

Oficina de estudos históricos sobre a classe trabalhadora para sala de aula

Nauber Gavski da Silva¹

Fernando Cauduro Pureza²

Resumo

O presente artigo buscará demonstrar algumas das aproximações necessárias para elaborar uma proposta acerca das condições de vida da classe trabalhadora dentro do ensino de História. Apoiada num estudo sistemático sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da área de Ciências Humanas e Sociais e suas Tecnologias, tal reflexão é proposta a partir da necessidade de se repensar o ensino de História em seu modelo cronológico e linear, especialmente dentro das competências desenvolvidas para o Ensino Médio. Assim, investigar temas como as experiências de formação da classe trabalhadora amplia a possibilidade de um debate que tenha assuntos transversais como a exploração e a produção social de tecnologias. Para isso, esse texto busca resumir os princípios pelos quais procuramos abrir caminho nessas investigações para o espaço da sala de aula, auxiliando na produção de uma reflexão crítica sobre o capitalismo industrial.

Palavras-chave: Classe trabalhadora; Ensino de História; Parâmetros Curriculares Nacionais.

Abstract

The following paper intends to demonstrate some of the necessary approaches to elaborate a proposition of the living conditions of the working class in the History teaching. Supported by a systematic study of the Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) of the Humans and Social Sciences and its Technology, this thought is purposed starting with the need of rethink the chronologic and linear model of the History teaching, especially into the competences developed to High School. This way, to investigate themes such as the experiences of the making of the working class enlarges the possibility of a debate which follows subjects as exploration and the social production of technologies. For that point, this text intends to resume the principles that we tried to open a path in this investigations to the classroom floor, supporting the production of a critical thought about the industrial capitalism.

Keywords: Working class; History teaching; Parâmetros Curriculares Nacionais.

Uma questão ainda presente: qual ensino de história?

Desde a década de 1980, foram realizados no Brasil questionamentos contundentes relativos ao ensino de história em sala de aula na educação básica. Não temos condições de apresentar as causas deste desconforto, embora possamos desconfiar que a renovação do horizonte democrático no país tenha influenciado as propostas de superação do modelo de educação autoritário no qual as hierarquias em sala de aula (em que alunos deveriam desempenhar papel passivo de assimiladores do conhecimento reproduzido pelo professor) deveriam ser seguidas sem questionamento algum.

Podemos identificar dois filões desta crítica: o primeiro diz respeito sobre o que seria a produção de um conhecimento histórico no ensino (básico) em vez de mera reprodução do ensino superior e; o segundo é referente à natureza do ensino e concepção de história com a qual se trabalha em sala de aula. Como resumiam em 1986 diversas autoras preocupadas com o ensino de história em São Paulo, “tudo o que você faz em sala de aula depende fundamentalmente de duas coisas: da forma como você encara o processo de ensino/aprendizagem e da sua concepção de história”³.

Quanto ao processo de ensino/aprendizagem, afirmavam haver um modelo em que a competência do saber era atribuída exclusivamente ao professor e seu livro didático, que supostamente transmitiram uma “verdade absoluta” ao aluno, consumidor passivo de conhecimento, devendo apenas organizar e reproduzir as informações, sem compreender as condições de produção do conhecimento. Exatamente este modelo de relação entre professor e aluno autorizava, nas aulas de história, o trato de “conteúdos já cristalizados” na área e que eram “muito distantes da realidade imediata por eles vivida”, eliminando assim a possibilidade dos alunos refletirem sobre a própria historicidade de suas vidas (de si, de sua família, de sua classe, de seu país, de seu tempo) e liquidando a oportunidade da autoatribuição de um papel de agentes ativos na sociedade em que viviam⁴. Através da pretensão do ensino de conteúdos consolidados em história, se almejava “reconstruir uma totalidade enganosa” em sala de aula, como se fosse possível dar conta de tudo “o que se passou com a humanidade”. Em resumo, as autoras identificavam como base desta perspectiva um conceito de história “eurocêntrico, linear, evolutivo, progressista/etapista e mesmo finalista”. Enfim, uma história ligada à perspectiva da burguesia ocidental europeia do século XIX, consolidada em divisões tradicionais as quais era difícil romper no ensino de história (construídas entre o século XVII e após: história antiga, medieval, moderna e contemporânea)⁵.

Como alternativa, elas propunham uma opção relativamente radical. Romper tanto com aquela concepção como com a forma de se ensinar/aprender história. Enfim, a superação da reprodução dos conteúdos tradicionais e também a iniciação do aluno na perspectiva de que o conhecimento histórico é construído a partir de procedimentos metodológicos (em outras palavras, a importância de se considerar a história como uma construção)⁶. O objetivo desta inflexão seria efetivamente possibilitar ao aluno a produção de uma reflexão de natureza histórica, que por sua vez o encaminhasse a outras ponderações de natureza semelhante aplicadas aos demais domínios de sua vida, não restritos às atividades escolares⁷.

Realizadas tais críticas, vamos tentar acompanhar como anda o processo de superação do modelo tradicional de ensino de história na educação básica (que daqui pra frente não será mais descrito, mas que, resumindo, se baseia na

mera transmissão pelo professor de um conteúdo consolidado da disciplina aos alunos). Evidentemente, é muito difícil acompanhar como a crítica vem sendo recebida nas últimas décadas pelos professores. Em todo caso, existem algumas pistas disponíveis: observar como os processos seletivos para o ensino superior vêm tratando a disciplina histórica; também convém ressaltar os avanços recentes da perspectiva da "história temática" diante do modelo tradicional "conteudista", perceptível na política federal de distribuição de livros didáticos para o ensino fundamental e médio. Avisamos que não esgotaremos estes assuntos, mas apenas traremos indícios para cotejar nossa reflexão quando ao rompimento com o modelo tradicional de ensino de história em sala de aula.

Observando que conhecimentos, competências e habilidades em história eram exigidos dos alunos candidatos ao vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) durante a década de 1990, Rodrigo Weimer, dentre outros procedimentos analíticos, tipificou os modelos de raciocínio exigidos dos alunos em três categorias: a) mera memorização ou conhecimento de informações históricas básicas; b) exigência de cruzamento destas informações e o conhecimento de algumas estruturas ou processos; c) exigência de interpretação de processos históricos ou fontes. Ele percebeu que até metade dos anos 1990, mais de 70% das questões do vestibular demandavam raciocínios do primeiro tipo, e as do segundo se mantiveram no patamar médio de 20%; portanto, foram exatamente as questões do terceiro tipo que conquistaram maior espaço durante aquela década. No mesmo sentido, Weimer observou que o aumento das questões que apresentavam recursos didáticos especiais (quadrinhos, imagens, poemas, músicas) acompanhou o avanço das questões interpretativas. Mesmo assim, concluiu que exatamente pelo déficit formativo dos alunos da educação básica (mais reprodutores/memorizadores do que produtores de conhecimento), o vestibular da UFRGS mantinha alta a proporção de questões relativas aos dois primeiros tipos ainda no final da década (cerca de 2/3)⁸.

Além destas constatações sobre as provas do vestibular em si, Weimer observou a existência de uma tensão entre a demanda dos alunos pelos conhecimentos/informações necessários para aprovação no vestibular, e a possibilidade efetiva de um professor empreender uma proposta pedagógica mais ampla, que privilegiasse uma formação "para a vida". Ou seja, exatamente o atrelamento da educação básica ao horizonte de vestibular balizava a relação de expectativa dos alunos (e em boa parte dos professores) com o conhecimento histórico, do que concluímos se constituir em uma limitação para o avanço de uma perspectiva de ensino da disciplina que rompesse com o modelo tradicional, ao menos para a década de 1990. De qualquer forma, o movimento identificado por Weimer, de início da renovação do raciocínio histórico referente à seleção de candidatos ao ensino superior, está certamente

associado ao debate, inaugurado na década de 1980 (acima apresentado), que redundou, dentre outros aspectos, na reformulação dos currículos da educação básica brasileira dos anos 1990-2000, na qual é visível uma nova função para ao Ensino Médio⁹. Mas qual o impacto desta renovação sobre a história ensinada em sala de aula?

Desconfiamos que ainda existam poucos casos de ensino de história na educação básica que efetivamente tenham rompido com o modelo tradicional baseado em conteúdos “cristalizados” pela disciplina¹⁰. Observemos brevemente os *Guias de Livros Didáticos* da disciplina de história para os anos finais do ensino fundamental (2011) e ensino médio (2012) do Programa Nacional do Livro Didático, do Governo Federal brasileiro.

Quanto ao ensino fundamental, o *Guia* traz os seguintes dados sobre a oferta de material didático, em termos curriculares: 94% das 16 coleções oferecidas apresenta uma perspectiva “integrada”, contra 6% vinculadas ao enfoque “temático”¹¹; do mesmo modo, 75% das coleções propõem um tratamento linear da temporalidade histórica (cronologia), contra 25% de propostas que “complexificam” a abordagem da temporalidade. Podemos concluir, portanto, que ao menos do ponto de vista da oferta pelo mercado editorial, o ensino de história no ensino fundamental ainda é em certa medida devedor ao modelo tradicional antes apresentado, justamente pela dificuldade da elaboração de programas didáticos que rompem com os conteúdos “cristalizados” na disciplina, ou com a linearidade cronológica de matriz europeia. Por outro lado, mesmo mantendo-se tal hegemonia nestes aspectos das coleções de livros didáticos, há indícios de que algumas mudanças estão lentamente ocorrendo, como a diminuição do caráter informativo do texto base dos livros (recorrente em apenas 6% dos casos), em favor da perspectiva problematizadora de fontes históricas (referentes às metodologias de produção do conhecimento, em 19% dos casos) e complexificadoras do pensamento (75% dos casos)¹².

Sobre o ensino médio, das 19 coleções aprovadas, 89% apresentam uma perspectiva “integrada” contra 11% da “temática”¹³. Em todo caso, diferentemente das coleções para o ensino fundamental, nas dedicadas ao ensino médio “predominam coleções em que o conhecimento histórico é trabalhado, prioritariamente, em sua dimensão informativa no texto principal, por meio da exposição descritiva e linear dos conteúdos”¹⁴. Há poucas coleções onde encontramos a manifestação da preocupação dos autores com os procedimentos da produção do conhecimento histórico ou as diferentes interpretações sobre os acontecimentos abordados. Portanto, também para o ensino médio, observamos o peso do modelo de ensino de conteúdos tradicionais em história, com o agravante da priorização da transmissão de informações sobre a capacidade de reflexão dos alunos.

Em resumo, observamos que o modelo tradicional de ensino de história, baseado na transmissão de conteúdos “cristalizados” da disciplina, a partir de uma cronologia linear de matriz europeia ainda predomina em grande parte do mercado editorial brasileiro. Obviamente, isto não nos permite deduzir que os professores adotem um ou outro modelo de ensino de história. Precisamos, pois, acompanhar qual a recepção dos professores a tais coleções, observando a efetiva execução das suas escolhas a partir do *Guia do Livro Didático* disponibilizado pelo governo. Vejamos como ocorre o processo a partir do caso do ensino médio, na disciplina de história.

Como de costume, o *Guia* oferece, além das resenhas de cada coleção, um quadro avaliativo no qual podem ser aferidas a adequação das coleções aos diversos aspectos ponderados na qualificação: manual do professor; metodologia da história; método de ensino/aprendizagem; cidadania; história da África, dos afrodescendentes e dos indígenas; e projeto editorial¹⁵. Um quadro oferece com clareza uma distinção entre as coleções que podem ser qualificadas como satisfazendo mais ou menos as necessidades de cada um destes tópicos. Portanto, bastaria o professor optar pelas coleções que possuem melhor índice de avaliação. Em todo caso, ocorre exatamente o contrário. Acompanhando os dados estatísticos referentes à compra das 19 coleções livros didáticos de história disponíveis para o ensino médio, relativas ao ano de 2012, podemos elaborar a seguinte tabela¹⁶:

Coleções de livros didáticos de História para o Ensino Médio escolhidas pelos professores brasileiros em 2012

TÍTULO DA COLEÇÃO	TOTAL DE LIVROS ADQUIRIDOS PELO GOVERNO FEDERAL	SOBRE O TOTAL ADQUIRIDO PELO GOVERNO
História Global – Brasil e Geral	1.891.492 unidades	19,96%
História – Das cavernas ao terceiro milênio	1.289.890 unidades	13,61%
História	950.050 unidades	10,02%
História Geral e do Brasil	781.260 unidades	8,24%
Conexões com a História	776.792 unidades	8,19%
Ser protagonista	718.268 unidades	7,58%
História em movimento	698.586 unidades	7,37%
Novo olhar – História	622.195 unidades	6,56%
OBSERVAÇÃO: O total de unidades de livros adquiridos é de 9.475.171; apresentamos aqui somente as coleções que foram indicadas em mais de 5% dos casos; coleções abrangem as unidades específicas produzidas para utilização em cada um dos três anos/séries do ensino médio; qualquer erro na soma e elaboração de percentuais é de nossa responsabilidade.		

A mais imediata conclusão a que chegamos a partir destes dados é que a avaliação realizada pelo *Guia* não é adotada pelos professores de história. Das 19 coleções disponíveis, a mais recomendada (no sentido de preencher melhor os tópicos antes apresentados), “História em movimento”, ficou em sétimo lugar

na preferência dos professores, sendo escolhida em apenas 7,37% dos casos. No mesmo sentido, as duas coleções preferidas pelos professores de história, com quase 1/3 das escolhas, possuem péssimos desempenhos na avaliação realizada pelo governo federal, deixando muito a desejar no manual do professor e especialmente na abordagem da História da África, dos afrodescendentes e indígenas (ou seja, seguem a matriz temporal e temática europeia).

Poderíamos lançar a hipótese de que estas duas coleções possuem a preferência dos professores exatamente pela pretensão “totalizante” manifesta em seus títulos (“História Global”; “Das cavernas ao terceiro milênio”). Este fato chama nossa atenção se considerarmos que a crítica a esse modelo de ensino de história é realizado, como vimos anteriormente, desde os anos 1980. Tal observação demonstra a dificuldade dos professores em romper com o modelo tradicional de reprodução de conteúdos “cristalizados” na disciplina histórica. Provavelmente essa dificuldade deriva do tipo de formação oferecido nos cursos de história das universidades brasileiras, que em geral ainda se baseiam na matriz europeia cronologicamente linear. Não podemos esquecer que a inclusão da História da África, dos africanos/afrodescendentes e indígenas no ensino brasileiro foi consolidada muito recentemente, durante os anos 2000, e é restrita ao nível da educação básica¹⁷.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a História Temática

Realizada essas constatações sobre o “estado da arte” de ensinar história na educação básica brasileira, passamos agora a justificar a proposta da nossa oficina, baseando-nos na perspectiva da história temática, exatamente porque, por um lado, ela vai ao encontro da mudança na legislação sobre educação realizada no país desde os anos 1990 e, por outro, por se constituir em uma das melhores respostas às críticas produzidas desde os anos 1980 ao formato do ensino de história na educação básica brasileira, como vimos acima.

Não vamos aqui retomar todo o percurso legal que justifica a renovação no ensino básico nas últimas décadas, mas apenas introduzir elementos indispensáveis para pensarmos de onde vem a necessidade por uma abordagem temática da história em sala de aula. Desse modo, acompanhando os *Parâmetros Curriculares Nacionais* para o ensino médio, relativos às ciências humanas e suas tecnologias, observa-se a recomendação de que o processo de ensino/aprendizagem tenha como objetivo o desenvolvimento de competências entre os alunos, e é exatamente através deste filtro que a escolha de conteúdos a abordar deve ser efetivada. Portanto, não há conteúdos indispensáveis nas humanidades. Há sim habilidades fundamentais a desenvolver, pois devem servir inclusive para a vida além da escola (priorizando aspectos acerca da “cidadania” e do “mundo do trabalho”)¹⁸. Em outras palavras, os *Parâmetros* abriram um leque de possibilidades no Ensino Médio. Como o próprio texto orienta:

A organização de conteúdos por temas requer cuidados específicos com a escolha dos métodos. O estudo de temas articulado à apropriação de conceitos ocorre por intermédio de métodos oriundos das investigações históricas, desenvolvendo a capacidade de extrair informações das diversas fontes documentais tais como textos escritos, iconográficos, musicais. A apropriação do método da pesquisa historiográfica, reelaborada em situações pedagógicas, possibilita interpretar documentos e estabelecer relações e comparações entre problemáticas atuais e de outros tempos. Torna-se necessário escolher métodos que auxiliem a capacidade de relativizar as próprias ações e as de outras pessoas no tempo e no espaço¹⁹.

No que diz respeito ao papel das tecnologias associadas às Ciências Humanas, os *Parâmetros* nem sempre são claros sobre o que se referem, mas subentende-se que ele trata de regularidades que regram a vida social. As concepções de tempo ou as noções de padrão de vida são exemplos de construções que passaram a nortear as relações sociais contemporâneas, exigindo um estudo atento sobre elas no ambiente escolar. Segundo os *Parâmetros*, é exatamente no chamado “mundo do trabalho” e na “vida social” que se faz mais urgente a compreensão do impacto dessas tecnologias²⁰.

No que diz respeito à disciplina histórica, essa dimensão do mundo do trabalho ainda carece de material didático que consiga amparar os professores dentro desta proposta. Como vimos acima, o formato cronológico e sequencial ainda é hegemônico entre as 19 coleções de livros de história avaliados pelo Ministério da Educação em seu *Guia do Livro Didático*. Como exceções, o MEC indica as coleções *História em Debate* – que trabalha com eixos temáticos em seus três volumes – e *História Texto e Contexto* – que também se vale desta proposta. Das duas coleções de livros sugeridos, nenhum possui um eixo temático específico sobre o “mundo do trabalho”, embora em todos eles as atividades de trabalho – em suas variantes da escravidão, servidão, industrial/assalariado e camponesa – estejam presentes. Ainda assim, eles são materiais extremamente relevantes para repensarmos algumas características do ensino de História.

Nossa preocupação em particular com o “mundo do trabalho”, contudo, não é mero preciosismo. O texto dos *Parâmetros* identifica que uma das competências do ensino de história no ensino médio está atrelada ao mundo do trabalho enquanto elemento fundamental na formação dos alunos para a vida em sociedade. Como se afirma,

os diferentes contextos do trabalho produtivo devem ser dimensionados a par da estética da sensibilidade, no agir e fazer sobre a natureza; da política da igualdade, na distribuição justa e equilibrada dos trabalhos e dos produtos; e da ética da identidade, na responsabilidade social perante os mesmos processos e produtos²¹.

Sendo assim, diante de uma carência verificada na própria oferta de material didático pelo Ministério da Educação, e considerando a necessidade de abordar o tema, como os professores de história poderiam incluir o “trabalho” em sua

proposta de ensino? Evidentemente, a preparação dos eixos temáticos envolve a apreensão de elementos básicos de campos de estudo e a produção de sínteses, o que implica tarefa hercúlea diante das condições de trabalho dos professores no ensino brasileiro (com muitas horas em sala de aula). Mas como a tarefa está dada (e seu cumprimento nos parece fundamental), oferecemos a seguir um resumo restrito à forma de abordagem do tema da formação da “classe trabalhadora” e suas condições de vida, apresentando o caso de Porto Alegre, mas ofertando ao leitor um apanhado geral sobre os avanços conceituais desta área de estudos.

Em todo caso, é fundamental que o professor tenha claro que não pretendemos esgotar o amplo tema da história da classe trabalhadora. Realizamos um recorte, o que é fundamental para o trabalho em sala de aula. Uma das críticas mais contundentes levantadas ao ensino de história em seu formato tradicional é a pretensão de tratar da “totalidade” da história humana (uma perspectiva que nos parece teoricamente ingênua)²². É exatamente na esteira desta crítica que se levanta a perspectiva da história temática para a sala de aula, já que consideramos, efetivamente, impossível e imprudente a intenção de realização de uma história “total”²³. Em nosso horizonte, portanto, se encontra a possibilidade de se operar com recortes temporais de temas específicos, inclusive (embora não exclusivamente) a partir de experiências cotidianas contemporâneas dos alunos ou seus familiares, partindo do presente vivido, refletido e sistematizado, em direção à apreensão de outras realidades no tempo/espço. Assim, metodologicamente, é recomendável percorrer o caminho presente-passado-presente, na medida em que as questões do presente podem ser respondidas em parte pela compreensão de mecanismos sociais iniciados em outro tempo, favorecendo os objetivos de criação de competências relativas ao entendimento da conformação social do próprio presente vivido pelos estudantes, bem como suas identidades.

Realizada essa justificativa sobre a necessidade do ensino de história a partir de uma perspectiva temática, passamos agora ao “caso” de nossa oficina. Do que será apresentado abaixo, a primeira parte diz respeito a um breve resumo da renovação conceitual relativa à classe trabalhadora (e suas condições de vida) nos últimos 50 anos; já na segunda parte, apresentaremos algumas possibilidades de trabalho com o caso de Porto Alegre, indicando fontes de fácil acesso para a tentativa de construção do conhecimento sobre a temática em sala de aula, considerando a necessidade de desenvolver, entre os alunos, a reflexão sobre o processo de elaboração do conhecimento histórico.

Renovação da teoria histórica sobre classe social

Nossa oficina se sustenta na perspectiva de que não somos obrigados a tratar em sala de aula do tema clássico da “Revolução Industrial” inglesa para introduzir os alunos a conceitos fundamentais relacionados às sociedades ocidentais contemporâneas, embora o estudo dos professores deva, sim, percorrer a temática para entender de onde provêm as concepções (ou julgamentos) sobre o que ocorreu com os trabalhadores a partir daquele processo. Desse modo, apresentamos a seguir uma síntese sobre os conceitos fundamentais elencados acima, partindo dos avanços da historiografia sobre o tema das últimas décadas, e que servirá de guia para o professor aprofundar seu conhecimento caso necessite.

A premissa que devemos partir ao estudar as relações de classe²⁴ hoje em dia, em especial ao abordarmos a classe trabalhadora (e outros grupos subalternos), é de que não podemos mais pensar em suas vidas como sendo total e exclusivamente “dominadas”, em seus diversos aspectos, pelas estruturas sociais que as constroem. Nos últimos 50 anos, ocorreu um refinamento da teoria social (nas ciências humanas em geral) através do qual a relação entre sujeitos/agentes e estruturas passou a ser pensada, em vez de mera dominação, como uma relação de “tensão” (um jogo de forças, em que, evidentemente, alguns grupos possuem mais ou menos possibilidades; utilizam estratégias particulares para buscar seus objetivos; buscam objetivos que são mais plurais do que imaginávamos; e nem sempre tratam dos mesmos aspectos da vida da mesma forma, pois o crivo cultural de classe geralmente reforça a diferença entre os grupos). Deste modo, os grupos subalternos passaram a ser estudados considerando-se seu papel ativo diante das estruturas: de meros observadores a protagonistas da história. Isto é possível pela premissa teórica de que se as estruturas confrangem as ações dos indivíduos e grupos, também tornam outras ações possíveis, pois mesmo as mais opressoras em geral deixam alguma margem (maior ou menor) para atuação dos sujeitos.

Grande parte desta renovação sobre a relação entre sujeitos e estruturas provém da reflexão realizada pelo grupo de historiadores marxistas britânicos (Eric Hobsbawm, Raymond Williams, Raphael Samuel, Christopher Hill, Edward P. Thompson etc.). Destes autores, sem dúvida Thompson é responsável pela proposta teórica de maior fôlego desenvolvida para analisar a formação da classe operária inglesa. É dele a já exaustivamente reproduzida citação:

A classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus. A experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram – ou entraram involuntariamente.

A consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais. Se a experiência aparece como determinada, o mesmo não ocorre com a consciência de classe. Podemos ver uma *lógica* nas relações de grupos profissionais semelhantes que vivem experiências parecidas, mas não podemos pregar nenhuma *lei*²⁵.

Portanto, a classe social não pode mais ser tratada em sentido meramente econômico (“classe é uma formação tanto cultural como econômica”²⁶), dependendo da ação coletiva dos sujeitos (sua autoidentificação como classe, e seu tratamento cultural das experiências compartilhadas). Desse modo, a consciência de classe não é um objetivo para o futuro, algo do que as pessoas se aproximaram ou se distanciaram na história. É como cada grupo tratou suas experiências através de meios culturais. A forma pela qual são tratadas tais experiências em termos culturais é que constitui certa consciência de classe; a classe é uma relação social, não uma coisa, ou estrutura; ela não existe para ter um interesse específico ou uma consciência ideal, nem para ser “consertada”. Portanto, recomendamos muito cuidado ao levar para sala de aula conceitos como “alienação”, “manipulação”, “ideologia”, “populismo”, “paternalismo” etc.²⁷. Caso seja seu objetivo, é fundamental sempre questionar até que ponto as intenções de governos e patrões para gerir a vida dos trabalhadores são efetivamente executadas na realidade. Não se deve afirmar jamais o que não se pode provar.

Além da renovação conceitual sobre classe resumida acima, outra frente que consideramos fundamental para o entendimento do professor ao tratar com a história da classe trabalhadora é a temática das suas condições de vida, recorrente na obra de Thompson e Hobsbawm²⁸. É imprescindível definir cada termo utilizado neste campo de estudos (condições de vida, padrão de vida e qualidade de vida).

“Condições de vida” se refere a um campo de estudos existente ao menos há dois séculos (desde o surgimento dos problemas sociais com o advento da Revolução Industrial), que passou a receber atenção das pesquisas acadêmicas especialmente a partir do século XX. Ainda hoje, em diversas disciplinas (como história, sociologia, antropologia, economia, estatística, dentre outras) o tema das condições de vida das pessoas é abordado a partir de diversas perspectivas teóricas. Atualmente, se é difícil encontrarmos uma definição precisa sobre quais elementos compõem as condições de vida, ao menos existe um aparente consenso em torno do uso do termo, restrito à designação das formas pelas quais as pessoas vivem para além das suas atividades de trabalho. Portanto, em uma palavra, “condições de vida” é um amplo *campo de estudos* de diversas áreas das ciências.

Por sua vez, o termo “padrão de vida” não sofre da mesma indefinição. Também possuindo historicidade própria, é usado há muito tempo especialmente por grupos sociais ligados a governos, administradores de políticas econômicas e sociais, que

o utilizam com a intenção de observar e comparar a riqueza das sociedades/nações a partir de indicadores de renda dos habitantes. Inicialmente era uma medição relativa à divisão do Produto Interno Bruto (a soma de todas as riquezas produzidas em um país em dado período) pelo número de habitantes, como equivalente da renda de cada pessoa em dado país, o que supostamente permitiria comparar o estágio de desenvolvimento econômico de cada sociedade ou nação. A seguir, um refinamento do uso do termo levou a uma utilização mais próxima da realidade da vida das pessoas. Passou-se a calcular o efetivo poder de compra de mercadorias e serviços pelos salários de cada classe social, e desde então este uso é mais próximo do atual conceito de padrão de vida. Em resumo, atualmente, diz respeito ao poder de compra de mercadorias e serviços por determinado grupamento social, a partir dos seus rendimentos. É, portanto, um *objeto de estudo*, mas de alcance limitado para explicação da dinâmica social, pois se refere estritamente a uma das facetas do aspecto econômico da vida: o poder de compra de certo grupo social. Como sinônimo também é utilizado o termo “nível de vida”.

Finalmente, “qualidade de vida” é um conceito desenvolvido apenas recentemente (a partir das décadas de 1970/80), exatamente como proposta de superação dos limites da perspectiva do “padrão de vida”²⁹. Também utilizado para analisar o tipo de vida que as pessoas levam, difere-se do anterior na medida em que sua abordagem não se restringe à capacidade de compra de mercadorias e serviços por determinado grupo social. Na verdade, embora ainda hoje sem uma definição conclusiva, igualmente serve para medir o “desenvolvimento”, agora não mais restrito ao aspecto econômico; utiliza-se o elemento complementar “humano” com a intenção de avaliar diversas facetas da vida. Assim, a qualidade de vida de determinado grupo ou indivíduo deve ser avaliada a partir de uma série de elementos considerados como fundamentais para que as pessoas sejam capazes de realizar atividades diversas em suas vidas. Tais elementos seriam (dentre outros): grau de liberdade política; acesso e promoção efetiva da educação e saúde; adequação das condições ambientais para suas vidas; níveis de igualdade/desigualdade de gênero, raça e renda. Em resumo, “qualidade de vida” é um conceito para análise do tipo de vida que as pessoas levam, mais rico que “padrão de vida”, mas ainda sofre de certo grau de indeterminação. De qualquer forma, poucos historiadores (e outros profissionais) vêm realizando estudos históricos a partir dessa perspectiva teórica. Para se falar em qualidade de vida em sala de aula, é preciso ter clareza destas matizações conceituais.

Realizado este resumo, chegamos ao caso concreto da realidade de Porto Alegre. Pensando exatamente em um dos objetivos do ensino de história que se propõe renovado, que é a transformação dos alunos em agentes ativos na sociedade em que vivem, é que elaboramos uma proposta de recorte temático específico para

a construção de aulas de história na capital gaúcha. Como tema, elegemos o estudo das condições de vida dos trabalhadores a partir do processo de industrialização da cidade (do início a meados do século XX), exatamente pelas possibilidades que se abrem, tais como: a) gerar estranhamento de um espaço que a princípio poderia parecer familiar aos estudantes (a cidade em que vivem); b) causar familiarização com a demarcação histórica dos espaços da cidade (habitações, lugares de trabalho, lugares de manifestações políticas, lugares de passagem, de lazer etc.); c) entender como se produz conhecimento histórico a partir de fontes primárias; d) aproximar os estudantes de conceitos históricos como “classe” e “padrão de vida”; e) a interação interdisciplinar que o tema possibilita. Não vamos desenvolver todas estas competências específicas no presente trabalho, mas apenas sugerir a possibilidade de produção de conhecimento histórico a partir da utilização de fontes no espaço escolar relativas ao caso de Porto Alegre (o foco de nossa oficina).

Usando fontes para construir a história das condições de vida da classe trabalhadora de Porto Alegre em sala de aula

Não vamos apresentar o argumento completo sobre o longo processo de redefinição nas últimas décadas sobre o que pode ser considerada uma fonte histórica. Partimos do pressuposto que o leitor conhece a questão, em função de sua formação. Mesmo assim, a forma de usar fontes em sala de aula não é ponto pacífico entre historiadores, pois há discordância fundamentalmente quanto ao caráter de “prova” atribuído às fontes, como manifestações de alguma “verdade”. Por exemplo, Nilton Pereira e Fernando Seffner argumentam, acertadamente, que ainda predomina no cotidiano escolar o critério da verdade da história tradicional (em sua versão empirista), em que se busca a correspondência entre o relato e o fato. Em geral, as fontes são aí utilizadas como prova ou ilustração de argumentos e descrições (forma de “dar realidade ao relato histórico”), enquanto o correto seria problematizar a própria produção/reprodução/uso da fonte em seu contexto original e contextos seguintes ou alienígenas, em vez de meramente utilizá-la para confirmar sua interpretação sobre um processo passado³⁰. A preocupação central dos autores é a seguinte:

Ensinar utilizando fontes não quer dizer ensinar a produzir representações através das fontes, mas ensinar como os historiadores produzem conhecimento sobre o passado a partir das fontes disponíveis e quais os problemas implicados nessa produção³¹.

Por outro lado, embora esta crítica à perspectiva empirista da utilização das fontes para corroboração de uma interpretação seja válida, nos parece que não é de todo correto abandonar o projeto (como fazem os autores) de ensinar os alunos a ler documentos, separá-los por séries, descrever regularidades etc., na tentativa de construir alguma interpretação histórica sobre certo fenômeno. Embora concordemos

que devemos pretender ensinar a especificidade da narrativa histórica em relação a outras narrativas sobre o passado (cinema, televisão, literatura, música, jornal etc.), pensamos que a história ainda pode se aproximar com mais acuidade de um passado vivido do que estas outras narrativas, exatamente pela mediação que a teoria oferece aos historiadores na sua relação com as evidências do passado.

Desse modo, existem algumas questões básicas que podem ser formuladas em sala de aula para guiar o processo de "leitura" (no amplo sentido, não restrito a textos) de fontes históricas, tais como:

O que é documento? O que nos diz? Como o diz? Quem o fez, quando o fez, em nome de quem? Com que propósito? Qual é a relação do documento, no momento de sua produção, com a realidade mais ampla à qual queremos chegar?³²

Por exemplo, para entender o desenvolvimento da questão habitacional dos trabalhadores da cidade no início do século XX a partir das fontes da Intendência Municipal (antigo nome da Prefeitura), é possível acompanhar a evolução numérica de cada tipo de moradia e o avanço ou recuo na densidade populacional dos prédios; com o cruzamento destes dados e a construção de médias pode-se saber, por exemplo, que em 1914, quase um quarto dos cerca de 150mil habitantes da cidade vivia em cortiços (considerando-se uma média de 10 habitantes). A esta contabilização habitacional (exercício que pode ser realizado em aula), podem ser contrastados os relatos presentes na grande imprensa e na imprensa operária sobre a situação habitacional dos trabalhadores na cidade, na tentativa de compreender o múltiplo jogo de forças do período em torno da questão habitacional. Este procedimento pode sugerir aos alunos que a multiplicidade de vozes que tratam do mesmo assunto são mais ou menos convergentes ou divergentes na medida em que possuem objetivos e perspectivas particulares sobre a questão habitacional. Além disso, o caso da cidade pode ser comparado a interpretações produzidas para outras realidades semelhantes, possibilitando a compreensão de que existem múltiplas possibilidades de soluções das sociedades para problemas similares. Ora, este exercício sobre a questão habitacional na cidade pode convergir para o processo de "desnaturalização" da compreensão da realidade espacial vivida pelos estudantes, na medida em que começam a entender que o próprio uso dos lugares urbanos é fruto de confrontos/acordos historicamente construídos. Este exemplo pode ser aplicado, com os devidos ajustes, a outros subtemas relativos às condições de vida dos trabalhadores, como alimentação, saúde, lazer, locomoção etc.

Além de pensarmos nos usos das fontes documentais em sala de aula, é importante ressaltar que os *Parâmetros* trabalham com uma perspectiva interdisciplinar do ensino de História e a utilização de fontes – documentos, depoimentos, artefatos culturais, etc. – carece de respaldo de áreas voltadas para as Linguagens (como a Língua Portuguesa), as Artes (incluindo aqui a Música,

a Literatura e a própria disciplina de Artes), além, é claro, das demais Ciências Humanas e Sociais (a Sociologia, a Filosofia e a Geografia). Nesse contexto, é indispensável que qualquer plano de formação a um ensino temático desbrave certos campos interdisciplinares.

No contexto da oficina apresentada, optamos por sugerir dois exemplos: o primeiro, no campo da Literatura Brasileira, é o romance de Dyonélio Machado, *Os Ratos*, texto que se baseia no contexto urbano da cidade na década de 1920, onde o drama da pauperização atinge o personagem Naziazeno e sua família. O segundo exemplo pode ser relacionado à disciplina da Geografia, ao utilizarmos um mapa da cidade, produzido no início do século XX, sobre o qual foram projetadas as localizações aproximadas da existência de armazéns que atendiam os operários também na década de 1920, o que nos oferece a possibilidade de identificar a constituição de zonas de residência dos trabalhadores, com impactos sobre a conformação do espaço de Porto Alegre que ainda hoje podem ser vistas. Essa relação com a cidade é também de fundamental importância. A análise do trabalho industrial no ensino de História retoma a necessidade de uma reflexão “presente-passado-presente”, tal como expressa pelos *Parâmetros*. Em outras palavras, o contexto da vivência urbana do aluno é peça-chave para elaborar uma possibilidade de aproximação – a percepção dos estudantes sobre os espaços da cidade é marco que pode conectar o presente ao passado. Contudo, o estranhamento temporal pode gerar alteração na formação das identidades urbanas, pois desnaturaliza a relação do estudante com seu espaço de vivência cotidiano.

Para que o contato dos estudantes com as fontes primárias possa ser efetivo, não restrito a apenas alguns fragmentos, é necessária a utilização de ferramentas digitais, por uma questão óbvia de acesso/reprodução das fontes, sempre lembrando, obviamente, de tornar claro o contexto de origem das fontes, que ajudam a explicar a própria lógica que originou sua produção e os contextos subsequentes em que elas foram reclassificadas. As ferramentas digitais permitirão, desta forma, o acesso às fontes em mais de um local (sala de aula, laboratórios de informática e residência dos alunos), permitindo assim a familiarização com o material, fundamental em um processo de tentativa de construção de alguma interpretação. Ferramentas que possibilitam a disponibilização desses documentos em rede – ou em sistemas de nuvens – devem ser largamente utilizadas pelo professor. Na oficina que ofertamos, procuramos disponibilizar as fontes na ferramenta virtual *Google Drive*, que possibilita aos usuários a compartilhar arquivos em rede através de um cadastro gratuito³³. Finalmente, recomendamos também uma visita, com os alunos, à instituição oficialmente depositária das fontes, para compreensão mais ampla do seu processo de “preservação/eliminação” pelas gerações passadas e presente.

Referências bibliográficas

- BOTTOMORE, Tom (ed.). Dicionário do pensamento marxista. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.
- BOTTOMORE, Tom; OUTHWAITE, William (ed.). Dicionário do pensamento social do século XX. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.
- BRASIL. Guia de livros didáticos: PNLD 2011: História. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2010.
- _____. Guia de livros didáticos: PNLD 2012: História. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2011.
- _____. Ministério da Educação. Publicações. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ciências Humanas e suas Tecnologias. 2000. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>. Acesso em: 27 de junho de 2012.
- CAMBRINI, Conceição et AL.. O que achamos importante lembrar sobre o ensino da história ou fundamentação teórica da proposta. In: Autor. Ensino de história: revisão urgente. São Paulo: EDUC, 2000. p.31-44.
- FONSECA, André A. Trabalhando com eixos temáticos: análise de uma experiência. In: PADRÓS, Enrique Serra (org.). Ensino de história: formação de professores e cotidiano escolar. Porto Alegre: EST, 2002. p.223-30.
- FUNDO NACIONAL DO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Livro didático: dados estatísticos. PNLD 2012. Valores de aquisição por título – Ensino médio (regular e educação de jovens e adultos). Disponível em <<http://www.fnnde.gov.br/index.php/pnld-dados-estatisticos>>. Acesso em: 27 de junho de 2012.
- HOSBSBAWM, Eric. Mundos do trabalho: novos estudos sobre história operária. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. Os trabalhadores: estudos sobre a história do operariado. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- KOSIK, Karel. Dialética da totalidade concreta. In: A dialética do concreto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. p.11-64.
- LEI FEDERAL no 10.639, de 9 de janeiro de 2003.**
- LEI FEDERAL nº 11.645, de 10 de março de 2008.
- MAGALHAES, Marcelo de Souza. Apontamentos para pensar o ensino de história hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. Tempo, Rio de Janeiro, vol. 11, n. 21, p. 49-64, jul. 2006.
- PEREIRA, Nilton M.; GRAEBIN, Cleusa M. G. Abordagem temática no ensino da história. In: BARROSO, Véra Lucia M. et al. (orgs.). Ensino de história: desafios contemporâneos. Porto Alegre: EST/Exclamação/ANPUH-RS, 2010. p.169-81.
- PEREIRA, Nilton M.; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes em sala de aula. Anos 90, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 113-128, dez. 2008.
- THOMPSON, Edward P. A formação da classe operária inglesa. Falta subtítulo. Vol. I. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- WEIMER, Rodrigo de Azevedo. Ensino de história e vestibular: uma reflexão. In: PADRÓS, Enrique Serra (org.). Ensino de história: formação de professores e cotidiano escolar. Porto Alegre: EST, 2002. p. 201-11.

Notas

1 Doutorando História UFRGS

2 Doutorando História UFRGS

3 CAMBRINI, Conceição et at. O que achamos importante lembrar sobre o ensino da história ou fundamentação teórica da proposta. In (autor): Ensino de história: revisão urgente. São Paulo: EDUC, 2000 [1986]. p. 31.

4 Idem, p. 33-35.

5 Idem, p. 36-37. E a crítica segue: um "conteudismo" expresso em sequência meramente cronológica, fragmentada, versão factual, episódica e mesmo anedótica, dividindo-se a realidade em seus "aspectos" político, econômico etc.

6 Idem, p. 41-43. Considerando-se, portanto, como pré-requisito, uma ampla compreensão pelo

professor de história dos mecanismos de produção deste conhecimento.

7 Idem, p. 36.

8 WEIMER, Rodrigo de Azevedo. Ensino de história e vestibular: uma reflexão. In: PADRÓS, Enrique Serra (org.). Ensino de história: formação de professores e cotidiano escolar. Porto Alegre: EST, 2002. p. 201-211.

9 Para entender a transição curricular do antigo modelo do Ensino Médio brasileiro (dividido em ensino para o trabalho e ensino para educação superior) para o modelo atual, baseado no desenvolvimento de competências e habilidades, veja: MAGALHAES, Marcelo de Souza. Apontamentos para pensar o ensino de história hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. Tempo, Rio de Janeiro, vol. 11, n. 21, jul. 2006, p. 49-64.

10 Vide, como exemplo que nos é mais próximo, a proposta do professor André Augusto da Fonseca, que no início dos anos 2000 utilizou-se da perspectiva da "história temática" em suas aulas no município gaúcho de Estância Velha. Ele enumerou algumas dificuldades em implantar este modelo, embora tenha vislumbrado certa aceitação dos alunos e apoio institucional. FONSECA, André A. Trabalhando com eixos temáticos: análise de uma experiência. In: PADRÓS, Op. Cit., p. 223-230.

11 História integrada significa a "evocação da cronologia de base europeia integrando-a, quando possível, à abordagem de temas relativos à história brasileira, africana e americana". História temática "ocorre quando os volumes são apresentados não em função de uma cronologia linear, mas por eixos temáticos que problematizam as permanências e transformações temporais, sem, contudo, ignorar a orientação temporal assentada na cronologia". BRASIL. Guia de livros didáticos: PNLD 2011: História. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 17.

12 Idem, p. 18-19.

13 "Contudo, menos do que integração desses processos históricos [...] o que se observa na maior parte dos casos são conteúdos tratados de forma intercalada no interior das unidades e/ou dos capítulos. Por sua vez, nas obras que adotam a História Temática os conteúdos estão organizados por temas que estruturam a abordagem histórica em torno de múltiplos espaços e temporalidades". BRASIL. Guia de livros didáticos: PNLD 2012: História. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2011. p. 18.

14 Idem, p. 19.

15 Idem, p. 23.

16 FUNDO NACIONAL DO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Livro didático: dados estatísticos. PNLD 2012. Valores de aquisição por título – Ensino médio (regular e educação de jovens e adultos). Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-dados-estatisticos>>, consulta em 27 de junho de 2012.

17 Vide as seguintes leis federais: **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003** (Altera a LDB, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira"); Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 (Altera novamente a LDB para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena").

18 As competências que devem ser desenvolvidas em ciências humanas e suas tecnologias são as seguintes: 1) Compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros; 2) Compreender a sociedade, sua gênese e transformação, e os múltiplos fatores que nela intervêm, como produtos da ação humana; a si mesmo como agente social; e aos processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos; 3) Compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem, em seus desdobramentos político-sociais, culturais, econômicos e humanos; 4) Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos; 5) Traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural; 6) Entender os princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, entre as quais as de planejamento, organização, gestão e trabalho de equipe, e associá-los aos problemas que se propõem resolver; 7) Entender o impacto das tecnologias associadas às Ciências Humanas sobre sua vida pessoal, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a

vida social; 8) Entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para planejamento, gestão, organização e fortalecimento do trabalho de equipe; 9) Aplicar as tecnologias das Ciências Humanas e Sociais na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida. BRASIL. Ministério da Educação. Publicações. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ciências Humanas e suas Tecnologias. 2000. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>, consulta em 27 de junho de 2012.

19 Idem, p. 26.

20 Idem, p. 15-16.

21 BRASIL, Publicações..., Op. Cit., p. 14.

22 "Totalidade" não significa todos os fatos, mas sim "realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) poder vir a ser racionalmente compreendido". Daí que a reunião de todos os fatos não constitui a totalidade, nem seu acúmulo significa que conheceremos a realidade. Para mais sobre o conceito de totalidade, ver: KOSIK, Karel. Dialética da totalidade concreta. In: A dialética do concreto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. p. 11-64.

23 A justificação teórica e recomendações práticas da proposta da história temática podem ser acompanhadas com mais detalhes em: PEREIRA, Nilton M.; GRAEBIN, Cleusa M. G. Abordagem temática no ensino da história. In: BARROSO, Véra Lucia M. et al. (orgs.). Ensino de história: desafios contemporâneos. Porto Alegre: EST/Exclamação/ANPUH-RS, 2010. p. 169-181.

24 Para saber mais sobre o uso histórico da palavra "classe", ver: WILLIAMS, Raymond. Classe. In: Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 85-95.

25 THOMPSON, Edward P. A formação da classe operária inglesa. Vol. I. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 10.

26 Idem, p. 13.

27 Não pretendemos aqui fazer uma revisão historiográfica relativa a estes termos. A título de introdução, para acompanhar os diversos matizes de parte destes conceitos, recomendamos consultar as seguintes obras: BOTTOMORE, Tom (ed.). Dicionário do pensamento marxista. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.; BOTTOMORE, Tom; OUTHWAITE, William (ed.). Dicionário do pensamento social do século XX. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

28 Deste autor, ver: HOSBSBAWM, Eric. Mundos do trabalho: novos estudos sobre história operária. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987; _____. Os trabalhadores: estudos sobre a história do operariado. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

29 BOTTOMORE, OUTHWAITE, Op. Cit., p. 635-6.

30 PEREIRA, Nilton M.; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes em sala de aula. Anos 90, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 113-128, dez. 2008. p. 122.

31 Idem, p. 126-7.

32 CAMBRINI, Op. Cit., p. 62.

33 Em nossa conta no Google Drive, disponibilizamos os seguintes grupos de fontes digitalizadas para os professores interessados: coleções completas de jornais operários; recortes de jornais da grande imprensa; leis, atos e decretos municipais sobre condições de vida dos trabalhadores; relatórios do Intendente (prefeito) sobre condições de vida na cidade; processo-crime contra operários; mapas da cidade; dissertações sobre o tema das condições de vida. Para acesso gratuito ao material, favor entrar em contato com os autores através dos seguintes e-mails: naubergs@gmail.com ou fcpureza@gmail.com.