


**A FORMAÇÃO DOCENTE ENTRE SABERES DA EXPERIÊNCIA, INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E OS DESAFIOS DA EJA: POR UMA EDUCAÇÃO MAIS HUMANIZADA**

**TEACHER EDUCATION AMONG EXPERIENTIAL KNOWLEDGE, MULTIPLE INTELLIGENCES, AND THE CHALLENGES OF YOUTH AND ADULT EDUCATION: TOWARD A MORE HUMANIZED EDUCATION**

**FORMACIÓN DOCENTE ENTRE EL CONOCIMIENTO DE LA EXPERIENCIA, LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y LOS RETOS DE LA EJA: POR UNA EDUCACIÓN MÁS HUMANIZADA**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n7-274>

**Data de submissão:** 22/06/2025

**Data de publicação:** 22/07/2025

**Helena Teresinha Reinehr Stoffel**

Mestre em Educação

Instituição: Universidad Europea del Atlántico

Endereço: Espanha

E-mail: helenastoffel@g-mail.com

**Vivian Cristina Borges Hashitani**

Mestranda em Educação

Instituição: Universidad Europea del Atlántico

Endereço: Espanha

E-mail: contato@vivianborges.com.br

**Darlan Martins de Matos**

Mestrando em Educação

Instituição: Universidad Europea del Atlántico

Endereço: Espanha

E-mail: darlanmatos3@gmail.com

**Evanes de Oliveira Ribeiro Fidel**

Mestranda em Educação

Instituição: Universidad Europea del Atlántico

Endereço: Espanha

E-mail: evanesfidel@gmail.com

**Fábio Luiz Lins Lídio**

Mestrando em Educação

Instituição: Universidad Europea del Atlántico

Endereço: Espanha

E-mail: fabiolidio@gmail.com

**Fernando Assumpção Mesquita**

Mestrando em Educação

Instituição: Universidad Europea del Atlántico

Endereço: Espanha

E-mail: professorfernandoamesquita@gmail.com

**Francisca da Silva Vieira**

Mestranda em Educação  
Instituição: Universidad Europea del Atlántico  
Endereço: Espanha  
E-mail: franciscasilva1965@hotmail.com

**Gerlaine Scarato Trigo Martinez**

Mestranda em Educação  
Instituição: Universidad Europea del Atlántico  
Endereço: Espanha  
E-mail: gerlainetrigo@gmail.com

**Iniurdes da Cruz e Silva**

Mestranda em Educação  
Instituição: Universidad Europea del Atlántico  
Endereço: Espanha  
E-mail: linda1@hotmail.com

**Jovânia Maria de Souza**

Mestranda em Educação  
Instituição: Universidad Europea del Atlántico  
Endereço: Espanha  
E-mail: jovaniams@hotmail.com

**Leandro Spanghero**

Mestrando em Educação  
Instituição: Universidad Europea del Atlántico  
Endereço: Espanha  
E-mail: leandrospan@gmail.com

**Maria Suelene Lima Barbosa**

Mestranda em Educação  
Instituição: Universidad Europea del Atlántico  
Endereço: Espanha  
E-mail: lenalima0713@gmail.com

**Raimundo Juscelino Dinis Seixas**

Mestrando em Educação  
Instituição: Universidad Europea del Atlántico  
Endereço: Espanha  
E-mail: dinisseixas@hotmail.com

**Suianne Farrapo de Sales**

Mestranda em Educação  
Instituição: Universidad Europea del Atlántico  
Endereço: Espanha  
E-mail: suianne\_sales@hotmail.com

**Valéria Maria Fernandes Guarize**

Mestranda em Educação  
Instituição: Universidad Europea del Atlántico  
Endereço: Espanha  
E-mail: valeriaguarize@gmail.com

---

**RESUMO**

Este artigo discute a importância da formação docente para a promoção de uma aprendizagem significativa, humanizada e conectada aos saberes da experiência dos estudantes. Parte-se do entendimento de que ensinar é mais do que transmitir conteúdos: é criar vínculos, reconhecer as

múltiplas formas de aprender e valorizar os conhecimentos que os alunos trazem de suas vivências. A partir de uma revisão teórica e da análise de uma pesquisa de campo com professores da educação básica, a investigação revela que, embora muitos docentes já demonstrem sensibilidade às práticas de escuta ativa, à diversidade cognitiva e à construção de vínculos afetivos, ainda existem lacunas em sua formação, especialmente no que se refere à abordagem de competências socioemocionais, metodologias participativas e inteligências múltiplas. Os resultados apontam para a necessidade urgente de processos formativos que articulem teoria e prática, ampliem o repertório pedagógico dos educadores e fortaleçam seu papel como mediadores atentos, éticos e criativos no cenário educativo contemporâneo.

**Palavras-chave:** Formação Docente. Aprendizagem Significativa. Saberes da Experiência. Inteligências Múltiplas. EJA.

### ABSTRACT

This article discusses the importance of teacher education in promoting meaningful, humanized learning that is connected to students' experiential knowledge. It is based on the understanding that teaching goes beyond content transmission—it involves building bonds, recognizing multiple ways of learning, and valuing the knowledge students bring from their life experiences. Through a theoretical review and the analysis of a field survey with basic education teachers, the study reveals that although many educators already demonstrate sensitivity to active listening practices, cognitive diversity, and the development of affective bonds, significant gaps remain in their training, particularly regarding socioemotional skills, participatory methodologies, and multiple intelligences. The findings highlight the urgent need for training processes that bridge theory and practice, expand teachers' pedagogical repertoire, and strengthen their role as attentive, ethical, and creative mediators in today's educational landscape.

**Keywords:** Teacher Education. Meaningful Learning. Experiential Knowledge. Multiple Intelligences. Youth and Adult Education.

### RESUMEN

Este artículo analiza la importancia de la formación docente para promover un aprendizaje significativo y humanizado que conecte con el conocimiento experiencial del alumnado. Se basa en la comprensión de que enseñar va más allá de transmitir contenidos: se trata de crear conexiones, reconocer las múltiples formas de aprender y valorar el conocimiento que el alumnado aporta de sus experiencias. A partir de una revisión teórica y un análisis de investigación de campo con docentes de primaria, la investigación revela que, si bien muchos docentes ya demuestran sensibilidad hacia las prácticas de escucha activa, la diversidad cognitiva y la construcción de vínculos afectivos, persisten lagunas en su formación, especialmente en el abordaje de las competencias socioemocionales, las metodologías participativas y las inteligencias múltiples. Los resultados apuntan a la urgente necesidad de procesos de formación que articulen la teoría y la práctica, amplíen el repertorio pedagógico de los educadores y fortalezcan su rol como mediadores atentos, éticos y creativos en el panorama educativo contemporáneo.

**Palabras clave:** Formación Docente. Aprendizaje Significativo. Conocimiento Experiencial. Inteligencias Múltiples. EJA.

## 1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem é um fenômeno profundamente humano, construído na relação entre sujeitos, contextos e vivências. Para além da transmissão de conteúdos, aprender envolve escuta, vínculo e reconhecimento, elementos que ganham ainda mais força quando se considera a diversidade de trajetórias dos estudantes brasileiros. Seja na infância, na juventude ou na vida adulta, todos carregam consigo experiências de vida que, quando acolhidas pela escola, tornam-se fonte legítima de saber e impulso para o crescimento pessoal e coletivo.

Nesse cenário, torna-se urgente refletir sobre o papel do professor na construção de ambientes de aprendizagem significativos. Como respeitar os saberes que os estudantes já trazem? De que maneira a escuta ativa, a valorização das múltiplas inteligências e a atenção às dimensões socioemocionais podem contribuir para o desenvolvimento integral de todos os sujeitos da educação? Essas são perguntas centrais em um contexto educacional que exige do professor uma prática sensível, inclusiva e conectada à realidade dos estudantes.

A valorização dos saberes da experiência, o fortalecimento do vínculo afetivo entre professor e aluno e o reconhecimento das inteligências múltiplas emergem como pilares de uma aprendizagem significativa, que ultrapassa a mera transmissão de conteúdos e se transforma em encontro genuíno entre sujeitos. Como defendem Gardner (1995) e Fonseca (2018), a aprendizagem ocorre por diversas vias cognitivas, e o reconhecimento dessa pluralidade deve orientar as práticas pedagógicas. Além disso, a escuta sensível e o afeto são elementos estruturantes da construção do conhecimento, especialmente em contextos historicamente marcados pela exclusão, como ressaltam Simplício e Haase (2020).

Nesse sentido, a formação dos professores precisa ir além do domínio técnico ou conteudista, contemplando aspectos emocionais, éticos e relacionais que atravessam o cotidiano escolar. Dehaene (2022) enfatiza que a verdadeira criatividade pedagógica surge justamente da capacidade do professor de selecionar, com consciência e conhecimento de causa, as estratégias que melhor respondem às demandas de seus alunos.

Neste artigo, propõe-se uma reflexão sobre a importância da formação docente frente aos desafios de promover uma educação mais sensível às singularidades dos estudantes. A discussão articula teoria e prática a partir de uma pesquisa de campo com professores da educação básica. Embora traga atenção especial à Educação de Jovens e Adultos (EJA), o texto propõe contribuições aplicáveis a diferentes contextos educativos, reforçando a ideia de que o ato de ensinar está profundamente ligado à escuta, ao vínculo e ao respeito pela trajetória de cada aluno.

## **2 A APRENDIZAGEM COMO ENCONTRO DE SABERES E VÍNCULO**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa, historicamente, uma luta por reconhecimento, dignidade e direito à aprendizagem. Não deve ser tratada como uma adaptação do ensino regular, mas como uma modalidade autônoma, com identidade própria e sujeitos portadores de saberes construídos nas experiências de vida (Arroyo, 2017).

Amparada pela LDB (Brasil, 1996), a EJA é um direito garantido, ainda que persistam elevados índices de exclusão educacional entre adultos e idosos (INEP, 2022). Seus estudantes enfrentam desigualdades históricas e exclusão escolar, mas demonstram grande determinação ao retomarem os estudos, o que exige da escola um olhar sensível e respeitoso (Haddad; Di Pierro, 2020).

Freire (1996) reforça que ensinar é criar possibilidades de construção do conhecimento, especialmente na EJA, onde os estudantes trazem bagagens ricas que devem ser valorizadas. No entanto, a modalidade ainda sofre com preconceitos estruturais, como currículos descontextualizados e visão de educação de “segunda categoria” (Arroyo, 2006).

A evasão escolar é recorrente, impulsionada por fatores como o trabalho exaustivo e a falta de estímulo pedagógico (Oliveira; Moura, 2019), demandando políticas mais humanizadas e flexíveis. Nesse cenário, o papel do professor é fundamental: ele deve atuar como mediador entre os saberes escolares e os saberes da experiência (Souza; Caliman, 2020), construindo pontes entre o currículo e a realidade dos alunos.

A afetividade é um componente crucial do processo educativo, especialmente na EJA, onde o acolhimento pode ser o primeiro passo para o reencantamento com o aprender (Libâneo, 2013). Valorizar a oralidade, os saberes populares e comunitários é essencial para romper com a lógica excludente e colonizadora do currículo (Santos, 2018).

A interdisciplinaridade, defendida por Gadotti (2019), e o uso contextualizado das tecnologias (Moura; Santana, 2021) tornam o ensino mais significativo. Contudo, a formação dos docentes ainda é um desafio: muitos chegam à EJA sem preparação específica (Soares, 2022), o que compromete o trabalho pedagógico e a valorização da modalidade.

Apesar dos obstáculos, há experiências exitosas que revelam o potencial transformador da EJA quando há escuta ativa, metodologias participativas e articulação com a comunidade (Nunes; Almeida, 2020). Para tanto, é preciso investir em uma pedagogia da presença (Arroyo, 2017), pautada no diálogo, no respeito ao tempo dos sujeitos e na valorização das suas vozes.

O currículo da EJA deve ser construído com os estudantes, escutando suas demandas e interesses, de forma a promover o empoderamento e a cidadania (Macedo; Souza, 2018). Assumir a

EJA como uma política pública estruturante é um passo essencial na construção de uma sociedade mais justa, equitativa e humana.

Por natureza, o ser humano é um aprendiz incessante, dotado de uma capacidade de aprendizagem praticamente inesgotável. Na visão de Fonseca (2018, p. 133), essa capacidade está ligada a um potencial imenso e único de modificabilidade e flexibilidade cognitiva, que pode ser continuamente ampliado desde que seja devidamente e constantemente mediatizado.

Essa perspectiva reforça a importância de compreender a aprendizagem como um verdadeiro encontro entre saberes, aqueles que a criança ou jovem adulto traz de suas vivências e experiências, e os que a escola ou educador oferece. O vínculo estabelecido neste encontro é essencial para que o processo de aprendizagem se torne significativo, promovendo não apenas a aquisição de conteúdos, mas o fortalecimento da autonomia, da confiança e da motivação para seguir aprendendo ao longo da vida.

### **3 A VALORIZAÇÃO DOS SABERES DA EXPERIÊNCIA: ESCUTA, AFETO E RECONHECIMENTO**

No contexto da educação contemporânea, marcada pela influência da pedagogia romântica, observa-se um foco intenso no conhecimento conceitual, na compreensão profunda das ideias, em detrimento dos saberes procedimentais e factuais, que são parte essencial da vida prática e cotidiana. Simpício e Haase (2020) destacam que “a ênfase recai sobre ‘compreender e não sobre memorizar’, como se o segundo fosse uma atividade secundária, que nenhum médico, engenheiro, cientista, ou professor devesse se preocupar” (p. 53).

Esse desequilíbrio revela um desafio central para a Educação de Jovens e Adultos (EJA): valorizar verdadeiramente os saberes que emergem da experiência, aqueles que não estão necessariamente codificados em livros, mas que constituem o cotidiano e a história pessoal dos estudantes. A escuta atenta, o afeto e o reconhecimento desses saberes são, portanto, fundamentais para construir uma educação mais humanizada.

Falar de saberes da experiência é reconhecer que a aprendizagem não acontece apenas dentro da escola, mas também na vida, nos desafios enfrentados no cotidiano e nas trajetórias únicas de cada sujeito. Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), essa valorização é ainda mais necessária, pois os estudantes carregam consigo histórias marcadas por trabalho, resistência e exclusão educacional (Freire, 1996; Arroyo, 2017).

Esses saberes, construídos fora do espaço escolar, não podem ser ignorados. Como defende Josso (2004), a experiência é um processo formativo potente, e desconsiderá-la é reforçar o fracasso

escolar já vivido por muitos. Quando o professor acolhe essas vivências com respeito e escuta ativa, ele transforma a sala de aula em um espaço de reconstrução da autoestima e do pertencimento (Tardif, 2014; Libâneo, 2013).

Os saberes da experiência estão nos relatos de vida, nos gestos e nas memórias. Criar pontes entre esses saberes e os conteúdos escolares é dar vida ao currículo, tornando-o mais significativo e conectado à realidade dos estudantes (Nóvoa, 2017; Santos, 2018). Na prática, isso começa com a escuta atenta e se concretiza quando o cotidiano do aluno vira ponto de partida para as aulas.

Negar a legitimidade desses conhecimentos é esvaziar o sentido da EJA. É preciso superar a lógica que valoriza apenas os saberes escolares e reconhecer que cada aluno já chega à escola com uma bagagem rica, que deve ser considerada como ponto de partida para novas aprendizagens (Haddad; Di Pierro, 2020).

A valorização da cultura popular, da oralidade e da vivência comunitária enriquece o processo educativo, tornando-o mais afetivo, dialógico e transformador. O professor, nesse contexto, deixa de ser apenas transmissor de conteúdo e passa a ser um aprendiz junto aos estudantes (Souza; Caliman, 2020).

Essa abordagem precisa atravessar todas as etapas da Educação Básica, pois todos os sujeitos, crianças, jovens ou adultos, constroem saberes fora da escola. Incorporar essas experiências à prática pedagógica é reafirmar a dignidade do estudante e promover uma educação verdadeiramente humana, respeitosa e significativa (Nunes; Almeida, 2020; Gadotti, 2019).

Essa postura não apenas humaniza o processo de ensino, como também fortalece os vínculos e a permanência dos estudantes. “As competências socioemocionais têm um impacto direto no clima escolar, uma vez que, ao serem desenvolvidas e integradas ao currículo escolar, não apenas contribuem para o enfrentamento de desafios emocionais e sociais, mas também ajudam na criação de um ambiente colaborativo, inclusivo e saudável” (Vanderlei et al., 2025, p. 9).

#### **4 MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS E OS CAMINHOS DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**

A cognição ocupa papel central no desenvolvimento humano, sendo um dos pilares essenciais para a adaptação e o aprendizado ao longo da vida. Fonseca (2018) ressalta que “a cognição é uma das componentes fundamentais do potencial de adaptação e aprendizagem; sem ela, a evolução da espécie humana e da sua comunicação linguística e concomitante representação simbólica não seriam exequíveis” (p. 62).



Na perspectiva das múltiplas inteligências, essa visão amplia-se, considerando que o processo de aprendizagem significativa não ocorre apenas pela aquisição intelectual tradicional, mas pela integração de diferentes formas de compreender, expressar e interpretar o mundo. Cada inteligência – seja ela linguística, corporal, interpessoal, intrapessoal, entre outras – contribui para que o aluno construa sentidos profundos e conecte o novo conhecimento ao seu universo pessoal.

Essa abordagem valoriza as diversas maneiras pelas quais os estudantes aprendem, reforçando a necessidade de práticas educativas que respeitem o ritmo, o estilo e o repertório de cada indivíduo, promovendo, assim, uma aprendizagem mais rica, envolvente e verdadeira.

Falar sobre aprendizagem significativa na Educação de Jovens e Adultos é, antes de tudo, compreender que ninguém chega à escola zerado de saber. Todos os alunos, sem exceção, trazem consigo marcas da vida, vivências do cotidiano e formas de interpretar o mundo que precisa ser considerada no processo de ensino (Ausebel, 2003). Ignorar isso é desumanizar a aprendizagem.

O conceito de aprendizagem significativa, proposto por Ausubel, defende que o novo conteúdo só faz sentido quando encontra eco em algo que o aluno já conhece. Na EJA, esse princípio é ainda mais evidente, pois os estudantes têm uma trajetória de vida rica e, muitas vezes, complexa. Segundo Moreira (2011), o conhecimento prévio é a base sobre a qual o novo saber se apoia e ganha sentido.

É justamente essa construção sobre saberes anteriores que permite ao aluno adulto criar relações, formular hipóteses e compreender os conteúdos escolares a partir daquilo que ele já viveu. Segundo Nóvoa (2017), a biografia de cada sujeito deve ser considerada um instrumento pedagógico, pois é nela que se inscreve o desejo de aprender.

Na prática, isso significa que o professor da EJA precisa partir do cotidiano do aluno para apresentar o conteúdo. Quando o docente contextualiza um conteúdo de matemática com a realidade do comércio ambulante de um estudante, por exemplo, ele está fazendo uma ponte entre o conhecimento formal e o saber da experiência (Santos, 2018).

Essa estratégia aproxima o conteúdo da realidade, tornando o processo mais acolhedor e, acima de tudo, mais respeitoso. Segundo Souza e Caliman (2020), quando o aluno percebe que o que ele já sabe tem valor, sua autoestima se fortalece, e ele passa a acreditar na sua própria capacidade de aprender.

Além disso, o reconhecimento do conhecimento prévio evita que o professor repita conteúdos que o aluno já domina empiricamente. A falta dessa escuta ativa pode gerar desinteresse e sensação de inutilidade do ensino. Para Gadotti (2019), a escuta pedagógica é uma das maiores ferramentas de quem ensina com o coração aberto e a mente atenta.



Outro ponto importante é que, na EJA, o conhecimento prévio não se limita a conteúdos escolares esquecidos ou nunca aprendidos. Ele abrange valores, visões de mundo, crenças e experiências que moldam a forma como o sujeito aprende. Arroyo (2017) afirma que toda educação deve dialogar com esses elementos se quiser ser transformadora.

A ideia de que o aluno da EJA precisa “recuperar o tempo perdido” é injusta e contraproducente. Não se trata de correr atrás de um tempo que não volta, mas de valorizar o presente do aluno como um tempo cheio de possibilidades. Segundo Freire (1996), o educador deve acolher o hoje do educando, respeitando sua história sem ignorar seus sonhos.

Um dos grandes desafios dos educadores é desconstruir a ideia de que só o conteúdo escolar é válido. O estudante que passou anos resolvendo problemas reais no dia a dia tem muito a ensinar e muito a aprender. A pedagogia que respeita isso é mais humana, mais eficaz e mais engajada com o propósito da educação (Tardif, 2014).

Outro aspecto essencial é trabalhar com temas geradores que dialoguem com a vida do aluno. A aprendizagem significativa se intensifica quando o conteúdo faz sentido não apenas racionalmente, mas também emocionalmente. Conforme Josso (2004), é na intersecção entre razão e emoção que a aprendizagem se enraíza.

Um conteúdo isolado, sem conexão com a realidade do aluno, corre o risco de ser esquecido logo após a avaliação. Já o conteúdo vivido, sentido, dialogado, permanece porque toca a experiência do sujeito. Para Libâneo (2013), ensinar é um ato profundamente relacional e, por isso, exige sensibilidade para reconhecer o outro como sujeito ativo no processo.

É importante lembrar que o conhecimento prévio não está pronto, acabado ou sempre correto. Mas ele é ponto de partida legítimo, e precisa ser valorizado como tal. Segundo Moreira (2011), é papel do professor ajudar o aluno a reorganizar seus saberes à luz do novo conhecimento, sem desmerecer suas percepções anteriores.

A sala de aula da EJA, quando aberta ao saber prévio, torna-se um espaço mais dialogado, democrático e criativo. Os alunos deixam de ser apenas receptores e passam a ser também produtores do processo educativo. Essa mudança de perspectiva transforma a relação com o conhecimento e com a escola (Haddad; Di Pierro, 2020).

Aprender não é acumular conteúdo, é transformar formas de ver e agir no mundo. Por isso, quando o educador conecta o que o aluno já sabe com o que ele precisa aprender, não apenas ensina, transforma. E esse é o verdadeiro sentido da educação, especialmente na EJA: reconhecer o valor do passado para construir, com dignidade, o presente e o futuro (Arroyo, 2017).

Por fim, respeitar o conhecimento prévio é um gesto de escuta, de afeto e de compromisso com uma educação que não apenas ensina, mas que valoriza a vida de quem aprende. É nesse movimento que a EJA se torna, de fato, uma porta aberta para novos começos com raízes no vivido e olhos voltados para o que ainda pode ser construído (Nóvoa, 2017).

## **5 O PAPEL DO PROFESSOR: FORMAÇÃO, HUMANIZAÇÃO E ESCUTA ATIVA**

Compreender os saberes da experiência é um passo essencial para tornar a Educação de Jovens e Adultos mais humana e significativa. Mas para que essa valorização se traduza em práticas pedagógicas concretas, é necessário que o educador esteja preparado para reconhecer que existem muitas formas de ser inteligente, e que cada aluno aprende a partir de suas próprias formas de sentir, pensar e agir no mundo.

A teoria das inteligências múltiplas, proposta por Howard Gardner (1995), rompe com a ideia reducionista de inteligência única, centrada em habilidades lógico-matemáticas e linguísticas. Gardner propõe pelo menos oito tipos distintos de inteligência: linguística, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, musical, interpessoal, intrapessoal e naturalista. Mais do que uma tipologia rígida, essa teoria oferece ao educador um olhar ampliado e mais sensível sobre a diversidade presente em sala de aula, especialmente na EJA, onde os alunos chegam com histórias de vida ricas, mas frequentemente marcadas por exclusão escolar.

Esses sujeitos, que muitas vezes não se identificam com as formas tradicionais de ensino, revelam competências extraordinárias no campo da oralidade, do trabalho manual, da convivência humana, da espiritualidade, da musicalidade, da observação da natureza, entre outras expressões de saber. Como reconhecer essas competências, se o olhar do professor estiver preso a apenas uma ou duas formas de inteligência?

A escuta sensível, já defendida por Freire (1996) e Nóvoa (2017) como base para uma pedagogia libertadora, encontra na teoria das múltiplas inteligências uma ferramenta complementar de reconhecimento e valorização dos sujeitos. Quando o educador enxerga que o saber de vida do aluno pode se manifestar por meio de sua inteligência interpessoal (em sua habilidade de cuidar do outro), ou corporal (em sua destreza no trabalho manual), ou musical (em sua vivência com cantos e ritmos populares), ele compreende que a aprendizagem não se limita ao caderno e à lousa, ela pulsa na vida.

No entanto, essa escuta só é possível quando o professor foi formado para ela. Muitos docentes da EJA chegam a essa modalidade sem preparo para lidar com tamanha diversidade cognitiva e afetiva. A formação inicial, ainda centrada em modelos conteudistas e lineares, raramente oferece subsídios para trabalhar com inteligências múltiplas ou mesmo para reconhecer o valor dos saberes da

experiência. Como destaca Soares (2022), é urgente pensar em propostas de formação continuada que fortaleçam o educador como mediador de inteligências diversas.

Mais do que aplicar testes ou tentar enquadrar os alunos em perfis fixos, a proposta de Gardner (1995) convida o educador a observar com sensibilidade, a diversificar suas estratégias didáticas, a criar espaços em que cada aluno possa se reconhecer e se expressar. A roda de conversa, o relato autobiográfico, a produção de textos orais ou escritos, o uso de músicas, dramatizações, registros visuais, jogos cooperativos e atividades práticas, tudo isso são caminhos possíveis para valorizar inteligências diversas e integrar os saberes da vida ao processo escolar.

Trabalhar com múltiplas inteligências na EJA, e em qualquer etapa da educação básica, é, portanto, uma forma de combater o fracasso escolar histórico ao qual muitos estudantes foram submetidos. É dizer, com a prática, que todos sabem algo e todos têm potencial para aprender, desde que tenham a oportunidade de aprender da sua maneira.

Nesse processo, torna-se essencial refletir: quem são nossos estudantes? Quem é o nosso público? A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, p. 463), aponta que “adotar essa noção ampliada e plural de juventudes significa, portanto, entender as culturas juvenis em sua singularidade. Significa não apenas compreendê-las como diversas e dinâmicas, como também reconhecer os jovens como participantes ativos das sociedades nas quais estão inseridos, sociedades essas também tão dinâmicas e diversas.”

Reconhecer essa pluralidade implica em criar práticas pedagógicas que acolham os sujeitos em sua inteireza, considerando não apenas seus saberes, mas também suas emoções, histórias de vida e vínculos afetivos. Para além das dimensões cognitivas, a aprendizagem também depende de vínculos emocionais e de um ambiente acolhedor. O estudante necessita de alguém que olhe por ele e para ele, que ouça suas necessidades e anseios. Não se trata apenas de ensinar conteúdos, mas de estabelecer vínculos reais que sustentem a aprendizagem, uma vez que, o acolhimento e a empatia, ao serem praticados no ambiente escolar, propiciam aos alunos um espaço de segurança emocional que favorece o desenvolvimento integral dos estudantes.

Nesse sentido, a teoria das inteligências múltiplas não substitui a valorização dos saberes da experiência, ela a complementa, amplia e fortalece. Juntas, essas abordagens contribuem para uma educação mais justa, mais afetuosa e mais eficaz. Um ensino em que o professor não apenas ensina, mas aprende com as múltiplas formas de inteligência e de existência que preenchem sua sala de aula.

A verdadeira criatividade pedagógica emerge do domínio profundo e abrangente das estratégias educacionais disponíveis, aliado à capacidade do professor de escolher, de forma criteriosa e consciente, aquelas que melhor atendem às necessidades e particularidades de seus estudantes.

Dehaene (2022) salienta que “a verdadeira criatividade pedagógica só pode provir do conhecimento completo do leque de estratégias disponíveis e da capacidade de escolher cuidadosamente entre elas, com pleno conhecimento de seu impacto sobre os estudantes” (p. 325).

Nesse sentido, a formação docente precisa ir além do domínio técnico, incorporando a humanização do ensino e a escuta ativa, para que o educador possa interpretar as demandas singulares de cada aluno e oferecer caminhos personalizados de aprendizagem. É essa combinação entre conhecimento, sensibilidade e escuta que potencializa o papel transformador do professor na construção de uma educação mais justa e significativa.

## **6 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO ESPAÇO DE REEXISTÊNCIA**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é, antes de tudo, um território de reexistência: lugar onde a vida, tantas vezes marcada por interrupções, exclusões e silenciamentos, encontra possibilidade de recomeço. Mais do que ensinar conteúdos escolares, a EJA precisa ser um espaço de reconstrução de vínculos, autoestima e pertencimento. E isso só é possível quando a escola se reconhece como espaço de relações humanas.

A aprendizagem, nesse contexto, está profundamente conectada às emoções. Não se trata apenas de transmitir saberes formais, mas de criar um ambiente onde os estudantes se sintam acolhidos, escutados e valorizados em sua presença cotidiana. Como nos lembra Melo (2019), o ambiente escolar deve ser pensado a partir de pilares como o acolhimento, o pertencimento e a experiência estética, elementos fundamentais para uma educação mais sensível e significativa.

O vínculo afetivo entre educadores, estudantes, famílias e comunidade é condição para que o processo de aprendizagem aconteça de maneira plena. Um estudante aprende melhor quando sente que sua presença importa, quando percebe que há alguém que o enxerga para além da matrícula e do desempenho acadêmico. Detalhes como ser chamado pelo nome, ter sua história considerada e sentir-se parte real do grupo fazem toda a diferença.

A empatia, nesse cenário, torna-se ponte entre o emocional e o cognitivo. De acordo com Silva et al. (2022), a empatia no ambiente escolar favorece não apenas as relações interpessoais, mas também a aprendizagem, ao criar um espaço de escuta, respeito e valorização do outro. Mais do que uma habilidade emocional, ela é uma atitude pedagógica que sustenta a construção de vínculos genuínos e duradouros.

Essa ideia é reforçada por Cai, Yang e Ge (2022), ao apontarem que a empatia do professor exerce um papel fundamental no desenvolvimento emocional e cognitivo dos alunos, sendo o

sentimento de pertencimento um mediador significativo desse processo. Quando o estudante se sente parte da escola, sua disposição para aprender e se envolver cresce de forma significativa.

Infelizmente, em muitos contextos, os alunos ainda se veem como “mais um” em meio a tantos. Falta-lhes o olhar que acolhe, a palavra que anima, o gesto que convida. E essa ausência não é responsabilidade de um único docente, mas do clima institucional como um todo. É necessário, portanto, que a escola como instituição assuma o compromisso com o bem-estar emocional dos sujeitos que a compõem.

Promover uma cultura de pertencimento significa, também, garantir espaços de escuta ativa entre escola e comunidade. As reuniões com as famílias não devem ser meramente burocráticas, mas momentos de escuta e construção conjunta de estratégias que favoreçam o desenvolvimento integral dos estudantes, especialmente aqueles que enfrentam dificuldades de ordem socioemocional.

A escola, quando enraizada na escuta e no afeto, se torna mais do que um local de ensino: torna-se um espaço de refúgio e transformação. Essa experiência de pertencimento e segurança emocional é indispensável para o florescimento de trajetórias marcadas pela exclusão. Como aponta Souza e Dantas (2021), é no ambiente empático e acolhedor que se criam as condições mais favoráveis para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Reconhecer a história de vida de cada aluno, suas singularidades, seus modos de ser e sentir, é um gesto pedagógico de grande potência. Afinal, a escola é uma comunidade viva, feita de pessoas e relações. Somente quando o afeto, a escuta e o respeito são colocados no centro do projeto educativo é que a aprendizagem pode realmente florescer. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reforça-se que,

Adotar essa noção ampliada e plural de juventudes significa, portanto, entender as culturas juvenis em sua singularidade. Significa não apenas compreendê-las como diversas e dinâmicas, como também reconhecer os jovens como participantes ativos das sociedades nas quais estão inseridos, sociedades essas também tão dinâmicas e diversas (Brasil, 2018, p. 463)

Por isso, mais do que uma responsabilidade pedagógica, acolher e escutar cada estudante é um compromisso ético com sua dignidade e com o direito de existir plenamente no espaço escolar. Quando a escola se torna um lugar onde as emoções são respeitadas, onde a história de cada um é reconhecida e onde os vínculos são cultivados com afeto e intenção, ela passa a cumprir seu papel mais transformador: ser um espaço onde se aprende com sentido, se cresce com apoio e se vive com esperança.

## **7 RESULTADOS DA PESQUISA: PRÁTICAS E PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE ESCUTA, HUMANIZAÇÃO E FORMAÇÃO**

Os dados coletados junto aos professores revelam uma compreensão ampliada sobre a importância de práticas pedagógicas mais humanizadas, baseadas no acolhimento, na escuta ativa e no reconhecimento das singularidades dos estudantes. A maioria dos participantes afirmou valorizar, com frequência, os saberes adquiridos fora da escola, compreendendo que as experiências de vida dos alunos são essenciais para a construção do conhecimento escolar. Essa valorização se expressa por meio de estratégias como rodas de conversa, diálogos espontâneos e criação de espaços de fala, nos quais os estudantes são encorajados a compartilhar seus pensamentos, sentimentos e vivências.

Quanto à escuta ativa, os docentes relataram práticas que envolvem a atenção genuína ao que os alunos dizem, o olhar atento, a empatia e a reformulação das falas para demonstrar compreensão. Há também a preocupação em envolver os estudantes mais tímidos e em promover um ambiente acolhedor e respeitoso, que favoreça o pertencimento e a participação.

Outro aspecto relevante identificado foi o reconhecimento da diversidade das formas de aprender. A maioria dos professores afirma empregar abordagens que consideram as múltiplas inteligências, como a interpessoal, corporal, linguística, musical, entre outras, indicando um esforço em respeitar os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem. Essa diversidade é percebida como uma riqueza que exige práticas pedagógicas flexíveis e sensíveis.

O vínculo afetivo entre professor e aluno apareceu como elemento central nas respostas. Os educadores reconhecem que é por meio do afeto, da escuta e da confiança que o processo de aprendizagem se fortalece. Esse vínculo é compreendido como base para a motivação, o engajamento e a permanência dos alunos nas atividades escolares, transformando o esforço em conquista.

Contudo, apesar dessas práticas e percepções alinhadas a uma educação humanizada, os dados também revelam fragilidades na formação docente. A maioria dos professores relatou que temas como afetividade, escuta ativa e inteligências múltiplas foram abordados apenas superficialmente em sua formação inicial ou continuada. Além disso, muitos afirmam sentir-se apenas parcialmente preparados para lidar com a diversidade de trajetórias, emoções e realidades dos alunos, o que evidencia a necessidade de formação mais profunda, contextualizada e contínua.

Esses resultados indicam que, embora haja uma sensibilidade crescente por parte dos professores, ainda existe um distanciamento entre os desafios vivenciados no cotidiano da sala de aula e os subsídios oferecidos pelas formações tradicionais. Assim, torna-se urgente investir em processos formativos que articulem teoria e prática, com foco no desenvolvimento integral dos educadores,

capazes de acolher, interpretar e transformar a experiência de aprendizagem em um percurso verdadeiramente significativo

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Repensar a aprendizagem em sua dimensão mais profunda é reconhecer que ela não se restringe à assimilação de conteúdos, mas se constrói na intersecção entre histórias de vida, vínculos afetivos e experiências concretas. Ao longo deste artigo, refletimos sobre o papel da formação docente na construção de práticas pedagógicas mais sensíveis e inclusivas, capazes de acolher os saberes da experiência, valorizar as múltiplas inteligências e promover a escuta ativa como eixo estruturante da educação.

Embora a Educação de Jovens e Adultos tenha sido destacada como campo fértil para essa discussão, as ideias aqui defendidas se aplicam a todas as etapas da Educação Básica. Em qualquer fase da vida, os estudantes carregam consigo vivências que, quando legitimadas pela escola, transformam-se em potentes alicerces para a construção do conhecimento. O ato de ensinar, nesse contexto, transcende o domínio técnico e exige do professor uma postura de abertura, empatia e constante reinvenção.

Conclui-se que promover uma educação verdadeiramente humanizada e significativa exige o rompimento com modelos excludentes e a construção de ambientes escolares nos quais todos se sintam pertencentes, respeitados e capazes de aprender. É preciso formar professores que saibam interpretar os caminhos do aprender para além da lógica do desempenho, atentos às subjetividades, às emoções e às possibilidades de cada estudante.

Entre os principais achados desta reflexão, destacam-se:

- a relevância dos saberes oriundos da vida, do trabalho e das relações para a construção de uma aprendizagem significativa;
- a influência do acolhimento e da empatia no bem-estar e na permanência dos estudantes na escola;
- a urgência de uma formação docente que contemple a escuta ativa e o cuidado como princípios formativos;
- a valorização das múltiplas inteligências como eixo estruturante de uma educação mais inclusiva;
- e a necessidade de um currículo que dialogue com a realidade dos alunos, favorecendo sua autonomia e protagonismo.



Ensinar, portanto, é cultivar vínculos, escutar com atenção e reconhecer os saberes que cada estudante carrega em sua trajetória. Como afirmam Gardner (1995) e Fonseca (2018), a aprendizagem se dá por múltiplos caminhos, e o reconhecimento dessa diversidade enriquece as práticas pedagógicas. Já Simpício e Haase (2020) reforçam que a escuta sensível é central para ativar a motivação e a memória de trabalho, especialmente em contextos marcados por exclusão. E, como lembra Dehaene (2022), a verdadeira criatividade pedagógica nasce do domínio consciente das estratégias e da capacidade do professor de adaptá-las às necessidades reais de seus alunos.

Que a formação docente continue sendo, assim, um espaço de reflexão ética, de escuta e de transformação. Que a escola se consolide como lugar de encontro entre saberes, de respeito à singularidade e de construção coletiva de futuros mais justos, afetivos e possíveis.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.
- ARROYO, Miguel. *Currículo, território em disputa*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- AUSUBEL, David Paul. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 13 maio 2025.
- CAI, Y.; YANG, Y.; GE, Q. et al. The interplay between teacher empathy, students' sense of school belonging, and learning achievement. *European Journal of Psychology of Education*, v. 38, p. 1167-1183, 2023. DOI: 10.1007/s10212-022-00637-6.
- DEHAENE, Stanislas. *É assim que aprendemos: por que o cérebro funciona melhor do que qualquer máquina (ainda...)*. São Paulo: Contexto, 2022.
- FONSECA, Vitor da. *Desenvolvimento cognitivo e processo de ensino-aprendizagem: abordagem psicopedagógica à luz de Vygotsky*. Petrópolis: Vozes, 2018.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. *Educação popular na escola cidadã*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019.
- GARDNER, Howard. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. São Paulo: Ação Educativa, 2020.
- INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo Escolar da Educação Básica 2022: resumo técnico*. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/>. Acesso em: 13 maio 2025.
- JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 27. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- MACEDO, Lúcia; SOUZA, João Carlos. *Currículo e identidade na EJA: perspectivas críticas e experiências emancipatórias*. Campinas: Papirus, 2018.
- MOREIRA, Marco Antônio. *Teoria da aprendizagem significativa: um referencial para organizar o currículo por competências*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- MELO, Dlainy Kezia Sá Barreto de. *O ambiente escolar é pensado para promover experiência estética, acolhimento e o despertar do pertencimento no aluno?* 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.
- MOURA, Ana Paula; SANTANA, Ricardo. Tecnologias e afetividade na EJA: desafios e possibilidades. *Práxis Educacional, Vitória da Conquista*, v. 17, n. 45, p. 230-248, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis>. Acesso em: 10 maio 2025.
- NÓVOA, António. *O tempo dos professores*. Lisboa: Educa, 2017.
- NUNES, Tereza; ALMEIDA, Flávia. *Experiências exitosas na EJA: relatos e reflexões*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- SILVA, Márcio Magalhães da. *Crítica à formação de competências socioemocionais na escola*. HISTEDBR On-line, Campinas, v. 22, n. 00, p. e022013, 2022. DOI: 10.20396/rho.v22i00.8659871.
- SILVA, Arielle Cristhine da; SILVA, Eliana de Oliveira; SILVA, Jhoneta Bruna Crispim da; CUNHA, Maria Rita da; OLIVEIRA, Neidemar Santos de; PEREIRA, Vilma de Souza Neris. Educação e empatia: a importância da relação professor-aluno. *RCMOS - Revista Científica Multidisciplinar O Saber, Brasil*, v. 1, n. 1, 2025. DOI: 10.51473/remos.v1i1.2025.1011.
- SILVA, Danielle Ferreira da et al. Competências socioemocionais e formação docente: desafios e perspectivas. *Formação de Professores*, n. 13, p. 1-10, 2021. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/86587>. Acesso em: 9 jul. 2025.
- SIMPLÍCIO, Henrique Augusto Torres; HAASE, Vítor Geraldi. *Pedagogia do fracasso: o que as ciências cognitivas têm a dizer sobre a aprendizagem?* Belo Horizonte: Ampla, 2020.
- SOARES, Leôncio. Educação de jovens e adultos: políticas públicas e desafios contemporâneos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbdeu/>. Acesso em: 14 maio 2025.
- SOUZA, Marina; CALIMAN, Lúcio. Educação de adultos e práticas de escuta sensível: por uma pedagogia da presença. *Revista Pedagógica*, v. 24, n. 50, p. 112-129, 2020.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- VANDERLEI, Marisa Junia Geremias et al. Educação socioemocional e o clima escolar: estratégias de acolhimento e pertencimento. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, v. 17, n. 4, p. e8137, 2025.