). A primeira é acumulada, sedimentada, narrável. Demora. A segunda é imediata, fragmentada, descartável. Chega em forma de informação, consome-se rápido, não se transforma em saber que permanece.

A formação de professores, com suas metas, seus créditos, suas competências a serem desenvolvidas em semestres contados, opera quase inteiramente no regime da vivência. O futuro professor estuda casos, lê textos, participa de oficinas. Tudo rápido, tudo cronometrado, tudo avaliado. O que sobra? Menos do que se imagina.

O problema não é a formação em si. É o que ela deixa de fora. É a suposição silenciosa de que o conhecimento relevante para a docência é aquele que vem de manuais e especialistas. António Nóvoa argumenta que a formação docente não se reduz à aquisição de técnicas; ela implica a construção de uma comunidade de prática baseada na partilha e na escuta (Nóvoa, 2017, p. 1122). Mas como partilhar o que não se reconhece como saber? Como escutar o que foi sistematicamente desqualificado?

O conhecimento que o próprio professor construiu ao longo de anos de prática, os erros recorrentes, os tipos de aluno com os quais aprendeu a lidar, os temas que sempre geram engajamento, esse conhecimento é tratado como anedótico. Não serve para publicação. Não entra no Currículo Lattes. Mas entra na sala de aula todos os dias.

Jorge Larrosa escreve que a experiência é “o que nos passa”. Não o que acontece, o que nos passa. A experiência nos toca, nos marca, às vezes nos fere (Larrosa, 2002a, p. 21). E é justamente aí que ela se torna formativa. Mas a formação docente, em sua versão mais institucional, tem pressa. Ela não tem tempo para o que “passa”. Ela quer resultados mensuráveis.

Pense no professor que aprendeu, depois de muitos anos, que determinada turma responde melhor a certas narrativas do que a explicações abstratas. Esse professor sabe algo. Não decorou um método. Ele o construiu, às vezes à custa de muito fracasso. E esse saber pode ser usado. Não como receita universal, mas como sensibilidade calibrada. Paulo Freire chamaria isso de “presença no mundo”, a disposição de quem não apenas aplica, mas habita a prática com todas as suas marcas (Freire, 1996, p. 36).

2.2 O saber que não está nos livros

Antônio Carlos Gomes da Costa definiu a “pedagogia da presença” como abertura deliberada ao outro, reciprocidade e compromisso (Costa, 2001, p. 52). O termo “presença” é interessante porque não

é físico. Não basta estar na sala. É preciso estar disponível. E essa disponibilidade não se adquire apenas com leituras.

Presença se adquire vivendo. É o professor que, depois de anos, já não se assusta com o silêncio hostil; aprendeu que, às vezes, recuar é mais produtivo que avançar. É o professor que reconhece o olhar do aluno que vai pedir para ir ao banheiro e nunca mais voltar, e decide se antecipar, segurá-lo com uma pergunta, só para ver o que acontece. É o professor que, tendo fracassado em três tentativas de trabalhar um texto difícil, descobre, na quarta, que o problema não era o texto, mas a entonação.

Nenhum manual de didática ensina essas coisas. Não porque os manuais sejam ruins, mas porque o conhecimento encarnado, aquele que mora nos gestos, nos humores, nas hesitações, não se traduz facilmente em sequências de passos. Elizabeth Macedo lembra que o cotidiano escolar é tecido por redes de significação que escapam a qualquer protocolo (Macedo, 2016, p. 112). O professor que aprendeu a ler essas redes, não com um método, mas com sua própria história, tem um recurso que não está disponível para quem acabou de chegar.

Larrosa comenta que a linguagem da experiência é sempre singular (Larrosa, 2002b, p. 56). Ela não se generaliza. O que funciona para um professor em uma turma pode não funcionar para outro em outra turma. Mas isso não significa que seja inútil. Significa que precisa ser manejado com cuidado.

O problema é que o professor, ao longo da carreira, aprende a desconfiar de sua própria experiência. A escola da racionalidade técnica, aquela que tudo quer medir, classificar, replicar, ensinou-lhe que o saber subjetivo é um viés a ser eliminado. Então ele guarda para si as percepções que a experiência sedimentou, as hipóteses de que determinado caminho vai dar errado. E, quando dá errado, suspira: “Eu sabia.”

Gallo chamou de “educação menor” aquela que acontece nas brechas, nas trincheiras do cotidiano, onde os protocolos da educação maior não alcançam ou chegam atrasados (Gallo, 2002, p. 175). A experiência individual do professor é um recurso privilegiado dessa educação menor. Ela não compete com a teoria; ela a complementa. O professor que nega sua experiência para se tornar um aplicador asséptico de métodos se empobrece. E empobrece a aula. Convém, contudo, distinguir os termos: experiência é o vivido que se acumula e se torna interpretável; intuição é a percepção situada e rápida que essa experiência pode tornar possível; saber prático é a capacidade de transformar ambos em uma decisão pedagogicamente justificável. Achismo, ao contrário, é tomar o hábito ou a impressão isolada como verdade, sem escuta do contexto, reflexão ou abertura para rever o próprio gesto.

2.3 Uma quarta-feira qualquer (relato de experiência)

Vale a pena ancorar essas reflexões numa situação concreta. Numa quarta-feira qualquer, no início do segundo semestre letivo, um professor de história do ensino fundamental se preparava para dar uma aula sobre a Revolução Francesa. O plano estava pronto: uma linha do tempo interativa, um vídeo curto

sobre a Tomada da Bastilha, a leitura de trechos da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão e, por fim, um debate orientado.

Chegou à sala, ligou o projetor, distribuiu as folhas. Começou como de costume. Mas algo estava diferente. O silêncio da turma não era o silêncio de atenção que ele conhecia; era um silêncio denso, pesado, como se os alunos estivessem em outro lugar. Ele tentou o vídeo. O vídeo passou, mas ninguém reagiu. Tentou a leitura dos trechos. As vozes saíam baixas, mecânicas. O debate foi um fracasso: ninguém falava.

No intervalo, o professor ficou na sala, pensando. Reviu mentalmente as últimas semanas. Lembrou-se de que, no início daquele semestre, a turma havia perdido um colega, um aluno que era muito querido, que havia mudado de escola abruptamente, sem despedidas. Ninguém tinha falado sobre isso em sala. O professor, na época, não deu importância. Achou que era melhor seguir em frente.

Naquele momento, ele percebeu. O silêncio não era sobre a Revolução Francesa. Era sobre a ausência. Sobre o luto não elaborado. Sobre a dificuldade de voltar a se concentrar quando algo importante havia sido cortado sem explicação.

Na semana seguinte, ele abandonou o plano. Chegou à sala e disse: “Antes de falar da Revolução Francesa, quero conversar sobre o que aconteceu com o nosso colega. Sei que ele fez falta. Sei que ninguém falou sobre isso. Vamos falar agora.”

A aula durou quarenta minutos. Não teve conteúdo programático. Teve lágrimas, abraços, testemunhos. Teve a reconstrução, ainda frágil, de um vínculo. No final, uma aluna disse: “Obrigada, professor. A gente não sabia como começar essa conversa.”

O professor não aprendeu essa estratégia em nenhum manual. Ele a construiu ali, na hora, a partir do que sentiu, do que ouviu, do que lembrou. Ele mobilizou sua experiência, sua própria história de perdas, sua percepção do clima da sala, sua coragem de abandonar o planejado, para intervir. Dermeval Saviani insistiu que a pedagogia histórico-crítica precisa partir da prática social e retornar a ela, passando pela problematização, pela instrumentalização e pela catarse (Saviani, 2008, p. 68). Nesse caso, a prática social não era o conteúdo “Revolução Francesa”; era a experiência coletiva do luto e da despedida. O professor leu essa prática, problematizou-a à sua maneira e interveio. O conteúdo programático ficou para a semana seguinte. E, quando voltou, os alunos estavam mais presentes.

2.4 Por que a experiência individual é eficiente

Neste ensaio, eficiência não designa a simples rapidez, mas a capacidade de agir com menor desperdício de tempo, energia e atenção. O professor que não mobiliza sua experiência precisa testar novamente o que já testou, cai na mesma armadilha e perde aulas inteiras tentando descobrir, na prática, o que já havia aprendido antes.

O professor que aprendeu a escutar sua própria experiência age com mais economia. Ele reconhece padrões. Não precisa refazer todo o percurso. Quando um silêncio estranho se instala, ele não perde quinze minutos tentando animar a turma com uma dinâmica improvisada; ele já sabe que aquele silêncio não é apatia, é cansaço acumulado, ou luto, ou ansiedade, e que o melhor a fazer é encurtar a aula, conversar ou recomeçar no dia seguinte.

Moacir Gadotti, em suas reflexões sobre a pedagogia de Paulo Freire, destaca que a prática educativa é um ato político que exige do educador uma leitura permanente do contexto (Gadotti, 1996, p. 45). Essa leitura não é apenas racional; é também intuitiva, corporal, afetiva. A intuição, aqui, não é um dom misterioso nem um simples *feeling*: é uma percepção situada, nutrida pela experiência acumulada, que precisa ser confrontada com os sinais concretos da situação.

É claro que a experiência também pode enganar. O que funcionou em uma turma pode fracassar em outra. O que deu certo no passado pode não dar mais. Mas o professor experiente sabe disso também. Ele não aplica sua memória como uma camisa de força. Ele a usa como uma lente. E a ajusta conforme o caso. José Carlos Libâneo lembra que a didática não pode prescindir da reflexão sobre a prática; ao contrário, é essa reflexão que a torna viva (Libâneo, 2004, p. 87). É nesse movimento entre o vivido, a leitura do contexto e a reflexão sobre os próprios critérios que se forma o saber prático: a capacidade de converter experiência e intuição em uma decisão pedagogicamente justificável. Ele não se opõe ao conhecimento científico; exige convocá-lo, interrogá-lo e situá-lo diante do que acontece.

Benjamin escreveu que a verdadeira experiência se caracteriza pela capacidade de ser transmitida (Benjamin, 1994, p. 198). O velho narrador contava histórias não para que fossem repetidas, mas para que servissem de reservatório de sentido. A experiência do professor é assim. Não é um repertório de receitas, mas um acervo de histórias que, quando bem compreendidas, ajudam a decidir no presente. E, como nota Nóvoa, o professor que narra sua experiência não está apenas relatando; está construindo uma identidade profissional mais sólida (Nóvoa, 2017, p. 1125).

2.5 Como usar o que se viveu sem cair no achismo

Há um risco real: confundir experiência com achismo. Achismo não é qualquer opinião, nem a simples ausência de formação acadêmica; é a adesão a uma impressão ou a um hábito como se fossem suficientes por si mesmos, sem considerar o contexto, os erros acumulados, os conhecimentos pedagógicos e a possibilidade de revisão. “Sempre fiz assim e deu certo.” Essa frase já deveria disparar um alarme. O mundo muda, os alunos mudam, o professor muda. O que sempre deu certo pode, amanhã, não dar mais.

O ponto não é substituir o conhecimento técnico pelo conhecimento pessoal. É integrá-los. A experiência refletida considera o contexto, aprende com os erros, dialoga com teorias, métodos e pesquisas e pode rever-se diante de uma situação nova. O professor precisa desse diálogo e também da

própria escuta: do que percebe ao entrar numa sala, das antecipações que sua memória dispara e dos sinais que o obrigam a corrigir o rumo.

Gallo insistiu que a educação menor é uma prática de resistência. Resistir à padronização, aos protocolos, à homogeneização. Mas resistir não é negar a teoria; é usá-la criticamente, a partir do lugar onde se está (Gallo, 2002, p. 175). O professor que confia em sua experiência não está rejeitando o conhecimento científico; está, isso sim, recusando a aplicação cega de regras que não levam em conta a singularidade de cada situação.

Gomes da Costa insistia que a presença não é um dom, mas uma prática deliberada. Estar presente é se dispor a ser afetado (Costa, 2001, p. 58). E só pode ser afetado quem já tem uma história de afetações. Quem já viveu situações análogas, fracassou nelas, aprendeu algo. O professor que não confia em sua própria história está sempre começando do zero. E começar do zero a cada aula é um luxo que a docência não permite.

Larrosa fala de uma “pedagogia da experiência” que valoriza o encontro como motor da formação (Larrosa, 2002b, p. 87). O encontro do professor com sua própria história, com seus sucessos e fracassos, é parte dessa pedagogia. Não um exercício de narcisismo, mas de honestidade. Saber do que se é capaz, o que já se fez, o que se evitou, e usar isso para decidir o que fazer agora.

Freire completaria: a prática pedagógica exige a “assunção da curiosidade”, a disposição de perguntar, de duvidar, de arriscar (Freire, 1996, p. 49). A experiência do professor não é um estoque de certezas; é um campo de perguntas. Usá-la bem é justamente não se prender a ela.

3. Conclusão

O professor que termina a aula e diz “eu sabia que não ia funcionar” não está apenas reclamando. Está atestando que sua experiência falou, mas não foi ouvida. Não porque ele não queira ouvir, mas porque a cultura escolar, e a formação que a sustenta, ensinou a desconfiar desse tipo de saber. Subjetivo, intransferível, difícil de medir.

Mas é esse saber que, muitas vezes, salva a aula. A correção de rumo de última hora. A decisão de abandonar uma atividade que estava dando errado. A escolha de contar uma história em vez de fazer uma explanação. Nada disso está no planejamento. Está no professor. Na camada de experiência que ele foi acumulando, ao longo dos anos, sem que ninguém lhe dissesse que aquilo também era conhecimento.

Valorizar a experiência individual não é propor uma volta ao “achismo”. É reconhecer que a docência é, também, um ofício artesanal, cujo tempo de prática produz um saber que não está inteiramente nos livros. Esse saber, porém, só ganha legitimidade quando é interrogado: pela situação concreta, pelos erros que o próprio professor reconhece, pelo diálogo com outros docentes e pelos conhecimentos

produzidos na área. A experiência não substitui a teoria; ela encontra nela instrumentos para compreender melhor o que viveu e para decidir com mais responsabilidade.

O que o professor já viveu não é um estorvo. É um recurso. Para a formação inicial, isso significa reconhecer que quem chega à licenciatura traz histórias de escolarização e de vida que precisam ser transformadas em matéria de reflexão, e não tratadas como ruído. Para a formação continuada, significa criar espaços de análise coletiva da prática, nos quais fracassos, intuições e acertos possam ser narrados, confrontados e reelaborados. Como lembra Nóvoa, não se forma um professor apenas com teorias; forma-se também com a escuta atenta daquilo que ele já viveu (Nóvoa, 2017, p. 1130).

Referências

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução: Sergio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, v. 1).

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Pedagogia da presença**: da solidão ao encontro. 2. ed. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 1996.

GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 169-178, jul./dez. 2002.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002a**.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002b.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2004.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo: política, cultura e diferença**. Rio de Janeiro: DP&A, 2016.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017**.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.