REVISTA CIENTÍFICA - RECIMA21 ISSN 2675-6218

SABERES DA EXPERIÊNCIA NA EJA: O CONHECIMENTO QUE A VIDA ENSINA E A ESCOLA PRECISA RECONHECER

KNOWLEDGE FROM EXPERIENCE IN EJA: THE KNOWLEDGE THAT LIFE TEACHES AND THE SCHOOL NEEDS TO RECOGNIZE

CONOCIMIENTOS DE LA EXPERIENCIA EN EJA: EL CONOCIMIENTO QUE LA VIDA ENSEÑA Y LA ESCUELA NECESITA RECONOCER

Ranier Figueredo[1], Leda Maria Zilli[2], Mirian Farias Gomes[3], Maria de Lourdes Machado de Oliveira[4], Jádina de Farias Neves[5], Wagner Cardoso de Maria[6], Rita de Cássia Cavalaro de Oliveira[7], Patricia Marcondes Demelis[8], Gilson Schimtz Michels[9], Clailton Damaceno Paz[10]

e676557
https://doi.org/10.47820/recima21.v6i7.6557

PUBLICADO: 7/2025

RESUMO

Este artigo nasceu da escuta atenta e do olhar sensível sobre a trajetória de tantos jovens e adultos que, mesmo diante de tantos obstáculos, decidiram voltar a estudar. A pesquisa, de caráter exclusivamente bibliográfico, buscou compreender como os saberes da experiência, aqueles aprendidos na vida, no trabalho, nas relações e nas lutas diárias, podem (e devem) ser valorizados na Educação de Jovens e Adultos. A partir do diálogo com autores como Paulo Freire, Miguel Arroyo, Maurice Tardif e António Nóvoa, o estudo defende que o conhecimento não começa na escola, mas sim na vida. Os resultados apontam que reconhecer o que o aluno já sabe é uma forma de dar sentido ao que ele ainda pode aprender, tornando a aprendizagem mais significativa, respeitosa e verdadeira. Quando a escola acolhe as vivências dos estudantes e constrói o saber com base nelas, ela se transforma em um espaço de reencontro com a dignidade e com o prazer de aprender.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Saberes da vida. Conhecimento prévio. Aprender com sentido. Respeito à trajetória.

[1] Mestre em Educação Física e Atividade Física - Universidad Europea del Atlántico - Espanha (UNEA). Especialização em Educação Física Escolar e Fisiologia do Exercício. Graduado em Educação Física. Professor de Educação Física no estado de Santa Catarina e da Prefeitura de Tubarão.
[2] Mestranda em Educação com especialização em TICs - Universidad Europea del Atlántico - Espanha (UNEA). Graduada em Artes Visuais. Especialização em História da arte e arte educação. Professora de Artes da rede municipal de Tubarão.
[3] Mestranda em Educação com especialização em TICs - Universidad Europea del Atlántico - Espanha (UNEA). Especialização em. Graduada em Letras Português e inglês. Especialista em Metodologia e prática interdisciplinar do ensino. Assistente Técnico Pedagógico no Estado de Santa Catarina.
[4] Mestranda em Educação com especialização em TICs - Universidad Europea del Atlántico - Espanha (UNEA). Graduada em Educação Artística. Especialização em Metodologia de Ensino.
[5] Mestranda em Educação com especialização em TICs - Universidad Europea del Atlántico - Espanha (UNEA). Graduada em Artes Visuais e Pedagogia. Especialista em Metodologia e Prática Interdisciplinar do Ensino. Professora de Artes da rede municipal de Tubarão.
[6] Mestranda em Educação com especialização em TICs - Universidad Europea del Atlántico - Espanha (UNEA). Graduada em Sociologia. Técnico da Gerência de Educação de Tubarão e Professor de Sociologia.
[7] Mestranda em Educação com especialização em TICs - Universidad Europea del Atlántico - Espanha (UNEA). Graduada em Pedagogia. Especialista em Alfabetização e letramento. Assistente de Educação no Estado de Santa Catarina.
[8] Mestranda em Educação com especialização em TICs - Universidad Europea del Atlántico - Espanha (UNEA). Graduada em Pedagogia e História. Especialista em Psicopedagogia. Assistente de Educação no Estado de Santa Catarina.
[9] Mestrando em Educação com especialização em TICs - Universidad Europea del Atlántico - Espanha (UNEA). Graduado em Pedagogia, História, Informática, Gestão Comercial, Geografia e Gastronomia. Especialista em Tecnologias Educacionais e Docência para a Educação Profissional e Tecnológica. Professor de no Estado de Santa Catarina.
[10] Mestrando em Educação com especialização em TICs - Universidad Europea del Atlántico - Espanha (UNEA). Graduado em Educação Física. Especialista em Educação Física. Assessor de direção do CEJA de Tubarão e professor de Educação Física na Prefeitura de Tubarão.

ISSN: 2675-6218 - RECIMA21

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

REVISTA CIENTÍFICA - RECIMA21 ISSN 2675-6218

ABSTRACT
This article was born from a sensitive look and a deep respect for the journey of so many young and adult learners who, despite the challenges, chose to return to school. Based on an exclusively bibliographic approach, the study seeks to understand how experiential knowledge the kind learned through life, work, relationships, and everyday struggles — can and should be valued in Youth and Adult Education. Through the voices of authors such as Paulo Freire, Miguel Arroyo, Maurice Tardif, and António Nóvoa, the research affirms that learning doesn't start at school; it begins with life. The findings show that recognizing what the student already knows brings meaning to what still needs to be learned, making the educational process more authentic, respectful, and meaningful. When the school embraces the learner's story and builds upon it, it becomes a space of dignity, belonging, and transformation.

KEYWORDS: *Youth and Adult Education. Life knowledge. Prior learning. Meaningful learning. Respect for experience.*

RESUMEN
Este artículo nace de una escucha atenta y una mirada sensible a la trayectoria de tantos jóvenes y adultos que, a pesar de enfrentar tantos obstáculos, decidieron volver a estudiar. La investigación, de carácter exclusivamente bibliográfico, buscó comprender cómo el conocimiento experiencial, aquel aprendido en la vida, en el trabajo, en las relaciones y en las luchas cotidianas, puede (y debe) ser valorado en la Educación de Jóvenes y Adultos. A partir del diálogo con autores como Paulo Freire, Miguel Arroyo, Maurice Tardif y António Nóvoa, el estudio argumenta que el conocimiento no comienza en la escuela, sino en la vida. Los resultados indican que reconocer lo que el estudiante ya sabe es una forma de dar sentido a lo que aún puede aprender, haciendo el aprendizaje más significativo, respetuoso y veraz. Cuando la escuela acoge las experiencias de los estudiantes y construye conocimiento a partir de ellas, se convierte en un espacio para reconectarse con la dignidad y el placer de aprender.

PALABRAS CLAVE*: Educación de jóvenes y adultos. Conocimiento de la vida. Conocimientos previos. Aprende con significado. Respeto a la trayectoria.*

INTRODUÇÃO

Refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos é, antes de tudo, falar sobre histórias de vida. É reconhecer que por trás de cada aluno que retorna à escola na fase adulta, existe uma trajetória marcada por sonhos adiados, por responsabilidades assumidas cedo demais, por oportunidades negadas e, acima de tudo, por uma coragem imensa de recomeçar. A EJA não é apenas um espaço para recuperar conteúdos escolares; ela é, sobretudo, um lugar de reencontro com o direito de aprender, com a autoestima, com a possibilidade real de reconstruir caminhos.

Muitas vezes, quem chega até a EJA carrega um peso invisível: o medo de não dar conta, a vergonha por não concluir os estudos antes, a insegurança diante dos livros e das palavras difíceis. Mas, com esse medo, vem também uma bagagem cheia de saberes, que foram construídos com a vida. Saber cuidar de uma casa, criar filhos, lidar com contas, com o trabalho pesado, com a luta diária por sobrevivência tudo isso ensina. E ensina muito. O problema é que, infelizmente, a escola ainda insiste, em muitos casos, em não enxergar esses conhecimentos como legítimos. E é exatamente aí que mora uma das grandes falhas do sistema.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

REVISTA CIENTÍFICA - RECIMA21 ISSN 2675-6218

Este trabalho nasce da inquietação diante dessa invisibilidade. Como é possível promover uma educação verdadeiramente significativa se a escola desconsidera aquilo que o aluno já sabe? Como esperar engajamento de alguém que, desde o primeiro dia de aula, se sente desvalorizado, como se começasse do zero, quando na verdade carrega uma história inteira consigo? A motivação para este estudo vem da urgência de olharmos para os saberes da experiência com respeito e sensibilidade, entendendo que eles não são “extras” no processo educativo são pontos de partida.

Justifica-se, portanto, esse olhar mais atento para os saberes prévios na EJA. Valorizar o conhecimento que o aluno traz da vida é reconhecer sua trajetória, sua dignidade, e sua potência. Não se trata de romantizar as ausências do passado, mas de respeitar o presente e o que ele pode gerar de transformação. Acredita-se que uma educação de verdade é aquela que toca, que transforma começa pela escuta. E a escuta, na EJA, precisa vir antes da lousa, antes da apostila, antes de qualquer plano de aula. Porque sem escuta, não há vínculo. E sem vínculo, não há aprendizagem possível.

Para sustentar essa reflexão, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo, com base em autores que dialogam profundamente com a proposta de uma educação humanizadora, libertadora e respeitosa. Foram selecionadas obras em português, preferencialmente publicadas nos últimos dez anos, e de teóricos como Paulo Freire, Miguel Arroyo, Maurice Tardif, Marco Antônio Moreira, António Nóvoa, entre outros. As fontes foram acessadas por meio de plataformas como Google Acadêmico, SciELO e o Portal de Periódicos da CAPES.

A metodologia não teve como foco a coleta de dados em campo, mas sim o mergulho em textos que inspiram uma nova forma de pensar a prática educativa. A ideia é reunir argumentos teóricos que sustentem a necessidade de colocar os saberes da experiência no centro do processo formativo, mostrando que, na EJA, ensinar é tão importante quanto reconhecer aquilo que já foi aprendido fora dos muros da escola. Nesse contexto, a questão norteadora que orienta esta reflexão é: Como a valorização dos saberes da experiência e do conhecimento prévio pode contribuir para uma aprendizagem mais significativa na Educação de Jovens e Adultos?

Dessa pergunta central, emergem os objetivos do estudo. O objetivo geral é analisar, com base nos referenciais teóricos, como os saberes da experiência podem ser integrados ao processo de ensino-aprendizagem na EJA, tornando-o mais significativo, mais sensível e mais coerente com a realidade dos educandos. Já os objetivos específicos são: compreender o papel histórico e social da EJA no Brasil; refletir sobre os impactos da valorização dos saberes prévios na construção da identidade e da autoestima dos alunos; discutir caminhos para que o conhecimento de vida seja incorporado ao currículo; e identificar práticas pedagógicas humanizadas, capazes de resgatar o prazer de aprender.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

REVISTA CIENTÍFICA - RECIMA21 ISSN 2675-6218

A EJA precisa ser mais do que uma sala com carteiras organizadas para adultos. Ela precisa ser um lugar de escuta, de reconhecimento, de acolhimento e de reconstrução. E este trabalho é, de certa forma, uma tentativa de contribuir com essa construção com palavras que, espera-se, toquem também a prática.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. A Educação de Jovens e Adultos: Contexto, Desafios e Potencialidades

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido, ao longo da história do Brasil, um campo marcado pela luta por reconhecimento, dignidade e direito à aprendizagem. Essa modalidade não pode ser vista como um “ajuste” ao ensino regular, mas como uma etapa autônoma, com identidade própria e com sujeitos que carregam trajetórias únicas e saberes construídos na vivência cotidiana (Arroyo, 2017).

A legislação brasileira reconhece a EJA como um direito assegurado. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), o Estado deve oferecer oportunidades de escolarização para aqueles que não tiveram acesso à educação básica na idade regular. Apesar disso, os dados ainda revelam uma realidade preocupante: milhões de brasileiros permanecem fora da escola, especialmente adultos e idosos (INEP, 2022).

Os estudantes da EJA, em sua maioria, são pessoas que enfrentaram privações socioeconômicas, desigualdades históricas e exclusão escolar. Eles carregam marcas de um sistema que falhou em incluí-los no momento oportuno, mas também evidenciam uma força de vontade admirável em retomar os estudos (Haddad; Di Pierro, 2020). Esse retorno, no entanto, exige da escola uma postura sensível, acolhedora e profundamente respeitosa às vivências desses sujeitos.

Segundo Freire (1996), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua construção. Esse pensamento é essencial quando falamos da EJA, pois implica reconhecer que os estudantes não chegam à escola como “folhas em branco”, mas como portadores de experiências ricas que precisam ser ouvidas, valorizadas e integradas ao currículo. Entretanto, um dos grandes desafios da EJA ainda é o preconceito estrutural que marginaliza essa modalidade dentro das políticas públicas e do próprio ambiente escolar. Arroyo (2006) alerta para o fato de que, muitas vezes, a EJA é tratada como uma educação “menor”, improvisada, com currículos e materiais pouco contextualizados, o que reforça a exclusão desses estudantes.

Além disso, a evasão escolar é um fenômeno recorrente na EJA, impulsionada por fatores como cansaço físico, jornadas de trabalho exaustivas, responsabilidades familiares e falta de estímulo pedagógico (Oliveira; Moura, 2019). Esses obstáculos demandam políticas educacionais mais humanizadas e flexíveis, que respeitem o tempo e o modo de aprender dos sujeitos da EJA.

ISSN: 2675-6218 - RECIMA21
Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

REVISTA CIENTÍFICA - RECIMA21 ISSN 2675-6218

A prática docente na EJA requer uma escuta ativa e uma intencionalidade formativa que vá além do conteúdo. Para Souza e Caliman (2020), o professor deve atuar como mediador entre os saberes escolares e os saberes da experiência, construindo pontes que tornem o conhecimento significativo e aplicável à realidade de vida dos alunos.

Outro ponto importante está na construção de vínculos afetivos dentro da sala de aula. Segundo Libâneo (2013), a afetividade é um componente essencial do processo educativo, especialmente na EJA, onde muitas vezes os estudantes carregam frustrações acumuladas de tentativas anteriores de escolarização. O acolhimento é, portanto, o primeiro passo para o reencantamento com o aprender.

A valorização da cultura popular, da oralidade e dos saberes comunitários é um caminho promissor para ressignificar o currículo da EJA. Conforme Santos (2018), é urgente romper com a lógica colonial que hierarquiza conhecimentos e exclui saberes não formalizados. Ao trazer para a sala de aula os conhecimentos produzidos no cotidiano, amplia-se a potência da aprendizagem.

A interdisciplinaridade também se mostra uma estratégia pedagógica valiosa na EJA. Segundo Gadotti (2019), quando o conhecimento é apresentado de forma fragmentada, ele se distancia da vida dos alunos. Ao integrar diferentes áreas do saber em torno de temas reais e próximos, o ensino se torna mais interessante, relevante e transformador.

A inserção das tecnologias na EJA pode ser aliada ou barreira, a depender da intencionalidade pedagógica. Moura e Santana (2021) destacam que, embora muitos alunos da EJA tenham pouco contato com ferramentas digitais, o uso consciente e contextualizado da tecnologia pode enriquecer as aulas, desde que respeite as limitações de acesso e formação digital.

Outro desafio está relacionado à formação inicial e continuada dos professores da EJA. Conforme afirma Soares (2022), muitos docentes chegam a essa modalidade sem preparação específica, o que compromete a qualidade do ensino e a valorização da identidade da EJA. Investir na formação crítica e reflexiva desses profissionais é fundamental para mudar esse cenário.

Ainda que o cenário seja desafiador, existem experiências exitosas que mostram que a EJA pode ser um espaço de libertação e transformação. Programas integrados com a comunidade, metodologias participativas e escuta ativa são estratégias que têm demonstrado bons resultados na permanência e engajamento dos estudantes (Nunes; Almeida, 2020).

Para que a EJA cumpra seu papel social e político, é preciso, como propõe Arroyo (2017), construir uma “pedagogia da presença”, que valorize o estar junto, o diálogo e o tempo dos sujeitos. É uma educação que respeita os ritmos, os silêncios e as vozes daqueles que, por muito tempo, foram invisibilizados. O currículo da EJA precisa ser construído com os estudantes e não apenas para eles. Segundo Macedo e Souza (2018), a escuta das demandas e interesses da

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

REVISTA CIENTÍFICA - RECIMA21 ISSN 2675-6218

turma deve guiar as propostas pedagógicas, transformando o conhecimento em ferramenta de empoderamento e cidadania.

Por fim, é fundamental que a EJA seja assumida como uma política pública prioritária e estruturante. A defesa da EJA é, sobretudo, uma defesa da justiça social, da equidade e da possibilidade de reconstrução da história de milhares de pessoas que, com coragem, decidiram voltar a aprender (Haddad; Di Pierro, 2020).

2.2. O Valor dos Saberes da Experiência na Formação Humana

Falar de saberes da experiência é olhar para além do currículo escolar e enxergar a vida como uma potente sala de aula. Na Educação de Jovens e Adultos, esse olhar se torna ainda mais essencial. Afinal, os estudantes carregam consigo histórias de trabalho, de luta, de sobrevivência e de resistência. Não se trata de romantizar a ausência de escolarização, mas de reconhecer que a vida também ensina e ensina muito (Freire, 1996).

Ao longo dos anos, muitos adultos foram excluídos da escola formal por razões diversas: pobreza, necessidade de trabalhar cedo, ausência de políticas públicas ou mesmo o preconceito. Mas o que essas pessoas aprenderam fora da escola não pode ser desconsiderado. Segundo Josso (2004), a experiência é um processo formativo rico, construído no fazer cotidiano, na convivência e nos enfrentamentos que a vida impõe.

É importante que o educador olhe para esses saberes com respeito e curiosidade genuína. Quando o professor desvaloriza o conhecimento que o aluno já possui, corre o risco de deslegitimar sua trajetória e reforçar marcas de fracasso escolar do passado (Tardif, 2014). E na EJA, isso pode significar a ruptura de um laço que demorou anos para ser reconstruído.

O saber da experiência não está nos livros didáticos nem nos planejamentos rígidos. Ele está nos gestos, nas memórias, nas falas que contam sobre a vida no campo, sobre criar filhos sozinha, sobre cuidar de outros, sobre administrar pequenos comércios, sobre viajar de madrugada para vender na feira. E tudo isso é conhecimento, sim um conhecimento que precisa entrar pela porta da escola e ocupar seu lugar (Nóvoa, 2017).

Quando se valoriza esse saber, não se está apenas incluindo o sujeito, mas humanizando o processo de ensino-aprendizagem. Freire (1996) dizia que não há ensino sem aprendizagem, nem aprendizagem sem afeto, sem escuta, sem troca. E a troca só acontece quando há reconhecimento mútuo entre o que o professor propõe e o que o aluno já viveu e sabe.

Na prática, essa valorização pode começar com uma simples escuta atenta. Um relato de vida pode virar ponto de partida para uma aula de história, de matemática, de geografia. A experiência do aluno pode virar conteúdo, e isso não é perder tempo é tornar a escola viva, pulsante e conectada com quem a frequenta (Santos, 2018).

ISSN: 2675-6218 - RECIMA21
Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

REVISTA CIENTÍFICA - RECIMA21 ISSN 2675-6218

Na EJA, os saberes da experiência não são complemento, são o próprio chão sobre o qual se constrói o conhecimento novo. Negar isso é esvaziar o sentido da educação para esse público. Segundo Haddad e Di Pierro (2020), é preciso superar a ideia de que apenas os conhecimentos escolares são legítimos e passar a considerar o que o aluno adulto já sabe como ponto de partida, não de chegada.

Cada história de vida traz consigo uma bagagem única. Há alunos que viveram a roça, que cuidaram de irmãos, que construíram casas, que migraram de um estado para outro em busca de trabalho. Tudo isso se transforma em conhecimento quando é olhado com o respeito que merece (Arroyo, 2017). É essa vivência que dá sentido ao que se aprende na sala de aula.

A escola não pode funcionar como uma instituição que apaga identidades. Muito pelo contrário. Ela precisa ser espaço de reafirmação, de empoderamento e de reconstrução da autoestima. Para isso, os saberes que vêm de fora do ambiente escolar precisam ser valorizados, legitimados e utilizados como ferramentas pedagógicas (Soares, 2022).

A educação baseada na experiência parte do princípio de que ninguém é ignorante por completo. Todos sabem algo, e todos têm algo a ensinar. Como afirma Freire (1996, p. 25) “Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre”. Esse é o espírito da EJA: caminhar junto com o aluno, reconhecendo nele um sujeito capaz.

É fundamental que o professor da EJA esteja disposto a desaprender o modelo tradicional de ensino. Ao invés de se ver como alguém que "ensina tudo", ele precisa se reconhecer como alguém que também aprende – com cada história, com cada olhar, com cada silêncio (Souza; Caliman, 2020). É nesse encontro de saberes que nasce uma educação verdadeiramente transformadora.

O saber da experiência é também um saber afetivo. Ele vem carregado de emoções, de lembranças, de marcas. E por isso não pode ser tratado de forma neutra. O professor precisa ter sensibilidade para acolher essas vivências e transformá-las em oportunidades de diálogo e crescimento (Libâneo, 2013).

Quando o currículo da EJA passa a incluir os conhecimentos populares, o cotidiano, os saberes do trabalho, da família e da fé, a escola se torna mais próxima da vida. Segundo Gadotti (2019), uma educação libertadora é aquela que parte do mundo vivido pelo educando, respeitando suas referências e ampliando seus horizontes.

Ao reconhecer os saberes da experiência, a escola também combate o estigma do fracasso. Muitos estudantes da EJA já ouviram que não nasceram para estudar. E quando percebem que sua história de vida tem valor, eles reencontram um sentido para aprender, e, mais do que isso, para existir com dignidade (Moura; Santana, 2021).

Encerrar a invisibilidade desses saberes é um gesto político e pedagógico. É reconhecer que a aprendizagem não começa quando o aluno entra na sala, mas muito antes, lá fora, nas

ISSN: 2675-6218 - RECIMA21
Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

REVISTA CIENTÍFICA - RECIMA21 ISSN 2675-6218

suas práticas de vida. A escola que entende isso passa a ensinar melhor porque ensina com respeito, com escuta e com humanidade (Nunes; Almeida, 2020).

2.3. Conhecimento Prévio e Aprendizagem Significativa: Conexões com a EJA

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 (Ausubel, 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

ISSN: 2675-6218 - RECIMA21

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

REVISTA CIENTÍFICA - RECIMA21 ISSN 2675-6218

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 um 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, ele não apenas ensina, ele 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).

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise bibliográfica evidencia que a valorização dos saberes da experiência ainda é um desafio persistente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Apesar dos avanços

ISSN: 2675-6218 - RECIMA21
Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

REVISTA CIENTÍFICA - RECIMA21 ISSN 2675-6218

legais e conceituais, os estudos mostram que há uma lacuna entre o discurso pedagógico e a prática efetiva em sala de aula (Arroyo, 2017).

Freire (1996) destaca que o conhecimento não se limita ao conteúdo sistematizado, mas se expande a partir da leitura do mundo que o educando faz. Isso implica compreender que os saberes prévios são fundamentais para a aprendizagem, principalmente quando se fala de sujeitos que carregam trajetórias complexas e múltiplas.

A literatura analisada aponta que quando esses saberes são ignorados, os estudantes tendem a se sentir desvalorizados e, em muitos casos, abandonam novamente a escola. Essa realidade é reforçada por Haddad e Di Pierro (2020), que sinalizam que a evasão na EJA muitas vezes está associada à falta de vínculo com o conteúdo escolar.

Ao contrário, quando o currículo dialoga com a vida dos alunos, os resultados são mais promissores. Nóvoa (2017) afirma que a biografia de cada educando deve ser considerada um território de aprendizagem. Essa concepção é fortalecida por Josso (2004), que reconhece a experiência como base legítima para a formação humana.

A valorização do conhecimento prévio também está relacionada à autoestima dos sujeitos. Libâneo (2013) reforça que o sentimento de pertencimento e reconhecimento fortalece a permanência e o envolvimento do estudante na escola. Portanto, estratégias pedagógicas que partem do vivido têm impacto direto no processo de ensino-aprendizagem.

Gadotti (2019) defende uma educação que nasça do cotidiano, das experiências e das práticas reais dos alunos. Esse tipo de abordagem rompe com o modelo tradicional, fragmentado, e dá lugar a uma educação que respeita o tempo, o ritmo e os saberes dos estudantes da EJA.

Os dados encontrados nos estudos bibliográficos também sugerem que o despreparo docente é um dos principais entraves à valorização dos saberes da experiência. Soares (2022) argumenta que muitos professores ainda são formados sob uma lógica que desconsidera os contextos específicos da EJA, o que impacta negativamente a qualidade da aprendizagem.

Além disso, Moura e Santana (2021) apontam que o uso das tecnologias pode ser tanto um aliado quanto uma barreira, dependendo da sensibilidade pedagógica e da realidade de acesso dos alunos. O uso intencional das mídias digitais pode valorizar os saberes empíricos ao conectá-los com o conhecimento acadêmico.

Outro ponto discutido nas obras analisadas é o papel do planejamento pedagógico na mediação entre o saber da vida e o saber da escola. Moreira (2011) enfatiza que a aprendizagem significativa depende dessa conexão e que cabe ao educador criar estratégias que favoreçam essa integração.

A interdisciplinaridade aparece como um caminho eficaz. Arroyo (2006) destaca que o conhecimento escolar, quando apresentado de forma isolada e descontextualizada, tende a ser

ISSN: 2675-6218 - RECIMA21
Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

REVISTA CIENTÍFICA - RECIMA21 ISSN 2675-6218

rejeitado. Mas quando articulado com a vida, com os desafios reais dos alunos, ele se transforma em ferramenta de autonomia.

A maioria dos autores consultados concordam que não existe uma única receita para aplicar os saberes da experiência no currículo. Trata-se de uma construção coletiva, dinâmica, que exige escuta ativa, flexibilidade e disposição constante para rever a prática (Souza; Caliman, 2020). As propostas mais eficazes identificadas nas leituras envolvem rodas de conversa, projetos de vida, relatos autobiográficos e oficinas temáticas. Essas estratégias permitem que o aluno se enxergue no conteúdo e se reconheça como protagonista da sua formação (Nunes; Almeida, 2020).

Santos (2018) enfatiza a importância de romper com a lógica de que apenas o saber científico é válido. Segundo ele, valorizar os saberes populares é também uma forma de combater a desigualdade cultural e o epistemicídio historicamente presente na educação brasileira.

Para Tardif (2014), o conhecimento se forma na prática, e por isso a sala de aula deve ser um espaço de troca constante entre diferentes tipos de saber. Essa visão é especialmente potente na EJA, onde os alunos não são apenas receptores de conteúdo, mas sujeitos com bagagens riquíssimas. Os dados também revelam que a valorização da experiência fortalece a construção de vínculos afetivos entre educadores e educandos. Para Libâneo (2013), a afetividade é um elemento central do processo educativo, especialmente em contextos de vulnerabilidade social.

Os estudos analisados apontam que a escuta sensível é uma ferramenta essencial para captar e incorporar os saberes prévios no planejamento pedagógico. É na escuta que o professor compreende o contexto, identifica as potencialidades e constrói relações mais humanas com seus alunos (Freire, 1996).

Por fim, todos os autores convergem em um ponto central: a aprendizagem significativa na EJA só acontece quando a escola reconhece que aprender não é apagar o que se viveu, mas iluminar novos caminhos a partir do que já se sabe. Educar, nesse contexto, é honrar histórias (Arroyo, 2017).

Tabela 1: Síntese da Discussão Bibliográfica

Autor(es)	**Ano**	**Contribuição principal**
Freire, P.	1996	Valoriza a leitura do mundo como base do conhecimento e defende a escuta como ato pedagógico.
Arroyo, M.	2017	Denuncia a marginalização da EJA e propõe a valorização dos sujeitos e seus saberes.
Ausubel, D.	2003	Defende a importância do conhecimento prévio para a aprendizagem significativa.
Haddad & Di	2020	Relatam a evasão escolar como consequência da desconexão entre vida

ISSN: 2675-6218 - RECIMA21
Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

REVISTA CIENTÍFICA - RECIMA21 ISSN 2675-6218

Pierro		e escola.
Nóvoa, A.	2017	Aponta a biografia do aluno como território de aprendizagem.
Tardif, M.	2014	Ressalta o saber da experiência como elemento fundamental da formação humana.
Josso, M. C.	2004	Aponta a experiência como eixo formativo pessoal e coletivo.
Gadotti, M.	2019	Propõe uma educação que parte do cotidiano e valoriza práticas culturais dos educandos.
Moura & Santana	2021	Discutem o uso das tecnologias como aliadas na valorização do saber empírico.
Soares, L.	2022	Denuncia o despreparo docente e propõe formação voltada para a realidade da EJA.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas obras de Freire (1996), Arroyo (2017), Ausubel (2003), Haddad e Di Pierro (2020), Nóvoa (2017), Tardif (2014), Josso (2004), Gadotti (2019), Moura e Santana (2021) e Soares (2022)

CONSIDERAÇÕES

A pesquisa bibliográfica apresentada reafirma que a valorização dos saberes da experiência é uma necessidade urgente na Educação de Jovens e Adultos. Os estudos analisados convergem na ideia de que os alunos da EJA não chegam vazios à escola, mas repletos de conhecimentos, histórias e sentidos que precisam ser reconhecidos para que a aprendizagem realmente aconteça.

Percebe-se que quando o professor parte das vivências do aluno para propor o novo, ele estabelece uma ponte entre a escola e a vida. Esse vínculo não apenas fortalece a aprendizagem, mas também humaniza a relação entre educador e educando, transformando a sala de aula em um espaço de troca e crescimento mútuo.

Os autores consultados apontam que o maior desafio está em romper com a lógica tradicional de ensino, que ainda marginaliza o saber não escolarizado. Superar essa barreira exige coragem, escuta sensível e formação docente voltada à pedagogia da experiência e da presença.

Conclui-se que a EJA precisa deixar de ser vista como uma modalidade remendada e passar a ocupar um lugar de centralidade nas políticas públicas. Valorizar os saberes da experiência é valorizar vidas, trajetórias e histórias que, mesmo atravessadas pela exclusão, continuam buscando um lugar de dignidade no mundo da educação.

Por fim, este estudo reforça que a aprendizagem significativa só é possível quando há respeito, escuta e reconhecimento. A escola que enxerga o aluno em sua totalidade e constrói com ele os caminhos do saber é aquela que verdadeiramente cumpre seu papel de transformar realidades e reconstruir sonhos.

ISSN: 2675-6218 - RECIMA21
Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

REVISTA CIENTÍFICA - RECIMA21 ISSN 2675-6218

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre**: Imagens e autoimagens. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996)**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 maio 2025.

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.

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.

MOURA, Ana Paula; SANTANA, Ricardo. Tecnologias e afetividade na EJA: desafios e possibilidades. **Revista Práxis Educacional**, 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.

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/j/rbedu/. 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.

ISSN: 2675-6218 - RECIMA21

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

REVISTA CIENTÍFICA - RECIMA21 ISSN 2675-6218

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ISSN: 2675-6218 - RECIMA21

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.