

THYARA BECKER ARALDI

**ESTRATÉGIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS NO ENSINO DO
DISCENTE NATIVO DIGITAL GRADUANDO DE
ENFERMAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Enfermagem – Área de Concentração: Educação e Trabalho em Saúde e Enfermagem - Linha de pesquisa Formação e desenvolvimento profissional na saúde e na Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina para obtenção do Grau de Mestre em Enfermagem.

Orientadora: Dra. Vânia Marli Schubert Backes

Coorientadora: Dra. Monica Motta Lino

FLORIANÓPOLIS
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Araldi, Thyara Becker
ESTRATÉGIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS NO ENSINO DO
DISCENTE NATIVO DIGITAL GRADUANDO DE ENFERMAGEM /
Thyara Becker Araldi ; orientadora, Vânia Marli
Schubert Backes, coorientadora, Monica Motta Lino,
2018.

199 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de
Santa Catarina, Centro de Ciências da Saúde,
Programa de Pós-Graduação em Enfermagem,
Florianópolis, 2018.

Inclui referências.

1. Enfermagem. 2. Nativos Digitais. 3. Educação
em Enfermagem. 4. Estratégias Didático-pedagógicas.
I. Schubert Backes, Vânia Marli . II. Motta Lino,
Monica . III. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Enfermagem.
IV. Título.

Thyara Becker Araldi

**ESTRATÉGIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS NO ENSINO DO
DISCENTE NATIVO DIGITAL GRADUANDO DE
ENFERMAGEM**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de
"Mestre em Enfermagem" e aprovada em sua forma final pelo Programa
de Pós- Graduação em Enfermagem.

Florianópolis, 14 de dezembro de 2018.


Dra. Jussara Gue Martini
Coordenadora do Programa

Banca Examinadora:


Dr.ª Vânia Marli Schubert Backes,
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina


Dr.ª Joughanna do Carmo Menegaz
Universidade Federal do Pará


Dra. Jussara Gue Martini
Universidade Federal de Santa Catarina

Este trabalho é dedicado a todos os professores comprometidos na busca constante por uma educação mais emancipadora, significativa, interativa e participativa, que permita ao discente ser o protagonista do seu processo de ensino-aprendizagem;

Aos discentes do curso de graduação em enfermagem da Instituição de Ensino Superior FAMEBLU que foram a minha fonte de inspiração para desenvolver esta pesquisa;

A minha mãe por ser minha eterna professora e incentivadora na busca pelo conhecimento;

E ao meu marido, que desde o início esteve junto comigo na caminhada acadêmica do mestrado, compreendendo minhas ausências, me ajudando e incentivando a nunca desistir dos meus objetivos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me conceder a vida e as lindas oportunidades;

À minha família, pelo apoio e incentivo;

Ao meu marido pela paciência e parceria de sempre;

Às minhas queridas orientadoras Dra Vânia Marli Schubert Backes e Dra Monica Motta Lino, por todo carinho, apoio, confiança e por compartilharem comigo da relevância do tema que tanto me motivou a ingressar no mestrado, na busca pelas respostas das minhas inquietações permitindo que eu desenvolvesse a pesquisa de forma leve, no meu tempo e de acordo com o projeto inicial;

Às minhas colegas de grupo e de profissão que me incentivaram a ingressar no mestrado, Elizabeth Lindner Teixeira, Daniela Maysa de Souza, Kellin Danielski e Jaqueline Mocelin;

À Universidade Federal de Santa Catarina pelas possibilidades de crescimento que me proporcionaram;

Ao Programa de Pós Graduação em Enfermagem PEN/UFSC e todos os seus docentes, discentes e colaboradores, por fazerem deste, um programa de qualidade;

Aos membros do Laboratório de Pesquisa e Tecnologia em Educação, Enfermagem e Saúde – EDEN, pelos momentos de troca e crescimento pessoal, profissional e intelectual;

Aos membros da Banca Examinadora de qualificação e sustentação da dissertação, por contribuírem para o aprimoramento deste trabalho.

Ao Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina - UNIEDU pelo investimento financeiro nesta pesquisa científica;

Aos discentes participantes deste estudo, que prontamente aceitaram colaborar e com grandes contribuições, fizeram esta pesquisa se tornar realidade;

À IES FAMEBLU, pela confiança e consentimento em autorizar a coleta de dados desta pesquisa;

E a todos que de alguma forma fizeram parte dessa história e contribuíram para a concretização deste estudo, deixo meu **muito obrigada!**

ARALDI, T. B. Estratégias didático-pedagógicas no ensino do discente nativo digital graduando de enfermagem. 2017. 199 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Programa de Pós Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

RESUMO

Devido aos avanços tecnológicos incorporados em diversos espaços e contextos, a educação mundial vem passando por constantes transformações fazendo com que os docentes da atualidade, enfrentem grandes desafios no processo de ensino-aprendizagem. Acompanhado deste novo cenário pedagógico, surge também um novo perfil de discente, denominado por alguns pesquisadores de nativos digitais. Esta nova geração está atualmente ingressando nas universidades e possui diversas características, que por conta da fluência digital, os diferenciam das gerações anteriores, refletindo diretamente na forma como eles aprendem. No entanto, cumpre destacar, que existe uma lacuna no que se refere a estudos que tratem sobre estratégias pedagógicas, para discentes graduandos de enfermagem, da geração nativa digital no Brasil. Sendo assim, este estudo teve por objetivo geral compreender quais estratégias didático-pedagógicas adotadas em um Curso de Graduação em Enfermagem, são consideradas atrativas na perspectiva do discente nativo digital para mediar o seu aprendizado. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória e descritiva, a coleta de dados teve como base o processo de triangulação de dados e se deu por meio de análise documental, questionários autoaplicáveis, e entrevistas semi-estruturadas, realizadas no período de 15 de maio à 16 de julho de 2018. Os dados coletados foram interpretados, por meio do método de análise de conteúdo de Bardin e os resultados desta pesquisa foram organizados na forma de dois manuscritos: *Perfil do discente nativo digital graduando de enfermagem de uma instituição de ensino superior ao sul do Brasil*, que identifica o perfil e as principais características dos graduandos de enfermagem nativos digitais, seus estilos de aprendizagens e os recursos tecnológicos e tecnologias digitais da informação e comunicação, adotados por esta geração na hora dos estudos; e *Estratégias didático pedagógicas atrativas para a geração nativa digital graduanda em enfermagem* que compreende os tipos de estratégias didático-pedagógicas atrativas e menos atrativas aos discentes da geração nativa digital e ajuda a elucidar quais estratégias didático-pedagógicas, vem sendo utilizadas pelos docentes que atuam na IES em estudo. Os resultados da pesquisa

demonstraram que as estratégias didático-pedagógicas atrativas aos discentes nativos digitais são as interativas e dialógicas mediadas pelo docente com o uso criativo de recursos tecnológicos. Ao reconhecer as preferências desta geração, espera-se que este estudo desperte no docente, um interesse pela mudança e pela busca constante por uma educação mais emancipadora, significativa, interativa e participativa.

Palavras-chave: Estudantes. Enfermagem. Ensino. Aprendizagem. Nativos Digitais

ARALDI, T. B. Didactic-pedagogical strategies in the teaching of the digital native students undergraduate in nursing. 2017. 199 f. Dissertation (Master Degree in Nursing) – Post Graduate Program in Nursing, Federal University of Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

ABSTRACT

Due to the technological advances incorporated in several spaces and contexts, the global education has been going through constant transformations, making today's teachers face great challenges in the teaching-learning process. Accompanied by this new pedagogical scenario, there is also a new student profile, called by some researchers of digital natives. This new generation is currently entering the universities and they have several characteristics, which because of digital fluency, differentiate them from previous generations, reflecting directly in the way they learn. However, worth highlighting that there is a gap regarding studies that deal with pedagogical strategies for undergraduate students of nursing, of the native digital generation in Brazil. Therefore, this study had the general objective to understand which didactic-pedagogical strategies adopted in an Undergraduate Nursing Course are considered attractive in the perspective of the native digital student to mediate their learning. It is a qualitative research of the exploratory and descriptive type, the data collection was based on the process of data triangulation and it was performed through documentary analysis, self-administered questionnaires, and semi-structured interviews, held between May 15 to July 16, 2018. The data collected were interpreted, using the Bardin content analysis method and the results of this research were organized in the form of two manuscripts: *Profile of the native digital student, undergraduate in nursing from a college in southern Brazil*, which identifies the profile and the main characteristics of the digital native nursing undergraduate students, their learning styles and the technological resources and digital technologies of information and communication, adopted by this generation at the time of the studies; and *Strategies didactic-pedagogical attractive for the digital native generation undergraduate in nursing* which understands the types of didactic-pedagogical strategies that are attractive and less attractive to students of the native digital generation and helps to elucidate what didactic-pedagogical strategies have been used by the teachers who work

in the college under study. The results of the research demonstrated that the didactic-pedagogical strategies attractive to the native digital students are interactive and dialogic mediated by the teacher with the creative use of technological resources. In recognizing the preferences of this generation, it is expected that this study will awaken in the teacher an interest in change and a constant search for a more emancipatory, meaningful, interactive and participative education.

Key words: Students. Nursing. Teaching. Learning. Digital natives.

ARALDI, T. B. Estrategias didáctico-pedagógicas en la enseñanza del estudiante nativo digital graduando de enfermería. 2017. 199 f. Disertación (Maestría en Enfermería) – Programa de Post-Graduación en Enfermería, Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

RESUMEN

Debido a los avances tecnológicos incorporados en diversos espacios y contextos, la educación mundial viene pasando por constantes transformaciones haciendo con que los docentes de la actualidad enfrenten grandes desafíos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Acompañado de este nuevo escenario pedagógico, surge también un nuevo perfil de estudiantes, denominado por algunos investigadores de nativos digitales. Esta nueva generación está actualmente ingresando en las universidades y tienen diversas características, que por la fluencia digital, los diferencian de las generaciones anteriores, reflejando directamente en la forma en que ellos aprenden. Sin embargo, cabe destacar, que existe una laguna en lo que se refiere a estudios que traten sobre estrategias pedagógicas, para estudiantes graduandos de enfermería, de la generación nativa digital en Brasil. Siendo así, este estudio tuvo por objetivo general comprender qué estrategias didáctico-pedagógicas adoptadas en una Carrera de Enfermería, son consideradas atractivas en la perspectiva del nativo digital para mediar su aprendizaje. Se trata de una investigación cualitativa del tipo exploratorio y descriptivo, la colecta de datos tuvo como base el proceso de triangulación de datos y se dio por medio de análisis documental, cuestionarios autoaplicables, y entrevistas semiestructuradas, realizadas en el período de 15 de mayo a 16 de julio de 2018. Los datos coleccionados fueron interpretados, por medio del método de análisis de contenido de Bardin y los resultados de esta investigación fueron organizados en la forma de dos manuscritos: Perfil del estudiantes nativo digital graduando de enfermería de una institución de enseñanza superior al sur de Brasil, que identifica el perfil y las principales características de los graduandos de enfermería nativos digitales, sus estilos de aprendizajes y los recursos tecnológicos y tecnologías digitales de la información y comunicación, adoptados por esta generación a la hora de los estudios; y Estrategias didácticas pedagógicas atractivas para la generación nativa

digital graduada en enfermería que comprende los tipos de estrategias didáctico-pedagógicas atractivas y menos atractivas a los estudiantes de la generación nativa digital y ayuda a elucidar qué estrategias didáctico-pedagógicas, vienen siendo utilizadas por los docentes que actúan en la enseñanza en IES en estudio. Los resultados de la investigación demostraron que las estrategias didáctico-pedagógicas atractivas a los estudiantes nativos digitales son las interactivas y dialógicas mediadas por el docente con el uso creativo de recursos tecnológicos. Al reconocer las preferencias de esta generación, se espera que este estudio despierte en el docente, un interés por el cambio y la búsqueda constante por una educación más emancipadora, significativa, interactiva y participativa.

Palabras llave: Estudiantes. Enfermería. Enseñanza. Aprendizaje. Nativos Digitales.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABEn- Associação Brasileira de Enfermagem
- ABED- Associação Brasileira de Enfermeiras Diplomadas
- ANED- Associação Nacional de Enfermeiras
- ANEDB- Associação Nacional de Enfermeiras Diplomadas Brasileiras
- AVEA- Ambientes Virtuais de Ensino Aprendizagens
- CAEE- Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
- CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEP- Comitê de Ética em Pesquisa
- CEPSH- Comissão de Ética e Pesquisa com Seres Humanos
- CK- *Content Knowledge*
- COFEN- Conselho Federal de Enfermagem
- COREN- Conselho Regional de Enfermagem
- DCN- Diretrizes Curriculares Nacionais
- ED- Estudos Dirigidos
- EAD- Ensino a Distância
- EDEN- Grupo de Pesquisa em Educação em Enfermagem e Saúde
- FAMEBLU- Faculdade Metropolitana de Blumenau
- IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IES- Instituição de Ensino Superior
- LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC- Ministério da Educação e Cultura

MOODLE- Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment

MARP- Modelo Ação e Raciocínio Pedagógico

PK- *Pedagogical Knowledge*

PCK-*Pedagogical Content Knowledge*

PDI-Plano de Desenvolvimento Institucional

PORTAL CETIC- Portal do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação

PPC-Projeto Pedagógico de Curso

TCC- Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE-Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TCK- *Technological Content Knowledge*

TDIC-Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

TIC- Tecnologias de Informação e Comunicação

TK- *Technological Knowledge*

TPACK-*Technological Pedagogical Content Knowledge*

TPK-*Technological Pedagogical Knowledge*

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

VRS- Simuladores de Realidade Virtual

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema básico do processo de ensino	36
Figura 2 – Identificação da seleção dos artigos incluídos, excluídos e selecionados na Revisão Integrativa de Literatura	51
Figura 3 – Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico (MARP)	73
Figura 4 - Modelo TPACK.....	76
Figura 5 - Modelo do TPACK completo	154

LISTA DE QUADROS

Quadro 1– Fatores que afetam o processo de ensino	37
Quadro 2 – Cruzamentos realizados de acordo com as bases de dados selecionadas.....	48
Quadro 3 – Síntese dos estudos incluídos na Revisão de acordo com título do artigo e ano de publicação.....	52
Quadro 4 – Recursos tecnológicos citados nos estudos incluídos na Revisão.....	57
Quadro 5 – Fases do TPACK.....	77
Quadro 6– Quadro de análise com valores atribuídos às respostas dos estudantes nativos digitais no questionário autoaplicável.....	87
Quadro 7– Quadro representativo da categorização dos dados analisados.....	91
Quadro 8– Quadro síntese dos estudantes nativos digitais separados por período selecionados para a fase das entrevistas	106

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número absoluto de nativos digitais e imigrantes digitais por período do curso.....	105
Gráfico 2 - Recursos Tecnológicos adotados pelos discentes nativos digitais para estudos extraclases	115
Gráfico 3 - Estratégias didático pedagógicas atrativas para os nativos digitais	141

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	25
2 APROXIMAÇÃO COM O TEMA	31
2.1 EDUCAÇÃO PARA A ENFERMAGEM NO BRASIL: UM BREVE RESGATE HISTÓRICO.....	31
2.2 O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	35
2.3 ESTRATÉGIAS DIDÁTICO PEDAGÓGICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM	39
2.4 ASPECTOS HISTÓRICOS E O CONFLITO DAS GERAÇÕES NA EDUCAÇÃO: O DISCENTE NATIVO DIGITAL E O DOCENTE IMIGRANTE DIGITAL	41
2.5 RECURSOS TECNOLÓGICOS ADOTADOS NO ENSINO DA GERAÇÃO DIGITAL DA GRADUAÇÃO DE ENFERMAGEM: REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA –MANUSCRITO....	45
RESUMO	45
3 REFERENCIAL TEÓRICO	71
3.1 CONHECIMENTOS BASE PARA O ENSINO	72
3.2 MODELO DE AÇÃO E RACIOCÍNIO PEDAGÓGICO (MARP)	73
3.3 TPACK - <i>TECHNOLOGICAL PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE</i> (CONHECIMENTO TECNOLÓGICO PEDAGÓGICO DE CONTEÚDO)	74
4 PERCURSO METODOLÓGICO	83
4.1 DELINEAMENTO DO ESTUDO	83
4.2 CENÁRIO DO ESTUDO.....	84
4.3 PARTICIPANTES DO ESTUDO	85
OLETA DOS DADOS E ENTRADA NO CAMPO	86
4.5 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS	90
4.6 ASPECTOS ÉTICOS	96

5 RESULTADOS	99
5.1 PERFIL DO DISCENTE NATIVO DIGITAL GRADUANDO DE ENFERMAGEM DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR AO SUL DO BRASIL - MANUSCRITO 2.....	99
5.2 ESTRATÉGIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS ATRATIVAS NA PERSPECTIVA DOS NATIVOS DIGITAIS GRADUANDOS EM ENFERMAGEM - MANUSCRITO 3	128
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
REFERÊNCIAS.....	163
APÊNDICE A – Protocolo da revisão integrativa.....	180
APÊNDICE B– Termo de consentimento livre e esclarecido.....	183
APÊNDICE C – Questionário autoaplicável	186
APÊNDICE D–Roteiro de entrevista semi-estruturada	188
ANEXO A - Protocolo de aprovação no comitê de ética em pesquisa com seres humanos	190
ANEXO B – Carta de anuência da IES pesquisada.....	194
ANEXO C - Instrução normativa 01/PEN/2016– Referente à elaboração e formato de apresentação de Mestrado e Doutorado em Enfermagem	196

1 INTRODUÇÃO

Nos tempos atuais, devido aos grandes avanços tecnológicos ocorridos no mundo, a educação vem passando por um momento de transformação no processo de ensino-aprendizagem. Esse cenário vem ocorrendo devido ao novo perfil de discentes que está ingressando hoje nas universidades, discentes estes que nasceram em um mundo circundado pelas novas tecnologias e que usam as mídias digitais como parte integrante de suas vidas (PRENSKY, 2001).

Partindo-se do pressuposto que a tecnologia está cada vez mais presente na realidade da educação, do trabalho e das relações sociais torna-se fundamental que as Instituições de Ensino Superiores criem estratégias que favoreçam o aprendizado desta nova geração (RODRIGUES; LAPPANN, 2014).

Para compreender como as transformações ocorridas nos tempos atuais no âmbito da educação para a enfermagem foram influenciadas pelo contexto histórico, social e tecnológico vividos pelo país, cabe ressaltar alguns acontecimentos que marcaram estes avanços.

No Brasil, o ensino profissional da enfermagem inicia sua história em 1890, com a criação da primeira escola de enfermagem brasileira, denominada Escola Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras do Hospital Nacional de Alienados, do Ministério dos Negócios do Interior, no Rio de Janeiro. Esta instituição tornou-se realidade por meio do Decreto Federal nº.791, assinado pelo Chefe do Governo Provisório da República, Marechal Manuel Deodoro da Fonseca (BARREIRA *et al.*, 2011).

A enfermagem moderna ou o ensino de enfermagem sistematizado, com base nos princípios Nightingaleano, só teve início no Brasil na década de 1920, para atender o contingente da população brasileira acometida pelas grandes epidemias e pela necessidade de mão de obra especializada para combater as doenças infectocontagiosas (NASCIMENTO, 2006).

Mais tarde, em 1931, a publicação do Decreto presidencial nº 20.109 regulamentou o exercício da enfermagem no Brasil e indicou a Escola de Enfermagem Anna Nery como Escola Oficial Padrão para o ensino da Enfermagem no país (KRUSE, 2006).

Em 1949 ocorre a regulamentação da formação dos profissionais de enfermagem de nível básico no Brasil, com a publicação da lei nº 775, por meio do Decreto nº 27426/49. Ficou estabelecido que o ensino de enfermagem deveria ser exercido exclusivamente por enfermeiros e o objetivo do curso de auxiliar de enfermagem era o “adestramento” de

pessoal capaz de auxiliar o enfermeiro em suas atividades de assistência curativa (DANTAS; AGUILLAR, 1999).

Um fato marcante para a enfermagem brasileira foi a aprovação da Lei do Exercício Profissional nº 7.498, de julho de 1986, que reconheceu as categorias do enfermeiro, do técnico e do auxiliar de enfermagem (BRASIL, 1986).

Outro avanço importante para o desenvolvimento do ensino na enfermagem foi a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que introduziu inovações e mudanças na educação nacional, prevendo a reestruturação dos cursos de graduação, com a extinção dos currículos mínimos e a adoção de Diretrizes Curriculares específicas para cada curso (BRASIL, 1996).

Em 2001, com a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 3, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem, consolidando mais um grande avanço no campo da educação (BRASIL, 2001).

Ao fazer uma breve retrospectiva do desenvolvimento do ensino para a enfermagem, nota-se que, ao longo das décadas, ocorreram mudanças curriculares nos cursos de graduação por discussões de novas propostas pedagógicas, influenciadas pela evolução do contexto histórico vivido pela sociedade brasileira. Os avanços tecnológicos também fazem parte da mudança da história da educação no mundo e na enfermagem. O advento da internet, vêm causando grandes impactos no âmbito da educação e consequentes transformações comportamentais nos processos de aprendizagens dos discentes.

No Brasil, a história da internet teve início na década de 1990 e em 1997, a internet ainda era muito limitada, os acessos eram discados, não havia Google, YouTube, Facebook, Twitter, nem smartphones. Entretanto, já se vislumbravam os impactos que essa tecnologia traria para a sociedade, cultura, política, educação, economia, mercado de trabalho, inclusive para o âmbito familiar (CARVALHO, 2006).

Com o passar dos anos o acesso à internet se tornou muito mais fácil e rápido, conforme a 12ª edição da pesquisa sobre o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em Domicílios (2016), que mede a posse, o uso, o acesso e os hábitos da população brasileira em relação às tecnologias de informação e de comunicação, 54% da população brasileira utiliza a internet, o que representa 100 milhões de internautas. A pesquisa revelou que o telefone celular é o dispositivo mais utilizado para o acesso individual da internet pela maioria dos usuários: 93%, seguido pelo computador de mesa (35%), computador portátil ou

notebook (35%), tablet (16%), televisão (17%) e videogame (8%) (PORTAL CETIC, 2016).

Transpondo estes números para a área de educação pode-se dizer que a era tecnológica na qual vivemos, permite aos discentes acesso rápido e facilitado a informações por meio de vários canais, e por conta disso podem dispor inclusive de dados que o próprio professor ainda não possui, trazendo para a sala de aula uma novidade ou uma notícia da qual ele desconhece (SILVA, 2013).

No desenvolver da minha prática enquanto docente, supervisora de estágio do 10º período do curso de graduação em Enfermagem, por diversas vezes fui questionada sobre assuntos inovadores que os discentes, encontravam na internet e procuravam confirmar a veracidade da informação veiculada.

Conforme Silva (2013), se a era tecnológica trouxe para o ensino superior e para as sociedades de forma geral, a facilidade em encontrar informações, principalmente por meio da internet, também trouxe problemas encontrados na rede cibernética como fontes inseguras, indicações de obras pouco confiáveis, sem legitimação acadêmica e empobrecimento do uso da linguagem.

É preciso, enquanto educador, acompanhar os discentes, pois apesar do advento da internet, os mesmos precisam refletir criticamente a respeito das informações que nela estão veiculadas, orientando-os sempre a buscar fontes seguras de pesquisa e estimulando-os a transformar informação em conhecimento.

É notável, porém, a sensação de cansaço que muitos dos docentes inclusive colegas meus, enfrentam e relatam dia a dia ao terem que ministrar aulas aos discentes desta nova geração, parecendo que ambos estão fora de sintonia, que falam linguagens diversas e vivem em mundos e realidades diferentes.

Já os discentes, com seus iPhones, iPads, ficam impacientes, desmotivados ou como mesmo dizem “desconectados”, com as aulas que lhe são ministradas. Mas na verdade quem seria esta nova geração de discentes que vem chegando às universidades?

Os universitários de hoje fazem parte de uma nova geração, denominada por alguns pesquisadores de “nativos digitais”, Franco (2013) confere a esses discentes algumas características peculiares como o convívio ativo com computadores e vídeo games; conexão online constante; expressão e comunicação mediados pelas tecnologias digitais; relacionamento com várias pessoas conhecidas e desconhecidas nas redes sociais; habilidades para realizar várias tarefas simultaneamente; e recebimento e processamento rápido de informações.

Em um estudo que buscou elucidar com maior profundidade a definição do discente nativo digital, descobriu-se que não é o ano de nascimento do discente que o caracteriza como nativo digital, e sim o contato que ele teve ou tem com a tecnologia e as habilidades adquiridas que podem ser desenvolvidas ao longo da vida (AKÇAYIR; DÜNDAR; AKÇAYIR, 2016).

Prensky (2012) adverte em suas pesquisas sobre a necessidade de se rever as teorias e práticas educacionais para atender os novos estilos de aprendizagem desta geração, e defende que essas práticas sejam baseadas em jogos, e novos recursos tecnológicos, justamente por serem mais interativos e atrativos, sendo adaptáveis a diferentes disciplinas, ou habilidades a serem ensinadas. Os avanços tecnológicos ocorridos precisam andar em paralelo com as estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes em sala de aula, pois isso facilita o processo de ensino aprendizagem, e favorece a relação entre docentes e discentes.

Dessa maneira, entende-se que conhecer e respeitar os diferentes estilos de aprendizagem dos discentes é fundamental para que os docentes possam adaptar o modo de ensinar e assim permitam um bom desempenho do discente (SILVA; ALMEIDA, 2014).

No entanto, alguns docentes ainda resistem a esse processo irreversível e muitas vezes reclamam que os discentes não se interessam e não estão preparados para aprender. É preciso encontrar, porém, uma explicação melhor do que simplesmente culpá-los (VERAS, 2011).

Cumprir destacar, no entanto, que existe uma lacuna no que se refere a estudos que tratem sobre estratégias pedagógicas para discentes graduandos de enfermagem da geração nativa digital. No Brasil esta temática vem sendo estudada com maior frequência na área das ciências exatas e da computação. Já no cenário internacional, buscando artigos nas bases de dados publicados em inglês e espanhol, apenas um estudo relacionado a área de formação em enfermagem intitulado: *Effective Classroom Teaching Methods: A Critical Incident Technique from Millennial Nursing Students' Perspective* de Robb (2013), foi encontrado.

Considerando esta realidade, a questão de pesquisa produzida foi: Quais estratégias didático-pedagógicas adotadas em um Curso de Graduação em Enfermagem são atrativas para mediar o aprendizado da geração nativa digital?

Mediante esta pergunta de pesquisa, tem-se como Objetivo Geral:

- Compreender quais estratégias didático-pedagógicas adotadas em um Curso de Graduação em Enfermagem são consideradas atrativas na perspectiva do discente nativo digital para mediar o seu aprendizado.

Desdobram-se ainda do objetivo geral os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer o perfil do discente nativo digital
- Identificar os tipos de estratégias didático-pedagógicas atrativas aos discentes da geração nativa digital.
- Descrever quais estratégias didático-pedagógicas vem sendo aplicadas pelos docentes que atuam na Instituição de Ensino Superior pesquisada.

Este estudo está assentido à área de concentração “Educação e Trabalho em Saúde e Enfermagem” e a linha de pesquisa: “Formação e desenvolvimento profissional na saúde e na Enfermagem”, desenvolvido no "Laboratório de Pesquisa e Tecnologia em Educação em Enfermagem e Saúde - EDEN" que tem o compromisso fundamental com a pesquisa a fim de melhorar qualidade do ensino e do cuidado em enfermagem e na saúde.

Acreditamos que este estudo possa contribuir para instigar uma reflexão dos docentes, sobre a necessidade do preparo pedagógico e renovação, para atender as expectativas desse novo perfil de discentes que está chegando nas Universidades, melhorando a relação discente docente e o processo de ensino-aprendizagem.

2 APROXIMAÇÃO COM O TEMA

Buscando elucidar temas que viessem ao encontro da temática proposta, foram abordados capítulos tratando dos seguintes temas: Educação para a enfermagem no Brasil: Um breve resgate histórico; O processo de ensino e aprendizagem; Estratégias didático pedagógicas de ensino-aprendizagem e os aspectos históricos e o conflito das gerações na educação: o discente nativo digital e o docente imigrante digital.

Além disso, a fim de identificar quais tecnologias vem sendo adotadas no ensino da geração digital em cursos de Graduação de Enfermagem, foi realizada uma revisão integrativa de literatura intitulada: Recursos tecnológicos adotados no ensino da geração digital da Graduação de Enfermagem: Revisão integrativa da literatura.

2.1 EDUCAÇÃO PARA A ENFERMAGEM NO BRASIL: UM BREVE RESGATE HISTÓRICO

No Brasil, o ensino da enfermagem foi primariamente realizado por instituições religiosas, sem um currículo sistematizado ou programa formal. O aprendizado dava-se empiricamente, sem uma base científica (ALCÂNTARA, 1964).

O ensino profissional da enfermagem teve início em 1890, com a criação da primeira escola de enfermagem brasileira, denominada Escola Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras (BARREIRA et al., 2011).

Porém, o ensino da enfermagem moderna no Brasil iniciou apenas em 1921, quando o sanitarista Carlos Chagas, solicita a cooperação da Fundação Rockefeller, dos Estados Unidos, para atuar no combate às doenças infectocontagiosas que ameaçavam o país. Esta parceria foi comandada pela enfermeira Ethel Parsons (PAVA; NEVES, 2011).

No ano seguinte, 1922, com o intuito de profissionalizar a enfermagem no país, foi criada a Escola de Enfermeiras, por meio do decreto nº 15.779 de 10 de novembro. Em 1926, a escola passou a denominar-se Escola de Enfermagem Dona Ana Nery, por meio do decreto nº 17.268. O método de ensino adotado nesta escola seguia o modelo proposto por Florence Nightingale, o qual foi inserido no país pelas enfermeiras norte americanas, que estavam no Brasil para a execução da “Missão Parsons” (BARREIRA et al., 2011).

O currículo desse curso era fragmentado em disciplinas de pequena carga horária e de curta duração, era essencialmente teórico nos quatro primeiros meses, e era obrigatória a prestação de oito horas diárias de serviços ao hospital, com direito a residência, pequena remuneração

mensal e duas meias-folgas por semana. O último período era reservado para a especialização em Enfermagem Clínica e Enfermagem de Saúde Pública (ITO et al., 2006).

Em 1926 é criada a Associação Nacional de Enfermeiras Diplomadas (ANED). E em 1929, a associação passa a denominar-se Associação Nacional de Enfermeiras Diplomadas Brasileiras (ANEDB), distinguindo as enfermeiras formadas no Brasil daquelas que se diplomaram no exterior (GERMANO, 2003).

Mais tarde, em 1931, o decreto presidencial nº 20.109 regulamentou o exercício da enfermagem no Brasil e nomeou a Escola de Enfermagem Anna Nery como Escola Oficial Padrão para o ensino da Enfermagem (KRUSE, 2006).

Em 1934 o número de enfermeiros diplomados no Brasil era insuficiente para atender as necessidades do país. Como forma de suprir esta demanda foi criado por Laís Netto dos Reys o curso de auxiliar de enfermagem, na Escola de Enfermagem Carlos Chagas, em Belo Horizonte. A criação desta nova categoria profissional na enfermagem surge como uma medida emergencial do Estado em aumentar o capital humano da enfermagem, entretanto, com um menor tempo de formação (ROCHA et al., 2005).

Em 1944, a Associação Nacional de Enfermeiras Diplomadas Brasileiras (ANEDB) passa a designar-se como Associação Brasileira de Enfermeiras Diplomadas (ABED), acabando com a distinção das enfermeiras formadas no Brasil, daquelas que se diplomaram no exterior, já que o número de enfermeiras formadas no país ainda era pequeno (GERMANO, 2003).

Em 1949 por meio da publicação da lei nº 775 e do Decreto nº 27426/49, ficou estabelecido que o ensino da enfermagem seria exercido exclusivamente por enfermeiros e que o curso de auxiliares de enfermagem tinha como principal objetivo o “adestramento” dos profissionais que deveriam ser capazes de auxiliar o enfermeiro em suas atividades de assistência curativa. O currículo do curso deveria dispor das seguintes disciplinas: introdução; noções de ética; corpo humano e seu funcionamento; higiene em relação à saúde; economia hospitalar; alimento e seu preparo, e enfermagem fundamental. Havia uma exigência do cumprimento de estágios práticos em hospitais gerais, nos setores de clínica médica, clínica cirúrgica, sala de operações, central de material, berçário e cozinha geral. O curso deveria ter duração de 18 meses, com 44 horas semanais de atividades (escolares e estágios) obrigatórias. Esta carga horária permitia o aproveitamento destes discentes como mão de obra dos hospitais recém instalados (DANTAS; AGUILLAR, 1999).

No entanto, esta lei que regulamentou o ensino de enfermagem no país, (nº 775/49), não fez referência à formação do atendente de enfermagem. Esta categoria representava cerca de 84,1% da força de trabalho da enfermagem no país, contra 11,3% de enfermeiros e 4,6% de auxiliares de enfermagem (ANTUNES; SHIGUENO; MENEGHIN, 1999).

Em 1954 ocorre uma nova denominação na Associação Brasileira de Enfermeiras Diplomadas (ABED), que passa a chamar-se Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn), o qual perdura até a atualidade (GERMANO, 2003).

Em março de 1961 foi publicado o Decreto nº 50387 que regulamenta o exercício da enfermagem e suas funções auxiliares no território nacional. Conforme a lei supracitada, os profissionais de nível básico de enfermagem poderiam exercer a profissão, desde que sob a supervisão de enfermeiros ou médicos. Estes profissionais poderiam executar todas as atividades do exercício peculiar da enfermagem, exceto: direção dos serviços de enfermagem, participação no processo de ensino e direção de escolas de enfermagem e de auxiliares de enfermagem, bem como, participação em bancas examinadoras de práticos de enfermagem. Porém, na prática ainda existia a contratação de trabalhadores sem qualificação formal para o exercício da enfermagem no país. O treinamento destes profissionais era realizado por médicos e enfermeiros, quando presentes nos próprios serviços de saúde (DANTAS; AGUILLAR, 1999).

Em 1961 também foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (revogada pela lei nº 9.394, de 1996) o ensino de enfermagem torna-se universitário no Brasil. Até a publicação da LDB (1961), o ensino de Enfermagem seguia uma legislação própria, o que era incentivada por muitos enfermeiros, uma vez que a Enfermagem era considerada uma profissão com características próprias (CARVALHO, 1976).

Em 1963, a Comissão de Legislação da Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn) solicita aos órgãos competentes, a inserção de mais uma categoria de ensino profissional da enfermagem no país, o Técnico de Enfermagem. Neste documento a solicitação é que o ensino ocorra em três níveis: Curso Auxiliar de Enfermagem, Curso Técnico de Enfermagem e Curso Superior de Enfermagem (GÖTTEMS; ALVES; SENA, 2007).

Em 1966 foi criado o primeiro curso de enfermagem de nível médio do Brasil, o Curso Técnico na Escola de Enfermagem Anna Nery. A finalidade da criação do curso Técnico de Enfermagem se encontrava

no déficit de profissionais de enfermagem qualificados que o país enfrentava. Este novo profissional deveria ser capaz de substituir a enfermeira sempre que necessário, com “preparo intermediário entre o enfermeiro e o auxiliar de enfermagem” (CARVALHO, 1976).

Em 1976, o Conselho Federal de Educação publicou o Parecer nº 3814, que fixou os conteúdos curriculares mínimos para a formação do auxiliar de enfermagem. No ano seguinte, o mesmo Conselho publica as Resoluções nº 7 e nº 8 que regulamentam a formação do técnico e do auxiliar de enfermagem no Brasil. A Resolução nº 7 estabelece que os dois cursos são habilitações em nível de segundo grau, porém, a Resolução nº 8, em caráter emergencial, permite que o auxiliar de enfermagem tenha formação em nível de primeiro grau. Essa determinação foi publicada em decorrência da demanda nacional por profissionais de enfermagem qualificados (DANTAS; AGUILLAR, 1999).

A evolução do ensino provocou, em 1968, a Reforma Universitária. A enfermagem teve um grande avanço como profissão. Tornou-se independente das faculdades de medicina, ocorre a implantação do curso de pós-graduação *latu-sensu* aumentando a oferta de vagas nos cursos existentes no país (PAVA; NEVES, 2011).

Em 1973, com a publicação da lei nº 5905, que cria os Conselhos Federal (COFEN) e Regionais de Enfermagem (COREN), órgãos responsáveis pela fiscalização da profissão, fica determinado, em seu Art. 2º que “o Conselho Federal e os Conselhos Regionais são órgãos disciplinadores do exercício da profissão de enfermeiro e das demais profissões compreendidas nos serviços de Enfermagem” e Art. 4º “haverá um Conselho Regional em cada Estado e Território, com sede na respectiva capital, e no Distrito Federal (BRASIL, 1973).

Mais tarde, em 1986, por meio de uma ação conjunta entre Governo, Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn), do Conselho Federal de Enfermagem (COFEN) e dos Conselhos Regionais de Enfermagem (COREN), foi publicada a lei nº 7498, em 25 de junho, que regulamenta o exercício da enfermagem no Brasil. Fica determinado que a Enfermagem deve ser exercida privativamente pelo Enfermeiro, Técnico de Enfermagem, Auxiliar de Enfermagem e Parteira. Determinou-se, ainda, a exclusão do atendente do quadro da enfermagem, foi um caminho para a profissionalização dos mesmos (BRASIL, 1986).

Em 20 de dezembro de 1996 a Lei nº 9.394 vem estabelecer as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com a expectativa de que os novos marcos legais da educação nacional, representariam um impulso da educação brasileira em direção a uma maior equidade nas

oportunidades de escolarização e a resultados mais promissores no rendimento escolar (CASTRO, 2007).

Com a aproximação da chegada do século XXI e perante as necessidades educacionais para a vida em sociedade no novo século, a comissão internacional sobre educação para o século XXI publicou um relatório elaborado para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO –, recomendando que a educação fosse organizada em torno de quatro pilares, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, e aprender a ser (DELORS, 1998).

Diante desse contexto surge em 2001 a Resolução CNE/CES N° 3 para instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Curso de Graduação em Enfermagem. Em síntese, os princípios pedagógicos elucidados pelas DCN do Curso de Graduação em Enfermagem são: a pedagogia das competências, o princípio do aprender a aprender, a formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, a formação centrada no aluno e no professor como facilitador, o estímulo as dinâmicas e trabalhos em grupos, e o domínio de tecnologias de comunicação e informação (BRASIL, 2001).

Percorrendo a história do ensino profissional da enfermagem no Brasil é possível perceber que a trajetória foi envolta em intensas transformações ao longo dos anos. Tais modificações foram influenciadas diretamente pelo contexto histórico, social, político e econômico vivido, resultando assim na construção de um sistema de ensino capaz de atender aos interesses da população de cada período.

Atualmente vivemos numa nova era tecnológica, e assim como as mudanças ocorridas na história da educação de enfermagem, precisamos avançar também numa mudança de postura frente ao processo de ensino de uma geração que vem demonstrando necessidades de aprendizagens muito diferentes do que as gerações anteriores. Para isso, vale a pena elucidarmos como ocorre o processo de ensino e aprendizagem e como ele pode interferir na construção e transformação do conhecimento.

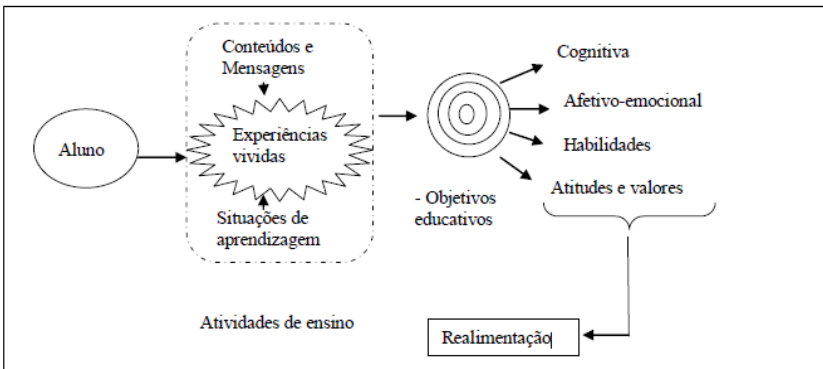
2.2 O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

De acordo com Haidt (2002), ensinar e apreender são como duas faces de uma mesma moeda. A didática não pode tratar do ensino, por parte do professor, sem considerar simultaneamente a aprendizagem, por parte do discente. A didática então é considerada o estudo da situação instrucional, isto é, do processo de ensino e aprendizagem, e nesse sentido enfatiza a relação docente-discente.

Para Bastable (2010), aprendizagem significa o processo dinâmico e permanente pelo qual indivíduos adquirem novos conhecimentos e modificam seus pensamentos, sentimentos, atitudes e ações. Destaca-se que a aprendizagem se concretiza a partir do momento que provoca uma mudança no indivíduo.

Bordenave e Pereira (2002) apresentam um esquema, representado na Figura 1, em que retratam o processo de ensino-aprendizagem, sobre o qual discorrem juntamente a outros autores (FREIRE, 1996; NEVES; DAMIANI, 2006; FINO, 2001; MASETTO, 2003) em relação ao tema.

Figura 1 – Esquema básico do processo de ensino



Fonte: Adaptado de Bordenave e Pereira (2002, p.42) e Masetto (2003, p.37).

O primeiro estágio do processo de ensino parte do indivíduo discente, desta forma, parte-se do pressuposto que o mesmo carrega vivências que lhe conferem certo entendimento acerca de determinados assuntos. Neste ponto, reside a função inicial do professor, pautada na constatação do estágio atual do discente em relação ao conteúdo. O professor traz aos discentes conteúdos e mensagens por meio de situações de aprendizagem, intervindo e mediando a relação dos discentes com o conhecimento (BORDENAVE; PEREIRA, 2002; NEVES; DAMIANI, 2006; FINO, 2001).

Conforme Masetto (2003) o processo de ensino apoia-se no atendimento aos objetivos específicos que visam desenvolver no discente quatro grandes áreas: o conhecimento, o afetivo-emocional, as habilidades, e as atitudes ou valores.

No entanto, Bordenave e Pereira (2002) reforçam que nem sempre tudo que é ensinado é efetivamente aprendido. Visando identificar os

principais fatores que influenciam essa lacuna entre o ensino e a efetiva aprendizagem, Bordenave e Pereira (2002), realizaram uma pesquisa com cerca de 500 professores universitários. Os resultados obtidos revelaram três fatores principais: o discente, o assunto e o professor, sendo estes fatores subdivididos em 12 variáveis, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1– Fatores que afetam o processo de ensino

Aluno	Assunto	Professor
- Motivações	- Estrutura: componentes e relações	- Situação estimuladora ambiental
- Conhecimentos prévios	- Tipos de aprendizagem requeridos	- Comunicação verbal de instruções
- Relação com o professor	- Ordem de apresentação	- Informação sobre os processos
- Atitude com a disciplina		- Relação com o aluno
		- Atitude com a matéria ensinada

Fonte: (Bordenave; Pereira, 2002, p.41).

Carvalho (1996) estudou os fatores que influenciam a aprendizagem do discente de Enfermagem, enfatizando que a resposta do discente perante situações de saúde/doença tem por base a biografia e a personalidade deste. Demonstrou, porém, que o tipo de relação que os discentes estabelecem com os docentes é fundamental para minimizar o medo, a angústia e melhorar a segurança e a autoestima, aspectos estes fundamentais para quem tem que estabelecer uma relação de confiança.

Sabemos, porém, que cada ser é único e individual, e que as pessoas se diferem umas das outras em vários aspectos, uns mais visíveis e outros nem tanto, como é o caso da aprendizagem. Por isso, não podemos acreditar que todas as pessoas aprendem somente baseadas em uma mesma teoria pedagógica, tratando a aprendizagem como um processo vivenciado por todos da mesma maneira.

Piaget (1972), embora defendesse que os estágios de desenvolvimento cognitivo estavam atrelados a faixas etárias em crianças e adolescentes, revê as questões relativas ao desenvolvimento cognitivo durante a passagem da adolescência para a fase adulta, admitindo que não se pode generalizar suas conclusões para todos os sujeitos, confirmando a existência de diferenças individuais no ritmo do desenvolvimento.

Dessa maneira, entende-se que conhecer e respeitar os diferentes estilos de aprendizagem dos discentes é fundamental para que os docentes possam adaptar o modo de ensinar e assim permitam um bom desempenho discente (SILVA; ALMEIDA, 2014).

Felder (2002) define estilos de aprendizagem como uma preferência dominante na forma como as pessoas processam e compreendem informações, considerando os estilos como habilidades passíveis de serem desenvolvidas. O autor entende que se o professor aplica uma abordagem que privilegia um determinado estilo de aprendizagem, os discentes que não desenvolveram essa mesma habilidade poderão desinteressar-se e sentirão dificuldade em aprender. Ele estabeleceu em suas pesquisas quatro dimensões de estilos de aprendizagem:

1. Aprendizizes Ativos ou Reflexivos, sendo os ativos os que tendem a compreender informações mais eficientemente, gostam de trabalhar em grupo e discutem conceitos e/ou explicam para outras pessoas o que aprendem. E os reflexivos aqueles que preferem trabalhos individuais e precisam de um tempo sozinho para refletir sobre as informações abordadas.
2. Aprendizizes Racionais ou Intuitivos, sendo os racionais os que gostam de aprender fatos, são mais detalhistas, saem-se bem em trabalhos práticos (laboratório, por exemplo). Já os intuitivos preferem descobrir possibilidades e relações. Sentem-se mais confortáveis em lidar com novos conceitos, abstrações e fórmulas matemáticas, são mais rápidos no trabalho e mais inovadores.
3. Aprendizizes Visuais ou Verbais, sendo os visuais aqueles que recordam mais do que viram, figuras, diagramas, fluxogramas, filmes e demonstrações e os verbais aqueles que tiram maior proveito das palavras, explicações orais ou escritas.
4. Aprendizizes Sequenciais ou Globais, sendo os sequenciais aqueles que preferem caminhos lógicos, aprendem melhor os conteúdos abordados de forma linear e encadeada e os globais os que lidam aleatoriamente com conteúdo, compreendendo-os por “*insights*”. Depois que montam a visão geral, têm dificuldade de explicar o caminho que utilizaram para chegar nela.

Outros autores relevantes que também tratam deste assunto são Alonso e Gallego (2002). Os mesmos defendem a existência de quatro estilos de aprendizagens definidos como: o ativo, o reflexivo, o teórico e o pragmático.

1. Estilo ativo: valoriza dados da experiência, entusiasma-se com tarefas novas e é muito ágil;
2. Estilo reflexivo: atualiza dados, estuda, reflete e analisa;
3. Estilo teórico: é lógico, estabelece teorias, princípios, modelos, busca a estrutura, sintetiza;

4. Estilo pragmático: aplica a ideia e faz experimentos.

Estas são apenas algumas das referências que tratam dos estilos de aprendizagem e o que fica evidente é que quanto mais estilos de aprendizagem o discente tiver desenvolvido, maior será sua chance de lidar com as diferentes formas de discussão das informações nas situações de aprendizagem vivenciadas por ele. Além disso, a importância de conhecer e compreender a diversidade de estilos de aprendizagens e as preferências dos discentes nativos digitais, podem facilitar a comunicação docente-discente e o processo de ensino e aprendizagem (AMARAL; BARROS, 2007).

Entendendo melhor como ocorre o processo de ensino e aprendizagem, vale buscarmos uma aproximação com as estratégias didático pedagógicas que vem sendo utilizadas nos últimos tempos pelos educadores em geral.

2.3 ESTRATÉGIAS DIDÁTICO PEDAGÓGICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

No cenário atual da educação, onde rápidas mudanças vêm ocorrendo, observa-se que as Instituições de Ensino Superiores (IES) para aprimorar suas teorias e práticas têm investido na reconstrução das estratégias pedagógicas. Assim passa a ser uma preocupação mais recorrente por parte dos sujeitos interessados no desenvolvimento da educação, a busca pela criação e aplicação de novas estratégias de ensino que diretamente contribuam para melhoria efetiva do processo de aprendizagem (NOGUEIRA, 2016).

Conforme Anastasiou e Alves (2004) as estratégias de ensino-aprendizagem visam à consecução de objetivos, portanto, há de se ter clareza de onde se pretende chegar naquele momento. Por isso, os objetivos que o norteiam devem estar claros para os sujeitos envolvidos e estarem presentes no contrato didático, registrado no programa de aprendizagem correspondente ao módulo, fase, curso, entre outros.

Nesse processo, as estratégias de ensino-aprendizagem representam os meios e recursos que vem sendo utilizados pelos docentes para aprimoramento do ensino, com o propósito de alcançar a qualidade desejada e os resultados prospectados na aprendizagem dos discentes (NOGUEIRA, 2016).

Segundo Anastasiou e Alves (2004), exige-se por parte do docente que utiliza as estratégias, criatividade, percepção aguçada, vivência pessoal profunda e renovadora e uma capacidade de aplicar em prática uma ideia valendo-se da faculdade de dominar o objeto trabalhado.

Nogueira (2016) defende que o processo de ensino-aprendizagem se estrutura a partir de três pilares: a demanda de aprendizagem vinda do discente, o objetivo do conhecimento e a oferta de aprendizagem vinda do professor. Sendo assim, para que as estratégias de aprendizagem funcionem é preciso que o docente as utilize adequadamente e assim contribua para a motivação e conseqüentemente desperte o interesse do discente.

Muitas são as estratégias pedagógicas de ensino-aprendizagem citadas e utilizadas pelos docentes para agregar valor às práticas do Ensino Superior, como por exemplo: a aula expositiva dialogada, o estudo de texto, portfólio, o mapa conceitual, o estudo dirigido, seminários, estudos de caso, grupo de verbalização e observação, estudos do meio, ensino com pesquisa, o júri simulado, simpósios, o painel e as oficinas (ANASTASIOU; ALVES, 2004).

Ainda conforme Waterkemper e Prado (2011) após realizarem uma revisão integrativa sobre estratégias de ensino-aprendizagem que utilizem as metodologias ativas e estimuladoras do pensamento crítico em cursos de graduação em Enfermagem no Brasil e fora dele, foram mais citados: os estudos de caso, a simulação em laboratório, a dramatização, os filmes, o painel integrativo, os jogos criativos, o trabalho em equipe, o portfólio, os programas on-line e as oficinas pedagógicas. Já no âmbito internacional a simulação foi a estratégia pedagógica mais utilizada, sendo que um dos estímulos para o uso dessa prática, é oferecer ao discente um ambiente mais seguro de aprendizagem e de maior segurança ao paciente que seria cuidado nos ambientes clínicos.

Veras (2011) cita ainda em seu livro sobre inovação e métodos de ensino para nativos digitais, diversos métodos /estratégias aplicáveis como: telejornal, leitura e formulação de perguntas, quiz, confecção de *jingles* ou músicas, grupo de observação e grupo de verbalização, caça erros, filmes, monte a frase, dramatização, palavras cruzadas, debate público, mapa conceitual, desafio de conhecimentos, comparação de fatos, adaptação de jogos infantis, debate competitivo, você é o professor, seminários/painel.

Entende-se por fim, que muitas são as estratégias pedagógicas citadas e utilizadas, mas fica evidente que os processos de ensino-aprendizagem devem procurar superar o conhecimento repetitivo e monótono, incluindo metodologias ativas de aprendizagens que estejam embasadas no diálogo, instigando a discussão coletiva e reflexiva entre docentes e discentes (GUERREIRO, 2012).

É de extrema relevância identificar também que as diferentes estratégias de ensino podem se aplicar aos mais diversos estilos de

aprendizagem, isto exige que o docente esteja atento para perceber e diferenciar o perfil dos discentes a partir do seu conjunto de características, aplicando deste modo as estratégias compatíveis a cada cenário.

Assim as estratégias de ensino-aprendizagem devem ser aplicadas a fim de acompanhar as exigências da geração nativa digital, garantindo, portanto, a eficácia do processo de ensino-aprendizagem (NOGUEIRA, 2016).

Para compreender melhor a história nos avanços geracionais, faremos uma aproximação com este tema no próximo capítulo, a fim de elucidar as características de cada geração e como elas interferiram na cultura, na educação e no modo de viver destas pessoas.

2.4 ASPECTOS HISTÓRICOS E O CONFLITO DAS GERAÇÕES NA EDUCAÇÃO: O DISCENTE NATIVO DIGITAL E O DOCENTE IMIGRANTE DIGITAL

Estudar os diferentes tipos de gerações consiste em analisar os comportamentos e atitudes que as diferenciaram uma das outras, cada qual dentro de sua determinada época. O que caracteriza cada uma delas é o fato de terem passado por certos acontecimentos históricos exclusivos de suas gerações (SIQUEIRA *et al.*, 2012).

Conforme Veras (2011), as diferentes gerações são produto de fatos históricos que influenciam profundamente os valores e a visão de mundo dos seus membros. Esses eventos trazem para as pessoas lembranças e emoções fortes, que moldam profundamente suas ideias sobre instituições, autoridade, dinheiro, família e carreira.

Os membros da Geração do Silêncio, nascidos entre 1925 e 1950, foram filhos da guerra e da Grande Depressão. Suas principais características eram a rigidez, autocracia, a lealdade e o respeito às hierarquias, porém resistentes a mudanças (SIQUEIRA *et al.*, 2012).

Após a geração do Silêncio vieram os famosos *Baby Boomers*, (*baby boom* - explosão de bebês), nascidos entre 1951 e 1964, devido a pós-guerra quando os soldados voltaram para suas casas e começaram a ter seus filhos. Seus integrantes, criados na era do rock e da rebeldia e em um período de extraordinária riqueza nos EUA, tornaram-se uma tribo um tanto quanto indulgente e ficaram conhecidos como hippies. Suas visões eram moldadas por fatos como a Guerra do Vietnã, e também testemunharam contrastes surpreendentes entre os líderes Martin Luther King Junior e Richard Nixon (VERAS, 2011).

Em seguida, surge a geração nascida entre 1965 e 1984 chamada de geração X, que viveu momentos importantes na política mundial, como a Guerra Fria, a queda do Muro de Berlin e no Brasil, a luta pelas Diretas Já. Por causa do golpe militar de 1964, essa geração ficou marcada pela luta contra a ditadura e também por uma produção cultural de resistência à censura. Essa geração não aderiu tão fortemente à tecnologia, ainda que seja bem mais afeita a ela que os *Baby Boomers* (SIQUEIRA *et al.*, 2012).

Em meados da década de 1980 surge uma subcategoria da geração X, os *yuppies* (jovens profissionais urbanos) é um segmento caracterizado pelo alto poder aquisitivo e paixão pelo sucesso social, profissional e econômico. Os mais extremistas ficaram conhecidos como *dinkies*, casais que adiam a criação de uma família para se dedicar exclusivamente a suas carreiras. Os mesmos não se sentem capazes de educar os filhos ou simplesmente não gostam de crianças. Costumam ser profissionais de alto nível e suas motivações estão relacionadas com a manutenção do seu nível socioeconômico (VERAS, 2011).

Logo após surgiu a geração Y, nascidos entre 1984 e 1999, também chamada de Geração Next, geração do computador, das facilidades, e da globalização. Os discentes dessa geração dão valor para o nível de atualização das informações. Para eles não basta atualizar vídeos ou um simples acesso à *internet* como recurso para suporte pedagógico. É necessário para essa geração que as informações sejam atuais, acontecimentos recentes, pois, querem resultados imediatos. Frequentemente fogem da responsabilidade, buscam permanecer na casa dos pais um maior tempo e imaginam que os problemas do universo devem ser resolvidos por outras gerações (TOLEDO *et al.*, 2012).

E finalmente a geração Z, também conhecida por nativa digital, que nasceu sob o advento da *internet* e do *boom* tecnológico. Para eles estas maravilhas da pós-modernidade não são nada estranháveis, é uma geração calculista, prática, imediatista e diferentemente da geração anterior, conseguem fazer tudo ao mesmo tempo, assistir televisão, ouvir músicas, falar ao telefone e acessar a *internet*, são multitarefas (VERAS, 2011).

Como informação não lhes falta, enquanto os demais aprendem a manipular *smartphones* e tablets, o desafio que se apresenta à Geração Z é de outra natureza. Ela precisa aprender a pesquisar e ter a paciência de realizar as leituras e refletir criticamente sobre as informações que buscaram, para que possam desta forma, construir uma opinião e adquirir o conhecimento e o saber inerentes a profissão e a vida.

Esta divisão geracional não é estanque, nem quer dizer que todos os jovens nascidos em determinada etapa cronológica tenham essas

características geracionais. Conforme Fernandez (2011), uma geração sucede outra e é preciso atenção às tendências que, em alguns anos, mostrarão a necessidade de renovação desse conteúdo. Entretanto, ainda que os métodos possam ter um ciclo de vida cada vez mais curto quanto à sua forma, o propósito inicial que fundamenta a adoção dessas novas práticas em sala de aula permanece o mesmo: a aprendizagem dos discentes.

O desafio maior vivido na área da educação tem sido fazer estas diferentes gerações de discentes e docentes se entenderem e construírem um efetivo processo de ensino e aprendizagem.

Em uma pesquisa realizada nos Estados Unidos evidenciou-se que cerca de um terço de todos os discentes das escolas secundárias não conseguiram se formar. Esta estatística piora nas áreas urbanas com baixo ranking econômico social onde mais de 50% dos discentes não conseguiram se formar. Conforme mostra a pesquisa, esta grande evasão se justifica pelo fato dos discentes nativos digitais terem crescido numa era muito tecnológica, diferente do sistema educacional que vem sendo aplicado, que não consegue transcender os desafios da economia digital e da mente desta nova geração (KELLY; MCCAIN; JUKES, 2009).

Diante destes fatos, abordaremos a seguir como as pesquisas tem apontado o desafio no processo de ensino e aprendizado entre os discentes nativos digitais e os docentes na sua maioria imigrantes digitais.

Os discentes de hoje representam as primeiras gerações que cresceram rodeados de um arsenal tecnológico. Desde crianças utilizaram computadores, vídeo games, tocadores de música digitais, câmeras de vídeo, telefones celulares e todos os outros brinquedos e ferramentas da era digital. Em média, um discente graduando atual passou menos de 5.000 horas de sua vida lendo, mas acima de 10.000 horas jogando vídeo games (sem contar as 20.000 horas assistindo à televisão). Os jogos de computadores, e-mail, a *internet*, os telefones celulares e as mensagens instantâneas são partes integrais de suas vidas (PRENSKY, 2001).

Souza, Correia e Souza (2013) afirmam que o avanço das tecnologias da informação e o aumento do uso das redes sociais digitais em diversos âmbitos como educação, organizações com ou sem fins lucrativos, governamentais ou entretenimento, aumentam proporcionalmente o número de usuários internautas, sejam eles nativos ou imigrantes digitais.

Prensky (2001) elaborou o conceito de nativos e imigrantes digitais baseando-se no surgimento da Web 2.0. Esta versão da *Internet* era muito mais acessível, dinâmica e interativa que a Web 1.0 e surgiu nos EUA na década de 1990. Para ele os Nativos Digitais estão acostumados a receber

informações muito rapidamente, eles gostam de processar mais de uma coisa por vez e realizar múltiplas tarefas. Eles preferem gráficos antes do texto ao invés do oposto, optam pelo acesso aleatório (como hipertextos). Eles trabalham melhor quando ligados a uma rede de contatos. Eles têm pouca paciência com palestras, lógica passo-a-passo e instruções que “ditam o que se fazer”.

Já os Imigrantes Digitais para Prensky (2001) são aqueles que não nasceram no mundo digital, mas que em alguma época de suas vidas, ficaram fascinados e adotaram muitos ou a maioria dos aspectos da nova tecnologia. O autor dá diversos exemplos do que ele chama de *sotaque do imigrante digital*. Entre eles estão: a impressão de e-mail; a necessidade de imprimir um documento escrito do computador para editá-lo (ao invés de editá-lo na tela) e trazer as pessoas pessoalmente ao seu escritório para ver um *web site* interessante (ao invés de enviar a eles a URL).

Souza, Correia e Souza (2013) consideram, porém, que o conceito de nativo e imigrante digital, idealizado por Marc Prensky em sua obra “Nativos Digitais, Imigrantes Digitais” (2001), foi banalizado e reduzido a uma questão de década de nascimento. Por isso defendem que os imigrantes digitais podem possuir características como “vivência e convivência em redes”, “experiência/ maturidade” e “navegabilidade/ conectividade”, levantando a hipótese que a diferença entre nativos e imigrantes digitais não estaria relacionada à faixa etária e ao ano de nascimento e sim ao contato direto com a *internet* e as tecnologias.

Akçayir, Dündar e Akçayir (2016) também defendem que o ano de nascimento da pessoa não a define como sendo da geração nativa digital, mas o que a caracteriza é o contato que ela teve ou tem com a tecnologia e as habilidades adquiridas que podem ser desenvolvidas ao longo de toda a da vida. Nesta pesquisa adotaremos a teoria dos autores supracitados no que se refere a definição da geração nativa digital não relacionada ao ano de nascimento e sim ao contato e fluência digital.

Prensky (2001), defende que a imersão digital está mudando a maneira de pensar dos nativos digitais e por conta disso, essa geração aprende de maneira diferente das anteriores, processando informações mais rapidamente e gerenciando melhor as informações de alta velocidade. Suas pesquisas comprovaram ainda que a exposição constante dos cérebros dos nativos digitais ao bombardeio digital alterou os caminhos neurais e a forma de pensar e processar as informações.

Os teóricos da educação, sejam comportamentais, cognitivistas ou construtivistas, concordam que a maneira mais eficaz de ensinar é dar aos discentes a oportunidade de se envolver ativamente em atividades e

processos que tornam o aprendizado significativo para eles (KIVUNJA, 2014).

Prensky (2001), Veras (2011) e Souza, Correia e Souza (2013) corroboram em suas pesquisas, quando defendem que o grande entrave na educação atual, é que os professores em sua maioria são imigrantes digitais e não tiveram a mesma vivência virtual e tecnológica, que seus discentes tiveram e que dessa forma, se faz necessária uma constante atualização dos professores para modificarem suas práticas pedagógicas frente às novas necessidades dos discentes.

Quando o professor é desafiado a atuar numa nova visão, em relação ao processo de ensino e de aprendizagem, poderá encontrar dificuldades de se colocar numa diferenciada ação docente e geralmente essa dificuldade se inicia pela própria compreensão da necessidade de ruptura do modelo tradicional (ANASTASIOU; ALVES, 2004).

Refletir sobre os desafios da docência no ensino superior na atualidade se faz necessário para que o professor, no desempenho de sua profissão, possa entendê-los claramente e melhor atuar. Após refletir, é necessário observar e analisar os conhecimentos de seus discentes, planejando ações fundamentais para que escolhas cada vez mais adequadas de estratégias pedagógicas possam ser realizadas em prol da formação dos mesmos. Para tanto, o professor precisa despertar o interesse de quem aprende e levar em consideração o que o discente já traz de vivência, pois se o que o professor disser não fizer sentido para o discente dentro de sua perspectiva, este não poderá transformar aquilo que ouve num efetivo aprendizado (SILVA, 2013).

Entendemos que o uso de recursos tecnológicos possa tornar o ensino desta nova geração mais atrativo e por conta disso, a fim de identificar quais recursos tecnológicos vem sendo adotados para o ensino da geração digital em cursos de graduação de Enfermagem, assim como, conhecer as vantagens e limitações em sua aplicação, sentimos a necessidade de realizar uma revisão integrativa de literatura conforme segue no próximo capítulo.

2.5 RECURSOS TECNOLÓGICOS ADOTADOS NO ENSINO DA GERAÇÃO DIGITAL DA GRADUAÇÃO DE ENFERMAGEM: REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA –MANUSCRITO

RESUMO

Trata-se de uma revisão integrativa da literatura, que buscou identificar quais recursos tecnológicos vem sendo adotados para o ensino da geração

digital, em cursos de Graduação de Enfermagem, a partir de publicações científicas no período entre 2013 e 2017, totalizando 39 estudos selecionados. Os recursos tecnológicos mais adotados no ensino da geração digital em cursos de Graduação em Enfermagem, são os Ambientes Virtuais de Ensino Aprendizagem, os Simuladores de Realidade Virtual, e os Fóruns de Discussão Online. Suas principais vantagens são a interatividade e a segurança em ambientes simulados que permitem a repetição das técnicas e proporcionam *feedback* imediato. Além disso, a flexibilização no uso destes recursos permite que os discentes desenvolvam suas atividades em qualquer local ou horário, respeitando o ritmo individual de aprendizagem. Esperamos despertar uma reflexão na comunidade acadêmica sobre práticas educacionais atrativas aos discentes da geração digital, como membros ativos do seu próprio processo de ensino e aprendizagem, respeitando seus saberes e suas preferências. Novas pesquisas podem ser realizadas, buscando elucidar eventuais desvantagens no uso dos recursos tecnológicos para o ensino desta geração em cursos de Graduação de Enfermagem.

Descritores: Recursos Tecnológicos. Educação. Enfermagem. Geração Digital.

INTRODUÇÃO

Atualmente os recursos tecnológicos vêm sendo aplicados com maior intensidade enquanto ferramenta de auxílio no processo de ensino-aprendizagem para a nova geração de universitários, pois se sabe que a conectividade e a linguagem digital são partes integrantes da educação contemporânea (PAIVA, 2010).

Os universitários de hoje fazem parte de uma nova geração, denominada por alguns pesquisadores de “nativos digitais”, que parecem demonstrar necessidades de aprendizagem muito diferentes do que as gerações anteriores. Estudos afirmam que os jovens da atualidade aprendem mais facilmente quando o aprendizado se relaciona com a tecnologia e respondem positivamente ao desenvolvimento de atividades em grupo, baseadas em experiências, problemas e aprendizado interativo (ALVAREZ; DAL SASSO, 2011).

Prensky (2012) observa a necessidade de se rever as teorias e práticas educacionais para que venham ao encontro dos novos estilos de aprendizagem, e defende que essas práticas sejam baseadas em jogos, e novos recursos tecnológicos, justamente por serem versáteis e interativos.

Em uma revisão integrativa realizada abordando as redes sociais nos processos de trabalho em enfermagem, verificou-se que no meio

acadêmico o uso destes novos recursos tecnológicos, aumentam a interação e a colaboração, e desenvolvem habilidades de reflexão crítica entre os discentes (MESQUITA *et al.*, 2017).

A geração digital possui extrema facilidade no manejo destas novas tecnologias, tornando-os impacientes e pouco estimulados frente às estratégias de ensino tradicionais, que transmitem o conhecimento de forma verticalizada (MASSON *et al.*, 2014).

Há alguns anos, o paradigma da transmissão vertical de conhecimento vem se rompendo, fazendo pensar no processo de ensino-aprendizagem no qual o discente passa a ter autonomia e se torna sujeito na construção do saber, formulando hipóteses, pesquisando, tomando decisões e buscando continuamente a sua atualização (FREIRE, 1996).

A tecnologia não se faz presente apenas na educação, mas também no mercado de trabalho atual. Os registros em prontuários eletrônicos e a disseminação das tecnologias em saúde, contribuem para que a utilização e a dependência a estes recursos continuem a crescer se expandir, proporcionando valiosa oportunidade em produzir e utilizar a informação adequadamente, assegurando que novos conhecimentos constituam-se em subsídios fidedignos no suporte à educação, à pesquisa, à prática e à gestão em enfermagem (TOBASE *et al.*, 2013).

O mercado de trabalho demanda profissionais de saúde que estejam preparados para lidar com as tecnologias emergentes, de forma que os modelos tradicionais de ensino já não comportam tamanha necessidade (MILLÃO *et al.*, 2017).

Por conta da tecnologia estar cada vez mais presente na realidade da educação, do mundo do trabalho e das relações sociais, torna-se fundamental que as Universidades desenvolvam práticas de aprendizagem que despertem o interesse e atendam às necessidades desta nova geração (RODRIGUES; BOTTI, 2015).

Neste sentido, este estudo tem como objetivo: Identificar quais recursos tecnológicos vem sendo adotados para o ensino da geração digital em cursos de Graduação de Enfermagem.

METODOLOGIA

Trata-se de uma Revisão Integrativa de Literatura, caracterizada como um tipo de revisão que reúne achados de estudos desenvolvidos, permitindo aos revisores sintetizar resultados sem ferir a filiação epistemológica dos estudos empíricos incluídos (SOARES *et al.*, 2015).

Nesta revisão adotou-se as seguintes etapas: 1) Seleção da pergunta de pesquisa; 2) Busca na literatura; 3) Caracterização dos estudos; 4)

Análise dos achados; 5) Interpretação dos resultados; 6) Síntese da revisão (GANONG, 1987). Foi desenvolvido um protocolo de revisão integrativa (Apêndice A) avaliado previamente por dois pesquisadores *ad hoc* no método e no conteúdo.

Assim, a revisão foi desenvolvida a partir da seguinte questão norteadora: quais recursos tecnológicos vêm sendo adotados para o ensino da geração digital em cursos de graduação de enfermagem?

A busca foi realizada via Portal da CAPES, nas bases de dados *Education Resources Information Center (ERIC®)*; *Cumulative Index to Nursing and Allied Health Literature (CINAHL®)*; Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS®); *Medical Literature Analysis and Retrieval System Online (MEDLINE/PubMed®)*, *Scopus®*, *Web of Science®* e *Google Scholar®*, publicados no período de 2013 a 2017. A coleta dos dados ocorreu no período de agosto a dezembro de 2017.

Os critérios de inclusão compreenderam artigos que contemplassem os termos de busca disponíveis nas bases de dados descritas acima, que envolvessem participantes discentes de cursos de Graduação de Enfermagem, nos idiomas inglês, espanhol e português, na forma de texto completo.

Os seguintes termos de busca foram combinados de diferentes formas para garantir uma busca ampla (Quadro 2): *Nursing, technological resources, education, teaching, digital generation, digital native generation, generation Z, digital learning, digital literacy*, enfermagem, recursos tecnológicos, educação, nativo digital, geração digital, *educación, enfermería*.

Quadro 2 – Cruzamentos realizados de acordo com as bases de dados selecionadas- Florianópolis, SC, Brasil, 2017.

Bases de dados	Cruzamentos
LILACS®	Nursing OR Enfermería OR Enfermagem OR Technological Resources OR Recursos tecnológicos OR Educación OR Education OR Educación
	AND Digital generation OR Digital native generation OR Nativo digital OR Geração digital OR Generation Z OR Digital native OR Digital natives OR Digital learning OR Digital literacy

ERIC®	Digital native generation OR Generation Z OR Digital generation OR Nursing OR Technological resources
CINAHL®	Digital generation OR Digital native generation OR Generation Z OR Digital native ORDigital natives OR Digital learning OR Digital literacy
	AND Nursing OR Technological resources OR Education OR Teaching
Scopus®	Digital generation OR Digital native generation OR Generation Z OR Digital native OR Digital natives OR Digital learning OR Digital literacy
	AND Nursing OR Technological resources OR Education OR Teaching
MEDLINE/ PubMed®	Digital generation OR Digital native generation OR Generation Z OR Digital native OR Digital natives OR Digital learning OR Digital literacy
	AND Education OR Education OR Education OR Teaching
Web of Science®	Nursing OR Technological resources OR Education
	AND Digital generation OR Digital native generation OR Generation Z OR Digital native OR Digital natives OR Digital learning
Google Scholar®	Geração digital AND Enfermagem
	Recursos Tecnológicos AND Enfermagem

Fonte: Elaborado pelas autoras

Todos os estudos identificados por meio da estratégia de busca foram inicialmente avaliados por meio da análise dos títulos e resumos. Nos casos em que os títulos e os resumos não se mostraram suficientes para definir a seleção inicial, procedeu-se à leitura da íntegra da publicação. Superada esta fase, foram aplicados os critérios de exclusão: Trabalhos duplicados; Editoriais; Cartas; Estudos que não contemplassem o escopo do protocolo elaborado para realização da Revisão Integrativa

de Literatura (Apêndice A), ou estudos cujos métodos não estivessem bem descritos.

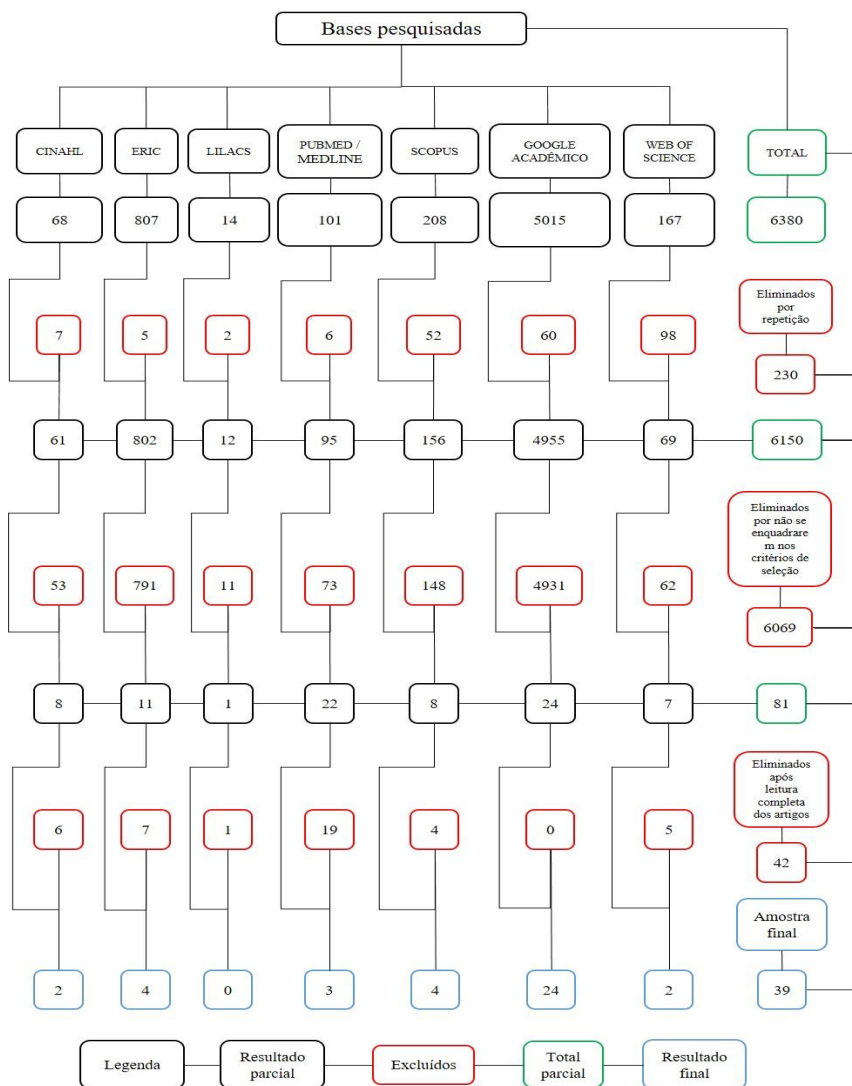
Os artigos foram lidos na íntegra e organizados em uma planilha contendo as seguintes informações: ID, título do artigo, ano de publicação e recortes textuais que abordassem recursos tecnológicos. Procedeu-se a análise do conteúdo que compreendeu a pré-análise, em que os dados foram analisados e descritos, a exploração do material, cujos dados descritos foram codificados e organizados em categorias representativas, e tratamento e interpretação, em que foram feitas inferências sobre os dados com aproximação à literatura pertinente.

RESULTADOS

A primeira pesquisa utilizando os termos de busca recuperou 6.380 artigos (aplicando filtros de ano, idioma e texto completo).

No total foram excluídos 6.341 artigos, assim distribuídos: 230 excluídos por repetição, 149 por incluírem alunos de graduação de outros cursos diferentes da enfermagem, 42 por não apresentarem textos completos, 57 por entrevistarem professores e alunos no mesmo estudo, 41 estudos que estavam em andamento (portanto, sem conclusões), 5.819 por não aderência ao tema e 03 por não descreverem o método de forma completa. A amostra final foi composta por 39 artigos, conforme apresentado na (Figura2):

Figura 2 – Identificação da seleção dos artigos incluídos, excluídos e selecionados desta Revisão Integrativa de Literatura - Florianópolis, SC, Brasil, 2017.



Fonte: Elaborado pelas autoras

Os trinta e nove (39) estudos selecionados contendo o número de identificação (ID), título do artigo e ano de publicação, estão apresentados no Quadro 3.

Quadro 3 – Síntese dos estudos incluídos na Revisão de acordo com título do artigo e ano de publicação - Florianópolis, SC, Brasil, 2017

ID	TÍTULO DO ARTIGO	ANO DE PUBLICAÇÃO
01	Millennial generation student nurses' perceptions off the impact to multiple technologies on learning	2013
02	Education technology to service a new population of e-learners	2015
03	Flipping the Classroom: A pedagogical approach to applying clinical judgment by engaging, interacting, and collaborating with nursing students	2016
04	Objeto virtual de aprendizagem sobre o raciocínio diagnóstico em enfermagem aplicado ao sistema tegumentar	2015
05	Involving a young person in the development of a digital resource in nurse education	2014
06	Transitioning a bachelor of science in nursing program to blended learning: Successes, challenges & outcomes	2016
07	Can podcasts for assessment guidance and <i>feedback</i> promote self-efficacy among under graduate nursing students? A qualitativ estudy	2017

08	Traditional Instruction Versus Virtual Reality Simulation: A Comparative Study of Phlebotomy Training among Nursing Students in Kuwait	2016
09	Nursing students' experiential learning processes using an online 3D simulation game	2015
10	Clinical Case in digital tecnologia for nursing students learning: uma revisão integrativa	2016
11	Two steps forward, one stepback: e-portfólio	2015
12	On-line discussions in nursing education: Increase retention and utilize innovative teaching strategies	2014
13	Strategies to Incorporate Virtual Simulation in nursing education	2014
14	Wikis as digital learning resources in nursing education	2017
15	Uso do Moodle na Disciplina de Informática em Enfermagem	2013
16	A educação a distância no ensino e na prática de enfermagem: revisão integrativa	2016
17	Objeto digital em enfermagem neonatal: impacto na aprendizagem de estudantes	2015

18	Comparação de estratégias de aprendizagem nas Modalidades presencial e on-line sobre doenças sexualmente transmissíveis	2015
19	Serious game e-Baby: percepção dos estudantes de enfermagem sobre a aprendizagem da avaliação clínica do bebê prematuro	2015
20	Ensino e aprendizagem em ambiente virtual: atitude de acadêmicos de enfermagem	2015
21	O ensino da disciplina de informática em saúde nos cursos de graduação de enfermagem	2017
22	Hipermídia educacional sobre punção venosa periférica: perspectiva de acadêmicos de enfermagem	2014
23	Literatura em multimídia educativa: construção de um recurso pedagógico para o ensino da enfermagem psiquiátrica	2014
24	A <i>internet</i> e sua influência no processo ensino aprendizagem de estudantes de enfermagem	2013
25	Ambiente virtual de aprendizagem no ensino presencial em enfermagem: uma proposta de abordagem metodológica	2013

26	Avaliação de uma tecnologia educacional para a avaliação clínica de recém-nascido prematuros	2013
27	Análise da produção científica nacional sobre a utilização de tecnologias digitais na formação de enfermeiros	2013
28	Recursos midiáticos na educação a distância em enfermagem: uma revisão narrativa da literatura	2015
29	Construção de um aplicativo digital para o ensino de sinais vitais	2016
30	Avaliação de disciplina na modalidade a distância por estudantes de graduação em enfermagem	2015
31	Contribuições das tecnologias educacionais digitais no ensino de habilidades de enfermagem	2017
32	Construção de objetos virtuais de aprendizagem para o ensino da história em enfermagem	2014
33	Utilização de aplicativos digitais no ensino de cálculo de medicamentos para enfermagem	2016
34	Percepções de estudantes de enfermagem sobre educação a distância	2016

35	Aplicação do mapa conceitual: resultados com diferentes métodos de ensino-aprendizagem	2016
36	Recursos tecnológicos na educação em enfermagem	2013
37	Integração de tecnologias digitais no ensino de enfermagem	2017
38	Tecnologia no ensino de enfermagem	2015
39	The opinions of nursing students regarding the first implementation of distance education.	2017

Fonte: Elaborado pelas autoras

Dos 39 artigos que compõem a amostra, 14 (35.9%) estão no idioma inglês e 25 (64.1%) no idioma português. Com relação ao ano de publicação, 2015 foi o ano prevalente, compreendendo uma amostra de 11 (28,2%) artigos. Em relação a origem dos estudos verificou-se que 25(64.1%) foram desenvolvidos no Brasil, o que demonstra um número expressivo de publicações e reflete o cenário nacional de interesse pela temática.

Durante a realização da análise de conteúdo emergiram as seguintes categorias: Recursos Tecnológicos adotados no ensino da geração digital em cursos de Graduação de Enfermagem; O uso de recursos tecnológicos para o ensino da geração digital em cursos de Graduação de Enfermagem e suas vantagens; e as Limitações encontradas no uso de recursos tecnológicos para o ensino da geração digital em cursos de Graduação de Enfermagem, conforme descritas a seguir.

1ª Categoria - Recursos tecnológicos adotados no ensino da geração digital da Graduação de Enfermagem

Com o advento das novas tecnologias, tornou-se evidente a aplicação de recursos mais atuais para auxiliar os docentes das mais diversas áreas no processo de ensino-aprendizagem, sejam nas modalidades presenciais ou a distância (SPERONI, VIZZOTT, 2015).

A facilidade que se tem hoje de acesso à *internet* possibilita a adoção de novas abordagens no ensino voltado a saúde. Dessa forma, os recursos tecnológicos e computacionais contribuem para suprir as demandas de informações, que são indispensáveis para os processos de tomada de decisão, além de fornecer novas opções didáticas que podem incluir imagens, vídeos e áudios de forma interativa (MILLÃO *et al.*, 2017).

Ao analisar os recursos tecnológicos mais adotados no ensino da geração digital em cursos de Graduação de Enfermagem empregados nos estudos, verificou-se os seguintes resultados elencados na (Quadro 4):

Quadro 4 –Recursos tecnológicos citados nos estudos incluídos na Revisão-Florianópolis, SC, Brasil, 2017.

RECURSOS CITADOS	ID DO ARTIGO
Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem (AVEA)	4,15,16,18,19,20, 21, 22,25,27,28,29, 30, 31, 33,38
Fóruns on-line de discussão	3,7,10,11,13,15, 20, 21,25,28,29, 32, 33, 38
Simulação de Realidade Virtual (VRS)	1,2,3,6,8,9,10,13,17,26,27,31,36,37,38
Vídeos	2,10,14,16,17, 20, 21, 22,26, 27,28,30,31, 32
Ensino à distância – EAD	16,17,21,22, 27,30,32,34,36,38,39
Moodle	3,4,15,16,25, 27, 28,29, 30,33,38
Softwares Educacionais	3,8,23, 26,27, 28, 31,33,35,38
Hipertextos	10,16,20, 22, 27, 28, 30, 31,36
Jogos virtuais 3D	2,9,13, 19, 20,27, 30, 31
Áudios	2,10,16,17, 20, 27, 32
Imagens	10,17, 22, 26, 27,32,36
Espaços Wiki	2, 6,13,14,28,38
Links da Web	10,13,16, 20, 22
Redes Sociais	2,14, 29, 33, 34
Aprendizagem combinada/ <i>Blended Learning</i>	6, 18,20,31,32,35

Podcasts	1,7, 20, 38
Chats	10, 20, 28, 32,38
Edu-blog	2,13,14, 20
Aplicativos para dispositivos móveis	20, 29, 31, 33
Demonstração de Power Points	13,15,18,24
Animações	10,15,17,36
Tele-educação	15,28,34
Quiz Online	3,10, 31
Testes informatizados da WebCT	1,15
E-mail	10, 38
E-portfolio	11,38
Blackboard'sCollaborate ou Adobe Connect- métodos síncronos de instrução	13,15
<i>E-learning</i>	28, 31
Telessaúde	15, 38
Clickers	1,13
ITunes	2
<i>Serious games</i>	19
Educreations	2
Skype na Sala de aula	2
Adobe Educação e Troca	2
Top Hat	3
Questionário online	3
Histórias digitais	5
Fluxogramas/ Gráficos	10
Revistas on-line	10
Discussão on-line por meio de jogo de quebra-cabeças que divide o conteúdo em seções onde cada discente faz uma contribuição para descobrir o "enigma".	12
Palestras com recursos de bate-papo interativos	13
Simulação híbrida – mistura simulação virtual com simulação baseada em manequim	13
AulaNet	15
Learning Space	15
<i>E-book</i> interativo	20

Webquest	20
Prezi Power	32
SpecialInterestGroup (SIG)	38
Teleimersão	38
ObjectiveStructuredClinicalExamination (OSCE)	38
ODA - objetos digitais de aprendizagem	17

Fonte: Elaborado pelas autoras

Entre os recursos tecnológicos mais citados para o ensino da geração digital em cursos de graduação de Enfermagem observa-se que (16) estudos descrevem o uso dos Ambientes Virtuais de Ensino Aprendizagens (AVEA) para elaboração e desenvolvimento de disciplinas, (15) estudos citam a aplicação dos Simuladores de Realidade Virtual (VRS) para permitirem experiências de situações da vida real em um ambiente artificial, (15) estudos utilizam os fóruns de discussão online, e (14) os vídeos como forma complementar ao ensino presencial. Outros (11) estudos descrevem o uso da plataforma Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), e do Ensino a Distância (EAD) para auxiliarem no processo de ensino-aprendizagem. Foram citados ainda (10) estudos relatando o desenvolvimento de softwares educacionais, (09) estudos citando o uso de Hipertextos, (08) estudos utilizando Jogos Virtuais 3D, (07) estudos que aplicaram recursos com o auxílio de Áudios e Imagens e (06) estudos aplicando os espaços Wikis para apoiar o ensino da geração digital.

Nota-se por meio dos estudos levantados que os cursos de Graduação em Enfermagem tanto no Brasil como em outros países, estão aderindo cada vez mais ao uso de diversos recursos tecnológicos para o ensino dessa nova geração.

Lahti, Hätönen e Välimäki (2014) corroboram com estes achados e afirmam que as tecnologias educacionais digitais vêm sendo cada vez mais adotadas nos cursos de graduação, colaborando na flexibilização das atividades, uma vez que permite ao discente acessar os conteúdos em tempo e no local de sua preferência, proporcionando ainda a interação entre discentes e docentes para além do espaço físico da aula presencial.

2ª Categoria - O uso de recursos tecnológicos para o ensino da geração digital em cursos de Graduação de Enfermagem e suas vantagens

O recurso tecnológico mais citado nos estudos foi o AVEA (Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem), suas vantagens são inúmeras e consolidadas. Entre elas pode-se citar a interatividade (estudos 4,15,22,25,27,28,31,36,38), a autonomia desenvolvida pelo discente (estudos 4,10,16,20,22,28,30), a interoperabilidade e reusabilidade (estudos 28 e 32), o compromisso e responsabilidade (estudos 4,10,16,22), e o desenvolvimento de conhecimento e habilidades (estudos 28,29,31,33,38). Proporciona *feedback* do tutor e dos colegas de turma (estudo 22), torna o ensino mais atrativo e dinâmico (estudo 25), melhora a alfabetização digital (estudo 16), e estimula o trabalho em equipe aproximando os discentes (estudos 16,22,38). Permite acesso em tempo, espaço que o discente optar e, especialmente, contempla uma forma de comunicação eficaz, fora do horário escolar (estudos 15,16,22,30,31). O acesso é gratuito (estudos 25 e 28) e proporciona a segurança necessária para desenvolvimento das atividades e cursos online (estudos 22,28,29,31,33,36). Por fim permite ao docente uma forma simplificada de desenvolver, implantar e administrar aulas, palestras, discussões, exercícios e avaliações (estudos 15,22).

Outro recurso tecnológico bastante citado nos estudos foram os Simuladores de Realidade Virtual (VRS) que são sistemas de tecnologias multissensoriais relativamente novos e complexos que oferecem aos usuários uma experiência de situação da vida real em um ambiente artificial e permitem a sua imersão em um mundo virtual (MAHRER; GOLD, 2009).

São empregados para apoiar o julgamento clínico o pensamento crítico e melhorar a competência clínica dos discentes (estudos 1,2,3,8,9,10,15,37,38), proporcionam um ambiente seguro com redução de risco para os pacientes (estudos 1,8,9,10,37,38) oferecendo aos discentes um ambiente de baixa tensão para o aprendizado (estudos 1,37). As experiências simuladas facilitam as discussões e promovem engajamento e reflexão (estudos 1,38), permitem e orientam a tomada de decisão (estudos 4,10,13), a repetição das técnicas (estudos 26 e 31), e proporcionam *feedback* imediato reforçando a aprendizagem durante a experiência (estudos 1,3,9).

Os Fóruns Online bastante citados nos estudos, são recursos que oportunizam a formulação de perguntas e debates *onlines*, afim de obter esclarecimentos sobre os conteúdos e leituras atribuídas a disciplina ou ao curso ministrado (Estudo 3). Permitem maior flexibilidade aos discentes que podem acessar e participar dos fóruns na hora e local de sua preferência (estudo 12), e proporcionam oportunidades de participação a todos os discentes, inclusive aos mais tímidos, que muitas vezes em sala

de aula não manifestariam sua opinião (estudo 12 e 25). Por fim as discussões frequentemente proporcionam aos discentes um sentido compartilhado de comunidade (estudo 12 e 25).

Os *Serious Games* são os recursos preferidos da geração digital, e vai ao encontro das características consideradas fundamentais em ferramentas educacionais desta natureza, incluindo disponibilização de cenário para que o discente solucione problemas vivenciados na simulação, formule hipóteses de tomada de decisão e interaja com uma ferramenta lúdica e interessante (estudo 19). Proporcionam oportunidades para testes, experimentação e repetição, para melhorar os desempenhos (estudos 9,10,13), além disso a correção de erros durante a jogabilidade é associada a bons resultados de aprendizagem, e os comentários sobre o desempenho fornecem o *feedback* imediato e reforçam o aprendizado e a auto-reflexão (estudo 9). A autonomia foi apontada demonstrando ser uma vantagem marcante da ferramenta e também muito importante sob a ótica da valorização do aprendiz como membro ativo e principal do processo de ensino-aprendizagem (estudo 19). Por fim o uso fácil permite que os discentes desenvolvam suas tarefas com a ferramenta em qualquer local ou horário, respeitando as especificidades de cada um e o ritmo individual de aprendizagem (estudo 19).

O EAD (Ensino a Distância) também foi um recurso muito citado nos estudos e trata-se de um modelo comunicativo-pedagógico cíclico e dinâmico que favorece a comunicação, permitindo que tanto o docente ou tutor quanto o discente possam trocar de papel constantemente, estimulando a comunicação bidirecional por meio de mídias que possibilitam a “ida e vinda” da mensagem, favorecendo assim, o processo de construção do conhecimento (estudo 16). A grande vantagem do EAD é a qualificação de discentes que trabalham em regiões distantes e de difícil acesso (estudo 38), reduzindo os deslocamentos e conseqüentemente os custos (estudos 32 e 38). Permite a comunicação entre discentes, profissionais, docentes e tutores em todo o mundo (estudos 13,34,38), gera autonomia no discente (estudos 16 e 34) e proporciona aprendizado colaborativo (estudos 34 e 38). Inova o processo de aprendizagem e promove a capacitação contínua dos envolvidos (estudos 21 e 38), promovendo as boas práticas profissionais, capacitando o discente às exigências atuais do mercado (estudos 21 e 24). Flexibiliza o tempo e o local para o estudo (estudos 34 e 39), reduzindo as tensões dos discentes (estudo 34). Facilita o processo de raciocínio clínico e proporciona uma reflexão crítica sobre a prática (estudo 21).

Outro recurso que apresenta vantagens significativas é aprendizagem combinada, que associa o ensino presencial com o uso de

ferramentas tecnológicas. A aprendizagem combinada permite interação e o desenvolvimento de habilidades que proporciona um aprendizado significativo, sendo uma ferramenta relevante de apoio ao ensino presencial na enfermagem (estudos 18,20,31,35). Além disso melhora a alfabetização digital, e dá ao discente maior flexibilidade, pois permite o aprendizado independentes fora da sala de aula (6,7,10,20).

Já o Podcast é uma inovação tecnológica que permite transferir conteúdo de áudio para dispositivos móveis: MP3 players, telefones celulares e computadores móveis (CEBECI; TEKDAL, 2006). Uma das características mais marcantes dos podcasts é a flexibilidade com que podem ser usados em diferentes ambientes (via computador alto-falantes, estéreo de carro ou fones de ouvido) (estudo7). Esta flexibilidade permite aos discentes adaptar atividades educacionais aos seus requisitos pessoais (estudos 7 e 38). Os discentes relatam ainda maior clareza sobre os conteúdos trabalhados e por conta disso mais confiança na hora de adquirir o conhecimento e as habilidades necessárias (estudo7).

Outro recurso bastante inovador citado foram os Clickers, sistemas eletrônicos de respostas que se constituem por meio de transmissores estudantis, que geralmente são pequenas unidades portáteis aproximadamente do tamanho de um celular, e necessitam de instrutores que transmitem e recebem as respostas e um computador que faz um compilado das mesmas, encaminhadas pelos discentes e mostra em tempo real, o número de erros e acertos que a turma encaminhou (KEOUGH, 2012). Sua maior vantagem é apoiar a geração digital por meio do *feedback* imediato, melhorando a confiança, a atenção nas aulas, a satisfação geral com os conteúdos ministrados e a interação entre docentes e discentes (estudo 1). Além disso permite que o discente responda anonimamente o que pensa ser correto sem ser influenciado pelos colegas (estudo 1).

Vale a pena citar ainda o Wiki que se trata de uma ferramenta que tem por base a lógica do trabalho em grupo mediante o desafio da comunicação online, estando os usuários sensíveis a participar como emissores e receptores no processo de construção de conhecimentos por meio das suas contribuições e experiências (SALVADOR *et al.*, 2015). Pode contribuir não apenas para a competência digital, mas também a resolução de problemas que estimulam o pensamento crítico (estudos 14 e 38). Os uso de Wikis também podem criar oportunidades para novas formas de aprendizagens colaborativas, fornecendo treinamento na avaliação crítica de fontes, e na imposição de critérios mais rigorosos para a precisão e a clareza linguística (estudos 14 e 38).

Nota-se que as vantagens no uso de novas tecnologias para o ensino da geração digital são inúmeras, e a maioria delas vão ao encontro das características e preferências dessa geração.

No entanto, deve-se considerar que apenas a utilização da tecnologia não é a garantia de uma efetiva aprendizagem, havendo a necessidade de serem desenvolvidas ações pedagógicas que permitam um fazer crítico vinculado à realidade, construído na autonomia e na cooperação dos discentes (COGO *et al.*, 2013).

3ª Categoria - Principais limitações encontradas no uso de recursos tecnológicos para o ensino da geração digital em cursos de Graduação de Enfermagem

Poucos estudos (14) elucidam as limitações encontradas na aplicação dos recursos tecnológicos para o ensino dos discentes da geração digital graduanda de enfermagem.

Entre as dificuldades citadas na implementação de novos recursos tecnológicos, a exigência de tempo e dedicação maior do docente para o preparo das aulas foram citadas. Por outro lado, a dedicação maior dos discentes também foi citada, pois eles precisam se comprometer com os cursos à distância para ouvir palestras on-line, leitura completa para a próxima aula interativa na classe, fazer os testes on-line pré-classe, e completar uma tarefa após cada sessão na sala de aula (estudo 3). Além disso discentes que são acostumados a aprender por meio de um formato tradicional podem resistir a assumir mais responsabilidade para sua própria aprendizagem (estudo 06).

A falta de ajustes com os estilos de aprendizagens preferidos de alguns discentes foram citadas, fazendo com que eles não tenham uma aderência e uma aprendizagem efetiva. Além disso, os estudos mostram que alguns discentes preferem uma abordagem combinada que permita também o contato presencial e regular com seus colegas e professores (estudo 07,16,33,34,39). E destacam que as vídeo-aulas não suprem suas necessidades por respostas individualizadas (estudo 34).

Uma limitação importante encontrada foi a necessidade de prestação de suporte pedagógico e técnico, que inclui tanto a pedagogia de propósito como a técnica de suporte para o software utilizado. Assim como a pouca fluência digital de discentes e docentes que pode comprometer o processo de aprendizagem, e também a falta de estrutura para acesso a computadores e ou à *internet* tanto na universidade como na casa dos discentes (estudo 11,16,21,25,27,39).

Com relação às publicações nos fóruns de discussão online, foram citadas limitações relacionadas a exibição contínua do conteúdo compartilhado para que os participantes possam ver e potencialmente criticar. Nestes casos as palavras e as opiniões ficam congeladas no tempo e isso pode proporcionar uma sensação de vulnerabilidade que poderia levar a discussões fracas. Pode ocorrer também um copia e cola do conteúdo da discussão, e problemas como o "desaparecimento" de um post publicado (estudo 12).

Na aplicação de EAD foram citados os conflitos nos momentos de trabalho em grupo que podem se intensificar devido ausência física do professor. Assim, caberá ao docente identificar a ocorrência dos conflitos e gerenciar os mesmos para promover a aprendizagem (estudo 30). Os discentes também podem se tornar menos motivados em ambientes educacionais onde eles não estão sendo acompanhados por um instrutor e como consequência exibem uma atitude não comprometida com a educação a distância (estudo 34).

A falta de empenho do discente, e as dificuldades com o gerenciamento do tempo extraescolar que podem trazer resistência e maus resultados na aprendizagem (estudo 20, 25, 34) também foram citadas.

Além disso a ausência de instrumentos de avaliação da aprendizagem por meio de aulas online, e o custo para o desenvolvimento de recursos tecnológicos pode ser variável não sendo acessível a todas as Universidades (estudos 27 e 33).

Por fim foram citadas dificuldades relatadas pelos discentes que não passam por um processo de capacitação prévio para o acesso e o desenvolvimento das atividades online (estudos 11,12, 25,34). Assim, percebe-se a necessidade de uma orientação aos discentes para a facilitação do acesso à informação, de forma a permitir a utilização da ferramenta de forma mais eficiente pelos usuários (estudo 22).

DISCUSSÃO

Os resultados desta revisão integrativa indicam que o número de pesquisas sobre o assunto vem crescendo junto com a chegada da geração digital nos cursos de graduação.

A preocupação em estudar esta nova geração e os recursos tecnológicos mais adotados e atrativos a ela, refletem a preocupação da comunidade acadêmica em buscar novas estratégias para envolver estes discentes, afim de produzir um efetivo processo de ensino-aprendizagem.

Entre as principais vantagens citadas no uso de recursos tecnológicos para o ensino desta nova geração, ficaram em maior

evidencia a questão da interatividade, da alfabetização digital, do estímulo ao trabalho em equipe, e da segurança em ambientes simulados que permitem a repetição das técnicas e proporcionam *feedback* imediato, reforçando a aprendizagem durante a experiência. A flexibilização no uso destes recursos também foi bastante citada pois permite que os discentes desenvolvam suas atividades em qualquer local ou horário, respeitando as especificidades de cada um e o ritmo individual de aprendizagem.

O aprendizado mediado pelos recursos tecnológicos e a tecnologia da informação permite a utilização de novos métodos pedagógicos, cujo diferencial está no envolvimento dos sujeitos, docentes e discentes. Entretanto, tais iniciativas pressupõem desafios mais complexos do que meramente disponibilizar o acesso à *internet* em laboratórios bem equipados, é necessário por exemplo, adaptações metodológicas, reestruturação pedagógica e, sobretudo, a escolha do software educacional e infra-estrutura técnica adequada. Assim, entende-se que ampliar o acesso à informação, integrando diversificados métodos não é prudente, caso não ocorra o comprometimento e, sobretudo, a motivação do corpo docente (SALVADOR; SAKUMOTO; MARIN, 2013).

É muito importante que ocorra também a capacitação pedagógica dos profissionais envolvidos no processo, pois dele são exigidas algumas competências e habilidades, uma vez que o mesmo atua como elo entre os discentes, e precisa estar apto a orientá-los na construção do conhecimento, assegurando que os objetivos sejam alcançados (MATOS *et al.*, 2016).

Vale salientar que o uso dos recursos tecnológicos no contexto da formação em enfermagem, não deve estar atrelado a um desejo pessoal de um professor em uma disciplina, mas é necessário a definição de uma política institucional que estabeleça de fato o seu papel na formação de profissionais de enfermagem (SILVA *et al.*, 2016).

Quanto ao fato que sugere que a figura do professor possa ser substituída pelo uso de recursos digitais, verifica-se nos estudos uma expressiva discordância dos discentes explicitando a relação que as tecnologias educacionais devem ter, ou seja, de ferramenta auxiliar e não de ferramenta substitutiva do papel do docente, tampouco de solução isolada para os problemas da educação para essa geração.

Os recursos tecnológicos podem ser utilizados sim, porém de forma complementar e combinada no ensino, reforçando a ideia de instrumento que acrescenta, mas não exime a função de mediação do educador (AREDES *et al.*, 2015).

A associação de diferentes recursos tecnológicos desenvolve distintas habilidades, o que promove uma aprendizagem significativa. Por

isso as Universidades precisam avançar com propostas mais flexíveis e híbridas, com integração de espaços físicos e virtuais, permeadas por metodologias ativas (HOLANDA; PINHEIRO,2015)

Compete às instituições universitárias maior sensibilização para abertura de espaços cibernéticos, de forma a proporcionar melhorias no ensino, na formação e na aprendizagem (LEITE *et al.*, 2013).

Por fim nada disso será possível se o conflito na aplicação dos métodos tradicionais de ensino, vivido entre educadores e educandos não forem superados. Para que isso ocorra é fundamental que todos os envolvidos no processo educativo consigam transcender o papel histórico e cultural da tendência tradicional, transformando o ensino bancário em um processo ativo e libertador (CANEVER *et al.*, 2013).

CONCLUSÃO

A partir dos estudos analisados pode-se afirmar que os recursos tecnológicos vêm sendo cada vez mais adotados no ensino da geração digital em cursos de Graduação em Enfermagem.

Entre os recursos tecnológicos mais citados para o ensino da geração digital em cursos de graduação de Enfermagem observa-se o uso dos Ambientes Virtuais de Ensino Aprendizagens (AVEA), dos Simuladores de Realidade Virtual (VRS), dos fóruns de discussão online, dos vídeos, da plataforma Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), do Ensino a Distância (EAD), dos softwares educacionais, dos Hipertextos, dos Jogos Virtuais 3D, de Áudios e Imagens e dos espaços Wikis para apoiar o ensino desta nova geração.

Os resultados desta revisão integrativa contribuem para que a sociedade acadêmica reflita sobre práticas educacionais que realmente considerem os discentes da geração digital, como membros ativos do seu próprio processo de ensino e aprendizagem, respeitando seus saberes e suas preferências.

Nos tempos atuais, não pode-se mais pensar num ensino que seja descolado da realidade social, pois vivemos na era digital. O ensino na área da enfermagem precisa estar atualizado e atento para acompanhar os avanços tecnológicos, usufruindo ao máximo das possibilidades e ferramentas pedagógicas que se mostram atrativas, principalmente em se tratando de um público que na sua maioria configura-se por discentes da geração digital.

Nesta revisão integrativa foram encontrados poucos estudos que abordassem as limitações encontradas no uso de recursos tecnológicos para o ensino desta nova geração. Novas pesquisas podem ser realizadas

buscando elucidar com maior profundidade se existem desvantagens no uso dos recursos tecnológicos para o ensino da geração digital em cursos de Graduação de Enfermagem.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, A.G; DAL SASSO, GTM. Aplicação de objeto virtual de aprendizagem, para avaliação simulada de dor aguda, em estudantes de enfermagem. Revista Latino-Americana de Enfermagem, v. 19, n. 2, p. 229-237, 2011.

AREDES, N. D.A.*et al.* Objeto digital em enfermagem neonatal: impacto na aprendizagem de estudantes. Revista Eletrônica de Enfermagem, v. 17, n. 4, p. 1-11, 2015. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fen/article/view/34856/20679>> Acesso em: 02 out. 2017.

CANEVER, B.P *et al.* Tendências pedagógicas na produção do conhecimento em educação em enfermagem do estado de São Paulo. Rev. bras. enferm., Brasília , v. 66, n. 6, p. 935-941, 2013. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672013000600019&lng=en&nrm=iso Acesso em: 06 nov. 2017.

CEBECI, Z.; TEKDAL, M. Using podcasts as audio learning objects. Interdisc. J. Knowl. Learn. Objects, Manchester, v. 2, p. 47-57, 2006. Disponível em: <http://www.ijello.org/Volume2/v2p047-057Cebeci.pdf> . Acesso em: 08 Out.2017.

COGO ALP, Pedro ENR, Silva APSS, Alves EATD, Valli GP. Utilização de tecnologias educacionais digitais no ensino de enfermagem. CiencEnferm. v. 19, n. 3, p. 9-21, 2013. Disponível em: http://www.scielo.cl/pdf/cienf/v19n3/art_03.pdf Acesso em: 08 Out.2017.

DEOLIVEIRA SALVADOR, P.T.C *et al.* Tecnologia no ensino de enfermagem. Revista Baiana de Enfermagem, v. 29, n. 1, 2015. Disponível em: <https://search.proquest.com/openview/b3bac6b88e604e749cc505f7de9eb3bc/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2040112> . Acesso em: 08 Out.2017.

FINO, C. N. Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 14, n. 2, p. 273-291, 2001.

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

GANONG, L.H. Integrativereviewsof nursing. *Rev. Nurs Health*, v.10, n. 1, p. 1-11, 1987.

HOLANDA, V. R.de, PINHEIRO A.K.B. Comparação de estratégias de aprendizagem nas modalidades presencial e on-line sobre doenças sexualmente transmissíveis. *Revista Texto Contexto Enfermagem*, Florianópolis, v.24, n. 2, p. 530-538, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v24n2/pt_0104-0707-tce-24-02-00530.pdf> Acesso em: 02 out. 2017.

KEOUGH, S. M. Clickers in the Classroom: A Review and a Replication. *Journal of Management Education*, v. 36, n. 6, p. 822-847, 2012. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1052562912454808>> Acesso em: 08 Out.2017.

LAHTI, M.; HÄTÖNEN, H.; VÄLIMÄKI, M. Impactof e-learning on nurses' andstudent nurses knowledge, skills, and satisfaction: a systematic review andmeta-analy-sis. *Int J Nurs Stud*. v.51, n. 1, p. 136-149, 2014. Disponível em: <[http://www.journalofnursingstudies.com/article/S0020-7489\(12\)00459-2/pdf](http://www.journalofnursingstudies.com/article/S0020-7489(12)00459-2/pdf)> Acesso em: 02 set.2017

LEITE, K.N.S.*et al.* A *internet* e sua influência no processo ensino-aprendizagem de estudantes de enfermagem. *RevEnferm UERJ [Internet]*, v. 21, n. 4, p. 464-70, 2013. Disponível em: <<http://www.facenf.uerj.br/v21n4/v21n4a08.pdf>>. Acesso em: 08 de outubro 2017.

LOPES, V.; SOUSA, V. J de. Ensino de Enfermagem em Ambientes Virtuais de Aprendizagem com metodologia ABP. Disponível em: <http://repositorio.asc.es.edu.br/bitstream/123456789/395/1/vasco_vanessa_xivcong_int_tec_edu.pdf> Acesso em: 02 out. 2017.

MAHRER, N.E.;GOLD, J.I. The Use of Virtual Reality for PainControl: A Review. *Current Painand Headache Reports* v. 13, n. 2, p. 100-109, 2009.

MASSON, V.A. *et al.* Construção de objetos virtuais de aprendizagem para o ensino da história em enfermagem. *Revista Mineira de Enfermagem*, v. 18, n. 3, p. 764-774, 2014.

MATOS DA C., J. *et al.* A educação a distância no ensino e na prática de enfermagem: revisão integrativa. *Revista de enfermagem UFPE online-ISSN: 1981-8963*, v. 10, n. 7, p. 2656-2668, 2016. Disponível em:

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/view/11327>

Acesso em: 08 Out.2017.

MESQUITA, A.C *et al.* As redes sociais nos processos de trabalho em enfermagem: revisão integrativa da literatura. **Rev. esc. enferm.**

USP, São Paulo , v. 51, 2017 . Disponível em

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342017000100800&lng=pt&nrm=iso)

[62342017000100800&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342017000100800&lng=pt&nrm=iso) Acesso em: 06 nov. 2017.

MILLÃO, L.F. *et al.* Integração de tecnologias digitais no ensino de enfermagem: criação de um caso clínico sobre úlceras por pressão com o software SIACC. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde**, [S.l.], v. 11, n. 1, 2017. ISSN 1981-6278.

Disponível em:

<https://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/1189>

Acesso em: 02 out. 2017.

PAIVA, V. M.O. Ambientes virtuais de aprendizagem: implicações epistemológicas. *Educação em Revista*, v. 26, n. 3, p. 353-370, 2010.

PRENSKY, M. *Aprendizagem baseada em jogos digitais*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2012.

RODRIGUES, S.B.; BOTTI, N.C.L. Literatura em multimídia educativa: construção de um recurso pedagógico para o ensino da enfermagem psiquiátrica. *Saúde & Transformação Social/Health & Social Change*, v. 5, n. 3, p. 124-127, 2015.

SALVADOR, M.E.; SAKUMOTO, M.; DA FÁTIMA MARIN, Heimar. Uso do moodle na disciplina de informática em enfermagem. *Journal of Health Informatics*, v. 5, n. 4, 2013. Disponível em: <http://www.jhi-sbis.saude.ws/ojs-jhi/index.php/jhi-sbis/article/view/268/181> Acesso em: 08. Out.2017.

SILVA, L. T. de C. *et al.* Percepções de estudantes de enfermagem na educação distância. *Cienc. doente, Conceção*, v. 22, n. 2, p. 129-139, agosto de 2016. Disponível em http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071795532016000200010&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 08 de outubro 2017.

SOARES, C.B. *et al.* Revisão integrativa: conceitos e métodos utilizados na enfermagem. **Rev. esc. enferm. USP**, São Paulo, v. 48, n. 2, p. 335-345. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342014000200335&lng=en&nrm=isoB .Acesso em:03 set. 2017.

SPERONI, K. S.; VIZZOTT, J. K. Recursos midiáticos na educação a distância em enfermagem: uma revisão narrativa da literatura. *Rev. Vidya*, v.35, n.1, p.41-56. 2015. Disponível em: <http://calvados.c3sl.ufpr.br/bitstream/handle/1884/45464/R%20-%20D%20-%20TALITA%20CANDIDO%20CASTRO.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 02 set.2017

TOBASE, L. *et al.* Recursos tecnológicos na educação em enfermagem. *J. Health Inform.* v.5, n.3, p.77-81. 2013. Disponível em: <http://www.jhi-sbis.saude.ws/ojsjhi/index.php/jhi-sbis/article/view/218> Acesso em: 02 set.2017

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Para a sustentação teórica da pesquisa, serão utilizados os estudos de Lee Shulman, que se dedicou a pesquisar e desenvolver estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem, e Punya Mishra e Matthew J. Koehler, que criaram o modelo TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*), incluindo a tecnologia no processo de ensino-aprendizagem.

Lee Shulman nasceu e cresceu em Chicago, filho único de imigrantes judeus, foi educado em uma escola secundária Yeshiva, e após concluir seus estudos básicos, ganhou uma bolsa para a Universidade de Chicago, onde fez graduação em Filosofia. Posteriormente a graduação, recebeu uma bolsa de estudos para um Programa de Doutorado em Psicologia, onde estudou e iniciou suas pesquisas com Benjamin Bloom, na época seu mentor (SHULMAN, 2012).

Shulman iniciou sua carreira na Universidade de Michigan onde atuou como professor de Psicologia Educacional e Educação Médica, no período de 1963 a 1982. Nunca satisfeito em ficar dentro dos limites do departamento, Shulman colaborou com um colega na escola de medicina, Arthur Elstein. Seus estudos em parceria com Arthur Elstein, são reconhecidos pelas investigações dos processos cognitivos na solução de problemas médicos, e foram publicados em 1978 pela Editora da Universidade de Harvard sob o título “*Medical Problem Solving*” (SHULMAN, 2012).

Em 1982, Shulman mudou-se para Stanford, onde atuou como professor de psicologia na Universidade de Stanford. Na área da Educação, em seu grupo de pesquisa da Universidade de Stanford traçou os principais conceitos para a reconsideração da natureza do conhecimento do professor, com especial atenção à importância do conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 2012).

Em 1996, foi nomeado o oitavo presidente da Fundação Carnegie para o Avanço do Ensino, posição que assumiu ativamente em agosto de 1997, quando a casa desta instituição de 92 anos foi transferida da costa leste para o bairro de Stanford. Essa Fundação foi criada por Andrew Carnegie em 1905 e reconhecida pelo Congresso dos Estados Unidos em 1906. Sua missão sempre foi a de fazer e desenvolver tudo que for necessário para encorajar, manter e dignificar a profissão do ensino (SHULMAN, 2012).

Lee Shulman também recebeu vários prêmios e condecorações por seu trabalho. Consta, entre eles, o maior reconhecimento da Associação Americana de Pesquisa Educacional, o prêmio “Career Award”, por sua

notável contribuição para a pesquisa educacional; e o prêmio E. L. Thorndike, em 1995, pelas suas contribuições para a área de psicologia educacional (SHULMAN, 2012).

Desde a sua aposentadoria da presidência da Fundação Carnegie em 2008, dedicou grande parte da sua atenção ao campo da Educação Judaica e à importância de desenvolver uma rigorosa investigação aplicada na intersecção da religião e da educação (SHULMAN, 2012).

3.1 CONHECIMENTOS BASE PARA O ENSINO

Lee Shulman passou sua vida profissional defendendo a importância do ensino em todos os níveis, desde o jardim de infância até a pós-graduação. É conhecido por diversos trabalhos, incluindo a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo, estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem, formação docente, base do conhecimento dos professores, educação médica, a instrução psicológica no ensino de ciências, matemática e medicina, sobre a lógica da pesquisa educacional e a qualidade do ensino nas Instituições de Ensino Superior (GAIA; CESÁRIO; TANCREDI, 2007).

Sua obra de destaque foi a Base do Conhecimento, que de acordo com Shulman (1987), pode ser categorizada envolvendo 7 tipos de conhecimentos:

- Conhecimento do Conteúdo;
- Conhecimento Didático geral, levando em conta especialmente os princípios e estratégias gerais de lidar e organizar a classe além do âmbito do sujeito;
- Conhecimento do currículo;
- Conhecimento pedagógico do conteúdo;
- Conhecimento dos discentes e as suas características;
- Conhecimento dos contextos educativos, que vão desde o funcionamento do grupo ou classe, gestão e financiamento dos distritos escolares, ao caráter das comunidades e culturas; e
- Conhecimento dos objetivos, metas e valores educacionais e suas bases filosóficas e históricas.

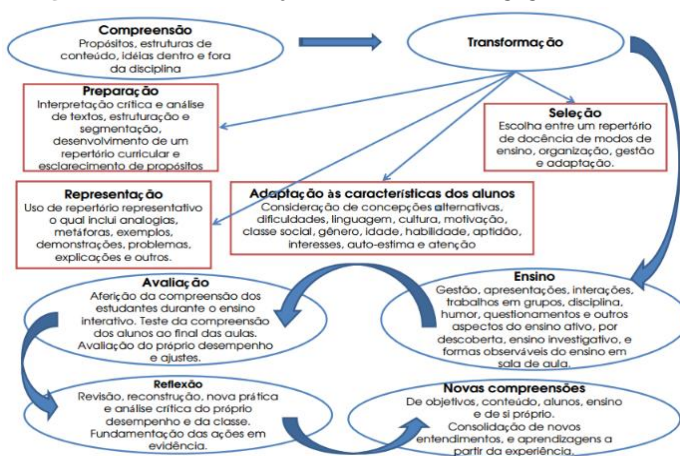
Contudo, o autor destaca mais o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, pois considera a intersecção de conteúdo e da pedagogia como sendo a chave para o professor transformar o conhecimento do conteúdo que ele possui, em formas pedagogicamente adaptadas às capacidades de aprendizagem apresentados por seus discentes.

Conforme Shulman o conhecimento pedagógico do conteúdo se define como aquele conhecimento: que vai além do conhecimento da matéria em si e chega na dimensão do conhecimento da matéria para o ensino. Dentro da categoria de conhecimento pedagógico do conteúdo Shulman inclui, para os tópicos mais regularmente ensinados numa determinada área do conhecimento, as formas mais úteis de representação dessas ideias, as analogias mais poderosas, ilustrações, exemplos e demonstrações, numa palavra, os modos de representar e formular o tópico que o faz compreensível aos demais. Uma vez que não há simples formas poderosas de representação, o professor precisa ter às mãos um verdadeiro arsenal de formas alternativas de representação, algumas das quais derivam da pesquisa enquanto outras têm sua origem no saber da prática (SHULMAN, 1986).

3.2 MODELO DE AÇÃO E RACIOCÍNIO PEDAGÓGICO (MARP)

Em 1987 Shulman apresenta o Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico (MARP) que foi adaptado posteriormente por Salazar (2005) e está apresentado na Figura 3.

Figura 3 – Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico (MARP)



Fonte: FERNANDEZ, C. (2011)

O MARP é um modelo dinâmico e cíclico de reflexão e ação docente, Shulman (apud BACKES; MOYÁ; PRADO, 2011), reflete que este modelo transforma o conteúdo em algo ensinável e compreensível

para os discentes, selecionando os materiais a utilizar, os exemplos e explicações, com o fim de adaptar o conteúdo aos discentes, levando em consideração seus interesses, preconceitos, idade, entre outros. Esse processo implica na compreensão que não é exclusivamente técnica nem reflexiva, tampouco não é somente o conhecimento de conteúdo, nem o domínio das técnicas didáticas. É a mescla de todos esses elementos orientada pedagogicamente.

Os saberes específicos ou Conhecimento de Conteúdo são construídos pelos aprendizes por meio de estratégias pedagógicas e métodos de ensino-aprendizagem utilizados pelo docente denominados de Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, ou na literatura internacional, *PCK Pedagogical Content Knowledge* (SHULMAN, 1987).

Para garantir o sucesso no processo de ensino aprendizagem dos discentes, o docente deverá se instrumentalizar com estratégias pedagógicas que possibilitem o bom aproveitamento das aulas e das atividades propostas por ele, pois é por meio da aplicação de estratégias bem planejadas para os diferentes tipos de discentes e conteúdos que o envolvimento e a aprendizagem dos mesmos se tornam mais efetivos. As estratégias para trabalhar com os discentes da contemporaneidade considerados os nativos digitais, precisam atender às dinâmicas inovadoras desta nova geração, que adora tecnologia e é capaz de fazer diversas tarefas ao mesmo tempo.

Uma vez que a tecnologia passou a ser algo determinante no contexto da educação, passa a ser importante conhecer como ela se relaciona com os outros dois saberes, o de conteúdo e o pedagógico.

3.3 TPACK - *TECHNOLOGICAL PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE* (CONHECIMENTO TECNOLÓGICO PEDAGÓGICO DE CONTEÚDO)

Uma abordagem mais completa propondo a inserção da tecnologia na relação dos saberes já estudados por Shulman (1986), surgiu em 2005 pela publicação de Koehler e Mishra responsáveis pela popularização do termo TPACK.

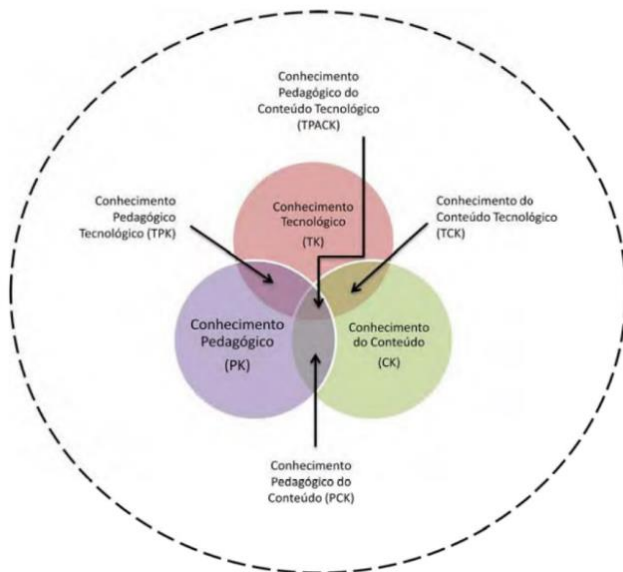
Dr. Matthew J. Koehler é professor assistente de Tecnologia e Educação na Faculdade de Educação da *Michigan State University*. Pesquisa como as tecnologias recentes, como o vídeo digital e a hipermissão, podem aprimorar abordagens baseadas em casos para desenvolver o conhecimento e o ofício dos professores no domínio complexo e estruturado do ensino. Ele também estuda abordagens pedagógicas que ajudam os educadores a desenvolver uma compreensão

das possibilidades de uso da tecnologia que podem ser aplicadas no ensino (MISHRA; KOEHLER, 2012).

Dr. Punya Mishra também é professor assistente de Aprendizagem, Tecnologia e Cultura na Michigan State University. Sua pesquisa focalizou os aspectos teóricos, cognitivos e sociais relacionados ao design e uso de ambientes de aprendizagem baseados em computador. Ele trabalhou com o Dr. Koehler na área de integração de tecnologia na formação de professores e desenvolvimento profissional de professores, tanto em situações presenciais como a distância pela web (MISHRA; KOEHLER, 2006).

Juntos em 2005 publicaram o modelo denominado TPACK - *Technological Pedagogical Content Knowledge*, ou seja, Conhecimento Tecnológico Pedagógico de Conteúdo, que inclui o fator tecnologia e propõe uma análise integrada desses três elementos (conteúdo, pedagogia e a tecnologia) para nortear a ação do professor (MISHRA; KOEHLER, 2006).

O *framework* (um conjunto de conceitos relacionados, que explicam um determinado fenômeno) do TPACK é comumente representado por meio de um diagrama com três círculos sobrepostos, cada qual, representando uma forma distinta de conhecimento dos professores, conforme apresentado na Figura 4. A estrutura inclui três categorias fundamentais de conhecimento: Conhecimento do Conteúdo (CK - *Content Knowledge*), Conhecimento Pedagógico (PK - *Pedagogical Knowledge*) e Conhecimento Tecnológico (TK - *Technological Knowledge*) (MISHRA; KOEHLER, 2006). Vejamos a seguir esta representação por diagrama:

Figura 4: Modelo TPACK

Fonte: (MISHRA; KOEHLER, 2006)

De acordo com o modelo, ao se realizara combinação destes três tipos fundamentais de conhecimento, nascem outros quatro tipos de conhecimento: o Conhecimento Pedagógico de Conteúdo (PCK – *Pedagogical Content Knowledge*), o Conhecimento Tecnológico e Pedagógico (TPK – *Technological Pedagogical Knowledge*), o Conhecimento Tecnológico de Conteúdo (TCK – *Technological Content Knowledge*) e, pela união de todos, o Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo – TPACK.

Sendo assim, para ficar mais claro o que significa cada um desses conhecimentos, se faz necessário definir o conceito de cada um deles isoladamente, conforme apresentado a partir de agora no quadro abaixo, de acordo com os autores Koehler e Mishra (2006).

Quadro 5– Fases do TPACK

<p>Conhecimento do conteúdo ou <i>Content Knowledge (CK)</i></p>	<p>É o conhecimento sobre o conteúdo que deve ser aprendido ou ensinado. Os professores devem conhecer e entender o conteúdo que lecionam, incluindo o conhecimento dos fatos centrais, conceitos, teorias, e procedimentos de um determinado campo do saber.</p>
<p>Conhecimento pedagógico ou <i>Pedagogical Knowledge (PK)</i></p>	<p>É o conhecimento sobre os processos, práticas e métodos de ensino e aprendizagem, e como eles envolvem os objetivos, valores e propósitos educacionais em geral. É uma forma genérica de conhecimento que está envolvida em todas as questões de aprendizagem dos discentes, gestão de sala de aula, desenvolvimento de plano de aula, implementação e avaliação dos discentes. Ele inclui o conhecimento sobre as técnicas ou métodos para se utilizar na sala de aula; a natureza do público-alvo e estratégias para avaliar a compreensão dos discentes. Um professor com profundo conhecimento pedagógico entende como os discentes constroem conhecimento, adquirem habilidades, desenvolvem hábitos mentais e disposições positivas em relação à aprendizagem.</p>
<p>Conhecimento pedagógico do conteúdo ou</p>	<p>Este conhecimento inclui saber quais abordagens de ensino se ajustam ao conteúdo, e da mesma</p>

<p><i>Pedagogical Content Knowledge (PCK)</i></p>	<p>forma, sabendo como os elementos do conteúdo podem ser organizados para melhoria do ensino. PCK é algo relacionado com a representação e formulação de conceitos, técnicas pedagógicas, conhecimento do que torna os conceitos difíceis ou fáceis de aprender, conhecimento do conhecimento prévio dos discentes, e as teorias da epistemologia. Ele também envolve o conhecimento de estratégias de ensino que incorporam apropriadas representações conceituais a fim de resolver dificuldades e equívocos dos discentes e promover a compreensão significativa.</p>
<p><i>Conhecimento Tecnológico ou Technological Knowledge (TK)</i></p>	<p>É o conhecimento sobre as tecnologias habituais da sala de aula, tais como livros, giz e quadro-negro, e tecnologias mais avançadas, tais como a <i>Internet</i> e vídeo. Isso envolve as habilidades necessárias para operar tecnologias específicas. No caso das tecnologias digitais, inclui o conhecimento de sistemas operacionais e computador, bem como a capacidade de usar <i>software</i>, tais como processadores de texto (Word), planilhas eletrônicas (Excel), navegadores (Google Chrome) e e-mail. O TK inclui o conhecimento de como instalar e remover dispositivos periféricos, instalar e remover programas de software, além de</p>

	criar e arquivar documentos. A capacidade de aprender e adaptar-se às novas tecnologias é importante.
Conhecimento Tecnológico do Conteúdo ou <i>Technological Content Knowledge (TCK)</i>	É a relação do conteúdo com a tecnologia, onde é necessário que os professores saibam não somente o conteúdo que ensinam, mas também a maneira pela qual os discentes podem aprender de maneira mais significativa determinado conteúdo, com a utilização de tecnologias diferenciadas e adequadas a tais conteúdos.
Conhecimento Tecnológico Pedagógico ou <i>Technological Pedagogical Knowledge (TPK)</i>	É o conhecimento sobre como as diferentes tecnologias, seus componentes e suas capacidades, são utilizadas no contexto de ensino e aprendizagem, e por outro lado, saber como o ensino pode mudar, como resultado do uso dessas determinadas tecnologias. Isso pode incluir o entendimento de que existe uma série de ferramentas para uma determinada tarefa, bem como a habilidade de escolher uma única ferramenta com base na sua função. Ou ainda escolher uma ferramenta por permitir seu uso de variadas formas ou com variadas estratégias. Inclui também o conhecimento de estratégias pedagógicas e a capacidade de aplicar essas estratégias para o uso de tecnologias. Isso inclui o conhecimento de ferramentas para manutenção de registros de classe, frequência e atribuição de notas, e

	o conhecimento de outras ferramentas mais genéricas, tais como <i>WebQuests</i> , fóruns de discussão e salas de bate-papo.
Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo ou <i>Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)</i>	O TPACK engloba o ensino de conteúdos curriculares utilizando técnicas pedagógicas, métodos ou estratégias de ensino, que utilizam adequadamente tecnologias para ensinar o conteúdo de forma diferenciada de acordo com as necessidades de aprendizagem dos discentes, considerando como as TIC podem contribuir para o ensino e para ajudar os discentes a desenvolver novas epistemologias ou fortalecer as existentes, representando a máxima conexão entre os sistemas teóricos. Assim o TPACK é um conhecimento profissional, base para o ensino verdadeiramente eficaz e altamente qualificado, que engloba a integração de tecnologias e pedagogia, que os professores adeptos usam quando ensinam conteúdos curriculares.

Fonte: (MISHRA; KOEHLER, 2006)

O TPACK elucida que mais uma vez os professores necessitam conhecer não apenas a matéria que eles ensinam, mas também alterar a maneira que o assunto pode ser ensinado por meio da aplicação de tecnologia (MISHRA; KOEHLER, 2006).

Shulman (1987) também defende que o conhecimento de conteúdo do professor deve ser adaptado de acordo com os diferentes perfis de discentes encontrados em sala de aula, e há 20 anos atrás já tratava deste assunto quando falava que um professor deveria ser capaz de transformar o conhecimento do conteúdo que ele possui em formas pedagogicamente poderosas e adaptadas às variações dos discentes levando em consideração as experiências e bagagens dos mesmos.

De acordo com a proposta de Mishra e Koehler (2006), o TPACK representa a utilização da tecnologia para apoiar estratégias pedagógicas específicas e construtivas para ensinar o conteúdo, de forma que estão devidamente adequadas às necessidades e preferências dos discentes e, exige dos professores flexibilidade e fluência do conteúdo curricular, da pedagogia, da tecnologia e do contexto envolvido, em que cada um influencia diretamente o outro (HARRIS; MISHRA; KOEHLER, 2009).

Portanto, o professor ao aprender e se adaptar ao uso de novas estratégias pedagógicas digitais, conseqüentemente, aprende a aplica-las de forma útil ao seu conhecimento pedagógico para o ensino de determinado conteúdo, e desta forma consegue conversar melhor com a geração nativa digital, facilitando o processo de ensino e aprendizagem.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Minayo (2004) entende por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade, para ela a metodologia inclui simultaneamente o método, as técnicas e a criatividade do pesquisador.

Uma pesquisa científica é a união de ações sistemáticas, minuciosas, completas, sustentadas epistemológica e metodologicamente, com as quais, partindo-se de evidências disponíveis, de teorias científicas ou intuições racionais, descobrem-se novos fatos ou fenômenos ou compreendem-se fatos ou fenômenos até então considerados complexos ou inadequadamente explicados (RAUEN, 2002).

Por sua vez, Demo (2000), caracteriza pesquisa pela atividade científica através da qual descobrimos a realidade, partindo do pressuposto de que a realidade não se desvenda na superfície, apresentando-se sim, como uma construção teórico-metodológica para construir o conhecimento.

4.1 DELINEAMENTO DO ESTUDO

Este estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória e descritiva. A pesquisa qualitativa é aquela que gera resultados que não foram alcançados por procedimentos estatísticos ou qualquer tipo de quantificação. Pode referir-se sobre a vida das pessoas, histórias, comportamentos, ao funcionamento organizativo, aos movimentos sociais ou às relações e interações. Alguns dos dados podem ser quantificados, porém a análise em si é qualitativa (STRAUSS; CORBIN, 1990, apud ESTEBAN 2010).

Minayo (2012) corrobora com este conceito de pesquisa qualitativa e defende que o principal objetivo deste tipo de pesquisa é responder as questões particulares, preocupando-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, aspirações, crenças, valores e atitudes.

Sendo assim, a escolha pela abordagem qualitativa revelou-se como a metodologia mais adequada para extrair da realidade vivenciada pelos discentes nativos digitais graduandos de enfermagem, inseridos numa IES da Região Sul do Brasil, as respostas que contribuíram para elucidar a lacuna de conhecimento que até então existia.

Já a escolha pelo tipo de pesquisa descritiva e exploratória, se deu por serem as técnicas que contribuem de forma mais aprofundada para

descrever e compreender uma situação problemática e por vezes a sua causa, demonstrando os significados e as características situacionais apresentadas na perspectiva dos sujeitos que os vivenciam.

Cabe esclarecer que os estudos descritivos são realizados para estudar fenômenos a respeito dos quais pouco se sabe. O propósito do estudo descritivo consiste em observar, descrever, elucidar e documentar aspectos de uma situação. Já os estudos exploratórios em vez de simplesmente observar e descrever os fenômenos, investigam a natureza, o modo como se manifestam, e outros fatores relacionados, inclusive fatores que talvez sejam a sua causa (POLIT; BECK, 2011).

4.2 CENÁRIO DO ESTUDO

O local da pesquisa foi a Faculdade Metropolitana de Blumenau – FAMEBLU, uma Instituição de Ensino Superior cuja mantenedora é a Sociedade Educacional Leonardo da Vinci S/S Ltda, recredenciada por meio da Portaria Ministerial No. 1469 de 07 de outubro de 2011. A escolha por esta IES em específico se deu devido ao vínculo profissional da pesquisadora.

Conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2013-2017, a Faculdade Metropolitana de Blumenau - FAMEBLU iniciou suas atividades no ano de 2002, quando, no dia 20 de abril de 2002 teve seu projeto de criação protocolado no MEC e credenciamento em 31/12/2002. Atualmente oferece mais de 60 cursos de graduação e pós-graduação, nas modalidades presencial e a distância. Com cem vagas autorizadas pelo MEC, o Curso de Bacharelado em Enfermagem foi autorizado pelo MEC por meio da Portaria nº 1.109, de 19/12/2008 e reconhecido pela Portaria do MEC nº 358, de 17/08/2011.

A estrutura curricular implantada no Curso de Bacharelado em Enfermagem da Faculdade Metropolitana de Blumenau busca contemplar, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: flexibilidade, interdisciplinaridade, compatibilidade da carga horária total e articulação da teoria com a prática (PDI 2013-2017).

O corpo docente é composto por profissionais especialistas, mestres e doutores que atuam a fim de atingirem os objetivos do curso, abaixo descritos:

- Formar um enfermeiro para atuar no cuidado humano considerando as dimensões biopsicossociais em situações de saúde-doença, nos três níveis de atenção à saúde.

Objetivos Específicos:

- Atenção Básica: Atuar no planejamento, gerenciamento e assistência de enfermagem em unidades básicas de saúde.
- Atenção Secundária: Atuar no gerenciamento, planejamento e assistência de enfermagem na média e alta complexidade da atenção à saúde.
- Gestão de Serviços de Saúde e de Enfermagem: Atuar na gestão dos Serviços de Saúde e no gerenciamento da assistência de enfermagem em organizações governamentais e não governamentais.

A matriz curricular do Curso de Bacharelado em Enfermagem da Faculdade Metropolitana de Blumenau foi concebida com um total de 4.000 (quatro) mil horas distribuídas em disciplinas teórico-práticas partilhadas em eixos temáticos denominados Núcleos Curriculares. Dentro desta carga horária, estão previstas 800 (oitocentas) horas de Estágio Supervisionado, perfazendo um total de 20% da carga horária do curso. Além das Atividades Complementares de Interesse Individual que incluem os Estudos Dirigidos - EDs totalizando 60 horas. Estão previstas também 40 horas de TCC em disciplinas que recebem o mesmo nome e 40 horas de disciplina Optativa, incluindo Libras (PDI 2013-2017).

O Estágio Curricular Supervisionado está inserido nos dois últimos semestres, sendo um semestre voltado para a atenção primária e o outro semestre dedicado para a atenção terciária à saúde, tendo como ementa: “A disciplina Estágio Supervisionado restabelece a ligação dos saberes propostos pela grade curricular e estudados ao decorrer do Curso de Graduação da Faculdade Metropolitana de Blumenau” (PDI 2013-2017).

4.3PARTICIPANTES DO ESTUDO

Os participantes do estudo foram os discentes do curso de Graduação em Enfermagem na Faculdade Metropolitana de Blumenau – FAMEBLU.

Na primeira fase da pesquisa todos os discentes do curso de Graduação em Enfermagem, que resultaram num universo de 157 pessoas, foram convidados a responder um questionário autoaplicável (Apêndice C). Nesta fase da pesquisa foram critérios de inclusão, participantes que fossem discentes do curso de graduação de Enfermagem da Faculdade Metropolitana de Blumenau – FAMEBLU, devidamente matriculados.

Na segunda fase a seleção da amostra para as entrevistas foi do tipo não-probabilística, ou seja, foram utilizados critérios para seleção dos

participantes, o que resulta que nem todos os indivíduos da primeira fase foram selecionados (DUARTE, 2010).

Foram critérios de inclusão para as entrevistas, participantes discentes do curso de graduação de Enfermagem da Faculdade Metropolitana de Blumenau – FAMEBLU, devidamente matriculados e que apresentassem as características da geração nativa digital, avaliadas por meio do questionário autoaplicável (Apêndice C).

Já os critérios de exclusão foram aplicados aos participantes que durante a coleta de dados trancassem a matrícula, desistissem do curso, ou que após a aplicação do questionário apresentassem características não compatíveis com os discentes da geração nativa digital.

4.4 COLETA DOS DADOS E ENTRADA NO CAMPO

A coleta de dados teve como base o processo de triangulação de dados e se deu por meio de análise documental, questionários autoaplicáveis e entrevistas semi-estruturadas no período de 15 de maio à 16 de julho de 2018.

No estudo qualitativo, a credibilidade pode ser incrementada por meio de diversas abordagens e a triangulação de dados, é uma importante técnica empregada, que utiliza vários recursos para se obter informações consistentes o suficiente, para sustentar uma compreensão holística e detalhada do fenômeno sob estudo (POLIT; BECK, 2011).

A triangulação de dados é considerada ainda uma técnica que articula os resultados obtidos por três instrumentos de coleta de dados, em que o pesquisador busca uma interpretação global por meio dos padrões de convergências do conjunto dos achados (POPE; MAYS, 2005).

Os documentos analisados na coleta de dados foram o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Faculdade Metropolitana de Blumenau e também o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da graduação em Enfermagem.

Outra técnica de coleta dos dados foi realizada por meio de questionários autoaplicáveis com perguntas de múltiplas escolhas sobre o tema de interesse desta pesquisa. O questionário foi elaborado pelas pesquisadoras, incluindo elementos de um questionário já aplicado anteriormente nos estudos de Holanda e Pinheiro (2015) e a partir das características definidoras da geração nativa digital elucidada nas pesquisas de Marc Prensky em 2001 e Marcos de Souza, Vasti Gonçalves de Paula Correia e Carlos Henrique Medeiros de Souza em 2013.

Após elaboração do questionário o mesmo foi pré-testado por 10 discentes do curso de Graduação de Enfermagem da Faculdade

Metropolitana de Blumenau – FAMEBLU, com o objetivo de refinar o instrumento, visando a garantia de que ele realmente iria medir aquilo que se propunha. Na análise do pré-teste, deve-se observar se todas as questões foram compreendidas de forma clara, se as respostas não indicam dificuldade quanto ao entendimento da questão e quanto à forma de preenchimento do questionário (FREITAS *et al.*, 2000).

Cabe ressaltar que os questionários avaliados no pré-teste não sofreram alterações, pois conforme relato dos avaliadores as questões estavam claras e de fácil entendimento, facilitando seu preenchimento. Os 10 questionários autoaplicáveis pré-testados pelos discentes voluntários do curso Graduação de Enfermagem não foram inclusos na amostragem final.

Após a conclusão da fase de testes e aprovação do questionário autoaplicável, o mesmo foi entregue em sala de aula de 1ª a 8ª fase para preenchimento pelos discentes que aceitassem participar da pesquisa. Os discentes que estavam frequentando a 9ª e 10ª fase correspondentes aos períodos de internato, responderam ao questionário numa noite em que estiveram com atividades agendadas na Faculdade.

Após aplicação do questionário foram analisados os dados da coleta e para que isso fosse possível, foi criado um programa no Excel® que atribuiu uma pontuação para cada resposta preenchida no questionário. Os pesos das respostas variaram de acordo com o peso das características definidoras do discente nativo digital, estabelecidas pelos pesquisadores da temática, Marc Prensky em 2001 e Marcos de Souza, Vasti Gonçalves de Paula Correia e Carlos Henrique Medeiros de Souza em 2013, conforme segue quadro 6 abaixo.

Quadro 6– Quadro de análise com valores atribuídos às respostas dos estudantes nativos digitais no questionário autoaplicável. Florianópolis (SC), Brasil, 2018.

PERGUNTAS	VALORES ATRIBUÍDOS ÀS RESPOSTAS
Com quem você mora?	(1,5) sozinho (7,5) com os seus pais (1,5) com amigos (1,5) com sua família
Há quantos anos você utiliza o computador?	5 - [(idade – anos de uso do computador) *0,1]
Com quantos anos você ganhou ou adquiriu um celular com acesso à internet?	5 - [(idade – anos de uso do celular) *0,1]

Você consegue executar mais de uma tarefa ao mesmo tempo? (Ex: estudar ouvindo música)	(7,5) sim (1,5) não
Você costuma ler manuais de instrução quando compra um equipamento eletrônico?	(5) sim (1) não
Você gostaria que as notas das avaliações fossem reveladas imediatamente após a sua realização?	(7,5) sim (1,5) não
Você gosta de jogos eletrônicos?	(7,5) sim (1,5) não
Quando você compra um produto pesquisa antes na <i>internet</i> sobre as suas características?	(5) sim (1) não
Você tem conhecimento de informática	(5) sim (1) não
Você se considera apto a ensinar outras pessoas a manipular dispositivos eletrônicos?	(5) sim (1) não
Utiliza WhatsApp?	(7,5) sim (1,5) não
Utiliza redes sociais - (Facebook, Twitter, Instagram)	(7,5) sim (1,5) não
Utiliza correio eletrônico (e-mail)	(5) sim (1) não
Já realizou curso ou disciplina on-line	(5) sim (1) não
Tem computador/Notebook em casa	(7,5) sim (1,5) não
Com que frequência acessa a <i>internet</i> ?	(7,5) Diariamente (4,5) 3 a 5 vezes por semana (1,5) Quase nunca
Horas diárias de uso da <i>internet</i>	(1,5) 0-1 hora (4,5) 1-5 horas (7,5) Mais de 5 horas (0) Não usa
Quais dispositivos você utiliza para acessar a <i>internet</i> ?	(1) Celular (1) Computador (1) Notebook (1) Tablet (1) Televisão (1) Vídeo game (1) outros
Quais veículos você utiliza para acessar informações?	(1,5) Jornal (1,5) Revista (3) TV (3) Rádio (7,5) <i>Internet</i> (1,5) Periódicos
Principal uso da <i>internet</i> – Assinale apenas uma das opções	(3) Trabalhos acadêmicos (3) Comunicação via e-mail (4,5)

	Redes sociais e bate-papo (3) Cursos e aulas (7,5) Entretenimento/Games
Como você prefere realizar as atividades em sala de aula	(0) sozinho (7,5) em grupo (4,5) em dupla
Você acessa vídeos no Youtube para estudar conteúdos abordados em sala de aula?	(7,5) sim (0) não
Você utilizava computador/Notebook antes de ingressar na faculdade?	(7,5) sim (0) não

Fonte: Questionário elaborado pelas autoras com base nas pesquisas de Marc Prensky em 2001, Marcos de Souza, Vasti Gonçalves de Paula Correia e Carlos Henrique Medeiros de Souza em 2013 e Viviane Rolim de Holanda e Ana Karina Bezerra Pinheiro em 2015

A maior pontuação que poderia se atingir com o preenchimento total do questionário era de 162,5 porém, o participante que mais pontuou nesta fase da pesquisa completou 149,5 pontos. Cabe ressaltar ainda que foram considerados nativos digitais os participantes que atingiram ao final do preenchimento do questionário uma pontuação igual ou superior a 120 pontos.

Os discentes que mais pontuaram no questionário apresentando as características do discente nativo digital, foram selecionados para a próxima etapa da pesquisa e convidados através de e-mail, a participarem de uma entrevista semi-estruturada para aprofundamento do tema em questão.

Conforme Minayo (2012) entrevistas semi-estruturadas combinam perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender a indagação formulada.

Os encontros para a realização das entrevistas foram realizados em uma sala, reservada pela pesquisadora nas dependências da Faculdade Metropolitana de Blumenau – FAMEBLU, Campus II, situada na Rua Engenheiro Udo Deeke, nº 531, Bairro Salto do Norte em Blumenau, SC.

O roteiro aplicado nas entrevistas encontra-se no Apêndice D, o registro das falas foi realizado com auxílio de gravador de voz, com a permissão dos participantes para posterior transcrição e análise dos dados.

As entrevistas foram transcritas para documento de texto no Microsoft Word® e posteriormente validadas por cada um dos participantes através de e-mail. No caso de dúvidas da pesquisadora

durante a transcrição e/ou análise dos dados, bem como do participante ao receber sua transcrição, era reestabelecido contato, mantendo-se um diálogo até a completa validação do material. Assim, todas as entrevistas obtiveram validação segura e formal por parte dos entrevistados. Vale ressaltar que todas as entrevistas e suas respectivas transcrições foram realizadas pela pesquisadora.

Foram entrevistados, no total, 30 discentes que atenderam aos critérios de seleção e as entrevistas tiveram uma duração média de 20 minutos cada. Foram transcritos 621 minutos de gravação em áudio proveniente das entrevistas, o que corresponde a mais de 10 h de tempo corrido de entrevistas. Somaram-se 62 páginas de dados brutos. A saturação dos dados ocorreu por repetição/exaustão das informações transmitidas pelos participantes.

Conforme Polit e Beck (2011), a saturação dos dados só ocorre quando os temas e as categorias dos dados tornam-se repetitivos e redundantes, de modo que a coleta de maior quantidade de dados já não gera novas informações.

4.5 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS

A análise e interpretação dos dados são tarefas contínuas e concomitantes, e envolvem a junção das informações narrativas em um esquema coerente (POLIT; BECK, 2011).

Para esta pesquisa foi utilizada a análise temática de conteúdo de Laurence Bardin, que considera os significados e busca conhecer o que está por detrás dos discursos dos participantes pesquisados (BARDIN, 2011). O processo da análise foi desenvolvido considerando os dados obtidos no cenário e o referencial teórico escolhido para a pesquisa.

Segundo Bardin (2011), a análise temática de conteúdo é uma das formas que melhor se adequa a investigações qualitativas e por conta disso, foi também o método escolhido para analisar os dados desta pesquisa. A autora menciona vários aspectos importantes na organização de uma boa análise, destacando três questões principais: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados e a inferência e interpretação dos resultados.

A fase de pré-análise foi desenvolvida para sistematizar as ideias iniciais e estabelecer indicadores para a interpretação das informações coletadas. Esta fase envolveu a leitura fluente das entrevistas já transcritas, obedecendo aos princípios de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência ao que tangia o estudo.

Na sequência se deu a fase de exploração do material, que consistiu-se na análise e transformação dos dados brutos, visando alcançar o núcleo de compreensão do texto. Em primeiro lugar, fez-se recortes dos textos em unidades de registros, sendo procedida a classificação e a agregação das informações em 6 categorias representativas, conforme segue no quadro 7 a seguir:

Quadro 7- Quadro representativo da categorização dos dados analisados. Florianópolis (SC), Brasil, 2018.

CATEGORIAS	RECORTES TEXTUAIS
<p>CARACTERÍSTICAS DOS DISCENTES GRADUANDOS DE ENFERMAGEM</p>	<p>Setenta e três participantes ainda residem com seus pais.</p> <p>Cento e três discentes são multitarefas.</p> <p>Cento e cinquenta e um discentes se declararam imediatistas.</p> <p>Noventa e oito discentes confirmam preferência por jogos eletrônicos.</p> <p>Cento e trinta e quatro discentes pesquisam antes na <i>internet</i> sobre as características de um produto que desejam comprar.</p> <p>Cento e quarenta e nove discentes possuem conhecimento em informática.</p> <p>Cento e quarenta e oito discentes já faziam uso de computador/notebook antes de ingressar na faculdade.</p> <p>Cento e cinquenta e quatro discentes possuem computador/notebook em casa.</p> <p>Quanto aos dispositivos mais empregados para acessar a <i>internet</i> o celular foi o mais utilizado com cento e cinquenta e três registros.</p> <p>Cento e cinquenta discentes afirmaram que acessam a <i>internet</i> diariamente.</p> <p>Setenta e seis discentes revelaram que utilizam a <i>internet</i> por mais de 5 horas no dia.</p> <p>Os veículos que os discentes mais utilizam para acessar informações é a</p>

	<p><i>internet</i> com cento e cinquenta e um registros.</p> <p>Cento e cinquenta e seis discentes utilizam <i>whatsapp</i>[®] e cento e cinquenta e quatro discentes possuem <i>Facebook</i>[®], <i>Twitter</i>[®], <i>Instagram</i>[®] e contas de correios eletrônicos (<i>e-mail</i>).</p> <p>Cento e quarenta e seis discentes já realizaram disciplinas <i>online</i>.</p> <p>A maioria dos discentes preferem realizar as atividades em sala em dupla com cinquenta e oito registros.</p>
<p>ESTILOS DE APRENDIZAGENS DOS DISCENTES NATIVOS DIGITAIS GRADUANDOS DE ENFERMAGEM</p>	<p>“Eu estudo por vídeo aulas, pois sou mais visual. (D15/P8).</p> <p>“Eu costumo revisar tudo e fazer resumo de tudo aquilo que eu já aprendi em sala. Pesquiso às vezes alguma coisa que eu fico em dúvida na internet”. (D2/P10)</p> <p>“Gravo minha voz e ouço, vejo bastante vídeo, por que eu consigo adquirir mais conhecimento por som do que por leitura”. (D23/P3)</p> <p>“Gosto das aulas práticas em campo de estágio. Acredito que ajudam a desenvolver questões como empatia e humanização e me permite relacionar a teoria com a prática”. (D3/P7)</p> <p>“Eu faço um mapa conceitual, coloco uma palavra chave no centro e coloco setas com palavras extras e aí eu já sei o elas significam e como estão associadas”. (D30/P5)</p>
<p>PRINCIPAIS RECURSOS TECNOLÓGICOS E TECNOLOGIAS DIGITAIS DA</p>	<p>“Eu sou uma fã assídua de jogos, simulação virtual, atividades interativas eu gosto bastante”. (D12/P3)</p>

<p>INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO ADOTADOS PELA GERAÇÃO NATIVA DIGITAL GRADUANDA EM ENFERMAGEM.</p>	<p>“De vez em quando eu baixo jogos para praticar essa parte. Esses dias por exemplo eu achei um game de coberturas especiais para queimados” (D25/P3)</p> <p>“Gosto muito de games, eu até tinha um no meu celular sobre realização de cirurgias”. (D17/P7)</p> <p>“Para estudar eu uso o celular e o iPad, pois são ferramentas de fácil acesso, são práticos e rápidos, você tem a resposta logo, então acaba dando praticidade no aprendizado”. (D2/P10)</p> <p>“Uso iPad, celular, notebook, computador... o que estiver disponível naquele momento”. (D3/P7)</p>
<p>ESTRATÉGIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS ADOTADAS PELOS DOCENTES DO CURSO DE GRADUAÇÃO DE ENFERMAGEM PARA MEDIAR O APRENDIZADO DA GERAÇÃO NATIVA DIGITAL</p>	<p>“Eles utilizam aulas convencionais com apresentação de slides”. (D6/P5)</p> <p>“Aulas mediadas pelos slides, nada muito inovador”. (D10/P10)</p> <p>“Alguns utilizam vídeo aulas para exemplificar a matéria, eu gosto disso”. (D6/P5)</p> <p>“Usam aulas práticas em laboratório”. (D19/P1)</p> <p>“Eles passam sempre um pré aula e um pós aula, que é um método aqui da instituição, então antes de ir para aula nós já vamos sabendo o que vai ser abordado em sala. Quando a aula termina eles passam uma atividade pós aula para ver se o teu conhecimento melhorou do início e se todas as dúvidas foram sanadas”. (D13/P3)</p> <p>“Eles fazem estudo de caso, o conteúdo é abordado até o intervalo e após é realizado o estudo de caso onde em grupo buscamos resolver o problema”. (D5/P5)</p>

<p>ESTRATÉGIAS DIDÁTICO- PEDAGÓGICAS ATRATIVAS DISCENTES GERAÇÃO DIGITAL</p> <p>AOS DA NATIVA</p>	<p>“Eu gosto das dinâmicas em que o professor interage com a turma, quando ele explica, faz um jogo, faz perguntas, inova no sentido de dar aula”. (D13/P3)</p> <p>“Gosto de trabalhos construídos em grupo que permitem a troca de saberes”. (D3/P7)</p> <p>“A aula que o professor interage com a turma, faz uma roda de conversa e não fica focado apenas nos seus slides”. (D10/P10)</p> <p>“Aula prática de laboratório, porque temos oportunidades de realizar vários procedimentos no manequim e conseguimos relacionar a teoria com a prática”. (D11/P5)</p> <p>“Eu gosto dos estudos de caso, pois gera a discussão do assunto em sala, e as nossas dúvidas podem ser sanadas pelos professores”. (D12/P3)</p> <p>“Olha eu gosto bastante quando o professor cita exemplos das vivencias dele”. (D18/P1)</p> <p>“Gosto das aulas que incluem slides diferenciados com vídeos e imagens”. (D29/P2)</p> <p>“Gosto de simulações, eu prefiro a prática do que as aulas teóricas”. (D15/P8)</p> <p>“Acho o <i>Clicker</i> fantástico, pois o professor consegue perceber o que a turma não entendeu e consegue reformular o conteúdo, gosto também da questão do anonimato, poder votar sem ninguém saber sua resposta e ainda ver a resposta imediatamente no slide seria muito legal. Além disso, acho que as pessoas prestariam mais</p>
---	--

	<p>atenção na aula pelo fato de saber que teriam que responder as questões. Gostaria que nossos professores aplicassem esta estratégia aqui no curso”. (D30/P5)</p> <p>“Eu gosto muito de jogos eles permitem que eu aprenda sem machucar o outro. Esse negócio do jogo me corrigir, permite a repetição até que eu acerte e daí eu sei que eu tenho que tomar uma atenção redobrada na próxima vez”. (D12/P3)</p>
<p>ESTRATÉGIAS DIDÁTICO- PEDAGÓGICAS MENOS ATRATIVAS AOS DISCENTES DA GERAÇÃO NATIVA DIGITAL.</p>	<p>“Não gosto das aulas mediadas só por slides, é maçante não tem interação e acaba não prendendo minha atenção”. (D12/P3)</p> <p>“Acho pouco atrativo quando o professor fala muito e não permite a participação do aluno na aula”. (D21/P1)</p> <p>“Quando o professor só fica falando lendo slide e não dá exemplo, não usa imagens”. (D9/P9)</p> <p>“Não gosto muito que o filme seja passado durante a aula, pois eu acho que poderíamos estar aprendendo coisas mais produtivas”. (D11/P5)</p> <p>“Acho pouco atrativo a leituras individual de artigos para elaboração de exercícios, prefiro discutir o conteúdo do artigo no coletivo”. (D4/P7)</p> <p>“Não gosto de programa online, pois quando temos que resolver as coisas lá tem que ser tudo pelo ambiente virtual de aprendizagem, daí você vai lá manda uma dúvida para o professor por exemplo, mas ele demora para te responder”. (D30/P5)</p>

	“Acho que quando o professor não tem domínio do assunto que está abordando, a aula se torna menos atrativa e o aprendizado pouco efetivo”. (D8/P5)
--	--

Fonte: Elaborado pelas autoras

Por fim foram realizados o tratamento e a interpretação dos resultados, por meio da captação dos conteúdos manifestos e latentes contidos em todo o material coletado (entrevistas, documentos e questionários autoaplicáveis), propondo inferências e adiantando as interpretações a propósito dos objetivos previstos no início da pesquisa, respaldados no referencial teórico.

4.6 ASPECTOS ÉTICOS

Este estudo foi aprovado em 14 de maio de 2018 pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina CEP/UFSC sob parecer nº 2.653.229, CAEE nº 84774618.7.0000.0121 (ANEXO A) e em todas as suas fases de aplicação desta pesquisa, foram respeitados os princípios éticos e científicos pertinentes à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que trata das Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa em Seres Humanos (BRASIL, 2012).

Durante a pesquisa, houve a ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, nos quais as pesquisadoras estiveram comprometidas com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos, sendo que a garantia de que danos previsíveis foram evitados.

A adesão dos participantes se deu por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice B), onde constavam as informações referentes à pesquisa, seus objetivos e justificativa, bem como, o método para a coleta de dados. O TCLE foi assinado em duas vias, uma ficou em posse do participante da pesquisa e a outra via foi arquivada pela pesquisadora.

Os participantes envolvidos na pesquisa não tiveram qualquer tipo de despesa, assim como, não obtiveram qualquer forma de remuneração. Sua participação se deu de forma voluntária e assegurou-se a todos os envolvidos a liberdade de participação, recusa ou desistência no estudo a qualquer momento sem nenhum dano.

Preservou-se o anonimato das informações referentes a divulgação de nomes dos participantes, os quais foram identificados ao longo deste estudo com a utilização do pseudônimo “D” correspondente a palavra discente, seguidos de um número equivalente a ordem em que os participantes foram entrevistados e do pseudônimo “P”, seguido de uma numeração que corresponde ao período que o mesmo estava cursando, como segue no exemplo a seguir (D3/P7).

Os registros obtidos decorrentes das entrevistas para coleta de dados foram gravados, e este material foi disponibilizado após a transcrição dos dados, para validação do participante, sendo autorizadas alterações ou supressões, de acordo com sua vontade, em recortes que considerassem necessários, sendo que este material permanecerá arquivado por um período de cinco anos, tendo acesso somente os pesquisadores envolvidos neste estudo.

5 RESULTADOS

Os resultados deste estudo foram organizados, apresentados e discutidos sob a forma de dois manuscritos científicos, conforme preconizado pela Instrução Normativa 01/PEN/2016 (Anexo C) do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação de Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina.

O primeiro manuscrito intitulado “PERFIL DO DISCENTE NATIVO DIGITAL GRADUANDO DE ENFERMAGEM DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR AO SUL DO BRASIL”, identifica o perfil e as principais características dos graduandos de enfermagem nativos digitais, seus estilos de aprendizagens e os principais recursos tecnológicos e tecnologias digitais da informação e comunicação adotados por esta geração para mediação dos estudos.

Já o segundo manuscrito intitulado “ESTRATÉGIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS ATRATIVAS NA PERSPECTIVA DOS NATIVOS DIGITAIS GRADUANDOS EM ENFERMAGEM”, vem compreender quais são as estratégias didático-pedagógicas atrativas e menos atrativas aos discentes da geração nativa digital e ajuda a elucidar quais estratégias didático-pedagógicas vem sendo utilizadas pelos docentes em um Curso de Graduação em Enfermagem.

Os manuscritos serão submetidos posteriormente à periódicos científicos da área da saúde, intentando por meio da socialização das conclusões obtidas nesta pesquisa, instigar uma reflexão nos docentes, sobre a necessidade do preparo pedagógico e renovação, para atender as expectativas desse novo perfil de discentes que está chegando nas Universidades.

5.1 PERFIL DO DISCENTE NATIVO DIGITAL GRADUANDO DE ENFERMAGEM DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR AO SUL DO BRASIL - MANUSCRITO 2

RESUMO

Objetivo: identificar o perfil e os hábitos de estudo do discente nativo digital graduando de Enfermagem inserido na realidade de uma Instituição de Ensino Superior da Região Sul do Brasil. Além disso, esta pesquisa busca elucidar como essa geração estuda, quais seus estilos de aprendizagens e quais recursos tecnológicos e TDIC são adotadas por eles para mediar o processo de aprendizagem. **Método:** trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória e descritiva. A coleta de dados foi realizada entre os meses de maio e julho de 2018, por meio de

questionários autoaplicáveis e entrevistas semi-estruturadas. Participaram da primeira etapa da pesquisa 157 discentes do curso de graduação em Enfermagem. Na segunda etapa, após a aplicação dos critérios de exclusão, participaram das entrevistas 30 discentes nativos digitais.

Resultados: são apresentados em três categorias: Principais características dos discentes Graduandos de Enfermagem; Estilos de aprendizagens dos discentes nativos digitais graduandos de Enfermagem; e Principais recursos tecnológicos e tecnologias digitais da informação e comunicação adotados pela geração nativa digital graduanda em Enfermagem. **Conclusão:** o estudo desperta uma reflexão nos docentes sobre a necessidade de constante renovação pedagógica, a fim de responder às expectativas de aprendizagem desse novo perfil de discentes que está presente nas Instituições de Ensino Superiores. Para isso, se torna indispensável que ocorra um movimento capaz de transformar o ensino analógico num ensino mais ativo, atrativo, híbrido, interativo, colaborativo, libertador e significativo.

Descritores: Estudantes. Enfermagem. Tecnologia Educacional. Nativos Digitais

INTRODUÇÃO

A ubiquidade que a tecnologia digital vem tomando na vida das pessoas hoje em dia tornou a sua presença perceptível em diversos cenários. Ela interfere na forma como interagimos em sociedade, no acesso a serviços corriqueiros como os de transações bancárias em um caixa automático (ou em casa via *internet*), ou no exercício da cidadania elegendo representantes de governo via uma “urna eletrônica” (BARANAUSKAS; VALENTE, 2013).

A tecnologia vem sendo incorporada em diversos contextos e excluí-la do ambiente educacional seria tão inconcebível como acreditar que os discentes de hoje se relacionam, estudam e aprendem da mesma forma que as gerações anteriores.

As concepções sobre essa nova geração de discentes começaram a tomar forma no final dos anos 1990 e início dos anos 2000, quando um número crescente deles começou a ingressar nas instituições de ensino e diversas publicações começaram a descrever uma necessidade de reconhecer e adaptar-se às suas novas características (PASSARELLI *et al.*, 2014).

Estes discentes são conhecidos de formas distintas a depender do pesquisador que o estuda. Prensky (2001) por exemplo, os define como “nativos digitais”. Howe e Strauss (2000) os chamam de “millennials”;

Oblinger, Oblinger e Lippincott (2005) de “net generation”, enquanto Tapscott (1998) os denomina como a “geração líquida”.

Independente da nomenclatura utilizada para definir esta geração, o que os pesquisadores da temática vêm alertando, é que os nativos digitais possuem diversas características que os diferenciam das gerações anteriores e que isso reflete diretamente na forma como eles aprendem.

Conforme Giraffa (2012), eles possuem fluência e ambiência com os elementos integrantes do ciberespaço e são sujeitos ativos nas comunidades virtuais das quais participam. Esta geração se diferencia das anteriores por conseguir realizar várias tarefas ao mesmo tempo, gostam de *games*, resolvem problemas em grupo, montam táticas e são capazes de fazer tudo isso enquanto ouvem música, respondem o *whatsapp*[®] e assistem à vídeos e a televisão.

Presnky (2001) relata em suas pesquisas que as crianças nativas digitais, ao se tornarem adultas, terão jogado mais de 10.000 horas de *videogames*, enviado e recebido 250.000 *e-mails* e mensagens instantâneas, gastando 10.000 horas conversando em telefones celulares digitais.

Além disso, eles não buscam mais informações em livros didáticos com texto preto e branco, mas sim, por meio de ferramentas digitais/TDIC-Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (computadores, *tablets*, *smartphones* e qualquer dispositivo que permita a navegação na *internet*), e isso permite a eles acesso a um mundo de informação rico em sensações tornando a aprendizagem mais atrativa (KIVUNJA, 2014).

Para mediar essa aprendizagem, os estudantes fazem uso também de recursos tecnológicos que lhes proporcionam acesso aleatório com *hyperlink*, simulações, jogos, *wikis*, e blogs que eles criam na rede. Os nativos digitais pensam e, portanto, aprendem de forma diferente dos discentes não-digitais. Eles processam informações mais rapidamente do que as gerações anteriores e gerenciam melhor as informações em alta velocidade (Presnky, 2001).

Pesquisas conduzidas pelos cientistas Stanley Kutcher e Matthew Kutcher (2007) mostraram que os cérebros dos nativos digitais se desenvolveram de forma diferente do que os dos pais e que a exposição constante dessa geração ao bombardeio digital alterou suas vias neurais, tornando-os mais rápidos e mais inteligentes que as gerações anteriores.

Conforme Tapscott (2008), essa geração é colaborativa, gosta de debater os assuntos ao invés de assistir palestras. Eles instintivamente se voltam primeiro para a *internet* para se comunicar e aprender e estão constantemente criando ou alterando conteúdos *online*; não aceitam

apenas o que “recebem”, mas sim, investigam, discutem, argumentam, criticam e buscam a informação.

Mas não é de hoje que professores e alunos se utilizam de tecnologias para mediar o processo de ensino-aprendizagem. Quadros e barras de giz, projetores de *slides* e *flip charts* já foram em algum tempo considerados "novas tecnologias", quando apareceram pela primeira vez décadas atrás. Cada vez que uma nova ferramenta é criada, os docentes precisam aprender a usá-la, considerando o ponto de vista pedagógico (GIRAFFA, 2013).

Porém, percebe-se que ao longo dos anos e com a chegada desta nova geração, há um descompasso entre os docentes e os nativos digitais. Os discentes com suas TDIC em mãos “zapeando” a todo momento e os docentes tentando chamar sua atenção com uma aprendizagem analógica, pouco atrativa e participativa.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos de graduação em enfermagem no Brasil passaram ao longo dos anos por mudanças significativas, com o objetivo de promover profissionais de saúde qualificados, em acordo com a realidade social em que estão inseridos. Essas diretrizes devem nortear os projetos pedagógicos das Instituições de Ensino Superior (IES) em enfermagem, colocando o estudante como o protagonista do seu processo de aprendizagem (BRASIL, 2001).

Sendo assim, se o papel do docente é mediar e transformar o conhecimento de forma ativa, reflexiva, criativa e significativa, compete à ele também compreender como os seus discentes aprendem, pois isso permite uma melhor relação/comunicação entre o docente e o discente, além de facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Tendo em vista esse contexto, este estudo tem o objetivo de identificar o perfil do discente nativo digital graduando de enfermagem inserido na realidade de uma Instituição de Ensino Superior da Região Sul do Brasil. Além disso, esta pesquisa busca elucidar como essa geração estuda, quais seus estilos de aprendizagens e quais recursos tecnológicos e TDIC são adotadas por eles para mediar o processo de aprendizagem.

MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo descritivo-exploratória. Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa CAEE nº 84774618.7.0000.012 e foi desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, da Universidade Federal

de Santa Catarina como requisito para a obtenção do título de Mestre em Enfermagem.

O universo pesquisado na primeira etapa compreendeu a participação de 157 discentes que frequentavam regularmente o curso de Graduação em Enfermagem de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada, localizada na Região Sul do Brasil.

A coleta de dados foi realizada entre os meses de maio e julho do ano de 2018, por meio de questionários autoaplicáveis que foram pré-testados e que tinham por objetivo conhecer o perfil dos discentes e selecioná-los para a segunda fase da pesquisa.

Após a aplicação do questionário foram analisados os dados da coleta e para isso, foi criado um programa no *Microsoft Excel*[®] que atribuiu uma pontuação para cada resposta preenchida no questionário. Os pesos das respostas variaram com as características definidoras do discente nativo digital, estabelecidas pelos pesquisadores da temática, Marc Prensky em 2001, Marcos de Souza, Vasti Gonçalves de Paula Correia e Carlos Henrique Medeiros de Souza em 2013.

A segunda etapa da coleta de dados se deu por meio de entrevistas semi-estruturadas que foram gravadas e posteriormente transcritas e analisadas. Foram critérios de inclusão para as entrevistas que os participantes fossem discentes do curso de graduação de enfermagem desta IES, devidamente matriculados e que apresentassem as características da geração nativa digital, avaliadas por meio do questionário autoaplicável que gerou uma pontuação. O escalonamento final compreendeu o discente que mais pontuou no questionário autoaplicável com 149,5 pontos até o discente que menos pontuou, com 86,5 pontos.

Foram aplicados critérios de exclusão aos participantes que, durante a coleta de dados, trancassem a matrícula, desistissem do curso, ou que após a aplicação do questionário apresentassem características não compatíveis com os discentes da geração nativa digital, ou seja, pontuação abaixo de 119 pontos.

Na segunda etapa foram entrevistados 30 discentes que aceitaram participar da pesquisa e que foram selecionados em ordem decrescente da maior pontuação requerida por meio dos questionários autoaplicáveis com 149,5 pontos até o discente que fez 129,3 pontos e estava na 62ª colocação entre os participantes nativos digitais.

Os encontros para a realização das entrevistas ocorreram em uma sala, reservada pela pesquisadora nas dependências da instituição investigada. Todas as entrevistas obtiveram validação segura e formal por

parte dos entrevistados e geraram no total 621 minutos de gravação em áudio, somando 62 páginas de dados brutos.

A saturação dos dados ocorreu por repetição/exaustão das informações relatadas pelos participantes. Conforme Polit e Beck (2011), a saturação dos dados só ocorre quando os temas e as categorias dos dados tornam-se repetitivos e redundantes, de modo que a coleta de maior quantidade de dados já não gera novas informações.

Para a análise de dados foi utilizada a análise temática de conteúdo de Laurence Bardin, que considera os significados e busca conhecer o que está por detrás dos discursos dos participantes pesquisados (BARDIN, 2011).

Para a identificação dos participantes foram utilizados o pseudônimo “D” correspondente a palavra discente, seguidos de um número equivalente a ordem em que os participantes foram entrevistados e o pseudônimo “P” seguido de uma numeração que corresponde ao período que o mesmo estava cursando, como segue no exemplo a seguir (D3/P7).

RESULTADOS

Os 157 discentes participantes do estudo estavam assim distribuídos no curso: 24 correspondiam ao 1º período, 5 discentes ao 2º período, 31 ao 3º período e no 4º período não havia turma no semestre em que os dados foram coletados. Ainda: 33 discentes correspondiam ao 5º período, 11 discentes ao 6º período, 24 ao 7º período, 9 eram do 8º período, 17 discentes do 9º período e 3 discentes correspondiam ao 10º período.

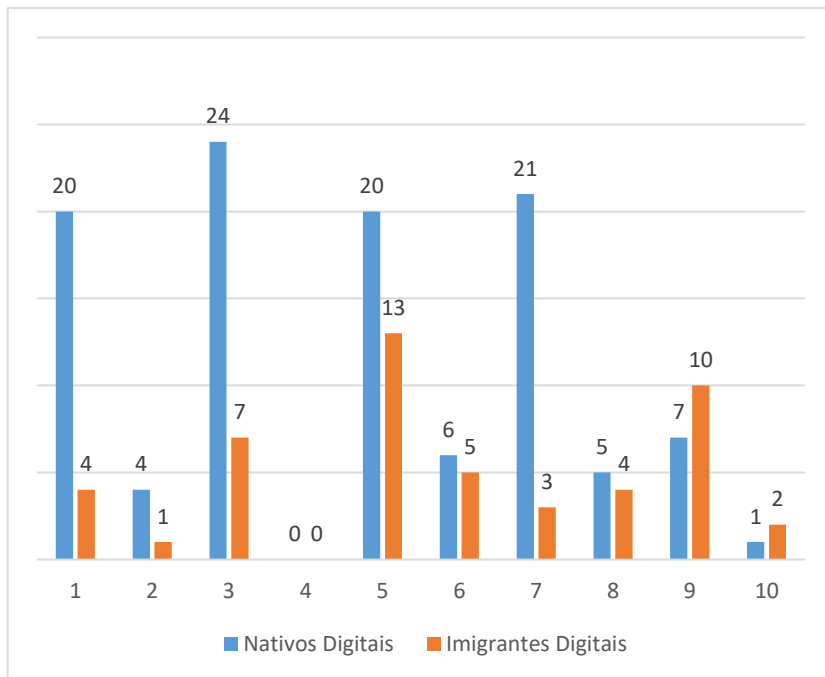
A faixa etária nesta primeira etapa oscilou entre 17 e 49 anos, sendo que 54 estão na faixa etária entre 17 e 20 anos, 76 participantes entre 21 e 30 anos, 20 entre 31 e 40 anos e 7 participantes entre 41 e 49 anos. Quanto ao sexo e à ocupação, 20 participantes são homens e 137 são mulheres. Um total de 138 deles declarou ter emprego formal, enquanto 19 declararam-se desempregados.

Quanto ao local de nascimento dos participantes apenas 1 nasceu na Região Norte do Brasil, 4 nasceram na Região Centro Oeste, 9 participantes nasceram na Região Sudeste, 12 na Região Nordeste e 131 na Região Sul.

Dos 157 participantes que responderam ao questionário autoaplicável, 108 discentes são nativos digitais e 49 são imigrantes digitais (termo utilizado por Prensky em 2001 para caracterizar as pessoas que não possuem fluência digital). O número de discentes nativos digitais

e imigrantes digitais variou nos diferentes períodos que estavam cursando durante a participação nesta pesquisa (Gráfico 1).

Gráfico 1. Número absoluto de nativos digitais e imigrantes digitais por período do curso



Fonte: Elaborado pelas autoras

Após preenchimento dos questionários autoaplicáveis, foram geradas as pontuações de acordo com as respostas sinalizadas pelos estudantes e seguiu-se para a segunda fase da pesquisa, que se deu por meio das entrevistas semi-estruturadas.

Abaixo estão elencadas em ordem crescente do 1º ao 10º período, a distribuição dos discentes selecionados para esta fase. Cabe ressaltar que esta distribuição não segue uma paridade numérica no que se refere aos períodos em que os discentes estão cursando, pois, conforme relatado no método precisa-se respeitar a seleção por pontuação atingida no questionário autoaplicável:

Quadro 8– Quadro síntese dos estudantes nativos digitais separados por período selecionados para a fase das entrevistas. Florianópolis (SC), Brasil, 2018.

Período que estavam cursando durante a coleta de dados	Total de discentes nativos digitais selecionados
1º Período	7 discentes
2º Período	2 discentes
3º Período	6 discentes
4º Período	Não havia turma no semestre em que os dados foram coletados
5º Período	7 discentes
6º Período	Nenhum discente selecionado por meio das respostas dos questionários atingiu colocação entre o 1º lugar e o 62º lugar.
7º Período	3 discentes
8º Período	2 discentes
9º Período	1 discente
10º Período	2 discentes
TOTAL	30 discentes

Fonte: Elaborado pelas autoras

Os dados coletados durante as entrevistas foram sistematizados em três categorias: Características dos discentes Graduandos de Enfermagem; Estilos de aprendizagens dos discentes nativos digitais graduandos de Enfermagem; e Principais Recursos Tecnológicos e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação adotados pela geração nativa digital graduanda em enfermagem.

1ª Categoria - Características dos discentes graduandos de enfermagem

Setenta e três participantes (46%) declaram residirem com seus pais, sessenta e cinco participantes já constituíram família (41%), quinze moram sozinhos (10%) e quatro (3%) participantes moram com amigos.

Quanto ao fato de conseguirem executar mais de uma tarefa ao mesmo tempo 103 discentes (66%) afirmaram serem multitarefas enquanto 54 discentes (34%) revelaram que não conseguem executar mais de uma tarefa ao mesmo tempo.

Cento e cinquenta e um discentes (96%) declaram que gostariam de ter as notas de suas avaliações reveladas imediatamente após a sua

realização, contra apenas seis discentes (4%) que afirmaram que não gostariam de saber suas notas com tanta rapidez.

Noventa e oito discentes (62%) confirmam preferência por jogos eletrônicos enquanto cinquenta e nove participantes (38%) revelaram nenhum interesse pelos *games*.

Quando vão às compras cento e trinta e quatro discentes (85%) pesquisam antes na *internet* sobre as características do produto que desejam adquirir, já vinte e três discentes (15%) declararam que compram produtos sem realizar anteriormente uma pesquisa sobre ele. Após a compra oitenta e sete participantes (55%) ainda afirmam que fazem a leitura dos manuais de instrução dos equipamentos contra setenta discentes (45%) que afirmam não realizarem mais a leitura dos manuais de instrução.

Cento e quarenta e nove discentes (95%) revelaram ter conhecimento em informática contra apenas oito participantes (5%) que declararam não se considerarem hábeis neste quesito. Quando questionados se consideravam-se aptos a ensinar outras pessoas a manipular dispositivos eletrônicos, cento e onze discentes (71%) afirmaram que conseguem ensinar outras pessoas enquanto quarenta e seis participantes (29%) não se consideram aptos a ensinar outras pessoas a manipular dispositivos eletrônicos.

Quanto aos anos de uso dos computadores os resultados variaram entre quatro e vinte e cinco anos de uso, sendo que a média de anos que os discentes mais registraram foi de 14 anos de uso. Cento e quarenta e oito discentes (94%) afirmaram que já faziam uso de computador/notebook antes de ingressar na faculdade, enquanto apenas nove discentes (6%) que só começaram a utilizar computador/notebook depois de ingressar na faculdade.

Quando questionados com quantos anos os discentes ganharam ou adquiriram um celular com acesso à *internet*, os resultados variaram entre quatro e quarenta e quatro anos, sendo que a média de anos em que os discentes mais ganharam ou adquiriram um celular com acesso à *internet* empatou em resultados, revelando vinte dois discentes com 14 anos e vinte e dois discentes com quinze anos.

Cento e cinquenta e quatro discentes (98%) afirmam que hoje possuem computador/notebook em casa contra três discentes (2%) que ainda não o adquiriram. A maioria dos discentes (cento e trinta e sete deles 87%) revelaram que acessam a *internet* em sua residência, dezoito deles acessam no ambiente de trabalho (12%) e apenas dois deles acessam a *internet* apenas na faculdade (1%).

Quanto aos dispositivos mais empregados para acessar a *internet* o celular foi o mais utilizado com cento e cinquenta e três registros (36%), seguido do notebook com cento e vinte e dois registros (28%), do computador com setenta e cinco registros (17%), televisão com quarenta e nove registros (11%), *tablet* com vinte registros (5%) e o Vídeo Game com quatorze registros (3%). Nesta pergunta cento e cinquenta (96%) discentes assinalaram que fazem uso de mais de um dispositivo para acessar a *internet*.

Com relação a frequência em que acessam a *internet* cento e cinquenta discentes afirmaram acessar diariamente (96%), enquanto sete discentes (4%) registraram que acessam entre três e cinco vezes na semana. A opção quase nunca acesso não foi assinalada por nenhum participante.

Setenta e seis discentes (48%) revelaram que utilizam a *internet* por mais de 5 horas no dia, sessenta e sete discentes (43%) afirmaram que acessam a *internet* entre 1 e 5 horas no dia, treze discentes (8%) acessam 1 hora no dia e apenas um discente revelou que nunca acessa a *internet* (1%).

Quanto à finalidade do acesso à *internet* sessenta e nove discentes (43%) a procuram para entrar nas redes sociais e *whatsapp*[®], quarenta e cinco discentes (28%) acessam afim de pesquisar informações para trabalhos acadêmicos, vinte e dois discentes (14%) para acessar cursos e aulas, quinze discentes (10%) buscam entretenimento e games e oito discentes (5%) para encaminhamento de e-mails.

Os veículos que os discentes mais utilizam para acessar informações é a *internet* com cento e cinquenta e um registros (96%), seguidos da televisão com setenta e três registros (24%), do jornal impresso com trinta e cinco registros (11%), rádio com vinte e nove registros (10%), revistas com onze registros (4%) e periódicos com apenas três registros (1%).

Cento e cinquenta e seis discentes (99%) afirmam utilizarem *whatsapp*[®] e cento e cinquenta e quatro discentes (98%) possuem *Facebook*[®], *Twitter*[®], *Instagram*[®] e contas de correios eletrônicos (*e-mail*). Cento e quarenta e seis discentes (93%) afirmam já terem realizado disciplinas *online*.

Quando questionados se preferiam realizar as atividades em sala sozinhos, em dupla ou em grupo, a maioria dos discentes afirmam que preferiam realizar em dupla com cinquenta e oito registros (37%), cinquenta discentes (32%) preferiam realizar as atividades sozinhos e quarenta e nove discentes (31%) preferiam realizar em grupos. Quando entrevistados os discentes nativos digitais revelaram em sua maioria, 21

deles (70%), que preferem realizar as atividades em grupo conforme relatado nos recortes textuais a seguir:

“Eu acredito que o coletivo faz a força, você alinha o conhecimento de um, de outro, você consegue trocar saberes e se desenvolver melhor em grupo”. (D3/P7)

“Eu prefiro em grupo, porque nos ajudamos. Estar junto com outras pessoas torna mais fácil a troca de ideias e a discussão. Eu gosto quando o professor divide a sala em grupos e nos faz debater sobre algo, pois cada grupo tem uma percepção diferente e essa discussão ajuda a compreender melhor o assunto”. (D14/P8)

“Prefiro atividade em grupo, para que todos possam se ajudar e não fiquem fechados nos seus mundos. Vai que as outras pessoas têm outras perspectivas sobre aquela temática? Elas podem juntas construir melhor o conhecimento acerca do assunto em discussão”. (D16/P2)

2ª Categoria - Estilos de aprendizagens dos discentes nativos digitais graduandos de enfermagem

O total de 29 discentes nativos digitais afirmaram que se dedicam aos estudos em ambientes extraclasse. Apenas um discente revelou que não tem o hábito de estudar em outros ambientes que não a faculdade, conforme relato a seguir:

“Eu não tenho o hábito de estudar fora da faculdade, eu só faço em casa ou no trabalho pesquisas sobre determinados assuntos para o desenvolvimento de trabalhos [...]. Eu só vou para aula, escuto o professor falar e já faço as perguntas que eu quiser, porque sei que as respostas são de uma fonte segura, afinal é meu professor que está ali”. (D3/P7)

“Estudar em casa” foi citado por 23 discentes como o ambiente extraclasse mais utilizado para os momentos de estudos, seguidos pelo local de trabalho citado por 5 discentes, pela biblioteca citado por 3

discentes e por parques citados por 2 discentes. A casa continuou a ser citada quando questionado aos discentes se havia um ambiente preferido para os momentos de dedicação aos estudos extraclases, sendo que apenas 2 discentes afirmaram preferir a biblioteca e 1 discente relatou não ter um ambiente preferido para estudar:

“Não tenho um ambiente preferido, pois, eu estudo ouvindo música no fone, então qualquer lugar com música é bom para estudar”. (D21/P1)

O quarto foi o ambiente da casa mais citados e preferido pelos nativos digitais, que optam por esse local por conta do conforto, do silêncio, da acessibilidade à *internet* e pela capacidade de concentração que o ambiente os proporciona.

Vinte e seis participantes relataram acessar *sites* da *internet* para pesquisar conteúdos, artigos e vídeo aulas, para aprofundar os seus conhecimentos e se prepararem para as avaliações das disciplinas.

“E eu gosto de fazer pesquisas na internet porque você tem um mundo na palma da mão e a resposta é imediata, não é como no livro que você precisa procurar um assunto no sumário até achar o que você está procurando, isso demora”. (D3/P7)

“Se algo me chama a atenção eu procuro saber mais. Eu pesquiso artigos no Google Acadêmico”. (D22/P3)

Entre os *sites* de buscas mais acessados na *internet* pelos participantes na hora dos estudos, foram citados o Youtube® (29 participantes), o Google Acadêmico® (11 participantes), seguido do Wikipédia® (1 participante), o site do Ministério da Saúde (1 participante) e o SciELO® (1 participante).

“Assisto vídeo aulas no Youtube® nas disciplinas onde eu não compreendi o que o professor explicou, geralmente ajuda bastante”. (D5/P5)

“Não tenho um site específico preferido, eu entro na internet e vejo os resultados que ela me apresenta, o Wikipédia® eu uso bastante”. (D14/P8)

“Eu procuro entrar no Google Acadêmico® e no site do Mistério da Saúde para buscar conteúdos que preciso me aprofundar”. (D30/P5)

Quanto aos estilos de aprendizagem, vinte e nove discentes nativos digitais revelaram ter estilos visuais e afirmam que assistem vídeo aulas no Youtube®, para tentar elucidar assuntos que não ficaram totalmente compreendidos em sala de aula.

“Eu gosto de assistir vídeo aulas e geralmente acesso para ter uma melhor visualização de técnicas ou alguns procedimentos cirúrgicos. Uma coisa é você ver na teoria, as vezes você não consegue imaginar aquilo... e quando você assiste um vídeo, as coisas ficam mais claras”. (D10/P10)

“Eu prefiro vídeo aulas, mas tem que ser dinâmicas e curtas. Uso bastante para estudar para provas. Assisto vários vídeos diferentes sobre o mesmo assunto e isso me ajuda a entender melhor, pois cada pessoa no vídeo tem um jeito diferente de explicar”. (D12/P3)

“Eu estudo por vídeo aulas, pois sou mais visual. Prefiro assistir vídeos do que fazer leitura”. (D15/P8)

“Assistir vídeo aulas é essencial, pois tiram as dúvidas. Olho quem está apresentando o vídeo para ver se são pessoas bem conceituadas e assim estas aulas me ajudam a complementar o que o professor fala em sala de aula”. (D13/P3)

Treze discentes relataram que estudam por meio de resumos realizados em casa a partir de anotações que realizaram enquanto o docente conduzia uma aula expositiva, com a complementação de pesquisas realizadas na *internet* e a leitura de materiais disponibilizados pelos docentes no ambiente virtual de aprendizagem.

“Eu costumo revisar tudo e fazer resumo de tudo aquilo que eu já aprendi em sala. Pesquiso às vezes alguma coisa que eu fico em dúvida na internet”. (D2/P10)

“Faço um resumo por meio do que eu tenho no caderno e a partir dele eu vou estudando. Também pesquiso artigos científicos e leio livros, mas prefiro usar a internet mesmo”. (D4/P7)

“Eu reviso toda a matéria e pesquiso nos livros e na internet, daí eu faço um resumo e preciso escrever para aprender melhor o conteúdo”. (D10/P10)

“Eu faço resumos para entender o conteúdo. Anoto bastante no caderno em sala de aula. Se algo me chama a atenção, eu procuro saber mais. Pesquiso artigos no Google Acadêmico®, e busco o material disponibilizado pelo professor no ambiente virtual de aprendizagem”. (D22/P3)

Discentes com estilos mais auditivos também foram identificados.

“Coloco uma música e começo a ler a matéria, a música e a matéria se juntam e na hora da prova eu lembro da música e da matéria também”. (D6/P5)

“Às vezes eu vou dormir ouvindo áudios. Gosto de ouvir várias vezes e vou refletindo sobre o assunto”. (D15/P8)

“Gravo a minha voz para depois eu estudar me ouvindo, e no dia da prova eu acordo cedo e passo o dia inteiro estudando”. (D16/P2)

“Gravo minha voz e ouço e vejo bastante vídeo, por que eu consigo adquirir mais conhecimento por som do que por leitura”. (D23/P3)

Os participantes afirmam estudar em grupos ou em pares, a fim de compreender melhor os conteúdos que serão cobrados nas avaliações.

“Quando tenho dúvidas de assuntos que serão cobrados na prova, tento trocar informações com meus colegas de sala”. (D8/P5)

“Em casa gosto de estudar com meu amigo, pois trocamos ideias e um ajuda o outro a compreender melhor os assuntos para a prova”. (D27/P1)

Houve representação de uma receptividade dos discentes a abordagens práticas.

“Gosto das aulas práticas em campo de estágio. Acredito que ajudam a desenvolver questões como empatia e humanização e me permite relacionar a teoria com a prática”. (D3/P7)

“Gosto de aprender com as aulas de laboratórios, aulas simuladas... O estágio é melhor ainda, pois você não está ali com um boneco como no laboratório, você tem um paciente real”. (D5/P5)

“Aprendo melhor nas aulas práticas, pois ali aprendemos fazendo”. (D9/P9)

“Prefiro aprender com aulas práticas no laboratório, porque temos oportunidade de realizar vários procedimentos no manequim e conseguimos relacionar a teoria com a prática”. (D11/P5)

“Aprendo melhor com aulas práticas em campo de estágio, com os estudos de casos e as simulações”. (D15/P8)

Alguns discentes preferem caminhos lógicos e aprendem melhor os conteúdos abordados de forma linear e encadeada:

“Eu faço um mapa conceitual, coloco uma palavra chave no centro e coloco setas com palavras extras e aí eu já sei o elas significam e como estão associadas”. (D30/P5)

Ainda, alguns discentes relataram que aprendem baseados nas experiências vivenciadas e relatadas pelos docentes em sala de aula.

“Quando o professor liga o que ele está explicando com a prática dele fica mais fácil de compreender o conteúdo”. (D9/P9)

“Eu gosto quando o professor dá exemplo das vivências dele durante as aulas”. (D18/P1)

“É ótimo quando o professor dá exemplos práticos da vivência dele para que eu possa imaginar como as coisas acontecem”. (D22/P3)

Um total de 8 participantes têm incorporado na sua rotina de estudos o hábito da leitura por meio de livros físicos, mas só a realizam quando não encontram o que buscam na *internet*.

“Não tem como, procuro sempre tudo no Google®, utilizo muito pouco os livros físicos”. (D2/P10)

“Eu pesquiso artigos científicos na internet e também leio livros que busco na biblioteca, mas prefiro usar a internet mesmo”. (D4/P7)

“Se eu não encontro na internet aí eu busco livros mais especializados (D6/P5). Eu utilizo livro também, mas é muito pouco”. (D11/P5)

“Também uso livros físicos, mas não é tão frequente”. (D20/P1)

Em contrapartida o uso de livros *onlines* (*e-books*) foram citados por 10 participantes:

“Eu não gosto de livros físicos, 99% dos conteúdos que uso para fazer meus trabalhos eu busco na internet, livros só online mesmo”. (D3/P7)

“Se for uma pesquisa rápida eu gosto do e-book pois eu digito o que eu quero e o recurso já me dá a resposta”. (D13/P3)

“Eu me desconecto do mundo, fico no computador e nos livros online”. (D25/P3)

Quando questionados sobre a pouca utilização dos livros físicos, os nativos digitais justificam que a pouca utilização dos mesmos se dá pela falta de praticidade e rapidez no acesso à informação que estão procurando, questões econômicas e até ecológicas.

“E-books facilitam o acesso às informações, são práticos e rápidos você tem a resposta imediata, então acaba dando praticidade no aprendizado”. (D2/P10)

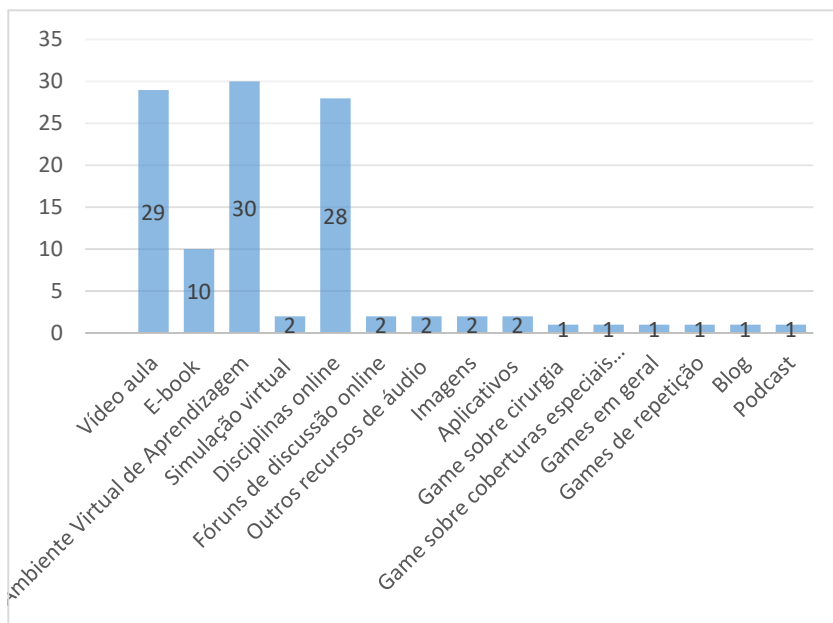
“Usar livro online é mais fácil e econômico, até pensando na questão ecológica”. (D3/P7)

“Gosto da praticidade de encontrar o que preciso rapidamente na palma da minha mão”. (D20/P1)

3ª Categoria - Principais Recursos Tecnológicos e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação adotados pela geração Nativa Digital Graduanda em enfermagem

Quinze recursos tecnológicos diferentes foram citados pelos discentes como parte integrante nos processos de aprendizagens extraclases (Gráfico 2).

Gráfico 2. Recursos Tecnológicos adotados pelos discentes nativos digitais para estudos extraclases.



Fonte: Elaborado pelas autoras

Três recursos tecnológicos foram aplicados em sala de aula pelos docentes, sendo eles as demonstrações de *Microsoft Power Point*[®] (relatado por 30 participantes), imagens (relatado por 7 participantes) e vídeos (relatado por 7 participantes).

“Quando o professor utiliza imagens para ilustrar, fica mais fácil”. (D9/P9)

“Eles [professores] vêm utilizando bastante slides, dependendo a disciplina usam vídeo aulas”. (D13/P3)

“Alguns professores trazem vídeos na sala de aula, contribui muito, alguns até indicam vídeos aulas para os alunos assistirem em casa”. (D17/P7)

“Gosto quando o professor traz para a aula slides diferenciados, com vídeos e imagens”. (D29/P2)

Quatro Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) diferentes, foram citadas pelos nativos digitais como instrumentos mediadores no processo de aprendizagem utilizados em ambientes extraclasse. O celular ficou em primeiro lugar (citado por 25 participantes), seguidos do computador (citado por 21 participantes), do notebook (citado por 9 participantes) e do *tablet* (citado por 6 participantes). Vinte e oito discentes (93%) relataram utilizar mais de uma (TDIC) ao mesmo tempo.

“Para estudar eu uso o celular e o iPad, pois são ferramentas de fácil acesso, são práticos e rápidos, você tem a resposta logo, então acaba dando praticidade no aprendizado”. (D2/P10)

“Uso iPad, celular, notebook, computador... o que estiver disponível naquele momento. Meio digital quanto mais você usa, mais você fica apto e aprende sempre mais”. (D3/P7)

Apenas seis dos trinta participantes entrevistados citaram o uso de TDIC em sala de aula.

“Digito tudo no notebook e em casa eu pesquiso mais sobre o assunto”. (D10/P10)

“Na sala de aula eu digito no computador as falas que eu considero mais importantes dos professores e quando eu chego em casa, pesquiso mais sobre o assunto na internet”. (D11/P5)

“Faço anotações em sala no meu iPad”. (D27/P1)

O relato de um participante chamou a atenção para a necessidade de maior flexibilidade ou até mesmo um diálogo entre docentes e discentes no que se refere aos hábitos permissivos no uso das tecnologias digitais em sala de aula.

“Eu não tenho o hábito de escrever o que os professores falam em sala de aula no caderno, aliás eu nem tenho caderno, mas talvez se eu pudesse levar o notebook para a sala de aula, eu digitaria os principais pontos para ter esse arquivo guardado depois para consulta e pesquisa. Porque eu nunca trouxe o notebook para a sala? Acho que viemos de uma escola muito rígida, onde não podíamos levar nada para a sala de aula, não podíamos conversar com os colegas, nem dialogar com os nossos professores, mas agora estamos na faculdade, os tempos mudaram...”. (D3/P7)

DISCUSSÃO

Os resultados desta pesquisa indicaram que dos 157 discentes que responderam o questionário autoaplicável, 108 (69%) deles são considerados nativos digitais enquanto 49 (31%) são considerados imigrantes digitais.

Nota-se que o número de discentes nativos digitais correspondem aproximadamente a dois terços dos participantes (a cada três discentes participantes, dois são nativos digitais) e que os mesmos estão menos presentes nos últimos períodos do curso, reforçando a hipótese de que é crescente o número de discentes nativos digitais que vem ingressando nas Instituições de Ensino Superior. Conforme Passarelli *et al* (2014) o discente nativo digital tornou-se evidente, sobretudo, a partir dos anos 2000, quando professores e especialistas da área de educação começaram a perceber que uma nova geração de estudantes estava ingressando nas instituições educacionais de ensino fundamental e médio.

A tendência é que esse número aumente ano a ano, levando em consideração que o cenário em que a pesquisa foi realizada se dá na Região Sul do Brasil, onde o acesso à *internet*, aos recursos tecnológicos e às TDIC são mais frequentes quando comparados à outras regiões do país.

Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgados por meio do Portal Cetic (2016), os domicílios brasileiros que possuem computador com acesso à *internet* comprovam esta desigualdade regional no país. A Região Sudeste é a mais privilegiada com presença de 50% dos domicílios acessando a *internet* em computadores próprios, seguida pela Região Sul com 41% de acesso, Centro-Oeste com 40%, Nordeste com 26% e Região Norte com 24% de domicílios com acesso à computador com *internet*.

Com relação a idade dos participantes desta pesquisa, observou-se um importante achado, pois, conforme Prensky (2001) ser nativo digital estaria relacionado com o ano de nascimento das pessoas, sendo para ele nativo aquele que nasce depois dos anos 90 e imigrante os que nascem antes deste período. É possível identificar, porém, que entre os 108 discentes considerados nativos digitais haviam 12 pessoas com idade entre 30 e 42 anos (nascidos nas décadas de 1970 e 1980) e entre os 49 discentes considerados imigrantes digitais haviam 29 participantes com idade entre 18 e 29 anos (nascidos nos anos 1980, 1990 e 2000).

Estes achados corroboram com as recentes pesquisas de Akçayir, Dündar e Akçayir (2016) e fica evidente que o que define de fato se o discente é ou não um nativo digital, não é o seu ano de nascimento, mas sim, o contato que ele teve ou tem com a tecnologia e as habilidades adquiridas por ele, desenvolvidas ao longo da vida.

Questões citadas por Passarelli *et al* (2014) também ligam às características definidoras dos discentes nativos digitais brasileiros a questões socioeconômicas. Segundo estes pesquisadores, o acesso às TDIC é variável tanto em termos de classe socioeconômica, quanto em distribuição espacial (área urbana e rural), uma vez que em áreas rurais existem grandes disparidades de infraestrutura na oferta de serviços e, conseqüentemente, nos preços por eles cobrados, excluindo do consumo potenciais usuários, principalmente das áreas economicamente mais desfavorecidas.

Apesar disso, outras características definidoras da geração nativa digital elencadas por Prensky (2001), foram observadas também nos discentes participantes desta pesquisa. Pode-se observar uma geração imediatista, multitarefa, que demonstra elevado interesse em games e atividades interativas, que pesquisa antes na *internet* características de

produtos que desejam comprar e que se considera fluente digitalmente e apto a ensinar outras pessoas a lidar com a tecnologia.

Demonstram também maior interesse em realizar atividades em pares ou em grupos, caracterizando uma geração mais interativa e que busca construir o conhecimento e a aprendizagem de forma colaborativa. Segundo Giraffa (2012) esta geração está acostumada a trabalhar em rede e gosta de resolver seus problemas de forma coletiva.

McCurry e Martins (2010) ao realizarem uma pesquisa com discentes nativos digitais graduandos em enfermagem para comparar os métodos tradicionais e inovadores de ensino, também concluíram que eles preferem entretenimento, tecnologia, aprendizagem baseada em experiência e desenvolvimento de trabalhos em grupo.

Os dados demonstram que a maior parte dos discentes começou a fazer uso de computadores e celulares quando tinham idade entre 14 e 15 anos e que hoje, 98% deles possuem computadores com acesso a *internet* em casa.

A maioria dos participantes (96%) acessa diariamente a *internet* e 76% deles a utilizam por um período superior a 5 horas diárias. O maior acesso desta geração à *internet* se dá para uso das redes sociais e de bate papo, seguidos de informações para elaboração de trabalhos acadêmicos e cursos. Apenas um discente não tem conta de *WhatsApp*[®] e três participantes não estão nas redes sociais.

Esta geração também se mostrou protagonista e autônoma na busca do saber, uma vez que a sala de aula e o docente deixaram de ser a muito tempo os únicos espaços de acesso a informação e ao conhecimento. Todos os discentes relataram que além da troca de saberes e das reflexões realizadas em sala com os colegas e os docentes, procuram saber mais sobre os assuntos abordados e buscam estas informações em sites da *internet*.

Com relação aos hábitos de estudos desta geração, os dados revelaram que 96,6% deles têm costume de se dedicar aos estudos em ambientes extraclasses, e que a casa foi o ambiente mais citado para realização destas atividades. A *internet* é o local mais acessado para buscar informações, vídeos e imagens que possam contribuir para o aprofundamento deste aprendizado, e os sites mais acessados por esta geração são o *Youtube*[®] e o *Google Acadêmico*[®].

Conforme Giraffa (2009) a *internet* é mais do que uma revolução tecnológica, é uma revolução comportamental, que veio para promover a comunicação entre as pessoas e criar uma nova percepção relacionada aos saberes, competências e habilidades. Ao participar ativamente na busca e transformação desses conhecimentos, o discente terá a possibilidade de se

integrar e assimilar com mais facilidade tudo aquilo que estiver aprendendo. Porém, é de extrema importância que se eduque esta geração para pesquisar de maneira crítica, seletiva, e com a devida cautela, só assim saberá discernir uma informação verdadeira de uma *fake news*.

Um dado que chamou bastante a atenção nesta pesquisa foi que esta geração não tem o hábito de consultar livros físicos para buscar informações. Porém, conforme relatos dos discentes, se estes livros estivessem disponíveis em ambientes *online* seriam acessados com maior frequência. As justificativas dos mesmos para a não utilização de livros físicos revelam uma geração digital, mais consciente econômica e ecologicamente e novamente, uma geração objetiva e imediatista, que relata pouca praticidade e rapidez no acesso à informação, quando se tratam de livros físicos.

Em um estudo realizado em São Paulo para elucidar “o uso que os jovens fazem da *internet* e as relações com a escola” também demonstrou esta realidade. Albach (2014) responsável por esta pesquisa, relata que quando os discentes precisam realizar alguma atividade extraescolar utilizam predominantemente a *internet* como fonte de pesquisa para complementar seus conhecimentos e utilizam as informações obtidas por meio de pesquisas realizadas na rede. O livro físico também foi citado, porém com uma frequência bem menor e o seu uso sempre está atrelado ao uso concomitante da *internet*.

Duqueviz e Pedroza (2016) também chamam atenção para esta questão quando defendem que as Instituições de Ensino Superior precisam desconstruir a ideia de que a busca pelo conhecimento e pela cultura são provenientes exclusivamente por meio dos livros. É preciso que os docentes comecem a incorporar outros recursos em sua prática pedagógica, como a produção colaborativa e a busca e compartilhamento de artigos científicos com a ajuda de ferramentas da *web 2.0*.

Quanto aos estilos de aprendizagens dos discentes desta geração o que mais se destacou foi a aprendizagem visual, com revelação de um alto percentual no acesso a vídeo aulas por meio do *Youtube*[®]. Dados estes que precisam ser observados com maior atenção pelas Instituições de Ensino Superior, uma vez que os discentes relataram como um ponto negativo no acesso às vídeo-aulas, a ausência de vídeos seguros que lhes proporcionem uma alta confiabilidade nas informações.

Outros estilos de aprendizagens que também merecem destaques são os discentes que se revelaram mais auditivos e realizam a gravação de áudios da própria voz ou se utilizam de recursos tecnológicos como o *Podcast*[®] para auxiliarem seus estudos. E os discentes com estilos mais

sinestésicos que preferem aulas práticas em campos de estágios e simulações realizadas em aulas de laboratório.

Variados estilos de aprendizagens foram identificados nos discentes participantes deste estudo, e segundo Silva e Almeida (2014), conhecer e respeitar os diferentes estilos de aprendizagem dos acadêmicos é de fundamental importância para que os docentes possam criar melhores relações com seus discentes proporcionando uma aprendizagem significativa e um bom desempenho acadêmico.

Quanto aos recursos tecnológicos mais adotados pelos discentes como parte integrante nos processos de aprendizagens, os ambientes virtuais de aprendizagens foram os primeiros colocados, seguidos das vídeo-aulas e disciplinas *online*, dos *e-books*, dos *games*, recursos de áudios, simuladores virtuais, fóruns de discussão online e aplicativos para celulares.

Os recursos tecnológicos têm a função de atuar como recurso didático interativo que pode ser utilizado, reutilizado ou referenciado para apresentar, mediar e dar apoio ao processo de ensino-aprendizagem (MACHADO, 2005). São alguns exemplos de recursos tecnológicos: os conteúdos instrucionais, *software* instrucional (GOMES, 2014); simulações, animações, vídeos, áudios, mapas, experimentos, jogos e imagens (JORDÃO, 2012); *slides*, gráficos, diagramas, CBT - *Computer Based Training (ToolBook)*; WBT - *Web Based Training (Director, Flash, etc.)* e material interativo construído com programas de apoio para auto avaliação (FABRE; TAMUSIUNAS; TAROUÇO; 2003).

Dados levantados durante a pesquisa revelaram a ausência do uso destes recursos dentro das salas de aulas, sendo apenas três deles (demonstrações de Power Point®, imagens e vídeos), citados pelos discentes como recursos aplicados pelos docentes durante as aulas. Conforme Gessinger *et al* (2016) o uso pedagógico dos recursos tecnológicos em sala de aula e também fora dela, podem motivar e facilitar a aprendizagem criando possibilidades de interação que flexibilizem os momentos e os ambientes das relações entre docentes e discentes.

Este dado também se repete com relação ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) pelos nativos digitais como instrumentos mediadores no processo de aprendizagem. Cabe aqui ressaltar este novo conceito, pois o termo Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) era o mais comumente utilizado quando se pensava em dispositivos eletrônicos e tecnológicos, incluindo-se computador, *internet*, *tablets* e *smartphones*. Porém, “TIC” abrangia também tecnologias mais antigas como a televisão, o jornal e o mimeógrafo. Por

conta disso esse novo conceito vem sendo utilizado por alguns pesquisadores para fazer referências ao uso de computadores, *tablets*, celulares, *smartphones* e qualquer outro dispositivo que permita a navegação na *internet*. São as chamadas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC (COSTA; DUQUEVIZ; PEDROZA, 2015).

O celular foi a TDIC mais citada pelos discentes como ferramenta para acesso à *internet*, seguidos do notebook, do computador, da televisão, do tablet e do vídeo game. Estes dados vêm ao encontro de resultados encontrados pelo IBGE que mede o uso das tecnologias de informação e comunicação entre a população brasileira a partir de 10 anos de idade (PORTAL CETIC, 2016).

O Celular e o Computador também foram as TDIC mais mencionadas pelos estudantes como recursos empregados para estudo, sendo estes utilizados com maior frequência em ambiente extraclasse. Apenas seis discentes citaram o uso de TDIC próprias em sala de aula. A utilização das TDIC no ensino da enfermagem oferece ao aluno uma nova forma de aprendizado e ao acrescentar estratégias educacionais em rede proporcionam uma perspectiva interativa e autônoma de ensino (FROTA; *et al* 2013).

Baseado nas falas dos discentes a ausência das TDIC em sala de aula não se dá por proibição da instituição ou dos docentes e sim, pela falta de diálogo entre eles quanto ao hábito permissivo de entrar com essas ferramentas em sala de aula, incorporando-as na rotina e no processo de ensino aprendizagem desta geração. Outra limitação citada no uso das TDIC durante as aulas se dá pela ausência de uma boa rede de *internet wi-fi* disponibilizada pela Instituição de Ensino Superior - IES para uso dos discentes nas salas de aula e até mesmo no laboratório de informática.

Uma vez que as IES atendem hoje na sua maioria discentes nativos digitais, que são uma geração tecnológica e altamente conectada, recursos como estes precisam ser pensados, discutidos e garantidos enquanto ferramentas mediadoras e facilitadoras no processo de ensino e aprendizagem.

Além da questão institucional supracitada, existem também docentes obsoletos que ainda atuam na era “analógica”, ou seja, não incorporaram a sua prática docente atividades que incluam o ciberespaço como meio complementar para trabalhar com seus discentes (GIRAFFA, 2013).

Os docentes que atuam neste novo contexto, onde a escola não é mais o único ambiente de busca por conhecimento, precisarão dominar o uso de recursos técnicos e a aplicação de novas estratégias didáticas que

facilitem uma aprendizagem mais interativa, significativa e colaborativa (ZABALZA, 2001).

Para tanto, é necessário que se proporcione capacitação aos docentes para que possam aprender a utilizar de forma pedagógica os recursos tecnológicos e as TDIC disponíveis hoje para mediar esse processo.

Prensky (2001) salienta por fim, que tais mudanças não podem surgir apenas do desejo e atitude individual de um docente, para que esse cenário seja viável, é necessário que sejam adotadas diretrizes governamentais para causar uma transformação global nas IES. Ele cita também que algumas questões como a infraestrutura (computadores, dispositivos de acesso à *internet* com alta velocidade e estabilidade), a flexibilidade para os professores experimentarem as suas novas metodologias e verbas para capacitar os docentes a fim de mantê-los atualizados, são requisitos indispensáveis e necessários para que estas mudanças sejam alcançadas com sucesso.

Com relação às limitações deste estudo, as descobertas não são generalizáveis, uma vez que demonstram o perfil do discente nativo digital graduando de enfermagem, inserido na realidade de uma Instituição de Ensino Superior da Região Sul do Brasil. Sendo assim, sugere-se que esse estudo seja replicado em outras Regiões do país e em IES públicas e privadas, a fim de verificar como esta geração se comporta em outras realidades.

CONCLUSÃO

Tendo em vista que o objetivo desta pesquisa foi identificar o perfil e os hábitos de estudo dos discentes nativos digitais que cursam Enfermagem em uma Instituição de Ensino Superior na Região Sul do Brasil, cabe ressaltar que a maioria dos participantes da pesquisa (108) são nativos digitais e que a idade dos mesmos não está diretamente relacionada com o fato de serem nativos ou imigrantes digitais.

Esta pesquisa fortaleceu a compreensão de que o que define de fato um nativo digital é o contato que este discente teve ou tem com a *internet*, com os recursos tecnológicos e com as TDCIs ao longo da sua vida, se tornando apto e fluente digitalmente. Para isso, questões socioeconômicas e de desigualdades Regionais e espaciais precisam ser também consideradas, uma vez que se o discente não teve tanto contato ao longo da vida com estes recursos dificilmente se tornará um nativo digital.

Conhecer o perfil do discente nativo digital de enfermagem, o modo como ele aprende, quais suas preferências, como ele percebe os

conteúdos em sala de aula, influenciam sobremaneira e indicam como os professores e as instituições podem estar se adequando para estimular/adequar o processo ensino-aprendizagem desta geração.

Para isso é de suma importância que as IES invistam em capacitações e momentos de trocas e reflexões entre os professores para prepara-los, instrumentaliza-los e atualizá-los com relação aos novos desafios pedagógicos que o mundo digital vem incorporando ao ensino superior e à prática docente.

Diversos estilos de aprendizagens foram relatados pelos discentes que participaram da pesquisa, o que reforça ainda mais a necessidade de docentes conhecerem a realidade na qual vive seu aluno, quais suas preferências didático-pedagógicas, o que é mais atrativo e o que contribui mais para o seu processo de ensino aprendizagem. Quanto mais estratégias pedagógicas e recursos tecnológicos, adotados com um objetivo didático, complementar e reflexivo forem empregados com essa geração, mais estilos de aprendizagens serão alcançados e uma aprendizagem mais significativa poderá ser adquirida.

Cabe ressaltar que o uso de um recurso tecnológico ou de uma TDIC como apoio pedagógico em sala de aula não é sinônimo de sucesso, nem tão pouco de solução isolada para resolver as questões de aprendizagem desta geração. O que precisa mudar para além disso, é a postura pedagógica frente a esta nova geração, que já não tolera mais um ensino bancário e tradicional e prefere pelas características levantadas na pesquisa, uma educação mais dialógica, interativa e libertadora.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa ficou evidente que existe uma lacuna no conhecimento relacionado às estratégias didático pedagógicas mais atrativas para a geração nativa digital graduanda de enfermagem no Brasil, sendo de extrema relevância que pesquisas nesta área sejam elucidadas.

Pesquisas abordando o impacto da tecnologia e do uso dos recursos tecnológicos e das TDIC em cursos de graduação em enfermagem, também podem ser realizadas a fim de levantar contribuições para que avancemos na busca de uma educação mais interativa e significativa.

Espera-se ter despertado com este estudo uma reflexão aos docentes, sobre a necessidade de constante renovação pedagógica, para atender as expectativas desse novo perfil de discentes que está chegando nas IES e para isso, se torna indispensável a transformação do ensino analógico num ensino mais ativo, híbrido, interativo, colaborativo, libertador e significativo.

REFERÊNCIAS

AKÇAYIR, M.; DÜNDAR, H.; AKÇAYIR, G. **What makes you a digital native? Is it enough to be born after 1980?**. Computers in Human Behavior, v. 60, p. 435-440, 2016. Disponível em: < <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563216301534>> Acesso em: 07mai.2017.

ALBACH, J. S. Os usos que os jovens fazem da internet: Relações com a escola. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 138-159, 2014. Disponível em: < <file:///C:/Users/User/Downloads/739-5467-2-PB.pdf>> Acesso em:17 jul.2018.

BARANAUSKAS, M. C. C.; VALENTE, J. A. (2013). Editorial. Tecnologias, Sociedade e Conhecimento. V. 1, n. 1.2013. Disponível em: < [file:///C:/Users/User/Downloads/118-163-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/118-163-1-PB%20(2).pdf)> Acesso em:17 jul.2018.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. 1 ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. (2001) Resolução CNE/CES n. 3 de 7 de novembro de 2001. Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em enfermagem. Brasília. DF, Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03pdf> .Acesso em: 17 jul.2018.

COSTA, S.R.S, DUQUEVIZ, B.C, PEDROZA, R.L.S. "Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais". Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, Editorial Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. vol. 19, n. 3, p. 603-610. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v19n3/2175-3539-pee-19-03-00603> 17 jul.2018.02 jul.2018.

DUQUEVIZ, B. C.; PEDROZA, R. L. S.. Concepções de estudantes sobre recursos tecnológicos na aula de espanhol. Psicologia da Educação, n. 42, p. 49-59, 2016. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752016000100005> Acesso em: 12 jul.2018.

FABRE, J.M; TAMUSIUNAS, F; TAROUCO, L.M.R. Reusabilidade de objetos educacionais. *RENOTE*, v. 1, n. 1, 2003. Disponível em: < <file:///C:/Users/User/Downloads/13628-46586-1-PB.pdf> > Acesso em: 18 jul.2018.

FROTA, N. M. *et al.* Construção de uma tecnologia educacional para o ensino de enfermagem sobre punção venosa periférica. *Rev. Gaúcha Enferm.* Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 29-36, 2013. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S19834472013000200004&lng=en&nrm=iso Acesso em: 16 jul.2018.

GIRAFFA, L.M.M. Uma odisséia no ciberespaço: O software educacional dos tutoriais aos mundos virtuais. *Brazilian Journal of Computers in Education*, v. 17, n. 01, p. 20, 2009. Disponível em:< <http://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/3>> Acesso em: 16 jul.2018.

GIRAFFA, L.M.M. Docentes analógicos e alunos da geração digital: desafios e possibilidades na escola do século XXI. *Re) invenção pedagógica*, p. 23-32, 2012. Disponível em:< <http://www.nied.unicamp.br/ojs/index.php/tsc/article/view/112>> Acesso em: 16 jul.2018.

GIRAFFA, Lucia MM. Jornada nas Escol@s: A nova geração de professores e alunos. *Tecnologias, sociedade e conhecimento*, v. 1, n. 1, p. 100-118, 2013. Acesso em: 16 jul.2018.

GESSINGER, R.M *et al.* O uso pedagógico de recursos tecnológicos como estratégia para qualificar o ensino e contribuir para a redução da evasão na educação superior. In: *Congressos CLABES*. 2016. Disponível em < <http://www.revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/946>> Acesso em: 16 jul.2018.

GOMES, F. M. O Uso de Objetos de Aprendizagem na Educação: Recursos Digitais Interativos em Repositórios Gratuitos. **SIED: EnPED-Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância**, 2014. Disponível em: < <http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/index.php/2014/article/view/605>> Acesso em: 18 jul.2018.

HOWE, N., & STRAUSS, W.. *Millennials rising: The next great generation*. New York, NY Vintage, 2000

JORDÃO, T.C. Recursos digitais de aprendizagem. Ministério da Educação. Escola de Gestores da Educação Básica, 2012. Disponível em: < http://paginapessoal.utfpr.edu.br/kalinke/grupos-de-pesquisa/grupos-de-pesquisa/pdf/art11_imprimir_10000.pdf> Acesso em: 18 jul.2018.

KIVUNJA, Charles. Theoretical perspectives of how digital natives learn. **International Journal of Higher Education**, v. 3, n. 1, p. 94, 2014.

KUTCHER, S.; KUTCHER M., “Understanding Differences of a Cognitive and Neurological Kind: Digital Technology and Human Brain Development,” Syndicated Research Project, Canada. 2007.

MACHADO, L. L.; Silva, J. T. Objeto de aprendizagem digital para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem no ensino técnico em informática. Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2005.

MCCURRY, M. K., MARTINS, D. C. **Teaching undergraduate nursing research: A comparison of traditional and innovative approaches for success with millennial learners**. *Journal of Nursing Education*, v. 49, n. 5, p. 276-279,2010.

OBLINGER, D., OBLINGER, J. L., & LIPPINCOTT, J. K. (2005). *Educating the net generation*. Boulder, Colo.: EDUCAUSE. 2005. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563216301534>> Acesso em: 19 jul.2018.

PASSARELLI, B. *et al.* Os nativos digitais no Brasil e seus comportamentos diante das telas. *Matrizes*, v. 8, n. 1, 2014. Disponível em:< <http://www.redalyc.org/html/1430/143031143010/>> Acesso em: 16 jul.2018.

PORTALCETIC. TIC Domicílios - 2016. Publicado em: 2016.Disponível em: <[http:// http://cetic.br/pesquisa/domicilios/](http://http://cetic.br/pesquisa/domicilios/)>. Acesso em: 06 jul.2018.

POLIT, D.F. BECK, C.T. Fundamentos de Pesquisa em enfermagem: avaliação de evidências para a prática de enfermagem. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PRENSKY, M. **Digital Natives, Digital Immigrants. From On the Horizon** MCB University Press, vol. 9, n.5, 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 07 mai. 2017.

SILVA, R.P.A; ALMEIDA, S.R. **Estilos de aprendizagem e variáveis influenciadoras: um estudo com alunos do curso de ciências contábeis em uma universidade pública.** Rev. Jornal of learning Styles vol. 14, n.7, p. 203-28. 2014. Disponível em: <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/issue/view/15>. Acesso em 29 abr. 2017.

SOUZA, M.; CORREIA, V. G. P.; SOUZA, C. H. M. O real nativos e imigrante digital nas redes sociais digitais. Rev. Científica Internacional, Ed. 24, v.1, n. 1, 2013. Disponível em: <[file:///C:/Users/User/Downloads/227-515-1-SM%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/227-515-1-SM%20(1).pdf)> Acesso em: 18 mai. 2017.

TAPSCOTT, D. *Growing up digital: The rise of the Net generation.* New York: McGraw-Hill. 1998.

TAPSCOTT, D. *Grown up digital: How the Net generation is changing your world.* New York: McGraw-Hill. 2008.

ZABALZA, M. La Autoestima De Los Educadores. Anais Congreso Europeo: Aprender a ser, aprender a vivir juntos. Santiago de Compostela, Diciembre 2001. Disponível em: <http://www.oei.es/inicial/articulos/autoestima_educadores.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2018

5.2 ESTRATÉGIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS ATRATIVAS NA PERSPECTIVA DOS NATIVOS DIGITAIS GRADUANDOS EM ENFERMAGEM - MANUSCRITO 3

Objetivos: identificar quais estratégias didático-pedagógicas são atrativas aos discentes da geração nativa digital graduanda em enfermagem e descrever quais estratégias didático-pedagógicas vem sendo aplicadas por seus docentes. **Método:** trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória e descritiva. A coleta de dados foi realizada entre os meses de maio e julho de 2018 por meio de questionários autoaplicáveis, entrevistas semi-estruturadas e análise documental. Participaram da primeira etapa da pesquisa 157 discentes de um Curso de Graduação de Enfermagem de uma Instituição de Ensino Superior da Região Sul do Brasil. Na segunda etapa, após a aplicação dos critérios de exclusão, participaram das entrevistas 30 discentes nativos digitais. **Resultados:** apresenta-se três categorias: 1) Estratégias didático-pedagógicas adotadas pelos docentes do Curso de Graduação de Enfermagem para mediar o aprendizado da geração nativa digital; 2) Estratégias didático-pedagógicas atrativas aos discentes da geração nativa digital; e 3) Estratégias didático-pedagógicas menos atrativas aos discentes da geração nativa digital. **Conclusão:** elucidar quais estratégias didático-pedagógicas são atrativas aos discentes nativos digitais graduandos de enfermagem, bem como, reconhecer as preferências desta geração, desperta um interesse no docente pela mudança e pela busca de uma educação emancipadora, significativa, interativa e participativa.

Descritores: Estudantes. Enfermagem. Educação em enfermagem. Ensino. Aprendizagem. Ensino superior. Tecnologia educacional.

INTRODUÇÃO

Entende-se por estratégias didático-pedagógicas os meios que o docente faz uso em sala de aula para mediar e facilitar o processo de ensino-aprendizagem, incluindo as concepções educacionais e epistemológicas que embasam as atividades, o planejamento docente, a organização do espaço de aula, materiais necessários, o uso da *internet* e a utilização de recursos e ferramentas tecnológicas (MAZZIONI, 2013).

Conforme Carbogim *et al* (2017), o uso de uma estratégia didático-pedagógica adequada, pode ser capaz de evidenciar o processo de pensar criticamente, promovendo um ensino que permita a interação entre as partes envolvidas, possibilitando que os estudantes compartilhem suas experiências pregressas, questionem o que está sendo apresentado e reformulem as concepções por intermédio do professor.

Sendo assim, é de extrema importância que o docente conheça o seu aluno e busque o autoconhecimento constante para definir qual

estratégia será mais efetiva para cada momento, de acordo com os objetivos pedagógicos a serem alcançados.

No Brasil, vem se buscando uma educação emancipadora e libertadora no âmbito da enfermagem, que abra espaço para que o discente participe do seu processo de aprendizagem e seja corresponsável por ele, sendo o professor um facilitador desse processo. Mas para que isso se efetive, as instituições de ensino, públicas ou privadas, precisam repensar os seus projetos pedagógicos de curso e adequá-los a esse novo cenário (WATERKEMPER, PRADO, 2011).

O discente universitário da geração nativa digital vem representando recorrentes desafios aos docentes, que discutem a necessidade de adoção de novas estratégias de ensino capazes de atrair a atenção e a participação deles dentro e fora da sala. Já se tem conhecimento que o envolvimento ativo e colaborativo e o uso de recursos tecnológicos, podem aumentar a capacidade de resposta e desafiar os discentes desta geração a participarem mais da aula (MONTENERY *et al*, 2013).

A geração nativa digital nasceu junto com o surgimento da Web 2.0 e tem características bem distintas da geração anterior, denominada de imigrantes digitais. Os nativos digitais manipulam diariamente computadores, *tablets*, celulares de última geração, se interessam por *games* e são capazes de realizar várias tarefas ao mesmo tempo. É uma geração que realiza compras por meio da *internet* e pesquisa muito sobre as características de um produto antes de compra-lo. Eles não se preocupam com a leitura de manuais de instrução, pois, descobrem sozinhos como fazer uso de um novo equipamento, são fluentes digitais e sentem atração por tudo que for associado às novas tecnologias (PRENSKY, 2001).

Já os imigrantes digitais nasceram num mundo sem acesso à tecnologia, por conta disso são acostumados a fazer uso de livros e jornais impressos, fazem compras sem pesquisar sobre as características do produto antes, não possuem fluência digital e não se consideram aptos a manusear as tecnologias digitais da informação e comunicação (PRENSKY, 2001). O autor defende que a maioria dos docentes da atualidade não nasceram imersos no contexto de uso massivo de tecnologias e tiveram de desenvolver competências e habilidades para poder adaptar-se a este novo contexto.

A principal motivação para a mudança de atitude do professor diante das possibilidades que as tecnologias transferem ao cenário educacional se dá pelo fato de que os alunos de hoje possuem outra

postura frente à construção do conhecimento, são mais ativos, interativos, colaborativos e protagonistas no seu processo de aprendizagem.

Já se sabe que vários fatores como as condições estruturais da instituição de ensino, as condições de trabalho dos docentes, as condições sociais dos alunos, as estratégias didático-pedagógicas utilizadas e a ausência de recursos tecnológicos disponíveis podem interferir no processo de ensino-aprendizagem. Porém, a habilidade do professor em saber identificar estas questões e escolher os processos pedagógicos que melhor se adaptem as características dos alunos com os quais trabalha é essencial para se alcançar a aprendizagem significativa e participativa (MAZZIONI, 2013).

Cabe salientar, no entanto, que pouco se sabe sobre quais estratégias didático pedagógicas utilizadas com o intuito apoiar e mediar a construção do conhecimento, são atrativas na opinião dos discentes graduandos de enfermagem desta geração.

Tendo em vista esse contexto e afim de elucidar essa lacuna no conhecimento, esse estudo teve como objetivo identificar quais estratégias didático-pedagógicas são atrativas aos discentes da geração nativa digital graduanda de enfermagem e descrever quais estratégias didático-pedagógicas vem sendo aplicadas por seus docentes.

MÉTOD

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo descritivo-exploratória. Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa CAEE nº 84774618.7.0000.012, e foi desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para obtenção do título de Mestre em Enfermagem.

A primeira etapa contou com a participação de 157 discentes que frequentavam regularmente o Curso de Graduação de Enfermagem de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada, localizada na Região Sul do Brasil.

A coleta de dados foi realizada entre os meses de maio e julho do ano de 2018, e teve como base o processo de triangulação de dados, que compreendeu: análise documental, questionários autoaplicáveis e entrevistas semi-estruturadas.

Os documentos analisados na coleta de dados foram o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da IES e também o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do Curso de Graduação de Enfermagem em estudo.

Os questionários autoaplicáveis foram pré-testados pelos discentes da instituição de ensino pesquisada. Essa etapa com questionário autoaplicável permitiu identificar e selecionar os discentes nativos digitais para a segunda fase da pesquisa. Este questionário foi elaborado pelas pesquisadoras, incluindo elementos de um questionário já aplicado anteriormente nos estudos de Holanda e Pinheiro (2015) e a partir das características definidoras da geração nativa digital elucidada nas pesquisas de Marc Prensky em 2001 e Marcos de Souza, Vasti Gonçalves de Paula Correia e Carlos Henrique Medeiros de Souza em 2013.

Após a aplicação do questionário foram analisados os dados da coleta e, para isso, foi criado um programa no *Microsoft Excel*[®] que atribuiu uma pontuação conforme as respostas assinaladas pelos participantes no questionário. O discente que mais pontuou no questionário autoaplicável fez 149,5 pontos, já o discente que menos pontuou atingiu 86,5 pontos.

Iniciou-se, então, a segunda etapa da coleta de dados, que ocorreu por meio da realização de entrevistas semiestruturadas. Os critérios de inclusão para as entrevistas consistiram em: discentes do Curso de Graduação de Enfermagem desta IES, devidamente matriculados e que apresentassem as características da geração nativa digital, avaliadas por meio do questionário autoaplicável que gerou uma pontuação entre 120 e 149,5 pontos.

Foram aplicados os critérios de exclusão aos participantes que, durante a coleta de dados, trancassem a matrícula, desistissem do curso, ou que após a aplicação do questionário apresentassem características não compatíveis com os discentes da geração nativa digital, ou seja, pontuação igual ou abaixo de 119 pontos.

Os encontros para a realização das entrevistas foram realizados em uma sala, reservada pela pesquisadora nas dependências da Instituição em estudo. As entrevistas foram validadas posteriormente pelos participantes entrevistados e geraram no total 62 páginas de dados brutos.

A saturação dos dados ocorreu por repetição/exaustão das informações relatadas pelos participantes. Sendo assim, foram entrevistados 30 discentes que aceitaram participar da pesquisa e que foram selecionados em ordem decrescente da maior pontuação requerida por meio dos questionários autoaplicáveis com 149,5 pontos até o discente que fez 129,3 pontos e estava na 62ª colocação entre os participantes nativos digitais.

Os dados coletados foram interpretados, por meio da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011). A escolha por esse método se respalda no fato de ser uma boa alternativa quando se quer estudar valores

e opiniões em pesquisas qualitativas. O processo de formação das categorias se consolidou após a seleção do material e leitura flutuante. A exploração foi realizada por meio da codificação, que uma vez triangulada com os demais resultados, foram constituindo-se em unidades de registro, para então efetuar-se a categorização progressiva.

Para a identificação dos participantes foram utilizados o pseudônimo “D” correspondente a palavra discente, seguidos de um número equivalente a ordem em que os participantes foram entrevistados e o pseudônimo “P” seguido de uma numeração que corresponde ao período que o mesmo estava cursando, como segue no exemplo a seguir (D3/P7).

RESULTADOS

Participaram da primeira etapa desta pesquisa 157 discentes do Curso de Graduação de Enfermagem de uma faculdade privada da Região Sul do Brasil. Destes, 24 discentes correspondiam ao 1º período, 5 discentes ao 2º período, 31 discentes ao 3º período, no 4º período não havia turma no semestre em que os dados foram coletados, 33 discentes correspondiam ao 5º período, 11 discentes ao 6º período, 24 discentes ao 7º período, 9 discentes ao 8º período, 17 discentes ao 9º período e 3 discentes correspondiam ao 10º período.

Os participantes da primeira etapa encontravam-se numa faixa etária entre 17 e 49 anos, assim distribuídos: 54 (34%) estão na faixa etária entre 17 e 20 anos, 76 (48%) participantes entre 21 e 30 anos, 20 (12%) entre 31 e 40 anos e 7 (4%) participantes entre 41 e 49 anos. Quanto ao sexo e ocupação, 20 (12%) participantes são do sexo masculino e 137 (87%) são do sexo feminino. A maioria (88%) declarou manter emprego, enquanto 19 (12%) declararam-se desempregados.

O local de nascimento dos participantes variou, mas o predomínio (83 %) foi na Região Sul, onde se localiza a IES em estudo. Apenas 01 (0,6%) discente nasceu na Região Norte do Brasil, 4 (3%) nasceram na Região Centro Oeste, 9 (6%) participantes nasceram na Região Sudeste e 12 (8%) na Região Nordeste.

Dos 157 participantes que responderam o questionário autoaplicável, 108 (69%) discentes são nativos digitais e 49 (31%) discentes são imigrantes digitais.

Foram selecionados 30 participantes para a fase das entrevistas semiestruturadas. Destes, 7 (23%) discentes estavam frequentando o 1º período, somaram 2 (7%) no 2º período, foram 6 (20%) do 3º período, ao

total 7 (23%) no 5ª período, 3 (10%) no 7º período, 2 (7%) participantes eram do 8º período, 1 (3%) do 9º e 2 (7%) do 10º período.

Os dados coletados foram sistematizados em três categorias:

- 1) Estratégias didático-pedagógicas adotadas pelos docentes do Curso de Graduação de Enfermagem para mediar o aprendizado da geração nativa digital;
- 2) Estratégias didático-pedagógicas atrativas aos discentes da geração nativa digital; e
- 3) Estratégias didático-pedagógicas menos atrativas aos discentes da geração nativa digital.

1ª Categoria - Estratégias didático-pedagógicas adotadas pelos docentes do Curso de Graduação de Enfermagem para mediar o aprendizado da geração nativa digital

A estratégia didático-pedagógica mais adotada pelos docentes na IES em estudo conforme relato de 27 (90%) participantes, foi a exposição de conteúdos por meio de *slides* conforme apresentado nas falas a seguir:

“Eles utilizam aulas convencionais com apresentação de slides”. (D6/P5)

“Aulas mediadas pelos slides, nada muito inovador”. (D10/P10)

“Usam muito aula expositiva com slide”. (D17/P7)

Quando questionados sobre a forma que estas aulas são mediadas pelos docentes apenas dois participantes relataram que as aulas são expositivas e dialogadas:

“Geralmente é aula expositiva dialogada, que daí eles vão conversando e se baseando nos slides”. (D16/P2)

“É uma aula bem dialogada, projetam slides e nós discutimos o conteúdo”. (D25/P3)

Alguns docentes utilizam recursos tecnológicos como vídeo-aulas para ilustrar conteúdos durante a exposição das aulas em slides conforme relatado por discentes, que ressaltam o uso deste recurso de forma positiva:

“Alguns utilizam vídeo aulas para exemplificar a matéria, eu gosto disso”. (D6/P5)

“Usam alguns vídeos que ajudam a entender de outra forma o conteúdo”. (D14/P8)

“A maioria usa algum vídeo para ilustrar e reforçar o conteúdo abordado”. (D27/P1)

Outra estratégia didático-pedagógica bastante citada pelos nativos digitais (9 relatos), foram as aulas práticas em laboratório:

“Uma vez o professor foi ao laboratório, pegou materiais e nos ensinou a coletar preventivo, isso foi bem interessante”. (D7/P5)

“Usam aulas práticas em laboratório”. (D19/P1)

A IES em estudo faz uso de aulas estruturadas que conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional “trata-se de uma sequência sistematizada de tudo o que vai ser desenvolvido, como as metas imediatas, as competências e habilidades a serem alcançadas e os conteúdos a serem trabalhados de uma determinada disciplina durante o semestre”. (PDI, 2013-2017)

A aula estruturada está dividida em três momentos: antes, durante e após a aula. Basicamente este método consiste em disponibilizar em ambiente virtual de aprendizagem, conteúdos a serem lidos ou exercícios a serem resolvidos pelos discentes antes e após as aulas, e durante o período da aula os discentes podem sanar as dúvidas, trocar conhecimento e elucidar questões ainda não compreendidas. Esta estratégia foi relatada por 8 discentes:

“Eles passam sempre um pré aula e um pós aula, que é um método aqui da instituição, então antes de ir para aula nós já vamos sabendo o que vai ser abordado em sala. Então nós já podemos antes pesquisar do nosso modo aquele assunto, e depois o professor explica em sala de aula. Quando a aula termina eles passam uma atividade pós aula para ver se o teu conhecimento melhorou do início e se todas as dúvidas foram sanadas”. (D13/P3)

“O professor disponibiliza material online para estudarmos antes de chegar na sala de aula”. (D20/P1)

“Acho pratico eles colocarem conteúdo no portal para dar um norte para a gente”. (D27/P1)

Os estudos de casos e dinâmicas foram citados por 5 discentes como estratégias didático-pedagógica adotadas pelos docentes:

“Eles fazem estudo de caso, o conteúdo é abordado até o intervalo e após é realizado o estudo de caso onde em grupo buscamos resolver o problema”. (D5/P5)

“Estudo de caso a gente faz bastante e eu acho muito legal”. (D7/P5)

“Em algumas matérias que permite realizar dinâmicas está sendo bem proveitoso. São feitas em grupos de alunos, discutindo sobre o tema ou expondo algum problema”. (D15/P8)

“No terceiro semestre haviam mais estratégias interativas com dinâmicas (era bom, pois misturava brincadeira com aprendizagem e sempre eram realizadas em grupo), mas depois dessa fase é só slide mesmo”. (D30/P5)

Alguns docentes se baseiam na sua experiência profissional para dar exemplos de questões rotineiras e inerentes à profissão durante a exposição de conteúdos abordados em sala de aula, conforme relatos a seguir:

“Eles utilizam aulas convencionais e utilizam bastante exemplos da vivencia deles”. (D6/P5)

“Apresentam também experiência da vida profissional deles”. (D28/P1)

As visitas técnicas também foram estratégias didático-pedagógica citadas pelos nativos digitais:

“Teve uma professora que fez uma visita técnica, isso contribuiu, por exemplo você tem uma ideia do que é um centro cirúrgico e chega na hora é totalmente diferente, tinham muitas coisas que eu não imaginava que eram daquele jeito”. (D5/P5)

“Este semestre tivemos uma visita técnica em centro cirúrgico, isso foi algo diferente que nos ajudou a vivenciar a rotina na prática do que estávamos estudando em sala de aula”. (D8/P5)

Outras estratégias relatadas com menor frequência também foram citadas pelos discentes como os filmes, trabalhos em grupo, simulações em laboratório, anotações no quadro, rodas de conversa, *quiz*, seminários,

aulas práticas em campo, confecção de *jingles* ou músicas, mapa conceitual e o portfólio, que conforme relato dos discentes só é utilizado nos dois últimos períodos do curso (9º e 10º período).

Conforme o PPC (2016) do Curso de Graduação de enfermagem da IES em estudo as estratégias de ensino-aprendizagem que deveriam ser preconizadas são:

“Os mapas conceituais, metodologias baseadas em projetos, tecnologias interativas de ensino, visitas técnicas, aulas práticas de laboratório, estudo de caso, problematização, grupos de verbalização e grupo de observação, metodologias de simulação, oficinas (*workshops*), aulas expositivas dialogadas, tempestade cerebral, seminários e aprendizagem baseada em problema”. (PPC,2016, p. 70)

Nesta pesquisa ficou evidente, porém, que nem sempre as estratégias didático-pedagógica mais adotadas pelos docentes são as estratégias que a geração nativa digital julga ser mais atrativa para mediar o processo de ensino e aprendizagem, sendo assim, a próxima categoria vem elucidar esta disparidade.

2ª Categoria: Estratégias didático-pedagógicas atrativas aos discentes da geração nativa digital

As dinâmicas e os trabalhos em grupo apareceram em primeiro lugar nas entrevistas, e foram citadas por 50% dos discentes como a estratégia mais atrativa, pois elas permitem a interação, a participação, e a construção coletiva, características significativas no processo de aprendizagem desta geração:

“Eu gosto das dinâmicas em que o professor interage com a turma, quando ele explica, faz um jogo, faz perguntas, inova no sentido de dar aula. Querendo ou não aula normal tínhamos desde que entramos no prezinho, era sentar olhar para o professor e só ele falava e passava os conteúdos. Na faculdade tem que ter um diferencial para envolver o aluno, algo que possamos participar e construir juntos o conhecimento”. (D13/P3)

“Eu gosto quando tem dinâmicas, não só aquelas aulas de slides que ficamos copiando tudo. Aulas

em que possamos interagir, pois acho que quando participo eu reflito e aprendo melhor”. (D16/P2)

“Eu prefiro uma aula mais dinâmica, pois quando o professor fica somente falando o que tem nos slides não media o aprendizado, quando a aula é mais dinâmica permite interação e construção coletiva”. (D17/P7)

“Gosto de trabalhos construídos em grupo que permitem a troca de saberes”. (D3/P7)

“Aulas interativas, onde o professor faz perguntas, atividades em grupos para discussão”. (D8/P5)

“Quando temos atividades em grupo no final da aula, pois assim debatemos e colocamos em prática o que acabamos de ver”. (D24/P3)

“Quando eles passam um trabalho para nós e fazem uma roda para que possamos debater sobre o assunto e sanar as dúvidas”. (D1/P5)

“A aula que o professor interage com a turma, faz uma roda de conversa e não fica focado apenas nos seus slides”. (D10/P10)

Outra estratégia bastante citada pelos discentes (30% deles), foram as aulas práticas, tanto em laboratório quanto em campos de atenção primária e terciária:

“Gosto das aulas práticas em campo, pois acredito que elas nos ajudam a desenvolver questões como empatia e humanização, e nos permite relacionar a teoria com a prática”. (D3/P7)

“Aulas práticas em laboratórios ou em campo de estágio que é melhor ainda, pois você não está ali com um boneco como no laboratório, você fica frente a frente com um paciente”. (D5/P5)

“Aula prática de laboratório, porque temos oportunidades de realizar vários procedimentos no manequim e conseguimos relacionar a teoria com a prática”. (D11/P5)

O estudo de caso também é visto de forma atrativa por esta geração, que gosta de discutir, problematizar e resolver o assunto abordado em grupo como apresentado a seguir:

“Estudo de caso, pois a gente faz esse trabalho em grupo e vai atrás de mais informações que possam

nos fazer compreender melhor o assunto, é diferente do que ficar só ouvindo a professora falar”. (D7/P5)

“Eu gosto dos estudos de caso, pois gera a discussão do assunto em sala, e as nossas dúvidas podem ser sanadas pelos professores”. (D12/P3)

Alguns discentes consideram atrativas as vivências e os exemplos profissionais citados pelos professores em sala de aula:

“Quando o professor liga o que ele está explicando com a prática dele fica mais fácil de compreender o conteúdo”. (D9/P9)

“Olha eu gosto bastante quando o professor cita exemplos das vivencias dele, pois, os slides você não sabe se anota ou se presta atenção no que ele está falando”. (D18/P1)

“Eu gosto de quando o professor cita exemplos da pratica dele, assim eu posso visualizar as coisas como elas realmente acontecem”. (D22/P3)

As aulas expositivas citadas na categoria anterior como a estratégia mais adotada pelos docentes para mediar as aulas, foi considerada atrativa por apenas dois nativos digitais, e mesmo assim eles citam alguns recursos tecnológicos como vídeos e imagens para tornar o *slide* mais envolvente.

“Os slides acho uma coisa bem legal, o professor colocar pontos de referência importantes, autores principais. Não precisa colocar aquele textão todo, mas os principais pontos chaves, isso ajuda bastante, até mesmo as figuras são algo que nos fazem aprender melhor”. (D2/P10)

“Gosto das aulas que incluem slides diferenciados com vídeos e imagens”. (D29/P2)

Um discente citou o teatro, e outro citou a simulação como estratégias didático pedagógicas atrativas conforme relato a seguir:

“Teatro, é uma estratégia muito boa, uma vez nossa professora definiu um tema, e cada um tinha que fazer um teatro a respeito daquilo.... Foi muito legal, bem divertido, todo mundo aprendeu e se envolveu”. (D2/P10)

“Gosto de simulações, eu prefiro a prática do que as aulas teóricas”. (D15/P8)

Recursos tecnológicos como questionários virtuais e aplicativos para celulares foram citados pelos nativos digitais como estratégias a serem utilizadas de forma híbrida pelos docentes, para mediar o processo de ensino e aprendizagem:

“No quesito virtual poderiam ser desenvolvidos questionários pós aulas para o professor avaliar se a estratégia que ele vem utilizando está sendo efetiva, e também poderá avaliar o nível de conhecimento dos alunos sobre o conteúdo abordado”. (D3/P7)

“Em uma outra faculdade que eu estava cursando o professor me indicou um aplicativo para baixar no celular para estudar. Eu prefiro aulas mais interativas e que incluam estes recursos tecnológicos também”. (D26/P1)

Após a realização das entrevistas foi solicitado aos 30 participantes que pontuassem de 0 a 10 quais estratégias didático-pedagógicas das elencadas no instrumento de coleta de dados, eles julgavam ser mais atrativas e como elas poderiam auxiliar de forma significativa no processo de ensino e aprendizagem (Gráfico 3).

Gráfico 3 - Estratégias didático pedagógicas atrativas para os nativos digitais

Fonte: Elaborado pelas autoras

Nota-se que estratégias que anteriormente não haviam sido citadas pelos nativos digitais nas entrevistas, aparecem nas primeiras colocações quando solicitado a eles que pontuassem o que consideravam mais atrativo e significativo para mediar o aprendizado.

As vídeo aulas que podem ser consideradas um recurso tecnológico apareceram em primeiro lugar como estratégias didático pedagógicas atrativas para mediar o aprendizado desta geração. Na opinião deles, as vídeo aulas não podem ser muito extensas, precisam ser objetivas, postadas e veiculadas pela IES no ambiente virtual de aprendizagem

como um conteúdo digital confiável e complementar às atividades presenciais.

O *quiz* e os estudos de casos que já haviam aparecido nas entrevistas apareceram em segundo e terceiro lugar respectivamente no instrumento, e desta forma entende-se que já são adotados mesmo que de forma tímida pelos docentes da IES. O *quiz* é atrativo para eles pois gera competitividade e *feed back* imediato, características fortemente presentes nessa geração. Já o estudo de caso na opinião deles, permite a simulação da resolução de problemas que posteriormente poderão ser vivenciados na prática. Além disso, relatam que tanto o *quiz*, quanto o estudo de caso, permitem a interação coletiva e reforçam o conteúdo abordado durante a aula presencial e os conteúdos postados anteriormente nas aulas estruturadas.

O *Clicker* que também pode ser considerado um recurso digital utilizado de forma interativa durante a aula presencial para estimular a participação dos estudantes por meio da votação de questões anteriormente abordadas, foi apontado em quarto lugar como estratégia didático pedagógica mais atrativa para essa geração.

Conforme relatos dos participantes este recurso nunca foi aplicado por nenhum docente durante as aulas presenciais nesta IES. Características como a participação coletiva na votação das respostas, a verificação imediata da resposta certa, a votação anônima, e a revisão do conteúdo abordado, foram elencados pelos estudantes como os pontos positivos na adoção desta estratégia.

A simulação virtual, com atores e em laboratório com o manequim, foram citadas respectivamente e em proporções consideráveis pelos nativos digitais como estratégias preferidas. Conforme relatos os pontos positivos das simulações virtuais estão relacionados com a oportunidade de vivenciar uma situação real podendo o estudante agir e errar sem causar prejuízo ao paciente, além disso, a conveniência de poder repetir a ação e jogar quantas vezes quiser em qualquer lugar até alcançar o êxito também foram citadas.

Os discentes relataram durante a pesquisa, que de todas as simulações a única que eles tiveram contato na IES em estudo foi a simulação em laboratório com o manequim e que alguns pontos negativos poderiam ser elencados na adoção desta estratégia. Limitações como a ausência de uma reação totalmente realística, a falta de similaridade com a vivência no campo de estágio e a espera para poder praticar no manequim, uma vez que o número de alunos é muito alto em relação ao número de bonecos disponíveis, foram citadas pelos estudantes durante as entrevistas.

Os jogos criativos também foram bastante exaltados por esta geração, e aspectos como o trabalho em equipe, a competitividade, a interação, a busca pela informação correta e a revisão do conteúdo foram citados como pontos positivos.

Cabe ressaltar ainda as aulas expositivas e dialogadas, que ficaram em nono lugar entre as estratégias didático pedagógicas mais atrativas aos discentes nativos digitais. Os mesmos reforçaram, porém, que esta estratégia só é interessante quando permite a troca de saberes entre os docentes e discentes e quando suas dúvidas são sanadas durante este processo.

Durante a execução da atividade de elencar por meio das notas o que era mais atrativo, nota-se que muitas estratégias que foram listadas no instrumento de coleta de dados eram pouco utilizadas, ou nunca haviam sido aplicadas pelos docentes desta instituição e que por isso não foram citadas pelos discentes nas entrevistas. Porém, os discentes demonstraram muito entusiasmo só em cogitar a possibilidade de terem estas estratégias aplicadas pelos docentes em sala de aula.

Quiz: “já tivemos em sala, foi numa aula sobre cálculo de medicações e eu gostei bastante pois conseguimos colocar em prática o que havíamos aprendido na aula de forma rápida por meio de discussão também, reforçando o conteúdo teórico”. (D11/P5)

Clickers: “acho fantástico, pois o professor consegue perceber o que a turma não entendeu e consegue reformular o conteúdo, gosto também da questão do anonimato, poder votar sem ninguém saber sua resposta e ainda ver a resposta imediatamente no slide seria muito legal. Além disso, acho que as pessoas prestariam mais atenção na aula pelo fato de saber que teriam que responder as questões. Gostaria que nossos professores aplicassem esta estratégia aqui no curso”. (D30/P5)

Simulação virtual: “nossa muito legal, eu sou uma fã assídua de jogos, simulação virtual, atividades interativas eu gosto bastante. Eu gosto muito de desafio, e também o jogo permite que eu aprenda sem machucar o outro, e esse negócio do jogo me corrigir, permite a repetição até que eu acerte e daí eu sei que eu tenho que tomar uma atenção redobrada na próxima vez”. (D12/P3)

Simulação com atores: “eu acho isso muito bom pois é mais realista, uma vez uma professora nos pediu para puncionar alguém que simulava uma convulsão para avaliar como iríamos lidar com aquela situação”. (D13/P3)

Estudo de caso: Eu gosto, pois primeiro resolvemos o caso, levantamos diagnóstico e planos de cuidados e depois discutimos no grande grupo. Acho que remete você um pouco mais para a prática e isso te faz imaginar como seria lá na frente e te faz aprender mais”. (D21/P1)

Alguns discentes relataram fazer uso de recursos tecnológicos como *games* de simulação virtual e aplicativos para mediar os estudos extraclasse:

“Simulação virtual – auxilia bastante, de vez em quando eu baixo jogos para praticar essa parte. Esses dias por exemplo eu achei um game de coberturas especiais para queimados, eu gosto muito de poder praticar virtualmente sem machucar ninguém e você pode repetir quantas vezes quiser até acertar”. (D25/P3)

“Simulação virtual – Eu já utilizei uma simulação virtual, eu até tenho um aplicativo. Eu acho que quanto mais você pratica mais apto você se torna, pois no dia a dia vamos estar sob constante pressão e a prática vai ajudar a não cometer erros e realizar a atividade de maneira mais completa”. (D27/P1)

“Gosto muito de games, eu até tinha um no meu celular sobre realização de cirurgias”. (D17/P7)

Apesar de serem nativos digitais, ficou evidente que para essa geração atrativo é estar aprendendo, discutindo e refletindo os conteúdos de forma presencial e coletiva e que a tecnologia é bem-vinda, porém, não deve substituir o aprendizado mediado pelo professor.

“Eu acho que na enfermagem você lida com pessoas então você não consegue aprender a lidar com pessoas sem estar com pessoas. Eu gosto da discussão entre os alunos e os professores, cara a cara. Então apesar de eu ser nativo digital, eu acho que não tem como substituir o professor pela tecnologia”. (D3/P7)

“Eu até gosto do fórum online, mas prefiro uma aula presencial você consegue se expressar melhor e discutir com o seu colega e o seu professor, acho que o presencial sempre será melhor que o virtual”. (D30/P5)

3ª Categoria: Estratégias didático-pedagógicas menos atrativas aos discentes da geração nativa digital

As aulas expositivas novamente foram citadas por 90% (27 nativos digitais), que as consideram pouco atrativas. Além disso, 16 discentes (53%) relataram que o que tornam estas aulas desinteressantes, é o uso de *slides* carregados de informações, com poucas imagens, muita leitura e pouca interação por parte do docente com a turma:

“Acho pouco atrativo quando os slides são carregados de textos enormes”. (D2/P10)

“As aulas muito repetitivas...só o professor fala, e fica lendo o que está no slide”. (D5/P5)

“Quando o professor só fica falando lendo slide e não dá exemplo, não usa imagens”. (D9/P9)

“O professor que só faz a leitura dos slides e passa rapidamente o que preparou para aquela aula”. (D10/P10)

“Não gosto das aulas mediadas só por slides, é maçante não tem interação e acaba não prendendo minha atenção”. (D12/P3)

“Se for muitos slides carregados eu tenho mais dificuldade. Muita teoria durante a aula toda sem usar nenhum recurso tecnológico, sem uma dinâmica, nada diferente para chamar a atenção”. (D14/P8)

Além disso, a não utilização de recursos tecnológicos em sala de aula foi citada por 8 discentes, que acreditam que a adoção destas novas tecnologias poderia tornar o aprendizado mais atrativo e interativo.

“Aqui os professores não utilizam Recursos Tecnológicos.... Uma vez eu fiz um curso onde a

professora mostrou num slide um site que você entrava colocava uma senha, e cada pessoa ia escrevendo no celular uma palavra e estas palavras apareciam no slide. Foi bem interessante, e eu lembro até hoje, pois todos conseguiram participar e depois aquilo se transformou numa imagem”. (D21/P1)

“Gostaria que os professores utilizassem a simulação virtual, é uma forma mais fácil e atrativa de se aplicar a teoria”. (D24/P3)

“Seria muito bom se os professores utilizassem *Clickers* por exemplo, pois, permitiria uma interação e uma participação maior dos alunos nas aulas”. (D10/P10)

“O uso de Recursos Tecnológicos torna a aula diferente e mais interativa do que as usuais e faz com que o aluno preste mais atenção na aula... Pena que aqui não é utilizado”. (D12/P3)

O uso de filmes foi citado com desinteresse. Os estudantes acreditam que os filmes que já foram utilizados em sala, revelaram mais ficção e emoção do que a realidade e o conhecimento teórico que buscam trocar durante as aulas.

“Já tivemos, eu não gosto muito que o filme seja passado durante a aula, pois eu acho que poderíamos estar aprendendo coisas mais produtivas, acho até que quando partes dos filmes são passados durante a aula ou quando o professor manda assistir em casa seja mais produtivo”. (D11/P5)

“Às vezes o filme tem muito apelo emocional e não é algo muito técnico, então os alunos não têm muito interesse, ficam mexendo no celular...”. (D3/P7)

“Não gosto muito de assistir filme durante as aulas presenciais, pois as vezes é muita ficção, não ocorre na vida real, então você perde muito tempo assistindo um filme que não vai complementar seu estudo”. (D13/P3)

“Eu particularmente acho chato, então se for para eu assistir um filme eu prefiro assistir em casa e depois compartilhar em grande grupo com meus colegas e com o professor em sala de aula os pontos chaves do filme”. (D16/P2)

As aulas que não incluem estratégias que proporcionem a participação dos discentes e a troca de saberes entre eles foram citadas como aulas pouco atrativas.

“Acho pouco atrativo quando o professor fala muito e não permite a participação do aluno na aula”. (D21/P1)

“Outro ponto nada atrativo é que alguns professores não proporcionam momentos de troca de saberes entre os alunos e isso prejudica o aprendizado”. (D17/P7)

“A estratégia menos atrativa para conduzir uma aula se dá quando o professor não interage com os alunos e não proporciona a participação da turma”. (D30/P5)

“Aulas que não incluem estratégias que te façam refletir e participar na construção do conhecimento não são atrativas no meu ponto de vista”. (D11/P5)

Esses resultados se repetem quando os docentes utilizam estratégias que envolvam a leitura individual de conteúdos para elaboração de um trabalho ou exercício.

“Não gosto quando o professor nos dá um estudo de caso gigante para resolver e interpretar individualmente”. (D2/P10)

“Acho pouco atrativo a leituras individual de artigos para elaboração de exercícios, prefiro discutir o conteúdo do artigo no coletivo”. (D4/P7)

Algumas fragilidades também foram levantadas pelos discentes quanto ao uso de algumas estratégias, e as fortes características desta geração como o imediatismo e a necessidade da interação presencial e da construção coletiva durante o aprendizado, puderam ser percebidas novamente.

“Programas *on-line* - acho horrível, pois quando temos que resolver as coisas tem que ser tudo pelo ambiente virtual de aprendizagem, daí você vai lá manda uma dúvida para o professor por exemplo, ele demora para te responder e isso me irrita muito, pois gosto de respostas rápidas”. (D30/P5)

“Programas *on-line* – eu achei um canal importante que foi aberto de comunicação entre o aluno e o professor, mas me irrita o fato de ter que esperar uma resposta, pois isso não é imediato”. (D3/P7)

“Fóruns de discussão Online – não é a mesma coisa que a construção coletiva realizada em sala, eu acho que talvez nem todos se manifestem da mesma forma que presencialmente. O professor online pode ajudar a sanar as dúvidas das discussões que possam ocorrer. Não ter um professor online acabaria me irritando por ter que gosto de respostas imediatas”. (D14/P8)

Durante o levantamento das estratégias didático pedagógicas menos atrativas, alguns discentes acabaram citando também, aspectos que podem desfavorecer o aprendizado, como por exemplo a concentração de muitas atividades a serem entregues na mesma semana.

“Uma coisa que atrapalha o aprendizado é aglutinar muitas atividades para entregar na mesma semana, pois desta forma, fazemos tudo por fazer, não há uma reflexão crítica acerca dos conteúdos nem um aprendizado efetivo”. (D3/P7)

E, por fim, os discentes citaram ainda como um fator dificultador no processo de ensino-aprendizagem, a falta de domínio por parte dos docentes acerca dos conteúdos que precisam ser trabalhados em sala de aula para construção e a transformação do conhecimento.

“Acho que quando o professor não tem domínio do assunto que está abordando, a aula se torna menos atrativa e o aprendizado pouco efetivo”. (D8/P5)

“Alguns professores não têm domínio do assunto que estão mediando, isso torna a aula maçante”. (D30/P5)

“Quando o professor me passa uma insegurança nas respostas das minhas dúvidas acabo ficando desestimulado”. (D3/P7)

DISCUSSÃO

Os resultados desta pesquisa indicaram que do total de 157 participantes que responderam o questionário autoaplicável, 108 discentes são considerados nativos digitais e 49 imigrantes digitais.

Entre as estratégias didático-pedagógicas mais adotadas pelos docentes para mediar o aprendizado da geração nativa digital destacou-se em primeiro lugar a exposição de conteúdos por meio de *slides*.

Quando questionados, os discentes confirmaram em sua maioria que estas aulas expositivas não são dialogadas e que muitas vezes esta estratégia se torna monótona, por não proporcionar na opinião deles, uma construção coletiva e participativa do conhecimento.

A exposição de conteúdo por meio de aulas expositivas que reforça a ação de transmissão de conteúdos prontos, acabados e determinados no qual o estudante não consegue ser protagonista do seu próprio aprendizado, ainda é uma estratégia predominantemente utilizada entre os docentes no ensino superior. Apesar disso, os professores-enfermeiros são considerados os profissionais que mais se empenham na aplicabilidade de inovações pedagógicas (LIMA, 2017).

Recursos tecnológicos como vídeos e imagens foram citados por 30% dos discentes que durante as falas, reforçaram de forma positiva a adoção desta ferramenta para a mediação dos conteúdos.

Outras estratégias didático-pedagógicas adotadas pelos docentes como as aulas estruturadas, estudos de casos, simulações em laboratório, seminários, aulas práticas em campo, e o portfólio, também foram citadas pelos nativos digitais, porém, em número menos expressivos e sempre sob a crítica de que gostariam de ter mais vezes aulas que incluíssem estratégias mais ativas e os envolvessem no processo de aprendizagem.

O PDI (2015-2017) da IES em estudo informa que a aprendizagem deve ser o resultado de uma construção ativa entre os sujeitos e o objeto da aprendizagem. Reforçam que um aprendiz ativo é aquele que desenvolve hipóteses próprias, acerca do funcionamento do mundo e que o professor e o acadêmico devem as explorar e aprender juntos. Conscientes disso, defendem que os objetivos da aprendizagem não deverão ocorrer apenas por meio da memorização de conteúdos, nem no desempenho de determinados comportamentos e que a IES busca criar

condições para que o aluno possa construir ativamente o seu próprio conhecimento.

Já o PPC (2016) do Curso de Graduação de Enfermagem da IES em estudo defende que não há mais espaço para a concepção pedagógica tradicional e que o currículo está organizado por um conjunto de disciplinas interligadas onde o principal papel na promoção de uma aprendizagem significativa é desafiar os conceitos já aprendidos, para que se reconstruam de forma mais ampliada.

Observa-se, porém, que o paradigma da educação bancária e transmissora de informações ainda precisa ser superado pelos docentes dando espaço para uma educação interativa, libertadora e dialógica, principalmente quando se trata de discentes da geração nativa digital, que demonstram claramente preferir atividades mais ativas e que possam ser construídas e discutidas de forma coletiva.

É importante destacar também que o docente precisa conhecer e considerar o perfil dos estudantes, suas vivências, seus estilos de aprendizagens, sua realidade e a forma com que se comunicam e se relacionam com o mundo. Conforme Shulman (1987), na ausência desse conhecimento, o docente poderá desconsiderar o processo de aprendizado discente ou reproduzir uma educação tradicional aplicada anteriormente por seus professores quando ele era um universitário. Estas tendências podem ter desdobramentos negativos, dificultando tanto a adequação dos objetivos e estratégias pedagógicas, como a adaptação das metodologias de ensino às características dos estudantes (BACKES *et al.*, 2017).

Entre as estratégias didático-pedagógicas mais atrativas na concepção da geração nativa digital em estudo as dinâmicas e os trabalhos em grupo apareceram em primeiro lugar durante a fase de entrevistas, justamente por serem estratégias que na opinião deles proporcionam a troca de saber e um aprendizado mais significativo.

Planejar uma aula significativa se expressa na busca de formas criativas e estimuladoras de desafiar as estruturas conceituais dos alunos e esse processo é parte de um projeto educador libertador.

Conforme Ausubel (2003), uma aprendizagem é considerada significativa quando durante os processos mentais ocorrem a interação entre os conhecimentos já presentes na estrutura cognitiva e os novos conhecimentos, sendo que essa interação possui substância para que um conceito possa ser ressignificado e explicado com as próprias palavras de quem o aprendeu.

Outra estratégia citada pelos discentes durante as entrevistas foram as aulas práticas, tanto em laboratório quanto em campos de atenção primária e terciária, pois segundo relatos, aulas como estas permitem a

empatia, a convivência com um paciente real, a relação da teoria vivenciada na prática e o aprender a fazer.

Aprender a fazer é um conceito que faz parte do PDI (2015-2017) da IES em estudo como um conhecimento imprescindível no aprendizado discente. Este conceito foi adaptado pela IES considerando os pilares da Educação para o Século XXI organizado por Jacques Delors, que define o fazer como uma competência que torne o indivíduo apto para enfrentar numerosas situações em sua futura vida profissional e social por meio de simulações e testes reais.

O ensino híbrido que mistura o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e dos recursos tecnológicos com o ensino presencial, foi citado pelos discentes como importante estratégia a ser adotada pelos professores universitários. De certa forma, a IES em estudo por meio das aulas estruturadas aplica o ensino híbrido, porém, precisa avançar e incluir recursos tecnológicos pensados numa lógica criativa e pedagógica para mediar e tornar o processo de aprendizagem dessa geração mais atrativo.

Alguns estudantes inclusive relataram já fazerem uso destes recursos tecnológicos por conta própria para mediar os estudos extraclasse, já que a IES não proporciona o uso destas ferramentas durante as aulas presenciais nem nas aulas à distância.

A importância deste achado se tornou mais evidente quando ao final das entrevistas foi solicitado aos discentes que pontuassem numa escala de 0 a 10 quais estratégias didático-pedagógicas das elencadas no instrumento de coleta de dados, eles acreditavam ser mais atrativas e como elas poderiam auxiliar de forma significativa no processo de ensino e aprendizagem.

Todas as estratégias pedagógicas elencadas no instrumento receberam uma boa pontuação, porém, nove delas se destacaram como as mais atrativas na percepção dos nativos digitais. A maioria delas envolvem tecnologia, jogos, competição, simulação, trabalho em equipe, interação e construção coletiva do conhecimento.

O *Clicker* elencado pelos discentes entre as nove primeiras estratégias pedagógicas atrativas, foi o recurso que mais gerou entusiasmo entre os nativos digitais. Em um estudo realizado nos Estados Unidos com o intuito de avaliar a percepção de estudantes de enfermagem da geração digital sob o impacto de múltiplas tecnologias na aprendizagem, também revelou o *Clicker* como a estratégia preferida dos estudantes para revisar conteúdos antes das provas. Os discentes relataram que os *clickers* fizeram as pessoas interagirem e prestarem mais atenção na aula, além disso, votar anonimamente e poder responder o que se pensa ser correto

sem ser influenciado por outros estudantes, foi um outro aspecto positivo relatado por eles nesta pesquisa (MONTENERY *et al.*, 2013).

Já as aulas que se caracterizam apenas pela exposição e a leitura de conteúdos, mediados por *slides* carregados de informação, sem a inclusão de recursos tecnológicos, ficaram em primeiro lugar na opinião dos nativos digitais, como as estratégias pedagógicas menos atrativas para mediar o processo de aprendizagem.

As estratégias que incluem filmes longos e sem muito sentido pedagógico durante as aulas presenciais, também foram citadas pelos estudantes como pouco atrativas. Além disso, aulas que não permitam a interação, a participação e a troca de saberes entre eles foram citadas como desinteressantes.

Aspectos que desfavorecem o aprendizado desta geração também foram citados pelos estudantes, como por exemplo, a falta de comunicação entre os docentes que acabam concentrando muitas atividades a serem entregues todas na mesma semana e como consequência disso, os trabalhos acabam sendo realizados na opinião deles, sem muita reflexão crítica acerca dos assuntos que deveriam estar sendo aprendidos.

Por fim, os nativos digitais citaram durante as entrevistas que a falta de domínio dos conteúdos trabalhados em sala de aula por parte de alguns docentes se torna um ponto complicador no processo de ensino e aprendizagem.

Entre as 7 categorias do conhecimento base para o ensino elencados por Shulman (1987) como os principais aspectos que devem compor o fazer do professor, o conhecimento do conteúdo a ser ensinado, é um elemento imprescindível para a prática docente. O pleno domínio do conteúdo específico amplia as possibilidades de intervenção docente e sua deficiência pode restringir os caminhos a serem seguidos no ensino, pois dificulta compreender até que ponto o estudante aprendeu.

O processo de ensino só se inicia, quando o professor compreende aquilo que deve ser aprendido e como deve ser ensinado. Sendo assim, outro fator indispensável ao fazer docente é o conhecimento pedagógico de conteúdo, onde o professor aplica estratégias gerais de manejo e organização e permite que metodologias de ensino-aprendizagem ocorram de forma dinâmica, norteadas por objetivos pedagógicos que favorecem a construção do conhecimento. Para isso, o professor precisa ser capaz de mitigar dificuldades discentes como a de compreensão e aplicação do conteúdo à realidade e esta habilidade exige uma preparação didática pedagógica na formação docente de forma continuada e permanente (BACKES *et al.*, 2017).

O elemento que consagra, porém, todas as 7 categorias do conhecimento base para o ensino elencados por Shulman (1987) é o CPC conhecimento pedagógico de conteúdo, que é o conhecimento específico de cada professor e se caracteriza pela capacidade docente de transformar o conhecimento do conteúdo, em formas pedagogicamente adaptadas às capacidades de aprendizagem apresentados por seus discentes.

Uma abordagem mais completa propondo a inserção da (tecnologia) na relação dos saberes (conteúdo e pedagogia) já estudados por Shulman (1987), surgiu em 2005 pela publicação de Koehler e Mishra responsáveis pela popularização do termo TPACK (Conhecimento Tecnológico Pedagógico de Conteúdo).

De acordo com o *framework* do TPACK ao se realizar a combinação dos três tipos fundamentais de conhecimento necessários para nortear a ação docente (tecnologia, conteúdo e pedagogia), nascem outros quatro tipos de conhecimento: o Conhecimento Pedagógico de Conteúdo, o Conhecimento Tecnológico e Pedagógico, o Conhecimento Tecnológico de Conteúdo e pela união de todos, o Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo – TPACK (HARRIS; MISHRA; KOEHLER, 2009).

Conforme a proposta de Mishra e Koehler (2006), o TPACK representa a inserção da tecnologia para apoiar estratégias pedagógicas específicas e construtivas para se ensinar um conteúdo. Exige dos professores domínio do conteúdo curricular, da pedagogia, da tecnologia e do contexto envolvido, estão devidamente adequadas às necessidades e preferências dos discentes e um influencia diretamente no resultado do outro.

Porém, cada situação instrucional em que os professores se encontram é única, não existe uma solução tecnológica que funcione igualmente bem para todos os professores, todos os estudantes, todos os cursos ou todas as abordagens pedagógicas. Pelo contrário, o sucesso de uma solução reside na capacidade docente em navegar de forma flexível e fluente nos espaços delimitados por conteúdo, pedagogia e tecnologia, as complexas interações entre esses elementos e na forma como eles atuam em diferentes situações e contextos (HARRIS; MISHRA; KOEHLER, 2009).

Para elucidar de forma ilustrativa o *framework* do TPACK, adaptou-se o modelo já existente da figura central, incluindo os conceitos dos conhecimentos fundamentais necessários ao fazer do docente nos tempos atuais conforme apresentado na (Figura 5).

Figura 5: Modelo do TPACK completo



Fonte: Adaptado de (MISHRA; KOEHLER, 2006)

Nos tempos atuais o TPACK acaba sendo um conhecimento base fundamental para o ensino significativo e altamente qualificado, o professor ao aprender e se adaptar ao uso de novas estratégias pedagógicas digitais, conseqüentemente, aprende a aplica-las de forma útil ao seu conhecimento pedagógico para o ensino de determinado conteúdo e desta forma, consegue conversar melhor com a geração nativa digital, facilitando o processo de ensino e aprendizagem.

Conforme o PDI (2015-2017) da IES em estudo, os estudantes de hoje aprendem de forma diferente por serem fortemente digitais, multifuncionais e criativos e o perfil do egresso desejado para cada curso deve estar adaptado a esses novos tempos. Revelam que este novo perfil do egresso deve contemplar as exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais e respeitar as preferências pedagógicas da geração Y e Z que vem ingressando no ensino superior. Reforçam por fim, que o crescimento pode ser detido ou entrar em declínio, devido à incapacidade de se reconhecer os avanços das tecnologias, as novas necessidades de

aprendizagens dos discentes, as novas estratégias pedagógicas e as novas metodologias de ensino-aprendizagem.

É preciso, porém, que ocorra maior investimento por parte das instituições de ensino superior tanto em estrutura, seja na instalação de *internet* wi-fi de qualidade, seja no uso de novas estratégias didático pedagógicas, seja no incentivo ao uso das TDIC e dos recursos digitais, como também na incorporação destas mudanças nos currículos e PPC e na formação dos profissionais docentes envolvidos neste processo.

É imprescindível também que os próprios professores se envolvam e reflitam sobre a necessidade de incorporação das tecnologias no fazer pedagógico, rompendo paradigmas relacionados ao uso de novos recursos e estratégias didático pedagógicas, que sejam mais atrativos e motivem o aprendizado desta nova geração.

Com relação às limitações deste estudo, as descobertas não são generalizáveis, uma vez que demonstram o perfil do discente nativo digital graduando de enfermagem inserido na realidade de uma Instituição de Ensino Superior privada da Região Sul do Brasil.

CONCLUSÃO

Os objetivos desta pesquisa que buscou identificar quais estratégias didático-pedagógicas são atrativas aos discentes da geração nativa digital e descrever quais estratégias didático-pedagógicas vem sendo adotadas pelos docentes que atuam nesta instituição, foram atingidos na sua totalidade.

As implicações desta pesquisa demonstraram que na opinião dos participantes as estratégias didático-pedagógicas mais aplicadas pelos docentes não favorecem o aprendizado deles e que as tradicionais aulas expositivas caracterizadas em sua maioria pela transmissão de conhecimento, incluem de forma tímida as tecnologias e em poucos momentos a participação ativa dos discentes na construção do conhecimento.

Ficou evidente também que esta geração é adepta ao ensino dialógico e libertador e que eles não toleram mais a educação bancária que desconsidere seus saberes, suas preferências e opiniões. Eles querem ser membros ativos do seu processo de aprendizagem, eles querem compartilhar conhecimento seja presencialmente ou no mundo cibernético e eles querem ouvir mas também querem ser ouvidos.

Apesar de serem nativos digitais e terem fluência e forte atração pelo mundo virtual, os resultados desta pesquisa revelaram que nada poderá substituir na opinião dos discentes o convívio presencial com seus

colegas, a troca de saberes entre eles e o docente e que sendo assim, a mediação e o papel dos professores não será superado pela tecnologia.

O desafio maior é transcender a resistência de alguns docentes quanto a necessidade de renovação e transformação pedagógica para atender as necessidades desta nova geração, incluindo em suas aulas estratégias didático-pedagógicas mais ativas que incluam também os recursos digitais, e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

Estudos mais aprofundados poderiam ser realizados buscando aplicar as estratégias didático pedagógicas reveladas como atrativas pelos discentes nativos digitais do Curso de Graduação de Enfermagem a fim de elucidar e avaliar se elas realmente seriam capazes de transformar a aprendizagem desta geração de forma mais significativa.

Além disso, estudos iguais a estes poderiam ser realizados em outras IES a fim de compreender quais são as estratégias didático pedagógicas atrativas aos discentes nativos digitais graduandos de enfermagem que vivem em outras realidades brasileiras.

Espera-se que este estudo tenha contribuído para que os docentes conheçam melhor os discentes nativos digitais graduandos de enfermagem, quais estratégias didático-pedagógicas são atrativas para essa geração e que ao reconhecer suas preferências, este estudo tenha despertado um interesse pela mudança e pela busca de uma educação mais emancipadora, significativa, interativa e participativa.

REFERÊNCIAS

AREDES, N. D.A. *et al.* Objeto digital em enfermagem neonatal: impacto na aprendizagem de estudantes. Revista Eletrônica de Enfermagem, v. 17, n. 4, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fen/article/view/34856/20679> . Acesso em: 24 jul. 2018.

AUSUBEL, D. P. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, v. 1, 2003.

BACKES, Vânia Marli Schubert *et al.* LEE SHULMAN: Contribuições para a investigação da formação docente em enfermagem e saúde. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis, v. 26, n. 4, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072017000400610&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 06 Ago. 2018.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. 1 ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

CARBOGIM, Fábio da Costa *et al.* Ensino das habilidades do pensamento crítico por meio de Problem Based Learning. Texto contexto - enferm., Florianópolis, v. 26, n. 4, p. 1-10, 2017

.Disponível em

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072017000400316&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 11 nov. 2018.

DELORS, Jacques *et al.* Educação: um tesouro a descobrir Educação: um tesouro a descobrir. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999. 288 p.

HARRIS, J.; MISHRA, P.; KOEHLER, M. Teachers' technological pedagogical content Knowledge and learning activitytypes: Curriculum-based technology integration reframed. **Journal of Research on Technology in Education**, vol 41, n. 4, 393-416. 2009.

HOLANDA, V. R.de, PINHEIRO A.K.B. Comparação de estratégias de aprendizagem nas modalidades presencial e on-line sobre doenças sexualmente transmissíveis. Revista Texto Contexto Enfermagem, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 530-538, 2015. Disponível em:

http://www.scielo.br/pdf/tce/v24n2/pt_0104-0707-tce-24-02-00530.pdf
Acesso em: 20 set. 2018.

LIMA, V.R.de. Estratégias e métodos didáticos utilizados por docentes no ensino superior em enfermagem. CuidArte, Enferm, v. 11, n. 1, p. 114-121, 2017. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-07072017000400307&script=sci_arttext&lng=pt Acesso em: 11 nov.2018.

MAZZIONI, Sady. As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de ciências contábeis. Revista Eletrônica de Administração e Turismo-ReAT, v. 2, n. 1, p. 93-109, 2013. Disponível em:<

<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/AT/article/view/1426/2338>> Acesso em: 24 set.2018.

MONTENERY, S. M. *et al.* Millennial generation student nurses' perceptions of the impact of multiple technologies on learning. **Nursing education perspectives**, v. 34, n. 6, p. 405-409, 2013.

MISHRA, P., KOEHLER, M.J. **Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge**. Teachers College Record, v.108, n. 6, p. 1017-1054, jun. 2006.

PDI. Plano de Desenvolvimento Institucional. Grupo Uniasselvi FAMEBLU. p. 1-158.2013-2017.

PPC. Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Enfermagem. Grupo Uniasselvi FAMEBLU p. 1-183.2016.

PRENSKY.M. **Digital Natives, Digital Immigrants. From On the Horizon** MCB University Press, vol. 9 n. 5, 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em 07 jul. 2017.

SHULMAN, Lee. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard educational review, v. 57, n. 1, p. 1-23, 1987. Disponível em: <<http://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>> Acesso em: 06 ago. 2018.

WATERKEMPER, Roberta; DO PRADO, Marta Lenise. Estratégias de ensino-aprendizagem em cursos de graduação em Enfermagem. **av.enferm.**, Bogotá , v. 29, n. 2, p. 234-246, Dec. 2011.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esta pesquisa que buscou enquanto objetivo geral compreender quais estratégias didático-pedagógicas adotadas em um Curso de Graduação em Enfermagem, são consideradas atrativas na perspectiva do discente nativo digital para mediar o seu aprendizado, compreende-se que os propósitos foram alcançados, pois as respostas aos objetivos propostos foram contempladas.

Os resultados desta pesquisa ajudaram a elucidar que a idade não é fator decisivo para caracterizar um nativo digital, deixando evidente, que o que de fato os define, são as questões socioeconômicas, o local no qual residem, (que pode favorecer o acesso ou não à *internet* e às TDIC), o contato que tiveram ou tem com a *internet* e a tecnologia e por consequência disso, a fluência digital adquirida ao longo da vida.

Com relação ao perfil dessa geração, ficou perceptível o pleno domínio da tecnologia e a preferência por desenvolver trabalhos em grupo, que permitam o diálogo e a construção colaborativa. Demonstram satisfação pelo contato com o mundo virtual, porém, quando se trata de aprendizagem, relatam que nada substitui a troca de saberes entre eles, seus colegas e docentes.

É uma geração que se dedica a estudos extraclasse e realizam pesquisas sobre diversos assuntos tanto de interesse pessoal, quanto para complementar reflexões já realizadas em sala de aula. Por se tratar de uma geração cibernética, não tem o costume de buscar muitas informações em livros físicos, dado este, que precisa ser levado em consideração tanto pelas IES, como pelas editoras que ainda desenvolvem e disponibilizam pouco conteúdo digital (e-book). Essa geração se mostrou ainda, consciente econômica e ecologicamente e além disso, são impacientes e imediatistas e querem encontrar informações de forma ágil e prática, qualidades estas não relatadas quando se referem aos livros físicos.

Outro aspecto importante a ser destacado é que o estilo de aprendizagem dessa geração se mostrou mais ativo, visual, interativo e colaborativo, e que as vídeo-aulas precisam ser pensadas enquanto recursos tecnológicos e pedagógicos a serem incorporados pelas Instituições de Ensino Superiores. Os discentes em sua maioria relataram o acesso às vídeo-aulas por meio do *Youtube*[®] para buscar informações e aprofundar conhecimento, porém, referiram que esta prática se torna frágil, por conta de vídeos de reconhecida credibilidade não serem disponibilizados pela própria Instituição de Ensino.

Diversos estilos de aprendizagens foram relatados pelos discentes que participaram da pesquisa, o que reforça ainda mais a necessidade de

docentes conhecerem a realidade na qual vive seu aluno, quais suas preferências didático-pedagógicas, o que é atrativo e o que contribui mais para o seu processo de ensino aprendizagem, endossando o conhecimento dos alunos com base em Shulman. Quanto mais estratégias pedagógicas e recursos tecnológicos, adotados com um objetivo didático, complementar e reflexivo forem empregados, mais estilos de aprendizagens serão alcançados e uma aprendizagem mais significativa poderá ser adquirida.

Os resultados desta pesquisa quanto às estratégias didático-pedagógicas mais aplicadas pelos docentes da IES em estudo, demonstraram a predominância do uso tradicional de aulas expositivas, caracterizadas em sua maioria pela transmissão de conhecimento, com inclusão ainda tímida das tecnologias e com poucos espaços que permitam a participação discente na construção do conhecimento.

O uso destas estratégias tradicionais na opinião dos discentes não favorecem o processo de ensino-aprendizagem. Ficou evidente que esta geração é adepta ao ensino emancipador e que eles não aceitam mais receber informações prontas, precisam e querem dialogar, refletir e trocar informações, para então compreender de forma significativa o que está sendo mediado e discutido pelo professor em sala de aula.

As estratégias didático-pedagógicas mais atrativas aos discentes da geração nativa digital revelaram um maior envolvimento pedagógico com a tecnologia, com jogos, competição, simulação, trabalho em equipe, interação e construção coletiva do conhecimento. Entre as mais citadas pode-se elencar os trabalhos em grupo e dinâmicas, as aulas práticas, o ensino híbrido, as vídeo aulas, quizz, estudos de casos, clickers, a simulação virtual, com atores e com manequim, os jogos criativos e as aulas expositivas e dialogadas.

Mesmo se tratando de uma geração que se sente atraída por estratégias que envolvam a tecnologia e o mundo virtual, os resultados desta pesquisa revelaram que na opinião dos discentes graduandos de enfermagem, o convívio presencial com seus colegas e docentes que permita a troca de saberes e o convívio presencial com os pacientes, que permita o tato, o atendimento humanizado e o enfrentamento de situações inesperadas são essenciais para o desenvolvimento da tomada de decisão e do aprendizado ativo e experienciado.

Sendo assim, na opinião deles a tecnologia deve ser inserida tanto nas atividades presenciais como nas atividades extraclasse, porém de forma combinada e sempre mediada e orientada pelo docente. Entretanto, alguns desafios precisam ser superados na inclusão de estratégias que

envolvam o uso de novas tecnologias tanto em sala de aula, quanto em ambientes virtuais de aprendizagens.

É preciso que os docentes reflitam, discutam, superem a resistência da pedagogia tradicional e busquem capacitação constante, a fim de adequar o ensino de conteúdos curriculares utilizando adequadamente tecnologias para mediar o conteúdo de forma mais atrativa e de acordo com as necessidades de aprendizagem dos discentes atuais.

Além disso, as IES precisam proporcionar espaços para que estas discussões ocorram, tempo para o preparo docente, maiores investimentos em infraestrutura para que uma rede de *internet* com boa conexão possa ser oferecida dentro da sala de aula, inclusão destas novas propostas nos PPCs dos cursos e que o conceito TPACK seja pensado e trabalhado enquanto política institucional, estabelecendo o real papel que a tecnologia pode desempenhar na formação dos profissionais de enfermagem.

Espera-se que a construção do conhecimento desenvolvido nesta pesquisa, proporcione maior conhecimento acerca das preferências didático-pedagógicas da geração nativa digital e que conseqüentemente, este reconhecimento instigue a criação de espaços dialógicos entre docentes e discentes e desperte no professor um interesse pela mudança, na busca de uma educação mais atrativa, libertadora, interativa, tecnológica e significativa.

REFERÊNCIAS

AKÇAYIR, Murat; DÜNDAR, Hakan; AKÇAYIR, Gökçe. **What makes you a digital native? Is it enough to be born after 1980?**. Computers in Human Behavior, v. 60, p. 435-440, 2016.

Disponível em: <

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563216301534>>

Acesso em: 07 mai.2017.

ALBACH, Juliana Santos. Os usos que os jovens fazem da *internet*: Relações com a escola. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 138-159, 2014. Disponível em: < <file:///C:/Users/User/Downloads/739-5467-2-PB.pdf>> Acesso em: 17 jul.2018.

ALCÂNTARA G. **Formação e aperfeiçoamento da enfermeira em face das exigências modernas**. RevBrasEnferm. v. 16, n. 4, p. 408-419, 1964. Disponível em:<[http://bases.bireme.br/cgi-](http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=BDENF&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=4657&indexSearch=ID)

[bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=BDENF&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=4657&indexSearch=ID](http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=BDENF&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=4657&indexSearch=ID)>

Acesso em: 07 mai. 2017.

ALONSO, C. M.; GALLEGO, D. J.; HONEY, P. **Los estilos de aprendizaje**: procedimientos de diagnóstico y mejora. Madrid: Mensajero, 2002.

ALVAREZ, A.G; DAL SASSO, GTM. Aplicação de objeto virtual de aprendizagem, para avaliação simulada de dor aguda, em estudantes de enfermagem. Revista Latino-Americana de Enfermagem, v. 19, n. 2, p. 229-237, 2011.

AMARAL, S.F; BARROS, D.M.V. Estilos de Aprendizagem no contexto educativo de uso das tecnologias digitais interativas. v. 1, n. 12, p.32, 2007. Disponível em:

<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/813099/mod_resource/content/1/Leitura%20Estilos%20de%20Aprendizagem.pdf> Acesso em: 07/05/2017.

ANASTASIOU, L.G.C.das; ALVES, L.P. Estratégias de ensinagem. **Processos de ensinagem na universidade. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**, v. 3, p. 67-100, 2004.

ANTUNES, M.J.M.; SHIGUENO, L.Y. O.; MENEGHIN, P. **Métodos pedagógicos que influenciaram o planejamento das ações educativas dos enfermeiros: revisão bibliográfica.** Rev.Esc.Enf.USP, v.33, n.2, p. 165-74, 1999. Disponível em: <

<http://www.ee.usp.br/reeusp/upload/html/486/body/v33n2a08.htm>>.

Acesso em: 07 mai.2017.

AREDES, N. D.A.*et al.* Objeto digital em enfermagem neonatal: impacto na aprendizagem de estudantes. Revista Eletrônica de Enfermagem, v. 17, n. 4.2015. Disponível em:

<https://www.revistas.ufg.br/fen/article/view/34856/20679>. Acesso em: 02 out. 2017.

AUSUBEL, D. P. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, v. 1, 2003.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. 1 ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

BACKES, V. M. S; MOYÁ, J. L. M.; PRADO, M. L. **Processo de construção do conhecimento pedagógico do docente universitário de enfermagem.** Revista Latino-Am. Enfermagem. Ribeirão Preto. v. 19, n. 2, p. 421-428, 2011. Disponível em:

http://www.scielo.br/pdf/rlae/v19n2/pt_26.pdf. Acesso em: 10 set.2016.

BARREIRA, I.A.; *et al.***Primeira República: a implantação da enfermagem laica e seus desdobramentos (1889-1930).** In:

Enfermagem: história de uma profissão. Org: Maria Itayra Padilha;

Miriam Susskind Borenstein; Iraci dos Santos. São Caetano do Sul, SP:

Difusão, p.219-52,2011.

BASTABLE, S. B. **O Enfermeiro como educador: princípios de ensino-aprendizagem para a prática de enfermagem.** 3ªed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BORNEAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de Ensino-Aprendizagem.** 24. ed. Petrópolis: Vozes, 312.p, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução n. 3, de 7 de novembro de 2001.* Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Brasília, 2001.

BRASIL. LEI N 5.905, DE 12 DE JULHO DE 1973. Dispõe sobre a criação dos Conselhos Federal e Regionais de Enfermagem e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5905.htm>. Acesso em: 07 mai.2017.

BRASIL. LEI N 7.498/86, DE 25 DE JUNHO DE 1986. Dispõe sobre a regulamentação do exercício da Enfermagem e dá outras providências. Disponível em: < http://www.cofen.gov.br/lei-n-749886-de-25-de-junho-de-1986_4161.html>. Acesso em: 07 mai.2017.

BRASIL. LEI N 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília (DF): Diário Oficial da União; 1996. Seção 1, p. 27833-41. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 07 mai.2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Resolução N° 466 de 12 de Dezembro de 2012. Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos. Disponível em: < <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2017.

BRASIL. Decreto nº 20.109, de 15 de Junho de 1931.Regula o exercício da enfermagem no Brasil e fixa, as condições para a equiparação das escolas de enfermagem. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20109-15-junho-1931-44273-publicacaooriginal-83805-pe.html>> Acesso em: 15 out. 2017.

CANEVER, B.P *et al.* Tendências pedagógicas na produção do conhecimento em educação em enfermagem do estado de São Paulo. Rev. bras. enferm., Brasília , v. 66, n. 6, p. 935-941, 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672013000600019&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 nov. 2017.

CARVALHO, A.C.de. **Associação Brasileira de Enfermagem**: 1926-1976. Documentário. Brasília (DF); 1976.

CARVALHO, M.S.R.M. **A trajetória da *Internet* no Brasil: do surgimento das redes de computadores à instituição dos mecanismos de governança.** 2006. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Sistemas e Computação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro.

CARVALHO, A. L. R. F. **Fatores que Influenciam a Aprendizagem do Aluno de Enfermagem.** Porto: [s.n.]. Dissertação de Mestrado, 1996.

CASTRO, M.L.O. **A Educação Brasileira nos Dez Anos da LDB.** Textos para discussão. Nº33. Brasília (DF); 2007. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/textos-para-discussao/td-33-a-educacao-brasileira-nos-dez-anos-da-ldb>> Acesso em: 02 dez.2017.

CEBECI, Z.; TEKDAL, M. Using podcasts as audio learning objects. *Interdisc. J. Knowl. Learn. Objects, Manchester*, v. 2, p. 47-57, 2006. Disponível em: <http://www.ijello.org/Volume2/v2p047-057Cebeci.pdf> . Acesso em: 08 out.2017.

COGO ALP, Pedro ENR, Silva APSS, Alves EATD, Valli GP. Utilização de tecnologias educacionais digitais no ensino de enfermagem. *CiencEnferm.* v. 19, n.3, p. 21-29, 2013. Disponível em: http://www.scielo.cl/pdf/cienf/v19n3/art_03.pdf Acesso em: 08. Out.2017.

COSTA, S.R.S, DUQUEVIZ, B.C, PEDROZA, R.L.S. "Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais". *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, vol. 19, n. 3, 2015, p. 603-610. Editorial Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v19n3/2175-3539-pee-19-03-00603>>. Acesso em: 02 jul.2018.

DANTAS, R.A.S.; AGUILLAR, O.M. **O ensino médio e o exercício profissional no contexto da enfermagem brasileira.** *Rev.latino-am. enfermagem - Ribeirão Preto.* v. 7, n. 2, p. 25-32, 1999. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/r/lae/article/view/1361/1390>>. Acesso em: 07 mai.2017.

DE OLIVEIRA SALVADOR, Pétala Tuani Candido *et al.* Tecnologia no ensino de enfermagem. Revista Baiana de Enfermagem, v. 29, n. 1, 2015. Disponível em: <https://search.proquest.com/openview/b3bac6b88e604e749cc505f7de9eb3bc/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2040112> . Acesso em: 08 out.2017.

DELORS, J. (Org.). (1998). Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI (J. C. Eufrázio, Trad.). São Paulo: Cortez e UNESCO.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2000.

DUARTE, A.W.B.D. Survey. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em <http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=203>. Acesso em: 12 set.2017.

DUQUEVIZ, Barbara Cristina; PEDROZA, Regina Lucia Sucupira. Concepções de estudantes sobre recursos tecnológicos na aula de espanhol. Psicologia da Educação, n. 42, p. 49-59, 2016. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752016000100005> Acesso em: 12 jul.2018.

ESTEBAN, M.P.S. Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições. Porto alegre: AMGH, p. 39-48, 2010.

FAVERO, L; WALL, M. L.; LACERDA, M.R. Diferenças conceituais em termos utilizados na produção científica da enfermagem BRASILEIRA. Texto Contexto Enferm, Florianópolis, vol. 22, n. 2, p. 534-542, 2013.

FABRE, J.M; TAMUSIUNAS, F; TAROUCO, L.M.R. Reusabilidade de objetos educacionais. RENAME, v. 1, n. 1, 2003. Disponível em: <<file:///C:/Users/User/Downloads/13628-46586-1-PB.pdf>> Acesso em 18 jul.2018.

FELDER, R. **Learning and teaching styles in engineering education**. Engr. Education, v. 78, n. 7, p. 674–681, 2002. Disponível em:

<<http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/LS-1988.pdf>>. Acesso em: 07 mai.2017.

FERNANDEZ, C. **PCK - Conhecimento Pedagógico do Conteúdo: perspectivas e possibilidades para a formação de professores.** In: VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – ENPEC, Campinas, SP. Atas do VIII ENPEC – I CIEC 2011. Rio de Janeiro, RJ: ABRAPEC, v. 1. p. 1-12, 2011. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0370-1.pdf> Acesso em: em 10 set. 2016.

FINO, C. N. Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. Revista Portuguesa de Educação, vol. 14, n. 2, p. 273-291, 2001.

FLEMING, N. D. Teaching and learning styles: VARK strategies. Christchurch, New Zealand: N. D. Fleming, 2001.

FRANCO, C.P de. Understanding digital natives' learning experiences. Rev. bras. linguist. apl., Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 643-658, 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982013000200013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 06 nov. 2017.

FREITAS, H. *et al.*; O método de pesquisa survey. Revista de Administração, São Paulo, v. 35, n. 3, p.105-112, jul. 2000. Trimestral. Disponível em: <http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/o_metodo_de_pesquisa_a_survey.pdf>. Acesso em: 17 set.2017.

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

FROTA, Natasha Marques *et al.* . Construção de uma tecnologia educacional para o ensino de enfermagem sobre punção venosa periférica. Rev. Gaúcha Enferm. Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 29-36, 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S19834472013000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 jul.2018.

GAIA, S; CESÁRIO, M; TANCREDI, R.M.S.P. Formação profissional e pessoal: a trajetória de vida de Shulman e suas contribuições para o campo educacional. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 1, n. 1, p. 142-155, 2007.

GANONG, L.H. Integrativereviews of nursing. *Rev. Nurs Health*, v.10, n. 1, p. 1-11, 1987.

GIRAFFA, L.M.M. Uma odisséia no ciberespaço: O software educacional dos tutoriais aos mundos virtuais. *Brazilian Journal of Computers in Education*, v. 17, n. 01, p. 20, 2009. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/3>> Acesso em: 16 jul.2018.

GIRAFFA, L.M.M. Docentes analógicos e alunos da geração digital: desafios e possibilidades na escola do século XXI. Re) invenção pedagógica, p. 23-32, 2012. Disponível em: <<http://www.nied.unicamp.br/ojs/index.php/tsc/article/view/112>> Acesso em: 16 jul.2018.

GIRAFFA, Lucia MM. Jornada nas Escol@ s: A nova geração de professores e alunos. *Tecnologias, sociedade e conhecimento*, v. 1, n. 1, p. 100-118, 2013. Acesso em: 16 jul.2018.

GERMANO, R. M. O ensino de enfermagem em tempos de mudança. *Rev. Brasileira de Enfermagem*, v.56, n.4, p. 365-368, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672003000400010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 29 set. 2017.

GESSINGER, R.M *et al.* O uso pedagógico de recursos tecnológicos como estratégia para qualificar o ensino e contribuir para a redução da evasão na educação superior. In: *Congressos CLABES*. P. 1-7, 2016. Disponível em <<http://www.revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/946>> Acesso em: 16/07/2018.

GOMES, F. M. O Uso de Objetos de Aprendizagem na Educação: Recursos Digitais Interativos em Repositórios Gratuitos. **SIED: EnPED-Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância**, 2014. Disponível em: <

<http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/index.php/2014/article/view/605>>

Acesso em: 18/07/2018.

GÖTTEMS, L.B.D.; ALVES, E.D.; SENA, R.R. de. A enfermagem brasileira e a profissionalização de nível técnico: análise em retrospectiva. Rev Latino-am Enfermagem. v. 15, n. 5, p. 1033-1040, 2007. Disponível em:

<http://www.redalyc.org/pdf/2814/281421877023.pdf> .Acesso em: 22 abr.2017.

GUERREIRO, M.G.S. (2012) **Formação do enfermeiro na perspectiva da atenção integral: os múltiplos olhares de alunos e docentes** [Dissertação de mestrado] Universidade Estadual do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Cuidados Clínicos em Enfermagem e Saúde, Fortaleza. Disponível em:

<http://www.uece.br/cmaccelis/dmdocuments/Maria%20das%20Gra%C3%A7as.pdf> Acesso em: 29 abr.2017.

GRUPO UNIASSELVI FAMEBLU. Plano de desenvolvimento institucional. 2013-2017. Disponível em:

<https://portal.uniasselvi.com.br/storage/app/documento/PDI%20FAMEBLU%202013%20a%202017%20-%20s%20%20financeiro.pdf>. Acesso em: 07/10/2017.

HAIDT, R.C.C.**Curso de didática geral**. 7. Edição. Editora ática. 2002. p. 327.

HARRIS, J.; MISHRA, P.; KOEHLER, M. Teachers' technological pedagogical content Knowledge and learning activitytypes: Curriculum-basedtechnologyintegrationreframed.**JournalofResearchon Technology in Education**, vol 41, n. 4, p.393-416. 2009.

HOLANDA, V. R.de, PINHEIRO A.K.B. Comparação de estratégias de aprendizagem nas modalidades presencial e on-line sobre doenças sexualmente transmissíveis. Revista Texto Contexto Enfermagem, Florianópolis, vol 24, n. 2, p.530-538. 2015. Disponível em:

http://www.scielo.br/pdf/tce/v24n2/pt_0104-0707-tce-24-02-00530.pdf Acesso em: 02 out. 2017.

HOWE, N., & STRAUSS, W.. *Millennials rising: The next great generation*. New York, NY Vintage.2000

ITO, E. *et al.* **O ensino de enfermagem e as diretrizes curriculares nacionais: utopia x realidade**. Rev. esc. enferm. USP, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 570-575, 2006. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342006000400017&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 29 abr. 2017.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. Verbete conceito. **Dicionário básico de filosofia**. 5a ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. p. 50.

JORDÃO, T.C. Recursos digitais de aprendizagem. Ministério da Educação. Escola de Gestores da Educação Básica, 2012. Disponível em: < http://paginapessoal.utfpr.edu.br/kalinke/grupos-de-pesquisa/grupos-de-pesquisa/pdf/art11_imprimir_10000.pdf> Acesso em: 18 jul.2018.

KIVUNJA, C. Theoretical Perspectives ofHow Digital Natives Learn. **International Journal of Higher Education**, v. 3, n. 1, 16p. 2014. Disponível em:

< <http://www.sciedu.ca/journal/index.php/ijhe/article/view/4053/0> >. Acesso em: 06 nov. 2017.

KELLY, F. S; MCCAIN, T. &JUKES, I. **Teaching the digital generation: No more cookie-cutter high schools**.Melbourne, Vic: HawkerBrownlow Education,2009.

KEOUGH, Shawn M. Clickers in the Classroom: A Review and a Replication. *Journal of Management Education*, v. 36, n. 6, p. 822-847, 2012.Disponível em: < <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1052562912454808>> Acesso em: 08 out.2017.

KOEHLER, M. J.; MISHRA, P. Teachers Learning Technology by Design. **Journal of Computing in Teacher Education**, v. 21, n. 3, p. 94-102, 4 Mar 2014. Disponível em: < <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10402454.2005.10784518> >. Acesso em: 06 nov.2017.

KONRATH, M.L.P *et al.* Explorando estratégias pedagógicas através de" Nós no mundo". **RENOTE: revista novas tecnologias na educação [recurso eletrônico]**. Porto Alegre, RS, 2006.Disponível em

<http://seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/14297/8214> Acesso em: 24 jul.2018.

KUTCHER, Stan, and Matthew KUTCHER, “Understanding Differences of a Cognitive and Neurological Kind: Digital Technology and Human Brain Development,” Syndicated Research Project, Canada. 2007.

KRUSE, M.H.L. **Enfermagem Moderna: a ordem do cuidado.** **RevBrasEnferm.** Brasília, v. 59, n. spe, p. 403-410, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v59nspe/v59nspea04.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2017.

LAHTI, M.; HÄTÖNEN, H.; VÄLIMÄKI, M. Impactof e-learning on nurses’ andstudent nurses knowledge, skills, andsatisfaction: a systematic review andmeta-analy-sis. *Int J Nurs Stud.* v.51, n. 1, p. 136-149, 2014. Disponível em: [http://www.journalofnursingstudies.com/article/S0020-7489\(12\)00459-2/pdf](http://www.journalofnursingstudies.com/article/S0020-7489(12)00459-2/pdf). Acesso em: 02 set.2017

LEITE, K.N.S.*et al.* A *internet* e sua influência no processo ensino-aprendizagem de estudantes de enfermagem. *RevEnferm UERJ [Internet]*, v. 21, n. 4, p. 464-70, 2013. Disponível em: <<http://www.facenf.uerj.br/v21n4/v21n4a08.pdf>> Acesso em: 08 de outubro 2017.

LOPES, V; SOUSA, V. J de. Ensino de Enfermagem em Ambientes Virtuais de Aprendizagem com metodologia ABP. Disponível em: <http://repositorio.asc.es.edu.br/bitstream/123456789/395/1/vasco_vanesa_xivcong_int_tec_edu.pdf> Acesso em: 02 out. 2017.

MACHADO, L. L. e Silva, J. T. Objeto de aprendizagem digital para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem no ensino técnico em informática. Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2005.

MAHRER, N.E.;GOLD, J.I. The Use of Virtual Reality for PainControl: A Review. *Current Painand Headache Reports* v. 13, n. 2, p. 100-109, 2009.

MASETTO, M.T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MASSON, V.A. *et al.* Construção de objetos virtuais de aprendizagem para o ensino da história em enfermagem. *Revista Mineira de Enfermagem*, v. 18, n. 3, p. 764-774, 2014.

MATOS DA C., J. *et al.* A educação a distância no ensino e na prática de enfermagem: revisão integrativa. *Revista de enfermagem UFPE online-ISSN: 1981-8963*, v. 10, n. 7, p. 2656-2668, 2016. Disponível em: <
<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/view/11327>
> Acesso em: 08. Out.2017.

MAZZIONI, Sady. As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de ciências contábeis. *Revista Eletrônica de Administração e Turismo-ReAT*, v. 2, n. 1, p. 93-109, 2013. Disponível em:<
<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/AT/article/view/1426/2338>
> Acesso em: 24 set.2018.

MCCURRY, M. K., MARTINS, D. C. **Teaching undergraduate nursing research: A comparison of traditional and innovative approaches for success with millennial learners**. *Journal of Nursing Education*, v. 49, n. 5, p. 276-279.2010.

MESQUITA, A.C *et al.* As redes sociais nos processos de trabalho em enfermagem: revisão integrativa da literatura. **Rev. esc. enferm. USP**, São Paulo , v. 51, e03219, 2017 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342017000100800&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 06 nov. 2017.

MILLÃO, L.F. *et al.* Integração de tecnologias digitais no ensino de enfermagem: criação de um caso clínico sobre úlceras por pressão com o software SIACC. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde**, [S.l.], v. 11, n. 1, 2017. ISSN 1981-6278. Disponível em:
<<https://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/1189>>. Acesso em: 02 out. 2017.

MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004. 269 p.

MINAYO, M.C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 31ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

MISHRA, P., KOEHLER, M.J. **Technological Pedagogical Content Knowledge**: A Framework for Teacher Knowledge. Teachers College Record, v.108, n. 6, p. 1017-1054, 2006. Disponível em: <http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=12516> Acesso em: 10 out.2017.

MONTENERY, S. M. *et al.* Millennial generation student nurses' perceptions of the impact of multiple technologies on learning. **Nursing education perspectives**, v. 34, n. 6, p. 405-409, 2013.

MOREIRA, M.A. Mapas conceituais e aprendizagem significativa. São Paulo: Centauro Editora. 2010, p.1-44.

NASCIMENTO M.E.B. **Caminhos e desafios da enfermagem no Brasil**. Revista HISTEDBR 2006. Disponível em:<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art09_23.pdf>Acesso em: 07 mai. 2017

NEVES, R.S. Sistematização da Assistência de Enfermagem em Unidade de Reabilitação segundo o Modelo Conceitual de Horta. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v.59, n. 4, p. 556-9, 2006.

NEVES, R. de A.; DAMIANI, M. F. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. UNI Revista, vol. 1, n. 2, p. 01-10, 2006.

NOGUEIRA, M.C.dos S. **Estratégias de Ensino aplicadas nas Instituições de Ensino Superior-IES**. Revista Científica da Faculdade de Balsas, v. 6, n. 1, 2016.

OBLINGER, D., OBLINGER, J. L., & LIPPINCOTT, J. K. (2005). Educating the net generation. Boulder, Colo.: EDUCAUSE. 2005. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563216301534>> Acesso em: 19 jul. 2018.

PASSARELLI, B. *et al.* Os nativos digitais no Brasil e seus comportamentos diante das telas. *Matrizes*, v. 8, n. 1, 2014. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/html/1430/143031143010/>> Acesso em: 16 jul.2018.

PAVA, A.M.; NEVES, E.B. **A arte de ensinar enfermagem: uma história de sucesso.** *RevBrasEnferm.* Brasília, v. 64, n. 1, p. 145-151, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v64n1/v64n1a21.pdf>>. Acesso em: 23 abri. 2017.

PAIVA, V. M.O. Ambientes virtuais de aprendizagem: implicações epistemológicas. *Educação em Revista*, v. 26, n. 3, p. 353-370, 2010.

PIAGET, J. **Intellectual evolution from adolescence to adulthood.** In: *Human Development*, 15; p. 1 – 12,1972.

PRENSKY.M. **Digital Natives, Digital Immigrants. From On the Horizon** MCB University Press, vol. 9 n. 5, 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 07 mai.2017.

PRENSKY, M. *From Digital Natives to Digital Wisdom: hopeful essays for 21st century learning.* California: Corwin, 2012.

PDI. Plano de Desenvolvimento Institucional. Grupo Uniasselvi FAMEBLU. p. 1-158.2013-2017.

POLIT, D.F. BECK, C.T. *Fundamentos de Pesquisa em enfermagem: avaliação de evidências para a prática de enfermagem.*7. ed. Porto Alegre: Artmed,2011.

PPC. Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Enfermagem. Grupo Uniasselvi FAMEBLU p. 1-183.2016.

POPE, C.; MAYS, N. *Pesquisa qualitativa na atenção à saúde.* 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PORTALCETIC. **TIC Domicílios - 2016**. Publicado em: 2016. Disponível em: <<http://cetic.br/pesquisa/domicilios/>>. Acesso em: 06 jul.2018.

RAUEN, F. J. **Roteiros de Investigação Científica**. Santa Catarina: Unisul, 2002.

ROCHA, J. B. B., NOGUEIRA, L.T., ZEITOUNE, R.C.G. **Entre o prescrito e o real: (des)compasso entre ensino e prática do Técnico de Enfermagem**. Esc. Anna Nery. v. 9, n. 2, p. 237-246, 2005; Disponível em: <http://revistaenfermagem.eean.edu.br/detalhe_artigo.asp?id=959>. Acesso em 07 mai.2017.

RODRIGUES, S.B.; BOTTI, N.C.L. Literatura em multimídia educativa: construção de um recurso pedagógico para o ensino da enfermagem psiquiátrica. Saúde & Transformação Social/Health & Social Change, v. 5, n. 3, p. 124-127, 2015.

RODRIGUES. S.B; LAPPANN. N.C. **Literatura em multimídia educativa: construção de um recurso pedagógico para o ensino da enfermagem psiquiátrica**. Rev Saúde & Transformação Social. Florianópolis, v.5, n.3, p.124-127, 2014.

SALVADOR, M.E.; SAKUMOTO, M.; DA FÁTIMA MARIN, Heimar. Uso do moodle na disciplina de informática em enfermagem. Journal of Health Informatics, v. 5, n. 4, 2013. Disponível em: <http://www.jhi-sbis.saude.ws/ojs-jhi/index.php/jhi-sbis/article/view/268/181>. Acesso em: 08 out.2017.

SANTOS, S. C. dos. **O processo ensino-aprendizagem e a relação do professor-aluno: aplicação dos “sete princípios para a boa prática na educação de ensino superior”**. Caderno de Pesquisa em Administração, vol. 8, n. 1, p. 69-82, 2001. Disponível em: <http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/tx_5_proc_ens_aprend.pdf>. Acesso em: 07 mai.2017.

SILVA, A.H.; FOSSÁ, M.I.T. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. Qualitas Revista Eletrônica, v. 16, n. 1, 2015. Disponível

em:<http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113/1403>.
Acesso em: 13 out. 2017.

SILVA, L.R.da. **Docência na contemporaneidade: desafios para professores no ensino superior**. Revista Primus Vitam N° 5 – 1º semestre de 2013. Disponível em:

<http://mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCH/primus_vitam/primus_5/lea.pdf> Acesso em: 07 mai.2017.

SILVA, L. T. de C. *et al.* Percepções de estudantes de enfermagem na educação distância. Cienc. doente, Concepção, v. 22, n. 2, p. 129-139, 2016. Disponível em

<http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071795532016000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 08 out. 2017.

SILVA, R.P.A; ALMEIDA, S.R. **Estilos de aprendizagem e variáveis influenciadoras: um estudo com alunos do curso de ciências contábeis em uma universidade pública**. Rev Jornal of learning Styles v. 14, n. 7, p. 203-228, 2014. Disponível em:

<http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/issue/view/15>. Acesso em: 29 abr. 2017.

SIQUEIRA, R.N; ALBUQUERQUE, R.A.F; MAGALHÃES, Á.R.de. **Métodos de ensino adequados para o ensino da geração Z: uma visão dos discentes**: um estudo realizado no curso de graduação em administração de uma universidade federal. In: Encontro Nacional dos cursos de Graduação em Administração, 23, Bento Gonçalves, 2012. Anais. Bento Gonçalves, 2012.

SOARES, C.B. *et al.* Revisão integrativa: conceitos e métodos utilizados na enfermagem. **Rev. esc. enferm. USP**, SãoPaulo, v. 48, n. 2, p. 335-345,2014 . Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342014000200335&lng=en&nrm=iso>. Acesso em:03 set. 2017.

SOUZA, M.; CORREIA, V. G. P.; SOUZA, C. H. M. **O real nativos e imigrante digital nas redes sociais digitais**. Rev. Científica Internacional, Ed. 24, v.01, n.1, 2013. Disponível em: <

[file:///C:/Users/User/Downloads/227-515-1-SM%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/227-515-1-SM%20(1).pdf)> Acesso em: 18 mai.2017.

SHULMAN, L. S. **Knowledge and teaching: foundations of a new reform.** Harvard Educational Review, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

SHULMAN, L. S. **Those who understand: knowledge growth in teaching.** Educational Researcher, v. 15, n. 4, p. 4-14, 1986.

SHULMAN, Lee. **Biografia.** 2012. Disponível em: <<http://www.leeshulman.net/biography/>>. Acesso em: 04 jan. 2018.

SPERONI, K. S.; VIZZOTT, J. K. Recursos midiáticos na educação a distância em enfermagem: uma revisão narrativa da literatura. Rev. Vidya, v.35, n.1, p.41-56, 2015. Disponível em: <http://calvados.c3sl.ufpr.br/bitstream/handle/1884/45464/R%20-%20D%20-%20TALITA%20CANDIDO%20CASTRO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02 set.2017

TAPSCOTT, D. *Growing up digital: The rise of the Net generation.* New York: McGraw-Hill.1998.

TAPSCOTT, D. *Grown up digital: How the Net generation is changing your world.* New York: McGraw-Hill.2008.

TRENTINI, M.; PAIM, L. **Pesquisa convergente-assistencial: um desenho que une o fazer e o pensar na prática assistencial em saúde-enfermagem.** 2 ed. Florianópolis: Insular, 2004.

TOBASE, L.*et al.* Recursos tecnológicos na educação em enfermagem. J. Health Inform. v.5, n.3, p.77-81. 2013. Disponível em:<<http://www.jhi-sbis.saude.ws/ojsjhi/index.php/jhi-sbis/article/view/218>> Acesso em: 02 set.2017





TOLEDO, P.B.F.; ALBUQUERQUE, R.A.F; MAGALHÃES, À.R. **O Comportamento da Geração Z e a Influência nas Atitudes dos Professores.** In: IX Simpósio de Excelência em Gestão da Tecnologia. 2012. Disponível em: <http://www.aedb.br/seget/artigos2012.php>. Acesso em: 30 abr. 2017.

VERAS, M. **Inovação e métodos de ensino para nativos digitais.** São Paulo: Atlas, 2011.

WATERKEMPER, R.; DO PRADO, M.L. **Estratégias de ensino-aprendizagem em cursos de graduação em Enfermagem.** av. enferm. Bogotá, v. 29, n. 2, p. 234- 246, 2011. Disponível em <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-45002011000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em:30 abr. 2017.

ZABALZA, M. La Autoestima De Los Educadores. Anais Congreso Europeo: Aprender a ser, aprender a vivir juntos. Santiago de Compostela, 2001. Disponível em: <http://www.oei.es/inicial/articulos/autoestima_educadores.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2018.

APÊNDICE A– Protocolo da revisão integrativa

 <p>Universidade Federal de Santa Catarina</p>	 <p>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM</p>  
PROTOCOLO PARA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA	
<p>I RECURSOS HUMANOS: Mda Thyara Becker Araldi (pesquisadora responsável), Pro^{fa}. Dra. Vânia Marli Schubert Backes (pesquisadora orientadora), Pro^{fa}. Dra. Monica Motta Lino (pesquisadora co-orientadora)</p>	
<p>II. VALIDAÇÃO EXTERNA DO PROTOCOLO: Ms. Maria Gorete MontegutiSavi - Bibliotecária - Coordenadora da Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Saúde – BSCCS/UFSC.</p>	
<p>III. PERGUNTA: Quais recursos tecnológicos vêm sendo adotados para o ensino da geração digital em cursos de Graduação de Enfermagem?</p>	
<p>IV. OBJETIVO: Identificar quais recursos tecnológicos vem sendo adotados para o ensino da geração digital em cursos de Graduação de Enfermagem.</p>	
<p>V. DESENHO DO ESTUDO: Trata-se de uma Revisão Integrativa de Literatura, com abordagem qualitativa. Na operacionalização dessa revisão, serão seguidas as seguintes etapas (GANONG, 1987):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Seleção da pergunta de pesquisa; 2) Definição dos critérios de inclusão de estudos e seleção da amostra; 3) Representação dos estudos selecionados em formato de tabelas, considerando as características em comum; 4) Análise crítica dos resultados, identificando diferenças e conflitos; 5) Discussão e interpretação dos resultados; 6) Apresentação de forma clara das evidências encontradas. 	
<p>VI. CRITÉRIOS DE INCLUSÃO: Artigos que contenham os termos de busca listados neste protocolo, publicados entre o período de 2013 a 2017, que envolvam participantes discentes de cursos de Graduação de Enfermagem, disponíveis nas bases de dados descritas no item VIII, nos idiomas inglês, espanhol e português, na forma de texto completo.</p>	
<p>VII. CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO: Trabalhos duplicados; Editoriais; Cartas; estudos que não contemplem o escopo deste protocolo, ou estudos cujos métodos não estejam bem descritos.</p>	
<p>VIII. ESTRATÉGIAS DE BUSCA (Pesquisa avançada):</p> <p>- Campo: Texto Completo</p> <p>- Base de dados: LILACS E SCIELO, BDNF, ERIC, CINAHL, SCOPUS, MEDLINE/PUBMED, WEB OF SCIENCE E GOOGLE ACADÊMICO.</p> <p>- Período de busca: 2013 a 2017</p>	

- **Idioma:** português, inglês, espanhol.

Serão utilizados os seguintes termos de busca:

VIII. ESTRATÉGIAS DE BUSCA (Pesquisa avançada):

- **Campo:** Texto Completo

- **Base de dados:** LILACS, ERIC, CINAHL, SCOPUS, MEDLINE/PUBMED, WEB OF SCIENCE E GOOGLE ACADÊMICO.

- **Período de busca:** 2013 a 2017

- **Idioma:** português, inglês, espanhol.

Serão utilizados os seguintes termos de busca:

LILACS - tw:(("nursing" OR "technological resources" OR "enfermagem" OR "ENFERMERÍA" OR "recursos tecnológicos" OR "educação" OR "education" OR "educación") AND (instance:"regional") AND (fulltext("1") AND db:(("LILACS") AND la:(("pt" OR "en" OR "es") AND jd:(("ENFERMAGEM") AND year_cluster:(("2013" OR "2014" OR "2015" OR "2016" OR "2017"))) tw:(tw:(("Digital generation" OR "Digital native generation" OR "nativo digital" OR "geração digital" OR "generation Z" OR "Digital native" OR "Digital natives" OR "digital learning" OR "Digital literacy") AND (instance:"regional") AND (fulltext("1") AND db:(("LILACS" OR "BDENF")) AND la:(("en" OR "pt" OR "es") AND year_cluster:(("2016" OR "2015" OR "2013" OR "2014" OR "2017"))) AND type:(("article"))))) AND (instance:"regional")

ERIC - ("Digital native generation" OR "generation Z" OR "Digital generation" OR "nursing" OR "technological resources")

CINAHL - ("Digital generation" OR "Digital native generation" OR "generation Z" OR "Digital native" OR "Digital natives" OR "digital learning" OR "Digital literacy") AND ("OR "nursing" OR "technological resources" OR education OR teaching)

SCOPUS - (("Digital generation" OR "Digital native generation" OR "generation Z" OR "Digital native" OR "Digital natives" OR "digital learning" OR "Digital literacy") AND ("nursing" OR "technological resources" OR education OR teaching)) AND (LIMIT-TO (PUBYEAR , 2017) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2016) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2015) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2014) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2013)) AND (LIMIT-TO (LANGUAGE , "English") OR LIMIT-TO (LANGUAGE , "Spanish") OR LIMIT-TO (LANGUAGE , "Portuguese")) AND (LIMIT-TO (DOCTYPE , "ar") OR LIMIT-TO (DOCTYPE , "re")) AND (LIMIT-TO (SUBJAREA , "NURS"))

PUBMED/MEDLINE-("Digital generation"[All Fields] OR "Digital native generation"[All Fields] OR "generation Z"[All Fields] OR "Digital native"[All Fields] OR "Digital natives"[All Fields] OR "digital learning"[All Fields] OR "Digital literacy"[All Fields]) AND ("education"[Subheading] OR "Education"[Mesh:noexp] OR "education"[Title/Abstract] OR "teaching"[All Fields] OR "teaching"[MeSH Terms]) AND (("2012/01/01"[PDAT] : "2017/12/31"[PDAT]) AND (English[lang] OR Portuguese[lang] OR Spanish[lang]))

<p>WEB OF SCIENCE - ("nursing" OR "technological resources" OR "education") AND: (("Digital generation" OR "Digital native generation" OR "generation Z" OR "Digital native" OR "Digital natives" OR "digital learning"))</p> <p>GOOGLE ACADÊMICO – "Geração digital" e "Enfermagem", e "Recursos Tecnológicos Enfermagem"</p>																																																																				
<p>IX. SELEÇÃO DOS ESTUDOS: A partir da leitura dos resumos e se necessário, dos textos completos de todos os artigos investigados por meio da combinação de palavras-chaves, será realizada a classificação destes no que tange aos critérios de inclusão, de exclusão e objetivo, bem como relativo ao escopo deste protocolo. Esta etapa é denominada como <i>primeira peneira</i>. Como indica a Revisão Integrativa, os dados serão sistematizados em tabelas e posteriormente será realizada uma leitura criteriosa dos artigos, levando-se em conta o critério de exaustão e pertinência da coleta dos dados, denominada de segunda peneira.</p>																																																																				
<p>X. AVALIAÇÃO CRÍTICA DOS ESTUDOS: Será realizada uma releitura dos materiais pré-selecionados com avaliação crítica e sistematização dos dados em categorias. Esta avaliação segue o modelo analítico de Ganong, que viabiliza a Revisão Integrativa da Literatura. Os artigos selecionados serão avaliados e discutidos conforme literatura, e após será procedida a análise de conteúdo.</p>																																																																				
<p>XI. INFORMAÇÕES A SEREM EXTRAÍDAS DAS PRODUÇÕES</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Título do artigo ▪ Ano de publicação ▪ ID 																																																																				
<p>XII. SÍNTESE E CONCLUSÃO: Por se tratar de uma Revisão Integrativa de Literatura com abordagem qualitativa, a síntese será realizada na forma de narrativas a partir da análise e checagem dos dados coletados.</p>																																																																				
<p>XIII. CRONOGRAMA</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th rowspan="2">Atividade</th> <th colspan="4">Período (2017)</th> </tr> <tr> <th>Agosto</th> <th>Setembro</th> <th>Outubro</th> <th>Novembro</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Elaboração protocolo</td> <td style="background-color: #800080;"></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Validação protocolo</td> <td style="background-color: #800080;"></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Busca dos estudos</td> <td style="background-color: #800080;"></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Seleção dos estudos (1ª peneira)</td> <td style="background-color: #800080;"></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Organização dos estudos</td> <td style="background-color: #800080;"></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Avaliação crítica dos estudos (2ª peneira)</td> <td></td> <td style="background-color: #800080;"></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Organização em tabelas</td> <td></td> <td style="background-color: #800080;"></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Análise dos dados coletados</td> <td></td> <td style="background-color: #800080;"></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Discussão e Conclusões</td> <td></td> <td style="background-color: #800080;"></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Elaboração do artigo Revisão Integrativa</td> <td></td> <td></td> <td style="background-color: #800080;"></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Encaminhamento do Artigo para periódico</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td style="background-color: #800080;"></td> </tr> </tbody> </table>					Atividade	Período (2017)				Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Elaboração protocolo					Validação protocolo					Busca dos estudos					Seleção dos estudos (1ª peneira)					Organização dos estudos					Avaliação crítica dos estudos (2ª peneira)					Organização em tabelas					Análise dos dados coletados					Discussão e Conclusões					Elaboração do artigo Revisão Integrativa					Encaminhamento do Artigo para periódico				
Atividade	Período (2017)																																																																			
	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro																																																																
Elaboração protocolo																																																																				
Validação protocolo																																																																				
Busca dos estudos																																																																				
Seleção dos estudos (1ª peneira)																																																																				
Organização dos estudos																																																																				
Avaliação crítica dos estudos (2ª peneira)																																																																				
Organização em tabelas																																																																				
Análise dos dados coletados																																																																				
Discussão e Conclusões																																																																				
Elaboração do artigo Revisão Integrativa																																																																				
Encaminhamento do Artigo para periódico																																																																				
<p>XV. REFERÊNCIAS:</p> <p>GANONG, L.H. Integrative reviews of nursing. <i>Rev. Nurs Health</i>, v.10, n. 1, p. 1-11, 1987.</p>																																																																				

APÊNDICE B– Termo de consentimento livre e esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: ESTRATÉGIAS DIDÁTICO PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DA GERAÇÃO NATIVA DIGITAL NA PERSPECTIVA DO DISCENTE GRADUANDO DE ENFERMAGEM

Nós Thyara Becker Araldi, Vânia Marli Schubert Backes e Monica Motta Lino responsáveis pela pesquisa “Estratégias didático pedagógicas para o ensino da geração nativa digital na perspectiva do discente graduando de enfermagem”, pelo presente, solicitamos sua participação como voluntário deste estudo. Esta pesquisa pretende analisar como as estratégias didático-pedagógicas utilizadas nos Cursos de Graduação em Enfermagem podem favorecer o aprendizado da geração nativa digital. Acreditamos que este estudo possa contribuir para o levantamento de estratégias pedagógicas que favoreçam o ensino da geração nativa digital. Como consequência disso, esperamos instigar uma reflexão nos docentes, sobre a necessidade do preparo pedagógico e renovação, incluindo recursos tecnológicos para atender as expectativas desse novo perfil de discente que está chegando nas Universidades, melhorando a relação discente docente, e o processo de ensino-aprendizagem. A coleta de dados será realizada em dois momentos, nas dependências da Sociedade Educacional Leonardo da Vinci Unidade FAMEBLU. No primeiro momento você responderá a um questionário autoaplicável e se apresentar os critérios de seleção para a segunda etapa, será selecionado a participar de uma entrevista semi-estruturada. A entrevista será registrada digitalmente (gravador), ou por meio de filmagens (se você permitir). Após cada encontro, será realizada a transcrição dos relatos, que será disponibilizada, para que valide as informações obtidas, podendo ser alteradas (informações complementadas ou omitidas) se assim desejar. Atendendo às exigências da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, embora de grande valia, sua participação não é obrigatória e a qualquer momento poderá desistir de participar da pesquisa retirando seu consentimento, bastando para isso, entrar em contato com as

pesquisadoras pelos contatos disponibilizados abaixo. Esta pesquisa não lhe causará prejuízos pessoais ou profissionais, sendo que não acarreta ônus para o pesquisador ou participante. Sua participação na pesquisa é voluntária, sendo assim, você não receberá nenhuma remuneração ou gratificação ao participar do estudo. Você também não terá custos ao participar desta pesquisa, no entanto, garantimos que se eventuais despesas ocorrerem, você será ressarcido, desde que fique devidamente comprovado que a despesa foi relacionada devido sua participação na pesquisa. Pode-se classificar como risco, ao participar da pesquisa, o desconforto em compartilhar informações pessoais ou confidenciais. Em situações que identifique tal desconforto, será respeitado se você optar por não responder a pergunta proposta. Asseguramos que todas suas informações serão utilizadas somente pelas pesquisadoras, podendo ser divulgadas em eventos e publicações científicas, assegurando seu anonimato e a confidencialidade de suas informações. Seu nome será mantido em sigilo e as informações aparecerão em conjunto com as respostas dos outros participantes da investigação, com uso de codinomes. As pesquisadoras comprometem-se também, a indenizá-lo (a) por eventuais danos decorrentes da pesquisa, desde que devidamente comprovado sua relação com a mesma, (como por exemplo, os danos sofridos devido à quebra de sigilo não intencional, por roubo ou perda de dados). Em caso de dúvidas, você poderá entrar em contato com as pesquisadoras por meio dos contatos abaixo, ou também poderá procurar a Comissão de Ética e Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no prédio Reitoria II (Edifício Santa Clara), rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 902, situado no Campus Reitor João David Ferreira Lima, Trindade, em Florianópolis (SC); CEP 88040-900, contato telefônico: (48) 3721-6094 ou cep.propesq@contato.ufsc.br. Este termo de consentimento será assinado em duas vias de igual teor, caso após o esclarecimento, aceite participar deste estudo, ficando uma via do TCLE em seu poder e a outra com as pesquisadoras.

Autorização: Eu, _____, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, incluindo a gravação de minha voz e imagem, e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos

sempre que desejar. Diante do exposto expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo. Considerando-se livre e esclarecido de acordo com as orientações do objetivo desta pesquisa, participo voluntariamente, ciente da propriedade intelectual da pesquisa às autoras.

Data: ____/____/____

Assinatura _____ do

Participante:

Assinatura _____ da

Pesquisadora:

Agradecemos sua atenção e interesse em contribuir à produção científica de Enfermagem e a disposição em participar do estudo.

Atenciosamente, as pesquisadoras:

Profa. Dra. Vânia Marli Schubert Backes

Pesquisadora Responsável

Telefone: (48) 3721-9921/ E-mail: vania.backes@ufsc.br

Profa. Dra. Monica Motta Lino

Pesquisadora Responsável

Telefone: (48) 3721-9921/ E-mail: monicafioripa@hotmail.com

Mda. Thyara Becker Araldi

Pesquisadora Responsável

Telefone: (48) 3721-9921 ou (47) 99117-1587 / E-mail:

thyarabecker@gmail.com

APÊNDICE C – Questionário autoaplicável

Nome: _____

E-mail: _____

Idade: _____

Período que está cursando: _____

Local de nascimento: _____

Você trabalha? () sim () não

Com quem você mora? () sozinho () com os seus pais

() com amigos () com sua família

Há quantos anos você utiliza o computador? _____

Com quantos anos você ganhou ou adquiriu um celular com acesso à *internet*?

Você consegue executar mais de uma tarefa ao mesmo tempo? (Ex: estudar ouvindo música) () sim () não

Você costuma ler manuais de instrução quando compra um equipamento eletrônico? () sim () não

Você gostaria que as notas das avaliações fossem reveladas imediatamente após a sua realização? () sim () não

Você gosta de jogos eletrônicos? () sim () não

Quando você compra um produto pesquisa antes na *internet* sobre as suas características? () sim () não

Você tem conhecimento de informática () sim () não

Você se considera apto a ensinar outras pessoas a manipular dispositivos eletrônicos? () sim () não

Utiliza WhatsApp? () sim () não

Utiliza redes sociais (Facebook, Twitter, Instagram) () sim () não

Utiliza correio eletrônico (e-mail) () sim () não

Já realizou curso ou disciplina on-line () sim () não

Tem computador/Notebook em casa () sim () não

Com que frequência acessa a *internet*? () Diariamente () 3 a 5 vezes por semana () Quase nunca

Horas diárias de uso da *internet*: () 0-1 hora () 1-5 horas () Mais de 5 horas () Não usa

Local de maior acesso à *internet*: () Casa () Faculdade () Casa de amigos/parentes () Lan house () Trabalho

Quais dispositivos você utiliza para acessar a *internet*? () Celular () Computador () Notebook () Tablet () Televisão () Vídeo game () outros

Quais veículos você utiliza para acessar informações? () Jornal () Revista () TV () Rádio () *Internet* () Periódicos

Principal uso da *internet* – Assinale apenas uma das opções: () Trabalhos acadêmicos () Comunicação via e-mail () Redes sociais e bate-papo () Cursos e aulas () Entretenimento/Games

Como você prefere realizar as atividades em sala de aula: () sozinho () em grupo () em dupla

Você acessa vídeos no Youtube para estudar conteúdos abordados em sala de aula? () sim () não

Você utilizava computador/Notebook antes de ingressar na faculdade? () sim () não

Fonte: Questionário elaborado pelas autoras com base nas pesquisas de Marc Prensky em 2001, Marcos de Souza, Vasti Gonçalves de Paula Correia e Carlos Henrique Medeiros de Souza em 2013 e Viviane Rolim de Holanda e Ana Karina Bezerra Pinheiro em 2015.

APÊNDICE D–Roteiro de entrevista semi-estruturada

Pesquisa: Estratégias didático pedagógicas para o ensino da geração nativa digital na perspectiva do discente graduando de enfermagem.

Pesquisadora Responsável e orientadora: Dra. Vânia Marli Schubert Backes

Pesquisadora Responsável e Orientadora: Dra. Monica Motta Lino

Pesquisadora Responsável: Thyara Becker Araldi

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Codinome: _____ **Data:** ___/___/_____

1. Você se dedica aos estudos em ambientes extraclasse? Se sim quais são eles?
2. Você tem um ambiente/local preferido para estudar?
3. Como você se prepara para as avaliações das disciplinas que cursa?
4. Você utiliza algum recurso tecnológico, ou alguma Tecnologia Digital da Informação e Comunicação – TDIC para estudar? Se sim quais são eles, e como eles lhe ajudam a compreender melhor o conteúdo estudado.
5. Quais estratégias pedagógicas vêm sendo utilizado pelos seus professores para a condução das aulas?
6. Seus professores já utilizaram algum método ou recurso tecnológico diferente/inovador de ensino aprendizagem? Qual/Quais? Se sim na sua percepção este método ajudou a compreender melhor o conteúdo abordado? Foi utilizado presencialmente ou a distância? Se não você gostaria que ele utilizasse?
7. Quais estratégias didáticas pedagógicas você considera mais atrativas para o seu aprendizado?
8. Quais estratégias didáticas pedagógicas você considera menos atrativas para o seu aprendizado?
9. Você prefere realizar as atividades em sala de aula sozinho ou em grupo? Justifique sua resposta.
10. Gostaria de acrescentar mais alguma coisa a respeito do tema, ou fazer algum comentário?

Pontue abaixo de 0 a 10 as estratégias pedagógicas que você considera mais atrativas

- Aula expositiva dialogada**
- Portfólio**
- Mapa conceitual**
- Estudo dirigido**
- Seminários**
- Estudos de caso**
- Júri simulado**
- Oficinas**
- Trabalhos em grupos**
- Simulação em laboratório com manequim**
- Simulação com atores**
- Simulação virtual**
- Filmes**
- Jogos criativos**
- Programas on-line**
- Quizz**
- Confecção de jingles ou músicas**
- Grupo de observação e grupo de verbalização**
- Clickers**
- Fóruns de discussão Online**
- Vídeo Aula no YouTube**

**ANEXO A - Protocolo de aprovação no comitê de ética em pesquisa
com seres humanos**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ESTRATÉGIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS NO ENSINO DO DISCENTE NATIVO DIGITAL GRADUANDO DE ENFERMAGEM

Pesquisador: Vânia Marli Schubert Backes

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 84774618.7.0000.0121

Instituição Proponente: Departamento de Enfermagem

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.653.229

Apresentação do Projeto:

Projeto de pesquisa de mestrado de Thyara Becker Araldi, de responsabilidade de Vânia Marli Schubert Backes. O trabalho visa identificar os tipos de estratégias didático-pedagógicas mais atrativas aos discentes da geração nativa digital e compreender como sua utilização em um Curso de Graduação em Enfermagem podem favorecer o aprendizado para estes estudantes. A coleta de dados se dará por meio de análise documental, questionários autoaplicáveis, e entrevistas semi-estruturadas com os estudantes (150 participantes).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Identificar os tipos de estratégias didático-pedagógicas mais atrativas aos discentes da geração nativa digital.

Objetivo Secundário:

Compreender como as estratégias didático-pedagógicas utilizadas em um Curso de Graduação em Enfermagem podem favorecer o aprendizado da geração nativa digital.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Neste estudo os participantes não serão expostos a riscos físicos, porém, ao participar da pesquisa, podem ocorrer desconfortos emocionais em compartilhar informações pessoais ou

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R. Desembargador Vítor Lima, nº 222, sala 401

Bairro: Trindade

CEP: 88.040-400

UF: SC

Município: FLORIANÓPOLIS

Telefone: (48)3721-8094

E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 2.653.229

confidenciais.

Benefícios:

Acredita-se que este estudo possa contribuir para instigar uma reflexão dos docentes, sobre a necessidade do preparo pedagógico e renovação, para atender as expectativas desse novo perfil de discentes que está chegando nas Universidades, melhorando a relação discente docente e o processo de ensino-aprendizagem.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante pois possibilitará compreender quais estratégias pedagógicas podem colaborar para o aprendizado da geração nativa digital.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Autorização: UNIASSELVI – Assinatura do coordenador do curso de enfermagem Tatiana Lunelli– assina afirmando que cumprirá a 468/12

Folha de Rosto: área da saúde; Vânia Marli Schubert Backes (Pesquisadora responsável); Universidade Federal de Santa Catarina (Instituição proponente); Jussara Gue Martini (Coordenadora do programa de pós graduação em enfermagem)

Cronograma: Define o início da coleta de dados de março a maio.

Orçamento: A pesquisa será realizada a partir de financiamento próprio.

Método de coleta de dados: questionário autoaplicável e entrevistas que deverão ser gravadas digitalmente em áudio e vídeo.

TCLE: Adequado.

Recomendações:

-

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Documentação apresentada de forma adequada. Os dados coletados antes da aprovação no CEP deverão ser descartados.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** csp.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 2.653.229

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1076622.pdf	03/04/2018 19:01:41		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_corrigido.docx	03/04/2018 18:55:36	THYARA BECKER ARALDI	Aceito
Outros	Resposta_as_pendencias.docx	03/04/2018 18:54:12	THYARA BECKER ARALDI	Aceito
Folha de Rosto	nova_folha_de_rosto.pdf	08/03/2018 13:42:05	THYARA BECKER ARALDI	Aceito
Declaração de concordância	CienciadesolicitacaoPBcoordenador.pdf	06/03/2018 11:59:52	Angélica Puskás	Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	notificacaoPBcoordenador.pdf	06/03/2018 11:59:52	Angélica Puskás	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	alteracao_pesquisador_responsavel.pdf	01/03/2018 22:16:16	THYARA BECKER ARALDI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODEPESQUISA.docx	20/02/2018 20:54:25	THYARA BECKER ARALDI	Aceito
Outros	QuestionarioAutoaplicavel.docx	20/02/2018 20:53:19	THYARA BECKER ARALDI	Aceito
Outros	Roteirodeentrevista.docx	20/02/2018 20:47:34	THYARA BECKER ARALDI	Aceito
Outros	cartadeanuencia.pdf	20/02/2018 20:44:18	THYARA BECKER ARALDI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 14 de Maio de 2018

Assinado por:
Maria Luiza Bazzo
(Coordenador)

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade CEP: 88.040-400
UF: SC Município: FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

ANEXO B – Carta de anuência da IES pesquisada



Blumenau, 30 de janeiro de 2018.

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais, objetivando atender às exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH), e como Coordenadora do Curso de Graduação em Enfermagem da Uniasselvi Blumenau, que tomei conhecimento do projeto de pesquisa intitulado **Estratégias Didático-Pedagógicas no Ensino do Discente Nativo Digital Graduando de Enfermagem**, da pesquisadora responsável Profª Drª Vânia Marli Schubert Backes, desenvolvido pela pesquisadora Thyara Becker Araldi, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina.

Tenho ciência que serão seguidos os termos da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, resguardando o sigilo da instituição e a confidencialidade das informações obtidas, sabendo que estas poderão ser divulgadas em eventos ou publicações científicas, preservando o anonimato dos participantes.

Autoriza-se, portanto, a sua execução nos termos propostos, condicionando seu início à apresentação do parecer favorável do CEPSH e ao respeito aos princípios éticos, à autonomia dos sujeitos e à disponibilidade do serviço.

Tatiana Lunelli

Coordenadora do Curso de Graduação em Enfermagem

Tatiana Lunelli
Coordenadora do Curso
de Graduação em Enfermagem
da Uniasselvi

**ANEXO C - Instrução normativa 01/PEN/2016– Referente à
elaboração e formato de apresentação de Mestrado e Doutorado em
Enfermagem**



Instrução Normativa 01/PEN/2016

Florianópolis, 17 de agosto de 2016.

Altera os critérios para elaboração e o formato de apresentação dos trabalhos de conclusão dos Cursos de Mestrado e de Doutorado em Enfermagem.

A Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina, no uso de suas atribuições, e tendo em vista o que deliberou o Colegiado do Programa de Pós-graduação em Enfermagem, em reunião realizada no dia 15/06/2011 e considerando o que estabelece o Regimento do Programa de Pós-graduação em Enfermagem da UFSC,

RESOLVE:

Art. 1. Alterar o formato de apresentação dos trabalhos de conclusão dos Cursos de Mestrado e Doutorado em Enfermagem.

Art. 2. As teses e dissertações deverão conter artigos/manuscritos de autoria do discente, em co-autoria com o orientador e co-orientador.



Art. 3. A inclusão destes artigos deverá ser feita de modo a fornecer uma visão do conjunto do trabalho da tese ou da dissertação. O formato incluirá:

a) Em dissertações de Mestrado:

- Elementos pré-textuais
- Introdução
- Objetivos
- Referencial teórico e metodológico (em 1 ou 2 capítulos)
- Resultados apresentados na forma de no mínimo 2 manuscritos/artigos, sendo que um destes artigos poderá apresentar resultados de pesquisa bibliográfica. Este manuscrito/artigo poderá ser inserido como capítulo específico, logo após a introdução (Revisão de literatura sobre o assunto da pesquisa) ou então no capítulo de Resultados e Discussão, juntamente com o(s) artigo(s) que contemplará(ão) os resultados da pesquisa principal desenvolvida na dissertação.
- Considerações Finais/Conclusões
- Elementos pós-textuais

b) Em teses de Doutorado:

- Elementos pré-textuais
- Introdução
- Objetivos
- Referencial teórico e metodológico (em 1 ou 2 capítulos)
- Resultados apresentados na forma de no mínimo 3 manuscritos/artigos, sendo que um destes poderá apresentar resultados de pesquisa bibliográfica. Este manuscrito/artigo (de pesquisa bibliográfica) poderá ter sido submetido ou publicado em periódico classificado pelo QUALIS/CAPES (área Enfermagem) como B1 ou superior, inserido

como capítulo específico, logo após a introdução (Revisão de literatura sobre o assunto da pesquisa) ou então no capítulo de Resultados e Discussão, juntamente com os demais artigos que contemplarão os resultados da pesquisa principal desenvolvida na tese.

- Considerações Finais/Conclusões

- Elementos pós-textuais

Art. 4. Orientações gerais:

§ 1.º Todos os artigos, assim como os demais capítulos deverão ser apresentados de acordo com

a ABNT;

§ 2.º A impressão final deverá seguir as normas de formatação da UFSC. Também a versão para avaliação da Banca Examinadora poderá estar formatada neste padrão;

§ 3.º Após a defesa pública, revisão final do trabalho de conclusão e sua entrega ao Programa e Biblioteca Universitária, os artigos deverão ser convertidos às normas dos periódicos selecionados e submetidos aos mesmos;

§ 4.º Os periódicos técnico-científicos selecionados para submissão deverão estar classificados pelo QUALIS/CAPES (área Enfermagem) como B1 ou superior. No caso de periódicos não classificados pelo QUALIS/CAPES (área Enfermagem), deverá ser considerado o índice de impacto JCR ou avaliação QUALIS/CAPES de outras áreas;

Art. 5. Esta Instrução Normativa altera a Instrução Normativa 06/PEN/2009, entra em vigor nesta data e passa a ter plenos efeitos para todos os alunos do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina.

Original firmado na Secretaria PEN

Aprovado pelo Colegiado PEN em 17/08/2016