



UFOP

Universidade Federal
de Ouro Preto

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS E BIOLÓGICAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS



Trayce Matos Damasceno

**Estratégias Didáticas na Educação de Jovens e Adultos:
Elaboração de Jogo sobre Infecções Sexualmente
Transmissíveis**

Ouro Preto - MG

2026

TRAYCE MATOS DAMASCENO

Estratégias Didáticas na Educação de Jovens e Adultos:
Elaboração de Jogo Sobre Infecções Sexualmente Transmissíveis

Monografia apresentada ao Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Orientadora: Prof(a). Dr. Cristina de Oliveira Maia

Ouro Preto - MG

2026

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

D155e Damasceno, Trayce Matos.

Estratégias didáticas na educação de jovens e adultos [manuscrito]:
elaboração de jogo sobre infecções sexualmente transmissíveis. / Trayce
Matos Damasceno. - 2026.

54 f.: il.: color..

Orientadora: Profa. Dra. Cristina de Oliveira Maia.

Monografia (Licenciatura). Universidade Federal de Ouro Preto.
Instituto de Ciências Exatas e Biológicas. Graduação em Ciências
Biológicas .

1. Educação de jovens e adultos. 2. Jogos educativos. 3. Educação.
4. Infecções Sexualmente Transmissíveis. I. Maia, Cristina de Oliveira. II.
Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 374.7:616.97

Bibliotecário(a) Responsável: RENATA MARA DE ALMEIDA - CRB-7: 6328



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
REITORIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS E BIOLÓGICAS
DEPARTAMENTO DE BIODIVERSIDADE, EVOLUÇÃO E
MEIO AMBIENTE



FOLHA DE APROVAÇÃO

Trayce Matos Damasceno

Estratégias Didáticas na Educação de Jovens e Adultos: elaboração de jogo sobre infecções sexualmente transmissíveis

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Biologia

Aprovada em 02 de março de 2026

Membros da banca

Profa. Dra. Cristina de Oliveira Maia - Orientadora - Universidade Federal de Ouro Preto
Profa. Dra. Uyrá dos Santos Zama - Universidade Federal de Ouro Preto
Professora Mestra Sabriny Melo de Sousa - Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais

Profa. Cristina de Oliveira Maia, orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 16/03/2026



Documento assinado eletronicamente por **Cristina de Oliveira Maia, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 16/03/2026, às 00:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1075283** e o código CRC **19604A14**.

Dedico este trabalho a Maria Aparecida de Matos e Reginaldo José Damasceno (*in memoriam*), que, mesmo sabendo pouco sobre biologia, me ensinaram muito sobre a vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à vida pela sua complexidade e pelas portas que se abriram durante esta jornada acadêmica, trilhada com resiliência.

Agradeço à minha mãe, Maria Aparecida de Matos, minha maior facilitadora durante todos os anos desta graduação. Agradeço por me oferecer um lar que transcende o espaço físico, sendo meu porto seguro emocional e intelectual. Você é minha principal inspiração e a razão pela qual este tema se tornou tão significativo para mim.

Agradeço ao meu pai (*in memoriam*), que não verá este feito sendo realizado em vida, mas que sonhou ao meu lado.

Ao meu suporte diário, agradeço por transformar o peso dos estudos em leveza e por celebrar cada pequena vitória durante toda essa trajetória.

Agradeço aos meus familiares de forma geral, que caminharam ao meu lado desde o meu início. Agradeço por compartilharem seus valores que me trouxeram até aqui.

Aos meus amigos de jornada, agradeço por terem transformado os dias exaustivos em momentos de leveza e aprendizado compartilhado. A todos vocês que souberam respeitar minhas ausências e celebrar minhas pequenas vitórias ao longo destes anos, muito obrigada! Vocês são a prova de que ninguém constrói nada sozinho.

Aos amigos que a vida e a graduação me apresentaram: obrigado pela parceria, pela paciência e por tornarem esta trajetória memorável.

Agradeço a cada um dos educadores que passaram por minha trajetória ao longo desses anos. Em cada um de vocês, com os diversos perfis, aprendi uma lição significativa para minha persona educadora e minha persona individual. Ao trilhar a licenciatura, descobri que meu caminho não somente se baseava nos aprendizados acadêmicos, mas em como compartilhá-los.

Aos educadores da licenciatura, agradeço de forma genuína por compartilharem não apenas o conhecimento, mas suas essências. Levo comigo traços específicos de cada um para moldar minha própria identidade docente:

A Fábio Silva, expressei minha gratidão pela educação humorística e atualizada que sempre ofereceu. Suas contribuições me permitiram ver o ensino sob uma perspectiva mais humana, viva e descontraída. A Uyrá Zama, meu profundo

agradecimento. Desde nosso primeiro contato, você teve a sensibilidade de perceber, antes mesmo de mim, que ao escolher a biologia eu encontraria meu verdadeiro lugar na educação. Desejo carregar para minha trajetória seu olhar humanizado e incentivador, que sabe identificar o propósito de cada estudante antes mesmo que ele se revele.

À minha orientadora, Cristina Maia, minha gratidão genuína por acompanhar cada etapa deste desafio. Quero carregar comigo sua persistência amorosa e o olhar atento às fragilidades do estudante, sendo assim como você, aquela que estenderá a mão impulsionando o crescimento e oferecendo um espaço de segurança e encorajamento, assim como você fez por mim.

À Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), pelo ensino gratuito, de qualidade e pelo compromisso com a formação pública. Ao Instituto de Ciências Exatas e Biológicas (ICEB), aos demais departamentos e a todos os funcionários, pela estrutura e pelo suporte durante a formação que recebi.

Agradeço a todos que passaram por mim durante a vida universitária, fazendo parte dessa jornada que, até aqui, foi extraordinária. Que este trabalho seja um tributo mútuo ao apoio de cada um durante minha trajetória.

*Me movo como educador, porque, primeiro, me
movo como gente.*

(Paulo Freire)

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui uma modalidade destinada a garantir o direito à escolarização a sujeitos que não concluíram seus estudos na idade regular, apresentando um público heterogêneo e desafios específicos que exigem metodologias flexíveis, inclusivas e contextualizadas. Nesse contexto, o uso de práticas lúdicas surge como estratégia capaz de promover engajamento, participação ativa e aprendizagem significativa, articulando conhecimentos científicos às vivências dos estudantes. Este Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo desenvolver um jogo educativo voltado aos alunos da EJA para o ensino de IST, utilizando princípios da andragogia e metodologias lúdicas como base teórico-metodológica. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa e é estruturada em revisão bibliográfica, análise de jogos educativos existentes e desenvolvimento do material pedagógico. O jogo elaborado apresenta dinâmicas inspiradas no “Jogo da Vida” (Estrela Brinquedos, 2011), incorporando situações, desafios e elementos de prevenção das IST, de modo a facilitar a compreensão do conteúdo e promover a reflexão crítica. Conclui-se que o lúdico, quando planejado adequadamente, pode contribuir como ferramenta para o ensino de jovens e adultos, contribuindo para a formação integral, a autonomia e o fortalecimento da educação em saúde no contexto da EJA.

Palavras-chave: EJA, Jogos Didáticos, Práticas Lúdicas, Educação, Infecções Sexualmente Transmissíveis

ABSTRACT

Adult and Youth Education (EJA) is a modality designed to guarantee the right to schooling for individuals who did not complete their studies at the regular age. It features a heterogeneous audience and specific challenges that require flexible, inclusive, and contextualized methodologies. In this context, the use of playful practices emerges as a strategy capable of promoting engagement, active participation, and meaningful learning, articulating scientific knowledge with students' life experiences. This Final Paper aims to develop an educational game aimed at EJA students for teaching STIs, using the principles of andragogy and playful methodologies as a theoretical-methodological basis. The research is characterized as qualitative and is structured through a bibliographic review, analysis of existing educational games, and the development of pedagogical material. The developed game features dynamics inspired by the "Game of Life" (Estrela Brinquedos, 2011), incorporating situations, challenges, and elements of STI prevention to facilitate content understanding and promote critical reflection. It is concluded that playfulness, when properly planned, can contribute as a tool for teaching youth and adults, contributing to integral formation, autonomy, and the strengthening of health education within the EJA context.

Keywords: Educational Games, Playful Activities, Education, Sexually Transmitted Infections

RESUMEN

La Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) constituye una modalidad destinada a garantizar el derecho a la escolarización de sujetos que no concluyeron sus estudios en la edad regular, presentando un público heterogéneo y desafíos específicos que exigen metodologías flexibles, inclusivas y contextualizadas. En este contexto, el uso de prácticas lúdicas surge como una estrategia capaz de promover el compromiso, la participación activa y el aprendizaje significativo, articulando los conocimientos científicos con las vivencias de los estudiantes. Este Trabajo de Final de Grado tiene como objetivo desarrollar un juego educativo dirigido a los alumnos de la EJA para la enseñanza de las ITS, utilizando los principios de la andragogía y las metodologías lúdicas como base teórico-metodológica. La investigación se caracteriza por ser cualitativa y está estructurada en una revisión bibliográfica, el análisis de juegos educativos existentes y el desarrollo del material pedagógico. El juego elaborado presenta dinámicas inspiradas en el “Juego de la Vida” (Estrela Brinquedos, 2011), incorporando situaciones, desafíos y elementos de prevención de las ITS, de manera que facilite la comprensión del contenido y promueva la reflexión crítica. Se concluye que lo lúdico, cuando se planifica adecuadamente, puede contribuir como una herramienta para la enseñanza de jóvenes y adultos, aportando a la formación integral, la autonomía y el fortalecimiento de la educación en salud en el contexto de la EJA.

Palabras clave: Juegos educativos, actividades lúdicas, educación, infecciones de transmisión sexual

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CNER - Campanha Nacional de Educação Rural

DST - Doenças Sexualmente Transmissíveis

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENEJAS - Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos

IST - Infecções Sexualmente Transmissíveis

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - O Ministério da Educação e Cultura

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

OMS - Organização Mundial da Saúde

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNA - Plano Nacional de Alfabetização

PNE - Plano Nacional de Educação

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PSE - Programa Saúde na Escola

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
1 Introdução	14
2 Justificativa	17
3 Referencial Teórico	19
3.1 A Educação de Jovens e Adultos: Histórico e Contexto	19
3.2 O perfil da EJA e seus desafios	23
3.3 Princípios da Andragogia	24
3.4 O lúdico como recurso pedagógico	25
3.5 A importância do conhecimento sobre Infecções Sexualmente Transmissíveis na EJA.....	27
3.6 Atividades lúdicas como estratégia para abordagem de temas sensíveis.....	29
4 Objetivos.....	34
5 Metodologia	35
6 Resultados e Discussão	37
7 Considerações Finais.....	43
Referências	44
Apêndice.....	48
Referências do Jogo	54

APRESENTAÇÃO

Meu nome é Trayce Matos Damasceno, tenho 28 anos e, assim como a maioria dos meus estudantes, fui educada integralmente na rede pública de ensino. Desde cedo, sabia em meu íntimo que meu caminho, em algum momento, estaria conectado à biologia. Contudo, durante minha trajetória universitária, descobri algo ainda mais intrínseco à minha identidade: o ato de ensinar.

Na infância, frequentemente somos questionados sobre qual carreira queremos seguir, e é neste ponto que surgem princesas, astronautas e muitos médicos. Confesso que minha resposta não foi diferente, embora minha brincadeira favorita já revelasse o desejo de ser professora.

Ao iniciar a graduação de Ciências Biológicas Licenciatura na Universidade Federal de Ouro Preto, um sonho cultivado na adolescência, percebi que vivenciei experiências que marcaram profundamente minha trajetória acadêmica e pessoal. A primeira aula de campo, o ajuste da lupa no microscópio, as primeiras relações com amigos e professores, a primeira prova ou seminário que nos mantém acordados “só mais um pouco para estudar”; todas essas experiências, e principalmente a sensação de concluir mais um período, marcam a nossa trajetória de forma única.

E é próximo à formatura que nos sentimos ainda mais nostálgicos e relembramos as primeiras experiências com ainda mais carinho que quando protagonizadas.

Através desses conjuntos, encontrei a educação e ao me aprofundar, encontrei nos olhares e trajetórias da Educação de Jovens e Adultos, uma dimensão de aprendizagem.

Minha própria base educacional foi incentivada por meus pais, que sempre compreenderam a educação como um caminho essencial para um futuro melhor. Ao refletir sobre minha história familiar, percebi semelhanças profundas com a realidade de muitos estudantes da EJA, e é este um dos principais contextos para o meu olhar mais profundo a essa modalidade.

Para além da EJA, no meu percurso educacional, percebi que os recursos lúdicos se apresentam como um recurso pedagógico, que quando integrados à EJA, proporcionam vivências, saberes significativos e tornando o aprendizado mais acessível a estes.

A partir dessa percepção, eu inicio aqui a minha nova trajetória.

1 Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui uma modalidade de ensino fundamental para garantir o direito à educação àqueles que, por diferentes razões, não tiveram acesso ou continuidade a escolarização durante a idade considerada regular. Essa modalidade assume a responsabilidade de promover processos de inclusão social, ampliando oportunidades formativas e contribuindo para o fortalecimento da autonomia e do exercício pleno da cidadania (Lira, 2013).

Essa modalidade se caracteriza por reunir um público marcadamente heterogêneo, composto por estudantes com diferentes trajetórias educacionais, idades, experiências profissionais, contextos socioculturais e níveis de letramento (Lira, 2013). Tal diversidade implica demandas formativas distintas e necessidades educacionais específicas. Considerando que a EJA congrega sujeitos de múltiplos perfis, etapas de vida e níveis de escolaridade, torna-se necessária a adoção de práticas pedagógicas capazes de atender a essa pluralidade e assegurar processos educativos inclusivos e significativos. Nesse contexto, revela-se fundamental o uso de estratégias de ensino-aprendizagem acessíveis, motivadoras e contextualizadas à realidade dos estudantes da EJA (Brasil, 1996).

A EJA atende estudantes jovens, adultos e idosos, constituindo um espaço no qual o retorno à escolarização implica a superação de paradigmas associados à ausência de acesso ou permanência na educação formal na idade regular. Esse retorno também possibilita o reconhecimento de experiências comuns entre os colegas, bem como o resgate da autonomia, da identidade e da resiliência dos estudantes. Conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 1996), essa modalidade deve cumprir funções reparadora, equalizadora e qualificadora, assegurando oportunidades formativas que considerem as especificidades desse público.

Um dos principais desafios enfrentados pela EJA é o elevado índice de evasão escolar, decorrente de múltiplos fatores, tais como a instabilidade do mercado de trabalho, rotinas exaustivas, limitações de recursos materiais, condições de desigualdade social e o desinteresse dos estudantes frente a metodologias tradicionais que pouco dialogam com suas realidades (Krummenauer; Costa; Lang, 2010).

O educador que atua na EJA deve compreender as trajetórias de vida dos estudantes e respeitar as especificidades de cada indivíduo, de modo a contribuir para a permanência e o êxito no percurso escolar. Esse profissional necessita adotar metodologias diversificadas, distintas daquelas aplicadas em outras

modalidades de ensino, uma vez que o público da EJA apresenta demandas formativas próprias. Assim, torna-se fundamental que o docente utilize abordagens inovadoras que promovam o engajamento dos estudantes, favorecendo sua continuidade nos estudos e a construção de novos conhecimentos (Saldanha, 2009).

Entre essas estratégias, destaca-se o emprego de práticas didáticas e pedagógicas capazes de despertar o interesse e estimular a participação ativa dos alunos. Nesse contexto, as atividades lúdicas configuram-se como uma possibilidade pedagógica relevante, pois podem tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, significativo e acessível. As práticas lúdicas, além de contribuírem para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais, enriquecem a aprendizagem ao possibilitar experiências mais interativas e motivadoras (Miranda, 2001). O lúdico — entendido não apenas como brincadeira, mas como recurso didático que envolve criatividade, interação e construção coletiva do conhecimento — pode, portanto, ressignificar a relação dos estudantes da EJA com o saber escolar (Heberle, 2011).

As práticas lúdicas, nesse contexto, se mostram eficazes por facilitarem a aprendizagem de forma interativa e significativa. (De Castro; De Malta Tredezine, 2014). Quando aplicadas a temas sensíveis, como as Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), essas estratégias favorecem a quebra de tabus, ampliam o diálogo e tornam o conteúdo mais acessível e compreensível para os alunos da EJA. Assim, o lúdico pode contribuir, não apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas também para a formação crítica e cidadã dos educandos (Cavalcante, 2025).

O ensino-aprendizagem passará a ser entendido como a possibilidade de despertar no aluno a curiosidade, o espírito investigador, questionador e transformador da realidade. Emerge daí a necessidade de buscar elementos para a resolução de problemas que fazem parte do cotidiano do aluno, ampliando-se esse conhecimento para utilizá-lo nas soluções dos problemas coletivos de sua comunidade e sociedade. (Pinheiro *et al.*, 2007, p. 35)

Dessa forma, a inserção de atividades lúdicas na EJA não se limita à diversificação de metodologias, mas representa, sobretudo, o reconhecimento da importância de uma pedagogia que acolha, motive e respeite o ritmo, as experiências e as especificidades dos sujeitos que retornam à escola em busca de novos saberes e oportunidades.

Este trabalho inicia com um referencial teórico que delinea os fundamentos da Educação de Jovens e Adultos, destacando suas especificidades, os obstáculos enfrentados pelos educandos e a importância de metodologias adaptadas que se

conectem à realidade desse público. Serão abordadas também as concepções de ensino-aprendizagem na EJA, priorizando em estratégias que promovam inclusão, permanência e desenvolvimento crítico dos alunos.

Perante estes desafios, especialmente no que tange o acesso às informações de saúde, surge a proposição de práticas pedagógicas que favoreçam o aprendizado. A escolha do tema justifica-se por sua relevância social e educacional, considerando a vulnerabilidade do público-alvo e a necessidade de abordagens educativas.

Na sequência, será explorado o papel do lúdico no processo educativo, destacando sua relevância como recurso metodológico capaz possibilitar uma aprendizagem mais significativa. Segundo Moreira (2006), para uma aprendizagem significativa, deve se considerar os conhecimentos, a experiência ou percepção prévia, sendo também necessário que o aprendiz consiga relacionar o novo aprendizado com o aprendizado prévio. O autor citado, ainda menciona a prática de aprendizagem significativa subversiva, a aprendizagem que vai além da assimilação de conteúdos, quando o sujeito participa ativamente de sua cultura e aprende a se posicionar criticamente sobre ela.

O capítulo dedicado às práticas lúdicas trará reflexões sobre sua aplicação em temas de saúde, com ênfase nas Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs), evidenciando a pertinência dessa abordagem para a promoção de conhecimento e prevenção, especialmente no contexto da EJA.

Os resultados do estudo consistem no processo de concepção e desenvolvimento do jogo educativo como ferramenta didática. Serão descritos seus objetivos pedagógicos, a estrutura do jogo, a relação entre os conteúdos e as necessidades dos estudantes da EJA, além dos princípios que orientaram sua elaboração enquanto ferramenta de ensino-aprendizagem. A proposta dialoga com autores que defendem o lúdico como estratégia facilitadora da aprendizagem.

Este trabalho, por fim, pretende apresentar a proposição de um jogo educativo pautado na abordagem das Infecções Sexualmente Transmissíveis para EJA. O texto destaca o lúdico como um recurso didático que pode contribuir para formação crítica dos alunos, especialmente se tratando da educação em saúde, e ressalta a importância de metodologias que consigam dialogar com a realidade dos alunos a fim de promover formação crítica.

2 Justificativa

No contexto educacional das várias modalidades de ensino, e em particular EJA, onde são observadas as complexidade de seus sujeitos, o papel do educador vai além da simples transmissão de conhecimentos: é fundamental buscar estratégias que favoreçam uma aprendizagem significativa, compreendendo as particularidades do público que está inserido em um processo contínuo de aprendizagem ao longo da vida, a fim de promover a elevação da escolaridade e oferecer oportunidades educacionais adaptadas às suas necessidades (Lira, 2013).

Entre as estratégias possíveis, destacam-se as atividades lúdicas, que, na Educação de Jovens e Adultos, não se limitam a ser apenas ferramentas de ensino, mas também exercem um papel importante no estímulo ao aprendizado e no favorecimento do desenvolvimento educacional dos estudantes, que apresentam trajetórias, experiências e ritmos de aprendizagem distintos (Rocha, 2023).

O ensino de Biologia na EJA deve se voltar à promoção de experiências concretas e contextualizadas que possibilitem ao estudante visualizar, compreender e relacionar os conteúdos com sua realidade, favorecendo a construção do conhecimento (Lira, 2013). Isso significa aproximar a disciplina do cotidiano do aluno, utilizando exemplos, situações e problemas que façam parte de sua vivência, como questões relacionadas à saúde, à alimentação, ao meio ambiente e à sustentabilidade. Ao tornar o aprendizado relevante e conectado às experiências prévias do educando, o professor contribui para que o conhecimento não seja apenas memorizado, mas compreendido e incorporado de forma significativa.

Portanto, a contextualização deixa de ser apenas uma estratégia didática para se tornar uma necessidade ética, tornando-se um compromisso com a cidadania, visto que o saber biológico atua como ferramenta de proteção e autocuidado. Essa ponte entre a ciência e a vida é essencial para tratar de temas que atravessam a intimidade e a saúde dos estudantes, transformando a sala de aula em um espaço de prevenção ativa.

No entanto, a viabilização dessa proposta enfrenta um cenário onde as desigualdades socioeconômicas e geográficas demarcaram o acesso à educação como historicamente seletivo. Apesar dessa seletividade, a busca pela escolarização após a idade regular demonstrou uma crescente necessidade no acesso à informação e à comunicação, requerida após as exigências no mercado de trabalho. Essa demanda historicamente acumulada é resultante de uma extensa trajetória de negação de direitos e de limitado acesso à educação formal (Di Pierro,

2005).

Além disso, a desinformação, o preconceito e a falta de espaços de diálogo sobre determinados temas configuram-se como fatores que dificultam a prevenção e o cuidado, evidenciando a importância da escola como espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação em saúde e para a promoção de informação, reflexão crítica e autonomia dos estudantes.

Sob essa ótica, as Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) emergem como um conteúdo central, embora frequentemente silenciado por tabus socioculturais. A complexidade do assunto exige que os educadores promovam uma aprendizagem crítica (Santana, 2019), especialmente considerando que as IST permanecem como um grave problema de saúde pública no Brasil, que demonstram que jovens e adultos continuam sendo os grupos mais vulneráveis, tornando a escola um espaço vital para a desmistificação e o cuidado em saúde (Brasil, 2021).

Estudos como os de Carret *et al.*, (2004), associam menor idade de iniciação sexual, baixa escolaridade e baixa renda como fatores de risco para a transmissão de IST. Estes indícios revelam a necessidade incluir esta temática na educação básica, particularmente entre adolescentes e adultos, em todas as modalidades de ensino.

Assim, este trabalho justifica-se pela necessidade de desenvolver práticas pedagógicas que articulem o conhecimento científico às vivências dos alunos da EJA, utilizando o lúdico como ferramenta para abordar as IST de forma acessível e educativa. Espera-se, com isso, contribuir para a formação de indivíduos conscientes e capazes de fazer escolhas mais seguras e responsáveis quanto a sua saúde e autonomia do corpo.

3 Referencial Teórico

3.1 A Educação de Jovens e Adultos: Histórico e Contexto

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil se caracteriza por uma modalidade de ensino da educação básica, que contempla as etapas do ensino fundamental e médio, legalizada pela a Lei nº 9.394 de 1996 (LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Essa modalidade destina-se a indivíduos que não concluíram a formação escolar no período regular, oferecendo-lhes a oportunidade de retomar ou mesmo iniciar e concluir seus estudos (Dos Santos, 2023).

A trajetória da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é marcada por um percurso extenso e multifacetado, que remonta ao período colonial, quando a catequese dos povos indígenas representava uma das primeiras formas de instrução. Em 1876, surgem os registros das primeiras experiências de ensino noturno destinadas a adultos, conhecidas na época como educação ou instrução popular. Poucos anos depois, com a promulgação da Lei Saraiva, em 1882, foi estabelecida a proibição do voto dos analfabetos, medida que evidenciou a necessidade de políticas voltadas à alfabetização. Esse fato marcou o início da associação entre escolarização e ascensão social, enquanto o analfabetismo passou a ser visto como sinônimo de incapacidade e incompetência (Melo; Lopes, 2018).

Em 1920, cerca de 75% da população brasileira foram registrados como analfabetos, o que gerou um impulso para lutar contra o analfabetismo, sendo este um dever do Estado (Melo; Lopes, 2018). A partir da década de 30, a educação para adultos teve o seu marco e se consolida como uma política pública, dever do Estado, expresso por criação de programas governamentais como o Plano Nacional de Educação (PNE) que estabelecia diretrizes e metas na educação e a Cruzada Nacional de Educação com foco em combater o analfabetismo (Melo; Lopes, 2018).

Em 1934, a Constituição Federal estabeleceu, pela primeira vez, que a educação é um direito de todos, brasileiros ou estrangeiros domiciliados no país, devendo ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos (Brasil, 1934). Contudo, não teve êxito pois o presidente da época, Getúlio Vargas, iniciou um golpe de estado, se afirmando um ditador através de um golpe militar e criando um novo regime intitulado como “Estado Novo”, caracterizado por seu regime autoritário que reformulou a constituição e retirava a responsabilidade do Estado em relação à educação, priorizando a formação para atender as demandas

mercantis (Costa, 2023).

Até 1945, prevaleceu um modelo de educação restrito às elites; entretanto, as contestações ao regime político da época impulsionaram mudanças que abriram caminho para a consolidação da educação de jovens e adultos (Costa, 2023). Para além das ações desenvolvidas em âmbito estadual e municipal, destacam-se aquelas de alcance nacional, tais como: a criação da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), criada em 1947 para ampliar o acesso à educação entre jovens e adultos e o Serviço de Educação de Adultos (SEA), que reforçava o compromisso com a educação (Melo; Lopes, 2018).

Na década de 1950, as ações de combate ao analfabetismo se intensificaram, cerca de 55% da população maior de 18 anos era constituída por analfabetos. Nesta mesma década, é lançada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e o II Congresso Nacional de Erradicação do Analfabeto, sendo discutido neste, o fracasso da CEAA e CNER, que eram vinculadas a vida cívica e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lopes; Sousa, 2005).

A partir da década de 1960, a educação de jovens e adultos ganhou novo fôlego com as contribuições de Paulo Freire, cujas propostas inovadoras de alfabetização libertadora transformaram-se em referência nacional e internacional, promovendo uma concepção crítica e emancipadora da educação (Costa, 2023).

(...) a proposta do educador Paulo Freire era instalar uma ação educativa que não negasse a cultura dos jovens e adultos, mas que eles fossem se transformando através do diálogo para uma participação social, considerando a realidade, as experiências, a cultura e o senso comum do trabalhador (Lira, 2013, p.17)

Em 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), concebido sob a orientação de Paulo Freire, que propunha um modelo de ensino pautado na conscientização e na emancipação dos sujeitos. Entretanto, o projeto foi rapidamente interrompido em decorrência do golpe militar ocorrido no mesmo ano, o qual reprimiu as iniciativas de educação popular por considerá-las subversivas (Melo; Lopes, 2018).

Três anos depois, a Constituição de 1967 reafirmou a educação como um direito obrigatório para todos os cidadãos, e, nesse contexto, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com a meta de erradicar o analfabetismo no prazo de dez anos e oferecer uma educação continuada a jovens e adultos. Contudo, o programa não alcançou os resultados esperados e foi extinto em 1985, sendo substituído pela Fundação EDUCAR, que também teve vida curta, encerrando suas atividades em 1990 e deixando um vácuo significativo nas

políticas públicas de alfabetização (Costa, 2023).

Na década de 1970, consolidou-se o ensino supletivo, instituído oficialmente pela Lei nº 5.692/1971, que se tornou um marco na história da educação brasileira. Conforme Vieira (2004, p. 40), o supletivo foi criado com o objetivo de atender adolescentes e adultos que, por diferentes razões, não haviam concluído a escolarização em idade regular. Com o intuito de suprir rapidamente as demandas do mercado de trabalho, os Centros de Estudos Supletivos adotaram um modelo de ensino voltado à formação em massa e de baixo custo, refletindo uma concepção utilitarista da educação (Lopes; Sousa, 2005). Este, se caracterizava pela não obrigatoriedade da frequência e pela avaliação descentralizada, culminando em altos índices de evasão escolar. A busca por uma formação rápida e pela obtenção de diplomas acabou por enfraquecer a qualidade da aprendizagem, reduzindo o processo educativo a uma mera formalidade (Lopes; Sousa, 2005).

Nos anos 1980, a Constituição Federal de 1988 representou um avanço fundamental ao garantir o acesso gratuito e obrigatório ao ensino fundamental também para jovens e adultos que não o concluíram na idade adequada, consolidando o direito à educação como um princípio constitucional, sendo um dever do Estado e família (Lopes; Sousa, 2005).

A extinção da Fundação EDUCAR, em 1990, gerou um vácuo nas políticas educacionais, o que impulsionou a formulação de novas estratégias voltadas à ampliação do acesso e à efetivação do direito à escolarização (Lopes; Sousa, 2005). Nesse mesmo período, foi criado o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA). Idealizado por Paulo Freire, o projeto buscava fortalecer a integração entre as escolas e as secretarias de educação, valorizando o diálogo comunitário e a autonomia dos sujeitos (Costa, 2023).

Em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), o ensino supletivo foi oficialmente transformado na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na mesma década, foi lançado o Programa Alfabetização Solidária, que visava ampliar o alcance da alfabetização de jovens e adultos em todo o país (Lira, 2013).

Ainda na década de 90, em 1998, o ENEJAS (Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos) surge para destacar a EJA como um direito e reforçando através da Lei de Diretrizes Básicas da Educação, a obrigatoriedade e gratuidade dessa modalidade de ensino (Lopes; Sousa, 2005).

Com a chegada dos anos 2000, o governo criou programas como o Programa Brasil Alfabetizado (2003), o Programa Nacional de Integração da

Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) em 2007, Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), mostrando que a alfabetização de jovens e adultos se torna prioridade do novo governo, presidido por Luiz Inácio Lula da Silva, a fim de erradicar o analfabetismo no país (Lira 2013).

Em 2008, a modalidade é incluída na LDB e fica reconhecida como de direito público, não sendo uma forma compensatória da educação perdida, mas se tornando uma nova modalidade de educação.

Estabelecido em 2014 pela Lei nº 13.005/2014, o Plano Nacional de Educação, estabelecia as metas para educação, incluindo a EJA, priorizando a erradicação do analfabetismo e garantindo o ensino a sujeitos que não tiveram a oportunidade de finalizar o ensino fundamental (Lages, Machado, Sant'anna, 2024). Embora o plano permaneça em andamento, a meta 9 (que visa a oferta de educação básica para jovens e adultos) enfrenta conflitos entre os compromissos reforçados com a EJA e os princípios legais do plano (Dourado, 2021).

No ano seguinte, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) surge com suas aplicações aos currículos de toda educação básica nacional. No entanto, no documento observa-se uma lacuna normativa no que tange à EJA, uma vez que o documento não apresenta diretrizes específicas que considerem as particularidades dessa modalidade (Carvalho, *et al.*, 2020).

Essa invisibilidade institucional revela o desrespeito à modalidade assim como a negligência ao seu histórico, as dificuldades no acesso ao ensino e principalmente no que se refere à compreensão do sentido e do significado da diversidade para esse segmento (Dourado, 2021).

Conforme discutido por Carvalho, *et al.*, (2020), a tentativa de enquadrar a modalidade em uma base pensada exclusivamente para o ensino regular promove um esvaziamento pedagógico. O documento não prevê uma seção exclusiva para este público; a alteração realizada em 2016 limitou-se a substituir a expressão “crianças e adolescentes” por “crianças, adolescentes, jovens e adultos”, medida que homogeneiza ainda mais o público e não direcionando nenhum conteúdo ou métodos exclusivos à modalidade.

A ausência de políticas de Estado com objetivos claros e estruturados impede avanços significativos, tanto na ampliação do acesso quanto na melhoria da qualidade da educação oferecida.

Essa modalidade de ensino, por ser tratada com secundarismo, afasta-se de seus princípios fundamentais: educação permanente, inclusão social e profissional.

Apesar do crescimento no acesso, ainda é urgente garantir a permanência dos estudantes, bem como repensar e valorizar o currículo, de forma a assegurar uma educação significativa e alinhada às necessidades específicas desse público (Ribeiro, 2012).

3.2 O perfil da EJA e seus desafios

A Educação de Jovens e Adultos transcende a mera supressão de lacunas na educação básica não concluída; ela atende às demandas multifacetadas dos indivíduos adultos, preparando-os para uma participação plena e crítica na sociedade do conhecimento contemporânea. Essa modalidade visa reparar desigualdades históricas, equalizar oportunidades e garantir uma aprendizagem de qualidade, promovendo o desenvolvimento pessoal, social e profissional por meio de uma educação contínua, significativa e transformadora (Lira, 2013).

Os educandos da EJA emergem de trajetórias marcadas por rejeição escolar e social. Trata-se de um público heterogêneo, abrangendo faixas etárias amplas, que não concluíram os estudos no tempo previsto e cujos saberes e experiências frequentemente são desvalorizados. Seu perfil diversificado inclui trabalhadores que conciliam obrigações profissionais e domésticas com os estudos – um dos principais fatores de evasão. No Ensino Médio, muitos retornam motivados pelo mercado de trabalho, pela busca de emprego ou pela necessidade de certificação para acessar bens e serviços sociais. Estudantes de idade avançada, por sua vez, enfrentam estigmas etários, com o etarismo sendo invocado como justificativa para supostas incapacidades de aprendizado, embora a idade não seja um fator determinante para a aquisição de novos conhecimentos (Gomes; De Lima, 2019).

Diante dessa diversidade, o espaço da EJA deve atuar como facilitador de aprendizagem, reconhecendo que o aprendizado persiste ao longo da vida e que esses indivíduos contornam lacunas educacionais por meio dessa modalidade (Mota, 2015). A EJA não se limita à conclusão da escolaridade; ela constitui um direito fundamental para a construção de saberes e autonomia, permitindo que o adulto alfabetizado compreenda e aplique o conteúdo em sua realidade cotidiana (Mota, 2015).

É imperativo enfrentar o desafio de planejar e elaborar currículos e projetos educativos adequados às especificidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA), reconhecendo as demandas únicas desse público. A formação continuada dos professores é essencial para que possam desenvolver metodologias que respeitem

a diversidade dos alunos e promovam uma aprendizagem significativa, ancorada em experiências reais e contextos sociais.

Para tanto, é necessário adotar um olhar analítico e atento às características do público, considerando seu perfil etário, socioeconômico e cultural; valorizando as experiências de vida dos estudantes como ponto de partida para o aprendizado; e que ofereçam flexibilidade no processo de ensino-aprendizagem e necessidades educativas, de modo a atender às necessidades educativas individuais. Ademais, deve-se promover práticas que favoreçam o letramento, sem negligenciar a identidade e a singularidade dos estudantes da EJA.

3.3 Princípios da Andragogia

A andragogia emerge como uma abordagem educacional especificamente delineada para o ensino de adultos, diferenciando-se da pedagogia, que se ocupa da aprendizagem infantil. Essa perspectiva teórica alinha-se diretamente aos princípios da Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma vez que atende um público composto por pessoas adultas que retornam à escola em busca de novas oportunidades de aprendizagem e de reconstrução de sua trajetória educacional (Abio, 2010). Nesse contexto, a EJA não apenas supre lacunas formativas, mas também valoriza o potencial transformador da educação ao longo da vida, promovendo o empoderamento social e profissional desses alunos.

Segundo Bellan (2005), o termo "andragogia" foi utilizado pela primeira vez no século XIX pelo educador alemão Alexander Kapp, em uma obra que explorava a educação superior e a autoformação. Contudo, foi na década de 1960 que o conceito ganhou maior força e difusão acadêmica, graças às contribuições do educador norte-americano Malcolm Knowles, considerado o principal teórico da área (Ribeiro, 2017). Knowles sistematizou a andragogia como um campo de estudo dedicado a investigar como os adultos aprendem, considerando suas especificidades cognitivas, emocionais e sociais.

Os princípios da andragogia, segundo Malcolm Knowles (1980) mencionado por Renata de Souza Ribeiro (2017), ajudam a entender como os adultos aprendem de maneira diferente das crianças. Na andragogia, o adulto busca assumir responsabilidade pelo próprio aprendizado, valorizando suas experiências prévias como base para aprender. Aprende melhor quando o conteúdo tem aplicação prática no dia a dia e se sente motivado por fatores internos, como autoestima e realização pessoal, precisando entender o "porquê" antes de se engajar. Para

Houle (1961) e Lindeman (1926), esses princípios tornam a educação adulta um processo conectado à vida cotidiana, mais reflexivo e participativo do que apenas memorístico (Ribeiro, 2017).

Na EJA, a aplicação desses princípios é particularmente relevante, pois o público-alvo composto por jovens e adultos com rotinas marcadas por responsabilidades laborais, familiares e sociais que demandam metodologias flexíveis e contextualizadas. A andragogia orienta práticas que integram as vivências dos estudantes como eixo central do ensino, fomentando o letramento crítico e a participação ativa, em oposição a modelos tradicionais de transmissão passiva de conhecimento (Martins, 2013). Assim, ao estudar as melhores práticas para guiar adultos no aprendizado, a andragogia enfatiza a motivação alinhada às demandas cotidianas e o reconhecimento das experiências sociais como parte integrante do processo formativo.

Portanto, compreender e aplicar os princípios da andragogia é fundamental para otimizar o processo de ensino-aprendizagem na EJA, garantindo sua eficácia e relevância. Essa abordagem não só valoriza a experiência de vida dos alunos, posicionando-os como protagonistas de sua formação, mas também contribui para o desenvolvimento pessoal, profissional e cívico.

3.4O lúdico como recurso pedagógico

A educação de adultos, fundamentada nos princípios da andragogia, demanda metodologias que considerem as especificidades desse público. A implementação da andragogia na EJA enfrenta desafios, como a carência de formação continuada para docentes, que frequentemente adotam métodos pedagógicos tradicionais (Bellan, 2005).

Neste contexto, surge a necessidade de implementar novas metodologias de aprendizagem que tornem o processo de ensino mais atrativo, dinâmico e significativo, de modo que as metodologias lúdicas surjam como um recurso a ser utilizado.

O termo lúdico significa brincar e vem do latim *ludus*, não se resume a diversão passageira; mas sim representa uma forma de engajar as pessoas de modo ativo e criativo. Segundo Miranda (2001), a ludicidade permite que o estudante se engaje de maneira ativa no processo educativo, despertando interesse, curiosidade e motivação para aprender.

Diante da ausência de um consenso na literatura acadêmica sobre a definição exata de ludicidade, torna-se imprescindível delimitar o conceito adotado

nesta investigação (Carriello, *et al.*, 2023). Para fins desta pesquisa, fundamentou-se na perspectiva de Carneiro (2012), que define a atividade lúdica como:

A atividade lúdica é toda e qualquer animação que tem como intenção causar prazer e entretenimento a quem pratica. São lúdicas as atividades que proporcionam a experiência completa do momento, associando o ato, o pensamento e o sentimento (CARNEIRO, 2012, p. 7).

Com base nessa definição, é possível considerar como lúdicas diversas práticas, tais como jogos, massinha de modelar, jogos de tabuleiro e teatro, as quais foram contempladas na revisão bibliográfica realizada. Essa variedade de abordagens é evidenciada em estudos como o de Caetano, *et al.* (2020), que investigaram o uso do teatro na Educação de Jovens e Adultos sob o tema de IST (EJA), o jogo de trilha proposto por Santos; Santos (2024) para EJA baseado nos aspectos do município de Serrolândia-BA e Muline, *et al.* (2013) através do jogo de trilha para ensino de ciências baseado na temática de meiose.

A abordagem lúdica no âmbito educacional vai muito além de uma atividade recreativa isolada; ela se apresenta como uma estratégia pedagógica capaz de favorecer a aprendizagem significativa ao envolver criatividade, interação social e construção coletiva do conhecimento (Heberle, 2011). Práticas desse tipo estimulam o desenvolvimento de habilidades cognitivas, socioemocionais e motoras, tornando o processo educativo mais motivador e participativo (Santos; Santos, 2024). Dessa maneira, o lúdico não só ajuda na assimilação de conceitos, mas também estimula a independência intelectual e a reflexão analítica.

Sob essa concepção, os jogos educativos surgem como uma ferramenta que facilita o processo de ensino e aprendizagem, se revelando um recurso rico para construção de conhecimentos (Grubel; Bez, 2006). Historicamente, a inserção de jogos no ambiente educacional enfrenta resistências, uma vez que a ludicidade é frequentemente associada ao entretenimento e prazer, distanciando-se do didático tradicional. Contudo, observa-se contemporaneamente a valorização dessas ferramentas em tendência de integração do lúdico ao cotidiano do aluno (De Oliveira, *et al.*, 2018).

Os jogos podem contribuir para alcançar objetivos específicos de ensino, viabilizando o melhor aprendizado dos alunos em conteúdos pré-estabelecidos como complexos ou de difícil compreensão (De Oliveira, *et al.*, 2018). Entretanto, a competição dos jogos pode desviar atenção dos conceitos e até mesmo trazer efeitos negativos àqueles que não sabem lidar por exemplo com a derrota. Devido a isso, o educador deve orientar o objetivo do jogo sendo o desenvolvimento, construção de conhecimento e reconhecendo as habilidades adquiridas assim

como as dificuldades e as tentativas de resolução de erros (Grubel; Bez, 2006).

O jogo é um instrumento pedagógico muito significativo. No contexto cultural e biológico é uma atividade livre, alegre que engloba uma significação. É de grande valor social, oferecendo inúmeras possibilidades educacionais, pois favorece o desenvolvimento corporal, estimula a vida psíquica e a inteligência, contribui para a adaptação ao grupo, preparando a criança para viver em sociedade, participando e questionando os pressupostos das relações sociais tais como estão postos. (KISHIMOTO, 1996 p. 26).

No entanto, a escolha e aplicação de ferramentas lúdicas deve ser criteriosamente avaliada pelos educadores, considerando que nem toda atividade lúdica configura, de fato, uma proposta educativa. Certos elementos podem não contribuir para o desenvolvimento de habilidades específicas ou se mostrar inadequados ao estágio cognitivo dos estudantes, gerando ineficiências. Para isso, os professores devem estar preparados para reconhecerem as atividades lúdicas como um instrumento educativo e sua utilização no ensino (Heberle, 2011).

No processo de ensino-aprendizagem, o lúdico se torna uma ferramenta vital para o desenvolvimento. Tradicionalmente, seu uso é mais associado à Educação Infantil, sendo direcionado principalmente a crianças que aprendem por meio do brincar. No entanto, ao considerar os alunos da EJA, é importante reconhecer que, embora atualmente sejam adultos, todos eles já vivenciaram a infância e, nesse período, passaram por processos de aprendizagem mediados por atividades lúdicas (Heberle, 2011).

A Educação de Jovens e Adultos, requer maior suporte em ferramentas e técnicas, principalmente no referencial de metodologias para facilitar o processo de aprendizagem. O educador que atua na EJA precisa ter coragem para buscar novas metodologias e inovar em sua prática pedagógica. Um trabalho interdisciplinar que valorize a ludicidade, por meio de atividades recreativas e de lazer, torna-se fundamental, criando um ambiente propício ao desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de tomada de decisões (Costa, 2023).

Além de tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico, as metodologias lúdicas exercem um importante papel motivacional na estimulação da vontade de aprender, ampliando a adesão dos educandos da EJA e apoiando sua continuidade no percurso escolar. Nesse quadro, a fusão do lúdico com a andragogia eleva a EJA a um patamar de qualificação superior, capacitando os indivíduos para uma inserção mais reflexiva e proativa no tecido social.

3.5A importância do conhecimento sobre Infecções Sexualmente Transmissíveis na EJA

As Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) são ocasionadas por agentes infecciosos, como fungos, bactérias, parasitas e outros microrganismos, transmitidas principalmente por contato sexual desprotegido (vaginal, anal ou oral), embora outras vias, como compartilhamento de agulhas ou transmissão vertical (de mãe para filho), também sejam possíveis (Brasil, 2025).

A nomenclatura IST (Infecções Sexualmente Transmissíveis) substituiu o antigo termo DST (Doenças Sexualmente Transmissíveis), enfatizando que uma pessoa pode permanecer por períodos assintomáticos, como a sífilis e a herpes genital, ou se mantendo assintomáticas durante toda a vida do indivíduo, como o HPV, e sendo detectadas somente por exames laboratoriais. Essa nuance conceitual corrige limitações da nomenclatura anterior, que associava infecções exclusivamente a sintomas visíveis (Rampazo, 2019).

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), mais de um milhão de ISTs curáveis são contraídas todos os dias por indivíduos entre 15 a 49 anos. No ano de 2020 foi estimado que 374 milhões de novas infecções por clamídia, gonorreia, sífilis e tricomoníase, destacando a escala global do problema (WHO, 2025). As IST figuram entre as cinco principais razões para procura de serviços de saúde em nações em desenvolvimento. Muitas infecções podem permanecer assintomáticas por longos períodos e, quando os sintomas se manifestam, geralmente surgem muito tempo após a infecção inicial (Ciriaco, *et al.*, 2019). Esses dados sublinham a urgência de ações preventivas, que não só informam sobre riscos como infertilidade, transmissão facilitada de HIV e câncer de colo de útero, mas também promovem o controle epidemiológico (Rampazo, 2019).

A escola configura-se como um dos espaços mais adequados para a promoção da educação em saúde de forma abrangente, fornecendo informações atualizadas e contribuindo para formação crítica (Caetano; *et al.*, 2020). As discussões sobre sexualidade nos ambientes escolares, devem ir além de conceitos biológicos, aparelhos reprodutores e prevenção, deve-se trazer discussões que envolvam o aluno enquanto sociedade.

Historicamente, o debate sobre a sexualidade no ambiente escolar ganhou força em 1997, quando o Ministério da Educação (MEC) incluiu a Orientação Sexual como um dos Temas Transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). A temática, no entanto, não era restrita a um único componente curricular, mas era abordada de forma interdisciplinar, em alinhamento com diversas áreas do conhecimento. O objetivo central era a promoção não apenas de conhecimentos nos aspectos biológicos, mas também nas dimensões éticas, sociais e afetivas,

visando à formação para a cidadania (Brasil, 1997).

No entanto, com a transição para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, essa transversalidade sofreu um esvaziamento. Na estrutura atual da Base, o tema é concentrado em maior parte na área de ciências e sob a perspectiva biológica (Brasil, 2018).

Essa concentração da temática recai, majoritariamente, sobre o professor de biologia, que muitas vezes é vista de forma superficial e restrita, devido a sua complexidade e por questões ortodoxas, baseadas em grupos conservadores e autoritários que defendem a coibição do tema nas salas de aula, conseqüentemente ocasionando na deficiência de informação sobre o tema (Cerqueira, 2024). Somado a esse cenário de censura, persiste um estigma profundo em relação aos debates sobre sexualidade e Infecções Sexualmente Transmissíveis. Esses tabus precisam ser desmistificados pelas escolas como estratégias de prevenção e cuidado (Caetano; *et al*, 2020).

3.6 Atividades lúdicas como estratégia para abordagem de temas sensíveis

A Educação de Jovens e Adultos apresenta diversos desafios, principalmente quando se trata de abordar temas considerados sensíveis, como as Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST). Muitos alunos da EJA trazem consigo vivências marcadas por lacunas educacionais e, em alguns casos, por tabus culturais que dificultam o diálogo sobre questões de saúde e sexualidade (Santana, 2019). Neste cenário, utilizar ferramentas lúdicas surge como estratégia pedagógica para promoção de conhecimento e debate acerca da temática.

Todavia, a implementação dessas práticas enfrenta barreiras institucionais e normativas. Embora a BNCC seja o documento normativo que norteia as diretrizes básicas da educação básica, observa-se um distanciamento notório entre as propostas curriculares atuais e as reais demandas sobre sexualidade e gênero. Enquanto os antigos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ampliavam acerca dos debates sobre sexualidade, ao tratar sobre orientação sexual, identidade de gênero e educação sexual no contexto escolar, a BNCC promoveu um esvaziamento entre as propostas curriculares atuais e abordagem das temáticas de sexualidade e gênero (Sartori, 2022).

Embora a BNCC apresente habilidades específicas voltadas ao estudo das infecções e métodos contraceptivos (Figuras 1, 2 e 3), como as competências abaixo, observa-se que tal abordagem é limitada a uma perspectiva estritamente

biológica e técnica. Nota-se que nas habilidades referentes ao ensino médio, o silenciamento é ainda maior, a BNCC evita usar os termos "sexualidade" ou "gênero", preferindo falar apenas em "saúde" e superficialmente "prevenção". Apesar de a BNCC ser o documento norteador vigente, cabe pontuar que ela se encontra desatualizada ao adotar o termo "DST" em relação aos protocolos atuais de saúde que preveem a nomenclatura "IST". Além disso, a ausência de diretrizes que adaptem esses objetivos de aprendizagem às especificidades da EJA reforça a lacuna normativa desta modalidade.

Figura 1 - Habilidades da BNCC para o Ensino Fundamental II relacionadas à saúde e sexualidade.

(EF08CI09) Comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST).

(EF08CI10) Identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DST (com ênfase na AIDS), e discutir estratégias e métodos de prevenção.

(EF08CI11) Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética).

Fonte: BNCC, Brasil, 2018

Figura 2 - Habilidades da BNCC para o Ensino Médio relacionadas à saúde e sexualidade.

(EM13CNT310) Investigar e analisar os efeitos de programas de infraestrutura e demais serviços básicos (saneamento, energia elétrica, transporte, telecomunicações, cobertura vacinal, atendimento primário à saúde e produção de alimentos, entre outros) e identificar necessidades locais e/ou regionais em relação a esses serviços, a fim de avaliar e/ou promover ações que contribuam para a melhoria na qualidade de vida e nas condições de saúde da população.

Fonte: BNCC, Brasil, 2018

Figura 3 - Habilidades da BNCC para o Ensino Médio relacionadas à saúde e sexualidade.

(EM13CNT207) Identificar, analisar e discutir vulnerabilidades vinculadas às vivências e aos desafios contemporâneos aos quais as juventudes estão expostas, considerando os aspectos físico, psicoemocional e social, a fim de desenvolver e divulgar ações de prevenção e de promoção da saúde e do bem-estar.

Fonte: BNCC, Brasil, 2018

Em Minas Gerais, o Currículo Referência (CRMG) segue o mesmo padrão de silenciamento com a omissão de termos como "gênero" e "orientação sexual". A substituição tem foco em abordagens de saúde do adolescente (Figura 4) sob a perspectiva da vulnerabilidade e da anatomia. O documento evita as terminologias mencionadas, corroborando com o argumento de Sartori (2022) sobre o silenciamento de temáticas sensíveis nos currículos estaduais.

Figura 4 - Habilidades do CRMG para o Ensino Médio relacionadas à saúde e sexualidade.

(EM13CNT207X) Identificar, analisar e discutir vulnerabilidades vinculadas às vivências e aos desafios contemporâneos aos quais as juventudes estão expostas, considerando os aspectos físico, psicoemocional e social, a fim de desenvolver e divulgar ações de prevenção e de promoção da saúde e do bem-estar, sabendo identificar informações inverídicas (fake news).	Vida, Terra e Cosmos	BIOLOGIA ● Vulnerabilidade da juventude; Puberdade - Anatomia do sistema Reprodutor feminino e masculino e funcionamento; Automedicação e uso excessivo de medicamentos; Vacinas.
--	----------------------	---

Fonte: CRMG, Brasil, 2021.

Observa-se no plano de curso 2025, que a habilidade (EM13CNT207X) é trabalhada ao longo dos quatro bimestres no currículo do terceiro ano do Ensino Médio. Contudo, sua relação direta com o objeto de conhecimento 'IST' ocorre apenas no terceiro bimestre, em conjunto com os métodos contraceptivos e o sistema reprodutor. É relevante notar que este é o único momento em que a terminologia é mencionada de forma clara (Figura 5).

Figura 5 - Habilidades do CRMG para o Ensino Médio relacionadas à saúde e sexualidade.

3º BIMESTRE			
UNIDADE TEMÁTICA	COMPETÊNCIA	HABILIDADE	OBJETO DE CONHECIMENTO/ CONTEÚDOS RELACIONADOS
Vida, Terra e Cosmos	Competência Específica 1: Analisar processos políticos, econômico e tecnológico e a sociedade, empregando procedimentos e linguagens próprios das Ciências da Natureza, para propor soluções que considerem demandas locais, regionais e/ou globais, e comunicar suas descobertas e conclusões a públicos variados, em diversos contextos e por meio de diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).	(EM13CNT207X) Identificar, analisar e discutir vulnerabilidades vinculadas às vivências e aos desafios contemporâneos aos quais as juventudes estão expostas, considerando os aspectos físico, psicoemocional e social, a fim de desenvolver e divulgar ações de prevenção e de promoção da saúde e do bem-estar, sabendo identificar informações inverídicas (fake news).	
Tecnologia e Linguagens	Competência Específica 03 - Analisar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, utilizando procedimentos e linguagens próprios das Ciências da Natureza, para propor soluções que considerem demandas locais, regionais e/ou globais, e comunicar suas descobertas e conclusões a públicos variados, em diversos contextos e por meio de diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).	(EM13CNT304X) Analisar e debater situações controversas sobre a aplicação de conhecimentos da área de Ciências da Natureza (tais como tecnologias do DNA, tratamentos com células-tronco, nanotecnologias, produção de tecnologias bélicas, estratégias de controle de pragas, entre outros), com base em argumentos consistentes, legais, éticos e responsáveis, distinguindo diferentes pontos de vista. (EM13CNT305X) Investigar e discutir o uso indevido de conhecimentos das Ciências da Natureza na justificativa de processos de discriminação, segregação e privação de direitos individuais e coletivos, em diferentes contextos sociais e históricos, para promover a equidade e o respeito à diversidade levando em consideração os impactos que perpassam no âmbito social, familiar, cultural, econômico e político, ampliando a discussão e o desenvolvimento crítico e argumentativo dos estudantes o desenvolvimento crítico e argumentativo dos estudantes. (EM13CNT306X) Avaliar os riscos envolvidos em atividades cotidianas, aplicando conhecimentos das Ciências da Natureza, para justificar o uso de equipamentos e recursos, bem como comportamentos de segurança, visando à integridade física, individual e coletiva, e socioambiental, podendo fazer uso de dispositivos e aplicativos digitais que viabilizem a estruturação de simulações de tais riscos, conhecer as normas de segurança, o tratamento de resíduos e reconhecer os equipamentos de proteção individual e coletivo, inclusive a tecnologia aplicada nos mesmos.	Gametogênese e Fecundação. Sistema Reprodutor. Infecções Sexualmente Transmissíveis. Métodos Contraceptivos.

Fonte: CRMG, Brasil, 2021.

Entretanto, verifica-se que essa habilidade específica não é citada quando o texto menciona o objeto de conhecimento dentro do currículo, sendo substituída por outras habilidades. A habilidade que menciona prevenção e saúde sequer é vinculada ao objeto de conhecimento que trata sobre IST e métodos contraceptivos. Isso demonstra o ensino de saúde sendo apresentado de forma isolada e confusa no próprio plano normativo.

Essa exclusão não é neutra, ela provoca lacuna nos debates sobre corpo e saúde, convertendo o direito à informação em um complô de conflito ideológico que inibe o professor e amplia a vulnerabilidade do estudante. A ausência de uma

abordagem estruturada sobre sexualidade na formação geral reflete diretamente na manutenção de preconceitos e na desinformação. O resultado dessa ausência são sujeitos com dúvidas, confusos e excluídos do cenário social e cultural em que vivem (Franco-Assis, *et al.*, 2021). Ao negligenciar o debate sobre autonomia e cuidado, o sistema educacional abdica de sua função reparadora e equalizadora.

Para romper esse ciclo, a escola assume ser um ambiente para esclarecimento e desmistificação. A sexualidade, mesmo que considerada um grande tabu, é desenvolvida em todas as fases de vida do ser humano. Esse tabu, muitas vezes, está relacionado à dificuldade de distinguir os conceitos de sexo e sexualidade. Sendo sexo relacionado às características biológicas e órgãos genitais e sexualidade ao intrínseco, carinho, toque, intimidades e gestos. Compreender essa distinção é o primeiro passo para superar a visão puramente anatomista do corpo (Sartori, 2022).

Essa construção do tabu remonta a séculos anteriores, atravessada por preceitos religiosos justificando-o como pecado quaisquer atos que não tivessem o objetivo final de procriação e condenando assim a homossexualidade e a masturbação (Franco-Assis, *et al.*, 2021).

No entanto, em uma sociedade onde o tema é corriqueiro, não deve ser omissa. O debate deve transcender os aspectos heteronormativos, expondo situações como a gravidez indesejada e o contágio de IST, além de acolher as vivências da comunidade LGBTQIA+, que enfrenta níveis extremos de vulnerabilidade e violência no Brasil (Sartori, 2022).

Nesse contexto de necessária desmistificação, as metodologias lúdicas permitem criar um ambiente educativo mais leve e participativo, sendo um método de aprendizado descontraído (Heberle, 2011). Compartilhar experiências, sanar dúvidas e participar ativamente do processo pode ser facilitado em um ambiente descontraído. Além de facilitar o entendimento dos conceitos relacionados às IST, o uso do lúdico favorece a inclusão e o protagonismo dos alunos que, historicamente, foram silenciados pelo sistema escolar.

Essa perspectiva de ensino alinha-se à promoção da saúde nas escolas e deve ser orientada pela construção crítica do conhecimento, integrando ações educativas e práticas de cuidado. Por meio do Programa Saúde na Escola (PSE), políticas públicas de saúde e educação voltadas à educação básica são fortalecidas, buscando ampliar e articular iniciativas que promovam o vínculo entre os setores da educação e da saúde (Rocha; Da Silva, 2022).

Contudo, para que programas como o PSE sejam bem-sucedidos, é preciso superar o desafio de integrar o saber popular às informações científicas, com

ferramentas que efetivem o conhecimento. Devido a estes desafios, são desenvolvidas pesquisas de métodos para construção de novos saberes para auxiliar na abordagem de temas que promovam o bem-estar. Estes desafios quando superados, conscientizam o público sobre os riscos a que estão expostos (Rocha; Da Silva, 2022).

Os jogos ou atividades lúdicas, quando planejadas, consolidam-se como fortes aliados no engajamento dos alunos, permitindo a exposição de dúvidas e o esclarecimento científico por meio do debate. No entanto, é fundamental reiterar que a ludicidade não opera de forma isolada; a presença de um profissional capacitado potencializa o processo de ensino-aprendizagem. Em conjunto com as práticas lúdicas, é necessária a mediação de forma pedagógica alinhada com os objetivos educacionais propostos, o que garante que o lúdico não seja apenas uma recreação e seja um instrumento de formação científica e humanizada (Rocha; Da Silva, 2022).

Diante desse evidente cenário de invisibilidade imposto pelas recentes reformas curriculares, este trabalho se justifica pela necessidade de desenvolver estratégias que resgatem a função reparadora EJA, ao confrontar as lacunas temáticas da BNCC e do CRMG, buscando investigar como o lúdico pode atuar não somente como um recurso didático, mas como um propulsor de diálogos que rompam com os estigmas, permitindo ao estudante compreender seu corpo como um território de cuidado.

A proposta é fundamentada na premissa de que o lúdico oferece suporte cognitivo e também emocional para que o estudante se sinta seguro para desmistificar os tabus e se tornar o protagonista das suas escolhas em saúde.

Dessa forma, o presente estudo propõe a utilização do lúdico como uma estratégia no ensino das Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) para o público da EJA, ao articular os saberes populares às evidências científicas de forma humanizada. Através da análise de ferramentas lúdicas, busca-se demonstrar que é possível abordar a sexualidade e a prevenção de IST de forma a mitigar o silenciamento institucional, promovendo a educação em saúde de forma inclusiva. O objetivo final é contribuir com os debates sobre a necessidade de currículos mais sensíveis as diversidades e oferecer um método de ensino que veja além da formação técnica, priorizando as reais necessidades do público da EJA.

4 Objetivos

4.1 Objetivo Geral

Elaborar um recurso pedagógico lúdico, na forma de jogo educativo, destinado ao público da Educação de Jovens e Adultos (EJA), como ferramenta pedagógica para o ensino e a prevenção das Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), contribuindo para a educação em saúde no contexto escolar.

4.2 Objetivos Específicos

- Investigar o contexto educacional da EJA, identificando suas demandas formativas, especificidades socioculturais e implicações para o processo de ensino-aprendizagem na temática escolhida.
- Analisar as características pedagógicas da EJA para orientar a adaptação do conteúdo e da linguagem do jogo às necessidades desse público, considerando sua heterogeneidade e níveis de letramento.
- Investigar abordagens lúdicas que coloquem o estudante como protagonista do aprendizado, identificando elementos teórico-metodológicos e mecânicas de jogo que possam ser incorporados ao design instrucional do recurso.

5 Metodologia

Desenvolvida como uma pesquisa qualitativa, fundamentada na perspectiva de Bogdan e Biklen (1982), este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de natureza descritiva, por valorizar o processo em detrimento do produto final e por privilegiar o significado atribuído às experiências pelos sujeitos envolvidos. Embora não envolva a aplicação empírica do jogo, esta investigação se insere nessa perspectiva por priorizar a compreensão do contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a construção de um material pedagógico que dialogue com as necessidades do público-alvo.

O desenvolvimento da pesquisa ocorre em três etapas sequenciais e interconectadas. Na primeira, foi realizada uma revisão bibliográfica acerca da Educação de Jovens e Adultos, suas especificidades e desafios, bem como sobre o uso de metodologias lúdicas e jogos educativos como estratégias de ensino-aprendizagem.

Na segunda etapa, foram analisados jogos educativos já existentes, especialmente aqueles voltados para a área da saúde e da prevenção, com o objetivo de identificar elementos estruturais, mecânicas de funcionamento, estratégias de engajamento e linguagem adequada ao público da EJA. Esse levantamento servirá de base para fundamentar as escolhas metodológicas na criação do jogo.

Na terceira etapa, foi realizado o desenvolvimento do jogo educativo, compreendendo a definição dos objetivos pedagógicos, a escolha da dinâmica lúdica (cartas, tabuleiro, perguntas e respostas, entre outras), a elaboração do conteúdo referente às IST e o design dos materiais que compõem o recurso.

O jogo proposto segue uma estrutura semelhante ao clássico "Jogo da Vida" (Estrela Brinquedos, 2011), no qual os participantes devem percorrer as casas do jogo, recebendo informações, punições ou bônus que dificultam ou facilitam o trajeto. O objetivo é acumular riqueza e tornar-se milionário, sendo vencedor aquele que chegar primeiro ao final do percurso (Vanzella, 2009). Inspirado nessa mecânica, adaptamos suas dinâmicas para um contexto educativo específico.

O tabuleiro foi estruturado com casas que representam situações, desafios ou recompensas, nas quais o jogador pode receber informações, bônus ou punições que interferem em seu progresso. A cada rodada, os participantes lançam um dado e avançam o número de casas correspondente. Ao parar em determinada casa, o jogador responde a uma pergunta relacionada ao tema central do jogo. Acertos concedem cartas de "proteção" (representando ações preventivas, como

uso de preservativos ou testes regulares), acelerando o avanço; erros resultam em cartas de "risco" (ilustrando complicações, como infecções assintomáticas ou estigmas sociais), associada a consequências simbólicas pertinentes ao risco abordado.

As cartas de pergunta e resposta foram agrupadas em módulos que visam suprir as lacunas de informação detectadas na revisão bibliográfica. O Módulo de Contágio foca na desconstrução de preconceitos (como o mito do contágio por saliva); o Módulo de Prevenção reforça a autonomia e o uso correto de insumos; e o Módulo de Sintomas orienta o fluxo de cuidado dentro do sistema público de saúde. Essa categorização permite que, durante a partida, seja aprofundado o debate conforme a temática da carta sorteada.

O processo de desenvolvimento ocorreu em etapas interligadas: definição dos objetivos pedagógicos, elaboração das regras e dinâmica de funcionamento, criação das perguntas e respostas, desenvolvimento das cartas de bônus e risco, e produção visual do tabuleiro e demais componentes. Todo o conteúdo foi pensado para ser claro, relevante e acessível ao público-alvo, considerando a heterogeneidade de perfis e experiências que caracterizam a EJA.

6 Resultados e Discussão

A primeira etapa consistiu em uma revisão bibliográfica acerca da Educação de Jovens e Adultos, suas especificidades, desafios e características pedagógicas, bem como sobre o uso de metodologias lúdicas e jogos educativos no processo de ensino-aprendizagem. Através dessa etapa foi possível compreender os aspectos de heterogeneidade do público, suas trajetórias e a necessidade de práticas pedagógicas contextualizadas.

A análise bibliográfica revela que a heterogeneidade da EJA não é apenas geracional, mas de trajetórias de vida. Segundo Lira (2013), a educação de jovens e adultos deve ser dialógica, indicando que práticas descontextualizadas são o principal fator de evasão. O autor ainda ressalta a responsabilidade da modalidade de cumprir sua função reparadora em detrimento do exercício da cidadania.

Alinhado a Lira (2013), Krummenauer; Costa; Lang (2010) descrevem a evasão escolar como fator decorrente as instabilidades individuais (rotinas exaustivas, mercado de trabalho e desigualdade social) e do desinteresse perante metodologias tradicionais que não refletem as realidades dos educandos.

Ao revisar a BNCC (2017) e o CRMG (2021), confirma-se que o silenciamento sobre o tema ocorre quando o conteúdo é desconexo com a realidade social. Em ambos os currículos observa-se a omissão de terminologias como “gênero”, evidenciando novamente a lacuna no que transcende o tema de sexualidade.

Compreender o apagamento vigente e as limitações das metodologias tradicionais é fundamental para que o educador entenda as especificidades da EJA e contribua para a permanência dos alunos, conforme aponta Saldanha (2009). Neste cenário, as práticas de atividades lúdicas, segundo Miranda (2001), emergem como um meio de tornar o ensino-aprendizado uma experiência motivadora e interativa. O lúdico, como proposto por Heberle (2011), não é visto como mera brincadeira, mas como um recurso didático que poderá alterar as relações do contexto escolar com os estudantes.

Autores como Santana (2019) destacam a necessidade de diálogo perante a temas sensíveis, compreendendo como parte da construção do saber. Já Sartori (2022) aponta que determinados tabus vêm sendo reforçados por currículos que transformam o aprendizado em técnico, como vistos nas revisões da BNCC e CRMG.

Na segunda etapa, foi realizada a análise de jogos educativos já existentes voltados à área da saúde e prevenção. Essa análise permitiu identificar os

elementos estruturais mais recorrentes, como a organização dos tabuleiros, o uso de cartas, as formas de interação e a linguagem utilizada. A característica consistente em jogos bem-sucedidos se dá pela clareza e linguagem acessível, situações mais próximas da realidade do público-alvo e reflexões críticas propostas.

Na literatura, identificamos segundo Heberle (2011), que jogos que utilizam narrativas do cotidiano facilitam o entendimento de conceitos científicos, permitindo que o jogador projete sua realidade. Franco-Assis et al. (2021), afirma da mesma forma a necessidade de simplificar estes conceitos a traduzindo para situações do cotidiano. A organização de um tabuleiro que simule as trajetórias em que o aluno identifique os ricos reais, seja mais eficaz do que a mera memorização de nomes e sintomas. Sendo segundo Heberle (2011), focado em situações e problemas que espelhem a realidade do estudante, evitando a infantilização.

O resultado da investigação de estratégias de ensino-aprendizagem deu lugar à elaboração de um jogo educativo a partir da ludicidade, baseado nas necessidades do público-alvo, desenvolvido para auxiliar neste processo e orientado para a Educação de Jovens e Adultos, abordando a temática de Infecções Sexualmente Transmissíveis. Ao fundamentá-lo, foi necessário observar o universo lúdico e contextualizar as diferentes realidades da EJA para melhor adequação de linguagem e compartilhamento de dados científicos.

A partir dos diagnósticos anteriores, procedeu-se à elaboração do jogo educativo. Ressalta-se que a concepção de design, a redação do conteúdo e a estruturação visual foram realizadas integralmente pela autora. Para sua construção (tabuleiro e cartas), foram utilizados recursos gráficos digitais por meio da plataforma Canva, de forma gratuita, para que fosse também acessível. O jogo deve ser impresso no formato físico, inspirado no “Jogo da Vida”, para proporcionar a interação prática entre alunos e material, quando aplicado.

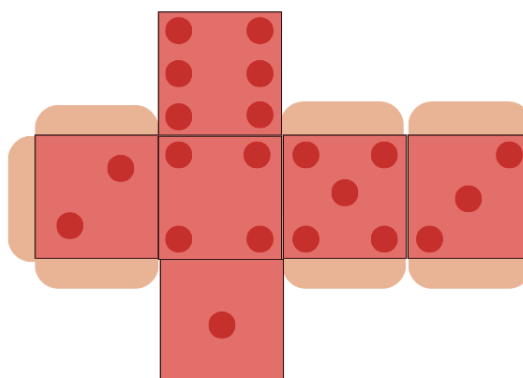
O jogo é constituído por um tabuleiro com 30 casas enumeradas em ordem crescente (Figura 6), incluindo casas especiais que irão contextualizar de alguma forma sobre o tema. Além de pergunta e resposta, o jogo conta com cartas destinadas às casas especiais, cartas de bônus e cartas de risco. E por fim, um dado temático a ser impresso e montado (Figura 7).

Figura 6 - Protótipo do tabuleiro do jogo.



Fonte: Autoria própria, 2025.

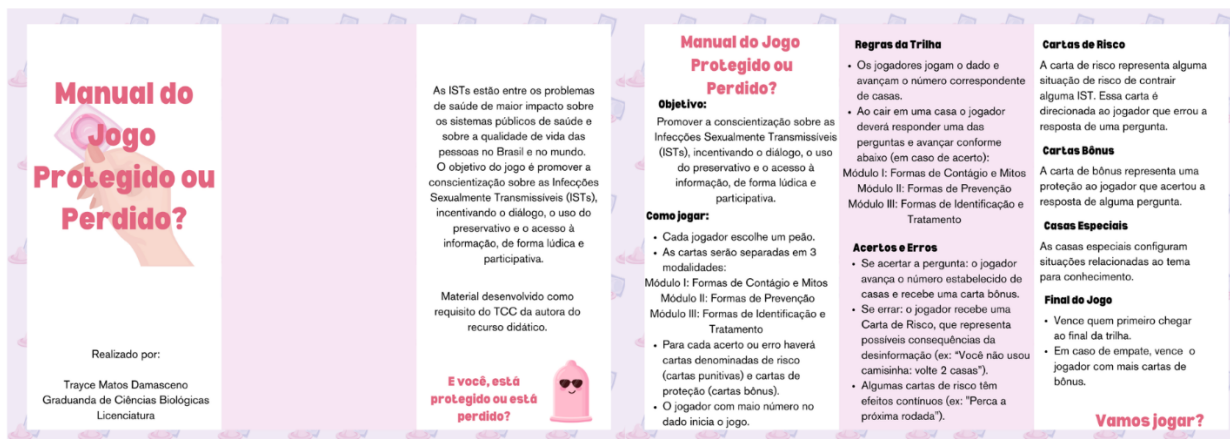
Figura 7 – Dado temático do jogo.



Fonte: Autoria própria, 2025.

Pode ser jogado individualmente, em duplas ou grupos. A partida inicia-se com o lançamento do dado pelo jogador que obtiver o maior número, em seguida, ele jogará novamente para definir o número de casas que irá percorrer pelo tabuleiro. Ao parar em uma carta enumerada, o jogador deverá responder a uma pergunta sorteada. Em caso de acerto, receberá uma carta bônus e permanecerá na mesma casa; em caso de erro, receberá uma carta de punição, conforme pode ser observado na Figura 8, a seguir, que traz as regras do jogo.

Figura 8 – Manual de regras do jogo.



Fonte: Autoria própria, 2025.

As casas especiais (Figura 9) serão utilizadas para inserir o jogador em situações reais que se relacionem ao tema, como por exemplo os alertas sobre a realização de tatuagens ou piercings em locais sem condições de biossegurança. O objetivo das casas especiais é a identificação de riscos cotidianos e reflexão crítica.

Figura 9 – Casas especiais.



Fonte: Autoria própria, 2025.

As mecânicas de recompensa e advertência do jogo são operacionalizadas através das cartas de bônus e das cartas de situações de risco. A carta bônus (Figura 10) representada pelo preservativo, reforça a ideia de prevenção através da visualização e da vantagem no jogo mediante o acerto. As cartas de risco (Figura 11) representam cenários cotidianos que expõem o jogador a vulnerabilidades reais

transformando o erro em uma conscientização sobre a prevenção de IST e trazendo um atraso no seu progresso do jogo.

Figura 10 – Carta bônus.



Fonte: Autoria própria, 2025.

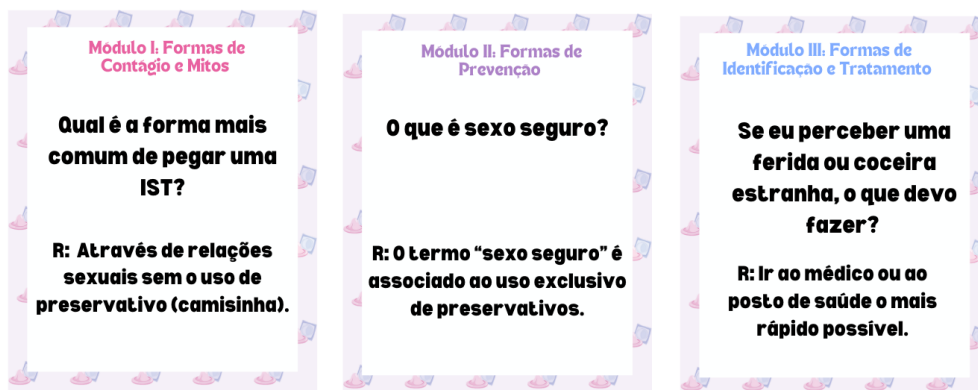
Figura 11 – Exemplos de carta de risco.



Fonte: Autoria própria, 2025.

As cartas de perguntas e respostas (Figura 12) foram desenvolvidas e agrupadas em três eixos: o Módulo de Contágio e Mitos, o Módulo de Formas de Prevenção e o Módulo de Formas de Identificação e Tratamento. Esta categorização permite debates específicos, transformando o sorteio de cada carta em um momento de educação em saúde contextualizada.

Figura 12 – Exemplos de cartas de pergunta e resposta.



Fonte: Autoria própria, 2025.

O vencedor do jogo será aquele que completar o percurso do tabuleiro primeiro; em caso de empate, será considerado vencedor o participante que possuir o maior número de cartas bônus.

A utilização de recursos eletrônicos ou consulta a participantes externos não são permitidas. A proibição permite aos jogadores utilizarem seus conhecimentos prévios, debaterem e refletir sobre as experiências e conhecimentos em conjunto.

A elaboração do jogo se mostra, até aqui, uma estratégia promissora para o ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois possibilita integrar o lúdico e a contextualização científica. Considerando as necessidades dos estudantes e as diferentes realidades, foi possível adequar a linguagem, as situações propostas e favorecer o entendimento dos conceitos relacionados às Infecções Sexualmente Transmissíveis.

O uso de recursos digitais, contribui para construção de um material atrativo e de fácil acesso, alinhado a utilização prática em sala de aula.

A dinâmica do jogo produzirá interações entre os estudantes, estimulando debates, reflexões críticas e principalmente o compartilhamento de saberes prévios, devido ao reconhecimento de situações do cotidiano.

Por fim, desde que planejadas e adequadas ao público e contextualizada com a realidade o lúdico não se encontra somente como entretenimento, mas como ferramenta pedagógica para aprendizagem. A proposta do jogo está aberta a futuras adaptações, e poderá servir de modelo a outras áreas ou outras modalidades com diferentes necessidades.

7 Considerações Finais

A presente pesquisa buscou investigar a relevância do lúdico como estratégia pedagógica no ensino de biologia para Educação de Jovens e Adultos, tendo seu principal foco na prevenção e conscientização sobre as Infecções Sexualmente Transmissíveis.

Ao longo deste estudo, fica evidente o cenário de invisibilidade enfrentado pela EJA e permeado pela BNCC que negligencia sua singularidade. Esse silenciamento é o que demanda uma sensibilidade pedagógica que extrapola a simples transmissão de conteúdo. Analisando a trajetória histórica, o educador precisa adotar uma postura que busque currículos que façam sentido para os sujeitos da modalidade. O ensino de biologia, neste contexto, se torna para além do conhecimento científico e se torna uma ferramenta para exercício de cidadania e autonomia.

A utilização dos princípios da andragogia e metodologias que valorizem o público-alvo são fundamentais para construção do saber, combater a evasão e promover engajamento. O jogo educativo proposto, se torna uma ferramenta passível de romper a barreira tradicional e transformar a aprendizagem em um processo investigativo e um espaço de diálogo.

Nas investigações, é observado que a temática de Infecções Sexualmente Transmissíveis, embora sejam o centro quanto a saúde pública, ainda são atravessadas por tabus e conservadorismos que dificultam a informação esclarecida e de qualidade. Todavia, propondo um jogo, através da ludicidade, não se infantiliza o tema, mas oferecerá um ambiente seguro para diálogos, permitindo cooperação, troca de saberes, engajamento e conhecimento para prevenção e autocuidado.

Por fim, o estudo reforça que inserir o lúdico na educação, especialmente na EJA, não é um mero recurso vazio, mas se torna uma ferramenta capaz de dialogar com o cotidiano respeitando o conhecimento e vivência dos sujeitos da modalidade.

Espera-se que esta proposta de jogo educativo possa servir de subsídio para que outros educadores busquem metodologias alternativas que aproximem a realidade do indivíduo a informação científica. Ressalta-se também a necessidade de políticas públicas que incentivem a formação continuada e o desenvolvimento de materiais didáticos próprios para a EJA, garantindo que o retorno à escola seja, para o jovem e o adulto, um processo de efetiva transformação.

Referências

- ABIO, Gislaine Aparecida. **A educação de jovens e adultos e os saberes necessários ao professor: desafios à formação.** *Educação & Pesquisa em Debate*, Aracaju, v. 1, n. 1, p. 59-69, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/edapeci/article/view/597/501>. Acesso em: 19 jun. 2025.
- BELLAN, Zezina Soares. **Andragogia em ação: como ensinar adultos sem se tornar maçante.** Santa Bárbara d'Oeste, SOCEP Editora, 2005.
- BNCC-EJA (2020). **Base Nacional Comum Curricular para a Educação de Jovens e Adultos.** Brasília: MEC; PNE (2014). Lei nº 13.005/2014.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto Editora, 1994.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.**
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 5 jul. 2025.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Cerca de 1 milhão de pessoas contraíram Infecções Sexualmente Transmissíveis no Brasil em 2019.** 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2021/maio/cerca-de-1-milhao-de-pessoas-contrairam-infeccoes-sexualmente-transmissiveis-no-brasil-em-2019>. Acesso em: 22 maio. 2025.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST).** Disponível em: <https://www.gov.br/aids/pt-br/assuntos/ist>. Acesso em: 2 out. 2025.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual.** Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.
- CAETANO, Athyla et al. **Abordagem das infecções sexualmente transmissíveis através do teatro para estudantes do ensino médio e da EJA.** *Experiências em Ensino de Ciências*, v. 15, n. 3, p. 431-441, 2020.
- CARNEIRO, Carla Roberta Teixeira. **A Percepção dos professores sobre a importância da atividade lúdica na Educação Especial.** Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em Domínio Cognitivo-Motor) — Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus, 2012.
- CARRET, Maria Laura Vidal et al. **Sintomas de doenças sexualmente transmissíveis em adultos: prevalência e fatores de risco.** *Revista de saúde pública*, v. 38, p. 76-84, 2004.
- CARRIELLO, Giovanni Miraveti et al. **Atividades lúdicas no Ensino Médio: uma revisão na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.** *Cadernos UniFOA*, v. 18, n. 52, 2023.
- CAVALCANTE, Sara Cristina Damasio. **BioDiversidades: um jogo sobre embriologia, reprodução e sexualidade para professores do ensino médio.** 2025.

CARVALHO, Kely Rejane Souza Anjos et al. **Trajetória, avanços e perspectivas da EJA face à BNCC**. Educação em Revista, v. 21, n. 2, p. 51-64, 2020.

CIRIACO, Natália Lopes Chaves et al. **A importância do conhecimento sobre Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) pelos adolescentes e a necessidade de uma abordagem que vá além das concepções biológicas**. Revista Em Extensão, v. 18, n. 1, p. 63-80, 2019.

COSTA, Isabela Moreira et al. **Metodologias utilizadas no ensino de biologia por professores da educação de jovens e adultos: uma revisão integrativa**. 2023.

DE CASTRO, D. F.; DE MALTA TREDEZINI, A. L.. **A importância do jogo/lúdico no processo de ensino-aprendizagem**. Perquirere, v. 1, n. 11, p. 166-181, 2014.

DE OLIVEIRA, Antonio L. et al. **O jogo educativo como recurso interdisciplinar no ensino de química**. Química Nova Escola, v. 40, n. 2, p. 89-96, 2018.

DE OLIVEIRA CERQUEIRA, Cristiane. **DO SILÊNCIO AO DIÁLOGO: UMA PEDAGOGIA FREIREANA PARA DISCUTIR A EDUCAÇÃO SEXUAL NA EJA CAMPO**. 2024. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

DI PIERRO, Maria Clara. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil**. Educação & Sociedade, v. 26, p. 1115-1139, 2005.

DIAS, Danielly Ferreira; SPOSITO, Neusa Elisa Carignato. **Educação sexual: uma sequência didática para a EJA de uma escola de assentamento**. Educação em Revista, v. 37, p. e231147, 2021.

DOS SANTOS, Thalita Fernandes. **O currículo para o ensino de biologia na EJA: uma análise sobre as pesquisas brasileiras**. 2023.

DOURADO, Daniela Lopes Oliveira et al. **Direito à Educação: a invisibilidade da EJA na BNCC**. Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES), v. 2, n. 1, p. 203-220, 2021.

FRANCO-ASSIS, Greice Ayra; DE SOUZA, Ediane Eduão Ferreira; BARBOSA, Adriana Gonçalves. **Sexualidade na escola: desafios e possibilidades para além dos PCNS e da BNCC**. Brazilian Journal of Development, v. 7, n. 2, p. 13662-13680, 2021.

GOMES, Jerlyane Alencar; DE LIMA, Roberta Valfoiria Guedes. **O perfil dos estudantes da EJA do 3º segmento e os fatores de permanência na escola**. OUTRAS PALAVRAS, v. 16, n. 1, 2019.

GRÜBEL, Joceline Mausolff; BEZ, Marta Rosecler. **Jogos educativos**. Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 4, n. 2, 2006.

HEBERLE, Karina. **Importância e utilização das atividades lúdicas na educação de jovens e adultos**. 2011.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

KRUMMENAUER, W. L.; COSTA, S. S. C.; LANG, F. S. **Uma experiência de ensino de Física contextualizada para Educação de Jovens e Adultos**. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências, v. 12, n. 2, p. 69, maio-agosto, 2010

LAGES, Rita Cristina Lima; MACHADO, Josiane Aparecida; SANT'ANA, Rivânia Maria Trotta. **Avanços e Desafios das Políticas Públicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil**. Cadernos Cajuína, v. 9, n. 2, p. e249224-e249224, 2024.

LIRA, Luzia dos Santos. **A importância da prática experimental no ensino de biologia na Educação de Jovens e Adultos**. 2013.

LOPES, Selva Paraguassu; SOUSA, Luzia Silva. **EJA: uma educação possível ou mera utopia**. Revista Alfabetização Solidária (Alfasol), v. 5, p. 75-80, 2005.

MACHADO, F. H. **O lúdico como um diferencial no despertar da criatividade**. In: SCHWARTZ, G. M. (Org.). Dinâmica lúdica: novos olhares. Barueri: Manole Ltda., 2004.

MARTINS, Odair José. **A educação de jovens e adultos e os princípios da andragogia: desafios e possibilidades**. Revista Educação Popular, Uberlândia, v. 12, n. 1, p. 48-60, 2013. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/20331/12520>. Acesso em: 19 jun. 2025.

MELO, Sandra Maria Alves Barbosa; LOPES, Eliete Borges. **Um breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Avanços & Olhares, Barra do Garças, n. 2, p. 133-141, 2018.

MIRANDA, M. C. **Ludicidade e educação: estratégias para a aprendizagem significativa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa subversiva**. Série- Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, 2006.

MOTA, Elaine Aparecida. **O ensino de ciências e de biologia na EJA**. 2015.

MULINE, Leonardo Salvalaio et al. **Jogo da “trilha ecológica capixaba”: uma proposta pedagógica para o ensino de ciências e a educação ambiental através da ludicidade**. Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia, v. 6, n. 2, 2013.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Naturais**. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro04.pdf>. Acesso em: 19 jun 2025.

PINHEIRO, N.A.M; MATOS, E.A.S.A de; BAZZO, W.A. **Refletindo acerca da ciência, tecnologia e sociedade: enfocando o ensino médio**. Revista Iberoamericana de Educacion, n- 44 , maio-agosto, 2007

RAMPAZO, Fabio Leandro. **PREVENÇÃO DAS INFECÇÕES SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS: O USO DA RÁDIO COMUNITÁRIA**.

RIBEIRO, Renata de Souza. **Andragogia e Educação de Jovens e Adultos: Um estudo sobre práticas pedagógicas e aprendizagem**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pampa, Bagé, RS. Disponível em: _

<https://repositorio.unipampa.edu.br/bitstream/riiu/2278/1/Diss%20Renata%20Ribeiro%202017.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2025.

RIBEIRO, Carla Patrícia Monteiro. **O currículo e a Educação de Jovens e Adultos: algumas considerações**. Aracaju: Universidade Federal de Sergipe, s. d. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10183/52/126.pdf>

ROCHA, Winne Katharine Souza; DA SILVA, Gabriele Marisco. **Intervenção educativa com abordagem lúdica para educação em saúde: uma possibilidade de discutir HPV**. Cenas Educacionais, v. 5, p. e13645-e13645, 2022.

ROCHA, Nayara Mayra dos Santos Vieira. **O uso de jogos didáticos como recurso no ensino de biologia: um estudo de caso em Centro de Ensino para Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Maranhão**. 2023.

SALDANHA, Leila. **Histórico da Eja no Brasil**. SÃO LUÍS - MA. 2009.

SANTANA, Taciana Azizi et al. **Educação sexual na EJA: a importância do modelo biopsicossocial no ensino de ciências**. 2019.

SANTOS, Adelman Ferreira; SANTOS, Simone Ribeiro. **“JOGANDO TAMBÉM SE APRENDE”**: abordagens do uso de jogos geográficos na EJA. Revista Tocantinense de Geografia, v. 13, n. 31, p. 279-301, 2024.

SANTOS, Adelman Ferreira; SANTOS, Simone Ribeiro. **Trilhando saberes geográficos: contribuições do jogo “Trilha Serrolandense” para o processo de ensino e aprendizagem na EJA**. Revista GEOgrafias, v. 20, n. 1, p. 41-59, 2024.

SANTOS, Luciano Rodrigues dos et al. **Educação, saúde e sexualidade: revelações da inserção do projeto saúde e prevenção nas escolas em Aracaju**. 2011.

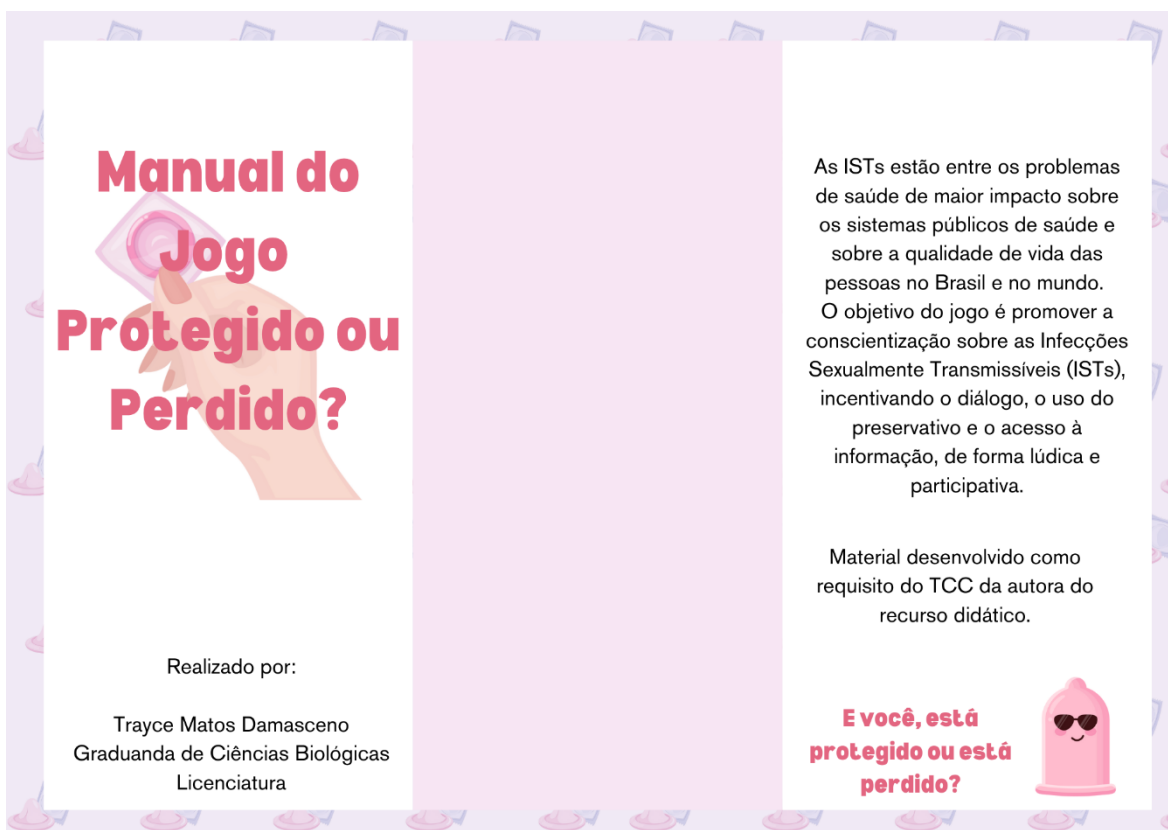
SARTORI, Thiago Luiz. **Análise da educação brasileira em face ao estudo da sexualidade: marginalização da educação sexual na BNCC**. Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e Educação, p. e022001-e022001, 2022.

VANZELLA, Lila Cristina Guimarães. **O jogo da vida: uso e significações**. 2009. **Tese de Doutorado**. Universidade de São Paulo.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Sexually transmitted infections (STIs)**. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/sexually-transmitted-infections-%28stis%29>. Acesso em: 2 out. 2025.

Apêndice

Tabuleiro e cartas temáticas do jogo Protegido ou Perdido?



Manual do Jogo Protegido ou Perdido?

Objetivo:

Promover a conscientização sobre as Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs), incentivando o diálogo, o uso do preservativo e o acesso à informação, de forma lúdica e participativa.

Como jogar:

- Cada jogador escolhe um peão.
- As cartas serão separadas em 3 modalidades:

Módulo I: Formas de Contágio e Mitos

Módulo II: Formas de Prevenção

Módulo III: Formas de Identificação e Tratamento

- Para cada acerto ou erro haverá cartas denominadas de risco (cartas punitivas) e cartas de proteção (cartas bônus).
- O jogador com maior número no dado inicia o jogo.

Regras da Trilha

- Os jogadores jogam o dado e avançam o número correspondente de casas.
- Ao cair em uma casa o jogador deverá responder uma das perguntas e avançar conforme abaixo (em caso de acerto):

Módulo I: Formas de Contágio e Mitos

Módulo II: Formas de Prevenção

Módulo III: Formas de Identificação e Tratamento

Acertos e Erros

- Se acertar a pergunta: o jogador avança o número estabelecido de casas e recebe uma carta bônus.
- Se errar: o jogador recebe uma Carta de Risco, que representa possíveis consequências da desinformação (ex: "Você não usou camisinha: volte 2 casas").
- Algumas cartas de risco têm efeitos contínuos (ex: "Perca a próxima rodada").

Cartas de Risco

A carta de risco representa alguma situação de risco de contrair alguma IST. Essa carta é direcionada ao jogador que errou a resposta de uma pergunta.

Cartas Bônus

A carta de bônus representa uma proteção ao jogador que acertou a resposta de alguma pergunta.

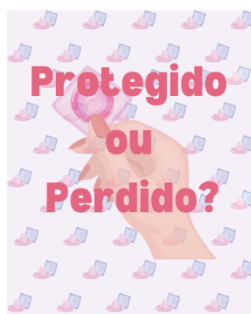
Casas Especiais

As casas especiais configuram situações relacionadas ao tema para conhecimento.

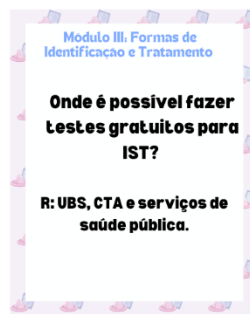
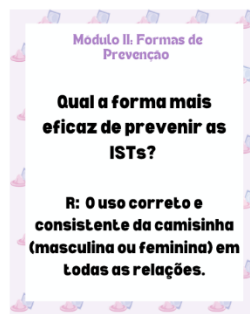
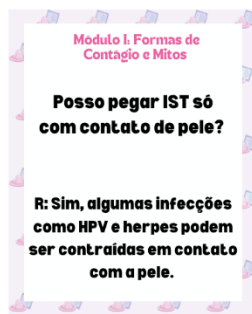
Final do Jogo

- Vence quem primeiro chegar ao final da trilha.
- Em caso de empate, vence o jogador com mais cartas de bônus.

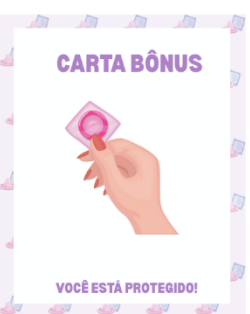
Vamos jogar?



verso das cartas

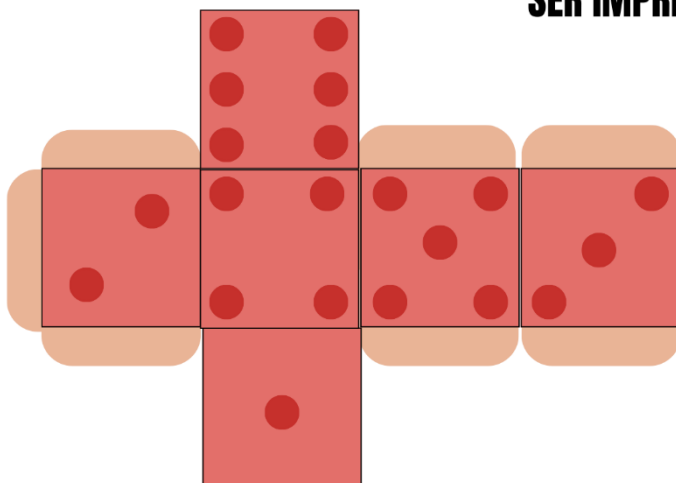


cartas de perguntas



MODELOS DAS
CARTAS DO JOGO

MOLDE DO DADO TEMÁTICO A SER IMPRESSO E MONTADO







<p>Modulo II. Formas de Prevenção</p> <p>O uso de anticoncepcionais (pílulas ou injeções) protege contra as ISTs?</p> <p>R: Não. Pílulas e injeções evitam apenas a gravidez.</p>	<p>Modulo II. Formas de Prevenção</p> <p>Qual a forma mais eficaz de prevenir as ISTs?</p> <p>R: O uso correto e consistente da camisinha (masculina ou feminina) em todas as relações.</p>	<p>Modulo II. Formas de Prevenção</p> <p>A vacina do HPV é apenas para mulheres?</p> <p>R: Não. Meninos também devem se vacinar para prevenir cânceres de pênis, ânus e a transmissão às parceiras.</p>	
<p>Modulo III. Formas de Identificação e Tratamento</p> <p>Se eu perceber uma ferida ou coceira estranha, o que devo fazer?</p> <p>R: Ir ao médico ou ao posto de saúde o mais rápido possível.</p>	<p>Modulo III. Formas de Identificação e Tratamento</p> <p>Em que local do corpo as IST são mais frequentes?</p> <p>R: Órgãos genitais, mas podem surgir também em outras partes do corpo, como palma das mãos, olhos e língua.</p>	<p>Modulo III. Formas de Identificação e Tratamento</p> <p>Existe teste para todas as IST?</p> <p>R: Não para todas, mas para as principais, sim (HIV, Gonorreia, sífilis, HPV e outras)</p>	<p>Modulo III. Formas de Identificação e Tratamento</p> <p>HIV tem cura?</p> <p>R: Não, mas tem tratamento eficaz.</p>
<p>Modulo III. Formas de Identificação e Tratamento</p> <p>Onde é possível fazer testes gratuitos para IST?</p> <p>R: UBS, CTA e serviços de saúde pública.</p>	<p>Modulo III. Formas de Identificação e Tratamento</p> <p>As ISTs sempre apresentam sintomas?</p> <p>R: Não, muitas podem não apresentar sinais e sintomas podendo ficar adormecidas no corpo.</p>	<p>Modulo III. Formas de Identificação e Tratamento</p> <p>Uma pessoa que não apresenta sintomas pode transmitir uma IST?</p> <p>R: Sim.</p>	<p>Modulo III. Formas de Identificação e Tratamento</p> <p>É necessário avisar o(a) parceiro(a) caso o teste para IST dê positivo?</p> <p>R: Sim, para evitar o contágio do parceiro, por exemplo.</p>
<p>Modulo III. Formas de Identificação e Tratamento</p> <p>Quais são as principais ISTs conhecidas?</p> <p>R: HIV, sífilis, gonorreia, clamídia, HPV, herpes, tricomoníase, hepatites B e C</p>	<p>Modulo III. Formas de Identificação e Tratamento</p> <p>O que é a Profilaxia Pós-Exposição (PEP)?</p> <p>R: Tratamento após exposição ao HIV para evitar infecção.</p>	<p>Modulo III. Formas de Identificação e Tratamento</p> <p>O que é a Profilaxia Pré-Exposição (PrEP)?</p> <p>R: Medicamento diário para prevenir o HIV antes da exposição.</p>	<p>Modulo III. Formas de Identificação e Tratamento</p> <p>As ISTs podem afetar outras partes do corpo além dos genitais?</p> <p>Sim, como olhos, garganta, pele, sistema nervoso</p>
<p>Modulo III. Formas de Identificação e Tratamento</p> <p>Todas as ISTs têm cura?</p> <p>R: Não, algumas têm controle apenas (ex.: HIV, herpes, HPV).</p>	<p>Modulo III. Formas de Identificação e Tratamento</p> <p>Existe tratamento gratuito para IST no SUS?</p> <p>R: Sim, todos os tratamentos para IST são de graça no SUS.</p>	<p>Modulo III. Formas de Identificação e Tratamento</p> <p>A AIDS é uma IST?</p> <p>R: Sim</p>	<p>Modulo III. Formas de Identificação e Tratamento</p> <p>Existe idade mínima para testagem de IST ?</p> <p>R: Não, mas deve haver orientação.</p>



Referências do Jogo

BRASIL. Ministério da Saúde. **Secretaria de Vigilância em Saúde e Ambiente. Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas para Atenção Integral às Pessoas com Infecções Sexualmente Transmissíveis (PCDT IST) 2022.** Brasília: Ministério da Saúde, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/aids/pt-br/central-de-conteudo/pcdts/2022/ist/pcdt-ist-2022_isbn-1.pdf.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. **Cartilha de combate às IST's.** São Luís: IFMA, [2023]. Disponível em: <https://montecastelo.ifma.edu.br/wp-content/uploads/sites/3/2023/04/Cartilha-de-combate-as-IST%C2%B4s.pdf>.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Diagnóstico.** Brasília: Ministério da Saúde, [2024]. Disponível em: <https://www.gov.br/aids/pt-br/assuntos/ist/diagnostico>.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Prevenção.** Brasília: Ministério da Saúde, [2024]. Disponível em: <https://www.gov.br/aids/pt-br/assuntos/ist/prevencao>.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST).** Brasília: Ministério da Saúde, [2024]. Disponível em: <https://www.gov.br/aids/pt-br/assuntos/ist>.

CIRIACO, Natália Lopes Chaves et al. **A importância do conhecimento sobre Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) pelos adolescentes e a**

necessidade de uma abordagem que vá além das concepções biológicas.

Revista Em Extensão, v. 18, n. 1, p. 63-80, 2019.

PEREIRA, Gerson Fernando Mendes et al. **HIV/aids, hepatites virais e outras IST no Brasil: tendências epidemiológicas.** Revista brasileira de epidemiologia, v. 22, p. e190001, 2019.