

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE BIOLOGIA

HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS E CONTEÚDOS SOBRE IST NO ENSINO
FUNDAMENTAL

FABRICIA LEONIZA DE ARAÚJO

SÃO CRISTÓVÃO-SE

SETEMBRO/2017

FABRICIA LEONIZA DE ARAÚJO

HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS E CONTEÚDOS SOBRE IST NO ENSINO
FUNDAMENTAL

Monografia apresentada a
disciplina Prática de pesquisa
em Ensino de Ciências e
Biologia II, Sob orientação da
Professora e Dr. Alice
Alexandre Pagan no período de
2017/1

SÃO CRISTÓVÃO-SE

SETEMBRO/2017

AGRADECIMENTOS

Agradeço, imensamente ao meu Deus, sem ele nada disso seria possível;

Agradeço, a minha Família, aos meus pais pelos conselhos e pela sabedoria com que me instruíram por todo esse caminho;

Agradeço a minha orientadora empoderada, Alice Pagan, pela oportunidade de trabalhar ao seu lado e pela sua paciência, amizade, e carinho, que sempre me acolheu nas reuniões e nas atividades que desenvolvemos juntas;

Agradeço, a minha Co. Orientadora: Márcia Paranhos, pela sua paciência, garra e determinação que tanto inspira as pessoas ao seu redor;

Agradeço aos meus Professores, por sua dedicação em sempre fazer o melhor;

Agradeço aos meus amigos que vivenciaram essa jornada junto comigo em especial: Daniela Oliveira, Debora Matos, Luciano, Erica Reis, Francielly, Ana Caroline, Francinete, Marina, Andemilson, Deones, Rutth Wendel Rhamon, Elaine, Valéria, Neoclecia,

Agradeço mais um vez ao Deus pelas pessoas maravilhosas que tem colocado no meu caminho além de todas acima, gostaria de citar Jessica Daiane, Danielle Souza, Daniella Tamires, Karla, Ketilla, João, Daniel, Elinado, Icaro, Lucas, Henrique, Andrei, Irmã Shirley e Irmão Adir além Katy e Brendo, e toda a mocidade.

RESUMO

Identificar as relações que envolvem o desempenho escolar e as habilidades socioemocionais pode contribuir para a construção de atividades pedagógicas que permitam ao aluno gerenciar melhor seu comportamento e as suas relações com o próximo e com o meio, podendo tornar-se mais ativo e participativo. O objetivo desse trabalho foi identificar e analisar conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais (CPA) construídos por alguns alunos durante o ensino fundamental sobre Infecções sexualmente transmissíveis (IST), comparando-os com as habilidades socioemocionais desses mesmos alunos. A metodologia adotada nessa pesquisa parte de uma abordagem quantitativa. O instrumento de coleta de dados utilizado, foi um questionário, que continha duas seções. Na primeira foi abordado o tema IST considerando as três dimensões do conteúdo. Na segunda, uma escala tipo *Likert* que buscavam indicadores de habilidades socioemocionais (HSE). Para a elaboração destas questões, foram realizadas pesquisas a respeito do desempenho escolar, e os diferentes testes de avaliação, de maneira a abordarmos questões com objetivos conceituais, procedimentais e atitudinais sobre essa temática. Os dados sugeriram que os alunos apresentam conhecimentos mais conceituais e menos atitudinais frente às IST, havendo portanto menor relação desse saber com as HSE.

Palavras chave: Ensino de Ciências; Conteúdo CPA; Infecções sexualmente transmissíveis.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Distribuição dos alunos por escola em termos absolutos.....	24
Figura 2 Distribuição dos estudantes por idade em termos percentuais.....	25
Figura 3: Distribuição dos estudantes por sexo em termos percentuais	25
Figura 4: Distribuição conforme escolaridade dos pais em termos percentuais.....	26
Figura 5: Distribuição dos estudantes por religião em termos percentuais	26

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Atitude de discernimento para ação em situações de risco.....	28
Quadro 2- Atitude de comunicação para o autocuidado N=77	30
Quadro 3- Característica do big five: Conscienciosidade; N=77	33
Quadro 4 - Característica do big five: Neuroticismo N=77.....	35
Quadro 5- Característica do big five: Extroversão N=77	36
Quadro 6- Característica do big five: Amabilidade N=77.....	37
Quadro 7- Característica do big five: Abertura a novas experiências N=77.....	38

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1.REFERENCIAL TEÓRICO	10
1.1 DESEMPENHO ESCOLAR	10
1.2 EDUCAÇÃO EM SAÚDE	15
1.3 HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS	18
2.OBJETIVOS	20
2.1. GERAL	20
2.2. ESPECÍFICOS	20
3. METODOLOGIA	21
3.1 O questionário	21
3.2 validações de questionário	22
3.3 Coleta e Análise de Dados	23
3.3.1 Análise das questões procedimentais e atitudinais	27
3.3.2 Análise do questionário de HSE	27
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	28
4.1 Questões sobre IST	28
4.2 Questões relacionadas as Habilidades sociemocionais	33
4.3 Relações entre HSE e IST	39
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	42
APÊNDICES	47
APÊNDICE A	47
APÊNDICE B	48
ANEXOS	50
ANEXO 1	50

INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema surgiu em um dos eventos promovido pelos professores do departamento de Biologia, da Universidade Federal de Sergipe, chamado Encontro Nacional de Ciências e Habilidades Sociemocionais (CHA-SE).

Desde o início do curso já nos primeiros períodos, nas aulas de psicologia da aprendizagem, achava intrigante abordar habilidades sociemocionais no ensino, com isso, busquei conhecer um pouco mais e saber a importância que essas habilidades podem ter na vida de cada indivíduo, e os impactos que podem gerar em si e no mundo ao seu redor.

Para entender melhor a importância dessas habilidades, é preciso compreender a personalidade de cada indivíduo, e assim saber quais habilidades se destacam a partir dos seus traços de personalidade, com isso o *Big Five* ou modelo dos cinco grandes fatores nasceu dos estudos sobre a teoria dos traços de personalidade, representando um avanço conceitual e empírico desta área, pois descreveu dimensões humanas básicas de forma consistente. Os cinco fatores de personalidades descritos foram extroversão, conscienciosidade, amabilidade, neuroticismo e abertura a novas experiências. Quando citamos um, dos cinco fatores de personalidade do *big five*, como ser aberto a novas experiências, já sabemos que este indivíduo pode apresentar um melhor desempenho em aprender sobre novas culturas, pois apresenta uma menor resistência a novos conhecimentos (HUTZ, 1998).

É sabido que o professor ao longo da sua jornada passa por diversas situações, e ter uma boa formação, pode ajudar a lidar melhor com essas situações. Com isso, o evento ajudou a ampliar os horizontes, permitindo pensar sobre outras formas de avaliação e desenvolvimento das habilidades dos alunos, á partir dos seus traços de personalidade indo além de ensinar assuntos específicos da biologia.

A partir disso, busquei saber mais sobre o assunto, de maneira que me deparei com minha orientadora deste trabalho que tinha estruturado um grupo de estudos juntamente com mestrandas em seu laboratório de ensino, do qual tenho feito parte. Desde então, venho conhecendo mais sobre o assunto, bem como tenho participado de discussões sobre os trabalhos que têm sido desenvolvidos pelos membros do referido laboratório. Como Almeida (2014), descreveu e analisou os processos de elaboração do teste de desempenho em Ciências que contemplasse a contextualização em temas norteadores e a maior

simplicidade em sua leitura para facilitar também o alcance de alunos com dificuldades de aprendizagem; entre outros, e Paranhos (2016) que trabalhou as relações das habilidades socioemocionais e inovação com licenciandos e licenciandas de Biologia.

As competências e habilidades são apreciadas quando se trata de avaliação, entretanto, pouco ou raramente, são discutidas no ambiente escolar, o saber ser. Sendo o “Ser” o que muitas vezes nos faz ter destaque em determinadas situações: todos nós possuímos habilidades e características ímpares que nos tornam singulares.

As habilidades socioemocionais são entendidas como a capacidade do indivíduo de refletir sobre suas ações e como elas afetam a si mesmo e aos outros, conhecendo melhor a si mesmo, o indivíduo pode perceber suas melhores habilidades e potencializá-las para obter êxito nas atividades (PARANHOS, 2016, p.30-31).

Por outro lado, as singularidades são as características que nos tornam únicos, que nos permitem transformar o mundo ao nosso redor, saber identificá-las e explorá-las faz com que o indivíduo conheça melhor os seus limites e as suas motivações, podendo ter um melhor desempenho em suas atividades acadêmicas, bem como, no meio social e particular (ABED, 2014).

Identificar as relações que envolvem o desempenho escolar e as habilidades socioemocionais e trabalhá-las pode ajudar o aluno a alcançar um melhor desempenho, além disso, gera um ambiente mais propício a aprendizagem a partir do momento em que esse aluno consegue gerenciar melhor seu comportamento e as suas relações com o próximo e com o meio, podendo tornar-se mais ativo e participativo (ABED, 2014).

No livro *Prática Educativa*, de Antoni Zabala, o autor apresenta um modelo prático de planejamento que pode ser facilmente incluído nas práticas dos professores e das escolas. A versão original era de César Coll no qual trata-se da divisão dos objetivos do professor em três dimensões: conceituais, procedimentais e atitudinais (COLL, 2000).

Os conceituais são aqueles que mais comumente são chamados de "matérias" ou "conteúdos", ou seja, elementos específicos dentro do saber daquela disciplina. Quanto aos procedimentais, estão relacionados a procedimentos, aprender a fazer. E os atitudinais são aqueles relacionados ao “ser”, a um conjunto de valores e atitudes construídos pelo estudante. No ensino de Biologia, entendemos que alguns conteúdos podem ser melhor construídos se forem levadas em conta algumas habilidades socioemocionais. Um deles, devido a sua proximidade com questões culturais e valores, foi tema desenvolvido neste trabalho: as Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST).

Neste trabalho buscamos identificar e analisar conhecimentos procedimentais e atitudinais construídos por alguns alunos durante o ensino fundamental comparando- os

com as habilidades socioemocionais desses mesmos alunos de forma inovadora, no qual nas construção das questões do instrumento, seguimos uma organização própria visando uma compreensão da relação entre saberes tradicionais e científicos aprendidos na escola. Além de analisar as possíveis relações com as habilidades socioemocionais.

Em uma perspectiva pluralista epistemológica, adotada nesta pesquisa, compreendemos que estes saberes “*saber ser*” e “*saber fazer*” podem ser relacionados em sala de aula, desde que, sejam feitas as devidas demarcações sobre as diferenças epistemológicas em suas estruturas.

1.REFERENCIAL TEÓRICO

No primeiro tópico do referencial teórico apresentamos um panorama sobre o desempenho escolar e os sistemas de avaliação do Brasil e do Estado de Sergipe, além dos objetivos procedimentais e atitudinais esperados nas avaliações.

O segundo tópico, traz uma breve discussão sobre a educação em saúde, tendo como tema principal as IST, além de algumas reflexões sobre o autocuidado.

Por último, apresentamos a temática das habilidades socioemocionais, seus conceitos, as perspectivas e reflexões a respeito da relação destas com o bom desempenho do aluno na escola.

1.1 DESEMPENHO ESCOLAR

Nos últimos anos têm-se debatido mundialmente, importantes aspectos no âmbito da melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, à partir de instrumentos que possam avaliar intervenções pedagógicas (ABED,2014).

Nos aspectos que se referem ao Brasil, essas discussões sobre a educação ganharam maiores destaques nas décadas de 1980 e 1990 com a elaboração da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e a criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996).

Quando falamos em avaliação educacional os processos avaliativos se fazem presentes e orientam os caminhos a seguir na aprendizagem, diferentes das avaliações que são realizadas pelos professores no cotidiano das salas que avaliam a construção dos conhecimentos, as avaliações dos sistemas educacionais avalia o produto da aprendizagem (LOCATELLI, 2002).

No Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) tem como objetivo avaliar a Educação Básica brasileira, visando à melhoria da qualidade, além de tornar a escola um lugar mais acessível, além disso, permite uma maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho escolar dos alunos. O SAEB é composto por 3 avaliações externas em larga escala, sendo elas: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que abrange de forma amostral, escolas e alunos das redes públicas e privadas que não atendem aos critérios de participação da Anres/provinha Brasil. Avaliação Nacional da Alfabetização (Ana) é uma avaliação externa que mensura os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. As provas aplicadas aos alunos forneceram três resultados: desempenho em leitura, desempenho em matemática e desempenho em escrita. E a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anres/Provinha Brasil na qual é uma avaliação diagnóstica que visa investigar as habilidades desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras.

É sabido que o desenvolvimento de um país está intimamente ligado com a educação de qualidade que ele oferece. No ano de 2000, notou-se um aumento na proporção da criação de programas de avaliações de aprendizagem, como exemplo, destacamos o Programa Internacional de Avaliação de Proficiência Educacional (PISA), desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (BRASIL, 2010). No Brasil, o PISA é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Os testes do SAEB investigam e avaliam a aquisição de habilidades e competências dos alunos em determinada área segundo o conhecimento de referência. Esses testes medem o quanto o aluno está abaixo ou acima de um parâmetro considerado ideal pelo sistema educacional (KLEINKE; GEBARA, 2011).

A Prova Brasil, é uma avaliação que envolve alunos da 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federais, são feitas avaliações para diagnóstico em larga escala, desenvolvidas pelo Inep/MEC; com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino que é oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos (BRASIL, 2011).

Nesses testes, os estudantes respondem a itens (questões) de Língua Portuguesa, leitura e Matemática, com foco na resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem

estar associados ao desempenho (BRASIL, 2011; BRASIL, 2010). Professores e diretores das turmas e escolas avaliadas também respondem a questionários que coletam dados demográficos.

Dessa forma, e como sugere os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a avaliação é importante, pois ela favorece a melhoria da qualidade da aprendizagem.

A avaliação é como parte integrante e instrumento de autorregulação do processo de ensino/aprendizagem para que os objetivos propostos, ou seja, a melhoria da educação seja atingida, sendo que a avaliação não avalia apenas o aluno, mas o professor e o próprio sistema escolar. É necessário ressaltar que os testes de larga escala do SAEB não avaliam as áreas de conhecimento de Ciências, História e Geografia (BRASIL,1998, p.42).

No ano de 2005, foi criado outro programa de avaliação a nível internacional, o *The Relevance of Science Education* (ROSE), com foco exclusivamente na Ciência e Tecnologia (C&T), que se apresenta como um projeto de pesquisa comparativa internacional, evidenciando a importância para a aprendizagem da C&T; buscando captar a visão de alunos com a faixa etária de quinze anos, em mais de 35 países: suas opiniões e atitudes sobre o valor de aprender ciência e tecnologia (TOLENTINO-NETO, 2008).

Os sistemas de avaliação de larga escala tendem a avaliar o produto da construção do conhecimento que é feito na sala de aula cotidianamente. Se a construção desse conhecimento se der de forma bem estruturada, entende-se que o aluno terá um bom desempenho nesses testes (LOCATELLI, 2002).

Para Vasconcellos (1995) existem diversas formas de avaliações: contínuas, pontuais, formativas e criteriosas. Porém, o desempenho desse aluno não está ligado apenas ao que ele sabe, mas também a outros fatores como afetivos, motivacionais, sociais.

A concepção construtivista para Coll *et al.* (1986, p. 37) “reúne uma série de princípios que permitem compreender a complexidade dos processos de ensino/aprendizagem e que se articulam em torno da atividade intelectual implicada na construção de conhecimentos”. É necessário que a aprendizagem se faça significativa para o aluno.

No ano de 1998, a UNESCO-BRASIL editou o livro: Educação um tesouro a descobrir, a partir do Relatório de Conferência Internacional sobre a Educação para o Século XXI, articulado por Jacques Delors. Nesse relatório, estavam presentes os quatro pilares da educação são eles: Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser (GADOTTI,2000).

Esse relatório, conhecido como Relatório Delors, estabeleceu os quatro pilares considerados por uns, como "pilares do conhecimento e da educação contemporânea" (GADOTTI, 2000). Com isso nos vem os seguintes questionamentos: Aprender a conhecer o quê? Aprender a fazer o quê? Aprender a viver juntos para quê? Aprender a ser porquê? Todas estas perguntas são respondidas respectivamente com objetivos: conceituais, procedimentais e atitudinais.

Os conteúdos conceituais referem-se à construção ativa de capacidades intelectuais para operar símbolos, imagens, ideias e representações que permitam organizar as realidades. Os conteúdos procedimentais referem-se ao fazer com que os alunos construam instrumentos para analisar, por si mesmos, os resultados que obtém e os processos que colocam em ação para atingir as metas que se propõem, e os conteúdos atitudinais referem-se à formação de atitudes e valores em relação à informação recebida, visando a intervenção do aluno em sua realidade. (ZABALA 1998, p. 42-45).

Partindo do princípio de que se tem que situar os conteúdos de aprendizagem sob a perspectiva disciplinar, mudando o ponto de vista, em vez de se fixar ao tradicional, consideraremos as tipologias: conceitual, procedimental e atitudinal e veremos que serão adquiridas características segundo as diferentes tipologias de cada um dos diversos conteúdos e não apenas a um fixo, sendo que o aluno pode desenvolver uma mesma característica que o ajudará em diversas situações (COLL *et al.*, 1996).

A aprendizagem dos conteúdos factuais - que são aqueles conteúdos teóricos, dados, acontecimentos e etc. - são importantes para a aprendizagem do aluno, entende-se que ele aprendeu quando é capaz de reproduzir um desses conteúdos, porém esse método de memorizar e reproduzir não é muito eficiente, sendo que com o passar do tempo esse conteúdo pode ser esquecido com facilidade já que se tem que aprender e "memorizar" novos conteúdos. Já a aprendizagem de conceitos e princípios só se pode entender a partir do momento que o aluno aprendeu o significado daquele conceito, aprendendo o conceito o aluno será capaz de construir novas ideias (ZABALA, 1998).

De acordo com Silva (2011, p. 2) "aprender é uma ação mental, um processo mental é a capacidade de raciocínio". Para analisar o desempenho escolar são medidas as capacidades dos indivíduos de solucionar problemas. O principal objetivo da educação é capacitar os alunos, verificando através de testes como essa capacitação está acontecendo.

Para construir a informação, os alunos usam estratégias de aprendizagem, essas estratégias vêm sendo definidas como sequências de procedimentos ou atividades cujo propósito é facilitar a apropriação desses conhecimentos e a utilização dessa informação (BORUCHOVITCH, 1999). De acordo com Silva e Sá (1997) podem ser consideradas

como estratégia de aprendizagem qualquer procedimento adotado para a realização de uma determinada tarefa.

Segundo Baptista e El-Hani (2009) é percebida a dificuldade de comunicação com os estudantes nas salas de aula, nas quais suas concepções prévias, sejam diferentes das concepções científicas, como por exemplo os estudantes das sociedades tradicionais. Para Luna-Morales (2002), o saber tradicional é caracterizado como um conjunto de saberes, práticas e crenças, como por exemplo, mitos, lendas, provérbios e etc.

Para Santilli (2002), a demarcação dos saberes no ensino de ciências para sociedades tradicionais, se caracteriza por um conjunto de conhecimentos e práticas de suas próprias culturas que são úteis para a sua sobrevivência.

De acordo com Bandeira (2001), os conhecimentos tradicionais se diferem dos conhecimentos científicos de maneira que, no primeiro não há teorias construídas, enquanto no segundo essas teorias podem ser aplicáveis de maneira geral sendo, também mais abrangente e universal, partindo de um paradigma mais conceitual, com graus elevados de abstração. Nos conhecimentos tradicionais, as formas de conhecimentos são guiadas pelos seus critérios de validades locais, com isso, sofrem variações regionais e culturais, sendo assim fortemente ligadas aos contextos de onde foram produzidas.

Segundo Cobern e Loving (2001), na sala de aula os diferentes saberes dos estudantes, como aqueles aprendidos no decorrer das atividades cotidianas, com seus familiares, são geralmente diferentes dos saberes científicos, portanto é importante que, no ensino de ciências os professores saibam demarcar as diferenças desses saberes sem os anular. Sendo assim, os estudantes podem ter suas concepções ampliadas com ideias científicas, sem que necessariamente abandonem os seus conhecimentos prévios. Eles podem compreender que cada saber pode ser aplicado em seu próprio contexto (COBERN; LOVING, 2001).

No amplo universo dos conhecimentos, é comum se deparar com estudantes que possuem um saber considerado mais diversificado, ou seja, tanto saberes tradicionais como científicos. Esses alunos, por terem um acervo diversificado de saberes, realizam escolhas em relação àquilo que consideram importante e aplicam os conhecimentos que têm ao seu dispor (científicos e/ou tradicionais) quando assim necessários. Por outro lado, os alunos que possuem saberes mais tradicionais podem aplicar ambos os saberes para solucionar problemas nos quais nas comunidades tradicionais, ainda não se tem resposta (BAPTISTA, 2007).

O senso comum e o método científico são duas formas de captação da

realidade. Os tipos de conhecimento que se derivam de ambos, mesmo sendo diferentes, são igualmente relevantes para a compreensão dos acontecimentos e a resolução dos problemas da vida. É inócua a tentativa hierarquizante de uma ou outra forma de cognição humana, porquanto elas mantêm uma relação de complementaridade (AYALA, 2003 p.2-3).

Neste contexto, alguns trabalhos realizados pelos pesquisadores do Grupo de Pesquisa Educação Matemática e Ensino de Ciências (GPEMEC) da Universidade Federal de Sergipe, discutem a avaliação da aprendizagem sob novas perspectivas, sempre questionando o modelo de avaliação existente, e apresentando novas maneiras de se pensar em avaliação, partindo dessa linha de pensamento destacam-se os trabalhos de Lima (2014), Oliveira (2014), Menezes (2014), Almeida (2014).

No qual Lima (2014), identificou indicadores sobre as aproximações e distanciamentos dos discursos de alguns alunos do Ensino Fundamental de Sergipe sobre o sistema de classificação biológica; Menezes (2014), realizou investigações das relações de desempenho em Ciências com o perfil de comportamentos manifestados por alguns alunos da Educação Básica; Almeida (2014), descreveu e analisou os processos de elaboração do teste de desempenho em Ciências que contemplasse a contextualização em temas norteadores e a maior simplicidade em sua leitura para facilitar também o alcance de alunos com dificuldades de aprendizagem; entre outros, e Paranhos (2016) que trabalhou as relações das habilidades sociemocionais e inovação com licenciandos e licenciandas de Biologia.

Este trabalho se diferencia dos citados acima, por conta das elaborações das questões que visam mensurar as demarcações dos saberes científicos e tradicionais à partir de questões procedimentais e atitudinais, indo um pouco mais além, já que os trabalhos citados acima as questões abordavam uma proposta mais conceitual dos saberes. Segue o raciocínio de Cunha (2015) que elaborou questões para avaliar o desempenho escolar em ciências e o pluralismo epistemológico relacionado ao tema: vida e ambiente. E Souza (2016) que avaliou o pluralismo epistemológico a partir de questões com o tema: Ser humano e saúde.

1.2 EDUCAÇÃO EM SAÚDE

A educação acompanha o ser humano em diversas fases da sua vida. Proporcionando uma interação entre as pessoas envolvidas dentro do contexto educativo

com o mundo que as cerca, visando transformações em ambas as partes (GIRONDI, 2006).

Pode-se dizer que a Educação em Saúde varia de acordo com as transformações do ambiente, podendo até mesmo ser influenciada por elas, através de processos pedagógicos da educação. Para entender como acontecem essas transformações, é importante lembrar que, por muito tempo o método educacional era por mera transmissão de conhecimentos, sem reflexão ou crítica, a chamada educação bancária, que o educador depositava conhecimentos para serem decorados, sem ao menos serem questionados. Com isso essa prática apenas foge da realidade do educando, o que dificulta sua reflexão a respeito da realidade (FREIRE, 2004).

Quando mudamos o foco transportando a educação bancária para o setor de saúde, é percebido que há uma semelhança com a educação em saúde tradicional, na qual conhecimentos são transmitidos aos sujeitos através de palestras, para “evitar a doença”, sem levar em conta a realidade de cada indivíduo. Com isso, os indivíduos apenas se apropriam desses conhecimentos e utilizam para que não fiquem doentes, porque utilizam o conhecimento aprendido, mas não se dão conta de que são influenciados por fatores sociais, financeiros e culturais (VASCONCELOS, 1999).

Ainda, segundo Vasconcelos (1999) essa visão culpabilizadora do indivíduo, começou a ser superada a partir das mudanças que ocorreram nas práticas e conceitos sobre saúde. Com isso a saúde passou a ser entendida como resultado das condições de vida da população, que sofre influências socioeconômicas, tendo suas práticas voltadas para a prevenção de doenças e não apenas para a cura, tendo como base as transformações de paradigmas sanitários. A educação em saúde adquiriu uma nova configuração, tornando-se realmente capaz de promover mudanças, comportamentos e melhoria da saúde da população.

Na promoção da saúde, definida na carta de Ottawa (1986, p.1-5) como: “processo onde se capacita a comunidade para que a mesma atue na melhoria da qualidade de vida e saúde, incluindo uma maior participação no controle do processo” entende-se que para atingir o bem-estar físico, mental e social, os indivíduos devem saber identificar e satisfazer necessidades e modificar o mundo que o cerca” (OTTAWA, 1986 *apud* BRASIL, 1996, p. 1-5).

Para promover saúde na escola, é necessário incluí-la na proposta político-pedagógica das instituições de ensino, envolvendo toda a comunidade escolar e as parcerias que se comprometem com a proposta de trabalho (FEUERWERKER, 2005).

Segundo Beserra (2012), a promoção de saúde tem como objetivo favorecer um

estilo de vida mais saudável ao indivíduo, através de políticas públicas voltadas para diversos campos como, moradia, educação e também da interação do homem com o meio em que ele vive.

Para Gavidia (2003) há um consenso sobre o papel das ações de promoção da saúde e de educação em saúde que são desenvolvidas no ambiente escolar, com a função de garantir uma formação integral dos alunos, sendo que comportamentos espontâneos não asseguram a saúde das pessoas, por isso é necessário a instrução formal e obrigatória para que seja incorporado a saúde entre seus objetivos.

No final dos anos 90, onde foi elaborado os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a avaliação ainda considerou o ensino de saúde nas escolas como ainda centrado em aspectos biológicos, sendo eles prioritariamente tendo que ser trabalhado na disciplina de Ciências Naturais, dando ênfase sobre doenças, ciclos e sintomas. Atualmente é comprovado que essa situação não sofreu modificações. Sendo o ensino de saúde na escola ainda centrado nos aspectos biológicos (BRASIL, 1998).

Segundo Leonello e L'Abbate (2006) é essencial para o educador que trabalha diariamente com alunos de ensino fundamental e médio, que ele tenha uma atuação consciente e crítica na formação dos estudantes, mas para isso é essencial que ele esteja bem preparado, e receba uma boa formação na Universidade.

As IST são causadas por vírus, bactérias ou outros microrganismos. Sua transmissão se dá por meio do contato sexual (oral, vaginal, anal) sem o uso do preservativo com uma pessoa que esteja infectada. A terminologia Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) passa a ser adotada em substituição à expressão Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST), porque destaca a possibilidade de uma pessoa ter e transmitir uma infecção, mesmo sem sinais e sintomas (BRASIL, 2017).

Para Rouquayrol (2000), os jovens estão dentre os mais vulneráveis aos riscos das IST. Isso porque muitos pais se acham despreparados para orientar os filhos, não conseguindo, por exemplo, falar sobre a sexualidade e o sexo seguro, muitas vezes, por conta da vergonha ou da falta de instrução sobre essas infecções, podendo ser atribuído esse resultado a uma cultura na qual eles vivem, em que o sexo ainda é um tabu.

Segundo Zagury (2000), algo muito atual, mesmo tendo sido escrito há 17 anos, a orientação ao jovem sobre a sua sexualidade deve ser inserida e exercida de forma aberta, pois eles ainda são imaturos, muitas vezes lidando com situações vistas por eles como “aventuras” ignorando assim a possibilidade de se contaminarem com alguma IST, ou até mesmo acreditam estar realizando o ato com pessoas seguras isentas dessas infecções.

A educação é um compromisso social e um direito que todos os jovens têm para se tornarem cidadãos críticos. É importante que haja a realização de ações educativas que permitam o amadurecimento e o diálogo, promovendo o autocuidado a fim de reduzir o receio e até mesmo a vergonha de abordarem o assunto da sua vida sexual. As ações educativas como a orientação e promoção de hábitos comportamentais mais saudáveis, ainda são o melhor meio de prevenção de doenças (SOUZA, 2000).

1.3 HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) ao que se referirem habilidades e competências, mostram-se como a capacidade de realizar procedimentos que gerem intervenções nas práticas do dia a dia, proporcionando a construção e o entendimento para o convívio material, harmônico e social (BRASIL, 2000).

De acordo com Perrenoud (1999), o conceito de competência, surgiu para atender uma necessidade do campo profissional e depois migrou para a área da educação. Essa mudança ocorreu de forma rápida causando uma divergência ao que se diz uso das habilidades e competências nas escolas, sendo assim passou a ser utilizada no âmbito educacional no intuito de ir além do ensino baseado apenas na memorização (ZABALA e ARNAU, 2010).

Para alguns autores como Cruz (2002); Primi (2001) e Perrenoud (1999) existem algumas diferenças entre competências e habilidades além de várias definições para tais. Ainda segundo Perrenoud (1999, p. 7), competência é a “Capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” Ou, uma forma eficiente de enfrentar situações parecidas de modo a relacionar os recursos cognitivos com saberes, capacidades, atitudes, informações e valores de maneira rápida e criativa.

Já quando se fala de habilidades, alguns autores abordam habilidades e atitudes correlacionando com competências, sendo que a definição acaba se inter-relacionando uma a outra, ou seja, para falar de competências é necessário conceituar habilidades. Segundo o dicionário Aurélio, habilidade é “qualidade daquele que é hábil; capacidade, destreza, agilidade: ter habilidade para trabalhos manuais (...)” (FERREIRA, 1993).

Quando o sujeito consegue mobilizar seus conhecimentos e capacidades, para resolver um problema, sem ao menos pensar ou planejar antes de fazer, então ele está utilizando uma habilidade, ele está usando uma série de procedimentos mentais que aciona

para resolver uma situação real, na qual ele precisa tomar uma decisão (PERRENOUD, 1999).

Paranhos (2016), em sua dissertação, não encontrou uma definição conceitual sobre as habilidades socioemocionais, mas buscou pesquisas no campo da educação social e emocional a fim de criar uma aproximação da que considera como habilidades socioemocionais. Para a autora, as HSE:

É a capacidade do indivíduo de refletir sobre suas emoções quando precisa tomar decisões que envolvam aspectos intrapessoais e interpessoais. Sendo, por fim a capacidade reflexiva de lidar com as emoções e potencializar características ímpares do eu nas relações do outro (PARANHOS, 2014, p.30).

Uma classificação que tem sido proposta para os estudos das habilidades socioemocionais, no âmbito da formação profissional, é baseado em uma organização em 5 dimensões, o chamado *big five*. De acordo com Nunes (2005), o *big five* foi originado através de pesquisas realizadas na área da personalidade, com base nas teorias fatoriais e traços de personalidade. Atualmente o *big five* apresenta 5 fatores: Abertura a novas experiências, Conscienciosidade, Extroversão, Amabilidade e Estabilidade emocional/neuroticismo.

Segundo Paranhos (2016) para cada uma dessas categorias é atribuída uma descrição de características que pertencem a um domínio de personalidade, podendo ser desenvolvidas de um indivíduo para o outro, como o temperamento pessoal é atribuído para cada indivíduo. Atualmente há uma preocupação por parte desses autores em entender como as habilidades socioemocionais podem influenciar no comportamento e desempenho dos alunos.

Os conteúdos atitudinais estão presentes em todos os conteúdos escolares. As atitudes e valores são aprendidos mesmo que não haja intenção de ensino. Para a aprendizagem deste tipo de conteúdo é necessário mais do que informação, mas trabalhar de forma sistemática, constante e coerente ao que se almeja no relacionamento entre os integrantes do ambiente escolar (SILVA; FELICETTI, 2014, p.21).

Sugere-se que as habilidades cognitivas que estão relacionadas aos conteúdos curriculares das escolas, as questões afetivas e atitudinais e de natureza socioemocional, tem sua importância e podem afetar na aprendizagem e no bom desempenho do aluno (PARANHOS, 2016).

2.OBJETIVOS

2.1. GERAL

Identificar e analisar conhecimentos procedimentais e atitudinais construídos por alguns alunos durante o ensino fundamental sobre IST, comparando-os com as habilidades socioemocionais desses mesmos alunos.

2.2. ESPECÍFICOS

- Identificar e analisar conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais sobre IST;
- Analisar e relacionar as habilidades socioemocionais com os conhecimentos discentes sobre a prevenção das IST;

3. METODOLOGIA

A metodologia adotada nessa pesquisa parte de uma abordagem quali-quantitativa. O instrumento de coleta de dados foi um questionário contendo 2 seções, na primeira foi abordado conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais sobre as IST. Na segunda, questões em escala tipo *Likert* sobre as habilidades socioemocionais (APÊNDICE A).

Para a elaboração de tal instrumento, foram feitas pesquisas a respeito do desempenho escolar, e os diferentes testes de avaliação, abordando questões com objetivos conceituais, procedimentais e atitudinais, trazendo como tema, as infecções sexualmente transmissíveis. A parte conceitual foi trabalhada por outro pesquisador do grupo, nesta pesquisa focamos especialmente nas questões procedimentais e atitudinais. Na segunda sessão foi criada uma escala que buscava indicativos das categorias que representam os tipos de personalidade descritos pelo *big five*, composta por afirmativas e negativas que deveriam ser respondidas de “concordo totalmente” a “discordo totalmente”.

3.1 O questionário

Foi aplicado um questionário a fim de avaliar o “saber fazer” e o “saber ser” do aluno, primeiramente buscando compreender a sua capacidade de tomar decisões, analisar e interpretar questões e, em um segundo momento, compreender que atitudes esse aluno pode vir a ter através dessas interpretações.

Para a elaboração das questões foi feita uma pesquisa no livro “como trabalhar questões procedimentais” do autor Zabala (1998). A partir disso foi feita também uma pesquisa de artigos científicos de diversas bases de dados, sobre as infecções sexualmente transmissíveis, tanto no contexto escolar como da saúde.

As questões foram pensadas a fim de que o aluno pudesse refletir sobre suas ações em relação ao outro, abordando situações sempre em terceira pessoa, e também foram feitas de forma não direcionada ao gênero. Além disso, elas abordaram 3 alternativas, sendo elas: uma que representava uma resposta de senso comum, envolvendo mitos, crenças, saberes tradicionais; uma de nível médio, com uma linguagem mais acessível para alunos que acabaram de concluir o ensino fundamental; E uma usando uma linguagem mais científica, podendo o aluno mostrar um discurso em um nível acima do esperado para alunos que acabaram de concluir o ensino fundamental. É importante ressaltar que as coletas de dados foram feitas no início do ano, de maneira que as respostas dos alunos se referiam especialmente ao que eles aprenderam durante o Ensino Fundamental.

Além disso, as questões foram pensadas para que pudessem ser organizadas em duas variáveis latentes que representariam algumas atitudes acerca da temática. Segundo Hair (2005) variável latente é hipotética ou teórica, e não pode ser diretamente medida – como, por exemplo, qualidade, beleza, satisfação – mas que pode ser representada por outros indicadores, constituídos pelos itens das escalas ou pela observação do pesquisador, que em conjunto, permitirão que ele obtenha uma medida razoavelmente precisa da atitude. As questões procedimentais se remetiam a duas variáveis latentes que indicariam atitudes: autocuidado e comunicação.

Para a segunda sessão do questionário, que abordou as habilidades socioemocionais, foi adaptado um modelo previamente existente, proposto pelo Instituto Airton Senna, bem como que já havia sido adaptado por Paranhos (2016), no qual as questões que o compõem, estão relacionadas às atitudes, sentimentos ou percepções dos alunos em relação a si mesmos e só admitem uma resposta como mais adequada, sendo ela a que o aluno mais se identifica.

Foi utilizado para este a escala do tipo Likert. Esse tipo de escala é composta por um conjunto de frases, na qual a cada uma delas se pede ao sujeito que está sendo avaliado para manifestar o grau de concordância NADA, discordo totalmente e TOTALMENTE, concordo totalmente (LIMA, 2000).

3.2 validações de questionário

As validações foram feitas qualitativamente em duas etapas: primeiramente por juízes e em segundo lugar por aplicação comentada. Na validação por juízes foram selecionados pesquisadores que dominam a área em estudo para avaliar os mecanismos de construção de questionário e para analisar a coerência e pertinência das questões.

Sendo esses mecanismos: se as questões são efetivamente de objetivos conceituais, procedimentais e atitudinais; quanto à linguagem, se estavam adequadas ao público, alunos que concluíram o ensino fundamental em 2016; se existe um gradiente de complexidade, indo do senso comum a um discurso mais compatível com o conhecimento científico, entre as alternativas de resposta; se alguma questão deveria ser descartada e, se a questão está equilibrada para ambos os gêneros.

Na aplicação comentada, o teste foi aplicado a dois estudantes, um do sexo masculino e uma do sexo feminino, que representavam os sujeitos da pesquisa. Na oportunidade, avaliamos o grau de compreensão e clareza do instrumento para os mesmos.

3.3 Coleta e Análise de Dados

As coletas foram realizadas em três diferentes escolas da rede Estadual situadas na Grande Aracaju, sendo duas em Aracaju – Escola Estadual Joaquim Vieira Sobral, no Sol Nascente e Escola Estadual Vitória de Santa Maria, no bairro Santa Maria – e uma em São Cristóvão, o Colégio Estadual Glorita Portugal, essas escolas foram escolhidas aleatoriamente.

Com todas as turmas de 1 ano dessas escolas?

No total, 77 alunos participaram da pesquisa e todos, mediante a aquiescência dos seus responsáveis, deram consentimento para participação na pesquisa, expresso pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE B), que foi explicado em cada uma das classes. Além disso, este trabalho foi submetido ao Comitê de Ética para análise de seus objetivos e procedimentos, garantindo a relevância da investigação e a seguridade física, psicológica, moral e intelectual dos envolvidos. Este trabalho é parte de um projeto geral intitulado: *Teste de desempenho escolar no ensino de ciências: relações entre estilos de vida saudáveis e atitudes de vulnerabilidade com alunos do ensino fundamental no estado de Sergipe*. Que foi submetido e aprovado pelo comitê de ética, em pesquisa com seres humanos. Número do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 71329917.7.0000.5546; Número do Parecer: 2.256.567. (ANEXO 1).

Considerando o relato de um breve perfil do grupo investigado, como ilustra a figura 1, apresentamos a distribuição de frequência de estudantes por escola: a Escola Vitória de Santa Maria teve a maior participação, o que pode ser explicado pelo maior número absoluto de estudantes em suas classes de primeiro ano do ensino médio. Observe que, embora tenha uma quantidade significativa de estudantes em suas classes, a Escola Joaquim Vieira Sobral teve a menor participação, com apenas 15 estudantes respondendo à pesquisa.

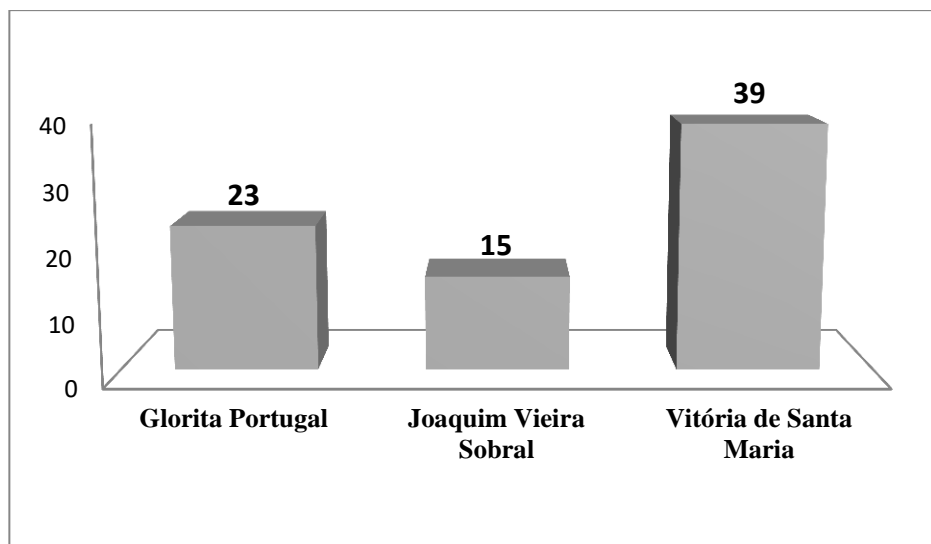


Figura 1: Distribuição dos alunos por escola em termos absolutos.

Possivelmente esta variação do número de alunos por escola, também se deve a uma diferença na metodologia de aplicação dos questionários. No Joaquim Vieira Sobral, a coleta foi realizada apenas após a entrega do TCLE pelos alunos, que previamente levaram-no para assinatura dos pais, nos demais estabelecimentos de ensino a autorização foi previamente cedida pela direção das escolas e pela Secretaria de Educação do Estado de Sergipe, implicando em uma maior adesão dos estudantes.

Além disso, observou-se que na Escola Vitória de Santa Maria os alunos apresentavam, de modo geral, uma menor média de idade em relação às duas outras escolas. Analisando os dados anotados na aplicação, foi percebido que os alunos com menor faixa etária tiveram maior aceitabilidade em participar da pesquisa. Nesta mesma direção, na figura 2, abaixo, pode ser observado que, no que diz respeito à faixa etária, a concentração de estudantes que participaram da pesquisa deu-se, predominantemente, na faixa etária de 15-17 anos, variando dos 13 aos 20 anos.

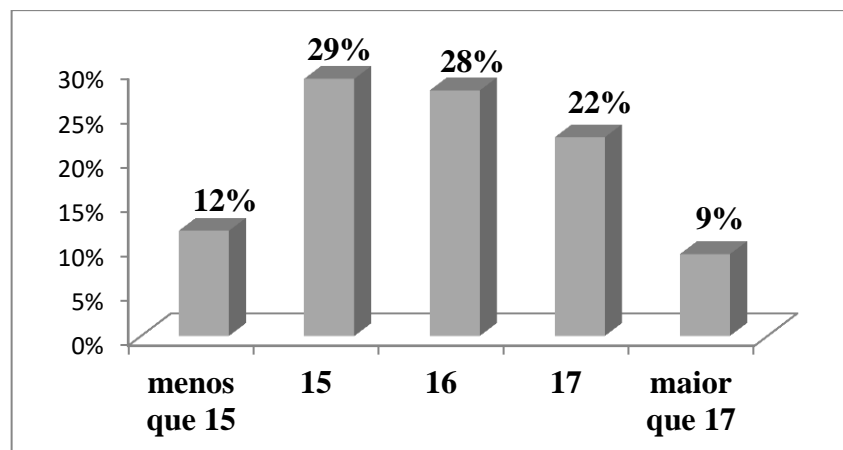


Figura 2 Distribuição dos estudantes por idade em termos percentuais.

Considerando-se que é esperado para o primeiro ano do ensino médio uma faixa etária média dos 14 aos 16, evidencia-se que a maioria dos estudantes estavam dentro da faixa etária esperada, variando um pouco mais no Joaquim Viera Sobral, escola na qual uma maior média de idade e, conseqüentemente, uma maior discrepância série *versus* idade foi observada. Curiosamente, esta escola foi a que teve menor participação na pesquisa.

No que concerne ao sexo dos estudantes que participaram da pesquisa, a distribuição foi bastante equitativa, como mostra a figura 3.

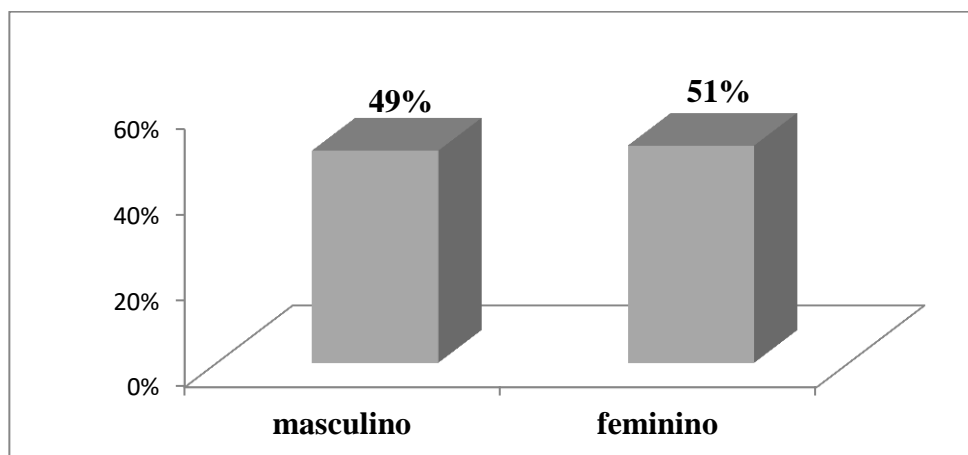


Figura 3: Distribuição dos estudantes por sexo em termos percentuais

No que tange à escolaridade dos pais dos alunos que responderam aos questionários, observa-se que a maioria dos estudantes tem pais que não chegaram ao nível superior. Além disso, uma boa parte dos que ingressaram na universidade ainda não a concluíram ou a abandonaram por motivos diversos. Analisando atentamente a figura 4, podemos observar ainda que existe uma certa equivalência entre a escolaridade dos pais e

das mães dos estudantes, o que pode nos levar a inferir que pode existir uma tendência de que pessoas com o mesmo nível de escolaridade tendem a se relacionar.

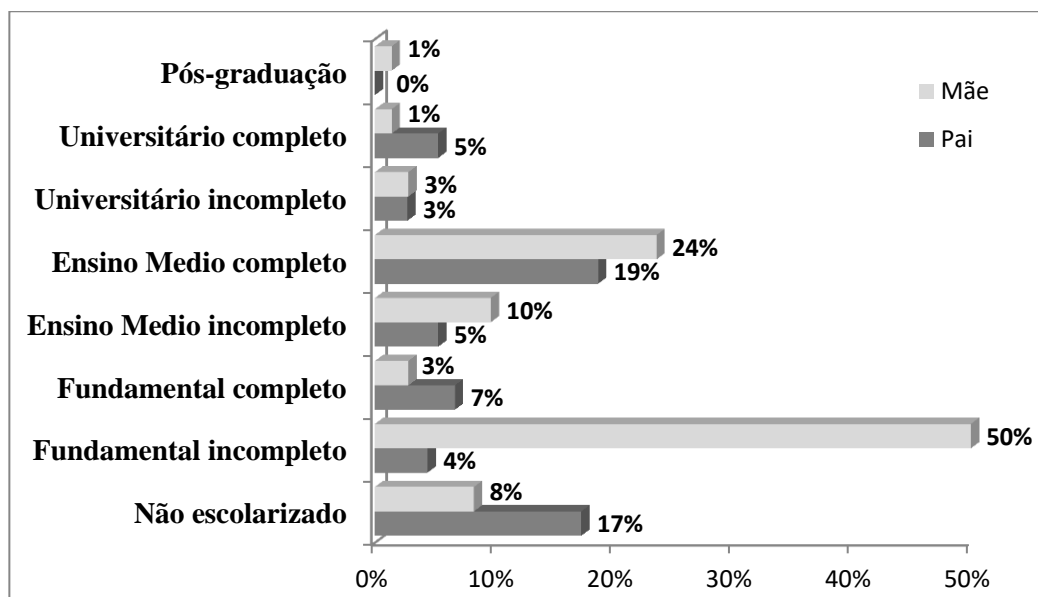


Figura 4: Distribuição conforme escolaridade dos pais em termos percentuais

Por fim, no que concerne à religião dos estudantes, na figura 5 observa-se que eles são, em sua maioria, católicos.

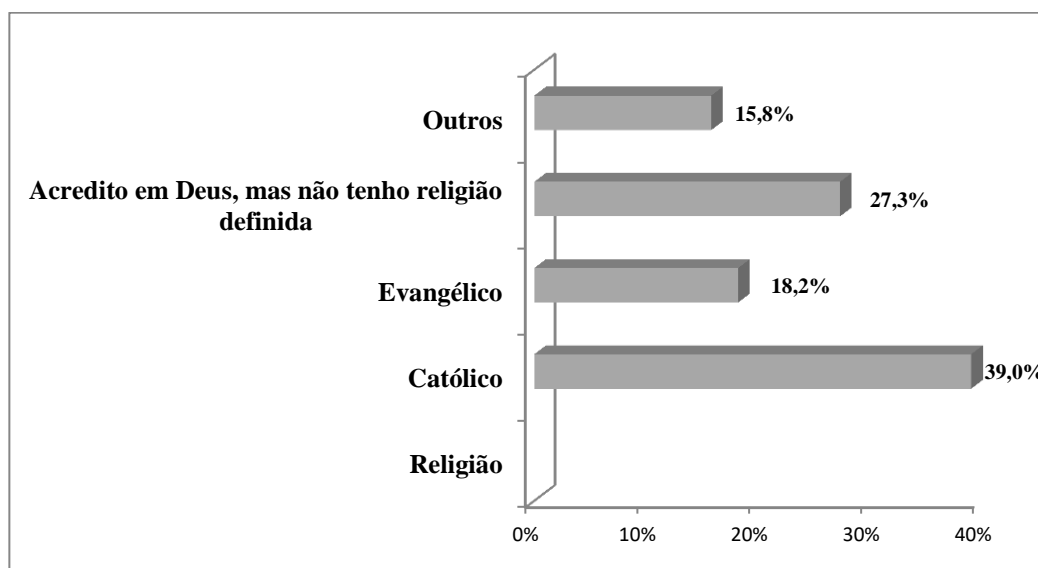


Figura 5: Distribuição dos estudantes por religião em termos percentuais

Contudo, chama-nos a atenção a elevada frequência de pessoas que acreditam em Deus mas que não têm religião definida.

3.3.1 Análise das questões procedimentais e atitudinais

Para a análise das onze questões procedimentais foi feito um agrupamento das questões construídas de modo que aquelas que apresentaram características em comum foram agrupadas. O resultado do instrumento foi analisado através da interpretação dos relatórios produzidos pelo processamento do banco de dados no *Software Package for Social Science (SPSS) 18.0*, licenciado para o Laboratório de Ensino de Biologia da Universidade Federal de Sergipe.

3.3.2 Análise do questionário de HSE

Foram feitas análises quantitativas medindo as frequências absolutas e relativas de cada questão. Elas foram agrupadas por características latentes que compõem as subpersonalidades descritas pelo *big five*: extroversão, conscienciosidade, neuroticismo, amabilidade, abertura a novas experiências. Os dados ainda foram submetidos ao teste do coeficiente *alfa de Cronbach*, para verificação da coesão interna das escalas, buscando formar variáveis latentes.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Questões sobre IST

As questões do quadro 1 foram construídas de forma direta, com textos curtos, facilitando a interpretação por parte dos alunos. Os assuntos que foram tratados nessas questões têm como foco principal as consequências por contaminação, tema apresentado nos títulos e nas alternativas.

O objetivo atitudinal dessas questões, representado no título do quadro 1, buscou mensurar a capacidade de cada indivíduo de agir em uma situação de risco, portanto cada afirmação se remete a objetivos procedimentais. O que é comum em cada uma delas é a capacidade de discernimento no momento de agir em uma situação de risco.

Quadro 1 Atitude de discernimento para ação em situações de risco

Questão	Descritores procedimentais	Senso comum (%)	Adequado ao fundamental (%)	Mais próximo ao científico (%)
Q2	Agir diante da descoberta de possíveis sintomas de DST	10,38	6,49	83,11
Q5	Se portar adequadamente diante de pessoas contaminadas por HIV	3,89	28,57	55,84
Q6	Lidar com situações de exposição da autoimagem frente a opinião pública	3,89	10,38	83,11
Q8	Se preparar para prática do sexo seguro	2,59	24,67	70,12
Q9	Prevenir-se adequadamente frente a uma situação pouco comum de contaminação	10,4	42,9	33,8
Q10	Relacionar métodos contraceptivos a prevenção e sintomas	20,8	18,2	53,2
Q11	Informar de forma adequada um conceito	6,5	15,6	74,0

A frequência apresentada no quadro 1 para Q2 permite notar que a maioria dos alunos responderam em um nível acima do esperado para aqueles que recém

concluíram o Ensino Fundamental. Duas alternativas tiveram cerca de 83,11% de marcação no nível do Ensino Médio, acima do esperado para o grupo.

Na questão 2, o principal objetivo seria desenvolver a capacidade de resolução de problemas frente a situações nas quais envolvem, desde pedir ajuda a um parente próximo até procurar diagnósticos na internet. A maioria apresentou que procuraria ajuda de um parente, resposta esperada como a mais adequada para desenvolver a questão e também a mais politicamente correta, não se sabe se realmente, diante das pressões familiares no que diz respeito à sexualidade, os alunos agiriam assim em contexto real. Nota-se ainda que a segunda maior frequência da questão, pesquisar na internet e ir diretamente à farmácia, para resolver o problema apresentado, teve apenas 6,49 % de respostas. A alternativa menos frequente, relacionou-se à preferência por buscar ajuda sozinho sem auxílio de uma pessoa mais próxima.

Segundo Reichert (2007, p.28) “é na adolescência que surgem os pensamentos, sentimentos e tomadas de decisões que envolvem não só o próprio indivíduo, mas também as relações que ele estabelece com os outros membros da família”. É nessa fase que está sendo definida a habilidade para pensar, sentir, tomar decisões e agir por conta própria. Nesse sentido, o desenvolvimento da independência é um componente crucial para adquirir autonomia e autocuidado. Entretanto, em casos de cuidado com a saúde, pode ser arriscado o adolescente tentar resolver sozinho a situação, sem auxílio de um adulto.

Para Assis (2005), sentir que não tem apoio afeta a resiliência dos adolescentes de ambos os sexos. Aqueles com maiores dificuldades para enfrentar os problemas, preferem guardá-los para si, mesmo quando têm com quem contar. Têm dificuldade em dividir seus problemas e são mais inseguros.

A Questão Q5 apresentou um pequeno problema em relação as demais, posto que suas opções não apresentavam uma alternativa mais próxima ao conhecimento científico (Ensino Médio), mas uma de nível fundamental e duas de senso comum. Ainda assim a maioria dos alunos marcaram o esperado para o Ensino Fundamental, com frequência de 55,84%, mesmo trazendo duas opções de senso comum. Nota-se que a segunda alternativa mais escolhida pelos alunos, com uma frequência de 28,57%, mostra que eles ainda acreditam que podem se contaminar com o vírus HIV pela saliva.

A Questão Q6 tinha como objetivo procedimental mensurar a “capacidade do indivíduo de lidar com situações de exposição a opinião pública”. A maioria dos alunos (83,11%) respondeu a alternativa que mais valorizava a atitude do sujeito frente a uma situação de exposição, na qual o objetivo era sensibilizar as pessoas quanto ao preconceito

sobre o portador de HIV, por outro lado, não fazer nada a respeito apresentou uma frequência de 3,89%.

A questão *Q8* tinha como objetivo procedimental saber se o aluno seria capaz de relacionar os métodos de prevenção com o autocuidado no momento da primeira relação sexual. Nota-se que a maioria dos alunos (70,12%) sabe que o preservativo é essencial para a prática do sexo seguro. Também, é visto na segunda maior frequência (x%), que alguns alunos ainda acreditam que o diafragma protege contra as IST porque não deixa que o sêmen entre em contato com o útero, fazendo relação do contato do sêmen com útero à contaminação.

Na pesquisa de Lopes (2013), 54,99% dos alunos responderam de forma inexata sobre os métodos de prevenção da infecção pelo HPV e a maioria dos discentes não souberam indicar corretamente como se prevenir de uma DST.

As questões *Q9*, *Q10* e *Q11* estão relacionadas as formas de transmissão, sintomas e prevenção de IST, no enunciado apresentavam um objetivo mais conceitual em relação as questões anteriores, porém foi percebido que essas questões se encaixavam no perfil da variável de discernimento.

Notou-se que 42,9% dos alunos estão dentro do esperado quando se trata de prevenção, enquanto 53,2% estão acima do esperado quando se trata de métodos contraceptivos. Quando se trata de compartilhar seus conhecimentos sobre as IST, 74% desses alunos conseguem disseminar a informação utilizando um discurso mais científico sendo esse acima do esperado para estudantes que acabaram de concluir o ensino fundamental. Para esse eixo, 24,6% dos alunos não responderam a essas questões deixando-as em branco.

No que se refere o Quadro 2, as questões que foram agrupadas nesse eixo exigem a capacidade de interpretação de textos sobre prevenção. Os assuntos abordados nessas questões foram situações em relação aos portadores das infecções sexualmente transmissíveis, além da interpretação das imagens para o autocuidado.

Quadro 2- Atitude de comunicação para o autocuidado N=77

Questões	Descritores procedimentais	Senso comum (%)	Adequado ao fundamental (%)	Mais próximo ao científico (%)
Q1	Interpretar texto escrito e formular juízo de valor sobre vacina	3,89	80,51	14,28

Q3	Interpretar imagem e texto sobre eficácia do preservativo	7,79	41,60	50,64
Q4	Interpretar imagem a respeito do uso da vacina	11,69	18,18	62,33
Q7	Interpretar imagem e texto a respeito do uso do preservativo	20,77	42,85	35,06

Na *Q1* que teve como objetivo procedimental a interpretação de um texto mais longo, mais informativo, com algumas imagens, esperava-se que o aluno fosse capaz de formular sua opinião correlacionando-a com as alternativas apresentadas.

Nota-se que a grande maioria (80,51%) respondeu dentro do esperado para aqueles que acabaram de concluir o ensino fundamental. Também, pode-se observar na menor frequência (3,89%), que alguns alunos acham que a vacina contra o HPV, na adolescência, pode estimular os adolescentes a iniciarem a vida sexual mais cedo. Os dados parecem refutar a afirmação de Dantas (2015), para ele vacinar meninas tão jovens é comumente associado a relações sexuais. No caso dos alunos investigados, apenas uma minoria parece fazer essa associação.

A *Q3* tinha como objetivo procedimental interpretar e relacionar a imagem e o texto quanto a eficácia do uso do preservativo na prevenção das IST. Nessa questão houve uma alta frequência tanto para o senso comum como científico. Nessa mesma questão, a frequência de 7,79% marcada no item de senso comum, indicou que, para essa parcela de respondentes, celibatarismo antes do casamento é uma das formas mais eficazes de evitar a contaminação por IST, dando indicativo de crenças religiosas envolvidas nas respostas.

Para Luna-Morales (2002), o saber tradicional é caracterizado como um conjunto de saberes, práticas e crenças, como por exemplo, mitos, lendas, provérbios e etc. Embora seja um trabalho da década de oitenta, não podemos deixar de levar em conta a atualidade da informação de Conceição (1988, p.74), ao propor que “[...] os tabus e preconceitos estão nas pessoas de qualquer idade e condição socioeconômica e cultural, acentuando-se mais naquelas que seguem uma religião”.

Como objetivo procedimental para a *Q4*, esperava-se que o estudante fosse capaz de interpretar um cartaz que falava sobre a vacina contra o HPV. A frequência de 62,33% mostra que maioria dos alunos tiveram uma interpretação acima do esperado para alunos que acabaram de concluir o ensino fundamental.

Também, é percebido uma proximidade nas frequências das alternativas de senso comum e nível científico enfatizando que apenas as mulheres recebem vacina contra o HPV, sendo o homem imune ao vírus. Talvez essa representação tenha surgido porque inicialmente a vacina era apenas para meninas, os meninos não eram incluídos, pois de acordo com estudos, eles passam a ser protegidos de forma indireta com a vacinação feminina, o que chamam de imunidade coletiva, reduzindo assim a transmissão do vírus (DANTAS, 2015). Porém com o número de casos de câncer de ânus, pênis e boca, ligados ao vírus, os meninos também passam a receber a vacina (BRASIL, 2017).

O objetivo procedimental da *Q7* visava que os discentes fossem capazes de interpretar imagem e texto correlacionando os dois com as alternativas propostas que melhor explicassem o cartaz. A maior frequência para essa questão foi de 42,85% para nível fundamental, estava dentro do esperado, nota-se que houve ainda uma pequena frequência de 20,77% na alternativa de senso comum, que mostra alguns alunos representando que pessoas portadoras do vírus HIV não têm um tempo de vida longo.

Moura (2017), em sua pesquisa sobre as representações sociais de estudantes de escolas públicas, indica que o discurso de alguns alunos remete o HIV a uma doença incurável. No qual o portador ao se deparar com a realidade tem sentimentos de medo da morte, solidão e desespero.

Foram feitas algumas correlações entre as variáveis extraídas das questões, e os dados de perfil censitário utilizando o teste de *Spearman*. Esse teste consiste em analisar correlações não paramétricas, ou seja, ele avalia a função, invertendo ou preservando a relação de ordem, que pode ser a relação entre bivariáveis, sendo imparcial quanto a distribuição de frequências das variáveis (SPIEGEL, 1985).

Em teste, a variável *idade* foi correlacionada com *Q2*, obtendo-se valores negativos significativos (*spearman*= -277, sig 0,16) de maneira que mostrou-se uma tendência em que alunos mais novos tendem a responder mais próximo do científico em relação a alunos mais velhos, além disso, essa correlação também indica que alunos mais jovens tendem a procurar mais ajuda de familiares para resolver problemas, se comparados aos alunos mais velhos.

Foi identificada também uma correlação positiva entre *Q6* e a *Q2* (*spearman*= 231, sig 0,46), indicando a tendência de alunos que escolheram a alternativa de nível mais científico em *Q2*, também marcaram mais científico em *Q6*. O que essas questões têm em comum é a situação de enfrentamento. Na qual *Q2*, tratava-se de saber agir em situações de risco e em *Q6*, lidar melhor com a exposição pública.

Outra correlação positiva significativa que obteve destaque foi a *Q7* com o *grau de instrução do pai* ($spearman= 261$, sig 0,24). Quanto maior o *grau de instrução do pai*, o aluno tende a responder mais próximo do científico para esta questão. Assim, conseqüentemente esse indivíduo tende a se proteger de forma correta contra as IST.

4.2 Questões relacionadas as Habilidades sociemocionais

Nesta segunda sessão do questionário pediu-se aos discentes que avaliassem uma lista com 25 características, que afirmassem o quanto conseguiam executar uma determinada tarefa, classificando-as em nada, pouco, mais ou menos, muito, totalmente. A proposta visava compreender o perfil desses alunos quando relacionadas aos itens do *big five*, ou seja, que característica estava mais presente em sua personalidade.

Esse questionário foi feito com base na Escala do tipo *Likert*. Segundo Ferreira (2010) são uma das escalas de autorrelato mais difundidas, consistindo em uma série de perguntas formuladas sobre o pesquisado, no qual os respondentes escolhem uma dentre várias opções, normalmente cinco, sendo elas nomeadas como: Concordo muito, Concordo, Neutro/indiferente, Discordo e Discordo muito.

Para analisar os resultados coletados por uma escala Likert, atribui-se valores para cada um dos itens, começando em zero para a opção na qual nada quando não há concordância e quatro para totalmente quando o indivíduo concorda totalmente com o que está sendo proposto, em seguida obtém-se a média dos valores totais avaliados.

Foram agrupadas no Quadro 3, as questões relacionadas a conscienciosidade na qual essa habilidade é definida como a tendência a ser organizado, esforçado e responsável. O indivíduo consciencioso é caracterizado como eficiente, organizado, autônomo, disciplinado, não impulsivo e orientado para seus objetivos (SANTOS; PRIMI, 2014).

Quadro 3- Característica do big five: Conscienciosidade; N=77

	Questões	Nada	Pouco	Mais ou Menos	Muito	Totalmente
HSE1	Terminar as atividades acadêmicas	3,89%	10,38%	54,54%	20,77%	10,38%
HSE9	Ter bom desempenho em prova	2,59%	6,49%	62,33%	18,18%	10,38%

HSE13	Mantenho meu material escolar sempre arrumado.	7,79%	11,68 %	35,06%	22,07%	23,37%
HSE20	Não sou um (a) aluno (a) cuidadoso (a) e dedicado (a).	29,87%	24,67%	24,67%	14,28%	6,49%
HSE15	Sou um (a) aluno (a) que se esforça.	11,68%	10,38%	36,36%	20,77%	20,77%
HSE25	Sei como agir em situações em que não me sinto a vontade.	5,19%	11,68%	36,36%	35,06%	11,69%

Na questão *HSE1*, foi visto que 10,38% dos indivíduos afirmam que sempre conseguem terminar as atividades acadêmicas, e 3,89% dos alunos afirmam que não conseguem. Talvez esses dados tenham relação com o fato de que em *HSE 9* que apenas 10,38% dos alunos afirmam ter bom desempenho nas provas e 2,59% não conseguem ter um bom desempenho.

Quando é questionado aos alunos o quanto conseguem ser organizados, *HSE13*, mais de 40 % dos alunos se somado *concordo* com *concordo totalmente* consideram organizados com o material escolar. Em contrapartida quando é questionado se o aluno é esforçado *HSE15* apenas 20,77% afirmam ser totalmente esforçados. Quanto ao cuidado e a dedicação as atividades, *HSE20*, 29,87% se considera totalmente dedicado e 6,49% não se consideram nada dedicados.

Quando se fala em tomar uma decisão em uma situação na qual não se sente à vontade, *HSE25*, 35,06% se considera muito à vontade para esse tipo de decisão, enquanto 5,19% nunca conseguem agir em situações nas quais não se sentem à vontade.

Saldanha (2017) em sua pesquisa sobre o autoconceito de adolescentes da rede pública e privada obteve como resultado de sua pesquisa que, adolescentes da rede pública tinham uma visão mais positiva de si próprio, definindo-se como mais caprichosos, compreensivos, cuidadosos, frágeis, organizados, responsáveis, românticos, sentimentais e sonhadores em relação aos alunos da rede privada, por exemplo.

Segundo Sapienza e Pedromônico (2005), o autoconceito positivo, ou seja, ter uma boa visão de si, pode promover ao indivíduo o desenvolvimento da resiliência, de forma que o indivíduo fique protegido contra experiências estressantes.

Existem diversas definições para o termo resiliência, alguns autores relacionam resiliência, como a forma com que o indivíduo utiliza seus recursos pessoais e contextuais. Utilizando esses recursos para enfrentar determinadas situações, e aproveitar os fatores

protetores, utilizando esses, para enfrentar adversidades e se adaptar as exigências cotidianas, é o que o torna resiliente (GRUNSPUN, 2003; BASTOS, ALCANTARA, FERREIRA, 2002).

As questões do Quadro 4 estão relacionadas ao neuroticismo/estabilidade emocional. No qual essa habilidade é definida como a previsibilidade e consistência de reações emocionais, onde o indivíduo que possui essa habilidade é tido como estável e autoconfiante com isso tendo uma autoestima elevada. Já o indivíduo que não possui essa habilidade é caracterizado como emocionalmente instável, preocupado, irritadiço, introspectivo, impulsivo, não autoconfiante, podendo manifestar depressão e desordens de ansiedade (SANTOS; PRIMI, 2014).

Quadro 4 - Característica do big five: Neuroticismo N=77

	Questões	Nada	Pouco	Mais Ou Menos	Muito	Totalmente
HSE 5	Controlar seus sentimentos.	16,88%	12,98%	35,06%	22,07%	12,98%
HSE 8	Não consigo me acalmar depois de ficar muito assustado (a).	37,66%	24,67%	18,18%	6,49%	12,8%
HSE14	Sinto que a melhor maneira de lidar com os problemas é apenas não pensar neles.	23,37%	15,58%	25,97%	16,88%	18,18%
HSE17	Perco a cabeça com facilidade.	35,06%	15,58%	31,16%	9,09%	9,09%

Quando é questionado aos alunos o quanto eles acham que conseguem controlar seus sentimentos *HSE5* cerca de 35% afirmam que conseguem se controlar e quase 30% afirmam que não conseguem. Em uma situação onde o indivíduo precisa se acalmar em um momento de estresse *HSE8*, mais de 60% afirmam conseguir se acalmar, e cerca de 20% afirmam não conseguir. Em outro momento, ainda sobre agir em uma determinada situação, *HSE17*, quase 20% afirmam ter facilidade em perder a cabeça.

Quanto ao agir e saber lidar com os problemas, *HSE14*, mais ou menos 39% acham que os problemas devem ser pensados para poderem ser resolvidos, enquanto cerca de 35% afirmam que a melhor maneira de resolver os problemas é não pensar neles.

Quanto a essa característica sugere-se que a grande maioria dos respondentes estão divididos quanto a sua capacidade de gerenciar sentimentos.

Discussão?

Foram agrupadas no Quadro 3, questões que estão relacionadas a extroversão. No qual essa habilidade é definida como interesse e direcionamento ao mundo externo, pessoas e coisas. O indivíduo extrovertido é caracterizado como amigável, sociável, autoconfiante, energético, aventureiro e entusiasmado (SANTOS; PRIMI, 2014).

Quadro 5- Característica do big five: Extroversão N=77

	Questões	Nada	Pouco	Mais ou Menos	Muito	Totalmente
HSE 2	Se tornar amigo (a) de outras pessoas de sua idade.	3,89%	9,09%	18,18%	46,75%	22,07%
HSE 3	Estudar e compartilhar o que aprendeu com outras pessoas	3,89%	25,97%	41,55%	19,48%	9,09%
HSE 4	Não consigo contar uma coisa engraçada para um grupo de colegas.	44,15%	19,48%	19,48%	11,68%	5,19%
HSE 6	Fazer trabalhos em grupo	2,59%	11,69%	29,87%	35,86%	22,07%
HSE16	Não tenho muitas amizades porque converso pouco.	44,15%	10,38%	23,37%	11,69%	10,38%
HSE 24	Não gosto de conversar nem de fazer amigos.	67,53%	2,59%	9,09%	9,09%	2,59%

Quando é questionado o quanto os alunos têm facilidade em se tornar amigos de outras pessoas da sua idade, HSE2, 46,75% afirmam ter muita facilidade e 3,89% afirmam não ter nenhuma facilidade.

Quanto a trabalhar em grupo, estudar e compartilhar o que aprendeu os alunos se dividem de maneira que cerca de 28% dizem ter facilidade e praticamente a mesma quantidade, mostram ter dificuldades.

Em relação a contar uma piada entre amigos, HSE4, quase 17% não se sentem a vontade em fazê-lo.

Quanto á realizar trabalhos em grupo, HSE6, 35,89% dizem gostar muito desse tipo de atividade e 2,59% afirmam não gostar nada desse tipo de atividade.

No que se diz respeito a timidez e introversão, HSE16, 10,38% afirmam não ter muitas amizades, porque conversam muito pouco com os colegas, já a grande maioria de 44,15% afirmam se sentir à vontade para conversas com os colegas. Quanto a conversar e fazer amigos, HSE24, 67,53% afirmam gostar de conversar e fazer amigos enquanto 2,58% não gostam nem de conversar nem de fazer amigos.

Quanto a extroversão e sociabilidade nota-se que a maioria desses alunos são muito sociáveis e gostam de atividades em grupo.

Discussão?

Quadro 6- Característica do big five: Amabilidade N=77

	Questões	Nada	Pouco	Mais ou Menos	Muito	Totalmente
HSE 22	Não sou obediente, logo, não faço o que me mandam.	16,88%	22,07%	36,36%	12,98%	11,69%
HSE 21	Sou amável, amigável e legal com quase todo mundo.	6,49%	9,09%	22,09%	33,76%	28,59%
HSE 23	Tenho disponibilidade para ensinar aos outros.	15,58%	19,48%	42,85%	10,38%	11,68%
HSE 12	Não ligo que os outros usem minhas coisas.	37,66%	29,87%	22,07%	6,49%	3,89%

Quanto a amabilidade, sendo um outro fator de personalidade, está definida como uma tendência a agir de modo cooperativo e não egoísta. O indivíduo amável ou cooperativo se caracteriza como tolerante, altruísta, modesto, simpático, não teimoso e objetivo, direto quando se dirige a alguém (SANTOS; PRIMI, 2014).

Quando é questionado aos alunos se eles se consideram obedientes, HS22, 22,07% se consideram pouco desobedientes, e apenas 11,69% se consideram totalmente desobedientes.

Quanto a compartilhar objetos, *HS12*, alguns dos alunos afirmam ter facilidade em emprestar suas coisas sendo eles 37,66%, enquanto cerca de 10% afirmam não importar em dividir.

Entretanto, quando se questiona o quanto esse aluno se considera amável, amigável e legal, com quase todo mundo, *HS21*, 33,76% se consideram muito amável e 6.49% não se considera nada amável, nem se quer com algumas pessoas.

Quanto a ter um tempo para ajudar o próximo, nesse caso, ensinar aos colegas *HSE23* 42,85% marcaram a opção mais ou menos, e 15,58% afirmam não tirar parte do seu tempo para ajudar os colegas.

Discussão?

Quadro 7- Característica do big five: Abertura a novas experiências N=77

	Questões	Nada	Pouco	Mais ou Menos	Muito	Totalmente
HSE 7	Ir ou assistir peças teatrais, cinema.	36,36%	28,57%	19,48%	7,79%	7,79%
HSE10	Aprender coisas novas	1,29%	5,19%	18,18%	35,36%	40,25%
HSE11	Conheço vários tipos de obras de arte, música ou literatura.	22,07%	35,06%	23,37%	12,98%	6,49%
HSE18	Eu não tenho imaginação.	37,66%	24,67%	18,18%	6,49%	12,98%
HSE19	Tenho ideias novas e originais.	2,59%	6,49%	62,33%	18,18%	10,38%

Uma outra categoria do *big five*, é a abertura a novas experiências no qual é definida como a tendência a ser aberto a novas experiências estéticas (artísticas), culturais e intelectuais. O indivíduo aberto a novas experiências caracteriza-se como imaginativo, artístico, excitável, curioso, não convencional e com amplos interesses.

Quando foi questionado aos alunos o quanto eles conseguem ir ao cinema ou assistir peças teatrais *HSE7*, apenas 7,79% afirmam totalmente ir a esses programas e 36,36% ou seja, a maioria considera que nunca consegue ir ao cinema ou assistir uma peça de teatro.

Martins (2017) buscou saber o que os jovens das consideradas classes populares fazem no seu tempo livre (recreativo) em primeiro lugar a maioria procura utilizar a

internet alegando ser mais acessível e prático, em segundo assistir TV e ouvir música. O baixo índice de idas ao cinema pode estar relacionado a renda, as diferenças significativas aparecem nas opções *Navegar na internet*, *Cinema* ou *teatro* e *Ir a festas*, sendo que, quanto maior era a renda familiar em salários mínimos, maior a frequência dessas atividades.

No que se refere a aprender coisas novas HSE 10, a maioria dos alunos cerca de 40,25%, afirma conseguir aprender totalmente algo novo, e apenas 6,48% afirma nunca ou poucas vezes conseguir aprender algo novo. No que se refere ao conhecimento particular de cada aluno, referente a obras de arte, música e literatura HSE11 sendo 35,06% afirma conhecer pouco e 19,47% afirma conhecer muito e totalmente vários tipos de músicas e artes.

Quanto a se considerar imaginativo HSE18 sendo de 37,66% se consideram imaginativos enquanto 12,98% não se consideram nada imaginativos.

No que se diz respeito a ter ideias novas e originais HSE19 apenas 2,59% não se considera nada inovador, e 62,33% acham-se mais ou menos inovadores e apenas 10,38% se considera totalmente inovadores.

Discussão?

4.3 Relações entre HSE e IST

Para compreender as possíveis relações entre as habilidades socioemocionais com as questões conceituais, procedimentais e atitudinais sobre as IST, foram criadas 4 variáveis latentes e depois feitas análises bivariadas.

Foram elaboradas as seguintes variáveis HSE1 na qual tínhamos todas as questões da segunda sessão do questionário sobre as habilidades socioemocionais, no qual o índice de confiabilidade de consistência interna para esse grupo de questões resultou em *alfa de cronbach*: 0,66.

Para HSE2, a segunda variável, foram somadas duas características do *big five* (neuroticismo e conscienciosidade) que estavam voltados a características de equilíbrio emocional e organização (*alfa de cronbach*: 0,93).

Para as variáveis do questionário procedimental/atitudinal foram criadas as variáveis IST 1, com as questões procedimentais/atitudinais voltadas a comunicação (*alfa de cronbach*: 0,79) e IST 2 questões que refletem o discernimento para o autocuidado (*alfa de cronbach*: 0,62).

Após a elaboração das variáveis latentes, foram feitas correlações de *Spearman* cruzando essas variáveis: (HSE1 com IST1 e IST2), (HSE2 com IST 1 e IST2) com isso foi feito o cruzamento afim de encontrar alguma relação entre essas bivariáveis que confirmassem ou não essas relações entre HSE e IST.

O resultado do cruzamento dessas variáveis não mostrou nenhuma correlação direta entre as questões das habilidades socioemocionais com as de IST.

Como justificativa entendemos que o número da amostra pode ter sido insuficiente para gerar correlações entre essas variáveis. Além disso, presumimos que pelo fato dos alunos apresentarem pouca idade e podem não ter iniciado a vida sexual, conseqüentemente, dispõem de pouca vivência a situações com as IST.

É possível, também, que os alunos apresentem conhecimentos mais conceituais e menos atitudinais frente às IST, isso pode ser observado na análise das questões conceituais deste questionário, feitas por um outro membro, na qual foi feita uma análise do eixo das questões conceituais. Também é observado que quando cruzadas individualmente as questões, sem o uso de variáveis latentes, Q1 e HSE 14 o valor de (*spearman*= -269, sig 0,19) o resultado mostra que alunos que se consideram totalmente indiferentes aos problemas, tendem a escolher a alternativa de senso comum, no qual afirma que a vacina contra o HPV é um incentivo para jovens iniciarem a vida sexual.

Outra correlação que reforça essa hipótese seria a de Q4 com HSE 15 (*spearman*= 246, sig 0,38), ou seja, alunos que se consideram esforçados tendem a usar o discurso mais científico.

Quanto ao grau de instrução dos pais e as habilidades socioemocionais, não apresentaram nenhuma correlação entre elas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando nos referimos a educação de qualidade, e comparamos o currículo atual e as práticas pedagógicas atuais, é percebido que elas não são mais capazes de responder aos desafios enfrentados pela sociedade, como o sucesso acadêmico conseqüentemente profissional e pessoal nos dias de hoje (SANTOS; PRIMI, 2014).

Para Abed (2014), não se trata de descuidar dos conteúdos que compõe as grades curriculares das disciplinas, mas de resgatar os demais aspectos do humano; suas emoções, reinserindo as habilidades socioemocionais na proposta pedagógica das escolas.

O presente estudo buscou encontrar as possíveis relações entre as habilidades socioemocionais de indivíduos frente às IST. A construção de variáveis latentes com as atitudes dos alunos sobre IST e mesmo com suas HSE, não percebemos correlações diretas no conteúdo das respostas, talvez pelo número pequeno de questões que compuseram cada uma das variáveis atitudinais, o que sugere a necessidade de ampliar o teste de desempenho, considerando-se obviamente o tempo que possa ser adequado para respondê-lo sem maiores desgastes.

Outra hipótese explicativa desse resultado é o fato de que a pouca idade dos respondentes pode ter interferido nos resultados, posto que a maioria pode não ter ainda um contato mais próximo com as práticas sexuais, de maneira que habilidades socioemocionais não tenham sido ainda mobilizadas para lidar com situações relacionadas a essa prática. Contudo, algumas aproximações ainda puderam ser feitas qualitativamente, conforme segue.

Das características do *big five*, extroversão teve a frequência mais alta, no qual mostra que a maioria dos respondentes se consideram sociáveis e entusiasmados.

Isso também pode ser notado quando falamos de informar ao outro sobre um conceito de IST, e a frequência apresentada mostrou que esses alunos tendem a usar um discurso mais científico, tendo cuidado ao disseminar uma informação.

Quanto à conscienciosidade, os alunos apresentam um autoconceito positivo, afirmam ser organizados e disciplinados, no qual ter uma visão positiva de si ajuda a promover o desenvolvimento da resiliência.

Pode ser notado em uma das questões de IST que quando expostos a situação de exposição pública, como assumir publicamente ser portador de HIV, por exemplo, esses alunos tendem a mostrar apoio ao próximo, portanto tendem a ser resilientes em questões de exposição pública (estresse) se apoiados pelo outro.

Como consequência das discussões aqui apresentadas, é interessante compartilhar o argumento defendido por Abed (2014, p.103-104): “[...] para desenvolver habilidades socioemocionais na escola, é necessário investir no professor para que este construa em si, as condições necessárias para mediação de aprendizagem”. Assim ele será capaz de reconhecer e atuar nas múltiplas inteligências e nos diferentes estilos cognitivo-afetivos de seus alunos e de si.

Também podemos concluir que é necessária que juntamente com os conteúdos, também seja trabalhada em sala de aula a sensibilização desses estudantes frente a algumas

questões de relacionamento interpessoais, podendo essa ser trabalhada de forma dinâmica e coletiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABED, Anita Lilian Zuppo. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica.** Construção psicopedagógica, v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016.

ALMEIDA, M. S. **Análise De Um Processo De Elaboração De Um Teste De Desempenho Em Ciências.** Dissertação de Mestrado em Ensino de Ciências, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2014

AYALA, E. J. Z. **Universalismo epistemológico e pesquisa em educação.** Revista Centro de Educação, n.21, 2003. Disponível em:<<http://www.coraese.ufsm.br/revce/ceesp/2003/01/a8.htm>>.

BAPTISTA, G. C. S. **Importância da demarcação de saberes no ensino de ciências para sociedades tradicionais.** Ciência & Educação, v. 16, n. 3, p. 679-694, 2010.

BASTOS, A. C. de S., Alcântara, M. A. R. de, & Ferreira-Santos, J. E. (2002). **Novas famílias urbanas.** Em E. da R. Lordelo, A. M. Carvalho, & S. H. Koller (Orgs.), Infância brasileira e contextos de desenvolvimento. (pp. 99-135). São Paulo/Salvador: Casa do Psicólogo/Universidade Federal da Bahia.

BIZZO, N. **Avaliações em larga escala: breve panorama e perspectivas.** In: PAGAN, A. A. TOLENTINO-NETO, L. C. B d. Desempenho Escolar Inclusivo, 1. Ed. Curitiba, PR: Editora CRV, 2015.

BORUCHOVITCH, Evelyet al. **Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional.** Universidad Federal do Rio Grande do Sul, 1999.

BRASIL, **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF, 24 abr. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 08 jan. 2017.

BRASIL, **Inclusão de Ciências no Saeb: documento básico.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Brasília: MEC/Inep, 2013.

BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura.** Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília, DF, 1998. 436p.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais.** Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998

BESERRA, Eveline Pinheiro; ALVES, Maria Dalva Santos. **Enfermagem e saúde ambiental na escola.** *Acta paulenferm [Internet]*, v. 25, n. 5, p. 666-72, 2012.

BANDEIRA, F. S. F. Construindo uma epistemologia do conhecimento tradicional: problemas e perspectivas. In: ENCONTRO BAIANO DE ETNOBIOLOGIA E ETNOECOLOGIA, 1., 2001, Feira de Santana. Anais... Feira de Santana: UEFS, 2001. p. 109-133.

BAPTISTA, G. C.; EL-HANI, C. N. **The contribution of ethnobiology to the construction of a dialogue between ways of knowing: a case study in a Brazilian public high school.** *Science & Education, Dordrecht*, v. 18, n. 3-4, p. 1-18, 2009.

BORUCHOVITCH, Evely. **Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional.** 1999

CAETANO, M. R. A proposta do Instituto Ayrton Senna para educar no século 21 ou uma velha proposta com uma nova roupagem. **Revista faculdade de Educação** (Universidade de Mato Grosso), vol. 24, ano 13, n.2, p. 113-133, jul./dez, 2015.

COBERN, W. W. **The competing influence of secularism and religion on science education in a secular society.** In: WORKSHOP ON SCIENCE EDUCATION AND SECULAR VALUES, 2007, Hartford. Disponível em: Acesso em: 4 jul. 2010.

COLL, César. Um marco de referência psicológico para a educação escolar: a concepção construtivista da aprendizagem e do ensino. **Coll C, Palácios J, Marchesi A, organizadores. Desenvolvimento psicológico e educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, p. 389-404, 1996.

COLL, César et al. **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes.** Artmed, 2000.

CUNHA, C. **O desempenho escolar em Ciências e o pluralismo epistemológico: A elaboração de questões do eixo temático “Vida e Ambiente”.** (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016

EL-HANI, C. N.; BIZZO, N. **Formas de construtivismo: mudança conceitual e construtivismo contextual.** Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências, Belo Horizonte, v. 4, n. 1, p. 1-25, 2002.

FEUERWERKER, C. M. L. **Educação dos Profissionais de Saúde hoje –problemas, desafios, perspectivas e as propostas do Ministério de Saúde.** Revista do ABENO. v.3, n.1, mês jan/abr., p. 24-27. 2005.

FERREIRA, A. B. H. **Minidicionário da Língua Portuguesa**, 3 ed., Editora Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 1993.

FERREIRA, Aurélio B. de Hollanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa.** 8. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

FERREIRA, R., 2010. **Performance das Técnicas de Geração e sua Medição.** Dissertação de Mestrado. Recife: Universidade Federal de Pernambuco

GADOTTI M. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul; 2000.

GAVIDIA, V. **La educación para la salud em los manuales escolares españoles.** Rev. Esp. Salud Publica, v.77, n. 2, p.275-285, 2003.

GIRONDI J, NOTHAFT S, MALLMANN F. **A metodologia problematizadora utilizada pelo enfermeiro na educação sexual de adolescentes.** CogitareEnferm. 2006 Maio/Ago;11(2):161-5

FREIRE P. **Pedagogia do oprimido.** 38a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2004.

HAIR Jr, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L., & Black, W.C. (2005). **Análise multivariada de dados (5ª. ed.).** Porto Alegre: Bookman.

HUTZ, Claudio Simon et al. O desenvolvimento de marcadores para a avaliação da personalidade no modelo dos cinco grandes fatores. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 11, n. 2, 1998.

HILL, M. M.; HILL, A. **Investigação por questionário.** 2 ed. Lisboa: Sílabo, 2012.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sobre o PISA.** Brasília, 2011. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/pisa/sobre-o-pisa>>. Acesso em 28 de setembro. 2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório Nacional PISA 2012: resultados brasileiros.** Brasília, 2013. Disponível em:<http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf>. Acesso em 28 setembro. 2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Guia de Elaboração de Itens.** Brasília, 2010.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Guia de Elaboração de Itens: Provinha Brasil,** Brasília, 2012.

INEP. **O que é o SAEB.** 2016a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/saeb>. Acessado em 18 de setembro de 2016.

KLEINKE, M. U.; GEBARA, M. J. F. **O desempenho e perfil de ingressantes em ciências da natureza: uma comparação entre bacharelado e licenciatura.** In VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Universidade Estadual de Campinas - Anais VIII Enpec, São Paulo, 2011.

LEONELLO, V.M.; L'ABBATE, S. **Educação em Saúde na escola: uma abordagem do currículo e da percepção de alunos de graduação em Pedagogia.** Interface, v. 10, n. 19, jan./jun., 2006.

LOCATELLI, I. **Construção de instrumentos para a avaliação de larga escala e indicadores de rendimento: o modelo SAEB.** Estudos em Avaliações Educacionais, n. 25, jan./jun., 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar.** São Paulo: Libertad, 1995.

LIMA, B. C. S. **Aproximação E Distanciamento Do Discurso Científico Sobre O Sistema De Classificação Biológica No Ensino Fundamental: Reflexões Sobre O**

Desempenho Escolar. Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura em Ciências Biológicas, Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2014

MARTINS, Manoela Pagotto. Os Usos do Tempo Livre entre Jovens de Classes Populares. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 32, n. 4, 2017.M.; ROCHA, F. T.; BIZZO, M. N. V.; OLIVEIRA, G. S. **Tecnologias de avaliação do desempenho escolar em ciências e matemática: um estudo multidisciplinar.** Projeto de pesquisa – PRONEM. Edital FAPITEC/SE /FUNTEC /CNPq N° 10/2011
VASCONCELOS EM. **Educação popular e atenção à saúde da família.** São Paulo: Hucitec; 1999

NUNES, D. R. P. **Teoria, pesquisa e prática em Educação: a formação do professor-pesquisador.** Educação e Pesquisa, São Paulo, V. 34, N. 1, p. 97-107, jan./abr. 2008.

NUNES, C. H. S. da S. **Construção, normatização e validação das escalas de socialização e extroversão no modelo dos cinco grandes fatores.** 2005. 199 f. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento) –Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul. 2005.

OLIVEIRA, G. V. A. **Relações Entre O Desempenho Escolar Em Leitura E A Aprendizagem De Ciências: Um Estudo Com Alunos Do Ensino Fundamental.** Dissertação de Mestrado em Ensino de Ciências, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2014.

PAGAN, A.A.; BARBOSA, C. J. V.; WARTHA, E. J.; BARBOSA, K. A.; LIMA, J. P.

PARANHOS, M. **relações entre habilidades socioemocionais e inovação para alguns licenciandos em ciências biológicas**(dissertação de mestrado).Universidade Federal de Sergipe, p. 27-34,2016.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Phillippe. **Construir competências é virar as costas aos saberes? In: Pátio – Revista Pedagógica,** Porto Alegre, n. 11, p. 15-19, nov. 1999. Disponível em: . Acesso em: 25 março. 2017.

PEREIRA, H. M.; SANTOS-GOUW, A. M.; BIZZO, N. **O interesse dos jovens brasileiros pelas ciências: algumas considerações sobre a aplicação do projeto internacional ROSE no Brasil.** VIII ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências e I CIEC – Congresso Iberoamericano de Investigación em Enseñaza de lasCiências. Universidade Estadual de Campinas, Campinas: Sp, 2011..

ROUQUAYROL MZ, Façanha MC, Veras FMF. **Aspectos Epidemiológicos das doenças transmissíveis.** In:Zagury T. **O adolescente por ele mesmo.** 11a ed. Rio de Janeiro: Record; 2000. p. 11-34.

SOUZA M. **Assistência de enfermagem em infectologia.** São Paulo: Atheneu; 2000.

p.290-5.

SANTILLI, Márcio. Programas regionais para uma nova política indigenista. **Estado e povos indígenas: bases para uma nova política indigenista II**, p. 69-82, 2002.

SANTOS, Daniel; PRIMI, Ricardo. Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. **Relatório sobre resultados preliminares do projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro**. São Paulo: OCDE, SEEDUC, Instituto Ayrton Senna, 2014.

SAPIENZA, G., & PEDROMÔNICO, M. R. M. (2005). **Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente**. *Psicologia em Estudo*, 10, 209-216.

SEED, Secretaria de Estado da Educação. **O que é SAPEd?** Sergipe, 2007. Disponível em:< http://www.seed.se.gov.br/saped/saped_o_saped.asp>. Acesso em: 08 jan. 2016. 85

SERGIPE, **Orientações Curriculares para o Ensino de Sergipe**. Secretaria de Estado da Educação, 2011.

SILVA, A. B.; MELGAÇO, L. S.; MIRANDA, N. P. **Instrumentalizando o processo avaliativo através de testes**. In: X Congresso Nacional em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná - Anais X Educere, Paraná, 2011.

TOLENTINO-NETO, L. B. **Os interesses e posturas de jovens alunos frente às ciências**: resultados do Projeto ROSE aplicado no Brasil. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZABALA, Antoni. **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula**. Artmed Editora, 2016.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: ArtMed, 2010

APÊNDICES
APÊNDICE A



questionário.docx

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTUDO: TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS DE AVALIAÇÃO SOBRE AS DOENÇAS SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS

Seu filho foi convidado(a) para responder um questionário que aborda em seu conteúdo as doenças sexualmente transmissíveis. A colaboração dele(a) será muito importante para nossa pesquisa, podendo ele(a) desistir a qualquer momento, sem que tenha nenhum prejuízo. Trata-se de uma pesquisa vinculada ao Programa de Iniciação Científica, da Universidade Federal de Sergipe.

Eu, (_____), portador da Cédula de identidade, RG _____, e inscrito no CPF/MF _____ nascido(a) em ____ / ____ / _____, abaixo assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade que meu filho(a) _____ participe como voluntário(a) do estudo das tecnologias educacionais de avaliação sobre as doenças sexualmente transmissíveis. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas.

Estou ciente que:

- I) Meu filho(a) tem a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação;
- II) A desistência não causará nenhum prejuízo à sua saúde ou bem estar físico.
- III) Os resultados obtidos durante este ensaio serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que os dados pessoais dele(a) não sejam mencionados;
- IV) Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados, ao final desta pesquisa
 - () Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.
 - () Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

Aracaju, de de 2017

Assinatura do Responsável pelo aluno (a): _____

Telefone: _____

Responsável pelo Projeto: Prof. Dr. Alice Alexandre Pagan

Telefone/e-mail para contato: apagan.ufs@gmail.com

ANEXOS

ANEXO 1



PB_PARECER_CONS
UBSTANCIADO_CEP_