



REVISTA

Cadernos de Educação

FaE | PPGE | UFPel

ARTIGO | Dossiê Juventudes e Ensino Médio

Juventude e escola em narrativas audiovisuais: o #novoensinomedio no TikTok

Youth and school in audiovisual narratives:
the #novoensinomedio on TikTok

*Juventud y escuela en las narrativas audiovisuales:
el #novoensinomedio em TikTok*

Juliana Batista dos Reis
Maria Amália de Almeida Cunha
Lícinia Maria Correa

RESUMO

O artigo analisa a produção de narrativas juvenis em postagens sobre o Novo Ensino Médio em uma das plataformas mais populares do mundo contemporâneo, o TikTok. Utiliza como metodologia a cartografia tal como definida por Rolland Paulston (1996) que a entende como “a ciência de mapear formas de ver” em contextos de profusão de narrativas. A partir da hashtag #novoensinomedio, capturamos vídeos que narram as experiências estudantis. Como conclusão, argumenta-se que as narrativas digitais produzidas pelos/as jovens estudantes revelam as críticas à reforma do Ensino Médio, ao mesmo tempo em que a escola se apresenta como uma instituição absolutamente presente na vida desses/as jovens.

Palavras-chave: Juventude; Ensino Médio; Narrativas Audiovisuais.

ABSTRACT

The article analyzes the production of youth narratives in posts about the New High School on one of the most popular platforms in the contemporary world, TikTok. It uses cartography as a methodology as defined by Rolland Paulston (1996), who understands it as “the science of mapping ways of seeing” in contexts of profusion of narratives. Using the hashtag #novoensinomedio, we captured videos that narrate student experiences. In conclusion, it is argued that the digital narratives produced by young students reveal criticisms of the High School reform and how school continues to be absolutely present in their lives.

Keywords: Youth; New High School; Audiovisual Narratives.

RESUMEN

El artículo analiza la producción de narrativas juveniles en publicaciones sobre la Nueva Escuela Secundaria en una de las plataformas más populares del mundo contemporáneo, TikTok. Utiliza la cartografía como metodología según la define Rolland Paulston (1996), quien la entiende como “la ciencia de mapear formas de ver” en contextos de profusión de narrativas. Usando el hashtag #novoensinomedio capturamos videos que narran experiencias de los estudiantes. En conclusión, se sostiene que las narrativas digitales producidas por los jóvenes revelan críticas a la reforma de la Escuela Secundaria y cómo la escuela sigue estando absolutamente presente en sus vidas.

Palabras-clave: Juventud; Escuela Secundaria; Narrativas Audiovisuales.

Narrativas digitais no reencontro dos/as jovens com a escola

Foi por vê-los, admirado, enviar SMS com os polegares, mais rápidos do que eu jamais conseguiria com todos os meus dedos entorpecidos, que os batizei, com toda a ternura que um avô possa exprimir, a Polegarzinha e o Polegarzinho. É o nome certo, melhor do que o antigo, falsamente erudito, de ‘datilógrafo’ (Serres, 2013, p. 20).

O filósofo francês Michel Serres (2013) apresenta uma personagem contemporânea com enorme habilidade de mover seus dedos polegares para escrever mensagens nos aparelhos celulares¹. No relato dos modos de viver, sentir e pensar dos sujeitos imersos no universo online e digital, Serres (2013, p. 17) nos expõe Polegarzinha, com uma aguçada reflexão sobre as profundas diferenças entre gerações, afinal, “não habitamos mais o mesmo tempo; eles vivem outra história”. A partir da compreensão de que as mídias são matrizes de cultura, espaços incontestáveis da socialização juvenil contemporânea, este artigo apresenta reflexões sobre as relações de jovens estudantes e a escola de Ensino Médio, com base em narrativas audiovisuais que tematizam o chamado Novo Ensino Médio² no TikTok.

Esta problematização parte do princípio que, hodiernamente, com a aceleração do tempo na vida cotidiana, os processos de aprendizagem não têm mais lugar apenas na escola e há entrelaçamentos e dissonâncias entre as

¹ Este artigo apresenta resultados de pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

² O artigo não pretende apresentar e analisar os processos e efeitos da atual reforma do Ensino Médio brasileiro regulamentada pela Lei n.º 13.415/2017, atualizada pela nova Lei n.º 5.230/2023. Há uma consolidada produção acadêmica que analisa as múltiplas dimensões dessa política educacional (Ferreti; Silva, 2019; Duarte; Reis; Correa; Sales, 2020; Zan; Krawczyk, 2020).

práticas e tempos escolares e juvenis. A aceleração da vida cotidiana faz parte da modernidade tardia, portanto, alcançar as experiências escolares narradas e compartilhadas em vídeos curtos, produções juvenis nas redes sociais digitais, particularmente no TikTok, apresenta-se como um dos caminhos possíveis para compreender como essas experiências se integram aos processos de socialização escolar.

Quando Michel Serres escreveu o livro *Polegarzinha*, na primeira década do século XXI, certamente não imaginava o poder das plataformas e redes sociais digitais na vida das pessoas, porém, de certa forma, a obra já prenunciava as transformações cognitivas e sociais ocasionadas pela imersão na cibercultura. Em uma alusão à *Polegarzinha*, é o dedo polegar que irá definir a nova relação do indivíduo com o mundo, ao transformar o smartphone em uma sorte de “abre-te, sésamo” para o encontro do tesouro na modernidade tardia:

Por celular, tem acesso a todas as pessoas; por GPS, a todos os lugares; pela internet, a todo o saber: circulam, então, por um espaço topológico de aproximações, enquanto nós vivíamos em um espaço métrico, referido por distâncias. Não habitam mais o mesmo espaço. Sem que nos déssemos conta, um novo ser humano nasceu, em um curto espaço de tempo que nos separa dos anos 1970 (Serres, 2013, p. 19-20).

Assim, é possível afirmar que algo mudou na modernidade tardia em um curto tempo. Em menos de 50 anos, não somente os marcadores demográficos mudaram. Os ritos de passagem mudaram, como lembra Serres (2013) e, dentre eles, os de nascimento e morte: hoje é muito mais fácil nascer com hora marcada e morrer sob os cuidados paliativos. As ocupações e o trabalho também mudaram e as múltiplas experiências são comumente narradas e compartilhadas nas plataformas digitais e online. A intensiva personalização é demanda do neoliberalismo digitalizado (Cesarino, 2021). Hoje, a sociedade cobra um sujeito de desempenho que já se anuncia nos currículos do Novo Ensino Médio, uma vez que os componentes curriculares se tornaram um conjunto de prescrições que ensina o/a jovem a se tornar um/a empreendedor/a de si mesmo/a. Diante do entendimento do Ensino Médio como campo de disputas curriculares, as atuais propostas pedagógicas reforçam o desenvolvimento de uma cultura empresarial nos/as jovens estudantes, sintetizada na recorrente ideia de protagonismo juvenil que

fortalece uma “cultura da trabalhabilidade e de empreendedorismo” (Krawczyk, 2014, p. 32).

Uma vez adultos/as e ocupando postos de trabalho cada vez mais precários, o sujeito do desempenho será aquele que não consegue mais sequer obedecer aos rituais essenciais que antes garantiam a sua sobrevivência, como o sono. Esse sujeito do desempenho ou da autogestão, exaurido, não dorme, apenas adormece e a insônia provém da incapacidade de concluir. Hoje fechamos os olhos por cansaço e exaustão (Han, 2022). Tal ideologia, respaldada na performance individual, também impregna concepções de qualidade educacional, “que se ancora[m] na competitividade, na eficiência, no individualismo, na liderança, no controle dos resultados e no retorno em curto prazo” (Krawczyk, 2014, p. 33).

Assim, é possível imaginar o quanto todas essas mudanças afetaram nossas relações cognitivas, fisiológicas e sociais, e também alteraram nossas formas de nos relacionarmos com o mundo, em especial com a escola. A nova produção de sentido, que passa pelos polegares, pode ser compreendida a partir de outras narrativas, que não apenas aquelas fabricadas pelas instituições tradicionais, como a escola e a família. As novas narrativas estão também conectadas com uma variedade de ambientes online e digitais, e relatam intensamente as experiências escolares e familiares. Desse modo, temos outras formas de sociabilidade e subjetividade que, agora, devem levar em conta a produção audiovisual elaborada pelos sujeitos, em conexão com a internet, os dispositivos eletrônicos, os aplicativos e as plataformas, bem como a compreensão do seu tempo de produção, sob a égide de uma outra lógica de aceleração social.

Nosso interesse, neste artigo, se volta justamente para a produção de outras formas narrativas, sobretudo audiovisuais, sobre a escola de Ensino Médio imersa nas culturas do desempenho e do protagonismo, a partir da percepção daquelas/es que mais sentem a ressonância do universo digital, porque nasceram, como observado por Serres (2013), em um mundo tecido por novos laços sociais.

Na extremidade desta fenda, temos jovens aos quais pretendemos ensinar, em estruturas que datam de uma época que eles não reconhecem mais, prédios, pátios de recreio, salas de aula, auditórios universitários, campus, bibliotecas,

laboratórios, os próprios saberes... Estruturas que datam, dizia eu, de uma época e adaptadas a um tempo em que os seres humanos e o mundo eram algo que não o são mais (Serres, 2013, p. 24).

A relação com o saber de hoje não é mais a mesma de outrora, uma vez que acompanha as mudanças da aceleração temporal. Nesse longo processo, o saber se objetivou, "... primeiro em rolos, em velinos ou pergaminhos, suportes da escrita. Depois, a partir do Renascimento, em livros de papel, suportes da imprensa. E hoje, concluindo, na internet, suporte de mensagens e informações" (Serres, 2013, p. 25).

Se, antes, o saber estava concentrado, definido em espaços métricos, que identificavam, portanto, a escola como uma "tecnologia de época", experimentada em uma "confluência espaçotemporal concreta e identificável" (Sibilia, 2012, p. 16), a partir da cultura digital, o saber se espraia. Ele pode estar disponível e ser acessado de diferentes locais, ainda que se reconheça que não seja equitativamente distribuído, pois seu acesso depende de marcadores sociais importantes, sobretudo os de classe social. Sua difusão, no entanto, é incontornável, mesmo que sua apropriação não siga a mesma cadência.

Esses artefatos de uso cotidiano não só provocam velozes adaptações corporais e subjetivas aos novos ritmos e experiências, permitindo responder com maior agilidade possível à necessidade de reciclagem constante e de alto desempenho, como também eles mesmos acabam por se multiplicar e se popularizar em virtude de tais mudanças e estilos de vida (Sibilia, 2012, p. 51).

Se a instituição escolar resiste a essa novidade, os/as jovens a abraçam e se envolvem com elas de maneira visceral e naturalizada. É justamente essa geração que deve se confrontar diariamente com as "engrenagens oxidadas" (Sibilia, 2012) da instituição escolar, fundada há vários séculos e que permanece fiel às suas tradições, pouco disposta a abrir mão do instrumental analógico que passou muito lentamente do giz e do quadro negro para os pincéis e o quadro branco. Para além dos seus artefatos e dispositivos tecnológicos, a relação com o saber também passa por outros meios e outras narrativas, cada vez mais mediatizados pela cultura digital.

O saber magistral, exclusivo a um único porta-voz, espalhou-se em um imenso fluxo, por todo lugar e constantemente acessível, mas nem sempre disponível a todos/as. O que importa é que, para compreender esses deslocamentos, é necessário pensar o papel da instituição escolar diante das novas configurações da relação com o saber. Embora tenha perdido um pouco de sua centralidade, a escola continua sendo uma das instituições responsáveis por conformar a concepção moderna de juventude e é justamente por isso que os/as jovens estudantes também costumam desestabilizar a invenção do aluno/a (Sacristán, 2005).

A própria relação com o corpo e com a autoridade diante do saber se modificou. Antes, os/as alunos/as assistiam à chamada transmissão do saber de forma passível, orientados/as por um senso de disciplina e obediência diante de um porta-voz soberano. Para Serres (2013, p. 47), o saber propriamente exigia corpos humilhados, inclusive dos que o detinham: “o mais apagado dos corpos, o corpo letivo, dava aula fazendo sinais para aquele absoluto ausente, para aquela totalidade inacessível. Fascinante, os corpos nem se mexiam”.

Hoje, o desejo de aprender não circula apenas em espaços confinados como aqueles da sala de aula e muito menos emana apenas de um único porta-voz, intérprete e crítico do patrimônio que a humanidade produz, acumula e distribui. Ainda que nossos cenários de produção e transmissão do saber se mantenham quase estáticos, as interações com o saber não são mais definidas pelos espaços tradicionais, afinal, “as novas gerações falam uma língua bem diferente daquela que servia para comunicar os que se educaram tendo a escola como seu principal meio de socialização” (Sibilia, 2012, p. 207).

Ouvir o barulho de onde são produzidas novas formas de se relacionar com o mundo é a demanda do corpo inquieto, cuja desordem produzida pelas novas transformações sociais tende a desestabilizar a ordem e as formas tradicionais de classificar o mundo e as coisas. Serres (2013) denomina essa ação de “serendipidade”, aquilo que é descoberto por acaso, de modo imprevisto.

Serão as chamadas novas narrativas digitais um outro modo de conectar o desejo de aprender diante do patrimônio historicamente acumulado? Quais seriam as demandas de uma nova geração que não reconhece mais a escola

como o único local de transmissão do saber? Como transformar os novos meios de produção e a difusão do saber propiciados pelas novas tecnologias em serendipidade? O que as plataformas digitais podem ensinar a nós, professores/as, que estamos reaprendendo o que e como ensinar em um mundo em constante mutação?

Aqueles cujas obras desafiam as classificações e semeiam em todas as direções fecundam a inventividade; já os métodos pseudo racionais nunca serviram para grandes coisas. Como redesenhar a página? Esquecendo a ordem das razões [...] o único ato intelectual autêntico é a invenção (Serres, 2013, p. 54).

A fim de compreender parte desses questionamentos, elegemos como objeto heurístico a produção de narrativas digitais acerca das produções audiovisuais sobre o Ensino Médio em uma das plataformas digitais mais populares e acessadas do mundo contemporâneo, o TikTok.

Nosso recorte parte, então, da premissa do que significa “ser jovem” e “ser aluno/a” diante da produção de novas narrativas e do que está em disputa nas produções online sobre a experiência escolar do Ensino Médio. No contexto de uma reforma que afeta profundamente suas trajetórias escolares, os/as jovens, em suas narrativas digitais, revelam que a escola continua absolutamente presente em suas vidas. Quais temáticas comuns emergem nas postagens digitais sobre o Ensino Médio, especialmente no contexto de sua atual reforma?

Cartografar experiências juvenis e escolares na internet é também um percurso para captar como os sujeitos significam as situações e os acontecimentos de sua existência, imersos em um contexto de mudança tanto do mundo quanto da política educacional. Compreendemos que as produções digitais podem ser lidas como modos de “deixar expandir de maneira mais ampla e mais aberta possível o espaço da fala e das *formas de existência do narrador*” (Delory-Momberger, 2012, p. 527, grifos originais) ou do *criador*, nomeação nativa que designa quem produz vídeos no TikTok.

Espaço de circulação, oralidade difusa, movimentos livres, fim das salas classificadas, distribuições disparatadas, serendipidade da invenção, velocidade da luz, novidade dos temas quanto dos objetos, busca de outra razão [...]: a difusão do saber não pode mais ocorrer em campus nenhum do mundo, eles próprios formatados e ordenados página a página (Serres, 2013, p. 56-57).

Na construção de sujeitos, comunidades e agrupamentos, no ciberespaço, podemos (re)configurar o social e o individual; e aglutinar pessoas ligadas por uma variedade de coletivos referenciados em qualidades, preferências, espaços, pertencimentos e gostos. Assim, a partir de duas possibilidades de olharmos as culturas juvenis, por meio das socializações que as prescrevem ou de suas expressividades, José Machado Pais (2006, p. 7), com a conceituação dos espaços “lisos” e “estriados”, de Deleuze e Guattari (1997), propõe:

Nos atuais estatutos de passagem da adolescência para a vida adulta, os jovens adaptavam-se às formas prescritivas que tornavam rígidas as modalidades de passagem de uma a outra fase da vida. Diríamos, então, que essas transições ocorriam predominantemente em espaços estriados. No entanto, entre muitos jovens, as transições encontram-se atualmente sujeitas às culturas performativas que emergem das ilhas de dissidência em que se têm constituído os cotidianos juvenis. Ou seja, as culturas juvenis são vincadamente performativas porque, na realidade, os jovens nem sempre se enquadram nas culturas prescritivas que a sociedade lhes impõe.

Logo, nos deparamos, na internet, com um espaço liso, performativo ou “espaço de patchwork” (Pais, 2006), que é tecido por plurais composições das vivências juvenis. Ademais, o TikTok é uma plataforma que incentiva a bricolagem, a sobreposição de imagens e sons. As narrativas digitais em formatos variados transversalizam o cotidiano juvenil, e estão tangenciadas e combinadas à escola como espaço estriado. Por isso, nessa concepção analítica, “a tela tornou-se o ‘local’, o domínio privilegiado da experiência a partir do qual se estabelecem as interações comportamentais e discursivas” (Almeida; Eugenio, 2006, p. 49). Em territórios online, particularmente no TikTok, em narrativas audiovisuais de jovens sobre as experiências escolares no Ensino Médio, alcançamos múltiplas produções juvenis/estudantis que narram o cotidiano escolar. Assim, cartografar conteúdos digitais em territórios online, por meio de narrativas juvenis compostas por imagens, sons, danças, músicas, gestos, é caminho para compreender como estudantes constroem suas experiências escolares entrecruzadas na cultura midiática.

É necessário pensar, hoje, o papel socializador dos espaços e artefatos de comunicação cibernética e a ressonância desse processo sobre os indivíduos, a fim de interpretar esses espaços a partir da perspectiva dos

sujeitos. O processo de produção autobiográfica nas redes digitais constrói um espaço comunicativo que cumpre a função de mediação e que vai além do texto e dos depoimentos, para estabelecer novas relações entre os sujeitos (Marín Ossa, 2024). Como apresentaremos, a hashtag #novoensinomedio reúne experiências juvenis de múltiplos territórios escolares do Brasil.

Delory-Momberger (2019) evoca o gesto automedial como uma reflexão subjetiva que acompanha o gesto de criação. Pode ser aquilo que está “entre” uma ideia e sua realização. Um modo de mediação exterior pelo qual e para as quais a experiência subjetiva se constitui. Assim, a produção dos/as jovens no TikTok pode ser pensada como um gesto automedial. A medialidade entre o biográfico e o digital pode expressar, no limite, as perturbações mentais de um período histórico que está inextricavelmente conectado com a dimensão biográfica da vida (Mills, 1959). As mediações refletem tanto estruturas subjetivas como estruturas mais objetivas. É uma abordagem consciente sobre o papel constitutivo das mediações nos processos de constituição do sujeito e que acompanha o gesto de criação.

Para Marín Ossa (2024), os sujeitos que utilizam os meios digitais tanto na perspectiva biográfica quanto na heterobiográfica possuem pontos de vista válidos baseados em suas experiências de vida com a mídia, as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), as redes sociais e os dispositivos eletrônicos e digitais, mas, além disso, são seres sensíveis, que buscam a participação e o diálogo como forma de expressarem seu lugar no mundo, a partir de sua vida mental e de seu mundo interior, e se relacionam com outros sujeitos por meio de suas experiências e de seus pontos de vista sobre a realidade (Marín Ossa, 2024).

Precisamente, é durante o processo de produção/criação audiovisual/autobiográfica que emerge o princípio da reflexividade, que, por um lado, é vertical, pois permite aos/às alunos/as se voltarem sobre si próprios/as para se (auto)observarem. Por outro, é horizontal, pois os levam a estabelecerem relações com a geração da qual fazem parte, bem como com o universo de atores que partilham experiências que fazem parte de seus processos de socialização (primária e secundária), tanto do ponto de vista do seu microcosmo quanto do seu macrocosmo, como a família, os/as amigos/as, empregadores/as, professores/as etc. Esse processo de socialização, que

ocorre sob uma forma vitalícia, irá marcar os processos e projetos de formação desses/as jovens, na perspectiva da autoformação e da autotransformação (Marín Ossa, 2024).

A seguir, ilustramos nossa hipótese de que as narrativas digitais juvenis são capazes, mesmo no tempo presente, tempo este marcado por novos ritmos de aceleração social, de criar comunidades de sentido e de partilha de experiências, a despeito de toda arbitrariedade de como uma política educacional pôde ser implementada à revelia dos desejos e projetos dos/as jovens estudantes do Ensino Médio.

A criação de vínculos, de comunidades de pertencimento, em uma plataforma digital como o TikTok pode ser percebida como um exercício narrativo capaz de tirar os/as jovens da condição de sujeitos passivos para alçá-los/as à condição de protagonistas de narrativas digitais construídas por eles/as e para eles/as, ao recobrar, assim, a capacidade desses/as jovens de narrar as suas experiências, para além da realidade factual.

Na próxima seção, apresentamos a abordagem metodológica de captura de narrativas audiovisuais no TikTok.

O Novo Ensino Médio cartografado no TikTok

“O TikTok é o principal destino para vídeo móvel no formato curto. Nossa missão é inspirar a criatividade e trazer alegria.” A afirmação é um destaque da própria plataforma para sua comunidade. Em um cenário de digitalização da vida, avanço da plataformização e da coprodução entre agentes humanos e maquínicos (Cesarino, 2021), é possível alcançar, no TikTok, uma infinita variedade de conteúdos. Nos últimos anos, o aplicativo de origem chinesa para produção e compartilhamento de vídeos curtos³ tornou-se particularmente popular entre os/as jovens.

Em 2020, o TikTok foi o aplicativo com o maior número de *downloads* em todo o mundo. Particularmente durante o período de distanciamento e

³ No lançamento do TikTok, os vídeos tinham o limite de tempo de 60 segundos. Em julho de 2021, a plataforma permitiu a produção de vídeos de até 3 minutos. Em março de 2022, o aplicativo anunciou a possibilidade de vídeos de até 10 minutos de duração.

isolamento social imposto pela pandemia da Covid-19, o envolvimento dos/as jovens com o TikTok cresceu significativamente.

Os/As jovens estudantes “criadores/as” narram atos da vida cotidiana escolar numa arqueologia de vozes que codifica e torna possível a interpretação das relações. Nesse espaço digital e online de produção de múltiplos olhares sobre a escola, há uma tarefa socioantropológica de compreender a semiótica das narrativas audiovisuais criadas por jovens, compreender, portanto, como opera essa pedagogia da criatividade. Como argumenta Howard Becker (2009, p. 18), há muitas maneiras de falar da sociedade e, rotineiramente, as pessoas fazem “representações da sociedade”, ou seja, “nos falamos sobre situações, lugares e épocas que não conhecemos em primeira mão, mas sobre as quais gostaríamos de saber”. Assim, neste trabalho, analisamos as produções audiovisuais juvenis/estudantis como narrativas da experiência escolar no Ensino Médio, ou seja, representações juvenis sobre a escola.

Ao usar, como recurso, a pesquisa por hashtags, inicialmente, buscamos produções a partir de três descritores: #escola, #ensinomedio e #novoensinomedio. Assim como outras plataformas de redes sociais digitais, os/as usuários/as usam hashtags, palavras e expressões que associam e indexam temas, o que cria um hiperlink que identifica produções com a mesma temática. Contudo, a pesquisa por hashtags no TikTok não permite mapear a quantidade de vídeos que usaram o descritor, mas sinaliza o total de visualizações de produções que indicaram aquela expressão. Em janeiro de 2024, nas buscas por #escola, temos 39,8 bilhões de visualizações de vídeos com a hashtag. O descritor #ensinomedio mostra 2,2 bilhões e #novoensinomedio tem 218,2 milhões de visualizações de vídeos. Os grandiosos números revelam como a escola é uma condição intensamente presente nas narrativas digitais juvenis em formato audiovisual⁴.

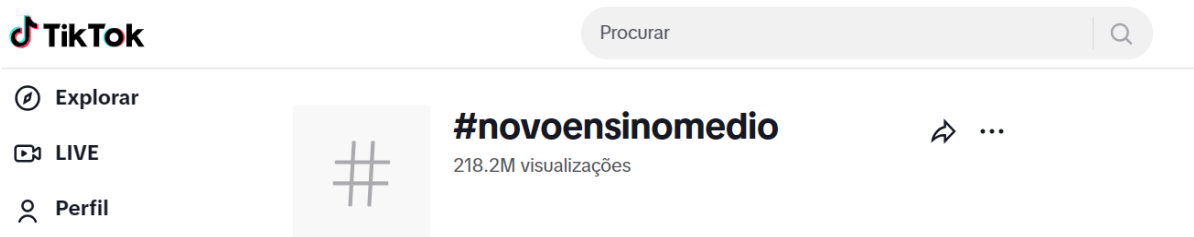
Nomeamos como cartografia nosso rastreamento de vídeos sobre a escola de Ensino Médio, a partir da perspectiva metodológica definida por Rolland

⁴ A investigação envolveu a análise de dados públicos digitais, disponíveis na plataforma TikTok, com dispensa de apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa. Ao analisar as produções, não identificamos perfis, nomes ou qualquer característica que identificasse os/as produtores/as.

Paulston (1996, p. 15) como cartografia social, ou seja, “a ciência de mapear formas de ver” em contextos de profusão, abundância e multiplicidade de narrativas. A cartografia tem um caráter eminentemente interpretativo em busca de representações comuns e divergentes sobre determinado fenômeno. Diante de uma quantidade genuinamente incontável de produções audiovisuais que tematizam a escola de Ensino Médio no TikTok, identificamos temas e argumentos comuns em vídeos que usaram a hashtag #novoensinomedio. Neste artigo, selecionamos e descrevemos vídeos ilustrativos com temáticas recorrentes que representam o amplo espectro de produções juvenis/estudantis sobre as experiências do chamado Novo Ensino Médio.

Em busca de relatos sobre a escola, na experiência metodológica de imersão no TikTok, assistir a vídeos e ler os comentários textuais dos/as usuários/as foi um exercício de familiaridade e estranhamento com outras redes sociais digitais. O TikTok favorece, com seus recursos de produção de vídeos, a sobreposição de vozes, sons e imagens em movimento. Diversamente de outras redes sociais digitais, o TikTok não prioriza o entrelaçamento entre “amigos/as” e, portanto, a maior visibilidade de postagens de quem você está vinculado como “seguidor/a”. Ao abrir o aplicativo, à primeira vista, a plataforma exibe vídeos “para você”, uma personalização da agência cibernética a partir dos sistemas algorítmicos. Na medida em que buscávamos e interagíamos com vídeos sobre a escola, conteúdos semelhantes sobre o universo escolar ficavam ainda mais disponíveis em nossa navegação. A cartografia, nessa rede social digital, foi, em alguma medida, facilitada pelos algoritmos que ordinariamente exibiam outros vídeos com a temática escolar.

Imagem 1 – A hashtag #novoensinomedio



Fonte: Captura de tela das autoras (janeiro de 2024).

A análise de experiências escolares/juvenis narradas e refletidas no TikTok também se orientou por uma perspectiva não escolar no estudo da escola. Marília Sposito (2003, p. 215) provoca a importância de a Sociologia da Educação ampliar seus objetos de investigação a partir de um aparente paradoxo, ao compreender a escola por vias não escolares, de tal modo,

... é preciso considerar uma distinção importante entre a categoria analítica – escola – e a unidade empírica – escola – objeto de investigação. A relevância analítica da instituição escolar não implica necessariamente o seu estudo empírico, sendo esse o primeiro aspecto da via não escolar no estudo sociológico da escola. O segundo reside na ideia de que, mesmo considerando-se a escola como unidade empírica de investigação, é preciso reconhecer que elementos não escolares penetram, conformam e são criados no interior da instituição e merecem, por sua vez, também ser investigados.

A “perspectiva não escolar no estudo da escola” pode desafiar as pesquisas com jovens quando dispostas a examinar a relevância da experiência escolar/juvenil, sem necessariamente adotar a instituição como espaço empírico. Se a escola está na internet, é possível investigá-la fora de seus limites arquitetônicos e alcançá-la em sua complexa pluralidade na vastidão dos territórios online. “Todos nós agimos como usuários e como produtores de representações, contando histórias e ouvindo-as, fazendo análises causais e lendo-as” (Becker, 2009, p. 37). Assim, avistamos as experiências e performances juvenis/estudantis, a partir dos recursos audiovisuais, como um horizonte de vozes que habitam as redes sociais digitais e são expressões que, tantas vezes, narram a vida escolar.

#novoensinomedio no TikTok

Nos processos de construção das políticas públicas, várias pesquisas indicam a ausência de reconhecimento e participação das/os jovens como sujeitos reflexivos e participantes das elaborações (Sposito, 2007). O chamado Novo Ensino Médio não oportunizou espaços efetivos de participação dos/as jovens estudantes, professores/as e comunidades, por mais que o discurso publicitário governamental invocasse a autonomia como valor fulcral da reforma.

Em 2015, o movimento de ocupações das escolas paulistas protagonizado por estudantes secundaristas contra o “projeto de reorganização” do governo do estado de São Paulo despontou como uma contundente forma de luta (Campos; Medeiros; Ribeiro, 2016)⁵. Assim, “antes das primeiras ocupações serem deflagradas, já havia um amplo conjunto de *posts*, *hashtags*, abaixo-assinados e muitos comentários circulando intensamente nas redes sociais” (Corti; Corrochano; Silva, 2016, p. 1.167).

No final de 2016, diversas ocupações de escolas e universidades foram também organizadas em todos os estados brasileiros como resposta à medida provisória de reforma do Ensino Médio e à Emenda Constitucional do teto de gastos públicos. Os/As estudantes paranaenses ocuparam as primeiras escolas e o movimento foi ampliado em todo o Brasil. As redes sociais digitais e os aplicativos de comunicação foram importantes suportes de construção das ações coletivas de ocupações escolares. Com a larga ampliação das ocupações, em 2016, a luta contra a reforma do Ensino Médio ecoou intensamente na arena online.

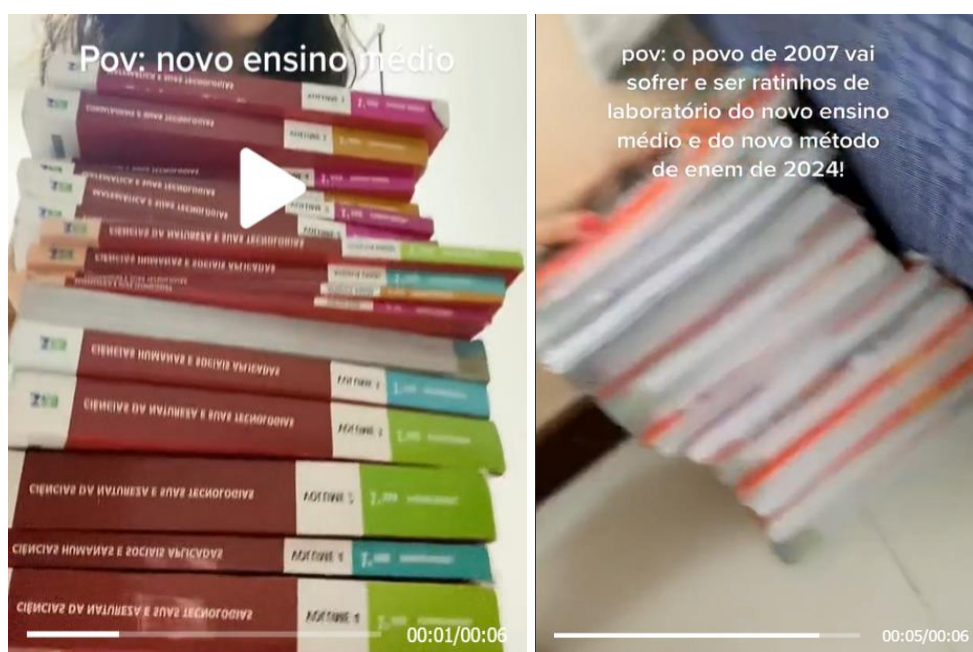
A derrota estudantil, diante da aprovação da Lei n.º 13.415/2017, não fez com que o debate e as críticas ao Novo Ensino Médio cessassem nas variadas plataformas digitais. Além do TikTok, Twitter (recentemente renomeado como X), Instagram e YouTube são plataformas com inúmeras postagens sobre o Ensino Médio brasileiro. Incontáveis produções audiovisuais sobre a escola ocupam as plataformas. Os territórios escolares – salas de aula, banheiros, espelhos, pátios, quadras, refeitórios –; os sujeitos e as relações de alteridade, afetos e conflitos com professores/as e colegas; raiva, decepções, alegrias e cansaço, são alguns dos temas comumente apresentados com inventividade audiovisual marcada por bricolagens.

Há uma variedade de recursos tecnológicos do TikTok que favorecem a produção audiovisual. É possível mesclar imagens do/a próprio/a criador/a com sonoridades produzidas por algum/a outro/a usuário/a e, por isso, disponíveis pela plataforma. Assim, a produção das narrativas audiovisuais no TikTok não costuma operar em uma dinâmica de total ineditismo. Muito pelo contrário, a criação é manejada por colaboração.

⁵ A proposta governamental consistia na realocação de centenas de milhares de estudantes e no fechamento de 94 escolas.

Para a composição dos vídeos, costumeiramente, alcançamos que uma mesma sonoridade é empregada em variados contextos. Por exemplo, ao mapear a hashtag #novoensinomedio, diversos vídeos, de apenas seis segundos, ironizam a nova composição curricular do Novo Ensino Médio com suas inumeráveis disciplinas. Para tanto, criadores/as de vídeos usam o “som original” [categoria da plataforma]: “você*s* gostaram? [som estrondoso e pausa na fala] *E ainda vem mais!*”. Os/As jovens estudantes costumam dublar esse jargão, empilham cadernos e/ou livros, realizam uma breve pausa na fala para, logo em seguida, empilhar outros materiais e anunciar: “*ainda vem mais!*”.

Imagem 2 – Vídeos que usaram a hashtag #novoensinomedio



Fonte: Captura de tela das autoras (janeiro de 2024).

Cria-se, assim, uma *trend*, termo habitual no universo da internet, especialmente no TikTok, para designar uma tendência, uma moda, um *viral* ou a intensa repercussão e reverberação de qualquer tipo de conteúdo. As *trends* ganham sentido pela interconectividade, a experiência do comum, a vivência partilhada. Nesse caso, representada e narrada com criatividade, humor e ironia, por uma comunidade de estudantes brasileiros/as que enfrentam similarmente o desafio de encarar um novo, extenso e caótico currículo escolar. Afinal, com a Lei n.º 13.415/2017, as únicas disciplinas obrigatórias passaram a

ser Língua Portuguesa, Matemática e Inglês. Todos os demais componentes curriculares podem ser ofertados à escolha dos sistemas de ensino, inclusive de forma diluída, o que se configura no que Mônica Silva (2017) bem nomeou como a existência do “Ensino Médio Líquido”.

Os itinerários formativos ocuparam o espaço de disciplinas escolares historicamente presentes no Ensino Médio e elevaram a fragmentação curricular nas redes estaduais a níveis inéditos e assustadores: o estado de São Paulo, por exemplo, implementou 276 novas disciplinas, o Distrito Federal, 601 e o Pernambuco, 224; o Ceará consolidou 450 unidades curriculares eletivas (Coletivo em Defesa do Ensino Médio de Qualidade, 2023, p. 3).

Nas imagens da Figura 2, os vídeos apresentam a sigla POV, originalmente na língua inglesa, *point of view*. Ela é corriqueiramente usada pelos TikTokers para simular o ponto de vista de quem está assistindo a narrativa audiovisual. Em nosso caso, os/as jovens estudantes convocam nosso olhar para a percepção de suas experiências escolares diante das transformações da última etapa da educação básica. Ler os textos de outros/as estudantes que interagem com comentários nos variados vídeos sobre o Novo Ensino Médio é um atalho para alcançar as experiências escolares vigentes e também analisadas por pesquisas contemporâneas que acompanham a reforma no chão das escolas. Em um dos vídeos da *trend* que usa o som “você gostaram? E ainda tem mais!” combinado à hashtag #novoensinomedio, há 13.293 comentários textuais:

EU ODEIO O NOVO ENSINO MÉDIO, EU VOU CAÇAR QUEM FEZ ISSO.

Eu de 2006 que fui um dos ratinhos de laboratório kakkakaka. Ano passado já tive novo ensino médio.

nós de 06 [nascidos em 2006] fomos ratos de laboratório pra testar o novo ensino médio, e aviso que não deu nada certo, tudo muito desorganizado.

2005 [nascidos em 2005] meus caros, já tive o novo ensino médio, tô terminando e só vem tristeza por aí.

e pior NINGUÉM EXPLICAVA NADA, até agora eu não tô entendendo nada!

recebi 22 livros, nunca abri nem a metade. Nem os professores fazem questão de usar, eles msm dizem o conteúdo é raso e superficial.

se eu durar até o fim do ano vai ser um verdadeiro milagre!

novo ensino pra mim não veio livro acho q minha escola passa fome.

na minha escola eles só deram 2 livros, o de Português e Projeto de vida.

estou no mesmo barco que vc, tbm vou fazer o 3 ° ano, minha grade curricular está um desastre, não tem matérias básicas.

o novo ensino médio foi uma forma discreta e sutil que o governo arrumou pra afastar mais ainda o pobre da universidade.

Embora a cultura digital ainda seja vista como pura máquina de entretenimento, é necessário pensar no papel que ela tem cumprido, sobretudo entre os/as jovens. Pode-se inferir que o engajamento dos/as jovens com a hashtag #novoensinomedio é um modo de pensar como as escolas podem fazer política na prática e como a política pode se tornar viva e atuante nas escolas, ainda que de modo virtual.

Ball *et al.* (2016, p. 15) argumentam que há várias maneiras pelas quais conjuntos de políticas educacionais “fazem sentido”: “a política depende da inter-relação entre diversos atores, textos, conversas, tecnologias e objetos (artefatos) que constituem respostas em curso à política, às vezes duráveis, outras vezes mais frágeis, dentro de redes e cadeias”.

Na contramão da política oficial, o Novo Ensino Médio foi debatido, criticado, instado e questionado de maneira insurgente por sujeitos a quem se endereçava essa política e que, paradoxalmente, foram colocados à margem de sua formulação e implementação. Assim, à revelia da política oficial, o que se produziu e o que se produz nas plataformas digitais constitui também uma forma de fazer política, porque “a política não é feita em um ponto no tempo; em nossas escolas é sempre um processo de ‘tornar-se’, mudando de fora para dentro e de dentro para fora” (Ball *et al.*, 2016, p. 15).

Considerações finais

O terreno do mundo digital costuma ainda ser considerado muito distante dos rituais escolares, quase seu antagonista, como aponta Sibilia

(2012). Tal como expusemos neste artigo, desde a primeira década do século XXI, outros corpos e subjetividades foram sendo forjados a partir dos aparelhos móveis de comunicação e informação, como os telefones celulares e, com eles, a difusão de uma cultura digital ancorada nas plataformas digitais como Instagram, Facebook, TikTok, YouTube e outras.

Nosso argumento, embasado também em outros/as autores/as, é que a instituição escolar, tal como a conhecemos, tem resistido a essa nova produção de subjetividade (e de novas formas de socialização), ao externalizar um certo desajuste coletivo entre a escola e os sujeitos que nela habitam. “Por um lado, então, temos a escola, com todo o classicismo que ela carrega nas costas; por outro, a presença cada vez mais incontestável desses ‘modos de ser’ tipicamente contemporâneos” (Sibilia, 2012, p. 15).

As novas narrativas digitais produzidas pelos/as jovens revelam que a escola continua absolutamente presente em suas vidas. Todavia, a escola deve ser percebida também como uma sorte de “tecnologia de época”, se quisermos entender como são gestados os conflitos, as dinâmicas e também os sentidos que ela produz. Desnaturalizar a instituição escolar é reconhecer sua historicidade e, portanto, acolher também os desafios colocados pela modernidade tardia. Um dos maiores desafios que se apresenta à escola e aos seus sujeitos diz respeito à profunda transformação das linguagens, que afeta nossos modos de ser, agir e sentir. Hoje, nos expressamos e nos comunicamos de outras maneiras e, sem dúvida, a escola não pode permanecer indiferente às novas produções de sentidos e de subjetividades.

Em seu texto “A sociologia da educação para quê”, Christian Baudelot (1991) discorre sobre a proposição que lhe foi feita sobre a utilidade ou não de ensinar a Sociologia (em geral) e a Sociologia da Educação (em particular) aos/às futuros/as professores/as. Ao responder essa questão/provocação, o pesquisador avalia o impacto e o alcance dessa disciplina. Para nós, autoras deste artigo, a mais bela definição sobre a utilidade do ensino dessa disciplina encontra-se na metáfora do cartógrafo aludida pelo autor.

Segundo Baudelot (1991), o trabalho do/a sociólogo/a da Educação assemelha-se ao do/a cartógrafo/a quando este/a se propõe a desenhar o mapa da realidade escolar para ajudá-lo/a a se orientar e não a guiá-lo/a. Caberá aos/às professores/as, depois, traçarem, com o mapa na mão, seus

próprios itinerários em função das opções e da natureza do terreno em que se encontram. Os detalhes do grande mapa só podem ser conhecidos por aqueles/as que foram até o local, pois foram eles/as que traçaram as linhas do terreno. Entre os grandes resultados da Sociologia da Educação e do trabalho cotidiano dos/as professores/as, a distância é grande, porém as lições do sociólogo não são sempre imediatamente consumíveis pelo/a professor/a.

O desenho do mapa obedece a alguns limites, pois um mapa pode servir para desorientar também. O autor conclui dizendo que, aos/às futuros/as professores/as, não se deve ensinar os resultados da Sociologia da Educação, mas possibilitar que cheguem a ser seus/suas próprios/as sociólogos/as da Educação, pois os questionamentos devem vir, em primeiro lugar, da prática.

Ao cartografar narrativas digitais sobre o Novo Ensino Médio no TikTok, nossa intenção foi justamente inventariar e problematizar novas maneiras de dizer dos/as jovens, por meio de outras linguagens, outras narrativas. Alcançamos, no domínio da hipertextualidade, experiências que vão além de si mesmas, que condensam sentidos sobre o dramático Novo Ensino Médio na perspectiva juvenil. Apesar de nossa intenção, reconhecemos que as considerações aqui explicitadas devem ser lidas como parciais, pois o que apresentamos por meio deste artigo, constitui ainda um conjunto de “pilares inacabados e pontilhados” (Foucault, 1996, p. 275).

No entanto, acreditamos na força da palavra e na capacidade de observar, cartografar e interpretar as mudanças trazidas em um contexto de aceleração social. Paraphraseando Certeau e Giard (1996), uma escola existe quando nela existem lugares de palavra. Supostamente, as culturas digitais potencializam a visibilidade das vozes estudantis sobre suas experiências escolares.

Ao mapear a força das vozes estudantis ou a existência de outras *âncoras narrativas*, nós, docentes, também afirmamos o esgotamento prático dos poderes instituintes tradicionais (Sibilia, 2012), – como a escola – e reforçamos nossa intenção de não desperdiçarmos a chance de estabelecer um vínculo real com os/as jovens estudantes. É tempo de ouvir, com menos julgamento e com mais atenção, o que Michel Serres (2013, p. 46) já vaticinava na primeira década do século XXI: “reviravolta! Ouçamos também – nós, professores falantes – o rumor confuso e caótico dessa demanda tagarela,

vinda dos alunos que, antigamente, ninguém consultava para saber se realmente demandavam tal oferta”.

Referências

ALMEIDA, Maria Isabel; EUGÊNIO, Fernanda. O espaço real e o acúmulo que significa: uma nova gramática para se pensar o uso jovem da internet no Brasil. *In: NICOLACI-DA COSTA, Ana Maria (Org.). Cabeças digitais: o cotidiano na era da informação.* Rio de Janeiro: Editora PUCRio; São Paulo: Loyola, 2006, p. 49-80.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias.* Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BAUDELOT, Christian. A sociologia da educação: para quê? *Teoria & Educação*, n. 3, p. 29-42, 1991.

BECKER, Howard. *Falando da sociedade: ensaios sobre as diferentes maneiras de representar o social.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009.

CAMPOS, Antonia; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio. *Escolas de luta.* São Paulo: Veneta, 2016.

CERTEAU, Michel; GIARD, Luce. Uma ciência prática do singular. *In: CERTEAU, Michel; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre (Orgs.). A invenção do cotidiano – 2. Morar, cozinhar.* Petrópolis: Vozes, 1996, p. 335-342.

CESARINO, Letícia. Antropologia digital não é etnografia: explicação cibernética e transdisciplinaridade. *Civitas - Revista de Ciências Sociais*, v. 21, n. 2, p. 304-315, maio 2021.

CESARINO, Letícia. Pós-verdade e a crise do sistema de peritos: uma explicação cibernética. *Ilha Revista de Antropologia*, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 73-96, 2021. 10.5007/2175-8034.2021.e75630

HAN, Byung Chul. *Favor fechar os olhos: em busca de um outro tempo.* Petrópolis: Vozes, 2022.

COLETIVO EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO DE QUALIDADE. *Nota técnica sobre o PL 5.230/2023*, 2023. Disponível em: <https://campanha.org.br/acervo/nota-tecnica-sobre-o-pl-n-52302023/>. Acesso em 13 jan. 2024.

CORTI, Ana Paula de Oliveira; CORROCHANO, Maria Carla; SILVA, José Alves da. Ocupar e resistir: a insurreição dos estudantes paulistas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1.159-1.176, dez. 2016.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 5. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523-535, dez. 2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine; BOURGUIGNON, Jean-Claude: Automédialité. In: DELORY-MOMBERGER, Christine (Org.). *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*. Toulouse: Éditions Érès, 2019.

DUARTE, Adriana; REIS, Juliana; CORREA, Licínia; SALES, Shirlei. A contrarreforma do Ensino Médio e as perdas de direitos sociais no Brasil. *Roteiro*, v. 45, p. 1-26, 2020. 10.18593/r.v45i0.22528

FERRETTI, Celso; SILVA, Mônica. Dos embates por hegemonia e resistência no contexto da reforma do Ensino Médio. *Trabalho Necessário*, v. 17, p. 114-131, 2019.

FOUCAULT, Michel. The impossible prison panel discussion. In: LOTRINGER, Sylvère (Ed.). *Foucault live: collected interviews (1961-1984)*. Trad. Lysa Hochroth and Jonh Johnston. New York: Semiotext(e), 1996.

KRAWCZYK, Nora. Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. *Educação & Sociedade*, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan. 2014.

MARÍN OSSA, Diego Leandro. La mediación (auto)biográfica del relato (audio)visual en la educación mediática y digital. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 9, n. 24, p. 1-11, 2024.

MILLS, Charles Wright. A promessa. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1959, p. 9-32.

PAIS, José Machado. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda (Orgs.). *Culturas jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006, p. 7-21.

PAULSTON, Rolland. *Social cartography: mapping ways of seeing social and educational change*. New York: Garland, 1996.

SACRISTÁN, Gimeno. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SERRES, Michel. *Polegarzinha: uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Mônica Ribeiro. Como fica o Ensino Médio com a reforma: vem aí o ensino médio "líquido". *Observatório do Ensino Médio*, 21 de março de 2017.

Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/como-fica-o-ensino-medio-com-a-reforma-vem-ai-o-ensino-medio-liquido/>. Acesso em: 20 jan. 2024.

SPOSITO, Marília. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. *Revista USP*, São Paulo, n. 57, p. 210-226, mar./maio 2003.

SPOSITO, Marília (Org.). *Espaços públicos e tempos juvenis: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras*. São Paulo: Global, 2007.

ZAN, Dirce; KRAWCZYK, Nora. A disputa cultural: o pensamento conservador no Ensino Médio Brasileiro. *Revista Amazônida*, v. 4, n. 2, p. 1-9, 2020.

Recebido em: 06/02/2024.

Aceito em: 16/07/2024.

Juliana Batista dos Reis

Graduada em Ciências Sociais (Bacharelado/Licenciatura) pela Universidade Federal de Minas Gerais. Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal de São Carlos (2009). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, com estágio sanduíche na Universidade do Porto. Atualmente, é Professora Adjunta do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Compõe a coordenação do Programa de Pesquisa, Ensino e Extensão Observatório da Juventude da UFMG.

 jubtr@ufmg.br

 <http://lattes.cnpq.br/4298711727488088>

 <http://orcid.org/0000-0002-6477-5388>

Maria Amália de Almeida Cunha

Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, onde também realizou seu mestrado. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, com estágio realizado na Universidade de Paris X - Nanterre. Atualmente, é Professora Titular na Universidade de Minas Gerais, onde atua no Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. É pesquisadora associada do Observatório Sociológico Família-Escola (OSFE) e do Núcleo de Pesquisa em Desigualdades Escolares (NUPEDE).

 amalia.fae@gmail.com



<http://lattes.cnpq.br/9453598248730847>

 <https://orcid.org/0000-0002-0233-3883>

Licinia Maria Correa

Graduada em Pedagogia, com mestrado em Psicologia da Saúde pela Universidade Metodista de São Paulo, doutorado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Araraquara e pós-doutorado em Sociologia pela Università degli Studi di Pádova, na Itália. Atualmente, é Professora Associada na Faculdade de Educação e Pró-Reitora de Assuntos Estudantis na Universidade Federal de Minas Gerais. Integra o corpo docente do Mestrado Profissional Educação e Docência. Compõe a coordenação do Programa de Pesquisa, Ensino e Extensão Observatório da Juventude da UFMG.

 liciniacorrea@ufmg.br

 <http://lattes.cnpq.br/4905736022318413>

 <http://orcid.org/0000-0003-0662-7229>