



**PROFHISTÓRIA**

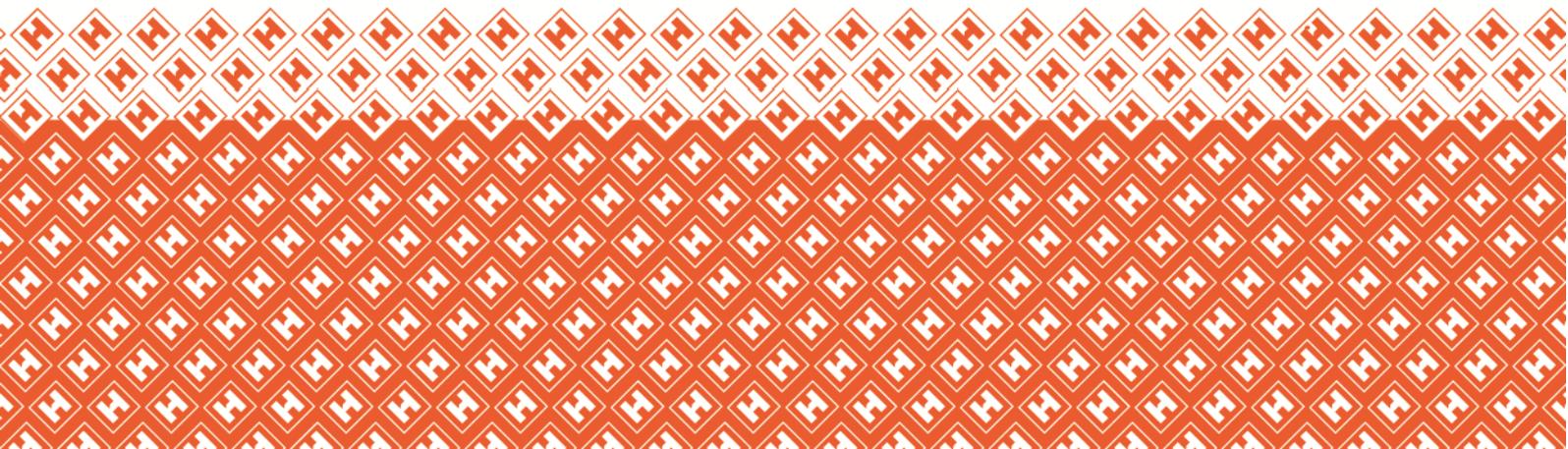
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

---

**VANESSA VARGAS GOMES LYNEBURGER**

**VOZES DA NOSSA HISTÓRIA: RÁDIO ESCOLAR COMO  
METODOLOGIA ATIVA PARA A CONSTRUÇÃO DO SABER  
HISTÓRICO EM SINOP, MATO GROSSO**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
MAIO / 2025**



**VANESSA VARGAS GOMES LYNEBURGER**

**VOZES DA NOSSA HISTÓRIA: RÁDIO ESCOLAR COMO  
METODOLOGIA ATIVA PARA A CONSTRUÇÃO DO SABER  
HISTÓRICO EM SINOP, MATO GROSSO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Mestrado profissional, da Universidade do Estado de Mato Grosso, Unidade Regionalizada de Cáceres, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Professor Dr. Marion Machado Cunha

**CÁCERES  
2025**

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMAT Catalogação de Publicação na Fonte.  
UNEMAT - Unidade padrão

L988v Lyneburger, Vanessa Vargas Gomes.

VOZES DA NOSSA HISTÓRIA: RÁDIO ESCOLAR COMO METODOLOGIA ATIVA  
PARA A CONSTRUÇÃO DO SABER HISTÓRICO EM SINOP, MATO GROSSO /  
Vanessa Vargas Gomes Lyneburger. - Cáceres, 2025.

f100.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes  
Maldonado", Ensino de História/CAC-PROFHISTORIA - Cáceres -  
Mestrado Profissional, Campus Universitário De Cáceres "Jane  
Vanini".

Orientador: Professor Dr. Marion Machado Cunha.

1. Ensino de história. 2. Rádio escolar. 3. Metodologia  
ativa. 4. Dever de memória. 5. ProfHistória. I. Cunha, Professor  
Dr. Marion Machado. II. Título.

UNEMAT / MTSCB

CDU 930.85:37



## ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA

Aos vinte e sete dias do mês de maio de dois mil e vinte e cinco, às 14h, ocorreu a Defesa Pública da Dissertação de Mestrado de Vanessa Vargas Gomes Lyneburger com a produção intitulada “Vozes da nossa história: rádio escolar como metodologia ativa para a construção do saber histórico em Sinop, Mato Grosso”. A defesa ocorreu de forma remota, a distância, via Google/meet (<https://meet.google.com/dwm-swoj-nxb>). A Comissão Examinadora foi composta por: Professor Doutor Marion Machado Cunha (orientador-presidente), Professor Doutor Aumeri Carlos Bampi (Examinador Externo), Professor Doutor Osvaldo Mariotto Cerezer (Examinador Interno). Concluída a exposição e a arguição, a Comissão Examinadora, após ponderações e avaliações, considera a candidata **aprovada**. A candidata deverá atender, sob orientação, as exigências solicitadas de acordo com os prazos definidos pelo Programa. Ainda, a banca examinadora sugere que a candidata dê prosseguimento aos estudos deste objeto no doutoramento. E, para constar, foi lavrada a presente Ata que será assinada pelo presidente da Comissão Examinadora e pelos professores avaliadores.

Documento assinado digitalmente

 **MARION MACHADO CUNHA**  
Data: 28/05/2025 11:35:31-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Dr. Marion Machado Cunha  
(UNEMAT - Presidente da Banca)  
Participação remota - Síncrona

Documento assinado digitalmente

 **AUMERI CARLOS BAMPI**  
Data: 27/05/2025 18:08:19-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Dr. Aumeri Carlos Bampi  
(UNEMAT - Examinador Externo)  
Participação remota - Síncrona

Documento assinado digitalmente

 **OSVALDO MARIOTTO CEREZER**  
Data: 28/05/2025 10:42:15-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Dr. Osvaldo Mariotto Cerezer  
(UNEMAT - Examinador Interno)  
Participação remota – Síncrona

**VANESSA VARGAS GOMES LYNEBURGER**

**VOZES DA NOSSA HISTÓRIA: RÁDIO ESCOLAR COMO  
METODOLOGIA ATIVA PARA A CONSTRUÇÃO DO SABER  
HISTÓRICO EM SINOP, MATO GROSSO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Mestrado profissional, da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Unidade Regionalizada de Cáceres, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Defesa da Dissertação em 27 de maio de 2025.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Professor Dr. Marion Machado Cunha (UNEMAT)  
(Orientador)

---

Professor Dr. Osvaldo Mariotto Cerezer (UNEMAT)  
(Avaliador Interno)

---

Professor. Dr. Aumeri Carlos Bampi (UNEMAT)  
(Avaliador Externo)

*Dedico este trabalho aos meus filhos Otávio  
Luiz Lyneburger e Murilo Henrique  
Lyneburger, ao meu esposo e companheiro  
Joanã Lyneburger, à minha avó Maria  
Carmélia Gomes, pelas diversas formas de  
incentivos que me prestaram durante os meus  
estudos. Para vocês e por vocês são todas as  
coisas. “É justo que muito custe o que muito  
vale” (Santa Teresa D’Ávila).*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, a quem devo meus dias, que me guarda, guia, ampara e ordena: Seja forte e corajosa!

À Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado (UNEMAT) por ofertar o Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória).

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de estudo que contribuiu para a realização desta dissertação.

À Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso/SEDUC por conceder o afastamento para qualificação profissional, tornando possível a pesquisa histórica e a composição desta dissertação.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso (FAPEMAT) pelo financiamento para tornar a rádio escolar uma realidade na Escola Cleufa.

Ao meu orientador, professor Dr. Marion Machado Cunha, pelas valorosas contribuições na pesquisa e composição da escrita do texto, por me honrar em compartilhar sua generosa inteligência, e unir-me ao grito: *Proletarier aller Länder, vereinigt euch!*

Ao professor Dr. Aumeri Carlos Bampi por aceitar o convite de participar da avaliação desta dissertação.

Ao professor Dr. Osvaldo Mariotto Cerezer por suas elevadas contribuições sobre o Ensino de História e como avaliador desta dissertação.

À Coordenação do Mestrado Profissional, na pessoa da ilustre professora Dra. Regiane Cristina Custódio de Figueiredo, por todo acolhimento, empatia e pelo cuidadoso trato tanto acadêmico quanto humano conosco.

Aos professores do programa de mestrado em Ensino de História (ProfHistória) da UNEMAT que, com suas contribuições ao longo do curso, proporcionaram novas perspectivas enquanto professora de História da educação básica.

À Escola Estadual Cleufa Hubner, nas figuras da diretora Patrícia Guimarães e das coordenadoras Juliana Schmidt, Márcia Weber e Rauane Lopes Gomes Bertol, por manterem os portões da escola sempre abertos para que eu pudesse desenvolver minha pesquisa, por todo o apoio em todos os momentos para lidar com as burocracias exigidas e por toda empatia, carinho e afeto por mim e pelo projeto.

Aos alunos do Grêmio Estudantil da Escola Estadual Cleufa Hubner, “meninos e meninas”, obrigada por embarcarem nesse projeto, mostrando o quão essencial no processo de aprendizagem é o protagonismo dos estudantes.

Aos meus avós paternos, Adonias Fernandes Gomes (*in memoriam*) e Maria Carmélia Gomes, que me criaram, educaram e amaram desde os três anos de idade e, sob muito sol, me fizeram chegar até aqui, na sombra; para vocês, meu eterno e infinito amor e gratidão.

Aos meus avós maternos, Delfino de Oliveira Vargas e Matilde de Matos Vargas (*in memoriam*), seus ensinamentos, exemplos e histórias serão eternos em minha memória e coração. Ambos, avós paternos e maternos, foram meu primeiro contato com a história oral.

Aos meus filhos, Otávio Luiz Lyneburger e Murilo Henrique Lyneburger, por entenderem as ausências, por todo ânimo e incentivo, por compreenderem e valorizarem todos os esforços, pois aprenderam que tudo pode ser nos tirado, menos o nosso conhecimento. Meu amor por vocês ultrapassa o infinito e além.

Ao meu esposo, Joanã Lyneburger, parceiro da vida, refúgio, paz e fortaleza, essa caminhada não teria iniciado se nossos pés não trilhassem juntos os mesmos sonhos. Te amo ao infinito e além.

Aos meus pais, Milton Fernandes Gomes e Dorcelina Vargas Gomes, pelo amor a mim dispensado.

À minha irmã mais velha, Juliana Vargas Gomes, “Ninha”, por me proteger e amar em todos os momentos de minha vida.

À minha irmã caçula, Adrielle Voltolini Gomes, por ser a prova de que relações podem ser ressignificadas. Gratidão pela cumplicidade e amor.

Ao meu padrinho, Valdir Fernandes Gomes, que sempre esteve ao meu lado e me ensinou sobre amor, responsabilidades, caráter e como ser o melhor padrinho que alguém poderia ter.

À minha tia, Ivanir Fernandes Gomes, por todo amor e cuidado.

À minha tia, Vanderli Fernandes Gomes Bocca, “tia Deli”, por me amar, educar e ser exemplo de uma grande professora.

Ao meu tio, Vilson Roque Bocca, “Cumpa”, por me acolher como sobrinha, amar e ajudar sempre quando precisei, e por ser meu grande incentivador e exemplo na busca pelo conhecimento.

Ao meu tio, Ailton Fernandes Gomes, por ser exemplo de amor e cuidado, por cantar comigo milhares de vezes “a mesma praça e o mesmo banco”, por me ensinar a ter medo do bichão do joelho, mas não da vida, porque sempre estaria ao meu lado.

À minha tia, Edileuza Inácio Bezerra Gomes, “tia Di”, por tolerar e passar a amar a pirralha que atrapalhava o namoro, todo o meu amor.

Aos primos (Larissa, Mariane, Matheus, Júlia, Eduardo, Gabriela e Amanda) por terem feito parte da melhor infância que uma criança poderia ter.

Aos meus sogros, Air Lyneburger e Eloni Lyneburger, pelo acolhimento e amor demonstrados em forma de auxílio no período em que não havia conseguido a licença e nos meus momentos de ausência, ao meu maior tesouro, minha família. Air foi um dos personagens da história de Sinop não reconhecido que me gerou inquietude e fez surgir o interesse por essa questão.

A tia, Eda Sontag, “Deda”, por ser a melhor madrinha que meu filho poderia ter, por todo cuidado e carinho que dedica aos meus. Ao seu esposo Bruno Sontag (*in memoriam*), a quem dedico o dever de memória.

Ao Jonas Sontag, irmão que a vida me presenteou.

Às minhas cunhadas (Denise e Taismara) e cunhados (Jônatas e Rubens) por todo apoio demonstrado, por, em minhas ausências, cuidar e suprir aos meus, dentro de suas possibilidades; Rubens, obrigada, em especial, por se preocupar com que o barulho não atrapalhasse meus momentos de estudos.

Aos meus sobrinhos e sobrinhas (Cauã, Caio, Alice, Laura e Helena) por realizarem meu sonho de ser tia.

Aos meus amados amigos e compadres, Rafael e Débora: ele, meu irmão do coração e meu segundo maior incentivador; ela, por amar, cuidar e amparar não só a mim, mas também aos meus como família.

Aos meus amados compadres e irmãos da vida, Ivanês Berton e Irineu Berton, por todo o incentivo e parceria.

À Luciene Alves Vilasim, amiga que a vida me presenteou, meu porto seguro em Cáceres: obrigada por me acolher e não soltar minha mão para que juntas vencêssemos essa etapa. Obrigada por todos os momentos de conversa nas “noites de pânico”, pelos lindos pôr do sol e conversas na praça Barão, pelas pizzas no Tutu e por toda a amizade. Quem encontra um amigo verdadeiro, ganha um irmão. Meu eterno carinho e gratidão.

À Diana e ao seu esposo, Benedito, por todas as caronas de Cuiabá a Cáceres, por me acolherem e darem ânimo à caminhada. Nossas conversas nesses milhares de quilômetros percorridos ficarão para sempre em meu coração e memória.

À minha coach de ritbox, Taisa Santiago, e às meninas do Time Tai, que, por 40 minutos diários, possibilitam alívio do corpo e da alma, por todas as palavras de incentivo e, principalmente, por me ensinarem que “desistir não é uma opção”.

Aos amigos, companheiros e colegas de mestrado que contribuíram de diversas formas durante os estudos.

*“Quem construiu Tebas, a cidade das sete portas? Nos livros estão nomes de reis; os reis carregaram pedras? E Babilônia, tantas vezes destruída, quem a reconstruía sempre? Em que casas da dourada Lima viviam aqueles que a edificaram? No dia em que a Muralha da China ficou pronta, para onde foram os pedreiros? A grande Roma está cheia de arcos-do-triunfo: quem os erigiu? Quem eram aqueles que foram vencidos pelos césares? Bizâncio, tão famosa, tinha somente palácios para seus moradores? Na legendária Atlântida, quando o mar a engoliu, os afogados continuaram a dar ordens a seus escravos? O jovem Alexandre conquistou a Índia. Sozinho? César ocupou a Gália. Não estava com ele nem mesmo um cozinheiro? Felipe da Espanha chorou quando sua frota naufragou. Foi o único a chorar? Frederico Segundo venceu a guerra dos sete anos. Quem partilhou da vitória? A cada página uma vitória. Quem preparava os banquetes comemorativos? A cada dez anos um grande homem. Quem pagava as despesas? Tantas histórias. Tantas questões. (Bertolt Brecht. PERGUNTAS DE UM TRABALHADOR QUE LÊ).*

## RESUMO

Esta dissertação analisa a rádio escolar como uma metodologia ativa no ensino de História. O foco está na produção do saber histórico dos estudantes, considerando a historicidade dos sujeitos da colonização de Sinop e desafiando o discurso oficial. Adotamos a pesquisa-ação para explorar as potencialidades dos alunos como sujeitos conscientes de sua própria história. Através de metodologias ativas, promovemos o estudo da história local e o desenvolvimento da autonomia na construção de saberes. Essa abordagem desconstrói a narrativa única presente nos registros oficiais. Utilizando o conceito de dever de memória, nossa pesquisa visibiliza e escuta as vivências dos sujeitos. A rádio escolar emerge como uma ferramenta fundamental para a disseminação dessas experiências.

**Palavras-chave:** Ensino de história; rádio escolar; metodologia ativa; dever de memória; ProfHistória.

## ABSTRACT

This dissertation analyzes the school radio as an active methodology in the teaching of History. The focus is on the production of historical knowledge by students, considering the historicity of the subjects of the colonization of Sinop and challenging the official discourse. We adopted action research to explore the potential of students as conscious subjects of their own history. Through active methodologies, we promote the study of local history and the development of autonomy in knowledge construction. This approach deconstructs the singular narrative present in official records. Utilizing the concept of the duty of memory, our research makes visible and listens to the experiences of the subjects. The school radio emerges as a fundamental tool for disseminating these experiences.

**Keywords:** History education; school radio; active methodology; duty of memory; ProfHistória.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b>	Apresentação dos alunos.....	56
<b>Figura 2</b>	Apresentação dos equipamentos.....	56
<b>Figura 3</b>	Prática da Aula-Oficina.....	57
<b>Figura 4</b>	Nuvem de palavras – conhecimentos prévios.....	66
<b>Figura 5</b>	Formação conceitual dos alunos.....	67
<b>Figura 6</b>	Consolidação dos conceitos abordados.....	68
<b>Figura 7</b>	Nuvem de palavras – conceitos consolidados.....	69
<b>Figura 8</b>	Quiz on-line.....	70
<b>Figura 9</b>	Caderno de campo – entrevista inicial (“Vozes da nossa história”).....	75
<b>Figura 10</b>	Aquisição dos equipamentos de rádio escolar.....	79
<b>Figura 11</b>	Quadro “Vozes da nossa história”.....	79
<b>Figura 12</b>	Quadro “Vozes da nossa história”.....	80

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Conhecimentos prévios dos estudantes sobre rádio e suas tecnologias.....	54
<b>Quadro 2</b>	Roteiro Aula-Oficina – Etapa 1.....	55
<b>Quadro 3</b>	Roteiro Aula-Oficina – Etapa 2.....	65
<b>Quadro 4</b>	Aula-oficina: conceitos norteadores.....	65
<b>Quadro 5</b>	Comparações do Questionário 2 antes e após a aula-oficina.....	73

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b>	Resposta à questão 4.....	59
------------------	---------------------------	----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEE/MT	Conselho estadual de educação de Mato Grosso
DRE	Diretoria Regional de Ensino
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
FASIPE	Faculdade de Sinop
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes de Base da Educação
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MT	Mato Grosso
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
SACI	Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares
SEDUC/MT	Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso
SEE	Sistema Estruturado de Educação
SIREN	Sistema de Rádio Educativo Nacional
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO: OS LOCUTORES HISTÓRICOS DA PESQUISA E A COMPOSIÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....</b>	<b>17</b>
<b>2 O OBJETO DE PESQUISA: DA FORMAÇÃO À INQUIETUDE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA PESQUISADORA NO ENSINO DA HISTÓRIA.....</b>	<b>24</b>
2.1 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE DA PESQUISA E SUA IMPORTÂNCIA NA RUPTURA COM A HISTÓRIA HEGEMÔNICA.....	29
<b>3 NAS ONDAS DO RÁDIO.....</b>	<b>34</b>
3.1 ONDAS DO TEMPO: A JORNADA DO RÁDIO .....	34
3.2 RÁDIO ESCOLAR: LEVANDO AS ONDAS DAS INFORMAÇÕES AO AMBIENTE ESCOLAR.....	37
3.3 SINTONIZANDO O DEVER DE MEMÓRIA E A HISTORICIDADE DO SUJEITO ATRAVÉS DA RÁDIO.....	40
3.4 DEVER DE MEMÓRIA: UMA PRÁXIS NECESSÁRIA .....	42
3.5 A RÁDIO ESCOLAR COMO FERRAMENTA DE MEMÓRIA: O LUGAR NO OBJETO DE PESQUISA.....	47
3.6 A HISTÓRICA LOCAL NA METODOLOGIA ATIVA PARA ALÉM DA PROBLEMATIZAÇÃO.....	49
<b>4 METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>	<b>53</b>
4.1 ROMPENDO AS PAREDES E ASSUMINDO O PROTAGONISMO .....	53
4.2 DEVER DE MEMÓRIA: O MOVIMENTO NA PESQUISA DA HISTÓRIA LOCAL...57	57
<b>5 EM PAUTA: A PEQUENA HISTORIOGRAFIA .....</b>	<b>63</b>
5.1 ETAPA DOIS: FORMAÇÃO CONCEITUAL DOS ESTUDANTES .....	64
5.2 DIFUSÃO DOS SABERES APREENDIDOS, “NO AR: VOZES DA NOSSA HISTÓRIA.” .....	71
<b>6 PRODUTO EDUCACIONAL.....</b>	<b>83</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>85</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>88</b>
<b>APÊNDICE A - TABELA AULA-OFICINA.....</b>	<b>92</b>
<b>APÊNDICE B - FORMULÁRIO 1 ENVIADO AOS ALUNOS .....</b>	<b>93</b>
<b>APÊNDICE C - FORMULÁRIO 2 ENVIADO AOS ALUNOS .....</b>	<b>94</b>
<b>APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA .....</b>	<b>95</b>
<b>APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO DE FILHO (A) EM PESQUISA .....</b>	<b>96</b>

<b>APÊNDICE F – PAUTA RÁDIO CLEUFA QUADRO: “VOZES DA NOSSA HISTÓRIA” .....</b>	<b>97</b>
<b>APÊNDICE G – PARECER FAPEMAT .....</b>	<b>98</b>
<b>APÊNDICE H – PAUTA RÁDIO CLEUFA QUADRO: “VOZES DA NOSSA HISTÓRIA” .....</b>	<b>99</b>

## 1 INTRODUÇÃO: OS LOCUTORES HISTÓRICOS DA PESQUISA E A COMPOSIÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação, intitulada “*Vozes da nossa história: rádio escolar como metodologia ativa para a construção do saber histórico em Sinop*” qualifica-se por uma produção voltado para a área de ensino de História, conforme exigência do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História<sup>1</sup> (ProfHistória) da Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado (UNEMAT), Cáceres<sup>2</sup>, e está inserido na Linha de Pesquisa “**Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória**”, sob orientação do Professor Doutor Marion Machado Cunha.

Nesta pesquisa, o objetivo foi investigar o uso da rádio escolar como metodologia ativa no ensino de história e sua potencialidade na produção de saber histórico dos estudantes na intersecção com a historicidade dos sujeitos da formação da cidade de Sinop, Mato Grosso, no processo conhecido como colonização, para além do discurso da história oficial do município.

A história do Município de Sinop, localizado a 500 km da capital Cuiabá, está profundamente associada ao processo de ocupação da Amazônia Legal na década de 1970. A cidade, que traz consigo o acrônimo de **Sociedade Imobiliária NOroeste do Paraná**<sup>3</sup>, foi fundada em 1974. O governo brasileiro buscava promover políticas públicas de incentivo a migrações e à exploração econômica na Amazônia Legal com o lema: “integrar para não entregar”. Dessa iniciativa surgiram programas como o Plano Nacional de Integração Nacional (PIN), que incentivava a migração de famílias, principalmente oriundas da região Sul do país. Sinop, então, surge como resultado direto desses esforços. A Sociedade Imobiliária Noroeste do Paraná, com seu poder econômico e de renda, adquiriu terras e promoveu a colonização/ocupação desses espaços aos moldes capitalistas.

Partimos de intencionar as potencialidades dos alunos como sujeitos conscientes de sua historicidade, a partir do protagonismo com o uso das metodologias ativas, o estudo e a compreensão da história local e o desenvolvimento da autonomia na construção e produção de

---

<sup>1</sup> O Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) é um programa de pós-graduação stricto sensu na área de Ensino de História, reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) do Ministério da Educação (MEC), coordenado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e tem como objetivo a formação continuada visando melhorar a qualidade do exercício da docência em História na Educação Básica de ensino. O programa tem abrangência nacional e conta com a participação de Instituições de Ensino Superior, que integram a Rede Nacional do ProfHistória. A Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) está entre as Instituições Associadas, sendo responsável pela oferta e execução do curso no campus Universitário de Cáceres – MT. (Texto adaptado do site ProfHistória)

<sup>2</sup> No ano de 2023, o Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História obteve a autorização do CAPES para o curso em Dourado.

<sup>3</sup> Grifos nossos.

saberes e experiências pedagógicas, desconstruindo um discurso de uma história única, totalizante, contada pelos registros oficiais.

Desse modo, partimos para a construção do campo empírico de pesquisa com o objetivo de responder ao seguinte problema: de que maneira a rádio escolar, como metodologia ativa no ensino de História, pode potencializar a produção de saber histórico pelos estudantes na intersecção com a historicidade dos sujeitos da colonização de Sinop para além do discurso oficial da história de Sinop?

Diante desse questionamento, o objetivo geral desta dissertação é investigar a rádio escolar como metodologia ativa no ensino de História e sua potencialidade na produção de saber histórico dos estudantes, na intersecção com a historicidade dos sujeitos da colonização de Sinop, para além do discurso oficial da história de Sinop. Para isso, os objetivos específicos foram: a) verificar as relações de organização da rádio escolar na perspectiva do dever de memória; b) descrever o contexto de ensino e aprendizagem do ensino de História vinculado ao dever de memória mobilizado pela metodologia ativa inspirada pela rádio escolar; c) analisar as práticas protagonizadas pelos estudantes no ensino de História sob a metodologia ativa da rádio como espaço de produção de saberes históricos sobre a história de Sinop; d) compreender as metodologias ativas com foco na rádio escolar e sua contribuição enquanto ferramenta pedagógica no ensino de História e no protagonismo do estudante.

Orientando-se pelas diretrizes da pesquisa, foram formuladas as seguintes hipóteses: a) o uso de metodologia ativa no ensino de História, sob a perspectiva da rádio escolar, apresenta-se como uma ferramenta latente para o desenvolvimento do exercício histórico, pedagógico-crítico, atuando como força tensionadora e organizadora dos conhecimentos, das experiências comuns e dos saberes dos estudantes no campo da historicidade; b) os conteúdos escolares e curriculares na área de História, com essa abordagem e metodologia alternativa problematizadora, qualificam o protagonismo das vivências, os sentidos históricos e a produção historiográfica, pelos quais o dever de memória alcança uma posição-chave de leitura histórica em relação aos sujeitos encobertos pela colonização de Sinop nas décadas de 1970 e 1980.

A Escola Estadual Cleufa Hubner, localizada no município de Sinop, Mato Grosso (MT), foi o lócus para o desenvolvimento investigativo da pesquisa, no qual se deu a apreensão do objeto de estudo ao dirigir ações de ensino e pesquisa para atuar na promoção (ou não) do protagonismo na história por meio da metodologia ativa pautada na rádio escolar. Para essa direção, participaram desse processo os alunos do Grêmio Estudantil que integram as turmas

de 9º ano da escola.<sup>4</sup>

Localizada no município de Sinop, a escola foi criada por determinação da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) de Mato Grosso, em 25 de fevereiro de 2010, pelo Decreto nº 2399, conforme consta no Diário Oficial nº 25.267, página 01. A Escola Estadual Cleufa Hubner tornou-se a 13ª escola estadual do município e, em seus primeiros treze anos, funcionou em dois prédios alugados, localizados um no centro da cidade e outro em um bairro de área nobre. Por esse motivo, o público desta unidade escolar é formado por alunos das escolas municipais centrais (Escola Municipal Vereador Rodolfo Valter Kunze e Escola Municipal Aleixo Schenatto) que, ao finalizar o 5º ano, eram redirecionados para o 6º ano da Escola Cleufa Hubner, tendo, assim, um público-envolvido de alunos de classe média a classe média-alta, sendo importante essa contextualização para que possamos entender os sujeitos participantes desta pesquisa.

O Grêmio Estudantil da Escola Cleufa Hubner teve início no ano de 2022, atendendo à Resolução Normativa nº 001/2021 do Conselho Estadual de Mato Grosso (CEE/MT), que assegura que as unidades escolares tenham sua organização estudantil. Essa política governamental da SEDUC/MT prevê que as eleições ocorram anualmente com o objetivo de promover o protagonismo dos alunos dentro de ações estipuladas pela SEDUC/MT e pela Diretoria Regional de Ensino (DRE).

É a representação dos estudantes diante da direção da escola. É o engajamento dos estudantes nas atividades da Unidade Escolar. É um grupo de estudantes capazes de desenvolver o senso crítico, político, laico e participativo, bem como, o reconhecimento e respeito à Diversidade Cultural. Não se pode esquecer de mencionar que esse grupo de estudantes tem papel fundamental no auxílio na Campanha: "Cultura de paz na escola", na Campanha: "Escola que olha, protege!" e também na campanha: "Nenhum estudante a menos", deixando a escola um local envolvido, com tranquilidade, paz e sem a evasão ou abandono dos estudantes (Grêmio Estudantil Mato Grossense, E-book "A voz do protagonismo juvenil." (SEDUC-MT, 3ª edição, p. 04).

Partindo dessa organização para produzir o "engajamento" sob o viés governamental, estabelecemos como critério situar a transição do engajamento governamental para o protagonismo como dimensão de sujeito de historicidade. Nessa perspectiva, esses estudantes são instituídos como sujeitos prioritários, com os quais foram e continuam sendo desenvolvidas

---

<sup>4</sup> O Grêmio Estudantil da Escola Estadual Cleufa Hubner é composto por 13 alunos (meninos e meninas), todos matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental. Para o ano de 2024, atuei como professora interlocutora do Grêmio, o que facilitou o desenvolvimento da pesquisa por meio do trabalho realizado diretamente com os estudantes. Essa abordagem está alinhada aos objetivos da Diretriz de Referência Curricular para o estado de Mato Grosso, que afirma que "o profissional docente de História precisa ser um professor pesquisador, que indaga, analisa e compreende os significados de diferentes objetos, lugares, circunstâncias, temporalidades e saberes, pois nem sempre a História local está contemplada na historiografia oficial ou até mesmo nas produções acadêmicas da própria região. Assim, pretende-se que o professor, juntamente com os estudantes, seja capaz de produzir a História local a partir das fontes e/ou documentos disponíveis em sua região" (DRC-MT, p. 251).

as ações de ensino e pesquisa. Ademais, para a metodologia ativa, é essencial criar contextos de aprendizagens diferenciadas, provocando novas relações e mediações pedagógicas em um processo de ensino e aprendizagem que evidencie a relevância das experiências dos estudantes.

Quanto à metodologia de pesquisa, nos balizamos na abordagem de pesquisa-ação que visa, em suas fases (Thiollent, 1986) (exploratória, principal, planejamento, ação e avaliação), o protagonismo dos sujeitos produtores da realidade historicizada e como detentores dos instrumentos para aprimorar e desbravar os conhecimentos e métodos a serem apreendidos.

As etapas ocorreram de acordo com a tabela da aula-oficina, seguindo a abordagem de pesquisa-ação. Descrevemos, a seguir, as etapas:

Etapa 1 (exploratória): Capacitação dos alunos para gerir e conduzir a rádio – Os estudantes participaram de uma oficina de condução de rádio e podcast na Faculdade de Sinop (FASIPE), conduzida pelo professor de Jornalismo da instituição. Nesse momento, eles aprenderam a montar e desmontar os equipamentos, elaborar roteiros e conduzir o programa de rádio e podcasts.

Etapa 2 (exploratória): Formação conceitual dos estudantes – Os estudantes responderam a um questionário online (Google Forms) sobre quais eram seus conhecimentos prévios sobre história local, pioneiros, memória, entre outros. Através desse questionário, foi possível elaborar ações e métodos para seguir com as demais etapas.

Etapa 3 (principal/planejamento): Preparação para as coletas de dados e entrevistas – Nessa etapa, os estudantes irão reconhecer o espaço da comunidade escolar como um local composto de história e memórias.

Etapa 4 (principal/planejamento): Elaboração de estratégias para reprodução dos dados coletados – Nesse momento, os estudantes irão analisar os dados e materiais coletados, além de elaborar estratégias e metodologias para a reprodução dos dados.

Etapa 5 (ação/avaliação): Difusão do trabalho realizado para a comunidade escolar – Através da rádio escolar, os alunos irão divulgar os conhecimentos produzidos no espaço escolar.

Sob outro prisma, destaca-se que o conceito de rádio escolar está relacionado à utilização dessa ferramenta de mídia no contexto escolar, com objetivos educativos. A rádio se enquadra como uma Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC), que vem proporcionando novas formas de ensinar e aprender. O Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC-MT), no ponto 3.6. *Metodologias Ativas em Consonância com as Tecnologias Digitais para a Promoção de uma Aprendizagem Significativa*, destaca que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) desempenham um papel relevante no processo de ensino e

aprendizagem. Elas disponibilizam ferramentas que promovem o aluno como corresponsável pelo seu aprendizado. Ao se deparar com situações-problema, o estudante utiliza a tecnologia para selecionar informações, buscar soluções e explorar possibilidades para a construção conceitual, evidenciando a aprendizagem como um processo ativo (DRC-MT, p. 38).

A rádio escolar da Escola Estadual Cleufa Hubner entrou no ar no dia 04 de novembro de 2023, após receber recursos para aquisição de equipamentos básicos e quatro bolsistas do Fundo de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso (FAPEMAT), no edital n°. 003/2024-Programa de Pesquisa e Inovação na Escola (PIE), demonstrando, através do seu parecer Apêndice G, que o projeto tem potencial de impacto na melhoria do ensino. A rádio escolar funcionou duas vezes por semana, nas terças e quintas-feiras, até o encerramento do ano letivo de 2024. Para o ano letivo de 2025, foi realizada uma nova organização visando à continuidade das atividades da rádio escolar.

Nessa medida, a rádio escolar tornou-se a ferramenta de metodologia ativa utilizada para a construção e difusão dos saberes – local no qual os alunos migraram da posição passiva nas aulas comuns, em razão da natureza pedagógica conteudista, para produtores de conteúdos, desenvolvendo o senso crítico e alargando a cooperação entre os alunos para a produção das pautas.

Moran (1993, 2015), pesquisador e referência na prática de metodologias ativas, afirma que, a cada dia, o aluno, no processo de ensino-aprendizagem, precisa estar conectado socialmente e pedagogicamente ao que se pretende ensinar para, assim, desenvolver uma aprendizagem com foco no próprio sujeito.

Para essa finalidade, dialogamos com autores como Freire (1967, 1987, 2003, 2016, 2021), partindo da necessária ruptura com uma educação bancária, que destitui a historicidade do sujeito por meio de uma estrutura e sistema opressor, configurados por discursos e narrativas impositivos, sem nenhuma vinculação com as vivências dos sujeitos históricos. Faremos uso do termo “Educação Bancária” para definir as práticas que, de acordo com Freire (1987), têm seus pressupostos assentados na narração alienada e alienante. Ou seja, há a perspectiva de educar para a submissão, para a crença em uma realidade estática, bem-comportada, compartimentada, e para a visão de um sujeito acabado, concluso.

A educação bancária, nesse sentido, repercute como um anestésico que inibe o poder de criação próprio dos educandos, camuflando qualquer possibilidade de reflexão acerca das contradições e dos conflitos emergentes do cotidiano em que se inserem a escola e o aluno. Na perspectiva freiriana, a educação bancária tem o propósito de manter a imersão e a reprodução da consciência ingênua, da acriticidade (Sartori, 2008, p. 173).

Desse horizonte, lançamos mão do conceito de “dever de memória” de Paul Ricœur (2007). O dever de memória, mais do que definições e qualificações das propriedades das relações e práticas de poder nos processos históricos, situa os contextos da produção epistemológica na historiografia e na memória, orientando sobre o que é lembrado ou manipulado para ser esquecido, de quem está apto a ser o herói ou vilão das histórias.

A intencionalidade é contribuir para um diálogo situado na construção de uma memória coletiva, pautada na historicidade dos sujeitos em sua amplitude e não em uma memória oficial manipulada de uma cidade de colonização, no caso Sinop, Mato Grosso (MT), cuja centralidade da história oficial recorre à figura ideológica do pioneiro, invisibilizando qualquer outro a quem ela possa pertencer à força econômica dominante. Disso, entra em cena no objeto a construção referencial da História Local.

Selva Guimarães Fonseca (2006), ao abordar a história local, provoca uma primordial ausculta às vozes da comunidade e, com isso, às vozes dos invisibilizados, mobilizando o diálogo da necessária ruptura com a oficialidade produzida pelas forças dominantes, que incidem sobre a historiografia e a memória coletiva: de uma história local mediada pedagogicamente em sala de aula.

Para tanto, utilizamos, para nomear os sujeitos participantes alunos do Grêmio Estudantil, os seguintes codinomes: A1, A2 e A3 para os alunos do sexo masculino, e A4, A5, A6, A7, A8 e A9 para as alunas do sexo feminino presentes na aula oficina. Para o professor do curso de jornalismo da Faculdade de Sinop- FASIPE, que mediou a aula-oficina, chamaremos de professor-mediador.

A partir do exposto, a dissertação está organizada da seguinte forma:

No segundo capítulo, *o objeto de pesquisa: da formação à inquietude na prática pedagógica da pesquisadora no ensino da história*, situamo-nos dentro do contexto para a escolha do objeto de pesquisa, discutindo também as categorias de análises da pesquisa. No terceiro capítulo, denominado *"Nas ondas do rádio"*, discutiremos a importância do rádio na disseminação dos saberes, a importância do uso da rádio escolar como uma tecnologia de informação e comunicação (TICs) no ambiente escolar. Explicitamos a construção do dever de memória enquanto elemento para o rompimento dos discursos oficiais.

No quarto capítulo, denominado *Metodologia da Pesquisa- "Rompendo as paredes e assumindo o protagonismo"*, utilizaremos a metodologia ativa através da aula-oficina para a construção e compreensão dos alunos como sujeitos ativos e participantes do processo de construção de sua historicidade. No quinto capítulo, intitulado *"Em pauta: a pequena historiografia"*, analisamos a construção da pequena historiografia produzida pela estudante

para superar a perspectiva das invisibilidades, amplificando o protagonismo do aluno e o sentido de pertencimento na composição das produções historiográficas.

Por fim, apresentamos o Produto Educacional. A elaboração deste produto teve como objetivo contribuir para o desenvolvimento e a prática pedagógica dos docentes, potencializando possibilidades teórico-metodológicas para a construção da historicidade dos estudantes e promovendo uma abordagem histórica que transcenda as correntes tradicionais.

## 2 O OBJETO DE PESQUISA: DA FORMAÇÃO À INQUIETUDE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA PESQUISADORA NO ENSINO DA HISTÓRIA

Objeto que se desenha pela Rádio sob a perspectiva da metodologia ativa surge de uma inquietude que me acompanha desde o início da minha vida acadêmica<sup>5</sup> e docente em uma cidade produto de formação recente. Isso me levou a questionar: que conteúdo de história está presente no ensino de história e como está imbricado com as histórias em seus níveis nacional e internacional? Como superar uma História Oficial de cunho positivista que organiza o currículo do ensino de História? Do que dispomos para uma organização curricular dos conteúdos fundamentados, conforme aponta Savoine (2021) indo além dos impositivos da história oficial?

[...] marcos eurocêtricos e de moldes tradicionais da velha divisão da História (História Antiga, História Medieval, História Moderna, História Contemporânea, História da América, História do Brasil), [e no quadripartismo francês] [...] “[...] moldes tradicionais, currículos engessados [...] da História Oficial” (Savoine, 2021, p. 76).

E qual história podemos tomar como ponto de partida para priorizar os processos e relações históricas que impliquem em um ensino de história capaz de interpelar os sujeitos? Como superar uma História Universal que subordina a pluralidade histórica dos sujeitos históricos? Além disso, que práticas pedagógicas podem ser mobilizadas para romper com os esquecimentos fabricados pela e na historiografia positivista? Quem são os sujeitos anônimos, tanto individuais quanto coletivamente, que poderiam atuar no campo das compreensões dos tempos humanos?

As correntes historiográficas tradicionais sempre buscam abordar os heróis da história, os pioneiros, geralmente de uma maneira colonial, patriarcal e com caráter supostamente meritocrático. Como bem colocado por Cunha (2010, p. 19), “Por isso, o pesquisador existe ativamente diante do fenômeno, problematizando a realidade pela pesquisa”. Por isso, defendemos a ideia de situar quem é a pesquisadora, suas vivências e a construção de sua historicidade.

Minha história com Sinop inicia no ano de 1998, quando me mudei da cidade de Fátima do Sul, Mato Grosso do Sul, para Sinop junto com meus avós paternos, com apenas 7 anos de idade. E, chegando em Sinop, fui estudar na escola municipal Vereador Rodolfo Valter Kunze.

---

<sup>5</sup> Aqui faremos uso de concordância nominal e verbal pelo pronome da primeira pessoa do singular para tratar das experiências da pesquisadora como professora da Educação Básica que a conduziram a objeto. Posteriormente faremos uso da primeira pessoa do plural para situar um estilo de composições de muitas autorias, que se investem de autores, orientações e diálogos.

O nome da escola já me trouxe curiosidades sobre a história: quem era essa pessoa que fez atos tão grandiosos para levar o nome de uma escola? Lembro-me de não haver na escola algo que contasse essa história. Não tinha nos livros didáticos e ouvíamos falar da história de Sinop somente no mês de setembro, mês em que se comemora o aniversário da cidade.

Conto isso pois, na verdade, sempre fui muito curiosa com a história. Sempre gostei de ouvir as histórias que meus avós contavam. Digo que esse foi meu primeiro contato com a história oral. Adorava quando a luz acabava e meus avós contavam suas histórias da mocidade. Essa curiosidade pela história de pessoas sempre foi muito significativa para mim. Saber quem são essas pessoas que dão nome às escolas, ruas, praças, e quais as contribuições que elas trouxeram para o surgimento e desenvolvimento da cidade é algo que me acompanha. Digo mais: saber as histórias de pessoas me encantava cada vez mais.

Estudei na Escola Valter Kunze do 2º ano do ensino fundamental até a metade do 4º ano. Após isso, fui estudar na escola Centro Educacional Lindolfo José Trierweiller. Outro nome, outra curiosidade: quem seria mais essa pessoa e o porquê da homenagem? Assim como na primeira escola, não havia referências de quem era e o porquê de a escola chamar-se assim. Concluindo o ensino fundamental, fui para o Ensino Médio na Escola Estadual Ênio Pipino. Esse sim era um nome conhecido. Quando na escola Valter Kunze, no mês de setembro, aprendi que Ênio Pipino era o grande herói pioneiro que veio do estado do Paraná para desbravar a Amazônia Legal, fundando então a cidade de Sinop.

Conto isso para evidenciar como a minha história está intrinsecamente ligada à história do 'pioneirismo', pois todas as escolas levam o nome de pioneiros, homens considerados corajosos que deixaram seu estado de origem para explorar o desconhecido, assim relatado em todos os registros oficiais.

O interesse pela história sempre foi muito acentuado. Sempre gostei de saber os porquês de nomes de ruas, praças, de perguntar a história das pessoas: como chegaram em Sinop? De onde vieram? Como era quando chegaram aqui? Porém, meu maior interesse sempre foi pela história de pessoas comuns, daquelas que não eram contadas naquele mês de aniversário. Era a história do motorista que trazia a mudança das pessoas, do carpinteiro que ergueu a primeira igreja, do jardineiro que plantou as árvores da avenida principal, do motorista do trator que ia desatolar quem ficava preso nas ruas enlameadas.

Como situa Faria (2019, p. 247), “Sua identificação vem de uma grande rede de outros que trocam com você uma infinita gama de conhecimentos e experiências, o que faz com que o seu eu se transforme novamente e crie uma nova identidade a cada determinada linha do tempo da sua vida”.

O casamento me agregou a um novo núcleo familiar, que iniciou sua história em Sinop alguns anos antes da minha família. Meu sogro, Air Lyneburger, saiu de seu estado de origem, Santa Catarina, e chegou em Sinop em 1985. Ele iniciou sua vida laboral trabalhando como tratorista de máquina de esteira para Uli Grabert, gerente da Colonizadora Sinop e braço direito de Ênio Pipino e João Pedro Moreira de Carvalho. Foi o responsável pela abertura do bairro Jardim Imperial, onde hoje se encontra a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), e do Jardim das Nações, onde está localizada a escola lócus desta pesquisa, a Escola Estadual Cleufa Hubner.

Bruno Sontag (*in memoriam*), tio do meu esposo, chegou a Sinop no ano de 1983, também vindo de Santa Catarina em busca de novas oportunidades. Assim que chegou, iniciou seu trabalho na Colonizadora Sinop, manejando motosserras para a retirada de toras e abertura de bairros. Ele trabalhou na abertura de áreas que hoje correspondem aos bairros Jardim Maringá, Jardim Jacarandás e Jardim Celeste. Entre 1992 e 1993, trabalhou por contrato na prefeitura de Sinop como motorista. Dirigia o caminhão Mercedes amarelo que molhava as ruas de terra<sup>6</sup> e a caminhonete F-4.000 vermelha e preta, usada para levar alimentos aos trabalhadores servidores municipais. Ao adoecer, foi remanejado para o cargo de guarda, onde vigiou a obra de uma das primeiras escolas municipais, a Escola Municipal de Educação Básica Vereador Rodolfo Valter Kunze.

Após a conclusão da obra, retornou ao trabalho como motorista e auxiliou na construção do estádio municipal Massami Uriu, o “Gigante do Norte”. Além disso, desempenhou diversos trabalhos essenciais para o bom funcionamento da cidade naquele período, como a abertura e manutenção de estradas vicinais. Interrogo ao filho se há registros das contribuições que seu pai realizou para a história de Sinop: “*Não, não há nenhum registro, até porque ele era o trabalhador, quero dizer, era invisível*”.

Quais as semelhanças dessas histórias? Ambos eram/são trabalhadores, sem nenhum grande poder econômico, dessa maneira, anônimos diante da história oficial contada. Essas inquietudes se ampliaram cada vez mais ao escutar os relatos de mais e mais pessoas anônimas na jovem cidade de Sinop, perante os registros oficiais.

Graduei-me em Licenciatura em História no ano de 2018<sup>7</sup>. Na escolha do tema do meu

---

<sup>6</sup> Devido a abertura de ruas e a não pavimentação, após reclamações da comunidade, a prefeitura municipal realizava a aspersão de água com um caminhão, diminuindo sensivelmente a poeira para um conforto dos moradores locais, comércios e indústrias.

<sup>7</sup> Graduada em Licenciatura Plena em História pela Unicesumar. Pós-graduada no Ensino de História e Geografia e suas metodologias e Gestão escolar. Professora da Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso desde 2018.

trabalho de conclusão de curso, optei por usar a rádio escolar. Um dia, no trânsito, ouvindo rádio, o locutor, ao anunciar a música que iria ser tocada, contou antes a história de sua composição. Eu já conhecia a música, mas saber o contexto em que foi escrita fez com que ganhasse um novo sentido. Então pensei: por que não ensinar história assim? Explicando os bastidores, aquilo que não é dito pela história oficial registrada, através de uma rádio escolar, uma ferramenta de mídia que se torna atrativa aos estudantes. Assim, iniciou-se meu caminhar pelo objeto desta pesquisa.

Minha trajetória docente inicia-se em 2018. Desde o seu início, busco sempre ter um olhar reflexivo e crítico sobre minhas práticas pedagógicas. Selva Guimarães coloca (2003) que reconhecer que há necessidade de incorporar diferentes linguagens no processo de ensino de história é essencial ao professor/pesquisador. Assim, a busca por práticas pedagógicas que aproximem os componentes curriculares da realidade dos alunos sempre foi alvo das minhas buscas formativas.

No ano de 2022, iniciei minha trajetória na Escola Cleufa Hubner. Minha ânsia pela história logo me fez interpelar os alunos se eles conheciam a história da pessoa que dá nome à escola. De forma assustadora, assim ousou dizer, o conhecimento dos alunos sobre tal fato era mínimo ou nulo. Isso aumentou meu desconforto em relação ao que é conveniente contar-se da história. O fato de me deparar com o estudante que tem sua historicidade sem nenhuma tangência e nenhuma referência para estabelecer comparações, interpretações e pertencimento com a história, em razão de uma história oficial que, ou porque oculta e silencia, ou porque esse ocultamento está intimamente conectado com a produção dos esquecimentos, como resultado das estratégias de poder e dominação. A jornada no mestrado, iniciada em 2023, junta-se a essa perspectiva de buscar métodos e ferramentas para o ensino de História.

No ensino de História, parece não haver espaço para um reconhecimento e identificações fora das narrativas dominantes dos grandes personagens. Perceber o estudante tão distante dessa realidade histórica, porque é lançado para fora da história oficial, não deixa de implicá-lo, por esses aparentes hiatos da história ensinada, em uma posição de repetição de uma história fora de seus alcances.

No ensino de história, quando se trata da história local, a exemplo de Sinop, Mato Grosso, uma cidade criada na década de 1970, produto da ocupação capitalista via colonização intensiva/extensiva da região amazônica e do fenômeno migratório, além de uma ausência historiográfica nos livros didáticos, dado a natureza dessa publicação generalizada, há um completo hiato histórico entre o ensino de história, a história local, o conteúdo de ensino de história e as relações nas quais os estudantes se posicionam no campo particular de suas

relações.

Essa composição de ausências, uma certa vacância da existência da história local no ensino e nos livros didáticos, que pouco ou nada se referem a um movimento histórico e processos particulares das relações históricas, ainda nos deparamos com informações que se situam em sites institucionais ou com alguns espaços denominados como museus públicos, nos quais são destacados apenas alguns personagens que parecem resumir a história desses municípios, como pioneiros dos acontecimentos históricos.

Por vezes, nos deparamos com artigos científicos ou teses e dissertações que, em razão de suas vinculações de aprofundamento de objeto científico, direcionados para a comunidade científica, também produzem pouca aproximação com o ensino de história na educação básica.

Ao procurar no dicionário o significado da palavra pioneiro, estará escrito o seguinte: aquele ou aquela que está entre os primeiros a penetrar ou colonizar uma região; desbravador. (Dicionário *Oxford Languages*). Porém, Martins (1996) nos alerta que essa é uma acepção burguesa e positivista da palavra “O que se chamou de conquista da fronteira foi, na verdade, um processo violento de colonização capitalista tardia, com apagamento deliberado dos que nela viviam e dos que a fizeram possível com seu trabalho” (Martins, 2009).

Cunha (2010, p. 77) ainda evidencia com maior clareza que o “título de pioneiro só é possível ao empreendedor capitalista, colonizador”. Partindo disso, ao procurarmos em registros oficiais da história de Sinop, são citados os seguintes pioneiros da cidade:

As nossas famílias pioneiras: As nossas primeiras famílias que chegaram a partir do ano de 1972 e aqui com muito sacrifício, coragem e fé em Deus, lançaram os alicerces da bela cidade onde hoje vivemos foram: Família Olímpio João Pissinati (1º família a chegar em Sinop) – Família Stanislau Belgrovski, Família Braz Claro dos Anjos, Família Mauri Weirich, Família Dirceu de César, Família Plínio Calegari, Família Osvaldo Paula, Família Antônio Brioski, Família Osmar Jordan, Família José Montanher, Família Lindolfo Trierweiler, Família Valentim Vandresen, Família Arlindo Joanucci, Família Aleixo Schenatto, Família Sales Mendes (Santos, 2003, p. 45).

Da especificidade do pioneiro, como personagem síntese da história local desses espaços urbanos e rurais, atravessa a ideologia crivada de apologias, culto às personalidades, com a funcionalidade de apresentá-las como desbravadores e corajosos, visionários, únicos, que desafiaram o inviável, fosse por conta de uma natureza hostil à vida como no caso a Amazônia, seja pelos obstáculos políticos, culturais e econômicos. São personagens que nos contemplaram pela sua força, fé e coragem.

Essa ideologia não consiste em uma estranheza quanto à sua concepção, ao culto do personagem e dos grandes efeitos históricos. Mesmo sob uma condição de experiências comuns, as narrativas históricas estão carregadas de história positivista e factualista. As chaves

de leitura da história estão impregnadas da escola positivista.

Como colocado por Cunha (2010, p.72), “O sucesso” glorioso de Sinop apoia-se na ideia do “pioneiro”, do “desbravador”, da personalização do empresário, do “bandeirismo moderno”. Essa exaltação ao pioneiro pode ser verificada na letra do hino da cidade escrita por Ary Lima (1981) e melodia de Matti Aniceto: “Como um prêmio ao labor pioneiro; Tu, Sinop, te ergues viril; A mostrares, no porte altaneiro; O retrato de um novo Brasil; tens escrita, na selva, a história; de um combate inspirado no amor; que, agora, revive a vitória; do teu povo, feliz lutador”.

O labor descrito no hino seria somente do pioneiro? Seria ele o único responsável pela função de erguer de modo viril a cidade de Sinop? Cunha (2010) aponta para a definição da figura desse pioneiro como:

A própria figura do pioneiro no processo de existência de Sinop, como nos demais projetos, aponta para uma representação em abstrato de homem, cujo passado está “despregado” para compor a história da colonização e do “desenvolvimento” da cidade. Essa figura que aponta para o “pioneirismo” nada mais é que uma “acepção burguesa e positivista da palavra” (Cunha, 2010, p. 75).

Ao abordarmos a fundação e colonização de Sinop, encontramos os chamados grandes pioneiros, aqueles que possuíam aporte financeiro ou apenas um nome de relevância. Porém, isso nos leva às seguintes reflexões: a cidade foi construída somente por essas pessoas que dão nome a ruas, praças, bairros e avenidas? Ou existiram anônimos que também realizaram feitos, mas que, por não terem relevância financeira ou um nome reconhecido, não são incluídos na história da colonização? E quantos desses fazem parte de nossa comunidade escolar, bairro ou contexto social e permanecem intencionalmente invisíveis?

## 2.1 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE DA PESQUISA E SUA IMPORTÂNCIA NA RUPTURA COM A HISTÓRIA HEGEMÔNICA

A construção da história oficial de Sinop, assim como de diversas outras cidades brasileiras, está atrelada a um discurso hegemônico que privilegia uma visão eurocêntrica e economicista da apropriação territorial e simbólica. Esse discurso tende a invisibilizar grupos sociais que não se encaixam na narrativa dominante, como povos indígenas, trabalhadores rurais e populações marginalizadas. Nesse contexto, a presente pesquisa fundamenta-se na necessidade de recuperar narrativas excluídas, inserindo-as na formação crítica dos estudantes da Rede Estadual de Ensino.

Para isso, a pesquisa mobiliza três categorias centrais de análise: dever de memória, historicidade dos sujeitos invisibilizados e protagonismo estudantil. A rádio escolar é, aqui,

concebida como um instrumento metodológico capaz de promover a ressignificação da história local, permitindo aos alunos não apenas conhecer novas perspectivas históricas, mas também atuar como sujeitos da produção do conhecimento.

Ao analisarmos o conceito de dever de memória, Cunha (2010, p.72) nos apresenta essa urgência do rompimento com essa história única do município: “Há necessidade de romper com a oficialidade de uma história hegemônica que procura se impor como única concepção do mundo, dissimulando os movimentos contraditórios no processo de produção material da vida, nas formas coletivas e individuais”.

Sobre o dever de memória e a construção da Consciência Histórica, Paul Ricœur (2007) define o dever de memória como um compromisso ético com as narrativas que foram silenciadas ao longo da história. A história oficial, ao priorizar certos eventos e personagens, estabelece uma visão seletiva do passado, apagando resistências, conflitos e diversidades culturais que marcaram a constituição das sociedades.

No caso de Sinop, a narrativa do "pioneirismo" frequentemente apaga o papel das populações indígenas<sup>8</sup> e dos/as trabalhadores/as que construíram a cidade em condições de precarização. Trata-se de uma incursão nos processos de empreender novas leituras sobre a própria história e sobre o ensino de história.

O ensino de História, porém, não pode se limitar à reprodução de uma memória oficial, mas deve possibilitar aos estudantes questionar os processos de apagamento histórico e reconstruir criticamente a história local. A rádio escolar, como metodologia ativa, fortalece esse processo ao permitir que os próprios estudantes pesquisem, elaborem e difundam conteúdos históricos que dialoguem com suas realidades e experiências vividas.

Compreender que uma sociedade não se constrói apenas com pioneiros dotados de nome e riquezas, mas também com sujeitos anônimos que participaram e ainda participam da construção histórica da cidade. Entender que não foram somente aqueles que dão nome a ruas, praças, avenidas, estádios, entre outros, que possibilitaram o desenvolvimento da cidade, embora tenham tido sua participação nesse processo.

---

<sup>8</sup> A política de colonização da Amazônia acaba gerando um grande impacto nos habitantes que já ocupavam essas terras, que era o caso dos indígenas da etnia Paraná-Kren-Akarore. Botelho e Secchi (2014) destacam o seguinte: “A colonização da região de Sinop, por seu turno, afetou também sobre maneira a vida dos índios Panará ou Kren-Akarore, que, em estado deplorável, foram transferidos para o Parque Nacional do Xingu em 1975.” ( Botelho e Secchi 2014, p.40 ). Na região de Sinop, Mato Grosso, as tribos indígenas que habitam as margens do rio Teles Pires são os Kayabi, Apiaká e Munduruku. Os Kayabi, em particular, tiveram uma parte significativa da sua população deslocada para o Parque Nacional do Xingu no início da década de 1950, devido à colonização e invasões de terras. Apesar de terem sido deslocados, a memória da sua terra original, como a Terra Indígena Batelão, ainda é forte entre alguns membros da comunidade. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kaiabi#:~:text=Os%20Kawaiwete%20resistiram%20com%20vigor,recupera%C3%A7%C3%A3o%20de%20seus%20antigos%20territ%C3%B3rios>.

Essas pessoas anônimas, do ponto de vista do pioneirismo elitizado, sequer são consideradas existentes na e para a formação do município, e não fazem parte dos registros oficiais. Pode-se pressupor que a força impositiva da história do pioneiro funciona como um cimento ideológico, consolidando a colonização pela força burguesa como expressão de determinação, ao mesmo tempo em que contribui para o esquecimento das relações efetivas que fundamentaram e organizaram a verdadeira colonização.

Trabalhar o dever de memória é, antes de tudo, uma questão de justiça com a história real e com a produção de novas narrativas, anunciando as historicidades dos sujeitos e processos sob os quais, inclusive, produziu-se uma história de esquecimento, que atua pelo silêncio/ocultamento e pelas narrativas unilaterais impostas por discursos homogêneos e colonialistas. Ricouer (2007), ao escrever sobre o dever de memória, aborda de forma taxativa que parte do que somos devemos aos que nos precederam. A partir disso, compreendemos que a construção do lugar não é feita apenas de heróis, mas da ação de todos os sujeitos, sejam eles citados ou não nas narrativas da história oficial.

Quanto à historicidade dos sujeitos invisibilizados, partimos da problematização: quem conta a História? Partindo dessa inquietação, a historicidade dos sujeitos invisibilizados é um conceito fundamental para compreender como diferentes grupos sociais participam da construção histórica, mesmo quando suas vozes não são reconhecidas nos registros oficiais.

Dentro da escola, essa invisibilização também se reproduz no currículo, nos livros didáticos e na forma como a história local é ensinada. Como já anunciou Paulo Freire (1987), há a produção de uma educação bancária intencional na qual e com a qual muitos educadores concorrem. Uma educação bancária que parte do princípio de que o educando é um depósito de conteúdo, destituído de saberes ou cujos saberes não alcançam espaço de trocas de experiências e concepções no processo de ensino e aprendizagem. As existências e os saberes dos estudantes são tomados, nessa medida, como falsos, sem importância, ou sem razão de ser mobilizados, como coloca Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1987).

A ausência do dever de memória torna-se evidente ao observarmos a incapacidade dos estudantes em responder sobre a origem do nome da escola onde estudam, Cleufa Hubner, demonstrando desconhecimento acerca da identidade ou relevância da figura que dá nome à instituição.

Professora pedagoga que trabalhou por muitos anos na educação pública do Estado de Mato Grosso. Docente, efetiva na cidade de Alta Floresta-MT e posteriormente Sinop -MT. Sindicalista atuante, fez parte do diretório central e regional do SINTEP, por vários mandatos. Faleceu em 24/05/2007 em Alta Floresta – MT aos 44 anos de idade, em decorrência de um câncer de útero que ela vinha combatendo há mais de dois anos. Com certeza, a professora Cleufa foi uma grande lutadora da educação pública de

Mato Grosso, merecedora de tal homenagem. Sua história de luta será sempre lembrada pelos profissionais que acreditam na ação transformadora da educação (Escola Estadual Cleufa Hübner Sinop<sup>9</sup> - Mato Grosso, 2015).

A história oficial e a educação bancária são combinações de forças de dominação que figuram fortemente na educação básica. A força de uma história única, sem raízes em uma educação escolar que contemple os “existires humanos e os fazeres humanos” (Freire, 1967), tende a ampliar a invisibilidade dos sujeitos. Há necessidade de um rompimento real, fundamentado por uma práxis pedagógica (Freire, 1967), com a educação bancária: essa práxis pedagógica consiste em uma educação problematizadora proposta por Freire, uma educação cujas relações se organizem pela dialogicidade com e na realidade dos sujeitos (“do mundo e com o mundo”, Freire, 1967) – processos educativos que imprimam, provoquem e partam dos lugares, vivências e vozes dos sujeitos que fazem a história, levando a novas descobertas de conteúdos de existência e fazeres no processo de ensino e aprendizagem no ensino de história. Referimo-nos à formação permanente pelos lugares de formação humana e de produtos humanos.

A luta contra a invisibilização é também a de ressignificar o ensino de História ao incentivar os estudantes a questionarem quais histórias são contadas e quais são silenciadas. A rádio escolar se torna um espaço alternativo de construção do conhecimento, onde os alunos podem coletar relatos orais, entrevistar membros da comunidade e trazer à tona narrativas que geralmente não aparecem nas salas de aula, atuando como um espaço problematizador da historiografia e das narrativas históricas.

Paul Ricoeur (2007), ao abordar o dever de memória, “lembrar não é somente receber uma imagem do passado, mas buscar fazer algo com ela”. Nesse sentido, o protagonismo estudantil e a rádio Escolar como Ferramenta de Transformação alcançam um status estruturante potencial para o ensino de história.

O protagonismo estudantil, nesse sentido, é uma peça-chave no processo de reconstrução das narrativas históricas. Segundo Freire (1987), a educação deve ser dialógica e libertadora, permitindo aos estudantes não apenas absorver conhecimento, mas também produzi-lo e compartilhá-lo. A rádio escolar surge como um espaço em que os alunos exercem esse protagonismo, assumindo o papel de pesquisadores, jornalistas e historiadores em sua própria comunidade escolar.

Spivak (1988), ao desafiar os discursos hegemônicos através de sua obra “Pode o subalterno falar”, indica as contradições que valorizam o esquecimento do oprimido. Spivak

---

<sup>9</sup> Disponível em: <https://www.blogger.com/profile/10887378671111692112#:~:text=Recebeu%20o%20nome%20de%20uma,do%20SINTEP%2C%20por%20v%C3%A1rios%20mandatos>

acrescenta que os oprimidos, se tiverem a oportunidade, podem falar e conhecer suas condições. A experiência da rádio não apenas fortalece habilidades comunicativas e investigativas, mas também possibilita aos alunos vivenciarem a prática da construção da sua historicidade. Assim, ao possibilitar a emergência das vozes das narrativas marginalizadas, os estudantes se tornam agentes da transformação do discurso histórico vigente.

Nessa perspectiva, os esquecimentos não se referem apenas ao ato de esquecer, mas à própria produção do esquecimento/ocultamento/encobrimento. Isso implica em negar tacitamente os conflitos, as rupturas, as práticas de dominação, as forças de controle e vigilância, ou seja, as descontinuidades e reproduções que se manifestaram nas estruturas e na funcionalidade dessa organização societária. Spivak (1988) destaca a importância de buscarmos aprender a falar ao invés de somente ouvir ou falar em nome do sujeito historicamente emudecido. Isso requer criticar os discursos oficiais e não apenas substituir a figura perdida do colonizado.

Como organização de possibilidades que possam oferecer novas ferramentas conceituais e metodológicas para o trabalho do professor, apresentamos o seguinte roteiro: trabalhar o protagonismo dos alunos com o uso de metodologias ativas, potencializar os sujeitos anônimos da colonização de Sinop como elemento-problema, sob o ângulo da rádio escolar como ferramenta aplicável em sala de aula. Para isso, escolhemos como lócus de pesquisa a sala de aula.

As práticas pedagógicas, sob uma base teórica crítica no ensino de história, envolvem, devido às complexidades da realidade, manifestações derivadas das práticas sociais e novas problematizações, capazes de romper com os modelos eurocêntricos e saberes produtivistas, desprovidos de criticidade, do conhecimento pronto.

A análise das categorias propostas evidencia que o ensino de História não deve ser uma prática neutra, mas sim um campo de disputas e reconstruções. O dever de memória, a historicidade dos sujeitos invisibilizados e o protagonismo estudantil são elementos essenciais para a construção de um ensino que não apenas informa, mas também possibilita que os sujeitos se formem criticamente e engajados socialmente.

Ao integrar essas categorias à experiência da rádio escolar, a pesquisa reafirma o papel do ensino de História como uma ferramenta de luta contra o apagamento histórico, dando aos estudantes não apenas acesso ao conhecimento, mas a oportunidade de se tornarem narradores de sua própria história.

### 3 NAS ONDAS DO RÁDIO...

*"Eu quero saber mais. Preciso saber mais. Minerva está no ar [...] depois que a gente estuda, a coisa toda muda e o Minerva está aí para mudar. O Serviço de Radiodifusão Educativa do MEC apresenta: Projeto Minerva: educação para todos".*

Neste capítulo, estruturado em duas seções, abordamos, na primeira seção, a história do rádio como importante meio de comunicação para a sociedade de maneira global e, no Brasil, como uma importante ferramenta de ensino. Na seção dois, definimos o conceito de rádio escolar e sua importância como uma Tecnologia da Informação e Comunicação no ambiente escolar, além de sua função como metodologia ativa no processo de ensino e aprendizagem.

#### 3.1 ONDAS DO TEMPO: A JORNADA DO RÁDIO

Se revisitarmos a história dos meios de comunicação, poderemos verificar quão importante o rádio foi para a história. Henry Maxwell, no ano de 1860, comprovou por cálculos matemáticos que as ondas eletromagnéticas podem se propagar na mesma velocidade da luz.

Segundo Tavares (1999), Maxwell construiu um aparelho experimental, que tinha duas varinhas metálicas de oito centímetros de comprimento, colocadas no mesmo sentido e separadas por um intervalo de dois centímetros. Unindo-se cada varinha aos polos de um gerador de alta tensão, carregava-se um condensador, parte integrante do equipamento, percebendo-se que ambas sofriam o mesmo número de alterações (Almeida, 2014, p. 8).

Já em 1887, o cientista alemão Heinrich Rudolph Hertz comprovou, na prática, a existência de ondas eletromagnéticas, conhecidas hoje como ondas de rádio. É em sua homenagem o uso de “hertz” para nomear as unidades de frequência das ondas de rádio. Alguns ainda dão o título de criador do rádio ao italiano Guglielmo Marconi.

Segundo Gontijo (2002), em 1890, Marconi conseguiu transmitir sinais sonoros a uma distância de nove metros. A ideia de Marconi em transmitir sinais à distância surgiu quando ele assistiu à repetição das experiências de Hertz, na cidade de Bolonha (Itália). A partir daí, entregou-se ao estudo das ondas hertzianas e descobriu, dois anos depois, o princípio de funcionamento da antena, o que facilitou o envio de sinais através do espaço (Almeida, 2014, p. 9).

No Brasil, o padre Roberto Landell de Moura, em 16 de julho de 1899, ligou o Colégio Santana, na zona norte de São Paulo, à Ponte dos Bandeirantes. O som percorreu a distância de 4 km, realizando assim a primeira transmissão radiofônica. Após isso, Landell segue para os Estados Unidos da América para pesquisar e aprimorar seu invento e, lá, consegue patentear o seu invento. Porém, ao chegar ao Brasil, não recebe o apoio financeiro para continuar a desenvolver, o que o leva a ser injustiçado pela história:

Nos Estados Unidos, ele buscou patentear o rádio, o rádio por ondas de luz e um

telégrafo. Mas ele não ficou lá para comercializar. Ele quis voltar, mas ficou endividado. Infelizmente, no caso dele, o obscurantismo venceu. Caso tivesse vingado a história do padre brasileiro, o Brasil poderia estar na vanguarda da industrialização do aparelho.<sup>10</sup>

O uso do rádio, assim como diversas inovações no mundo, foi aprimorado durante a Primeira Guerra Mundial como ferramenta de comunicação. No Brasil, o rádio também tem historicamente servido à educação. Em 1923, surgiu a Rádio Sociedade, idealizada por Edgar Roquette Pinto, com um propósito social e educativo. Nesse período, o rádio funcionava como escola para aqueles que não tinham acesso à educação formal.

Em 1936, a Rádio Sociedade foi transferida para o Ministério da Educação (MEC) e passou a se chamar Rádio Ministério da Educação, com o slogan: “Pela cultura dos que vivem em nossa terra, pelo progresso do Brasil”. “Em 1937, foi criado o Serviço de Radiodifusão Educativa para operar a PRA-2, prefixo da emissora. A partir da criação desse serviço, Roquette ficou à frente por mais sete anos, mantendo a rádio exatamente como estava”, disse Liana Milanez” (Cem anos do rádio no Brasil: caráter educativo marca história da mídia, Agência Brasil, 2022).<sup>11</sup>

O Programa “Colégio no Ar”, que se iniciou em 1940, transmitia aulas a aproximadamente 6,5 mil rádio-alunos. Para tentar solucionar o problema do acesso ao ensino secundário no Brasil, em 1941, foi lançada “A Rádio Nacional: A universidade no ar”, com um alcance estimado de aproximadamente 5 mil rádio-alunos.

Entre 1957 e 1963, entrou no ar o Sistema de Rádio Educativo Nacional (SIREN), transmitido a todo o país por 47 emissoras, com a missão de formar um cidadão mais crítico e participativo. “Um ano depois da criação do SIREN, já eram 11 emissoras irradiando seus cursos. Em 1961, já eram 47 emissoras. A ideia aí era um rádio que se abria à discussão, um rádio formador de um cidadão mais crítico e participativo”, diz Marlene Blois (Cem anos do rádio no Brasil: caráter educativo marca história da mídia, Agência Brasil, 2022).<sup>12</sup>

O projeto Minerva surgiu, em 1970, para mais de 175 mil alunos em 19 estados do Brasil. Esse projeto possibilitava que os alunos que saíam do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)<sup>13</sup> pudessem continuar os estudos do primeiro e segundo graus através de uma transmissão obrigatória de 30 minutos diários durante a semana e de 1h15 aos

<sup>10</sup> Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2022-05/cem-anos-do-r%C3%A1dio-no-brasil-o-padre-brasileiro-que-inventou-o-radio>.

<sup>11</sup> Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2022-06/cem-anos-do-radio-no-brasil-das-emissoras-pioneiras-ate-era-de-ouro>.

<sup>12</sup> Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2022-06/cem-anos-do-radio-no-brasil-das-emissoras-pioneiras-ate-era-de-ouro>.

<sup>13</sup> Iniciativa criada nos anos 1960 para alfabetizar a população iletrada de 15 a 35 (educação a jovens e adultos) analfabetos em todo o Brasil, especialmente em áreas remotas e menos atendidas. .

finais de semana. As aulas tinham uma linguagem popular e efeitos sonoros para serem atrativas aos rádio-alunos.

O MOBREAL surgiu durante a ditadura militar, criado pelo decreto n.º 62.455, de 22 de março de 1968, autorizado pela Lei n.º 5.379, de 15 de dezembro de 1967, durante o governo de Costa e Silva, com a finalidade de defender seus interesses como classe dominante. Trata-se de uma oposição ao processo de alfabetização criado por Paulo Freire, que considerava que o analfabetismo era consequência de uma existência social não igualitária e que a alfabetização ocorreria a partir da análise do cotidiano do educando, identificando as origens dos problemas para assim superá-los. Apesar de utilizar alguns métodos de Freire, como a “palavra geradora”<sup>14</sup>, o MOBREAL não se utilizava de ferramentas que faziam parte do cotidiano dos estudantes, mas sim das normas padrão da língua culta.

De 1973 a 1974, o projeto Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares (SACI) treinou 2 mil professores e alcançou 16 mil alunos com um programa de ensino. No ano de 1980, surge o projeto SERINGUEIROS no Acre, inspirado em Paulo Freire, ao analisar o cotidiano e o vocabulário local para direcionar os conteúdos.

Foi um projeto piloto, que teve uma didática completamente diferente. Foram professores da Rádio MEC para o Acre. Foi feita uma pesquisa de vocabulário, conversamos com os seringueiros sobre o que queriam em termos de rádio educativo. Os seringueiros foram realfabetizados”, afirma Marlene Blois (Cem anos do rádio no Brasil: caráter educativo marca história da mídia, Agência Brasil, 2022<sup>15</sup>).

Ainda hoje, mesmo com a popularização das plataformas de streaming, uma pesquisa<sup>16</sup> realizada pelo Estudo *Inside Audio* 2024, conduzida pela Kantar IBOPE Media, revela que "69% dos ouvintes apreciam se conectar ao meio por ele fornecer informações locais sobre a cidade em que vivem e por seu caráter confiável". Assim, o rádio continua a ser uma fonte relevante de informação e essa parcela teve um aumento significativo no período pandêmico (2020).

Durante a pandemia de covid-19, um dos principais temores dos 471 professores da cidade de Benjamin Constant (AM), que tem cerca de 45 mil habitantes e um dos cem piores índices de escolarização do país (89,5%, segundo o IBGE), era que mais alunos desistissem de estudar. Por isso, os docentes puseram-se a caminhar. Batiam de porta em porta para pedir que os estudantes ligassem os seus rádios em alto e bom som. As aulas chegavam por lá. As vozes dos professores ficariam em uma sintonia de

<sup>14</sup> Freire (1967) assinala a busca por um mínimo de palavras, as quais podem ser dialogadas com um grupo de pessoas, que, para ele possuem grande polivalência fonêmica, oriundo do próprio universo vocabular dialogado. Assim as pessoas que participam do método aprendem a transformar as palavras em um universo da palavra escrita e objetivar maior envolvimento com quem a pronuncia. Essas palavras são discutidas em seus estudos (1967; 1987; 2019) e denominadas como palavras geradoras. (Inter Ação, Goiânia, v.46, n. ed. especial, p.1114-1131, set. 2021). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v46ied.especial.68395>.

<sup>15</sup> Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2022-06/cem-anos-do-radio-no-brasil-das-emissoras-pioneiras-ate-era-de-ouro>.

<sup>16</sup> Disponível em: <https://brasil61.com/n/radio-faz-parte-do-cotidiano-de-79-da-populacao-brasileira-diz-pesquisa-bras2413035>.

proximidade, mesmo a distância (Cem anos do rádio no Brasil: caráter educativo marca história da mídia. Agência Brasil.2022<sup>17</sup>).

Para ampliar o alcance das aulas e levar o conhecimento a lugares mais distantes, o rádio foi novamente utilizado, evidenciando a importância e a eficácia dessa ferramenta na disseminação de informações.

### 3.2 RÁDIO ESCOLAR: LEVANDO AS ONDAS DAS INFORMAÇÕES AO AMBIENTE ESCOLAR

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) traz, em suas orientações, a importância do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), tanto que sofreu alterações importantes em 2023 para que o uso de TICs fosse aprimorado no ambiente escolar:

Art. 4º - XII – educação digital, com a garantia de conectividade de todas as instituições públicas de educação básica e superior à internet em alta velocidade, adequada para o uso pedagógico, com o desenvolvimento de competências voltadas ao letramento digital de jovens e adultos, criação de conteúdos digitais, comunicação e colaboração, segurança e resolução de problemas. Parágrafo único- Para efeitos do disposto no inciso XII do caput deste artigo, as relações entre o ensino e a aprendizagem digital deverão prever técnicas, ferramentas e recursos digitais que fortaleçam os papéis de docência e aprendizagem do professor e do aluno e que criem espaços coletivos de mútuo desenvolvimento. (NR) (Brasil. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2023).<sup>18</sup>

A rotina escolar está cada dia mais entrelaçada com a presença das mídias. A geração que compõe nossa realidade educacional é a chamada Geração Z<sup>19</sup>, cujas interações estão intrinsecamente relacionadas aos conteúdos absorvidos através das mídias sociais. A identificação de tal fato é tanta que há uma Política Pública do Estado de Mato Grosso chamada “Educação 10 anos”, oficializada pelo Decreto nº 1.497, de 10 de outubro de 2022, o qual, em seu Artigo 3º, inciso III, destaca que um dos pilares fundamentais para se alcançar as metas é o uso de tecnologia no ambiente escolar. Para isso, realiza a aquisição de Smart TVs e Chromebooks para as unidades escolares, além de estruturar a conectividade nas mesmas.

Os estudantes, fora do ambiente escolar, já são produtores de conteúdos midiáticos (vídeos de TikTok, Instagram, entre outros): “Podemos dizer que elas ‘educam’ informalmente

<sup>17</sup> Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2022-06/cem-anos-do-radio-no-brasil-das-emissoras-pioneiras-ate-era-de-ouro>

<sup>18</sup> O artigo 4º da LDB faz parte da LEI Nº 14.533, DE 11 DE JANEIRO DE 2023, que Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. (Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/lei/L14533.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14533.htm))

<sup>19</sup> Como a internet já existia quando nasceram, não sabem viver sem ela. Disponível: <https://www.academiapaulistadeletras.org.br/artigos.asp?materia=1190#:~:text=Quem%20nasceu%20entre%201996%20e,2010%2C%20chegou%20a%20Gera%C3%A7%C3%A3o%20Alfa.>

as pessoas” (Oliveira; Castilho, 2009, p. 263). Redirecionar essa produção para dentro da escola é, também, um dos desafios da proposição desta pesquisa a partir do papel da rádio escolar, mobilizando saberes que ampliem a interação dos alunos com a comunidade escolar.

A rádio escolar se enquadra como uma TIC e, assim como as demais ferramentas tecnológicas, precisa ser utilizada com finalidades pré-estabelecidas para que não se torne uma mera ferramenta que não traga nenhum significado ou reflexão ao processo de ensino:

Mais do que um modismo, a apropriação das TICs no universo escolar merece uma discussão aprofundada. Caso contrário, elas correm o risco de tornarem-se meros recursos didáticos para ensinar determinados conteúdos, sem que haja qualquer reflexão sobre suas características, ou mesmo serem encaradas como o fim do processo, em uma visão tecnicista da educação (Andrelo, 2012, p. 140).

As TICs se mostram aos alunos como uma “escola sem paredes”<sup>20</sup>. Ao fazermos uso da rádio, tornamos o ensino ativo, relevante e válido.

Os meios de comunicação desempenham também um importante papel educativo, transformando-se, na prática, numa segunda escola, paralela à convencional. Os meios são processos eficientes de educação informal, porque ensinam de forma atraente e voluntária - ninguém é obrigado, ao contrário da escola, a observar, julgar e agir tanto individual como coletivamente (Moran, 1993, p. 19).

O uso da rádio como ferramenta pedagógica tira o aluno do papel de coadjuvante para assumir um papel de protagonista, contribuindo, assim, para o pleno exercício da cidadania ao representar a comunidade escolar e seu coletivo. É isso que a torna uma ferramenta educacional.

Pinsky (2003) afirma que o aluno precisa, de fato, se perceber como sujeito histórico, fato que o humaniza e não o faz mera matéria de uma organização social de produção, quer material ou simbólica. Ainda podemos evidenciar a rádio como uma ferramenta capaz de contribuir para a construção de diversos conhecimentos, transformando a convivência do estudante com a comunidade escolar, otimizando o trabalho em grupo, ampliando saberes e aprendizados, desenvolvendo a oralidade, criatividade e senso crítico, levando à compreensão de que a comunicação é o centro do processo educativo, movendo o aluno à percepção de ser o protagonista do processo.

Segundo Moran (2007, p.22), “para promover o desenvolvimento integral da criança e do jovem, só é possível com a união do conteúdo com a vivência em outros espaços de aprendizagem”.

A rádio local é uma emissora de programação especializada dentro de uma concepção generalista de enfoque geral sobre tudo o que concerne à localidade em que está situada. Uma rádio que atende aos interesses, responde aos gostos e necessidades de serviços de comunicação. Está centrada na vida social, econômica, política e cultural de sua área de abrangência e também em tudo o que ocorre em seu exterior e que tenha

---

<sup>20</sup> Sandra Elise Bonin Barbieri e Rosane Cabral Zucolo, em seu artigo denominado “O uso da rádio escola como ferramenta de socialização e inserção escolar” colocam que o professor e a escola na modernidade não podem descartar as presenças das mídias no cotidiano escolar, pois elas se apresentam aos alunos como uma escola sem paredes por serem agradáveis, sedutoras e atraentes.

repercussão na vida da comunidade (Cebrián, 2001, p. 146).

No momento em que o aluno participa da montagem de pauta, pesquisas para programação e execução de um programa, ele se torna parte efetiva da comunidade escolar à qual convive, pois a função social da rádio é auscultar e propagar as vozes da comunidade onde está inserida. É trazer ao aluno o sentimento de cidadania e o desejo de praticá-la. Além de tornar relevante o espaço local de convivência do estudante, por mais que existam mídias com alcances maiores, as mídias compartilhadas em ambientes como a comunidade escolar fortalecem a construção de vínculos e de reivindicações, pois, nesse espaço, compartilham-se os mais diversos sentimentos, como valores, emoções, alegrias e tristezas: “A relevância exercida pelo espaço local requer e reforça a necessidade de meios de comunicação que contemplem essa realidade” (Ramires, 2007, p. 81).

A rádio escolar favorece a comunicação entre os alunos e a comunidade escolar, buscando uma linguagem de melhor compreensão e produzindo maior dinamismo no processo de ensino e aprendizagem. Nessa direção, Meira (2024) destaca que é papel da escola criar ambientes de aprendizagem, sejam eles físicos ou virtuais, com a capacidade de aumentar o interesse dos estudantes pelos conteúdos do currículo.

O fator primordial para a escolha da rádio como ferramenta de ensino reside em seu caráter de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), que se revela como uma potencialidade pedagógica significativa para o desenvolvimento e funcionamento do processo educativo. Na elaboração da programação, os alunos engajam-se em diversas atividades, como a leitura de jornais, a realização de pesquisas na internet, a captura de fotografias e a visualização de conteúdos televisivos, utilizando uma variedade de meios tecnológicos para construir pautas informativas e relevantes.

Ademais, essa abordagem configura-se como uma metodologia ativa, na qual os alunos participam de todo o processo de construção do conhecimento. Ao aprender na prática, eles não apenas se integram aos currículos escolares, mas também exploram novos espaços de aprendizagem, ampliando suas experiências educativas e desenvolvendo novas habilidades.

Os benefícios dessa ferramenta de metodologia ativa distinguem-se claramente das abordagens tradicionais, uma vez que transferem o protagonismo aos estudantes. Ao assumirem diversos papéis no funcionamento da rádio, os alunos engajam-se em atividades de maneira dinâmica, inovadora e significativa. Esse envolvimento não apenas enriquece o processo de aprendizagem, mas também promove um aprendizado mais significativo e relevante, ao possibilitar que os estudantes se tornem agentes ativos na construção do conhecimento.

### 3.3 SINTONIZANDO O DEVER DE MEMÓRIA E A HISTORICIDADE DO SUJEITO ATRAVÉS DA RÁDIO

*Tuas ruas, praças e templos  
Em lugar da floresta imponente  
Dão à pátria soberbos exemplos  
De trabalho fecundo e valente  
No sem fim da Amazônia selvagem  
És o marco da fé que conduz  
O Brasil à visão da imagem  
Do ideal que teu nome traduz  
Ary de Lima.*

Ainda que se verifiquem avanços e novas propostas pedagógicas, sempre na busca de aperfeiçoar o fazer pedagógico dos professores, muitos ainda se deparam com desafios e obstáculos constantes no esforço de se desassociar da educação bancária. Pode-se atribuir essa persistência a diversos fatores, como o excesso de carga horária trabalhada, currículos engessados por materiais impostos pelas secretarias de educação, a imposição para cumprir metas institucionais, além de lidar com a exigência de obter resultados internos e externos.

Paulo Freire (2021; 2016; 1967) interpela a realidade e sobre a dinâmica da sociedade, principalmente referente às desigualdades sociais, econômicas e culturais instituídas, que ocultam sua natureza política, mas não impedem reflexões e ações transformadoras diante dessa realidade contraditória, cuja funcionalidade se estrutura para inviabilizar a vida humana integralmente. Freire parte do pressuposto de uma realidade social e histórica que se assenta na força e no poder de uma minoria (os opressores) que controla os oprimidos, impedindo o direito vocacionado do ser humano.

É preciso, porém, que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na compreensão do futuro como problema e na vocação para o ser mais como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos (Freire, 2021, p. 76).

Freire, dessa forma, problematiza a realidade humana produzida historicamente. E sua posição se baseia na assertiva de descortinar os processos que, sendo a história uma produção humana, ao mesmo tempo implica formas de poder que se estruturam entre os opressores e os oprimidos (Freire, 2016; 1996; 1967).

Os oprimidos se constituem e se materializam por condições de organização da vida e impedimentos de acesso que prejudicam sua vocação humana (ser mais) (Freire, 2021) em razão da força do opressor. Disso decorre a urgência de uma educação libertadora, de uma pedagogia, de um novo balizamento de formação humana e escolar, portanto, necessária para romper com a educação bancária: “Em que pese o ensino “bancário”, que deforma a necessária criatividade do educando e do educador” (Freire, 1996, p. 14).

Dessa urgência, pode-se entender o que Fonseca (2003, p. 32) sublinha referente ao fato de que “estamos permanentemente debatendo e indagando: o que da cultura, da memória, da experiência humana devemos ensinar e transmitir aos homens em nossas aulas de história? O que é significativo, válido e importante de ser ensinado [...]”. É dessa medida que Fonseca (2006, p. 127) reforça que “nós, professores, não estamos na história, mas fazemos, aprendemos e ensinamos História”.

Sob o horizonte de Freire, de uma ação que direciona as práticas educativas vocacionadas pela existência e pela luta contra a opressão, elegemos como categoria central o conceito de dever de memória de Paul Ricoeur. Torna-se necessário, nesse fazer histórico, um reposicionamento narrativo consciente para desvelar as lacunas históricas que refletem os impedimentos, os esquecimentos e a brutalidade contra a vida, provenientes de práticas que destituem o direito e o fato de existir, além de reescrever e inscrever os sujeitos na história.

Tratam-se de pessoas, grupos, comunidades e sociedades, tanto no movimento local quanto no universal do humano, que se replicaram pelas formas de poder que atuam como dominação para reproduzir esse próprio poder. Para Ricoeur (2007), o dever de memória é uma questão de justiça diante das narrativas únicas. Ricoeur ainda nos diz que a história só possui memória quando participamos dela.

Freire (1987) ressalta a relação de como é necessária uma práxis que possa orientar uma ação visando à superação dessas contradições. A dominação é causada pela desumanização do opressor aos seus oprimidos. Assim, ocorre uma luta para recuperar a humanidade dos oprimidos. O ser humano é um ser inacabado, em um processo constante de humanização, ou seja, uma “vocação ontológica”<sup>21</sup>. A consciência e a transformação do meio devem acontecer em sociedade, até porque o homem é um ser social.

Assim, a educação bancária se caracteriza por não estimular a autonomia nem a criticidade dos alunos, destituindo o sujeito da história e priorizando um pensamento mecânico, no qual, no espaço escolar, o professor atua como mero transmissor de conteúdos desconectados da realidade cultural, sendo a verdade absoluta atribuída à sua autoridade enquanto detentor do conhecimento:

Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica em um sujeito – o narrador – e em objetos pacientes, ouvintes – os educandos (Freire, 1987, p. 33).

---

<sup>21</sup> Paulo Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1987) coloca que, a vocação ontológica do ser humano é ser sujeito e não objeto.

Em uma sociedade opressora, as pessoas são compelidas a se silenciarem e a não expressarem suas opiniões, tornando-se submissas aos detentores do poder. Dessa forma, é preciso promover a compreensão da existência de diversas visões de mundo, nas quais somente através da dialogicidade essas visões podem ser compartilhadas e vivenciadas, sem a imposição de um dominador, mas baseadas em uma pedagogia libertadora e humanista.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (Freire, 1987, p. 44).

Reestruturar as práticas pedagógicas vai muito além de inovar em métodos de ensino; é, sim, uma transformação social e consciente, que revela como o ensino é prezado pela classe opressora que impõe e limita o que pode ou não ser ensinado, fazendo os educadores reféns de velhas práticas associadas a histórias oficiais.

A educação na luta contra a opressão, segundo Paulo Freire, é um ato político sob a esperança da prática para a liberdade contra domesticação. A existência humana não pode ser muda, exige uma pedagogia que promova a expressão, a escuta e a transformação da realidade. Falar o mundo e com o mundo, nesse contexto, significa compreendê-lo criticamente e agir sobre ele, rompendo com o silêncio imposto pelas estruturas de dominação. A palavra, nessa medida, se torna a mediação do diálogo e da práxis, e não da repetição mecânica de conteúdos impostos. O diálogo não trata apenas da comunicação, mas de uma produção de novas relações com a realidade para a produção de uma consciência crítica e situada pelo protagonismo da história. Desse modo, ensinar é um ato político, que exige escuta ativa e compromisso com a emancipação.

Portanto, a escola não pode ser um espaço de neutralidade, mas sim de questionamento e transformação. Através do diálogo, os estudantes aprendem a problematizar o mundo e a construir novos sentidos. A educação, nesse viés, é movimento contínuo de reinvenção, revestida pela urgência da transformação. Freire nos lembra que ensinar é também aprender, e que todo ato educativo é uma aposta na humanização.

### 3.4 DEVER DE MEMÓRIA: UMA PRÁXIS NECESSÁRIA

Freire (1987) nos apresenta a educação problematizadora, na qual os educandos vão desenvolvendo uma compreensão de mundo, não como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo, em que eles estão inseridos e são responsáveis por aquilo que fazem com seu mundo.

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada (Freire, 1987, p. 40).

Certamente, é um desafio constante para o professor, no exercício do ensino de História, contrapor todos os obstáculos que impedem a prática da educação problematizadora, sejam eles de origem curricular, material ou prática. Abordando a ordem curricular, Freire (1987) acentua a diferença entre ambos os modelos de educação na organização do conteúdo:

Para o “educador-bancário”, na sua antidialógica, a pergunta, obviamente, não é a propósito do conteúdo do diálogo, que para ele não existe, mas a respeito do programa sobre o qual dissertará a seus alunos. E a esta pergunta responderá ele mesmo, organizando seu programa. Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (Freire, 1987, p. 47).

O material disponibilizado pela rede estadual do Estado de Mato Grosso, denominado “material estruturado”<sup>22</sup>, demonstra de maneira clara a permanência de vestígios do ensino bancário, cuja tradicionalidade oculta relações de imposições e negação dos processos de construção de conhecimento, porque se funda na imposição de um conhecimento pronto. Podemos afirmar que a educação teve avanços em comparação à educação bancária que Freire cita em suas obras:

Estamos numa fase de transição; nem estamos no modelo industrial (embora mantenhamos muitas de suas estruturas organizacionais e mentais) nem chegamos ao modelo de sociedade do conhecimento, embora parcialmente incorporem alguns dos seus valores e expectativas (Moran, 2007, p. 16).

A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC) realiza, desde o ano de 2022, a Avaliação do Sistema Estruturado de Educação (SEE), na qual são aplicadas e avaliadas somente questões da apostila para comprovar se o professor cumpriu com as metas determinadas. Na própria cartilha da SEDUC, que explica sobre os planos para “Educação 10 anos”, destaca-se, no item #1 - Sistema Estruturado de Ensino, que devem ocorrer avaliações permanentes. Ainda, no item #5 - Avaliação (Avalia MT), consta que: “[...] a avaliação educacional ganha múltiplas possibilidades, foco e funções como um importante instrumento

---

<sup>22</sup> O material estruturado do Estado de Mato Grosso foi implantado em 2022, após uma pesquisa realizada em 2021 por um grupo de empresários denominado Mato Grosso em Evolução, em parceria com a consultoria Falconi. O objetivo da pesquisa foi diagnosticar o nível da educação no Estado, e os resultados indicaram que os estudantes não apresentavam proficiência adequada. Em resposta a essa situação, o Governo do Estado criou 30 políticas públicas, sendo uma delas o #Sistema Estruturado de Ensino. Este sistema é uma abordagem planejada e integrada que conecta o livro didático à plataforma digital, à formação de professores, à avaliação e à assessoria pedagógica. Todo esse sistema está sob a responsabilidade da Fundação Getúlio Vargas (FGV). (Revista Educação 10 Anos, 1ª Edição, outubro de 2022).

de gestão das políticas educacionais, pois assume uma posição de centralidade e complexidade, avançando de microavaliações (internas) para as macroavaliações (externas)...”(Revista Educação 10 anos, 1º Edição, outubro de 2022).

Os resultados dessas avaliações geram índices para as escolas e para os professores, submetendo as práticas pedagógicas e as atividades curriculares a determinações previamente estabelecidas como capacidade de eficácia. Há de destacar que esse movimento, dependendo de atingir a meta colocada pela SEDUC, pode levar a escola e o professor a receberem bonificações ao fim do ano letivo, chamadas de Gratificação Anual por Eficiência e Resultado (GR), sendo a GR é um parâmetro de mercado para a produtividade do professor.

Para receber a GR, os servidores precisam cumprir metas individuais e coletivas, como participar de formações, contribuir para a redução do absenteísmo e alcançar resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem. É uma forma justa e eficaz de reconhecer o esforço dedicado por todos que trabalham pela educação de qualidade em Mato Grosso! (GR - Gratificação Anual por Eficiência e Resultado - 2024).<sup>23</sup>

Os parâmetros e índices mercadológicos referem-se a novos obstáculos ao trabalho do professor. Bittencourt (2008), em sua obra “História, fundamentos e métodos”, afirma o seguinte:

Os sistemas avaliativos organizados pelo Estado brasileiro, como a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), assim como os efetivados pelos governos estaduais ou municipais, ou ainda a avaliação em aliança com a política proposta pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) por intermédio da qual se aplica o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), têm determinado a constituição de verdadeiros currículos nacionais extraoficiais que acabam por universalizar conteúdos que os alunos devem aprender obrigatoriamente para a realização das provas (Bittencourt, 2018, p. 83-84).

Bittencourt (2018) ainda evidencia que os conteúdos escolares e métodos de ensino estão propostos na perspectiva de um currículo avaliador, em que os conteúdos são selecionados em função do que se pretende avaliar externamente. Diante dessa realidade, é imprescindível refletirmos sobre as práticas pedagógicas docentes para rompermos com a força da ideologia do ensino tradicional – a tarefa é imensa e certamente levará algum tempo, pois, como apontado por Moran (2007), “organizar processos de ensino e aprendizagem que atendam às complexas necessidades de uma sociedade levará décadas”.

Sabemos que da teoria para a ação há um caminho a ser trilhado, contudo, há a urgência de romper com os discursos oficiais e ideológicos que destituem a realidade da historicidade. Nessa direção, a pequena historiografia, na particularidade do ensino de História, se apresenta como um caminho potencial para estabelecer novas estratégias e relações pedagógicas, nas quais o dever de memória, aliado às metodologias ativas, é tensionado para uma

---

<sup>23</sup> Disponível em: <https://gr.seduc.mt.gov.br/>.

intencionalidade voltada à construção de novas práticas pedagógicas.

As práticas pedagógicas, sob uma base teórica crítica e pedagógica no ensino de história, implicam, pelas complexidades da realidade, manifestações derivadas das práticas sociais, de novas problematizações capazes de romper com os modelos eurocêntricos e saberes produtivistas, sem criticidade, do conhecimento pronto (Savoine, 2021, p. 35).

Ao analisarmos o ensino de história através do dever de memória de Paul Ricœur, há a necessidade da análise da conscientização que o aluno possui sobre seu lugar na história. O significado de conscientização vem da maneira como o sujeito vê o mundo através de sua consciência. A relação da consciência com a realidade é uma ação dialética: “preciso estar consciente da realidade para que eu possa transformá-la”.

conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens (Freire, 1979, p. 15).

Silva e Fonseca (2010, p. 29) esclarecem que “O professor deve ter uma relação crítica, nunca de submissão ao livro de História, que, como todo texto, toda fonte, merece ser questionado, problematizado e amplamente explorado com os alunos”. Na continuidade desse pensamento, os conteúdos precisam ser pensados e repensados, planejados para que se tornem importantes para o estudante, para que este se torne protagonista no processo de aprendizagem.

Ao trazermos o dever de memória como uma ferramenta para uma visão emancipadora da conscientização do aluno, de entender o processo de um conhecimento que ele tinha, porém não sabia que tinha, de uma história que ele faz parte, mas não se reconhece, torna-se a passagem de um estado de alienação para um estado de conexão. Freire, em sua obra ‘Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire’ (1979, p. 15), fala sobre a conscientização como compromisso histórico, que determina a direção da construção coletiva da história: “Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo”. Logo, retirar o estudante desse estado de alienação e torná-los sujeitos transformadores conscientes de sua historicidade.

O dever de memória de Paul Ricœur (2007) nos leva a entender a existência de confrontos de narrativas e que a história é feita por pessoas, porém não somente pelas pessoas registradas nos documentos oficiais, o que gera memórias que fazem com que cada indivíduo se identifique ao participar dela. Com isso, nos movemos a pensar e elaborar métodos para que

esse sentimento de consciência e historicidade seja adquirido pelos estudantes, incentivando-os a criar memórias e ressignificar a história existente ao seu redor.

Compreender que o dever de memória é uma exortação a não esquecer, a lembrar, e que a prática do esquecimento é uma questão política que gera dano, fraqueza e lacuna. Ricoeur diz:

[...] lembrar-se não é somente acolher, receber uma imagem do passado, como também buscá-la, ‘fazer’ alguma coisa. O verbo ‘lembrar-se’ faz par com o substantivo ‘lembrança’. O que esse verbo designa é o fato de que a memória é ‘exercitada’. [...] o reconhecimento, que coroa a busca bem-sucedida, designa a face cognitiva da recordação, ao passo que o esforço e o trabalho se inscrevem no campo prático (Ricoeur, 2007, p. 71).

Existem várias lacunas deixadas quando não se faz uso do dever de memória, as quais podem ser percebidas não somente nas narrativas históricas, mas também nos livros didáticos e nos discursos oficiais da história, tornando, assim, a disciplina de história maçante e sem significado histórico ou consciente para os estudantes.

A história é construída a partir de vários elementos, entre eles as memórias, que são partes de algo que gera uma identidade ao ser humano. Memória é uma maneira de manter vivo um evento, resgatar, conservar, estimular amores e ódios. Assim, quando ensinamos história através dos eventos, como selecionamos as memórias? Quais validamos ou invalidamos nesse processo? A quem perdoamos e como escolhemos os lados, os heróis, os pioneiros?

O dever de memória é a antítese do dever do esquecimento, praticado há tanto tempo pelos opressores. É um conjunto de práticas e ações éticas, de conscientização, moral e civilizatórias, que não nos permite o esquecimento. É sobre essa dimensão que Ricoeur (2007, p. 101) assegura que “O dever de memória é o dever de fazer justiça, pela lembrança, a um outro que não a si.”

O ensino do dever de memória na disciplina de história é uma prática social e política, problematizadora em torno de uma memória coletiva de sujeitos minorizados que foram retirados da narrativa histórica em nome de uma narrativa de vencedores, brancos, pioneiros, capitalista, que formam uma identidade homogênea e unificadora, “Por que a memória haveria de ser atribuída apenas a mim, a ti, a ela ou ele [...]” (Ricoeur, 2007, p.105).

Assim, o dever de memória se converte em uma prática pedagógica, didática e metodológica responsável por apresentar identidades múltiplas, capaz de restaurar uma nova disposição em sala de aula, numa tentativa de não repetição. Isso realiza uma agenda política e coletiva de construção de saberes em torno de novas narrativas que atendam as categorias historicamente invisibilizadas.

### 3.5 A RÁDIO ESCOLAR COMO FERRAMENTA DE MEMÓRIA: O LUGAR NO OBJETO DE PESQUISA

A rádio escolar surge como um instrumento tecnológico educativo contemporâneo, eficaz para o desenvolvimento do conceito de dever de memória entre os estudantes. Ricoeur (2007), ao realizar suas análises e reflexões sobre a memória, pondera de maneira enfática a importância de rememorar o passado com reflexão e criticidade, compreendendo o presente e delineando o futuro.

A rádio escolar é uma ferramenta de mídia interativa, onde os estudantes podem explorar e compartilhar histórias e experiências vivenciadas tanto por eles quanto pela comunidade escolar. Através da programação da rádio, os alunos desenvolvem e divulgam temas históricos relevantes à perspectiva social e cultural da comunidade escolar, promovendo, assim, uma compreensão mais profunda e significativa dos temas e conteúdos divulgados.

Ao entrevistar integrantes da comunidade escolar e familiares que abordam eventos e experiências, preservam-se histórias individuais que possibilitam reinterpretar o passado à luz de memórias consideradas não oficiais, mas que geram significado e relevância para a compreensão dos estudantes para com a história, suscitando maior engajamento e interesse por parte deles.

A rádio, ao desempenhar o papel de compartilhar e registrar histórias através de entrevistas e programações, torna-se crucial para a preservação da memória local, coletiva e não oficial, abordando a diversidade de experiências e perspectivas possíveis das memórias.

Saviani (2011) defende que o processo educacional deve partir da realidade concreta dos estudantes, levando-os à compreensão do contexto histórico e social no qual estão inseridos. O desenvolvimento do ensino e da aprendizagem segue o percurso da consciência ingênua para a consciência crítica, ou seja, da Prática Social para a Prática Social. Assim, a escola deve partir do dia a dia dos alunos para levá-los à apropriação dos conhecimentos científicos e sistematizados.

A rádio escolar terá o papel, através do protagonismo estudantil, de vincular a realidade social do aluno à história local, para que ele possa utilizá-la para uma melhor compreensão do papel dos trabalhadores no processo de construção e desenvolvimento da cidade de Sinop. Rompendo com a visão da história única contada, que enaltece somente os pioneiros, e vinculando demais personagens dessa história, fazendo com que o aluno adquira um conhecimento pautado em criticidade, capacidade de interpretar a realidade e atuar nela de maneira mais autônoma.

Outrossim, Saviani (2011), em sua obra *Pedagogia Histórico-Crítica*, faz uma denúncia à educação bancária tradicional, que prepara o aluno somente para ter acesso ao conteúdo, sem questionamentos, com muita teoria e pouca prática, formando um aluno voltado para uma sociedade econômica. Nesse contexto, Saviani (2011) argumenta que a educação deve ser crítica, histórica e transformadora. O professor, nesse processo, é um sujeito ativo e implicado nas relações e processos para apropriação do conhecimento histórico na problematização histórica da realidade.

A rádio escolar, como metodologia ativa, possibilita que o aluno seja o centro do processo de aprendizagem prática. Nesse cenário, envolvendo mais do que a simples recepção passiva de informações, desenvolvemos uma educação participativa. Como defende Freire (1987), a educação é um processo de dialogicidade, de construção coletiva, que vai além da simples transmissão de conhecimento e promove a emancipação dos sujeitos.

Os conteúdos ensinados em sala de aula, muitas vezes, não estão ligados à prática social do aluno. O pioneiro, tão destacado nas histórias oficiais, não faz sentido e não gera pertencimento ao estudante. Saviani (2011, p. 67) coloca que: “Elaboração do saber não é sinônimo de produção do saber. A produção do saber é social, ocorre no interior das relações sociais”. Dessa maneira, a rádio se alinha a esse conceito para desenvolver as relações sociais que acontecem na comunidade escolar, através do dever de memória, ao darmos justo destaque aos trabalhadores e trabalhadoras que pertencem à construção do processo histórico do município, mas que são negligenciados por serem substituídos por um padrão de pioneiro pré-estabelecido.

Chimamanda (2009) de forma assertiva coloca que “a história única cria estereótipos; não é que sejam mentiras, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história<sup>24</sup>”. Nesse contexto, temos a escola em disputa: de um lado, a escola classista, com sua força reprodutora de desigualdades, e de outro a escola em seu papel transformador, com espaço de produção/construção/apropriação coletiva do conhecimento histórico e cultural. Esta sempre em um enfretamento de muitos desafios sobre os que fazeres pedagógicos e

---

<sup>24</sup> Apenas para efeito de leitura da pesquisa, partindo dessa reflexão, a rádio escolar, que tem origem no contexto de uma realidade de migração, como o caso do Município de Sinop, Mato Grosso, se institui como um espaço para contar outras histórias que contribuíram e permanecem contribuindo para a formação da cidade, da escola e do espaço escolar, através do seu quadro semanal “No ar: Vozes da nossa história”. Os sujeitos participantes, já categorizados, foram selecionados a partir da etapa três do projeto. Após a compreensão dos estudantes sobre História Local, Dever de Memória e pequena Historiografia, realizamos uma sondagem e triagem a partir da pequena historiografia de cada aluno participante da pesquisa, expandindo posteriormente para a comunidade escolar, envolvendo assim todas as possibilidades de construção de uma historicidade não pautada em registros oficiais únicos, que muitas vezes retiraram a dignidade das pessoas, mas sim em histórias capazes de reparar essa dignidade. Chimamanda (2009) acrescenta: “É impossível se envolver com um lugar ou pessoas sem se envolver com todas as histórias daquele lugar ou pessoas.”

humanos.

A escola, como colocado por Saviani (2011), é um local que deve exercer um papel de transformação, um espaço político de contradições que deve superar o papel reprodutivista e oferecer ação, para que o estudante possa exercer cidadania, sendo capaz de interpretar a realidade e modificá-la. Não pode existir sociedade democrática se não houver preocupação com a conscientização do sujeito; caso contrário, como já colocado por Marx (1867), será uma elite que se sobrepõe a pessoas alienadas.

### 3.6 A HISTÓRIA LOCAL NA METODOLOGIA ATIVA PARA ALÉM DA PROBLEMATIZAÇÃO

A História Local tem seu pioneirismo na França nos anos 1950 com a escola dos Annales, sob uma perspectiva de um novo fazer histórico, como forma de atribuir protagonismo aos sujeitos anônimos das narrativas das grandes histórias. “Essa nova tendência, que abordaria o “pequeno espaço”, se fortalece nos anos 1950 e ficou conhecida na França como “História Local” (Barros, 2022).

No Brasil, o estudo da História Local teve seu início nas décadas de 1970 e 1980, quando “as propostas curriculares foram organizadas em círculos concêntricos, com abordagem dos estudos sociais partindo da realidade mais próxima do aluno” (Germinari; Buczenko, 2012, p. 128).

A disciplina de História, pensada como componente curricular, parte do pressuposto do aluno como sujeito histórico, tendo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), a responsabilidade por estabelecer relações, produzir consciência e conexão entre culturas, espaços e tempos. Os PCN's instituíam como parte vital do ensino de História o estudo da História Local. O trecho abaixo, citado do documento em questão, estabelece a importância do estudo da história local para a compreensão do aluno como sujeito histórico:

A preocupação com os estudos de história local é a de que os alunos ampliem a capacidade de observar o seu entorno para a compreensão de relações sociais e econômicas existentes no seu próprio tempo e reconheçam a presença de outros tempos no seu dia a dia (Brasil, 1997, p. 40).

Os locais em que convivemos e nos relacionamos trazem vestígios e marcas do tempo presente e passado. Selva Guimarães (2006, p.127) corrobora o assunto ao afirmar que “O local e o cotidiano como locais de memórias são constitutivos, ricos de possibilidades educativas, formativas”.

A disciplina de História, com ênfase na História Local, a partir de sua inserção no

currículo escolar, apontou diversas lacunas para que a prática realmente fosse realizada; os agentes federativos, através de suas secretarias educacionais, procuraram e procuram criar estratégias para trazer a História Local para a sala de aula. Porém, de modo geral, utilizam materiais produzidos a partir da visão pioneira e política dos locais. As dificuldades, como apontadas por Fonseca (2006), vão desde a rígida fragmentação dos espaços às fontes de estudo e documentos disponíveis aos professores.

As dimensões locais dos estudantes são ambientes ricos em problematização, vivências e historicidades que podem e devem ser explorados no cotidiano do ambiente escolar. Ensinar história não é algo externo ao estudante, mas sim intrínseco, que deve ser transmitido através de métodos e práticas que despertem esse fazer e pertencer histórico.

O local e o cotidiano da criança e do jovem constituem e são constitutivos de importantes dimensões do viver; logo, podem ser problematizados, tematizados e explorados no dia a dia da sala de aula, com criatividade, a partir de diferentes situações, fontes e linguagens. Assim, o ensinar e o aprender História não são algo externo, a ser proposto e difundido com uma metodologia específica, mas sim a ser construído no diálogo, na experiência cotidiana, em um trabalho que valorize a diversidade e a complexidade, de forma ativa e crítica (Fonseca, 2006, p. 132).

Samuel (1989) problematiza a produção das memórias, sublinhando que elas são encontradas não somente nas histórias oficiais dos livros ou materiais didáticos, mas também no “muro dobrando a esquina”, no supermercado, na feira:

A história local requer um tipo de conhecimento diferente daquele focalizado no alto nível de desenvolvimento nacional e dá ao pesquisador uma ideia muito mais imediata do passado. Ele a encontra dobrando a esquina e descendo a rua. Ele pode ouvir os seus ecos no mercado, ler o seu grafite nas paredes, seguir suas pegadas nos campos (Samuel, 1989, p. 220).

Nessa direção, Bittencourt (2008) afirma que a História Local está ligada à história do cotidiano, levando pessoas comuns a serem participantes. Ela também destaca que essa História vem sendo elaborada por diferentes tipos de pesquisadores, incluindo políticos ou intelectuais, porém com objetivos distintos. Além disso, alerta que a História Local pode reproduzir padrões de repetições já encontrados em outros conteúdos históricos, ressaltando apenas os poderosos e as classes dominantes. Parte do trabalho docente é evitar esse padrão de repetição ao identificar uma História Local que crie vínculos com a vivência e as memórias dos estudantes. Usar metodologia ativa como forma de ensino é tornar o aluno protagonista do processo de ensino e aprendizagem é tirá-lo de mero espectador e torná-lo personagem principal.

A história local permite ao educando perceber-se como sendo parte integrante da história, não simples espectador do ensino desta, mas objeto e sujeito, construtor de fatos e acontecimentos que não são necessariamente lineares, mas permeados de descontinuidades próprias do processo histórico (Gambim, 2016, p. 5).

Partindo da compreensão de que o conhecimento não é produzido de maneira uniforme e padronizada pelos estudantes, bem como considerando que todos possuem particularidades

na maneira de aprender, é válido afirmar que as metodologias precisam ser ressignificadas e redirecionadas – em outras palavras: recriadas e reinventadas à luz das relações fundamentais dos sujeitos, com as quais se estabelecerão mediações necessárias no processo de ensino e aprendizagem. Trata-se de uma construção desafiadora.

As urgências de novas metodologias, como destaca Moran (2015, p. 18), “exigem pesquisar, avaliar situações, pontos de vista diferentes, fazer escolhas, assumir alguns riscos, aprender pela descoberta, caminhar do simples para o complexo”. Conseqüentemente, tais processos serão conduzidos pelos estudantes, trazendo maior autonomia e significado ao processo.

Os estudantes do século XXI, inseridos em uma sociedade do conhecimento, demandam um olhar do educador focado na compreensão dos processos de aprendizagem e na promoção desses processos por meio de uma nova concepção de como eles ocorrem, independentemente de quem é o sujeito e das suas condições circundantes. No mundo atual, marcado pela aceleração e pela transitoriedade das informações, o centro das atenções para o ser sujeito que aprende, a despeito da diversidade e da multiplicidade dos elementos envolvidos nesse processo (Bacich; Moran, 2018, p. 24).

No sentido de problematizar as lacunas produzidas pela história oficial, de implicar o aluno a lugar de protagonista do processo e gerar significado, a pequena historiografia surge como concepção metodológica de estratégias organizativas para a disciplina de História, pois, como sublinha Oliveira (2023):

O narrado possui, entretanto, uma dimensão simbólica, pois não consiste no acesso direto aos acontecimentos históricos, porém permite aos historiadores/pesquisadores acompanhar as correlações entre a história e os sujeitos e a produção simbólica; o que permite compreender os diferentes significados que indivíduos e grupos sociais atribuem às suas experiências (Oliveira, 2023, p. 57).

Ao propormos realizar a ausculta dos alunos pela pequena historiografia, onde suas vivências, seus conhecimentos prévios e suas experiências trazem protagonismo e atribuem sentido e consciência histórica para a construção da história, Oliveira (2023, p. 93) afirma que, para a construção dessa consciência histórica, “entendemos como necessário inserir os estudantes no processo de investigação histórica a partir do trabalho com fontes, contemplando outros ambientes para além da sala de aula.”

Ainda, Saviani (1944, p. 65) questiona: “Para que serve ensinar uma disciplina como geografia, história ou português aos alunos concretos com os quais se vai trabalhar? Em que essas disciplinas são relevantes para o progresso, para o avanço e para o desenvolvimento desses alunos?”.

O ensino e a aprendizagem com a metodologia ativa sustentada na rádio escolar se apresentam como uma potencialidade para criar um espaço que favoreça novas relações pedagógicas e estabeleça novos movimentos com o saber elaborado no espaço escolar (Saviani,

1944, p. 65). Nessa direção, o conhecimento histórico exige (re)afirmar os sujeitos com conhecimentos que se traduzam da e para a realidade efetiva de quem aprende.

Enquanto o cientista está interessado em fazer avançar a sua área de conhecimento, em fazer progredir a ciência, o professor está mais interessado em fazer progredir o aluno. O professor vê o conhecimento como um meio para o crescimento do aluno, ao passo que para o cientista o conhecimento é um fim (Saviani, 1944, p. 65).

Nessa vertente, a construção do saber da consciência histórica crítica, com base na concepção do dever de memória, coloca em centralidade a questão de justiça aos discursos históricos homogêneos, protagonizando os alunos através da metodologia ativa, levando-os à construção de saberes a partir de suas vivências e experiências.

## 4 METODOLOGIA DA PESQUISA

### 4.1 ROMPENDO AS PAREDES E ASSUMINDO O PROTAGONISMO

Esta seção aborda o método utilizado de pesquisa-ação com uma abordagem qualitativa que “possui como uma das principais características a objetivação do fenômeno a ser pesquisado, por meio da compreensão da percepção subjetiva do sujeito, que será descrita e explicada a partir da relação estabelecida entre o sujeito e o contexto no qual o fenômeno se insere” (Silveira; Córdova, 2009). <sup>25</sup>Já a pesquisa-ação, como coloca Tripp (2005, p. 445): “é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores, de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”.

A pesquisa-ação envolve a fase exploratória, fase principal de planejamento, fase da ação e fase de avaliação. Thiollent coloca que:

Num primeiro caso, a pesquisa-ação é organizada para realizar os objetivos práticos de um ator social homogêneo dispendo de suficiente autonomia para encomendar e controlar a pesquisa. O ator é frequentemente uma associação ou um agrupamento ativo. Os pesquisadores assumem os objetivos definidos e orientam a investigação em função dos meios disponíveis (Thiollent, 1986, p. 17).

Segundo Moran (2013), a metodologia ativa coloca o estudante no centro do processo de aprendizagem, ocasionando protagonismo, responsabilidade e autonomia aos alunos. Por sua vez, o psiquiatra americano William Glasser (1925-2013) conceitua, em sua obra ‘Teoria da Escolha’ (2001) que, para um aprendizado efetivo, a resposta não se encontra na repetição e memorização, mas sim na ação e na prática. O professor, nesse processo, tem o papel de guiar os alunos; quanto mais o aluno se envolve no processo, mais aprende efetivamente.

Ao considerarmos a pesquisa-ação e a metodologia ativa para o trabalho pedagógico, apresentamos o desenvolvimento da aula-oficina como ferramenta de uma aprendizagem ativa e prática dos estudantes:

Compreende-se que a utilização da aula-oficina no ensino de história assume novas dimensões, pois se torna uma ambiência de aprendizagem na qual os estudantes atuam no processo de ensino de forma ativa e permite que se reconheçam como sujeitos históricos do seu tempo e sujeitos de relações com a produção da existência humana (Soares, 2023, p. 58).

Indo na contramão dos métodos tradicionais, bancários e passivos de ensino, onde as aulas são majoritariamente expositivas, a aula oficina propicia um enfoque na agência dos alunos, colocando-os como sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento por

---

<sup>25</sup> Disponível em: <https://www.editorapublicar.com.br/blog/post/314816/a-abordagem-qualitativa-em-pesquisas-cient-ficas>

meio de atividades práticas.

A pesquisa foi iniciada por meio de uma conversa com os alunos, na qual foi explicado que eles estariam participando de um estudo acadêmico que consistiria em várias etapas, iniciando com a etapa 1 da aula oficina.

Dessa forma, foi realizada a primeira etapa da aula oficina, conforme apresentada no Apêndice A - “AULA OFICINA”. Foram realizadas as primeiras ações metodológicas com uma sondagem dos conhecimentos prévios dos estudantes a partir de um formulário em formato Google Forms. Conforme apresentado no Quadro 1, o referido formulário foi estruturado com perguntas específicas relacionadas ao rádio e à tecnologia, abrangendo aspectos como sua organização, condução, bem como os propósitos e objetivos associados.

**Quadro 1** - Conhecimentos prévios dos estudantes sobre rádio e suas tecnologias.

Formulário 1 “Conhecimentos prévios sobre rádio e suas tecnologias”	RESPOSTAS SIM	RESPOSTAS NÃO	RESPOSTAS
1) Você ouviu rádio/podcast?	3	5	
2) Você já esteve em um estúdio de rádio?	2	6	
3) Na sua opinião rádio serve para qual/quais finalidades?			Repassar informações importantes; Ouvir músicas; Entrevistas; Como meio de divulgação de propagandas; Podcast;
4) Você já montou ou teve acesso a uma pauta de programação?	1	7	
5) Você já realizou ou participou de uma entrevista?	2	6	
6) Você já fez ou participou de podcast?		8	
7) Você tem facilidade com tecnologias?	7	1	

Fonte: Autoria Própria, 2024.

Analisando os dados coletados por meio do questionário 1, foi traçado um conjunto de estratégias pedagógicas e didáticas que pudessem provocar novas problematizações e que, ao mesmo tempo, impulsionassem os alunos a reflexões, críticas e criações. Buscamos parceria com a faculdade de ensino privado, Faculdade de Sinop (FASIPE), com o curso de Jornalismo, junto ao seu coordenador, que nos encaminhou ao professor de estágio para que pudessemos realizar a oficina de capacitação dos estudantes.

A aula-oficina foi realizada no estúdio de rádio e podcast pertencente ao curso de Jornalismo, utilizando uma abordagem de metodologia ativa. Nesse formato, os estudantes participaram integralmente de todas as etapas do processo, assumindo o protagonismo nas atividades mediadas, conforme as fases descritas no Quadro 2.

### Quadro 2 – Roteiro Aula- Oficina Etapa 1.

1.	Apresentação dos alunos e diálogo sobre o que os alunos pensam ser o jornalismo? (Figura 1)
2.	Apresentação dos equipamentos utilizados para o funcionamento de uma rádio e para transmissão de Podcast (Figura 2)
3.	Roteiro de elaboração de pautas.
4.	Prática (participação dos alunos no Podcast dirigido pelos mesmos) (Figuras 3 e 4)

Fonte: Autoria Própria, 2024.

Na direção de mediar as provocações e imprimir novas problematizações na aula-oficina, iniciamos com compreensões básicas sobre a formação para a produção jornalística, sobre o que se pode entender por um material com foco no jornalismo, quais são as técnicas empregadas na produção desse material, como nos exemplos abaixo:

**Professor da FASIFE:** “Vocês sabem para que serve o curso de jornalismo?”

**AI:** “trabalhar na TV, realizar reportagens”

**Professor da FASIFE:** Não somente isso, o jornalista pode atuar na Televisão, rádio, como também pode ser assessor de imprensa dentre muitas outras opções”.

**Professor da FASIFE:** É necessário que para segurar a câmera da maneira correta as mãos fiquem longe da boca em uma distância de 4 a 5 dedos.

**Professor da FASIFE:** os botões que vocês irão mexer diariamente é o do volume dos microfones e caixas de som, para cima aumenta para baixo diminui. Esses microfones são 3D então captam o som com uma qualidade maior.

Seguindo essa estratégia, de uma melhor organização da pauta, foi necessário exercitar um Lide<sup>26</sup>:

**Professor da FASIFE:** o Lide são cinco perguntas que devem ser respondidas para a montagem da pauta: quem? onde? por quê? como? quando?

Na figura 1, é possível observar os estudantes engajados no processo de assimilação técnica e sistematização de conteúdo jornalístico durante a visita à FASIFE.

### Figura 1 - Apresentação dos alunos.

<sup>26</sup> No jornalismo, a lide (do inglês lead; em latim incipit) é a primeira parte de uma notícia. Geralmente o primeiro parágrafo com duas linhas posto em destaque que fornece ao leitor informação básica sobre o conteúdo.[1][2] A expressão inglesa lead tem, entre outras, a tradução de “primeiro”, “guia” ou “(o que vem) à frente”. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Lide\\_\(jornalismo\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Lide_(jornalismo))



Fonte: Autoria Própria, 2024.

**Figura 2 - Apresentação dos equipamentos.**



Fonte: Autoria Própria, 2024.

Conforme o roteiro delineado para a aula-oficina, os estudantes foram introduzidos aos equipamentos essenciais para o funcionamento de uma rádio escolar, como a mesa de som, os microfones, as caixas de som, entre outros dispositivos indispensáveis. Além disso, foi ressaltada a importância de reuniões semanais para uma organização mais eficiente das pautas, sendo sugerido que estas sejam distribuídas entre os alunos com base em suas respectivas áreas de interesse e afinidade.

**Figura 3 - Prática da Aula-Oficina.**



Fonte: Autoria Própria, 2024.

A metodologia ativa e a abordagem de aula-oficina destacam-se pela ênfase na realização de atividades práticas por parte dos estudantes, promovendo um ambiente propício à discussão, ao compartilhamento de ideias e à criação de soluções inovadoras. Essa dinâmica favorece o desenvolvimento do pensamento crítico e estimula a experimentação. Logo, a intenção da atividade prática, na qual os alunos assumem a condução do podcast – incluindo a direção, o controle da mesa de som e a gestão dos takes -, é evidenciar que o aprendizado pode ocorrer de maneira efetiva quando o processo de aprendizagem se torna envolvente e significativo para os estudantes.<sup>27</sup>

#### 4.2 DEVER DE MEMÓRIA: O MOVIMENTO NA PESQUISA DA HISTÓRIA LOCAL

Nesta etapa, realizamos o estudo da organização das problematizações sobre o dever de memória e história local com os alunos, organizando em etapas denominadas de aula oficina a serem seguidas e com as abordagens pedagógicas desta pesquisa, que se fundamentam na abordagem qualitativa, com o objetivo de reconhecer e resolver problemas práticos, com o perfil de pesquisa descritiva e exploratória, no modelo de metodologia ativa e pesquisa-ação.

Em julho de 2024, foi realizada a segunda etapa da coleta de dados, com o objetivo inicial de identificar os conhecimentos prévios dos alunos e os elementos que compõem sua consciência histórica. Esta etapa foi composta por treze questões diagnósticas, cujo foco principal era investigar os saberes dos estudantes sobre sua relação com a história do município e seus conhecimentos a respeito dela. Além disso, o Questionário 2 foi aplicado na etapa posterior, após a consolidação dos conceitos norteadores da pesquisa, para aprofundar a análise e compreender como esses conhecimentos evoluíram ao longo do processo.

---

<sup>27</sup> Link da live do Podcast com a participação dos alunos:  
<https://www.youtube.com/live/vHgmie7SM8s?si=xaCEbjKzvlzMSns>

Quanto à análise apreendida a partir da aplicação do Questionário 2, aplicado aos alunos através do Google Forms, sobre a história oficial contada (ou não) de Sinop, verificamos que as mudanças desejadas no ensino escolar não acontecem distante da prática ou sem a devida compreensão dos alunos sobre seu papel na construção de sua historicidade. Socializamos algumas narrativas produzidas pelos estudantes em sua totalidade. Essas informações foram sistematizadas a fim de caracterizar quais conceitos, interpretações e cognição da história de Sinop foram definidos como conhecimentos prévios dos estudantes.

A questão inicial posta aos estudantes foi: Você tem interesse sobre a história de Sinop? Por quê? A pergunta teve o objetivo de compreender os interesses dos alunos em relação à proposta da pesquisa.

O A1 ao responder à questão coloca o seguinte:

*Sim, sendo um cidadão sinopense, seria de grande importância que eu tivesse conhecimento sobre suas origens e como se tornou o que é hoje.*

Em sua resposta, podemos perceber que o estudante possui pouco conhecimento da história, mesmo como colocado por ele: “sendo um cidadão sinopense”.

Para a mesma questão, a estudante A6 demonstra a mesma narrativa de entender ser necessário conhecer sobre a história do lugar ao qual ela faz parte, expressando-se da seguinte compreensão:

*Sim, acho importante saber da história de onde cresci.*

Na questão dois, podemos analisar e compreender as lacunas que surgem ao trabalharmos com a história oficial. A aluna A6, ao responder à pergunta "O que significa para você a história de Sinop?", narra a seguinte resposta:

*Algo que nunca me aprofundei, porém algo que me chama atenção*

Assim também como a narrativa do aluno A3 que se manifesta de maneira intencional:

*Uma curiosidade, um interesse meu.*

Podemos perceber, somente com essas duas questões, a necessidade de trabalharmos em sala de aula sobre a história local, rompendo muitas vezes com os conteúdos engessados por materiais e abrindo espaço para desenvolver o espaço local em que vivemos, socializamos, realizamos trocas para nos desenvolvermos com sujeitos possuidores de uma história.

A terceira pergunta questionava: Sobre a história de Sinop, o que considera mais importante sobre o que aconteceu? Traz uma resposta que deixa evidente e clara a perpetuação

de um ensino tradicional baseado em seguir roteiros engessados, com o aluno A4 expondo o seguinte:

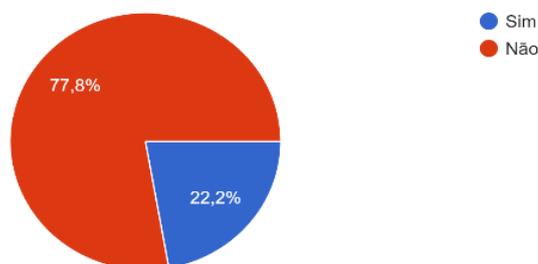
*Eu nunca ouvi sobre a história de Sinop.*

Há necessidade de incorporarmos o dever de memória e a conscientização de nossos estudantes como sujeitos históricos, para revertermos esse quadro de parcial ou total desconhecimento que os alunos possuem da história de Sinop, o que só reforça a ideia do ensino tradicional, baseado nos conteúdos do livro didático no caso da rede estadual da escola Cleufa do material estruturado, onde os professores não possuem brechas para inserir conteúdos que fazem parte do dia a dia do estudante.

Avançamos à questão quatro, que questiona o seguinte:

### Gráfico 1 - Resposta à questão 4.

Já ouviu ou conversou com alguém sobre como iniciou a cidade de Sinop?  
9 respostas



Fonte: Autorial Própria, 2024.

O gráfico indica a falta de conhecimento histórico que os estudantes demonstram em relação à história local e aponta para os métodos tradicionais presentes e atuantes em sala de aula. Quando 77,8% dos alunos afirmam não ter ouvido ou conversado sobre a história do município, isso nos leva à reflexão de que tal abordagem não ocorre durante as aulas e não está presente nos livros didáticos ou no material estruturado utilizado pela rede.

Analisando as fontes oficiais disponíveis (livro didático e material estruturado), podemos perceber as lacunas que a história oficial pode apresentar ao não mencionar a história local. Diante disso, é essencial direcionar a atenção dos alunos para o preenchimento dessas lacunas por meio da história não contada. Como Rodrigues (2021, p. 181) sublinha: “treinar o olhar do aluno para que ele possa ser capaz de identificar o bom fazer histórico em um mar de distorções”.

Seguindo a análise das perguntas, a pergunta seis: O que aprendeu na escola sobre a

história de Sinop? O que lembra do que foi ensinado? Quase que de maneira unânime expõe o total desconhecimento dos alunos sobre a história de Sinop:

*A2: Não*

*A3: Nada, não lembro de ter estudado sobre a história de Sinop.*

*A4: Não foi ensinado*

*A5: Nada*

*A6: Não lembro*

*A7: Não aprendi nada*

*A8: Não foi ensinado nada sobre*

Com a exceção do aluno A1, que apresenta a seguinte resposta:

*A1: Seus colonizadores e fundação*

As semelhanças das respostas negativas geram um senso comum de que a história local tem sido suprimida pelas exigências de cumprir prazos e seguir roteiros rígidos de conteúdos pré-estabelecidos, sem dar espaço para a construção da historicidade dos alunos. Dessa situação, como colocado por Pollak (1992, p. 201), “a memória deve ser entendida também ou, sobretudo, como um fenômeno coletivo e social. Como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações e mudanças constantes”. Essa posição de Pollak (1992) sobre a memória e sua correspondência com a história reflete as disputas ideológicas que representam e, ao mesmo tempo, ocultam as forças sociais em disputa e/ou em conflito.

Quando situamos essa disputa quanto às forças que atuam sobre a memória, a resposta do aluno A1 nos faz refletir que o contato que o aluno teve com a história de Sinop foi uma narrativa oficial, apresentada por meio de uma aula expositiva, desprovida de debates e marcada por ausências, dando ênfase aos seus colonizadores e ignorando qualquer outro sujeito que possa pertencer a esse processo de fundação. Diante dessa situação, Pinsky e Bassanezi (2007, p. 20) afirmam: “Parece que nos conformamos, mesmo, em abrir mão do conhecimento e da formação em troca de míseras informações”.

Dando continuidade ao questionário, quando perguntados aos alunos se tiveram acesso a fontes visuais ou documentais da história de Sinop, as respostas em afirmativo nos levam à mesma percepção de uma história oficial e única contada, quando o aluno A1 responde o seguinte:

*Sim, a primeira missa realizada.*

Já a aluna A3 diz ter tido acesso a uma comparação de antes e depois:

*Sim, uma vez vi a comparação de uma avenida, por meio de uma imagem.*

Os alunos A2, A4, A7, A8 e A9 relatam nunca terem tido acesso a nenhuma fonte, seja ela de imagem ou documental, que relatasse ou mostrasse sobre a história de Sinop. Os demais alunos, A5 e A6, relatam que há a possibilidade de terem tido acesso, mas não se lembram, por ter sido há muito tempo.

Isso demonstra que é necessário, urgente e essencial, para um novo fazer historiográfico dentro de sala de aula, interrogar o passado com questões, imagens e documentos que possam ser associados a eventos que nos afetam atualmente, trazendo ao aluno questões que são frutos do seu tempo e do seu contexto social, para que ocorra um sentimento de pertencimento, pois o aluno possui sua historicidade.

Prosseguindo a análise do questionário respondido, na pergunta de número nove: Do que aprendeu na escola sobre a história de Sinop, lembra como foi ensinado? Percebemos mais uma vez a ausência do ensino da história do município quando a aluna A5 afirma:

*Eu não aprendi sobre a história de Sinop.*

Além de notarmos, na única afirmação positiva do aluno A2, que o que ele aprendeu foi a história única quando ele coloca o seguinte:

*Dos colonizadores.*

O material estruturado disponível na Rede Estadual não permite brechas para um planejamento que aborde algo fora do que o material propõe. Tanto que, no manual do professor, ele já traz o planejamento pronto (as habilidades que devem ser trabalhadas, o roteiro pelo qual os conteúdos devem ser abordados e até quais atividades devem ser repassadas) para que o professor possa executar em sala de aula, retirando, dessa forma, a autonomia do professor em acrescentar conteúdos pertinentes ao local em que ele está inserido, como, por exemplo, a história local. Justamente essa história local que pode superar a visão de "história única", de resgatar memórias silenciadas, de histórias de resistência", da vida cotidiana em seus múltiplos aspectos articulados com as questões nacionais e mundiais

Na pergunta dez: Pensando sobre a história de Sinop que você aprendeu, sabe o que significa pioneiro? A resposta do aluno A2 evidencia essa questão quando ele afirma saber o que é pioneiro, mas não ter conhecimento da história de Sinop:

*Bem, eu sei o que significa pioneiro, mas não sei sobre a história de Sinop.*

Quando refletimos sobre essa resposta, podemos perceber que, em algum momento, algum conteúdo trabalhou-se sobre o pioneiro, mas não relacionado à história do município.

A pergunta treze: Qual é sua maior curiosidade sobre a história de Sinop? A resposta da aluna A6 demonstra a lacuna existente no ensino da história local ao afirmar:

*Tenho muita curiosidade de saber a história em geral, já que faz muito tempo que não ouço falar.*

Nesse contexto, ao analisarmos as respostas dos estudantes sobre seu conhecimento da história de Sinop, torna-se apreensível de modo latente a necessidade da inclusão da história local em sala de aula. Mais ainda, a história local a partir da historicidade dos alunos, pois assim promoverá um engajamento e um senso de pertencimento nos estudantes, ao torná-los produtores da história local ao acolher as histórias compartilhadas e vivenciadas por eles, seus familiares e a comunidade escolar de modo geral. Isso fará com que eles participem ativamente do processo de aprendizado histórico.

Selva Guimarães Fonseca (2006) posiciona que a História deve ser construída através do diálogo na experiência cotidiana, na qual se possa valorizar a diversidade de forma ativa e crítica. Pinsky e Bassanezi (2007) ainda afirmam que os professores precisam ter conhecimentos dos conteúdos curriculares propostos e ensinados em sala de aula, mas que nada disso tem valor se não conhecerem o universo local e sociocultural do aluno.

Do mesmo modo, para superarmos as perspectivas das invisibilidades e da história única e oficial, daremos protagonismo àqueles tratados como figurantes da história de Sinop, lançando olhares diferentes para a história oficial. Para tanto, utilizamos a história oral como ferramenta de auxílio pedagógico para o desenvolvimento do projeto. Guimarães Neto (2005, p.109) esclarece que “os relatos orais são construídos nas formas de textos escritos, obedecendo a processos de construção que não se encontram livres das regras da escrita próprias do gênero que originou o texto”.

Quando estimulamos os alunos a recordarem eventos históricos coletivos de sua comunidade através da história oral, levamos o sujeito ao reconhecimento de seu papel e de sua historicidade. Recordar, como bem lembrado por Guimarães Neto (2005), é retornar pelo coração, e só retorna aquilo que nos toca profundamente. Escutar as vozes dos invisibilizados da colonização de Sinop através da rádio escolar é fazer com que o dever de memória ocorra de forma genuína.

## 5 EM PAUTA: A PEQUENA HISTORIOGRAFIA

*Sinop, terra querida  
Em ti, nosso amor constante  
Ilumina tua vida  
Sempre alegre e triunfante...  
Ary Lima*

Neste capítulo, apresentamos as etapas da aula-oficina para a continuidade da composição e conclusão da pesquisa e dissertação. Iniciamos a primeira seção com a etapa dois: “Formação conceitual dos estudantes” abordando o que é história local, história oral e dever de memória. Em seguida, na seção dois, avançamos para as etapas três e quatro: “Preparação para as coletas de dados e entrevistas” e “Elaboração de estratégias para reprodução dos dados coletados”. Nesse momento, utilizamos os conhecimentos obtidos na primeira etapa da aula-oficina com base no uso da pequena historiografia, colocando os estudantes e seu meio como principais produtores e atores do processo de construção da historicidade local. Por fim, na terceira seção, desenvolvemos a etapa cinco: “Difusão do trabalho realizado para a comunidade escolar”.

A rádio escolar foi a ferramenta de metodologia ativa utilizada para propagar as pequenas historiografias construídas e desenvolvidas pelos estudantes junto ao seu local, sua comunidade e seus pares, estruturadas a partir do seu envolvimento com os temas, movendo-os a um sentimento de pertencimento e propiciando um diálogo e aprendizado significativo aos alunos. A pequena historiografia desenha-se pelo protagonismo do aluno na produção de interrogar o passado a partir de questões que ressoam no presente, tornando-se sujeitos ativos na construção de sua própria historicidade, fruto do seu tempo e do meio que o cerca, lançando olhares diferentes aos fatos para, assim, obter resultados diferentes. Pinsky (2021, p. 18) afirma que “reescrevemos a história quando damos protagonismo aos figurantes”.

Essa abordagem historiográfica une-se ao dever de memória e à história oral, difundida pela rádio escolar para visibilizarmos os sujeitos excluídos da história oficial, mais presentes na estrutura dessa história. Certeau (1982, p. 47), ao falar sobre o lugar social, afirma que “toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural”.

Assim, a pequena historiografia traz ao primeiro plano as vivências sociais, econômicas, políticas e culturais presentes na vida cotidiana dos estudantes, e não abstraídas de suas vivências ou realidade. A identidade particular do ser humano, sua “pequena historiografia”, dá-se pelas relações de convivência e influências de outros, já que somos sujeitos plurais,

construídos por nossas trocas sociais, culturais, nossas sensações e emoções.

A rádio escolar entra em cena, ou melhor, no “ar”, para potencializar essa construção histórica dos sujeitos que são convidados a romper as barreiras de conhecimentos repetidos por uma história oficial e “surfear” por novas ondas de conhecimentos articulados à sua comunidade e cultura, propiciando uma aprendizagem mais ampla e carregada de significado aos alunos.

Soares (2023) afirma que, ao trabalharmos a pequena historiografia, podemos compreender os sentidos e significados que indivíduos ou grupos sociais atribuem às suas experiências. Logo, buscamos tratar o papel dos indivíduos invisibilizados da história de Sinop através das experiências dos alunos.

## 5.1 ETAPA DOIS: FORMAÇÃO CONCEITUAL DOS ESTUDANTES

Partindo para a aplicação da segunda etapa da aula-oficina, procuramos lembrar o que Barca (2004) coloca sobre os modelos tradicionais de aula, nos quais o professor é o único detentor do saber e os alunos são vistos como seres que não pensam e não sabem nada, uma tábua rasa.

Deste modo, a aula-oficina surge nessa perspectiva como um rompimento com tais modelos, pois, como Barca (2012) aponta, se o professor estiver empenhado em desenvolver uma educação voltada para o desenvolvimento, ele precisa aprender a interpretar o mundo dos alunos, não para dizer o que é certo ou errado, mas para compreender e auxiliá-los a modificar positivamente sua conceitualização.

Para essa segunda etapa, os alunos, assim como propõe a aula-oficina, foram efetivamente agentes do seu próprio conhecimento: “as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes...” (Barca, 2004, p. 132). Este momento contextualizou os conceitos de História Local, Dever de Memória e Pequena Historiografia. Segue o quadro que demonstra os paradigmas educativos da aula-oficina, já aliados aos conceitos desenvolvidos nesta pesquisa (Quadro 3).

**Quadro 3** - Roteiro Aula-Oficina etapa 2.

CONCEITOS	LÓGICA	SABER	ESTRATÉGIA E RECURSOS	AVALIAÇÃO	EFEITOS SOCIAIS
História Local	O aluno, agente de sua formação com ideias prévias e experiências diversas do professor, investigador social e organizador de atividades problematizadoras	Modelo do saber multifacetado e a vários níveis: - Senso comum, - Ciência, - Epistemologia	Múltiplos recursos intervenientes aula-oficina	Material produzido pelo aluno, testes e Diálogos	Agentes sociais
Dever de memória					
Pequena Historiografia					

Fonte: Autoria própria (2024).

A formação conceitual dos estudantes teve como objetivo trabalhar os conceitos norteadores da aula-oficina, que se estruturou da seguinte forma como descrita no quadro 4:

**Quadro 4** - Aula-oficina: conceitos norteadores.

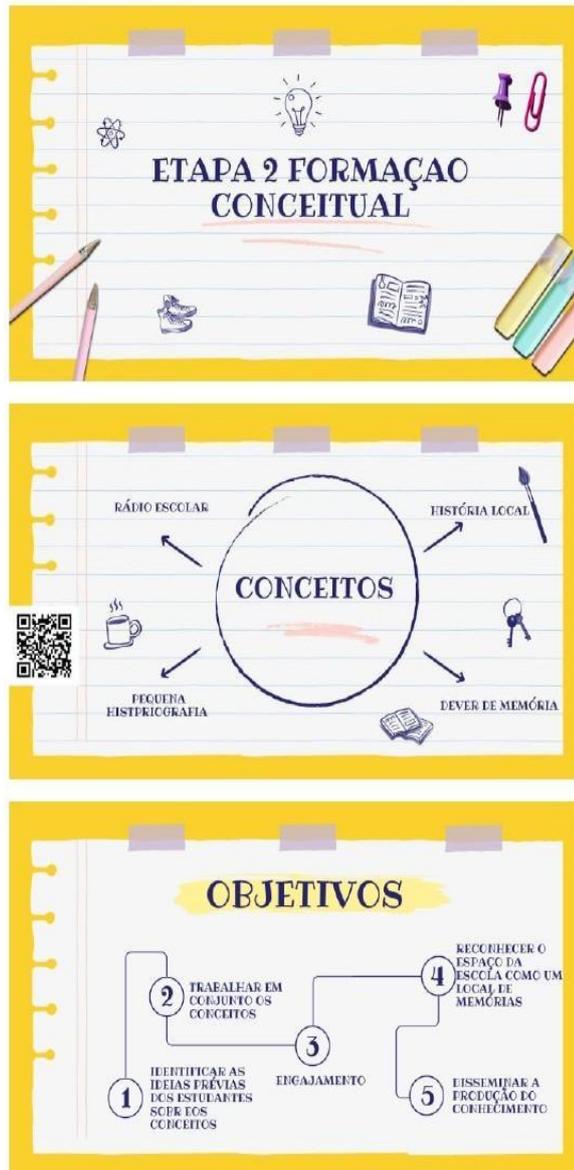
CONCEITOS	LÓGICA	SABER	ESTRATÉGIA E RECURSOS	AVALIAÇÃO	EFEITOS SOCIAIS
História Local	Nuvem de palavra	Modelo do saber multifacetado e a vários níveis: - Senso comum, - Ciência, - Epistemologia	Slides sobre os conceitos através da plataforma CANVA.	Quiz online, reaplicação da nuvem de palavras.	Ideias para o quadro da rádio “Vozes da nossa história”
Dever de memória	Nuvem de palavra				
Pequena Historiografia	Nuvem de palavra				

Fonte: Autoria própria (2024).

Conforme sugerido na aula-oficina, iniciamos o trabalho com a elaboração de uma nuvem de palavras, representada na figura 4, cujo objetivo principal consistia em mapear os conhecimentos prévios dos alunos sobre a história local. Essa etapa inicial visou subsidiar a abordagem posterior dos conceitos de maneira mais estruturada e significativa.



**Figura 5** - Formação conceitual dos alunos.



Fonte: Autoria própria (2024).

**Figura 6** - Consolidação dos conceitos abordados.



Fonte: Autoria própria (2024).

Os conceitos foram explorados no contexto de uma aula-oficina, conduzida de forma colaborativa com os estudantes, promovendo sua participação ativa no processo de aprendizado. Inicialmente, foram estabelecidas definições para os conceitos abordados, seguidas pela apresentação de um panorama sobre a história local. Nesse momento, utilizou-se um slide que retratava a narrativa oficial sobre a fundação de Sinop, descrevendo que, no final de 1971, o senhor Ênio Pipino deslocou-se para o estado de Mato Grosso, especificamente no km 500 da BR-163, e deu início à construção da cidade.

Essa abordagem foi essencial para despertar nos estudantes um senso crítico, incentivando-os a refletir não apenas sobre a história local, mas também sobre a importância do dever de memória. Ao expor a história de Sinop por meio das narrativas oficiais, tornou-se evidente o que Ricouer (2007) denomina "memória manipulada", ou seja, uma memória que pode ser moldada para atender a diferentes propósitos. No caso específico de Sinop, é importante destacar que essas narrativas frequentemente enfatizam os agentes envolvidos na ocupação capitalista que marcou sua fundação, evidenciando como a memória histórica pode ser direcionada para privilegiar determinados interesses e classes excluindo as sociedades pré-existentes e os trabalhadores/as no processo.

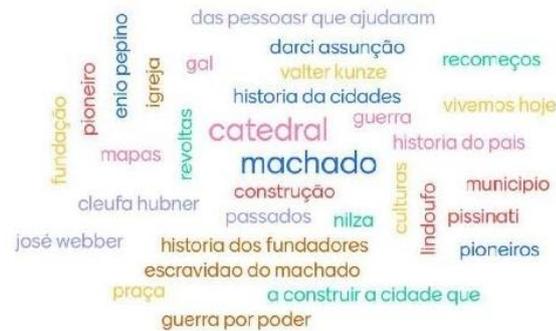
A instrumentalização dessas orientações revela-se essencial para que o aluno identifique as lacunas geradas pelos discursos únicos considerados oficiais, compreendendo, assim, a relevância da construção da consciência histórica a partir da pequena historiografia.

Finalizando esta etapa, recorreremos novamente à nuvem de palavras figura 7, com a mesma questão, com o objetivo de avaliar tanto a compreensão quanto a apropriação dos conceitos trabalhados durante a aula-oficina.

**Figura 7-** Nuvem de palavras conceitos consolidado.

## O QUE VOCÊ PENSA QUANDO FALAMOS EM HISTÓRIA LOCAL

34 responses

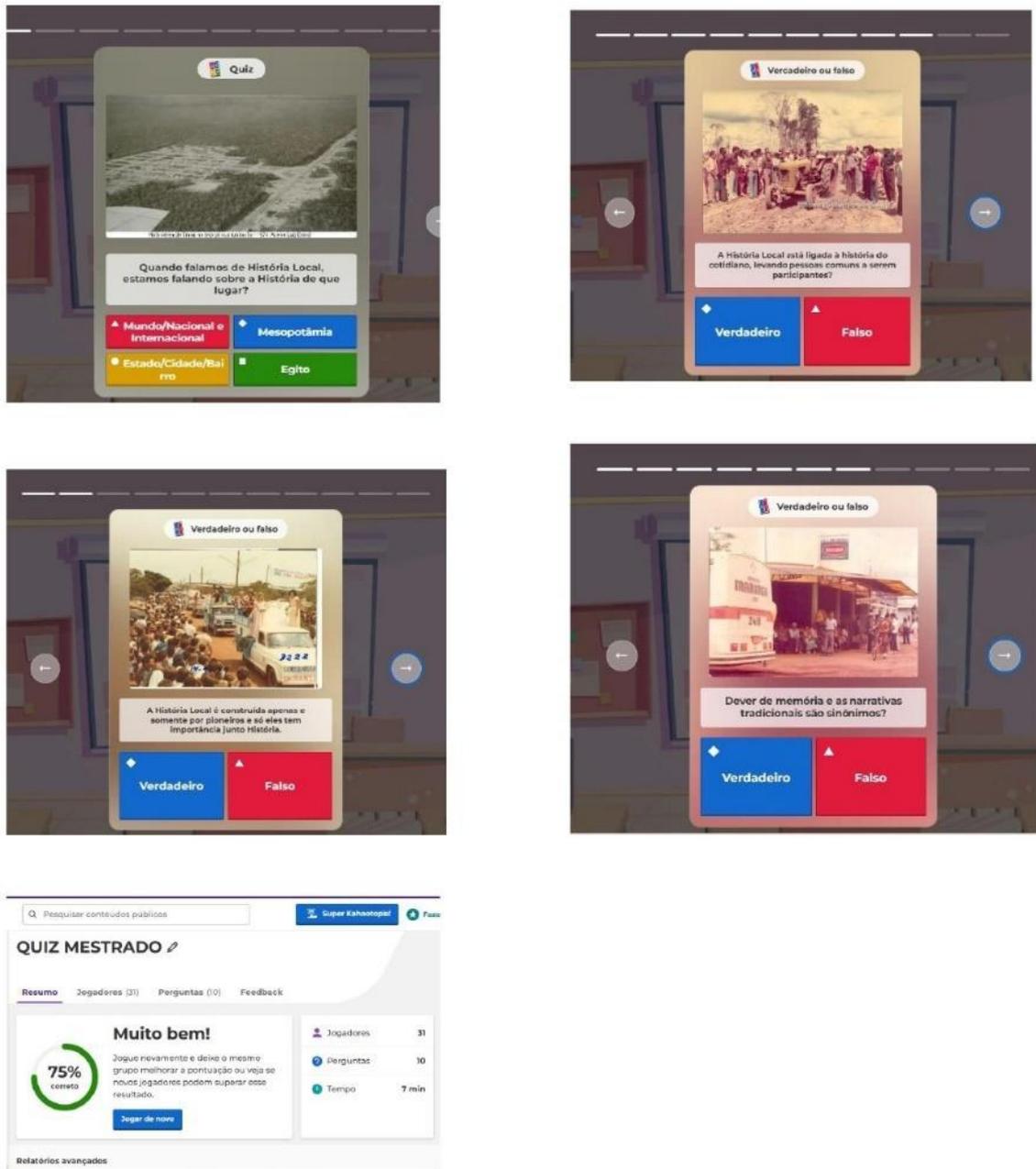


Fonte: Autoria própria (2024).

Ao analisar as nuvens de palavras elaboradas antes e após a aula-oficina, observa-se uma mudança expressiva na compreensão do conceito de História Local. Tal constatação permite afirmar que a função mobilizadora da aula-oficina, aliada à interação dos estudantes no processo de construção do aprendizado, revelou-se eficaz. Saviani (2011) argumenta que, à medida que o estudante direciona sua atenção para o significado do conteúdo ensinado, ele transcende os aspectos da aprendizagem mecânica, caracterizados por uma abordagem "bancária", e passa a se apropriar efetivamente do conhecimento.

Concluimos essa etapa com a aplicação de um quiz online conforme figura 9, abrangendo os principais conceitos discutidos durante a aula-oficina, utilizando como suporte os Chromebooks disponibilizados em sala de aula.

**Figura 8 – Quiz online.**



Fonte: Autoria própria (2024).

Ao analisar a Figura 8, observa-se um elevado nível de compreensão dos conceitos abordados por parte dos estudantes, conforme evidenciado pelo percentual de acertos registrados. Além disso, optou-se por incorporar ao quiz imagens que evocassem os conceitos discutidos, apresentando indivíduos em situações de destaque específicas, mas também incluindo a representação de diversos outros indivíduos em segundo plano, simbolizando a atuação coletiva no processo.

A compreensão da apropriação dos conceitos desenvolvidos, conforme enfatiza Ricoeur

(2007), evidencia que o dever de memória constitui um imperativo de justiça. Essa perspectiva nos direciona às etapas 3 e 4, nas quais os estudantes, por meio da prática da pequena historiografia, reconhecem-se como sujeitos moldados por histórias e memórias. Os espaços que habitam e experienciam produzem narrativas que ultrapassam os discursos oficiais, contribuindo de maneira significativa para a construção da história do município.

Nesse contexto e com base em Fonseca (2009, p. 132), que enfatiza que “o trabalho investigativo e interdisciplinar, a partir do cotidiano da criança e do jovem, por meio de fontes orais, adquire novas dimensões à medida que possibilita a problematização e a reflexão sobre a realidade que os cerca”, foi promovida uma roda de conversa. Essa atividade incentivou os estudantes a compartilharem suas narrativas e histórias, ou seja, sua pequena historiografia relacionada à história local.

Dessa interação, emergiram sujeitos historicamente ativos na construção da história municipal, que até então permaneciam ausentes dos registros oficiais, como o responsável pela introdução da primeira linha de ônibus na cidade, um dos pioneiros na construção de uma serraria e o construtor dos muros do cemitério municipal.

A partir desse movimento, estabelecemos uma correlação com o protagonismo dos estudantes na análise e execução do quadro que será veiculado na rádio escolar “Vozes da Nossa História”, que visa narrar as histórias de sujeitos frequentemente ocultados pelos registros oficiais. Os estudantes seguiram um roteiro previamente elaborado (Apêndice D) e, após as entrevistas, abordaram os três casos mencionados anteriormente.

Nesse contexto, Circe Bittencourt (2018) argumenta que as mudanças culturais provocadas pelas diferentes mídias geram estudantes com habilidades inovadoras e uma capacidade ampliada de compreender o mundo de maneira diversa. Assim, o trabalho realizado com os estudantes, ao permitir a apreensão dessas novas histórias por meio das entrevistas com os personagens selecionados, possibilitou um diálogo enriquecedor entre passado e presente. Essa abordagem não apenas trouxe à tona narrativas que não estão presentes nos registros oficiais, mas também capacitou os alunos a transformar o saber em saberes apreendidos, levando-os a problematizar e a reconhecer novas histórias e protagonistas.

## 5.2 DIFUSÃO DOS SABERES APREENDIDOS, “NO AR: VOZES DA NOSSA HISTÓRIA.”

Nesta etapa, promoveu-se a elaboração de estratégias para reprodução dos dados coletados e disseminação das narrativas elaboradas pelos estudantes durante a aula-oficina, na

qual foi explorado o conceito de pequena historiografia. O objetivo central foi revelar sujeitos dentro da comunidade escolar que permanecem invisibilizados pela história oficial.

Para tanto, retornamos ao momento da aula-oficina (Quadro 4). Após as explicações dos conceitos norteadores, durante a roda de conversa, na qual os estudantes foram convidados a relatar seu entendimento sobre o que foi abordado. Foi perceptível a compreensão dos alunos em relação ao assunto, evidenciada pela participação voluntária ao compartilharem suas histórias.

***ALUNO 1 AULA-OFFICINA:** Professora, meu avô trouxe para Sinop a primeira rodoviária, por isso coloquei na nuvem de palavras seu nome.*

***ALUNO 2 AULA-OFFICINA:** Meu avô veio para cá quando Sinop começou, também coloquei o nome dele na nuvem de palavras;*

***ALUNA 3 AULA-OFFICINA:** Meu avô conta que construiu os muros do cemitério, considero isso importante de ser contado na história da cidade.*

Podemos considerar que esse momento da aula-oficina foi enriquecedor, promovendo um diálogo significativo entre os estudantes, que demonstraram compreender os conceitos abordados. Essa compreensão foi evidenciada pela sugestão de personagens a serem entrevistados.

***ALUNO 4 AULA-OFFICINA:** Professora, podemos entrevistar o senhor que mora ao lado e cuidava da escola enquanto estava construindo? Considero ele importante.*

Com essa narrativa, torna-se imperativo que os estudantes compreendam o dever da memória e a importância da pequena historiografia. Isso se evidencia quando a sugestão de um sujeito é alguém que, embora não seja convidado para uma homenagem solene da escola, dedicou 14 anos de sua vida cuidando e zelando pela instituição durante seu período de construção.

Para realizar uma análise comparativa das ações didáticas desenvolvidas na aula-oficina, elaborou-se o Quadro 5, que apresenta uma reflexão sobre a mudança significativa na compreensão dos estudantes em relação aos conceitos abordados.

**Quadro 5** - Comparação do Questionário 2 antes e após a aula-oficina.

Perguntas Questionário 2	Resposta Questionário 2	Questionário 2 aplicado após aula-oficina
Você tem interesse sobre a história de Sinop? Porque?	Sim, porque gostaria de saber mais sobre a cidade que moro (Estudante 2). Sim, sendo um cidadão sinopense, seria de grande importância que eu tivesse conhecimento sobre suas origens e como se tornou o que é hoje (Estudante 5). Sim, eu acho importante para o aprendizado saber mais sobre a história da origem do local que moramos (Estudante 6).	Sim, gosto de saber história e acho interessante histórias sobre cidades (Estudante 2). Sim por que é uma parte de Sinop (Estudante 5). Sim, para saber quem foram os verdadeiros pioneiros de Sinop (Estudante 6).
O que significa para você a história de Sinop?	Uma curiosidade, um interesse meu (Estudante 2). Algo que nunca me aprofundei, porém algo que me chama atenção (Estudante 3). História de vida (Estudante 9).	De como a cidade foi formada até ela virar o que ela é hoje em dia (Estudante 2). Para mim seria uma parte de Sinop uma evolução que aconteceu ao longo dos anos (Estudante 3). Significa a história de onde eu nasci; Uma história de prosperidade (Estudante 9).
Sobre a história de Sinop, o que considera mais importante do que aconteceu?	Não sei dizer (Estudante 1). Eu nunca ouvi sobre a história de Sinop (Estudante 4).	Acho que tudo; (Estudante 1). As ajudas que os fundadores tiveram (Estudante 4).
Já ouviu ou conversou com alguém sobre como iniciou a cidade de Sinop?	7 estudantes responderam que “NÃO”. 2 responderam que “SIM”.	4 estudantes disseram que “NÃO” 5 estudantes disseram que “SIM”
Se a resposta anterior foi sim, o que já foi conversado?	Um casal que enfrentaram uma longa viagem para desenvolver o seu futuro. (Estudante 1)	Conversei com alguém sobre a história de Sinop só na escola; (Estudante 1)
O que aprendeu na escola sobre a história de Sinop, o que lembra do que foi ensinado?	Não lembro (Estudante 3).	Um homem veio com outras pessoas e não sozinho e mudou tudo e agora ela é uma cidade gigante; (Estudante 3).
Do que você vive hoje em Sinop, já teve acesso às imagens, fotos, jornais, documentos sobre como ocorreu a fundação de Sinop? Se Sim, lembra o que foi e do que falava?	Sim, a primeira missa realizada (Estudante 1). Sim, uma vez vi a comparação de uma avenida, por meio de uma imagem (Estudante 3).	Sim as fotos mostravam a ajuda das pessoas; (Estudante 4). Meu vô na usina de álcool (Estudante 6).

Conhece alguém que participou do início da colonização de Sinop? Se sim, poderia dizer quem foi e como conheceu?	7 estudantes responderam que “NÃO”. 2 responderam que “SIM”.	7 estudantes responderam que “NÃO”. 2 responderam que “SIM”. (Meu avô era topógrafo e gerente da Madenorte (Estudante 8); meu avô (Estudante 2).
Do que aprendeu na escola sobre a história de Sinop lembra como foi ensinado?	Eu não aprendi sobre a história de Sinop (Estudante 5). Não lembro (Estudante 6).	Sim (Estudante 5). Com imagens e falas sobre ela (Estudante 6).
Pensando sobre a história de Sinop que você aprendeu, sabe o que significa pioneiro?	Significa os primeiros a colonizar uma região (Estudante 6). Não sei (Estudante 7).	Os primeiros moradores (Estudante 6). As pessoas que foram as primeiras a morar na cidade (Estudante 7).
O que sabe sobre a Colonizadora Sociedade Imobiliária Noroeste do Paraná (SINOP) na história de Sinop?	Não (Estudante 1). Muito pouco (Estudante 6).	Eles vieram e criaram a cidade Sinop (Estudante 1).  Eram pessoas que colonizaram Sinop com a ajuda de outras pessoas (Estudante 6).
Você sabe quem são Ênio Pipino e João Pedro de Moreira de Carvalho, partindo do que já aprendeu eles foram? (escolhas uma das alternativas)	2 estudantes responderam ser prefeitos de Sinop; 4 estudantes responderam proprietários da Empresa Colonizadora Sinop; 1 estudante respondeu vereador; 1 estudante respondeu fundadores de Sinop; 1 estudante respondeu colonizadores da cidade.	5 estudantes responderam proprietários da Empresa Colonizadora Sinop; 4 estudantes responderam colonizadores da cidade.
Qual é sua maior curiosidade sobre a história de Sinop?	Como que Sinop foi fundada (Estudante 2). Tenho muita curiosidade de saber a história em geral, já que faz muito tempo que não ouço falar (Estudante 3). A motivação dos colonizadores de vir às antigas terras (Estudante 5).	Que foram os verdadeiros pioneiros que vieram para Sinop (Estudante 2). As profissões exercidas pelas pessoas comuns, como o que elas fizeram para contribuir (Estudante 3). Qual foi a ajuda necessária (Estudante 5).

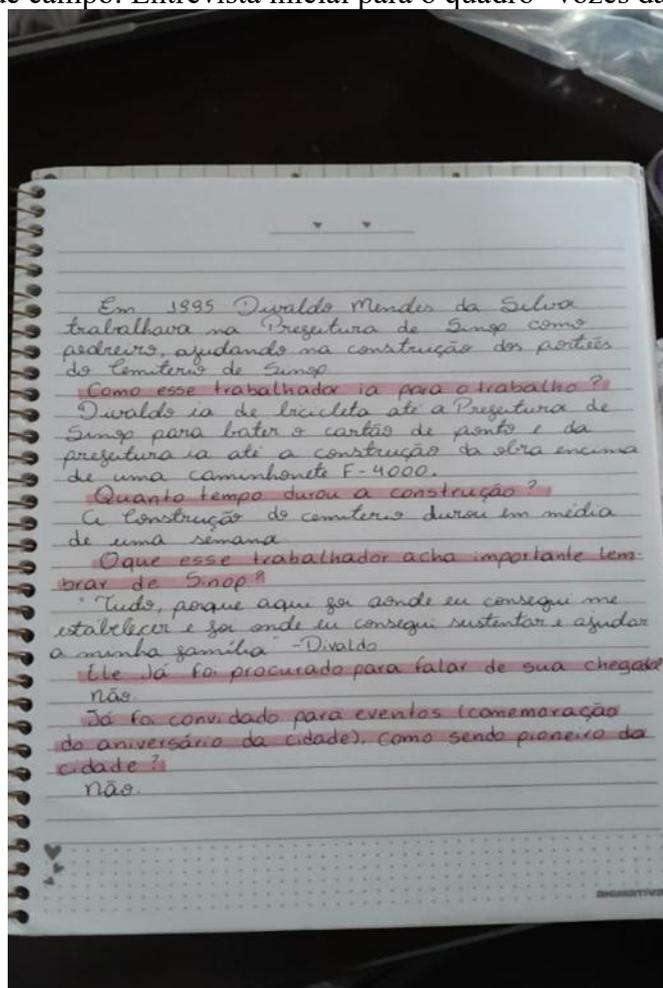
Fonte: Autoria própria (2024).

Por meio da análise, reconhece-se a construção de novos saberes históricos desenvolvidos a partir da percepção dos estudantes sobre os conceitos abordados. Quando um estudante responde à questão “Sobre a história de Sinop, o que considera mais importante do que aconteceu?”, afirmando que "as ajudas que os fundadores tiveram", podemos notar um processo de rompimento com as narrativas hegemônicas que exaltam exclusivamente a figura do pioneiro.

Essa resposta indica que o estudante valoriza as contribuições das pessoas que auxiliaram os fundadores, promovendo um pensamento crítico que reconhece essas figuras como verdadeiras responsáveis pelo desenvolvimento e construção da cidade. Essa mudança de perspectiva enriquece a compreensão histórica e desafia as narrativas tradicionais.

A etapa seguinte foi estruturada por meio de uma dinâmica na qual os estudantes conduziram entrevistas com os personagens que apresentaram durante a aula-oficina. Seguindo as diretrizes estabelecidas no manual do Apêndice E, os alunos realizaram as entrevistas utilizando a metodologia da história oral, conforme registrado no diário de campo apresentado na Figura 9.

**Figura 9** - Caderno de campo: Entrevista inicial para o quadro “vozes da nossa história”.



Fonte: Autoria própria (2024).

Seguindo o roteiro do Apêndice D, a estudante, a quem nos referimos como entrevistadora, conduziu uma entrevista com o personagem que denominaremos entrevistado 1, levantado durante a aula-oficina, segue abaixo a transcrição da entrevista:

**Entrevistadora:** *Qual seu estado de origem e como ficou sabendo sobre a cidade de Sinop?*

**Entrevistado 1:** *Sou do estado da Bahia, fiquei sabendo de Sinop quando estava indo para Alta Floresta em busca de trabalho, morei lá por um tempo e como não estava tendo muito trabalho e que em Sinop tinha mais oportunidade de emprego vim para cá. Foi no ano de 1995.*

**Entrevistadora:** *Conte um pouco sobre sua história com a cidade de Sinop?*

**Entrevistado 1:** *Em 1995 trabalhava na prefeitura de Sinop como pedreiro ajudando na construção dos portões do cemitério de Sinop. Ia até a prefeitura de bicicleta para bater o cartão de ponto e da prefeitura ia até a construção da obra em cima de uma caminhonete F-4000. A obra durou em média uma semana.*

**Entrevistadora:** *Sua chegada a Sinop está registrada em algum lugar oficial, sites oficiais do município, biografias sobre a cidade, museus entre outros?*

**Entrevistado 1:** *Não.*

**Entrevistadora:** *Já foi convidado a participar de eventos (comemoração do aniversário da cidade), como sendo pioneiro da cidade?*

**Entrevistado 1:** *Não.*

**Entrevistadora:** *Já foi procurado por pessoas (jornalistas, agentes públicos entre outros) para falar sobre sua chegada na cidade?*

**Entrevistado 1:** *Não.*

**Entrevistadora:** *O que considera importante que deva ser lembrado da História da cidade nas escolas?*

**Entrevistado 1:** *Tudo, pois foi aqui onde consegui me estabelecer e consegui sustentar e ajudar minha família.*

A narrativa do entrevistado 1 ilustra, de maneira clara e evidente, as reflexões de José de Souza Martins em sua obra *Tempo da Fronteira* (1996), que aborda o deslocamento recente da fronteira como um fenômeno marcado tanto pela destruição quanto pela resistência, sonhos e esperança. Ao enfatizar que, apesar de não ser frequentemente lembrada, considera fundamental discutir a história de Sinop — local onde alcançou seus objetivos — o entrevistado revela uma verdade que Martins destaca: a história se torna significativa quando se transforma em nossa própria narrativa.

Este relato permite evidenciar as frentes pioneiras que impulsionaram a colonização de Sinop. Contudo, é importante ressaltar que essa frente pioneira não levou em consideração a presença dos indígenas, dos trabalhadores simples ou dos pequenos agricultores. Como frisa Martins, a ênfase recaiu apenas sobre os empresários e fazendeiros, refletindo uma perspectiva que marginaliza as vozes e experiências daqueles que realmente compõem o tecido social da região.

Ao abordarmos a frente pioneira sob a perspectiva do geógrafo, estamos nos referindo a uma das manifestações da reprodução ampliada do capital, caracterizada pela conversão da terra em mercadoria. A frente pioneira que colonizou Sinop é edificada sob esse viés. Quando

o entrevistado menciona que sua chegada a Sinop não possui registro histórico ou que nunca foi convidado para um evento que homenageia os pioneiros da cidade, podemos refletir sobre a observação de Martins: “A modernização excludente transforma o peão em resto humano, alguém que esteve ali, foi necessário por um instante, e depois se torna invisível. Não há memória para o peão. Ele é parte do desperdício do progresso” (Martins, 2009, p. 57).

Essa situação revela uma valorização restrita àquelas cujas relações de capital se sobressaem, em detrimento dos demais, independentemente do papel desempenhado pelos indivíduos no desenvolvimento e na construção da cidade. Assim, podemos compreender a exaltação desse pioneiro, escolhida com base em requisitos pré-determinados pelos moldes operacionais do poder do capital.

Ao compreenderem que o entrevistado 1 faz parte do processo de desenvolvimento da cidade como um sujeito atuante e protagonista e não apenas como um coadjuvante, os estudantes percebem que a memória manipulada pelos moldes bancários e hegemônicos de ensino exclui sujeitos importantes, muitas vezes devido à sua situação de vulnerabilidade ou invisibilidade social. “Na fronteira, o saber do outro não é reconhecido. Ele é degradado junto com o corpo que trabalha e com a floresta que cai” (Martins, 2009, p. 83).

Dando continuidade, apresentamos as estratégias para a difusão dos saberes adquiridos, destacando a elaboração da pauta do quadro “Vozes da Nossa História”, cuja principal organizadora foi a aluna responsável pela entrevista, em colaboração com os bolsistas da rádio escolar<sup>28</sup> e os estudantes do Grêmio Estudantil. A pauta, conforme apresentada no Apêndice F, foi organizada (incluindo *playlist* e roteiro) para evidenciar a importância dessas histórias em nossa cidade e a relevância de conhecê-las.

Para esse momento, os estudantes participantes do Grêmio Estudantil e os bolsistas da rádio se reuniram no período de contraturno para a elaboração da pauta, tendo como base a entrevista realizada com o sujeito levantado após a aula-oficina etapa 2. Essa estratégia visou otimizar o tempo, uma vez que o intervalo tem a duração de 15 minutos. Os estudantes priorizaram na pauta as partes da entrevista que se encaixavam nos conceitos abordados (história local, dever de memória e pequena historiografia).

Para isso, ocorreu um debate crítico entre os alunos sobre a importância de abordar essas histórias, fundamentado nesses conceitos. Além disso, buscaram músicas que retratassem os

---

<sup>28</sup> A rádio escolar da Escola Cleufa Hübner pode ser concretizada a partir da aprovação desta pesquisa pelo Fundo de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso (FAPEMAT), conforme indicado no parecer do Apêndice G. Com isso, foram obtidos recursos financeiros para a aquisição dos equipamentos básicos necessários para o início das operações da rádio escolar, conforme apresentado na Figura 10, além da concessão de três bolsas para estudantes e uma bolsa para um professor.

sujeitos excluídos da história.

Após uma pesquisa e análise das letras, escolheram as seguintes composições: a) "Coração de Estudante", de Milton Nascimento e Wagner Tiso, que transmite uma mensagem de esperança, enfatizando a importância da juventude e a capacidade de sonhar e lutar por um futuro melhor; b) "Construção", de Chico Buarque, que aborda temas profundos e sociais, refletindo sobre a vida e a morte de um trabalhador, além de criticar as condições desumanizadoras enfrentadas por esses indivíduos; c) "Cidadão", de Fagner e Belchior, que questiona o que significa ser um cidadão em uma sociedade marcada por desigualdades e injustiças, promovendo uma reflexão crítica sobre a identidade e a participação social.

Essas músicas, ao abordarem questões sociais relevantes, contribuem para um entendimento mais profundo das vozes frequentemente silenciadas na história, ressaltando a importância do protagonismo na superação de narrativas historicamente repetidas.

Os estudantes também se empenharam em dividir as funções (organizar os equipamentos, operar a mesa de som e realizar a locução) com base no conhecimento adquirido durante a aula-oficina da etapa 1, além de elaborar uma escala para a apresentação do quadro, como forma de envolver os alunos em seus respectivos horários de aula. Esse processo (elaboração de pauta e escolha da *playlist*) teve a duração de dois dias, durante os quais os alunos, sob a supervisão da professora, desenvolveram todas as atividades de maneira autônoma.

Partindo para a difusão dos conhecimentos na comunidade escolar, os estudantes utilizaram os equipamentos da rádio escolar como uma ferramenta de metodologia ativa para a difusão dos conhecimentos adquiridos. Através das habilidades desenvolvidas na aula-oficina 1 de capacitação, eles assumiram a responsabilidade pelo controle total dos equipamentos, incluindo a mesa de som, microfones e outros dispositivos de transmissão.

Durante a reprodução do programa, os alunos demonstraram sua capacidade de operar a mesa de som, ajustando níveis de áudio e garantindo uma qualidade sonora adequada. Além disso, utilizaram os microfones para realizar as locuções, o que não apenas aprimorou suas habilidades de comunicação, mas também evidenciou seu protagonismo nesse processo.

Essa experiência prática permitiu que os estudantes se envolvessem ativamente na criação e transmissão de conteúdos, promovendo um aprendizado significativo e colaborativo.

Apresentamos o quadro intitulado "Vozes da Nossa História", conforme ilustrado nas Figuras 11 e 12. Este quadro foi veiculado pela rádio escolar durante os intervalos das aulas, tanto no período matutino quanto no vespertino.

**Figura 10** - Aquisição dos equipamentos de rádio escolar.



Fonte: Autoria própria (2024).

A Figura 10 ilustra o momento em que o grêmio estudantil e os bolsistas do projeto recebem os equipamentos, simbolizando um passo importante na implementação das atividades propostas e no fortalecimento da participação dos alunos no processo educativo.

**Figura 11** - Quadro “Vozes da nossa história”.



Fonte: Autoria própria (2024).

**Figura 12** - Quadro “Vozes da nossa história”



Fonte: Autoria própria (2024).

As Figuras 11 e 12 ilustram a etapa de difusão das experiências dos estudantes para a comunidade escolar, destacando o momento de compartilhamento e evidenciando o protagonismo dos alunos nessa iniciativa.

O quadro “Vozes da Nossa História” foi realizado na rádio escolar na primeira terça-feira de cada mês, com o propósito de abordar narrativas que não se encontram nos registros oficiais. Essas histórias foram identificadas durante as aulas de História, por meio da aplicação de aulas-oficinas em diferentes turmas. Conforme argumenta Bittencourt (2018), a escola é permeada por currículos ocultos que refletem comportamentos vivenciados no ambiente escolar, sejam eles marcados por presenças ou ausências. Assim, o quadro busca preencher lacunas ao trazer à tona vozes e experiências que permanecem marginalizadas.

Além disso, as datas comemorativas do calendário escolar foram utilizadas como ponto de partida para destacar sujeitos historicamente invisibilizados pelos registros oficiais. No Apêndice H, discutimos e elaboramos a programação para o Dia dos Povos Indígenas, apresentando relatos desses povos na região de Sinop e escolhendo músicas que pudessem retratar a importância destes.

Nessa medida, partimos de Bittencourt (2018), quando ela ressalta que a escola não se limita a ser um espaço de saberes sistematizados, mas também um lugar de construção e circulação de saberes sociais, culturais, políticos, bem como de valores e comportamentos. Dessa forma, o projeto aliou-se às datas oficiais para dar visibilidade a indivíduos e grupos que não são tradicionalmente lembrados, justamente por não se enquadrarem nos padrões

hegemônicos dos registros históricos.

Os registros no diário de campo, assim como a socialização realizada pelos estudantes na roda de conversa após a aula-oficina da etapa 2 e a elaboração das pautas para a rádio escolar, demonstram que estes não apenas atuaram sobre as composições de discernir entre fatos, lugares, tempo e o lugar da história presente como seu foco inicial, fundamentando-se nos conhecimentos adquiridos durante a aula-oficina. Utilizando-se como diretriz, o dever de memória e a pequena-historiografia, realizaram uma análise crítica e reflexiva de eventos no contexto de relações, fossem escolares, da comunidade onde moram ou mesmo do município, conectando os acontecimentos, datas, temporalizando as narrativas.

Cabe ressaltar que as aulas-oficina nas etapas 1 e 2 foram momentos cruciais de interação, onde as práticas pedagógicas promoveram diretamente o protagonismo dos estudantes. Na etapa 1, ocorreu a aula prática de capacitação para a condução da rádio, enquanto na etapa 2 foram trabalhados conceitos norteadores utilizando metodologias ativas, como a nuvem de palavras para explorar conhecimentos prévios e consolidados, além do uso de jogos interativos, como o Kahoot, que requer a participação ativa dos estudantes para seu desenvolvimento.

Nesse sentido, a história local, o dever de memória e a pequena historiografia, aliados à rádio escolar, estabelecem-se como práticas pedagógicas que visam: a) potencializar a produção de saberes históricos pelos estudantes; e b) fornecer ao ensino de história instrumentos teóricos e metodológicos, além de espaços para a produção de saberes históricos sobre a história de Sinop, utilizando a rádio escolar como recurso.

Em sua obra 'O sujeito oculto' (2003), Martins argumenta que é necessário resgatar as histórias esquecidas para compreendermos a totalidade da experiência humana. A partir dessa perspectiva, ainda sob o olhar de Martins, podemos observar em Sinop a invisibilidade das histórias dos sujeitos simples da cidade, cujas vozes são silenciadas quando não se encaixam nos padrões hegemônicos estabelecidos pela colonização.

É importante destacar que o Questionário 2, aplicado antes e após a aula-oficina da etapa 2, combinou elementos representativos significativos que atuaram como uma forma de aprendizagem ativa. Essa abordagem permitiu que os estudantes vinculassem sua historicidade aos conceitos abordados, trazendo novos saberes e significados sobre a história local e desafiando os pré-conceitos estabelecidos. Dessa forma, os alunos puderam perceber as narrativas repetidas, discordar delas e discorrer sobre suas interpretações, revelando novas versões da história.

A condução do programa da rádio escolar pelos estudantes constituiu um momento

significativo de protagonismo e aprendizagem ativa. Os alunos fundamentaram o funcionamento da rádio na oficina da etapa 1, assumindo, assim, o papel de protagonistas da atividade. Eles foram responsáveis pela montagem e controle dos equipamentos, além de conduzir toda a pauta da programação. Esse processo não apenas promoveu o engajamento dos estudantes, mas também evidenciou a importância da utilização das tecnologias da informação como ferramentas essenciais para o desenvolvimento de habilidades práticas e teóricas, ampliando suas competências no contexto educacional.

Os novos saberes demandam um espaço de protagonismo para preencher as lacunas das narrativas oficiais, desafiando as estruturas das narrativas hegemônicas e conferindo centralidade a todos os sujeitos envolvidos na construção da história. Essa abordagem implica a superação de currículos tradicionais, promovendo a adoção de novas práticas pedagógicas essenciais para a construção do conhecimento histórico na contemporaneidade.

## 6 PRODUTO EDUCACIONAL

Este produto educacional, intitulado "Aula-Oficina: História Local, Dever de Memória e Pequena Historiografia", acompanhado do guia didático para a criação de uma rádio escolar, foi concebido como uma proposta didática inovadora para o Ensino de História. Sua elaboração baseia-se na experiência prática dessa oficina realizada com o Grêmio Estudantil, composto por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual localizada em Sinop, Mato Grosso.

O objetivo desse produto pedagógico mobiliza-se na construção de um saber histórico norteado por novas práticas, explorando as potencialidades das tecnologias de informação e comunicação (TICs). O material visa orientar os docentes por meio de um roteiro detalhado das etapas da aula-oficina, oferecendo diretrizes pedagógicas e práticas para implementar os conceitos-chave abordados, bem como para planejar e desenvolver uma rádio escolar como ferramenta educacional.

A proposta busca não apenas enriquecer o ensino de História, mas também estimular o protagonismo estudantil, a criatividade e o senso crítico dos alunos, ao mesmo tempo em que reforça a importância da memória histórica e das narrativas locais como elementos indispensáveis na formação cidadã.

Inicialmente, abordamos a importância de conceitos estruturantes como História Local, dever de memória, pequena historiografia e aula-oficina, destacando seu papel no ensino de História e suas possibilidades de aplicação prática em sala de aula. Esses conceitos fornecem as bases teóricas para uma abordagem pedagógica que valoriza tanto o conteúdo histórico quanto a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem.

No tópico referente à aula-oficina "Sons da Aprendizagem", propomos sugestões de práticas didáticas que podem ser implementadas por meio de roteiros explicativos. Essas ações visam integrar teoria e prática, promovendo uma experiência educacional mais dinâmica e envolvente. Além disso, detalhamos as etapas da aula-oficina conforme o modelo proposto por Isabel Barca (2012), que fornece um arcabouço metodológico estruturado e eficaz para a organização das atividades pedagógicas.

Dessa forma, a proposta combina fundamentos teóricos e estratégias práticas, buscando transformar o ensino de História em uma experiência enriquecedora, reflexiva e profundamente conectada às realidades locais e ao desenvolvimento integral dos alunos.

No tópico intitulado "Guia Didático para a Criação da Rádio Escolar", apresentamos a rádio escolar como uma ferramenta de mídia interativa que promove o protagonismo estudantil

e permite aos alunos explorar e compartilhar narrativas e vivências, tanto pessoais quanto da comunidade escolar. Essa iniciativa utiliza as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como meio de fomentar a criatividade, a expressão e o engajamento dos estudantes.

Elaboramos sugestões para a obtenção de recursos destinados à implementação da rádio, destacando possibilidades como o aproveitamento de programas governamentais voltados ao desenvolvimento tecnológico nas escolas, incluindo os Fundos Estaduais de Amparo à Pesquisa. Além disso, sugerimos alternativas como a aplicação de recursos próprios da unidade escolar ou a formação de parcerias público-privadas para viabilizar o projeto.

Por fim, estruturamos uma lista com os equipamentos essenciais para o início das atividades da rádio escolar, visando oferecer uma base técnica que permita a operacionalização do projeto de forma acessível e eficiente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos desafios de romper com o sistema tradicional imposto a professores e estudantes, desenvolvemos a presente dissertação, que buscou evidenciar como a rádio escolar pode ser uma ferramenta pedagógica poderosa no ensino de História, especialmente quando articulada ao dever de memória.

Ao utilizar a rádio como metodologia ativa, os estudantes não se tornaram apenas agentes ativos do processo de aprendizagem, mas também contribuíram para o preenchimento das lacunas das memórias e histórias que frequentemente permanecem à margem dos currículos tradicionais.

Katia Maria Abud (2007) afirma de maneira incisiva que, ao analisarmos documentos e textos que impactam o processo de ensino e aprendizagem, frequentemente consideramos a discussão dessas fontes como suficiente para promover mudanças nos métodos e processos educacionais. No entanto, é fundamental levar em conta o contexto social, bem como as características dos alunos e professores.

O ambiente escolar, com sua realidade e cultura, representa uma força motriz transformadora, capaz de direcionar ações e práticas pedagógicas. Soares (2023, p. 92) ressalta: “Destaca-se, portanto, a importância da história na formação dos indivíduos; por isso, é interessante notar quanto interesse, quanta vigilância e quantas intervenções o ensino de história suscita”.

A análise e interpretação dos dados obtidos por meio do Formulário 1, aplicado na ETAPA 1 da Aula Oficina, evidenciaram a necessidade de capacitação dos alunos para que pudessem conduzir a rádio escolar. Dessa forma, por meio da aula oficina, os estudantes desenvolveram e aprimoraram habilidades e conhecimentos essenciais para elaborar pautas, operar equipamentos de som, áudio e vídeo, além de adotar uma postura crítica e questionadora em relação às fontes. Essa abordagem integrou efetivamente os alunos à metodologia ativa, promovendo a prática e contrastando com as práticas pedagógicas tradicionais.

O ensino de história é estruturado em um currículo pré-estabelecido, fundamentado em um conjunto de temas historicamente construídos. Azevedo (2011) enfatiza que a função epistemológica da história instiga o professor a questionar o que geralmente é naturalizado, ou seja, dogmatizado.

O ensino tradicional, caracterizado por uma abordagem bancária, utiliza o currículo imposto pelo Estado como uma ferramenta de poder que regulamenta e controla o trabalho pedagógico do professor, limitando a capacidade de refletir e implementar ações que se

conectem com a realidade dos alunos e sua historicidade. É evidente que os alunos demonstram desinteresse por histórias dissociadas de suas vivências, sendo a história oficial frequentemente construída por meio de narrativas sobre heróis e pioneiros.

Ao aplicar o Formulário 2, identificou-se a necessidade de romper com narrativas únicas e a urgente incorporação da história local no ensino de história, valorizando todos os sujeitos que a compõem. Nesse processo, a rádio se revela um espaço distinto para o cumprimento do dever de memória, uma vez que possibilita e valoriza as histórias locais da comunidade escolar e dos grupos que a integram, histórias frequentemente oprimidas por discursos oficiais e hegemônicos. O resgate dessas memórias e sua divulgação na comunidade escolar permitem aos estudantes ouvir as vozes de seus pares, evidenciar suas práticas sociais e culturais, promovendo, assim, uma consciência histórica crítica e integradora de pertencimento.

Os resultados obtidos a partir da aplicação dos Formulários 1 e 2 reforçam a importância de métodos inovadores no ensino de história, que não apenas enriquecem, mas também contribuem para o processo educativo, fortalecendo as relações sociais entre professores, alunos, escola e comunidade.

A metodologia de pesquisa-ação, aplicada por meio da aula-oficina seguindo os fundamentos propostos por Barca, colocou o estudante no centro do processo de ensino, favorecendo a compreensão da História Local, do dever de memória e da pequena historiografia. Essa abordagem promoveu uma atividade ativa, reflexiva e crítica no processo de construção histórica. Durante o desenvolvimento da aula-oficina, incentivou-se um diálogo para a construção coletiva das ações voltadas ao desenvolvimento do quadro da rádio escolar.

Dessa forma, esta pesquisa conferiu novas abordagens para o trabalho com a História Local, com foco no dever de memória e no rompimento com as narrativas oficiais, ao introduzir estratégias metodológicas inovadoras para dinamizar o ensino de história. Essa dinâmica protagoniza os estudantes, permitindo que reconheçam sua historicidade e reflitam criticamente sobre os padrões que são repetidos por meio de uma memória manipulada para interesses próprios. Assim, a História Local e o dever de memória tornam-se peças centrais dos fundamentos e do processo metodológico, transformando a história em um espaço de produção de saberes que se alia aos currículos e às vivências dos estudantes.

O protagonismo estudantil, fomentado pela prática de metodologias ativas e pela utilização de Tecnologias de comunicação e informação (TIC's), como a rádio escolar, fortalece e enriquece o papel da instituição educacional. Essa abordagem transforma a escola em um espaço que transcende a mera transmissão de conteúdos, configurando-a como um ambiente dinâmico e potente de produção de saberes. Nesse contexto, os alunos tornam-se agentes ativos

de seu aprendizado, promovendo uma interação significativa com o conhecimento e contribuindo para a construção de uma comunidade escolar mais engajada e crítica.

Contudo, esta pesquisa e o produto pedagógico dela resultante não têm a intenção de oferecer caminhos, métodos ou roteiros mecanizados e perfeitos para o ensino de história, nem de se afirmar como o único caminho para o aprendizado dos alunos. O objetivo é, na verdade, sugerir novas abordagens de aprendizagem que promovam o desenvolvimento crítico e reflexivo dos estudantes em relação à história local e ao dever de memória. Essa proposta visa conduzir os alunos a compreenderem seu entorno como uma fonte inesgotável de vozes e sujeitos que integram a construção histórica, incentivando uma apreciação mais profunda e contextualizada de sua realidade.

Além disso, esta pesquisa contribui para a desocultação dos sujeitos anônimos do município de Sinop/MT, rompendo com os discursos oficiais da história local. Por meio desse movimento de ensino, pesquisa e aprendizagem, possibilita-se um ensino de história com dimensões mais democráticas, investigativas, ativas e críticas, que se conectam profundamente com as vivências e memórias dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia Maria. A história nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. IN: MONTEIRO, Ana Maria F. C. GASPARELLO, Arlette Medeiros, MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Ed. Maud X, 2007.
- AGÊNCIA BRASIL. **Cem anos de rádio no Brasil: o padre brasileiro que inventou o rádio**. Agência Brasil, 2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2022-05/cem-anos-do-r%C3%A1dio-no-brasil-o-padre-brasileiro-que-inventou-o-radio>. Acesso em: 20 mai. 2024.
- ALMEIDA, Luciano Moraes. **Aspectos históricos, socioculturais e tecnológicos do rádio e da educação**. 2. ed. rev. Florianópolis: IFSC, 2014.
- ANDRELO, Roseane. O rádio a serviço da educação brasileira: Uma história de nove décadas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 47, p. 139-153 set. 2012 - ISSN: 1676-2584.
- BARCA, Isabel. Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades. *História Revista*, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 37- 51, 2012, p. 47.
- BARROS, José D'Assunção. História local e história regional – a historiografia do pequeno espaço. **Revista Tamoios**, São Gonçalo, v. 18, n. 2, p. 22-53, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/tamoios.2022.57694>. Acesso em: 23 fev. 2024.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História fundamentos e métodos**. 5. ed.- São Paulo: Cortez, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2018. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CEBRIÁN, Mariano Herreros. **La radio en la convergencia multimedia**. Barcelona: Gedisa, 2001b.
- CERTEAU, Michel de. **A Escrita da história/Michel de Certeau**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes; revisão técnica de Arno Vogel. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- CUNHA, Marion Machado. **O trabalho dos professores e a Universidade do Estado de Mato Grosso em Sinop / MT na década de 1990: o sentido do coletivo**. Tese de qualificação (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p. 96. 2010.
- FARIA, Rodrigo dos Passos. A Construção da Identidade Psicossocial: Reflexões sobre as Memórias Sociais com base em Pollak. *ECOS. Estudos Contemporâneos da Subjetividade*. V. 10, N. 2. 2019.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de Ensino de História:** Experiências, reflexões e aprendizados. Campinas, SP: Papirus 2003.

FONSECA, Selva Guimarães. História local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História. **História Oral**, v. 9, n. 1, p. 125-141, jan.-jun. 2006.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire – São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Conscientização.** São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia** - saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAMBIM, Maria de Cecco. **Compreensão da história local a partir da perspectiva da história social da criança.** Produção de Unidade Didática, apresentado como requisito do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), realizado pela Secretaria de Estado da Educação em convênio com a Universidade Federal do Paraná – UFPR. Curitiba, p. 38. 2016.

GERMINARI, G.; BUCZENKO, G. História local e identidade: um estudo de caso na perspectiva da educação histórica. **História & Ensino**, Londrina, v. 18, n. 2, p. 125-142, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/issue/view/823>. Acesso em: 23 fev. 2024.

LIMA, Ary, 1981. **Hino ao município de Sinop.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=04tVS8REn5E>.

MACHADO, Vitor Tavares. **Grêmio Estudantil Mato Grossense, “A voz do protagonismo juvenil.” SEDUC-MT, 3º edição. E-book.2023**

MARTINS, José de Souza. **"Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano"**. São Paulo: Contexto, 2009.

MARTINS, José de Souza. O tempo da fronteira. Retorno à controvérsia sobre o tempo histórico da frente de expansão e da frente pioneira. **Tempo Social; Rev. Sociol. USP**, S. Paulo, 8(1): 25-70, maio de 1996.

MEIRA, Luciano. **Cultura digital e Ensino Médio.** Pátio Ensino Médio, Porto Alegre, ano 5, nº19, p. 6-9, dez.2023/fev. 2024.

MORAN, José M. **Leitura dos meios de comunicação.** São Paulo, Pancast, 1993.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá.** Campinas, SP: Papyrus, 2007.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. IN: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofélia Elisa Torres (orgs.). Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens.** V. 2, PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando\\_moran.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf).

NETO, Regina Beatriz Guimarães. Memória e relato histórico. **CLIO- Revista de Pesquisa Histórica.** n. 23, 2005.

OLIVEIRA, Ione Soares de. **As relações de ensino e aprendizagem no ensino de história e os alcances da história local na educação básica.** Dissertação de Qualificação (Mestrado em História), Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres, p. 110. 2023.

OLIVEIRA, Sirlene de Castro. CASTILHO, Telma Maria Santos. As tecnologias da informação e comunicação na educação- projeto rádio escola. **Educ. e Filos.** Uberlândia, v. 23, n 45, p. 259-276, jan-jun. 2009.

PINSKY, Jaime e Carla Bassanezi. **Novos combates pela história: desafios-ensino.** São Paulo: Contexto, 2021.

PINSKY, J. ; PINSKY. B. C. **Por uma História Prazerosa e Consequente.** In: KARNAL, L.(Org). História na Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2007.p.17

RAMIRES, Comassetto, L. **O rádio local e o comportamento da informação na nova ordem global.** Revista De Estudos Da Comunicação, 2007, v. 8, n. 16. DOI: <https://doi.org/10.7213/rec.v8i16.14501>.

RICOEUR, Paul, 1913. **A memória, a história, e o esquecimento.** Campinas, SP. Editora da Unicamp, 2007.

RODRIGUES, Icles. Usos pedagógicos para YouTube e podcasts. In: PINSKY, Jaime & PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). **Novos combates pela História: desafios - ensino.** São Paulo: Contexto, 2021.

SANTOS, Luiz Erardi Ferreira. **Conhecendo nosso município.** Sinop, [s.n], 2003.  
SARTORI. Jerônimo. Comunicação. In: Streck, D. R.; Redin, E.; Zitkoski, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 173).

SAVIANI, Dermeval, 1944. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11.ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVOINE, Aline. **Ensino de história e a lei nº 11.645/08: entre o dever de memória e as práticas pedagógicas.** Dissertação de Qualificação (Mestrado em História), Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres, p. 110. 2021.

SILVA, Marcos Antônio; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 30, n. 60, p. 13-33 - 2010.

THIOLLENT, Michel, **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

## APÊNDICE A - TABELA AULA-OFICINA

<b>AULA-OFICINA</b>				
	<b>AÇÕES</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>DIA/MÊS</b>	<b>DURAÇÃO</b>
<b>Etapa</b>	Capacitação dos alunos para gerir e conduzir a rádio.	Desenvolver e ampliar habilidades e conhecimentos.	A definir	4h Aulas
<b>Etapa</b>	Formação conceitual dos estudantes	Compreender os conceitos histórico (História local, dever de memória, pequena historiografia)	A definir	8h Aulas
<b>Etapa</b>	Preparação para as coletas de dados e entrevistas	Reconhecer o espaço da comunidade escolar como um local composto de história e de memórias	A definir	2h Aulas
<b>Etapa</b>	Elaboração de estratégias para reprodução dos dados coletados	Analisar os dados e materiais coletados. Elaborar estratégias de metodologias para reprodução dos dados,	A definir	2h aulas
<b>Etapa</b>	Difusão do trabalho realizado para a comunidade escolar	Disseminar a produção do conhecimento histórico no ensino escolar	A definir	4h Aulas

**APÊNDICE B - FORMULÁRIO 1 ENVIADO AOS ALUNOS**

Formulário 1 “Conhecimentos prévios sobre rádio”
Idade:
1) Você ouve rádio/podcast?
2) Você já esteve em um estúdio de rádio?
3) Na sua opinião rádio serve para qual/quais finalidades?
4) Você já montou ou teve acesso a uma pauta de programação?
5) Você já realizou ou participou de uma entrevista?
6) Você já fez ou participou de podcast?
7) Você tem facilidade com tecnologias?

## APÊNDICE C - FORMULÁRIO 2 ENVIADO AOS ALUNOS

Formulário 2
Você tem interesse sobre a história de Sinop? Porque?
O que significa para você a história de Sinop?
Sobre a história de Sinop o que considera mais importantes do que aconteceu?
Já ouviu ou conversou com alguém sobre como iniciou a cidade de Sinop?
Se a resposta anterior foi sim, o que já foi conversado?
O que aprendeu na escola sobre a história de Sinop, o que lembra do que foi ensinado?
Do que você vive hoje em Sinop, já teve acesso às imagens, fotos, jornais, documentos sobre como ocorreu a fundação de Sinop? Se Sim, lembra o que foi e do que falava?
Conhece alguém que participou do início da colonização de Sinop? Se sim, poderia dizer quem foi e como conheceu?
Do que aprendeu na escola sobre a história de Sinop lembra como foi ensinado?
Pensando sobre a história de Sinop que você aprendeu, sabe o que significa pioneiro?
O que sabe sobre a Colonizadora Sociedade Imobiliária Noroeste do Paraná (SINOP) na história de Sinop?
Você sabe quem são Ênio Pipino e João Pedro de Moreira de Carvalho, partindo do que já aprendeu eles foram? (escolhas uma das alternativas)
Qual é sua maior curiosidade sobre a história de Sinop?

**APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA**

Questionário 3- Roteiro de Entrevista
Dados pessoais:
Nome:
Profissão:
Escolaridade:
Qual seu estado de origem e como ficou sabendo sobre a cidade de Sinop?
Conte um pouco sobre sua história com a cidade de Sinop?
Sua chegada a Sinop está registrada em algum lugar oficial, sites oficiais do município , biografias sobre a cidade, museus entre outros?
Já foi convidado a participar de eventos (comemoração do aniversário da cidade), como sendo pioneiro da cidade?
Já foi procurado por pessoas (jornalistas, agentes públicos entre outros) para falar sobre sua chegada na cidade?
O que considera importante que deva ser lembrado da História da cidade nas escolas?

**APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO DE FILHO  
(A) EM PESQUISA**

Eu, \_\_\_\_\_, responsável legal por meu (minha) filho (a) \_\_\_\_\_, concordo que ele (a) participe voluntariamente de uma pesquisa sob a responsabilidade da Professora Vanessa Vargas Gomes Lyneburger, mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT/Cáceres-MT. A professora pode ser contatada pelo e-mail [vanessa.lyneburger@edu.mt.gov.br](mailto:vanessa.lyneburger@edu.mt.gov.br). Estou ciente de que o estudo tem como objetivo a realização de entrevistas com moradores do município de Sinop-MT para produção de uma oficina com os estudantes que compõem o Grêmio Estudantil da Escola Estadual Cleufa Hubner. A pesquisa faz parte da dissertação da professora com o título: “Vozes da nossa história: rádio escolar como metodologia ativa para a construção do saber histórico em Sinop.”

A participação do meu (minha) filho (a) consiste em realizar entrevistas com os moradores, participar de oficinas, gravações de imagens e construção de roteiro, sob a orientação da professora. Eu entendo que a identidade do meu filho (a) será mantida em sigilo, sendo utilizados nomes fictícios na pesquisa e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores.

Também estou ciente de que posso cancelar a participação de meu (minha) filho (a) na pesquisa a qualquer momento e que ele (a) não receberá nenhum pagamento por esta participação.

Sinop-MT, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2025.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Responsável legal

\_\_\_\_\_  
Vanessa Vargas Gomes Lyneburger  
Professora – pesquisadora

## **APÊNDICE F – PAUTA RÁDIO CLEUFA QUADRO: “VOZES DA NOSSA HISTÓRIA”**

### **PAUTA RÁDIO CLEUFA HUBNER DIA- 18/ 02 /2025-DIA DA SEMANA**

**MÚSICA 1-** Coração de estudante (Milton Nascimento).

**LOCUTOR:** Bom dia/ Boa Tarde, a toda comunidade da escola Cleufa Hubner me chamo..... e hoje colocamos no ar a rádio para darmos boas-vindas a todos e apresentar o quadro: Vozes da nossa história, esse quadro têm como objetivo apresentar para vocês histórias de pessoas de nossa comunidade que ajudaram no desenvolvimento de nossa cidade e que perante os registros oficiais são ocultadas.

**MÚSICA 2-** Construção (Chico Buarque)

**LOCUTOR-** Hoje contaremos a história do senhor Divaldo Mendes da Silva, que chegou em Sinop em e auxílio na construção dos muros do cemitério municipal, senhor Divaldo conta que ia até a prefeitura de bicicleta e de lá ia em uma camionete F-4000, até o local da obra, que teve sua duração de uma semana. Questionado se há algum registro oficial de sua contribuição para o desenvolvimento da cidade ou se alguma vez já foi lembrado em comemorações da cidade ele coloca que não. Perguntamos ainda ao senhor Divaldo se ele considera importante falar sobre a história de Sinop nas escolas, ele coloca que sim pois foi essa cidade que o ajudou a construir e auxiliar sua família.

**MÚSICA 3-** Cidadão (Zé Ramalho)

**LOCUTOR-** Essa história é uma entre muitas que podemos contar. Se você possui alguma história semelhante a essa, nos procure; queremos dar voz às nossas histórias! Abraços e até a próxima!

## APÊNDICE G – PARECER FAPEMAT

	<b>Formulário de Pareceres FAPEMAT</b> <b>Parecer entregue em: 10/06/2024, 20:48</b> <b>Documento gerado em: 10/06/2024, 20:48</b>														
<p><b>Consultor: Consultor</b>  <b>Instituição do Consultor: Instituição</b>  <b>Projeto: A RÁDIO ESCOLAR COMO FERRAMENTA DE METODOLOGIA ATIVA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE ESTADUAL</b>  <b>Protocolo: 54681.769.37230.17052024</b>  <b>Editais: Edital 003/2024 Programa Pesquisa e Inovação na Escola - PIE</b>  <b>Data da Avaliação: 10/06/2024, 20:48</b></p>															
<p><b>1: Caracterização do projeto como pesquisa científica ou inovação tecnológica</b>          Caracterização do projeto como pesquisa científica ou inovação tecnológica          Valor entre 1 e 10: [8]</p>															
<p><b>2: Potencial de impacto do projeto na melhoria do ensino</b>          Potencial de impacto do projeto na melhoria do ensino          Valor entre 1 e 10: [10]</p>															
<p><b>3: Coerência e exequibilidade do projeto</b>          Coerência e exequibilidade do projeto          Valor entre 1 e 10: [10]</p>															
<p><b>4: Qualificação do Coordenador da Proposta</b>          Qualificação do Coordenador da Proposta          Valor entre 1 e 10: [9]</p>															
<p><b>5: Baseado na sua avaliação, seu parecer é:</b></p>															
<p><b>a) RECOMENDADO</b></p>															
<p>b) NÃO RECOMENDADO</p>															
<p>c) RECOMENDADO PRIORITARIAMENTE</p>															
<p>d) RECOMENDADO COM RESTRIÇÕES</p>															
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: left;">Categoria</th> <th style="text-align: right;">Total parcial</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1 - Caracterização do projeto como pesquisa científica ou inovação tecnológica</td> <td style="text-align: right;">32,00</td> </tr> <tr> <td>2 - Potencial de impacto do projeto na melhoria do ensino</td> <td style="text-align: right;">30,00</td> </tr> <tr> <td>3 - Coerência e exequibilidade do projeto</td> <td style="text-align: right;">20,00</td> </tr> <tr> <td>4 - Qualificação do Coordenador da Proposta</td> <td style="text-align: right;">9,00</td> </tr> <tr> <td style="text-align: right;"><b>Total Final</b></td> <td style="text-align: right;"><b>91,00</b></td> </tr> <tr> <td style="text-align: right;"><b>Média Final</b></td> <td style="text-align: right;"><b>9,10</b></td> </tr> </tbody> </table>		Categoria	Total parcial	1 - Caracterização do projeto como pesquisa científica ou inovação tecnológica	32,00	2 - Potencial de impacto do projeto na melhoria do ensino	30,00	3 - Coerência e exequibilidade do projeto	20,00	4 - Qualificação do Coordenador da Proposta	9,00	<b>Total Final</b>	<b>91,00</b>	<b>Média Final</b>	<b>9,10</b>
Categoria	Total parcial														
1 - Caracterização do projeto como pesquisa científica ou inovação tecnológica	32,00														
2 - Potencial de impacto do projeto na melhoria do ensino	30,00														
3 - Coerência e exequibilidade do projeto	20,00														
4 - Qualificação do Coordenador da Proposta	9,00														
<b>Total Final</b>	<b>91,00</b>														
<b>Média Final</b>	<b>9,10</b>														

## **APÊNDICE H – PAUTA RÁDIO CLEUFA QUADRO: “VOZES DA NOSSA HISTÓRIA”**

### **PAUTA RÁDIO CLEUFA HUBNER DIA-22 / 04 /2025-TERÇA-FEIRA**

**LOCUTOR:** Bom dia/ Boa Tarde, a toda comunidade da escola Cleufa Hubner me chamo... e hoje colocamos no ar a rádio para darmos boas-vindas a todos após esses dias de descanso. Nesses dias comemoramos algumas datas históricas importantes como o Dia dos Povos Indígenas, celebrado em 19 de abril, que é uma oportunidade para reconhecer e valorizar a rica diversidade cultural dos povos indígenas no Brasil. Cada grupo possui suas próprias tradições, línguas e modos de vida, que são fundamentais para a identidade nacional. Em Sinop, região historicamente habitada por povos indígenas, os principais grupos são os Kayabi e Apiaká. Outros povos, como os Munduruku, também têm territórios tradicionais na região do rio Teles Pires, que faz parte de Sinop. Estes povos enfrentaram e ainda enfrentam conflitos relacionados à ocupação de suas terras por atividades como garimpagem, madeireira e agricultura. Celebrar essa data é uma forma de resgatar a história e as contribuições dos povos indígenas ao longo dos séculos. Eles desempenharam um papel crucial na formação da sociedade brasileira, tanto antes quanto após a chegada dos colonizadores.

#### **MÚSICA 1- Canto dos ancestrais**

**LOCUTOR-** Hoje dia 22 de Abril também é marcado como a chegada dos Portugueses em terras brasileiras, marcando o início do processo de colonização portuguesa. Não podemos nos esquecer que já habitavam essas terras os povos indígenas que resistiram bravamente à invasão e imposição da cultura europeia sob a sua, gerando um impacto devastador, a chegada dos colonizadores trouxe doenças, conflitos e políticas de assimilação que resultaram em uma drástica redução da população indígena. Estima-se que em 1500 havia 5 milhões de povos indígenas de diversas etnias e hoje segundo censo de 2022 apenas 1,5 milhões. A luta dos povos indígenas no Brasil é contínua para preservar sua identidade e garantir seus direitos.

#### **MÚSICA 2- Jaguatá Tenondé (vamos seguir adiante)**

**LOCUTOR-** Galera, que possamos sempre refletir sobre a importância de respeitar e valorizar a cultura indígena, a luta por liberdade e a necessidade de aprender com a história. Por hoje é só! Uma excelente semana de aula a todos!