



**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS-IH  
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA**

**“O CLUBE DO IMPERADOR”:  
O ENSINO DE HISTÓRIA NAS LENTES DO CINEMA**

**REJANE OLIVEIRA GOMES**

**BRASÍLIA  
DEZEMBRO - 2015**

REJANE OLIVEIRA GOMES

**“O CLUBE DO IMPERADOR”:  
O ENSINO DE HISTÓRIA NAS LENTES DO CINEMA**

Monografia apresentada ao Departamento de História do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciada em História.

Orientadora: Profa. Dra. Susane R de Oliveira

BRASÍLIA  
DEZEMBRO - 2015

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por seu infinito amor, por ser meu sustento e permitir que esse sonho se tornasse possível.

Toda gratidão e amor a minha maravilhosa mãe Lúcia e a meu dedicado pai Luiz pelo incessante apoio, compreensão e carinho, sempre dizendo que tudo daria certo, me ensinando que a escola só seria o primeiro passo que iria me fazer querer mais e que o gosto pelos estudos só me traria felicidade. Ao meu irmão Gecimar pela companhia e pelas conversas que me ensinaram a ser aluna da UnB e à minha irmã Karol por deixar minha vida mais divertida, principalmente nas árduas horas de estudo.

Meu muito obrigado à minha orientadora professora Susane Rodrigues de Oliveira por me permitir acompanhá-la na monitoria das disciplinas da área de ensino de história, por dois semestres, me ensinando os detalhes e as responsabilidades de ser professora de História, através do seu admirável profissionalismo e dedicação. Agradeço ainda, por me confiar o tema dessa pesquisa, pela dedicação, apoio, paciência e ponderações, mas, principalmente por renovar minhas forças na reta final desse trabalho.

Gostaria de agradecer também ao professor Itamar Freitas por me apresentar a bibliografia sobre o ensino de história nos Estados Unidos, tonando possível a análise do filme enquanto fonte histórica.

Agradeço também à professora Cristiane Portela por aceitar o convite para participar da banca examinadora.

Por fim, dedico esse trabalho, especialmente, à minha querida professora Rose que, ainda no meu Ensino Fundamental, no SESI de Taguatinga, fez com que eu me apaixonasse pela História e pelo cinema, me inspirando a decidir “o que queria ser quando crescer” e me direcionando na escolha do cinema e do ensino de história como objetos de pesquisa.

## RESUMO

Trata-se de uma análise das representações do ensino de história presentes no filme “O Clube do Imperador” (EUA, 2002). As situações de ensino e aprendizagem da história greco-romana, retratadas no filme, que se passa nos anos 1970 em um internato exclusivo para rapazes provenientes das camadas mais privilegiadas da sociedade americana, revelam um conjunto de imagens que caracterizam a história enquanto disciplina escolar e que dizem respeito aos objetivos e métodos de ensino, aos conteúdos curriculares, às concepções de história, aos materiais didáticos, à avaliação da aprendizagem, ao papel do professor e à relação professor-alunos. Esta análise focou na problematização e historicização dos imaginários e práticas sociais que informam estas imagens.

**PALAVRAS-CHAVE:** Representações, Disciplina Escolar, Ensino de História, Cinema, História.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	6
CAPÍTULO 1 - CINEMA, HISTÓRIA E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS .....	133
1.1 FILMES COMO FONTES HISTÓRICAS.....	133
1.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	14
CAPÍTULO 2 - O COLÉGIO ST. BENEDICT'S .....	177
2.1 INTERNATO .....	17
2.2 EDUCAÇÃO MASCULINA .....	19
CAPÍTULO 3 - O ENSINO DE HISTÓRIA EM ST. BENEDICT'S.....	23
3.1 FINALIDADES E CONTEÚDOS DAS AULAS .....	23
3.2 OS MÉTODOS DE ENSINO .....	31
3.3 OS MATERIAIS DIDÁTICOS .....	36
3.4 AS AVALIAÇÕES DE APRENDIZAGEM E A COMPETIÇÃO “SENHOR JÚLIO CÉZAR” .....	37
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	42
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	43

## INTRODUÇÃO

As relações entre história, ensino de história e cinema vêm sendo amplamente discutida e estudada, haja vista as variadas vertentes que investigam as imagens cinematográficas de acontecimentos históricos e os usos de narrativas fílmicas como recursos didáticos em sala de aula. Boa parte das pesquisas que privilegiam a relação do cinema com o ensino de história, pensa nas suas possibilidades como recursos didáticos em sala de aula. Um exemplo desse tipo de pesquisa revela-se nos trabalhos de Edlene Oliveira Silva (2012) sobre as possibilidades do filme *Cruzadas* (Kingdom of Heaven, EUA/GER/GRA, 2005) nas aulas de história sobre a Idade Média, com o objetivo de desconstruir estereótipos e preconceitos presentes no filme e no imaginário dos alunos sobre o período medieval. Nesse trabalho a autora adverte sobre a necessidade de que os docentes estejam munidos de conhecimentos necessários para lidar com a linguagem das fontes audiovisuais que, muitas vezes, proporcionam aos alunos o primeiro acesso a narrativas históricas (SILVA, 2012).

No Brasil temos notícias do uso de filmes no ensino de História desde 1912. Ao longo do século XX, o cinema ganhou cada vez mais espaço nos entretenimentos de nossa sociedade, graças a sua ampla popularização, especialmente, na televisão brasileira. Dado o alcance de sua difusão, chegando a atingir e conquistar até mesmo o público escolar, o cinema tornou-se um recurso educativo que não pode mais ser ignorado no campo da educação e da história. Essa popularização reforçou a necessidade de se conhecer a linguagem cinematográfica e o modo ela constrói e veicula conhecimentos históricos em filmes que retratam o passado (BITTENCOURT, 2011, p. 371).

A educação escolar é também tema recorrente nas produções cinematográficas americanas. Filmes como “Ao mestre com carinho” (To Sir With Love, GRB, 1967) de James Clavell, “A sociedade dos poetas mortos” (Dead Poets Society, EUA, 1990) de Peter Weir e “Mentes perigosas” (Dangerous Minds, EUA, 1995) de John Smith retratam várias facetas das práticas de ensino nos EUA. Essas e outras produções, que tem como tema as práticas escolares, vêm sendo alvo de investigações acadêmicas<sup>1</sup>. Susana da Costa Ferreira (2003) em

---

<sup>1</sup> Carla Gonçalves Rodrigues de Mesquita (2000) analisou o imaginário social produzido pelo cinema sobre a prática de ensino da Matemática, por meio do perfil dos professores de matemática retratados em três filmes: "Caso arriscado" (My teacher's wife, EUA, 1999), "O preço do desafio" (Stand and Deliver, EUA, 1988) e "O espelho tem duas faces" (The Mirror Has Two Faces, EUA, 1996). Nesses filmes, a autora observou que persistem representações sociais negativas sobre o ensino de matemática que precisam ser discutidos e desconstruídos. A matemática é retratada nos filmes como um conhecimento escolar tão difícil e abstrato que é ininteligível por pessoas comuns, já que apenas os “gênios” ou pessoas excepcionais são capazes de aprendê-la e dominá-la.

análise de quatro filmes norte-americanos, produzidos entre 1955 e 1974, onde professores aparecem como principais protagonistas, observou que as expectativas e valores sociais projetados no ambiente escolar retratado revelam uma visão sobre os educadores e suas práticas de ensino nas escolas. Nos filmes da década de 1950, as escolas e professores representam a propagação do *American Way of Life*, um modelo de aparente estabilidade e tradição em meio à campanha anticomunista no país. Os currículos das disciplinas, por sua vez, têm por finalidade a americanização e a manutenção de valores tradicionais. Já as escolas retratadas nos filmes dos anos 1960 e 1970 são representadas em momentos de crise, nos quais a tradicional identidade da sociedade norte-americana é questionada. Os professores são retratados como heróis tentando solucionar os conflitos entre o currículo imposto aos estudantes, seus valores pessoais, os interesses dos alunos e a renovação da conjuntura social (FERREIRA, 2003).

Já os estudos acadêmicos sobre as relações entre ensino de história e cinema não se esgotam. Nessa pesquisa propomos outro tipo de abordagem da relação entre ensino de história e cinema, tomando como objeto de estudo as representações do ensino de história veiculadas pelo cinema. Trata-se de um trabalho que se inscreve no campo da história cultural em diálogo com a teoria das Representações Sociais (JODELET, 2001). Para isso o *corpus* dessa pesquisa foi constituído pelo filme “O Clube do Imperador” (The Emperor's Club), dirigido por Michael Hoffman, com roteiro de Ethan Canin e Neil Tolkin, lançado em 2002 nos Estados Unidos<sup>2</sup>. O filme tem como principais protagonistas Kevin Kline, atuando no papel de um professor chamado William Hundert, e Emily Hirsch, na figura de um aluno chamado Sedgewick Bell. O elenco inclui ainda os seguintes atores: Embeth Davidtz, Rob Morrow, Edward Herrmann, Harris Yulin, Paul Dano, Rishi Mehta, Jesse Eisenberg e Gabriel Millman. Produzido pela Beacon Pictures, Live Planet, Longfellow Pictures e Sidney Kimmel Entertainment e financiado pela Universal Studios, o filme foi gravado originalmente em

---

<sup>2</sup> Michael Hoffman interessou-se pelo roteiro desse filme por abordar o tema da ética de forma mais próxima à complexidade das experiências da vida, testando o caráter dos personagens diante da escolha de obter sucesso a qualquer custo ou ser ético. Para o diretor, o filme tem o mérito de ser atual, ao abordar atitudes de trapaça consideradas menores, como a “cola” nas avaliações escolares e escândalos de corrupção praticados por líderes de grandes empresas e políticos norte-americanos. Além disso, o diretor viu nesse roteiro a oportunidade de homenagear seus pais e professores, aos quais ele atribuiu seu sucesso e sua formação de caráter. O fato de o filme retratar o ensino de história da Antiguidade Greco-Romana, ao qual Hoffman dedicou parte de sua formação acadêmica na Universidade de Oxford, contribuiu significativamente para a decisão do diretor. Ainda na universidade, Hoffman iniciou sua carreira dirigindo o filme “Privileged” (1982) um longa-metragem sobre o universo estudantil elitista de Oxford. Os filmes mais conhecidos do diretor são “O outro lado da nobreza”, um drama histórico sobre a nobreza inglesa (1996), ganhador de dois prêmios Oscar, “Sonhos de uma noite de verão” (1998), uma adaptação da obra homônima de William Shakespeare, a comédia “Um golpe perfeito” (2012) e o “Melhor de mim” (2014) baseado no romance de Nicholas Sparks.

língua inglesa e tem duração de 109 minutos<sup>3</sup>. Neste trabalho analisamos uma versão dublada do filme para o português<sup>4</sup>.

“O Clube do Imperador” é uma adaptação ficcional do conto “The Palace Thief” (2000) de autoria de Ethan Canin, que se passa em 1945. Este filme é um drama que destaca centralmente a relação professor-alunos e o ensino de valores éticos e morais. Diferente do conto, no filme, a narrativa se passa no ano de 1976 na escola St. Benedict's, um colégio interno masculino tradicional norte-americano, no qual o professor de História da Antiguidade greco-romana dá aulas para adolescentes. O conflito do filme gira em torno da relação entre o professor William Hundert que preza pela disciplina, o estudo sistemático e memorizado da história e um aluno recém-chegado e indisciplinado, chamado Sedgewick Bell. Enquanto os demais alunos respeitam as regras e se empenham nos estudos, Sedgewick Bell questiona os ensinamentos do professor e desconcentra os alunos, incentivando-os a quebrar as regras da escola e convencendo-os a fazer brincadeiras com o professor.

Apesar dos conflitos, Hundert incentiva Sedgewick Bell a estudar para uma competição intitulada “Senhor Júlio César”, onde o desafio estava em responder questões sobre personagens, datas e acontecimentos históricos da Roma Antiga. Todos os acontecimentos do filme se desenvolvem a partir da preparação para essa competição. Tratava-se de uma competição escolar tradicional que era realizada pelo próprio professor a cada ano, onde participavam todos os estudantes de sua turma. A fase final do evento era prestigiada e assistida por toda a comunidade escolar, inclusive os pais dos alunos. A finalidade da competição era premiar e testar a capacidade dos alunos em memorizar os conteúdos de história.

Incentivado pelo professor, Sedgewick Bell passa a se preparar para as provas de classificação para a competição. Vendo o esforço de Bell, Hundert reavalia a nota de sua prova e classifica o aluno para a fase final da competição. Para isso, desclassifica outro aluno que havia atingido a nota necessária para garantir uma das três vagas para a etapa final do concurso. Durante a competição final, realizada no auditório do colégio, os três alunos classificados se vestem com togas romanas e se posicionam no centro do palco para responder às perguntas feitas pelo professor. No entanto, Bell o decepciona ao “colar” na competição, usando a manga da toga como esconderijo de anotações das respostas para as questões. Ao perceber a “trapaça” do aluno, o professor decide fazer uma pergunta sobre um tema

---

<sup>3</sup> Roteiro de Ethan Canin e Neil Tolkin Elenco: Kevin Kline, Emily Hirsch, Embeth Davidtz, Rob Morrow, Edward Herrmann, Harris Yulin, Paul Dano, Rishi Mehta, Jesse Eisenberg, Gabriel Millman.

<sup>4</sup> Versão disponível no YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=0sIXdfWwMEE>.

desconhecido, retirando Bell da liderança da prova. O professor perguntou: quem foi Amílcar Barca? Certo de que só o outro competido, o estudante Deepak Mehta, saberia a resposta e ganharia a competição. Desse modo, Bell termina a prova em segundo lugar.

Anos mais tarde, o professor é convidado por Bell, já adulto e empresário bem sucedido, para uma revanche do concurso, como condição para doação de uma grande quantia em dinheiro para sua antiga escola. Ao reencontrar seus ex-alunos, Hundert se sente orgulhoso, pois, em sua concepção, haviam se tornado homens importantes, empresários, advogados e professores universitários. Chega o dia da competição, os três finalistas do concurso “Senhor Júlio César” novamente respondem várias perguntas feitas pelo professor Hundert sobre conteúdos de História romana, em frente à plateia formada por ex-colegas de colégio e seus familiares. Chegando à rodada final, o professor percebe que há algo de errado, Bell está usando um ponto eletrônico no ouvido, por onde recebia as respostas das perguntas. O professor ficou chocado. Então, Hundert novamente faz a Bell uma pergunta que ele não saberia responder, pois não estava em nenhum livro, só na placa entalhada em madeira que estava afixada, no passado, na soleira da porta de sua sala de aula. Ele pergunta: quem foi Shutrunk-Nahunte? Mais uma vez, Bell perde a competição, mas parabeniza o vencedor e faz um discurso sobre a qualidade da educação no país. A noite de gala da competição havia sido um pretexto para o anúncio da candidatura de Sedgewick Bell para o senado, no intuito de obter o apoio de seus prestigiados e influentes colegas da época da escola.

Em particular, o professor discute com seu ex-aluno. Bell menospreza tudo o que o professor tentou lhe ensinar, dizendo que a lição moral que ele acreditava ensinar por meio da história não condiz com a realidade do mundo em que vivem. O filme termina com o professor de história sendo homenageado por seus ex-alunos, exceto por Sedgewick Bell. Ao final, Hundert diz que sua história não seria marcada pelo fracasso com Bell, mas pelo sucesso com os demais alunos. E assim termina acreditando que o ensino é capaz de moldar o caráter dos homens.

O “Clube do Imperador” retrata, portanto, situações que envolvem os processos de ensino e aprendizagem da história. Essas situações revelam um conjunto de representações sociais em torno da história enquanto disciplina escolar que dizem respeito aos métodos de ensino, às concepções de história, às finalidades do ensino de história, aos conteúdos curriculares, aos materiais didáticos, à avaliação da aprendizagem, ao papel do professor e à relação professor-aluno.

As finalidades de uma disciplina escolar fazem parte de um sistema educacional complexo. São os componentes deste sistema que caracterizam, portanto, uma disciplina

escolar. Nessa perspectiva, o presente trabalho se aproxima da história das disciplinas escolares fundamentada no pensamento de André Chervel que propõe a desconstrução de visões cristalizadas sobre o papel das disciplinas através da análise das práticas pedagógicas das disciplinas escolares e do papel da escola em cada período histórico (CHERVEL, 1990, p. 184). É na trilha desse autor, que propõe o estudo das práticas e representações que dão sentidos a uma disciplina escolar, no campo da história cultural, que buscamos analisar as representações cinematográficas que conferem sentidos à história enquanto disciplina escolar no filme “O Clube do Imperador” (2002).

As representações da história enquanto disciplina escolar, veiculadas por meio do cinema, ganham também relevância no entendimento do modo como a disciplina é pensando ou imaginada pela ficção cinematográfica. Concebendo as disciplinas escolares como entidades relativamente autônomas e historicamente construídas, sua análise não pode ser reduzida às políticas educacionais, ou a reprodução dos saberes acadêmicos, sendo necessário levar em consideração seu agenciamento na determinação da finalidade do ensino-aprendizagem (BITTENCOURT, 2011, p. 38). A disciplina escolar é compreendida neste trabalho como um conjunto de concepções e procedimentos que sob uma nomenclatura organiza e estabelece finalidades específicas para os conteúdos, métodos de ensino e avaliação de um determinado saber escolar (FONSECA, 2011, p. 15), produzindo um conhecimento específico e sistematizado dentro de um contexto escolar multifacetado, histórico e culturalmente constituído.

As disciplinas escolares se caracterizam por um conjunto de categorias que foram aqui consideradas na análise das representações do ensino de história presentes no filme. A primeira categoria refere-se à finalidade do ensino, trata-se da interação entre os objetivos gerais da escola e os objetivos específicos da disciplina. Os objetivos gerais estão vinculados à função educativa da escola, à transmissão de valores e padrões de comportamento oriundos de complexas articulações com as demandas sociais, econômicas, tecnológicas e políticas de cada período histórico e do público a que se atende. Em interação com esse objetivos gerais estão os objetivos específicos que determinam quais tipos e níveis de conhecimentos devem ser ensinados e aprendidos, a fim de que se adquiram habilidades cognitivas e saberes culturais inerentes aos conteúdos da disciplina (CHERVEL, 1990, p. 188). Outra categoria que, caracteriza uma disciplina escolar, é a dos conteúdos que correspondem ao conjunto de “conceitos, informações e técnicas” (BITTENCOURT, 2011, p. 42) inerentes aos princípios internos da disciplina, selecionados de acordo com as finalidades de ensino e que são

organizados segundo os conhecimentos a serem adquiridos em cada faixa etária e níveis de conhecimentos dos alunos.

A categoria dos métodos de ensino, por sua vez, envolvem as diferentes técnicas e procedimentos de abordagem dos conteúdos, transformando-os em aprendizado com o intuito de atingir os objetivos propostos pela disciplina (BITTENCOURT, 2011, p. 43). Nesse núcleo da disciplina põe-se em evidência a relação professor-aluno, ao estabelecer seus respectivos papéis no processo de ensino-aprendizado, mas também questões psicológicas que possibilitam ou dificultam o aprendizado. Por último, a categoria da avaliação corresponde ao controle do que é aprendido pelos estudantes, onde se verifica também se as finalidades do ensino foram atingidas. A avaliação pode ter importância tal que provoque alterações nas metodologias e conteúdos ou pode se torna o centro de todo o processo instrucional das disciplinas, como no caso das avaliações que determinam o acesso às instituições de nível superior (BITTENCOURT, 2011, p. 44).

No trabalho de análise das representações do ensino de história buscamos, portanto, identificar, problematizar e historicizar as categorias que compõem a história enquanto disciplina escolar retratada no filme. Além disso, buscamos refletir sobre os efeitos e implicações dessas representações cinematográficas nos imaginários e práticas sociais, e, especialmente, sobre as concepções acerca da história e do ensino de história em nossa sociedade.

Por meio de imagens em movimento, luzes, cores, sons e diálogos o cinema elabora e difunde também representações sociais sobre as disciplinas escolares que, carregadas de valores e concepções historicamente construídas, impõe “verdades”, crenças e modos de ver e pensar a história e as práticas pedagógicas escolares. Neste trabalho entendemos as representações sociais como formas de “conhecimento, socialmente elaborados e compartilhados, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 1989, p. 4-5). Como expressão de um imaginário, as representações “estão presentes tanto ‘no mundo’ como ‘na mente’” (CARVALHO; ARRUDA, 2008, p. 449), portanto são elementos indissociáveis do processo cognitivo de estar no mundo, permitindo a mediação “entre o sujeito e o mundo que ele ao mesmo tempo descobre e constrói” (CARVALHO; ARRUDA, 2008, p. 449). Desse modo, as representações sociais podem guiar as pessoas nas formas de nomear e interpretar diferentes aspectos da realidade (objetos, pessoas, acontecimentos, práticas escolas, etc.), e na forma como nos posicionamos e relacionamos com estes aspectos (JODELET, 2001). Enquanto matrizes e efeitos de práticas sociais (CHARTIER, 2002), elas se apoiam também nas práticas vigente e

são capazes de intervir nos imaginários e orientar identidades, relações e comportamentos sociais.

Devemos ressaltar que diversos outros trabalhos acadêmicos divulgados na internet se propõe a analisar o filme “O Clube do Imperador” somente pelo viés das metodologias pedagógicas retratadas, não levando em consideração a historicidade das representações por ele veiculadas e a especificidade das práticas e concepções que ele apresenta. Além disso, esse filme foi indicado, em pesquisa junto a professores (PADIAL, 2010, p. 24), como um dos filmes que boa parte deles havia assistido durante sua formação docente para a discussão das relações entre metodologia de ensino e aprendizado. Entendemos que a análise das representações difundidas pelo filme pode provocar reflexões sobre as construções sociais elaboradas sobre o cotidiano profissional de docentes de História. Além disso, o filme analisado atinge amplo público, especialmente constituído de alunos e professores também de escolas brasileiras, visto que "O clube do Imperador" é um filme exibido em canais abertos de televisão.

Esta monografia está dividida em três capítulos: o primeiro apresenta o referencial teórico-metodológico que fundamenta essa análise, abordando o cinema como fonte histórica a partir da teoria das representações sociais; o segundo trata das representações da escola retratada no filme, para que possamos compreender as finalidades e a prática do ensino de história que aparecem na obra cinematográfica; o terceiro apresenta uma análise das representações do ensino de história enquanto disciplina escolar no filme “O Clube do Imperador”, onde discutimos as representações em torno dos conteúdos e finalidades de ensino, da metodologia de ensino, das concepções de história, dos materiais didáticos e do modelo de avaliação da aprendizagem.

## CAPÍTULO 1

### CINEMA, HISTÓRIA E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

#### 1.1 FILMES COMO FONTES HISTÓRICAS

Com a invenção do cinematógrafo acreditava-se que este registraria a verdade, e seria uma testemunha fiel e incontestável dos fatos (KORNIS, 2008, p. 17), o que foi contestado veementemente pelos estudiosos da relação entre cinema e história. As metodologias de abordagem dos filmes como fontes históricas se desenvolveram consideravelmente tornando-se mais complexas e densas as análises. O interesse da indústria cinematográfica em produzir filmes que tem por cenário acontecimentos históricos estimularam pesquisas sobre a correspondência dessas produções com a historiografia e o uso dessas produções em sala de aula. Esse interesse suscitou uma série de pesquisas sobre os métodos de abordagem do cinema enquanto fonte histórica e recurso didático no campo do ensino de história.

Com a proeminência do cinema no cotidiano da sociedade contemporânea, houve o estímulo à produção de trabalhos como os do historiador Marc Ferro. O livro *Cinema e história* (1992) desse autor ainda é referência para os estudos sobre as produções cinematográficas como fontes históricas. Ao criticar a falta de interesse dos historiadores em buscar tais documentos como fonte (FERRO, 1992, p. 79), Ferro lançou os pressupostos que endossaram o entendimento historiográfico sobre o cinema. Segundo o autor, o cinema pode ser abordado de quatro maneiras: primeiro como agente da história, constituindo-se em instrumento de revolução científica e tecnológica; segundo como interventor na história, ou seja, como participante dos processos históricos e sociais enquanto instrumento propagador de ideologias, doutrinar ou contra poderes; terceiro como espaço de disputa de poder e de influências social, política e cultural na sociedade; e por último como produtor e difusor de representações (FERRO, 1992).

Marcos Napolitano (2005) também apresenta formas de abordagem crítica do cinema enquanto fonte histórica, na qual se deve levar em consideração a decomposição de seus elementos básicos: o plano e a sequência, buscando a identificação de suas expressões alegóricas e narrativas. Esse tipo de fonte, segundo autor, exige atenção especial também aos elementos técnicos: roteiro, cenário, figurino, personagens, interpretação, dinâmica narrativa,

angulação da câmera, trilha sonora e edição, para que se possa ir além do significado da linguagem verbal que ele apresenta. Além disso, o autor destaca a importância de se considerar as concepções teóricas cinematográficas e artísticas que podem influenciar na composição da linguagem fílmica (NAPOLITANO, 2005, p. 275). O autor lembra que:

O importante não é analisar o filme como ‘espelho’ da realidade ou como ‘veículo’ neutro das ideias do diretor, mas como conjunto de elementos, convergentes ou não que buscam encenar uma sociedade, seu presente ou seu passado nem sempre com intenções políticas ou ideológicas explícitas (NAPOLITANO, 2005, p. 276).

Assim, os filmes por meio de imagens transmitem a sensação de “resgate” de uma realidade que parece abstrata e distante, construindo sua própria versão sobre o real, muitas vezes idealizando-o, veiculando valores sobre as práticas e concepções sociais, cristalizando também sua versão da memória a respeito de um acontecimento passado (SILVA, 2012, p. 217).

Contudo, é importante enfatizar que o mérito dos filmes enquanto fontes históricas não está na suposição de seu realismo, mas na sua qualidade enquanto produto cultural e histórico que nos fornece indício das formas de ver, pensar e agir sobre/no real. Posto que, a impressão de realismo transmitida pelo cinema é uma ilusão, pois se trata de uma construção realizada por meio do esforço da linguagem cinematográfica em reproduzir a realidade que pretende narrar (KORNIS, 2008, p. 42).

## **1.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

Um conceito relevante neste trabalho é o de Representação Social para pensar o cinema enquanto fonte histórica, em uma perspectiva de diálogo interdisciplinar da História Cultural com a Psicologia Social. A historiadora Sandra Pesavento (2004, p. 39) caracteriza a representação como instrumento adequado para a compreensão e análise de fontes de cunho cultural adotados pela historiografia. Trata-se de um instrumento responsável por uma das mais importantes viradas epistemológicas da História no que se refere ao estudo da cultura, pois problematizou as formas de conceber e tratar a própria historiografia, compreendendo-a também como representação do passado carregada de sentidos e subjetividades, socialmente construídos e legitimados por meio de teorias e métodos acadêmicos.

Denise Jodelet (2001, p. 9) oferece um conceito elementar de representação social como uma construção simbólica sobre um determinado objeto, que o substitui em sua ausência física ou temporal, elaborando significados sobre esse ele. A construção da representação é fomentada no contexto social e político dos indivíduos, tomando como base seus valores, concepções, imaginários, normas, crenças e práticas sociais, produzindo um tipo de conhecimento sobre o mundo ou sobre um determinado objeto (JODELET, 2001, p. 4). Ainda segundo Jodelet, as representações sociais possuem caráter interventivo em sua estreita ligação com a comunicação e as relações sociais. Desse modo, constituem

sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros – orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais. Da mesma forma, elas intervêm em processos variados, tais como a difusão e a assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das subjetividades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais (JODELET, 2001, p. 5).

As representações sociais enquanto “ambientes de pensamento”, constroem e difundem ideias, concepções, valores e opiniões. A partir disso, forma-se uma visão, um discurso sobre o objeto, que acrescido de elementos afetivos ou sociais podem ser legitimados como reflexos da realidade. O processo de seleção e construção que opera por meio das representações não se dá sem a interferência das subjetividades, da dimensão temporal e das relações sociais e políticas. Nesse ponto atua o processo de ancoragem que conecta as demandas sociais preexistentes fazendo com que a representação reproduza sentidos hierarquizados por meio de valores morais e posicionamentos políticos de grupos, normatizando as relações sociais e a visão de mundo dos indivíduos (VILLAS BÔAS, 2010, p. 393). De acordo com Lúcia Villas Bôas, por meio do processo de ancoragem,

o estranho é convertido em familiar e passa a ser percebido como uma realidade objetiva sendo, então, incorporado à linguagem e à memória coletiva. A função social desses processos consiste, justamente, em facilitar a comunicação a partir da transformação de teorias e conceitos complexos em um instrumento para categorizar comportamentos a fim de servir de guia para a ação (VILLAS BÔAS, 2010, p. 394).

Mais que pertinente, devemos discutir a historicidade das representações. A ancoragem muitas vezes se apoia em conceitos do passado atualizando-os e perpetuando-os. Logo, as representações agem em mais de um tempo histórico, o da curta e da longa duração (VILLAS BÔAS, 2010, p. 388). Por exemplo, Jodelet afirma que em representações sociais a

respeito dos portadores da AIDS, no século XX, foram mobilizadas crenças biológicas da antiguidade, relacionando toque físico com contaminação para legitimar preconceitos atuais (JODELET, 2001, p. 3). Desse modo, as representações sociais e toda sua carga significativa e influente são em grande parte produzida e propagada por meio das comunicações sociais, o que inclui também o cinema um dos principais produtores/difusores de imagens na contemporaneidade. No caso do cinema, a experiência com as imagens adquire outra intensidade, pois ele articula as representações por vários recursos que ultrapassam a imagem, já que estão presentes nos diálogos, na dramatização, na edição e na sonoplastia, abrindo-se para múltiplos sentidos na visão do expectador. De acordo com Codato,

Sabe-se que os meios de comunicação de massa, esse universo plural do qual o cinema também faz parte, ocupam um importante papel na organização e na construção de uma determinada realidade social. Eles tanto reproduzem essa realidade, representando-a através de seus diferentes discursos, quanto a modificam, reconstruindo-a por meio de uma interferência direta em sua dinâmica, em seu funcionamento (2010, p. 48).

Com base nestas considerações é que pretendemos analisar e problematizar as representações cinéfilas produzidas sobre o ensino de história no filme “O Clube do Imperado”, pois entendemos que elas são produtoras de sentidos capazes de revelar e matizar o imaginário coletivo e interferir nos comportamentos sociais. Portanto, o filme enquanto fonte histórica merece um estudo minucioso não só de seu conteúdo, mas dos pressupostos que fundamentam sua narrativa.

## CAPÍTULO 2

### O COLÉGIO ST. BENEDICT'S

Esse capítulo será dedicado às representações da escola St. Benedict's retratada no filme "O Clube do Imperador". Compreender as representações dessa escola, observando as suas regras, valores, funcionamento e concepções é importante para entender as representações da história enquanto disciplina escolar que se articula dentro de seu contexto. As instituições de ensino também se constituem como aspectos que interferem na constituição das disciplinas escolares, já que ela organiza e estipula as diretrizes curriculares das disciplinas.

#### 2.1 INTERNATO

O cenário do filme "O Clube do Imperador" (2002) é um internato masculino norte-americano, denominado St. Benedict's, um colégio católico particular que oferece ensino secundário preparatório para ingresso no nível superior. O público alvo do internato são os filhos da elite do país, de maioria branca, com exceção de alguns alunos, como Deepak Mehta, descendente das elites indianas. Conseguimos identificar apenas um aluno negro no cenário da sala de aula, contudo sua presença é quase imperceptível no fundo da sala. Nessa escola, alunos e professores estudam, se alimentam, se divertem e dormem em suas dependências, o que intensifica o convívio entre eles em seu cotidiano. O professor, além de lecionar, supervisiona o comportamento dos alunos no colégio e puni possíveis desvios de conduta. Dentre as regras, implícitas no filme, cobradas pelo professor Hundert, estão o uso adequado do uniforme, dormir no horário determinado, não pisar na grama e nem sair das dependências da escola sem autorização.

Esse tipo de instituição tem seus antecedentes baseados na tradição de ingresso nas universidades medievais francesas. A concepção de internato se estruturou nos *hospitium*, comunidades estudantis que se formavam em pensões alugadas por estudantes que contratavam um professor a fim de preparar-se para ingressar nas faculdades de Paris do século XIII. Nesses recintos, professores e alunos compartilhavam momentos de estudos, refeições e descanso (CONCEIÇÃO, 2012, p. 23). Com o tempo essas casas se tornaram centros escolares, onde eram ministradas aulas, atendendo principalmente estudantes de classe

média. No século XVI, o sistema de internato se consolida nesses espaços de hospedagem estabelecendo currículos de tradição humanística que incluía o estudo do grego, do latim e de pensadores clássicos como Aristóteles, Platão, Heródoto, Virgílio, Tucídides, Tito Lívio, Horácio, Cícero, dentre outros (CONCEIÇÃO, 2012, p. 24). A história era abordada de maneira indireta, sendo usada como recurso para a compreensão desses autores ou para lições de leitura.

As ordens religiosas, em especial a dos jesuítas, no espírito da contrarreforma europeia e do processo de catequização dos nativos americanos, durante a expansão colonial europeia, foram as principais difusoras dessas instituições de ensino na América. Os religiosos, dentre eles Inácio de Loyola, foram responsáveis pelas concepções pedagógicas que nortearam esses internatos. Obras pedagógicas jesuíticas como o *Ratium Studiorum* (1599) recomendavam a rigidez na disciplina e na metodologia, o uso do teatro, da memorização, da emulação e da distribuição de recompensas como metodologia de incentivo à aprendizagem (CONCEIÇÃO, 2012, p. 25).

Nos séculos XVII e XVIII, o isolamento característico dos colégios internos tinha o intuito de proteger os alunos das tentações exteriores e de separá-los do mundo dos adultos, pois se entendia que as crianças e os jovens aristocratas e nobres ainda não estavam preparados para essa convivência. Por isso, o controle da conduta, a concentração nos estudos e a vigilância constantes, bem como o uso de castigos físicos, como forma de punição, estavam presentes (CONCEIÇÃO, 2012, p. 28). A rotina era severa, composta por longas horas de estudos, e os métodos de ensino eram tão rígidos e antiquados que destoavam das concepções modernas de ensino, chegando a merecer críticas de John Locke e Rousseau. Porém, as opiniões não eram unânimes, outros elogiavam esse modelo de ensino, alegando que os internatos proporcionavam o amadurecimento dos alunos pelo distanciamento da família (CONCEIÇÃO, 2012, p. 28 e 32). No século XIX, na Europa, essa concepção de escola baseada na internação passa a ser questionado pela descrença em sua formação moral, pela preferência da educação pública e da proximidade do aluno com sua família. O internato particular só era opção em vista de dificuldades familiares, como recurso correccional ou como porta de entrada para instituições superiores de prestígio (CONCEIÇÃO, 2012, p.3 4).

O internato do filme se orgulha de ser tradicional e prezar pelo legado institucional. Na aula inaugural, o diretor do internato, Sr. Woodbrige, explica aos alunos o significado da filosofia da escola, expressa na frase “no sibi” que significa “não para si”. Nas palavras desse diretor, a sabedoria adquirida no colégio ajudaria “a outros, quanto a si” (O Clube do Imperador, 2002, 00:04:40 min.). Nota-se nessa fala uma visão utilitarista, uma preocupação

educacional em formar cidadãos ativos para a sociedade. Além disso, o lema do internato é bastante revelador e se expressa na frase “*finis origine pendet*”, que significa “o fim depende do início”. Tal frase dita pelo diretor acompanha a ideia de que começando nessa escola os alunos teriam um grande futuro (O Clube do Imperador, 2002, 00:05:00 min.). Desse modo, o diretor parece enfatizar a importância do ensino oferecido pela escola, reforçando a preparação dos alunos para a realidade externa ao internato, para um futuro promissor. Essa frase acaba sendo um prelúdio na trajetória dos alunos da turma do professor Hundert que, segundo ele, eram “os mais prósperos e célebres jovens de uma geração” (O Clube do Imperador, 2002, 00:03:33 min.) que, vinte e cinco anos depois da formatura, se tornariam “os maiores nomes da indústria, direito, finanças e ensino superior” (O Clube do Imperador, 2002, 01:14:15 min.).

Os internatos norte-americanos de nível secundário, ainda em funcionamento, foram fundados nos séculos XVIII e XIX por missionários presbiterianos e católicos, como o do filme (KENNEDY, 2014). Eram instituições episcopais criadas com o intuito de oferecer educação para a elite social e intelectual dos Estados Unidos, ao contrário das escolas paroquiais regulares frequentadas por pessoas de baixa renda. Esses colégios eram inspirados nas escolas públicas inglesas e nos internatos confessionais europeus. Ou seja, o internato torna-se não só um meio de se atingir êxito educacional, mas também pessoal e profissional com a finalidade de obter distinção e *status* sociais. Isso fica claro no prestígio que o colégio St. Benedict’s deve proporcionar ao ser “porta de entrada” para instituições superiores.

## 2.2 EDUCAÇÃO MASCULINA

No início do século XX, as escolas americanas seguiam o modelo educacional de separação entre os gêneros, em escolas exclusivas para homens e outras para mulheres (LAATS, 2010, p. 347). Esse modelo fundamentava-se na ideia de diferença e desigualdade física e intelectual entre homens e mulheres e nas diferentes funções sociais previstas para cada. Os currículos eram distintos, para as mulheres prescreviam-se disciplinas relacionadas à economia doméstica, aos trabalhos manuais e à educação para o casamento e a maternidade. Já os homens eram preparados para o exercício de atividades físicas, para as carreiras profissionais e, especialmente, para a liderança político, social e econômica na sociedade. Com a luta dos Movimentos de Liberação Feminina nos Estados Unidos, na década de 1960, contra o sexíssimo, a coeducação foi colocada em pauta, e os internatos passaram pouco a

pouco a fazer algumas adaptações igualando os currículos para meninos e meninas e aceitando a co-educação. No entanto, trata-se de um processo que envolveu certa resistência por parte de setores mais favoráveis à manutenção da educação diferenciada (BROWN, 2010, p. 827).

Além disso, torna-se interessante mencionar que a locação das filmagens de “O Clube do Imperador” pertencia a um internato ainda em funcionamento, porém, tratava-se de um internato feminino chamado Emma Willard School<sup>5</sup>, fundado em 1814, na cidade de Troy no estado de Nova Iorque, pela militante feminista Emma Hart Willard. Diferente de St. Benedict's, o internato Emma Willard foi criado com o intuito de proporcionar acesso aos mesmos estudos pré-universitários, oferecidos aos homens, para as mulheres, sendo a primeira instituição desse seguimento a igualar os currículos nos EUA.

Nesse cenário, a escola também exerce papel importante na construção da identidade de gênero e da sexualidade dos indivíduos. De acordo com Guacira Lopes Louro (2006) dentro da escola uma série de práticas explícitas e implícitas age sobre os corpos e comportamento dos alunos, educando sobre o que é permitido e aceito no que se entende por homem ou mulher e suas relações afetivas em cada época. Na sociedade ocidental, a educação masculina se pauta predominantemente na heterossexualidade, na agressividade e na competição sobre a qual se torna imperativo ser o vencedor (LOURO, 2006, p. 11). Essas características são estimuladas por meio, por exemplo, da prática de esportes, do uso de uniformes considerados masculinos e essencialmente de atividades delimitadas para cada sexo. Em uma das cenas do filme, enquanto os meninos aparecem vestidos com uniformes de futebol americano, aparentando que haviam acabado de jogar uma partida, as meninas são caracterizadas como líderes de torcida que dão apoio aos meninos. Além disso, como veremos no capítulo 3 dessa monografia, os personagens históricos da antiguidade, estudados por esses alunos, oferecem modelos de masculinidade desejáveis na formação de aristocratas, líderes e intelectuais.

Ao moldar identidades de gênero, Sr. Benedict's também aparece inibir a expressão da sexualidade ao atuar no controle dos sentimentos e afetividades masculinos. As relações entre homens devia se restringir à camaradagem e à cumplicidade. Como bem observou Louro, as escolas podem também atuar na inibição da sexualidade, justificando seu papel de vigilante moral, de protetora da inocência da criança e do adolescente, preservando os costumes normativos (2006, p. 17). Desse modo, naturaliza um padrão que persegue, puni e exclui

---

<sup>5</sup>Emma Willard School. About Emma. Disponível em: <http://www.emmawillard.org/about-emma/bicentennial/calendar-events/bicentennial-celebration>. Acessado em: 30 de setembro de 2015.

qualquer comportamento considerado impróprio ou desviante. O internato fictício só atende a alunos do sexo masculino e proibia a interação entre homens e mulheres. Quando quatro alunos do colégio foram pegos conversando e pretendendo nadar no rio com as alunas do internato feminino vizinho, do Sant Mary, dirigido por freiras, foram rispidamente censurados pelo professor Hundert e castigados com confinamento nos quartos, sem direito ao jantar. Trata-se de uma prática social recorrente nos colégios internos que busca controlar as relações entre homens e mulheres na fase adolescente, a fim de resguardar a virgindade sexual e “honra” das mulheres para o casamento. Qualquer relação entre meninos e meninas devia ser vigiada e interdita para manter as diferenças entre os sexos e os princípios normativos da heterossexualidade (LOURO, 2006). A curiosidade infantil e adolescente sobre os corpos, a nudez e o sexo também é mal vista, reprimida e punida. Em outra cena, enquanto três colegas estudam latim no quarto, o aluno Sedgewick Bell retira de um baú algumas revistas pornográficas. Um dos alunos comenta que se alguém os “pegassem” com as revistas eles receberiam uma punição severa.



Fonte: Imagem do filme “O clube do Imperador” (2002) – Alunos vendo a revista pornográfica.

Ao final do século XIX, os internatos norte-americanos especializaram-se em preparar estudantes para as mais prestigiadas e tradicionais universidades norte-americanas, com o intuito de aprovar alunos em Yale, Harvard, Columbia, Princeton e Cornell (LAATS, 2010, p. 347). Também em resposta à exigência dessas instituições, influenciadas por Yale que, em 1828 revisando seu projeto pedagógico, decidiu manter o estudo do latim, do grego e dos clássicos em seu currículo, os *high schools* passam a oferecer o ensino do latim, do grego e da cultura clássica greco-romana. Após o fim da Segunda Guerra Mundial, essa demanda aumentou motivada pela procura de ensino de qualidade, mais rígido e como alternativa à integração racial nas escolas públicas. Em contra partida, a partir da década de 1960 uma

parcela das diretorias religiosas dessas instituições rechaçaram essa postura e impuseram normas de abertura para a diversidade étnico-racial, também buscando uma nova clientela (LAATS, 2010, p. 348). Desse modo, observamos como as representações cinematográficas do colégio St. Benedict em “O Clube do Imperado” tem como referência também as prática e princípios pedagógicos em vigor nos rígidos internatos dos anos de 1960 nos EUA.

Outro colégio que, possivelmente, serviu de referência para a construção da representação de St. Benedict vem da própria experiência de Ethan Canin, o roteirista e autor do conto que inspirou o filme, já que ele mesmo estudou em um colégio masculino chamado Town School em São Francisco, Califórnia, fundado em 1939. O filme “O Clube do Imperador” parece fazer alusão ao cotidiano que Canin viveu em Tow School, já que as características do professor Hundert no filme parecem se basear em um de seus professores, o senhor Robert Nowe (STEIN, 2002). Já o protagonista do filme, o ator Kevin Kline, disse que interpretou o professor Hundert inspirando-se no padre Timothy Horner, o diretor do internato Saint Louis Priory onde ele estudou, se formou em 1965 e descobriu seu talento para o teatro (DILLON, 2006, p. 206). Saint Louis é um *high school* católico somente para garotos, criado em 1955 por monges beneditinos vindos da Inglaterra para se estabelecer no estado do Missouri. Esse colégio é conhecido como uma das instituições escolares mais caras e exclusivas dos Estados Unidos (DILLON, 2006, p. 206). Devemos notar que as representações do colégio, bem como as do professor, são também inspiradas nas experiências que o roteirista e o ator principal tiveram em sua fase colegial no EUA. Assim, as representações se revelam enquanto produtos e processos de experiências sociais.

Em 2001, ano em que se encerra os acontecimentos retratados no filme, a imagem de St. Benedict enquanto instituição educacional tradicional que agregava credibilidade deixa de fazer sentido, o que passa a se refletir na diminuição do número de matrículas. Em vinte e cinco anos operaram diversas mudanças no cenário social e educacional. Como bem observou Franco Cambi, o ensino tradicional converte-se em ultrapassado, na era da multimídia (1999, p. 633). O passado enquanto sinônimo de estabilidade, deixa de ser parâmetro para a educação que coloca em prática a autocrítica (CAMBI, 1999, p. 642). Não por acaso aparece no filme um diálogo onde um dos conselheiros da junta diretiva do internato dizia: “temos que pensar mais no futuro e menos no passado” (O Clube do Imperador, 2002, 01:04:53min.). Desse modo, o modelo escolar e o currículo do internato representados no filme parecem ter como referência os princípios, as finalidades e as práticas que orientavam os internatos da década de 1960 nos Estados Unidos.

## CAPÍTULO 3

### O ENSINO DE HISTÓRIA EM ST. BENEDICT'S

No presente capítulo pretendemos descrever e analisar as representações da história enquanto disciplina escolar no filme “O Clube do Imperador” (2002). Esse trabalho de análise implica em observar as relações destas representações com as suas condições de produção, os valores, as normas, as concepções, as crenças, os imaginários e as práticas sociais que as perpassam. Para isso nos apoiamos na bibliografia que trata da história da educação e da história do ensino de história nos EUA, em busca dos fundamentos históricos destas representações. A história enquanto disciplina escolar se caracteriza por um conjunto de categorias ou elementos em torno de suas finalidades/objetivos, conteúdos curriculares, métodos de ensino-aprendizagem, relação professor-alunos, materiais didáticos e formas de avaliação da aprendizagem. São as representações destes elementos que iremos analisar neste capítulo, tendo em visto o entendimento dos sentidos que são atribuídos ao ensino de história no filme.

#### 3.1 FINALIDADES E CONTEÚDOS DAS AULAS

O ensino de história nos Estados Unidos, na primeira metade do século XX, se inscreve em um quadro de discussões e reformas dos currículos escolares que levaram à emergência dos *Social Studies*<sup>6</sup> (Estudos Sociais) no país. Esse debate foi provocado inicialmente pela necessidade de ampliação da escolarização pública nos Estados Unidos, diante da abolição da escravidão e de novas levas de imigrantes europeus que ocasionaram o crescimento da urbanização e o alargamento das demandas sociais pela educação escolar (NASCIMENTO, 2015, p. 39). Com a implementação dos *Social Studies* no ensino secundário em 1916, gradativamente, o ensino de história perdeu prestígio enquanto disciplina escolar autônoma dentro dos currículos norte-americanos (RAVITCH, 2003, p. 1). Já na década 1970, isso se agravou ainda mais com a consolidação dos *Social Studies* no sistema educacional americano.

---

<sup>6</sup> Estudos sociais é o "estudo integrado das ciências sociais e humanidades para promover competência cívica," tal como definido pelo Conselho Nacional para os Estudos Sociais dos Estados Unidos. Cf. <http://www.socialstudies.org/about>.

No início do século XX a situação era bem diferente e a história enquanto disciplina escolar ocupava uma posição e espaço privilegiados no currículos escolares. Com bem observou Ravitch,

há um século atrás, o estudo da história era considerado um conteúdo moderno. Nas primeiras décadas do século XX, grande parte do high schools nos Estados Unidos ofereciam quatro anos sequenciais de história que incluíam história antiga, história europeia, história inglesa e história da americana (RAVITCH, 2003, p. 2, Tradução nossa).

No currículo do colégio St. Benedict's, retratado no filme “O Clube do Imperador”, a História é representada como disciplina independente, diferente dos currículos que previam os *Social Studies*. Desse modo, o colégio do filme contempla o estudo da antiguidade greco-romana como pré-requisito ao ensino superior, fazendo referência à tradição de formação humanística dos internatos preparatórios que surgem no século XVI, mas de forma distinta, já que separa os estudos de latim do grego. Os conteúdos da antiguidade greco-romana, priorizados nas aulas de história, também se aproximam do pensamento utilitário inaugurado pela reformulação curricular de 1913, no qual o conhecimento histórico a ser ensinado devia ter importância e relação com os interesses das classes sociais a que se destinavam. Nesse sentido, os conteúdos históricos privilegiados no colégio do filme revelam uma relação com os interesses das classes dominantes, já que se trata de educação para os filhos das elites econômicas, intelectuais e dirigentes do país..

Thomas Jesse Jones um dos líderes americanos do grupo que participou da confecção do relatório dos *Cardinal Principles of Secondary Education* em 1913, documento produzido pela *Commission on the Reorganization of Secondary Education* encomendado pela National Education Association, a fim de deliberar sobre a reforma educacional do ensino secundário norte-americano e o papel da história no contexto dos *Social Studies*, acreditava que os conhecimentos abarcados pelos *Social Studies*, dentre eles história, geografia, estudos cívicos, economia e política, deveriam promover a cidadania e a eficiência social (RAVITCH, 2003, p. 3). Ainda de acordo com o pensamento de Jones, o conhecimento histórico mais aprofundado era pertinente para estudantes aptos para a vida acadêmica nas universidades, segundo ele, não seria vital para “filhos de trabalhadores, imigrantes e não brancos.” (RAVITCH, 2003, p. 3, Tradução nossa). A esses estudantes deveriam ser ensinados conhecimentos que os preparassem para a sua realidade imediata, ligado ao campo do trabalho. Nesse sentido, a preocupação era de se manter a ordem social, conformando os estudantes, por meio da educação, à categoria social ao qual pertenciam (NASCIMENTO, 2015, p.39). Portanto, os conhecimentos históricos a serem contemplados pelos *Social Studies*

eram mínimo e diluídos junto a conhecimento geográficos, sociológicos, políticos, filosóficos, econômicos, antropológicos, religiosos e cívicos. O cerne dessa proposta era a preocupação com a formação moral e com o desempenho social dos indivíduos seguindo os interesses da democracia liberal dos Estados Unidos nesse período (MANACORDA, 2010, p. 373).

Nesse sentido, a escolha dos conteúdos de história greco-romana, presentes no filme em questão, sinaliza para um modelo ideal de formação e educação dos rapazes da elite. No filme os conteúdos são evocados na qualidade de herança cultural greco-latina a ser assimilada pelos estudantes. Com efeito, a cultura dessas duas civilizações fundamentaram os conceitos e as bases das instituições ocidentais, influenciando e justificando nossa visão de mundo ao longo da história. Mas esses processos não se desenvolveram de forma direta e imparcial. Diferentes povos, em períodos distintos, reivindicaram essa herança apropriando-se e reinterpretando a antiguidade clássica conforme suas próprias dinâmicas sociais, políticas e históricas (SILVA, 2007, p. 32). Na Idade Média, o conhecimento do latim, do grego e das fontes clássicas eram marcos de distinção e dominação sociais reservados ao clero e à nobreza (KITCHELL, 2015, p.173). Nos séculos XVII e XVIII, os europeus e os colonos norte-americanos introduziram também os estudos da história e das línguas greco-romanas na formação escolar, tendo em vista a construção das identidades nacionais e a inculcação dos princípios da civilização europeia na cultura do período colonial. Não por acaso, o conceito grego de “bárbaros” e de “aristocracia”, presentes nestes estudos, sustentaram as ideias etnocêntricas e racistas que justificaram as desigualdades e, portanto, os lugares de cada grupo social ou étnico-racial no projeto de nação (FUNARI, 2004, p. 20).

Além disso, nos Estados Unidos, desde período colonial, o conhecimento da língua latina, do grego e da cultura clássica, eram vistos como parte da educação elitista e conservadora que se destinava a uma parcela limitada da população, pois restringia outras possibilidades de disputa de poder dentro da sociedade, instrumentalizando a exclusão de pessoas menos abastadas, especialmente de mulheres e negros, do acesso aos níveis mais elevados da educação. No século XX, os conhecimentos mais conservadores das línguas e da cultura clássica ainda eram exigidos na admissão em algumas instituições de ensino superior reconhecidas no país. Consequentemente, do domínio destes conhecimentos dependia o acesso a profissões de maior prestígio econômico, político e social em que poucos logravam se graduar, como por exemplo, advocacia, teologia e medicina (KITCHELL, 2015, p.168). Nas décadas de sessenta e setenta a procura pelo ensino clássico nas escolas foi declinando devido ao questionamento de sua utilidade diante dos novos desafios econômicos, tecnológicos e culturais. Os currículos que resistem a esses estudos passam a ser

metodologicamente remodelados, porém sem alterar o caráter elitista da educação que propunham (KITCHELL, 2015, p.179). Essas práticas tornaram o estudo da história, do pensamento e das línguas da antiguidade greco-romana um privilégio essencial para a compreensão e atuação no presente (FUNARI, 2004, p. 20). No filme prevalece essa visão, um conteúdo ministrado com o intuito de formar os “melhores” da sociedade, para as “melhores” posições profissionais, homens preparados para se destacar na vida social, dentro da lógica de manutenção das hierarquias socioeconômicas, de uma educação patriarcal e de inspiração liberal conservadora.

Nesse sentido, a concepção de História que orienta a escolha dos conteúdos do ensino de história retratada no filme é construída com base nas características de um ensino de história consolidado no final do século XIX, ainda em vigência em algumas escolas americanas na primeira metade do século XX, que enfatizava os acontecimentos históricos de forma cronológica/linear com base na periodização quadripartite da história europeia, privilegiando fatos políticos e exaltando os feitos de personagens singulares. A história ensinada pelo professor Hundert no filme, sob o título de “Civilização Ocidental aos Gregos e aos Romanos”, privilegia a história política e intelectual da aristocracia romana. A história dos camponeses, plebeus, escravos e de outros povos da antiguidade não são contempladas ou são tratadas bem superficialmente. Dentre os temas abordados nas aulas estão a monarquia romana, a invasão de Roma por Júlio César, a sequência dos imperadores e generais romanos e as invasões bárbaras em Roma. Trata-se de conteúdos onde os sujeitos históricos privilegiados e exaltados são todos do sexo masculino e das classes dominantes no mundo antigo.

A história grega, em relação à história romana, que inspira o título do filme, tem um espaço menor, apesar da importância dada pelo professor enquanto referência cultural para o Ocidente. No filme, o estudo da Grécia se resume a citações de filósofos com o objetivo de transmitir valores morais, a fim de oferecer modelos de comportamento. Assim, o professor Hundert ao citar o filósofo grego Heráclito, quando diz que “O caráter de um homem é o seu destino”, afirma que “como estudante de história é difícil refutar isso” (O Clube do Imperador, 2002, 00:1:40 min.). O professor emprega essa frase para conduzir os demais conteúdos de forma que os alunos construam seu “caráter” adotando os exemplos históricos, estudados na disciplina, como lições de moral.

Os conteúdos das aulas de história do professor Hundert reforçam também uma perspectiva eurocêntrica e androcêntrica da História. Quando o aluno indiano, Deepak Mehta, lê o livro “Os cartagineses” e comenta com o professor que o personagem Amílcar Barca (ca.

270 a.C. – 228 a.C.) um estadista e general cartaginês responsável pela conquista da Hispânia por Cartago, “foi um comandante notável” (O Clube do Imperador, 2002, 00:10:25min.), o professor fica surpreso e lembra ao aluno de que esse assunto não vai ser contemplado na disciplina, e afirma que esse personagem: “Sim foi, mas teve o azar de estar do lado errado” (O Clube do Imperador, 2002, 00:10:28).

Amílcar Barca, general que durante a Primeira Guerra Púnica (264 e 241 a.C.) ofereceu dura resistência na Sicília contra o Império Romano, logrou invadir o sul da Península Itálica, foi responsável pela província cartaginesa na Península Ibérica e, mesmo derrotado, controlou a rebelião de mercenários que ameaçava Cartago (ROSTOVITZ, 1973, p. 61). Para o historiador grego Políbio era o mais talentoso dos generais cartagineses (BRANDÃO; OLIVEIRA, 2015, p. 13). Porém, na fala do professor, toda a notoriedade de Amílcar Barca se dissolve por não ter vencido e não ser romano, sendo considerado coadjuvante e digno de silêncio na História. Ficam claros os critérios de seleção dos conteúdos históricos privilegiados no filme. Trata-se de história que de fato inspira os alunos a serem como esses homens do passado, dignos de memória em uma espaço escolar que tem por finalidade forjar masculinidades no presente em sintonia com esses valores. Desse modo, podemos perceber, por do meio do filme, como o ensino de história pode atuar na orientação de comportamentos e identidades. Como exemplo disso notamos, na cena do primeiro dia de aula, quando o professor Hundert propõe aos alunos a leitura da placa localizada acima da porta da sala de aula que faz referência a Shutruk-Nahunte governante e conquistador do Oriente Médio, onde diz: “Eu sou Shutruk-Nahunte, rei de Anshand e Susa, soberano da terra de Elan. Eu destruí Sippar, tomei a estela de Niran-Sin e levei-a para Elan, onde a erigi como uma oferenda ao meu deus. Shutruk-Nahunte, 1158 a.C.” (O Clube do Imperador, 2002, 00:7:20 min.).



Fonte: Imagem do filme “O Clube do Imperador” (2002). Placa que faz referência a Shutruk-Nahunte.

O professor segue perguntando aos alunos se eles conheciam esse personagem, além disso, pede para que procurem por ele em seus livros e afirma com toda certeza que eles não o encontrariam. Para o professor Hundert, Shutrunk-Nahunte é um exemplo de personagem que está fora da História, porque de acordo com seus critérios, assim como o norte africano Amílcar Barca, não contribuiu de nenhuma forma para a civilização europeia. Como disse o professor: “Seus feitos não estão em nenhum livro de história. Por quê? Ambição e conquista sem contribuição não tem significado. E qual será a contribuição de vocês? Como a história se lembrará de vocês? (O Clube do Imperador, 2002, 00:08:19). Essa fala, também sintetiza um dos objetivos do ensino de história para o professor e que direciona toda a disciplina. O objetivo prático e aplicável da disciplina concerne em tomar a história dos personagens e dos fatos históricos que devem ser tomados como exemplos de conduta capazes de deixar marcas na história. Desse modo, os exemplos a serem seguidos pelos estudantes são apenas os dos filósofos e estadistas gregos e latinos, os eleitos da antiguidade, como bem disse o professor no filme: “Aristóteles, César, Augusto, Platão, Cícero e Sócrates. Gigantes da história. Homens de profundo caráter” (O Clube do Imperador, 2002, 00:8:45 min.). Desse modo, busca-se por meio do ensino da história de líderes, estadistas, generais e filósofos da antiguidade greco-romana a afirmação, no presente, de uma cultura de dominação, imperialismo, exclusão, sexismo, racismo e violência, cuja ordem deve ser mantida por “grandes” homens, dignos de lembrança nos livros didáticos de história. Os princípios e valores que orientam as ações desses homens são, portanto, exaltados e naturalizados por uma história que exclui outros modos de ver, pensar e agir, diferentes daqueles das elites masculinas greco-romanas privilegiadas no ensino de história no colégio de St. Benedict's.

Por fim, a finalidade dos conteúdos históricos expressos em “O Clube do Imperador” (2002) converge para duas visões, ambas relacionadas ao ensino tradicional da história<sup>7</sup>. A primeira consiste no ponto de vista defendido pelo professor Hundert, de que a compreensão do legado greco-latino serve de referência para infundir nos alunos noções de comportamento cívico, para a construção do caráter moral dos estudantes. A finalidade moral do ensino de história se destaca na trama, motivada pelo intuito de debater uma questão ética. Essa finalidade está próxima da influencia das teorias educacionais do século XIX, concebida por Johann Friedrich Herbart, reinterpretadas pelo grupo conhecido com herbartianos difundidas

---

<sup>7</sup> Entendemos por ensino de história tradicional, o conjunto de concepções de ensino fundamentado na tradição europeia de influencia escolástica e na da pedagogia “científica” de Johan Friedrich Herbart consolidada no século XIX, concepções anteriores às críticas de John Dewey e do predomínio da educação progressiva nos EUA (MACHADO; SOUZA, 2009, p. 10742). Esse modelo estava centrado no processo de ensino e não no aprendizado do aluno, o professor se constitui como detentor do conhecimento, preocupando-se na transmissão “do saber historicamente acumulado” (RODRIGUES; MOURA, 2011, p. 2).

tardiamente nos Estados Unidos, nas primeiras décadas do século XX, onde a disciplina moral deveria ser o foco do ensino (PHILLIPS, 2014, p. 375). No pensamento herbartiano, até que o aluno desenvolva plenamente a autodisciplina por meio da autocrítica, deve ser imposto a ele o controle sobre seu comportamento por meio da autoridade e do modelo dos pais e professores, para se introduzir os valores e as regras morais da sociedade em que vive, preparando-o para a vida adulta (FRANZOLO; FERREIRA, 2009, p. 5248).

Na prática, as disciplinas escolares incorporaram a finalidade moral a uma rotina tradicional centrada na autoridade do professor, estruturada com atividades sistemáticas de memorização e não crítica, sem reflexão sobre os conteúdos, em salas de aula organizadas para limitar o movimento dos alunos, valorizando a ordem, o silêncio, a repressão e a punição (FRANZOLO; FERREIRA, 2009, p. 5247). Herbart exerceu significativa influência na configuração do ensino de história tradicional no espaço norte-americano, mas não se limitou a esse, suas concepções inspiraram o modelo curricular dos “horizontes em expansão” empregado nos *Social Studies*, só reformulado a partir da década de 1960 (NASCIMENTO, 2015, p. 99). John Dewey, outro filósofo que prestou relevantes contribuições para os princípios do ensino de história nos Estados Unidos e que fez parte do grupo dos herbartianos, pouco concordava com o conceito de educação disciplinadora de Herbart que em seu entendimento dificultava o aprendizado (MACHADO; SOUZA, 2009, p. 10742).

A segunda finalidade do ensino de história pode ser notada no filme no entendimento do pai do aluno Sedgewick Bell, um senador para quem o propósito do conhecimento histórico seria a erudição e um arcabouço de conhecimentos enciclopédicos, como pode ser percebido no diálogo entre ele e professor Hundert:

Senador Bell: Deixa eu lhe perguntar uma coisa. Qual o valor do que você ensina a esses meninos?

Professor: Valor?

Senador Bell: Sim.

Professor: Como os gregos e o romanos criaram modelo de democracia, que eu creio não preciso explicar-lhe isso. Mas, os autores de nossa constituição se inspiraram. Quando os meninos leem Platão, Aristóteles, Cícero, Júlio César, entram em contato com os homens que na época foram exemplos de estadistas que tinham o mais alto padrão de virtudes cívicas, de caráter e de convicção.

Senador Bell: Oh! Rapaz você fala bem. Está dizendo que meu filho Sedgewick é um cabeça oca?

Professor: Senhor é minha função moldar o caráter de seu filho. Eu acho que...

Senador Bell: Moldá-lo? Por Deus! Quem foi que disse que você vai moldar o meu filho? Sua função é ensiná-lo. Ensiná-lo a tabuada. Ensinar, porque o mundo é redondo. Quem matou quem e porquê. Essa é a sua função. Você não vai moldar o meu filho. Eu vou moldá-lo.

O professor responde desconcertado: Sim, senhor. (O Clube do imperador, 2002, 00:33:00min.)

Neste diálogo percebemos um confronto entre uma visão tradicional de educação que busca moldar o caráter dos alunos e outra de que o ensino deve apenas informar com neutralidade e não moldar os indivíduos por meio da transmissão ou inculcação de valores e convicções cívicas, políticas e sociais. Trata-se de um debate ainda bastante contemporâneo em torno dos objetivos da educação escolar e, especialmente, em torno do ensino de história. Percebe-se, desse modo, como o filme lida também com questões que estão em debate na sociedade, especialmente com a imagem dos professores como doutrinadores e forjadores de caráter.

Na visão do senador Bell, a história não passa de um meio de obter instrução e inteirar-se da sucessão de fatos que devem ser decorados, como uma espécie de souvenir, tal qual a arma pertencente ao cocheiro do General Robert Lee, mostrada pelo senador ao professor durante o diálogo acima. Nessa perspectiva, o professor de história deveria ensinar trivialidades, de matemática a biografias. Já para o próprio professor, a história tem uma missão de oferecer lições para o presente e a história clássica tem ainda mais a função de traduzir ensinamentos morais tidos como universais e inquestionáveis no presente.

A concepção do professor Hundert parece herdeira de concepções filosóficas vigentes na própria antiguidade, do contexto histórico de onde retira biografias e fatos a serem ensinados, provenientes, especialmente, das concepções de Cícero para quem a história era “mestra da vida”. Nessa perspectiva, a biografia, como parte da história, desempenha uma função pedagógica em um modelo de ensino aristocrático, ao mostrar um ideal heróico que deve ser alcançado. Trata-se de uma compreensão do papel da história na construção de vivências pessoais e na tomada de consciência de uma sabedoria que, acima de tudo, pode e deve ser comum (BERNARDES, 2010, p. 60). A história, tida como “mestra da vida” enfatiza o caráter exemplar das coisas pretéritas e não somente o seu registro. Desse modo, o julgamento do passado situa-se no presente, porque o julgamento das virtudes cívicas, de caráter e de convicção são feitas pela elevação ou não da vida em exemplo (logo, daquelas expostas pelas biografias de grandes estadistas, generais e filósofos da antiguidade greco-romana). Assim, o passado é tomado como exemplar e o futuro como cumprimento de um passado que deve sempre se repetir (BERNARDES, 2010).

De acordo com Joana Bernardes (2010), a história como súpula de exemplos a serem seguidos pelas futuras gerações impõe um caráter reprodutor ao futuro como rememoração

constante de ações passadas. Essa crença na constância da natureza humana tem como pano de fundo a formação de indivíduos que devem ser sempre a personificação do anterior. Nesta universalidade de exemplos reside a previsibilidade do futuro, especialmente de um futuro com homens governando e conquistando, tal como os antigos imperadores romanos. O futuro dos rapazes do colégio de St. Benedict's deveria, portanto, ser expressão de um referente pretérito que se encontra em sintonia com os interesses de suas respectivas classes sociais no presente. Não por acaso, essa imagem do ensino de história em St. Benedict's ainda é bastante cristalizada no imaginário de muitos brasileiros que consideram a história da antiguidade greco-romana, assim como a história de grandes estadistas e militares europeus como a “verdadeira” história, a única digna de ser ensinada em nossas escolas. As representações cinematográficas acerca do ensino de história revelam aqui também a sua força na repetição e reafirmação das funções pedagógicas da história.

### **3.2 OS MÉTODOS DE ENSINO**

As aulas do professor Hundert no filme se apresentam de diferentes formas onde os conteúdos são abordados por meio da leitura de textos didáticos, de aulas expositivas, de competições, exercícios de memorização/decoreba e teatro. Porém, prevalece o clichê sobre o ensino de história construído pelas aulas expositivas que priorizam a narração histórica e a metodologia recorrente de perguntas e respostas que destacam a memorização. Mesmo nas cenas onde a metodologia de ensino parece fugir desse modelo convencional, a imagem tradicional persiste na finalidade das estratégias de ensino empregadas: a memorização acrítica dos conteúdos e a reprodução da concepção da História como “mestre da vida” e narrativa cronológica, factual e personalista.

O uso da aula expositiva no ensino de história, em uma “abordagem magistral” faz referência à continuidade da influência da pedagogia tradicional, inspirada no modelo jesuítico dos internatos norte-americanos e na metodologia expositiva herbartiana. Baseado na transmissão dos conteúdos por meio verbal, este método centraliza-se na figura do professor como a autoridade em sala de aula e, portanto, como o detentor do conhecimento e das explicações sobre o objeto de estudo, cabendo ao aluno a observação e assimilação passiva do conhecimento por ele transmitido. Segundo Schmidt e Cainelli,

Trata-se de um método tradicional, que permite transmitir muitas informações em pouco tempo. (...) É mais utilizados nos ensinos médio e superior. Além da magia da voz, o professor também pode recorrer a alguns documentos para atrair a atenção dos alunos e ilustrar seus propósitos. Mas esse método, que privilegia a transmissão do conhecimento em lugar da aquisição ativa do saber-fazer e das informações, apresenta evidentes limites metodológicos. Mesmo que se apoie sobre uma problemática eficaz e respeite as exigências de clareza na exposição, a aula magistral sempre mantém o aluno numa posição de assistente. (...) Muito ligada à concepção descritiva da História, essa exposição propicia ao professor derivar para uma perspectiva factual do passado, que passa a ser lido com base em um modelo determinista (2004, p. 32-33).

No período retratado no filme, em 1976, essa abordagem magistral já vinha sendo amplamente criticada e reformulada, principalmente após a consolidação das propostas de John Dewey no campo da educação, expostas na década de 1930. Para Dewey, esse tipo de abordagem era autoritária e pouco produtiva, já que não estimulava a autonomia dos estudantes na construção do seu conhecimento, uma vez que o foco não estava no aprendizado, mas no acúmulo de conteúdos sem relação com a experiência cotidiana dos estudantes. Portanto, deixando de ser significativo para os alunos, criava desinteresse e resistência pelo estudo da história, uma vez que obrigava ao exercício da memorização, tornando o conteúdo um fim em si mesmo, descontextualizado, sem nexos com o presente ou com o futuro do estudante.

Portanto, ao contrário do filme, para muitos teóricos da educação norte-americana, dos anos de 1970, não cabia mais o estudo da história por erudição. Argumentava-se que aprender sobre heróis e fatos não fazia sentido, que isso ficção e que o passado não fazia parte do presente. Logo, passam a ser valorizados os estudos acerca do cotidiano do aluno que englobassem as temáticas mais próximas, ligadas à “casa, família, vizinhança e comunidade” (RAVITCH, 2003, p. 4. Tradução nossa) e que gradualmente fossem expandindo o aprendizado da história norte-americana e posteriormente de suas relações com outros países, em um modelo conhecido como horizontes em expansão. Apesar do desprestígio das metodologias do ensino de história tradicional, Dewey apontou a importância do conhecimento histórico para a compreensão da sociedade contemporânea, como meio de possibilitar o aprendizado dos alunos de competências relevantes para a vida social, abordando a diversidade das organizações sociais ao longo do tempo (NASCIMENTO, 2015, p.40). O filósofo também criticava o ensino conteudista da História. Porém, contradizia a crença de que o conhecimento histórico se referia somente ao estudo do passado (MACHADO; SOUZA, 2009, p. 10741). Destacadamente, Dewey afirmava o vínculo da

história com o presente, pois essa atribuía sentidos e significados para a existência dos indivíduos que não se explicam somente pelo presente, mas por um processo de inter-relação.

Como bem disse o autor,

Não somos cidadãos de nenhuma insignificante aldeia ao descobirmos o espaço, a cena de que somos participantes e a continuidade da manifestação dos esforços no tempo, da qual somos herdeiros e participantes (DEWEY, 1959 apud MACHADO; SOUZA, 2009, p. 10745).

Esse pensamento possibilitou uma renovação nos pressupostos do ensino de História, posto que vislumbrava uma educação que não se limitava ao campo das ideias, pelo contrário, o aprendizado, necessariamente, deveria ter relação com a vida prática para a compreensão das diversas experiências humanas (MACHADO; SOUZA, 2009, p. 10745). Ademais, Dewey pregava uma metodologia baseada na construção de sentidos para o conhecimento a ser aprendido, por meio da proposição de atividades relacionadas ao conteúdo que estimulasse a experimentação e a criatividade dos estudantes (MACHADO; SOUZA, 2009, p. 10747). Na visão deweyana, não cabia o ensino dogmático e memorizado, articulado à escolástica. Nesse sentido, Dewey prezava pela democracia no ensino, apoiado na valorização da participação e do senso crítico do sujeito produzir seu próprio conhecimento. Ou seja, essa nova proposta de ensino da história não parece adequada ao tipo de ensino enfatizado no filme, justamente porque a disciplina *Social Studies* se apresenta como uma tentativa de superar o ensino tradicional da história, cronológico e distante da realidade dos alunos. Ou seja, o ensino de história no filme parece não se adequar a essa alternativa para flexibilizar o ensino de modo que se adaptasse às novas necessidades da sociedade americana no século XX e à concepção utilitarista da história. No entanto, o filme não deixa de revelar também uma concepção utilitária da história, mas em conformidade com os interesses das classes dominantes na formação de homens que atuassem como grandes líderes, intelectuais e estadistas no presente. Desse modo, parece também uma história para a vida prática, mas uma vida que exclui e desvaloriza a participação e atuação de outros sujeitos históricos como as mulheres, os negros e os povos não europeus. Apesar de não ter ligações com o saber-fazer e com a proposta de desenvolver nos estudantes o pensamento e a crítica ao conhecimento, a história ensinada no filme corresponde aos interesses e realidade das classes sociais a que pertencem os estudantes. De fato, nesse colégio não há espaço para estudantes provenientes de outras classes sociais ou do sexo feminino. Os questionamentos em prol de um ensino de história mais inclusivo e multicultural, que reconheça e valorize também as experiências e identidades de mulheres e de povos não europeus, foram desencadeados também pelas demandas destes grupos e de sua

crescente presença nos sistemas educativos ao longo da segunda metade do século XX, que moveram reivindicações por uma história que se aproximasse da realidade destes grupos, que fosse mais favorável às suas lutas e direitos pela igualdade social e política (OLIVEIRA, 2014).

Outro método de ensino retratado no filme, que vai além da metodologia rotineira e tradicional da história, faz uso da encenação teatral. O uso da dramaturgia no ensino de história nos Estados Unidos pode estar relacionado com as mudanças metodológicas propostas por Dewey baseadas na experimentação e no uso de atividades pedagógicas que estimulassem a criatividade e a reflexão nos estudantes. Tratava-se de “aprender fazendo” (NEVER, 2006, p. 33), abandonando o padrão de transmissão e reprodução da prática do ensino de história tradicional (MACHADO; SOUZA, 2009, p. 10747). No entanto, estes métodos, – inscritos também no campo da “escola nova” e da “educação ativa”, que tiveram difusão predominantemente na Europa Ocidental e nos EUA, no interesse de promover o desenvolvimento cognitivo, a socialização e o interesse dos alunos, tornando a aula mais atraente e dinâmica, – não promoveram uma alteração plena dos conteúdos tradicionais de ensino.

Além disso, a dramatização proporcionava trabalho em grupo, a valorização da participação dos indivíduos em sua própria aprendizagem levando em consideração seus interesses e a assimilação dos conteúdos por meio da ludicidade. Logo, a dramatização se adequava às teorias do desenvolvimento infantil por meio do lúdico de Friedrich Fröbel, disseminado nos Estados Unidos por Susan Blow no final do século XIX e na educação construtivista divulgada nos EUA, primeiro por Dewey e depois por Jean Piaget. Trata-se, portanto, de teorias incorporadas ao ensino de História em um período de intensa experimentação e renovação das concepções educacionais, entre dos anos 1930 e 1950 (NEVES, 2006, p. 33).

No filme, o teatro e a literatura foram empregados durante as aulas de forma lúdica, para dar continuidade à transmissão de conteúdos sobre a trajetória de Júlio César e a travessia do Rubicão, narrada com entusiasmo pelo professor Hundert. Durante a leitura e ensaio da peça “Júlio César”, de William Shakespeare, os alunos e o professor vestem-se com réplicas de togas romanas. Vejamos o diálogo no filme onde o professor reclama da interpretação de Brutos feita pelo aluno Sedgewick Bell:

Professor Hundert: ... não há convicção. Você ouviu o que disse, o destino da república está em jogo!  
Bell sorrindo diz: Não para mim

Professor Hundert: Não, eu sei. Mas pense no significado do momento. Você brutos está no centro de uma conspiração para matar Júlio César. Acha que é pelo bem de Roma, mas luta dentro de sua consciência com as implicações morais de matar Marco Antônio.

Bell: Eu sei mais não concordo com o plano deles.

Professor Hundert: Brutos não concorda com o plano deles?

Bell: Não, eu não concordo com o plano deles. Marco Antônio deveria morrer, é sério! O Brutos é um covardão.

Professor Hundert: Covardão, por ter consciência? Por acreditar em certo e errado?

Bell: Ah! Dá um tempo. Marco Antônio acabou com ele, não é?

Professor Hundert: De certa forma sim. Mas ...

Bell: Tá, tá! Se tivessem matado Marco Antônio, Brutos poderia ser rei!

Professor Hundert: Imperador, na verdade ...

Bell: Tanto faz! Mas, ele teria vencido.

Professor Hundert: Mas, a que preço. Lembra-se de Sócrates?

Bell: Na verdade não.

Professor Hundert: O importante não é viver, mas viver com retidão. Sócrates preferiu ser morto injustamente do que tratar as leis de Atenas com desobediência.

Bell: Que gênio! (Clube do imperador, 2002, 00:18:27min.)

Podemos notar nesse diálogo que o professor deseja impor suas interpretações do passado, mas que encontra também o questionamento e resistência de um aluno. Desse modo, o aluno, que parece não aceitar e “zombar” das convicções históricas do professor, necessita, na visão do professor, de atenção para que aprenda e incorpore interpretações e valores atribuídos à história. Não por acaso, os métodos de avaliação da aprendizagem privilegiam a capacidade de memorização/decoreba do que foi dito pelo professor em sala de aula, onde todo e qualquer questionamento é classificado como um erro.

Para Bell, o destino da república romana não tem relação com seu contexto presente, não há um significado prático em sua vida. A peça de teatro atua como meio de estimular a empatia com a ação de determinados personagens. Trata-se de um recurso didático favorável à transmissão de conteúdos diversificados, mas que estão também em plena sintonia com os objetivos e conteúdos das aulas expositivas, ao não relacionar a peça e o conteúdo com a realidade imediata do aluno, nem estimular o senso crítico dos alunos ou problematizar os conteúdos. Assim, nada é dito ou problematizado sobre as diferentes versões da história, presentes na literatura, no teatro e nos livros didáticos.

Por outro lado, quando Bell expressa com suas próprias opiniões sobre os fatos históricos, revelando suas próprias interpretações para o passado, o professor se revela incomodado, já que nesse momento a leitura da peça teatral devia servir também para a transmissão de valores associados ao ensino de história e em sintonia com os interesses formativos do colégio. Esse cenário deixa implícito outra questão, dentro da concepção de

educação que orienta o ensino de história em St. Benedict's, já que a indiferença do aluno para com o estudo da história é vista somente como indisciplina, não como uma possível falta de adequação às abordagens dos conteúdos. Não há espaço para as interpretações e interesses dos estudantes, talvez por isso Bell questione a relação dos conteúdos com o seu cotidiano. Esse tipo de imagem do estudante indisciplinado como aquele que questiona os ensinamentos ainda é bastante presente no imaginário de muitos professores que não veem como positiva a interpretação e questionamentos dos conteúdos de ensino por parte dos estudantes.

A partir da educação progressiva deweyana a aplicação prática dos conhecimentos escolares ganha cada vez mais destaque nos currículos, no campo do ensino de história isso se manifesta também na necessidade de relacionar o passado com o presente, de fazer da história um conhecimento do passado para entender o presente. Na dramatização, o aluno Sedgewick Bell parece representar essa onda questionadora dos conhecimentos históricos escolares. Os conhecimentos dogmáticos e factuais de um passado remoto, valorizados pelo professor e pela concepção de história conservadora, parece não fazer sentido para esse aluno que não percebe a relação desses conhecimentos com sua vida prática.

### **3.3 OS MATERIAIS DIDÁTICOS**

Em relação aos materiais didáticos retratados no filme “o Clube do Imperador” (2002), a referência a eles são limitadas já que a ênfase recai sobre os aspectos verbais das aulas de história. O livro usado na disciplina do filme, que tem como título “Civilização do mediterrâneo antigo”, parece ser um livro de historiografia que serve de base para os estudos prévios dos alunos e para fixação dos conteúdos. A representação de um livro acadêmico e não didático parece relacionada com a necessidade de preparar os alunos para o nível universitário. A única característica expressa sobre o livro é que Shutrunk-Nahunte, o personagem mencionado na placa localizada na porta da sala de aula, não está nele, portanto, a civilização do mediterrâneo antigo, a qual o livro pretendia retratar resumia-se à Grécia e Roma.

O clássico giz e quadro negro também estão presentes nas aulas retratadas no filme, servindo de suporte para a transcrição de esquemas que resumem os conteúdos, as citações de filósofos clássicos e para os exercícios de fixação de conteúdos com preenchimento de lacunas. Os mapas, por sua vez são utilizados para fazer a localização geográfica dos

acontecimentos abordados nas aulas, por exemplo, o professor chega a mostrar no mapa o rio Rubicão que César atravessou para chegar a Roma, onde fica a terra de Elam.

Outros elementos de apoio didático aparecem na sala de aula. Bustos e pinturas ao estilo clássico de “grandes personalidades da história” grega e romana e um globo terrestre, mas que não são abordados diretamente pelo professor nas cenas de aula. Tais recursos didáticos compõe assim um cenário de sala de aula equipada, demonstrando um ambiente escolar bastante propício para as aulas sobre o mundo greco-latino. Segundo Porfírio, os elementos que representam um cenário escolar se expressam também na disposição das carteiras enfileiradas dos estudantes, além da presença de mapas, globos e imagens relacionadas ao universo escolar (PORFÍRIO, 2011, p. 85).

### **3.4 AS AVALIAÇÕES DE APRENDIZAGEM E A COMPETIÇÃO “SENHOR JÚLIO CÉZAR”**

As avaliações do ensino de história retratados no filme parecem fundamentadas no ensino tradicional de história que visava aferir a quantidade de matéria transmitida pelo professor e fixada pelo aluno. O critério desse tipo de avaliação é a reprodução exata de conceitos, datas, fatos e personagens memorizados por meio dos livros didáticos, das aulas expositivas e de exercícios de fixação de conteúdos. Entre os instrumentos de avaliação mais comuns dessa metodologia estão a recitação, os questionários, os exames com intuito classificatório, os exercícios de preenchimento de lacunas e os “deveres” de casa (ABREU, 2011, p. 20).

No filme em questão, os estudantes precisam preencher as lacunas dos textos e frases para a fixação e a avaliação do grau de aprendizagem, ou melhor, do grau de fixação e memorização dos conteúdos abordados: datas, biografias de heróis e acontecimentos. É nesse modelo avaliativo que o professor Hundert pede ao aluno Bell que preencha um esquema no quadro sobre o papel de Otávio Augusto na história Romana. Trata-se de uma avaliação que tinha por finalidade punir o aluno por ter realizado uma brincadeira em sala de aula. Esse procedimento parece expor o aluno perante os outros e o desqualifica por não estar atento aos conteúdos abordados pelo professor. Assim a avaliação parece servir também aos propósitos de controle dos comportamentos e das formas de pensar e conceber o passado. Vejamos o seguinte diálogo:

Professor Hundert: Otávio foi nomeado para que cargo? Senhor Bell, até os insetos dessa sala sabem a resposta.

Bell: Imperador

Professor Hundert: (...) E o senhor poderia citar alguns imperadores subsequentes que estudamos? São quarenta e um.

Bell: Eu só sei sete.

Professor Hundert: Muito bem.

Bell: Sangado, Feliz, Soneca, Atím, Dunga.

Professor Hundert [fala enquanto a turma ri]: Silêncio! Seriedade! Falando sério, pode dizer o nome de alguns imperadores?

Bell: Eu sei quatro.

Professor Hundert: Continue.

Bell [responde contando nos dedos até ficar com o dedo médio em riste]: John, Paul, Ringo e ...

Professor Hundert [demonstrando desaprovação da atitude do aluno]: Senhor Bell! Um aviso que não é meu. É do grande sábio Aristófanés. Tradução aproximada: “A juventude envelhece. Maturidade é superada. A ignorância pode ser educada. A embriaguez passa. Porém, a estupidez, ela é eterna”. Classe, por favor, cronologicamente (O Clube do Imperador, 2002, 00:28:12min.)

As respostas irreverentes de Bell, para além da indisciplina, satirizam o foco na memorização e no ensino enciclopédico da História que não são capazes de despertar o seu interesse pela história. Nas avaliações, o entendimento do aluno sobre a História não é valorizado e há estímulo à reflexão crítica. O que parece distinto nas provas escritas, individuais e sem consulta que classificam os alunos para a final do concurso “Senhor Júlio César”. Apesar de não ficar explícito no filme, as avaliações dissertativas permitem um processo reflexivo, no qual os alunos poderiam ter mais liberdade para expressar seus conhecimentos a respeito dos acontecimentos e personagens estudados.

No filme, os questionários orais servem como avaliação. As perguntas são feitas de acordo com os temas narrados nas aulas e os estudantes participam levantando as mãos para responder, revelando a memorização dos conteúdos previamente a partir do estudo dos livros utilizados na disciplina. Em várias situações do enredo, aparecem recitações de trechos de obras da antiguidade clássica decoradas pelos alunos. O professor chega até mesmo a cobrar dos alunos que decorem o número de soldados presentes nas legiões comandadas por César.

O sistema de avaliação e aprendizagem por meio de perguntas e respostas faz parte do estereótipo comum das imagens escolares transmitidas pela mídia audiovisual, porque privilegia o diálogo entre os personagens professor e alunos (PORFÍRIO, 2011, p. 85). Essa estrutura, também rotula quem é o bom e o mau aluno, o bem sucedido e o mal sucedido, humilha/inferioriza os piores e exalta/premia/elogia os melhores. Trata-se de uma imagem bastante comum do ensino de história como disciplina escolar focada na simples

memorização de conhecimentos enciclopédicos, fatos, datas e personagens, que de alguma maneira podem mensurar a inteligência dos indivíduos, associando capacidade cognitiva à erudição e memorização.

A ideia de que a história é uma disciplina de decoreba ainda persiste no imaginário dos alunos. Em observação do cotidiano da sala de aula de alunos da 7ª ao 9º ano do ensino fundamental, a professora Cláudia Calheiros Suruagy (2010) notou que os alunos desenvolvem desinteresse pela disciplina história ao interiorizar, ao longo da vida escolar, a concepção de que a história não tem utilidade prática, porque esta pressa no passado e sua finalidade é apenas a memorização de fatos passados. Para Suruagy (2010, p. 6), apesar das novas metodologias de ensino da história buscarem relacionar o conhecimento escolar e o cotidiano do aluno, o senso crítico sobre a história e a participação dos alunos na construção do seu próprio conhecimento, ainda permanecem imagens cristalizadas pelas práticas educacionais de que a história não passa de decoreba, o que dificultam o entendimento de outra visão acerca do estudo da história.

Seguindo essa lógica, o questionário oral ganha um estatuto a mais com o concurso “Senhor Júlio César”, torna-se um *quis show*, um jogo de perguntas e respostas. O jogo está metodologicamente relacionado a uma forma lúdica de competição. Seu mérito no ensino está em estimular o interesse do aluno por meio do desafio, promovendo o aprendizado, fazendo com que os alunos busquem soluções de problemas elaborando estratégias para atingir uma meta de aprendizado. Contudo, o caráter de competição pública e de avaliação classificatória, com a finalidade de aferir a quantidade de conhecimentos memorizados que os alunos são capazes de reproduzir, pode ser atribuído ao ensino tradicional de história. Esse tipo de avaliação também é empregado como estratégia de motivação para o aprendizado, por meio da competição e da recompensa relacionadas à tradição dos seminários em usar a metodologia da emulação. No filme, as perguntas feitas no concurso foram elaboradas pelo professor, em grau crescente de dificuldade e requeriam respostas objetivas, sem espaço para interpretação, assim como nos questionários orais feitos em sala de aula, por exemplo: “Quem introduziu o exército profissional em Roma?”, “Em que colina romana ficava a famigerada rocha Tarpeia?” “Em quantas regiões administrativas Augusto dividiu Roma?”.

No filme, o ensino de história está voltado para essa competição, como uma tradição cultivada em St. Benedict's. O vencedor da competição recebia uma coroa de louros e o título de “Senhor Júlio César” que significavam não só sucesso acadêmico, mas sinal de diferenciação, como símbolos de erudição e inteligência. Não por acaso, o vencedor ganha uma associação com o grande vencedor e herói das histórias narradas em sala de aula.



Fonte: filme “O clube do Imperador” (2002) – Professor Hundert coroando Deepak Mehta, vencedor do concurso “Senhor Júlio César”.

Durante o concurso um acontecimento polêmico chama atenção, envolvendo a “cola”, uma forma de fraude e trapaça. O aluno Bell que em determinado momento liderava a competição estava respondendo todas as perguntas, porque tinha uma pequena anotação das respostas embaixo da manga de sua toga. No entanto, o professor percebe a atitude do aluno, antes de finalizar a competição, e lança espontaneamente uma questão que com certeza ele não saberia responder, mas que o outro aluno sim, como forma de impedir que Bell vença desonestamente a competição.

Quando o professor Hundert pede uma explicação sobre a trapaça para o aluno, desenrola-se um conflito entre a finalidade moral e exemplar do ensino de história defendida pelo professor e a pressão por memorizar para simplesmente vencer o concurso. A “cola”, neste caso, acaba também revelando a fragilidade e as brechas nesse sistema avaliativo.

A memorização de conteúdos de conhecimento geral sobre a história da humanidade vem sendo um dos pontos mais questionados no ensino de história, desde o início do século XX nos Estados Unidos, pois, entre outras coisas, chegava a provocar o ódio dos alunos pela História, ao em vez de estimulá-los a aprender História (JOHSON, 1915, p. 291). A falta de interesse pela história, por parte de Bell só muda mediante a pressão de seu pai e o apoio do professor fora da sala de aula. Apesar de ter melhorado o seu desempenho nas avaliações escritas, durante o quiz, Bell manipula a seu favor uma “cola” do que seria cobrado na competição. Decidido a abreviar o caminho da memorização faz uma “cola” escrita com todos os fatos, datas e personagens mencionados durante as aulas. A mesma pressão faz com que o professor e diretor do internato não divulguem esse fato, pelo medo de um escândalo envolvendo a reputação da escola.

Sem dúvida, a questão ética é de suma importância por sua implicação com a desonestidade e corrupção não só no ambiente escolar, mas também fora dele em outras fases da vida dos estudantes. Contudo, apesar de o roteiro enfatizar a falta de caráter do personagem

que “cola”, existem outros fatores relacionados ao ensino de história a serem considerados que podem levar à essa atitude de “cola”. Alguns desses fatores são a pressão por sucesso acadêmico e o estímulo à competição introjetada pelas escolas secundárias norte-americanas diante do aumento da concorrência por vagas no nível superior. Essa conjuntura foi incentivada também pela instabilidade econômica enfrentada pelo país, a partir da crise do petróleo na década de 1970, aumentando a competição econômica e subsequentemente da exigência de qualificação profissional (NIELS, 1996, p.6). O que leva a outra pressão, a responsabilidade da manutenção da posição socioeconômico da família, relacionada à colocação profissional prestigiada que depende do sucesso acadêmico (NIELS, 1996, p. 14).

Outros fatores relacionados à “cola” agravam o problema e estão ligados à organização dos currículos e à cultura individualista e competitiva norte-americana. O foco em avaliações sem consulta, que cobram o domínio de uma massa enorme de conteúdos em prazos curtos, apoia-se em critérios classificatórios e na falta de compreensão de conteúdos contextualizados e de pesquisa (NIELS, 1996, p. 14). Tendo isso em mente, quando a “cola” acontece pela segunda vez, durante a revanche pedida por Bell nas cenas finais do filme, fica clara sua opinião sobre a História e o que o professor Hundert tentou lhe ensinar. Assim, disse Bell ao professor anos depois quando se lançou como candidato ao Senado:

Bell: O que posso dizer, senhor Hundert. Eu não tô nem aí. Sinceramente, o senhor acha que alguém liga para isso? Pros seus princípios e virtudes? (...) Eu vivo no mundo real. Onde as pessoas fazem tudo, tudo para vencer. Elas mentem, elas trapaceiam e que se dane. Presta atenção! Eu vou sair daqui, vou ganhar aquela eleição, senhor Hundert. Então vai me ver em todo lugar. Então depois eu penso em contribuição. (Clube do imperador, 2002, 01:29:51min.).

A história passa assim, na concepção de Bell, como um conhecimento inútil, encerrado no passado, sendo seu estudo uma fuga da realidade mais próxima dos “contos de fadas”. No final, o ensino de história e o próprio professor de História parecem antiquados, debatendo-se contra os mesmos valores, virtudes e princípios – da competição, da conquista, da liderança, da convicção, da guerra e da busca pela superioridade, individualidade, prestígio e dominação social e política – que tanto exaltou e afirmou por meio das histórias ensinadas em sala de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O Clube do Imperador” (2002) apresenta uma série de representações acerca do ensino de história ministrado em um colégio interno masculino norte-americano nos 1970. Trata-se de representações que giram em torno dos conteúdos e finalidades de ensino, dos métodos de ensino, dos papéis do professor e dos alunos, dos materiais didáticos e das formas de avaliação da aprendizagem. Estas representações revelam imaginários e práticas sociais relacionados ao ensino de história.

O ensino de história no filme é representado como uma disciplina escolar conservadora e elitista, onde o conhecimento da história clássica tem a função de formar um grupo seleto de estudantes abastados, transmitindo valores e virtudes morais tradicionais retirados do modelo clássico, com o intuito de preparar os jovens homens para ingressar na universidade e alcançar postos de liderança social, econômica e política. Essas representação correspondem às finalidades educacionais do contexto escolar e social que via no ensino de história baseado na memorização dos feitos dos “grandes homens” da antiguidade grega e romana, a possibilidade de manutenção de valores, privilégios e prestígio almejadas pela elite norte-americana no período retratado pelo filme.

Não por acaso, as imagens do ensino de história em St Benedict’s vão ao encontro de situações concretas mais amplas relacionadas à disciplina no contexto educacional nos EUA. Enquanto no contexto retratado, o *Social Studies* já havia se consolidado nos currículos escolares, em St Benedict’s a história permanece como disciplina escolar autônoma, atendendo aos interesses dominantes de uma educação conservadora e elitista para rapazes das camadas mais privilegiadas da sociedade.

Embora o cenário do filme faça referência aos anos de 1970 nos Estados Unidos, a representação predominantemente formal, tradicional e conservadora das finalidades, conteúdos, métodos, materiais didáticos e avaliações do ensino de história retratado, acaba por difundir uma imagem que restringe a história ao estudo passado sem relação com o cotidiano do aluno, tornando uma disciplina maçante e desinteressante. Além disso, o filme retoma uma visão ainda bastante presente de que o aprendizado da história escolar tem apenas como objetivo a memorização de datas e acontecimentos protagonizados por “grandes homens” europeus.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Diana Cristina de, [et al]. Concepções e tendências da educação e suas manifestações na prática pedagógica escolar In: **Programa de formação político-sindical e educação: As concepções teóricas, ideológicas e pedagógicas da sociedade e da escola e seus impactos na gestão do Estado**. Curitiba: s.n., 2011.
- BERNARDES, Joana Duarte. A História como sagesse. **Revista de Teoria da História**. Ano 1, n. 3, p. 59-74, junho/ 2010.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRANDÃO, José Luís (coord.); OLIVEIRA, Francisco de (coord.) - **História de Roma Antiga volume I: das origens ao final da República**. Coimbra: [s.n.]. 484 p. Brasil. São Paulo: Contexto, 2008.
- BROWN, Kara D. Single-sex education. In: **Encyclopedia of Educational Reform and Dissent**. California: SAGE Publication. 2010. v. 1, p. 826-828.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESPE, 1999.
- CANIN, E. **O ladrão do palácio**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.
- CARVALHO, João Gilberto da Silva; ARRUDA, Ângela. **Teoria das representações sociais e história: um diálogo necessário**. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, Brasil. **Paideia**, 2008. p. 445-456.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Trad. de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editora, 2012.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, nº2, p. 177-229, 1990.
- CODATO, Henrique. **Cinema e representações sociais: alguns diálogos possíveis**. Revista Verso e reverso, Unisinos, v. 24, n. 55, p. 47-56, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.unisinos.br/revistas/index.php/versoereverso/article/view/44/8>>. Acesso em: 5 de maio de 2015.
- CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares. **Internar para educar: colégios internos no Brasil (1840 - 1950)**. 2012. f 322. Tese (Doutorado em História) Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Bahia. 2012.
- DILLON, Dan. **So, were'd you go to high school? The baby boomer edition**. Virginia Publishing Company, Saint Louiz, 2005.
- FERREIRA, Susana da Costa. **O professor como personagem e a escola como cenário: escola e sociedade em filmes Norte-Americanos (1955-1974)**. 2003. 200f. Tese de Doutorado em História – Curso de Pós-graduação em História, setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- FERRO, Marc. **Cinema e história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FONSECA, Thais Nívia de Lima. Exaltar a pátria ou formar o Cidadão e. In: **História & Ensino de História**. 2ª. Ed., 1ª. Reimpressão. – Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- FRANZOLOSO, Mariana Ribeiro; FERREIRA, Adriana Martins. Disciplina na história da educação: um paralelo entre Herbart e Montessori. In: **IX Congresso Nacional de Educação**. EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 2009. PUCPR. Paraná. 2009. Disponível em: [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3261\\_1779.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3261_1779.pdf). Acessado em: 20 de setembro de 2015.

- FUNARI, Pedro Paulo Abreu. Os livros escolares e a história antiga. In: **História Antiga na Sala de Aula**. Campinas, IFCH/UNICAMP, Julho de 2004, Textos Didáticos n. 51.
- JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (org.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002, p. 17-44.
- JOHNSON, Henry. **Teaching of history in elementary and secondary school**. The Macmillan Company. New York. 1915.
- KENNEDY, Robert. **How privet Schols Envolved in The United States**. 2014. Disponível em: <http://www.boardingschoolreview.com/blog/how-private-schools-evolved-in-the-united-states>. Acessado em: 25 de agosto de 2015.
- KITCHELL, Kenneth J Jr. Solitary perfection? The past, presente and future of elitism in Latin education. In: **Learning latin and greek from antiquity to the presente**. Cambrige University Press, 2015
- KORNIS, Mônica Almeida. **Cinema, Televisão e História**. RJ. Zahar, 2008.
- LAATS, Adam. Episcopal Schools. In: **Encyclopedia of Educational Reform and Dissent**. California: SAGE Publication. 2010. v. 1, p. 347-348.
- LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, D. M. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2008.
- MACHADO, Maria Cristina Gomes; SOUZA, Rodrigo Augusto de. **John Dewey e o Ensino de História**. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 2009. PUCPR. Paraná. 2009. Disponível em: [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2600\\_1484.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2600_1484.pdf). Acessado em: 5 de setembro de 2015.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da Antiguidade aos nossos dias**. Tradução de Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez, 2010.
- MESQUITA, Carla Gonçalves Rodrigues de. **O professor de matemática no cinema: cenário de identidades e diferenças**. Educação Matemática. UFPEL, Rio Grande do Sul. n. 19, 2011. Disponível em: < [http://www.ufrj.br/emanped/paginas/conteudo\\_producoes/docs\\_27/professor.pdf](http://www.ufrj.br/emanped/paginas/conteudo_producoes/docs_27/professor.pdf) >. Acessado em: maio de 2015.
- NAPOLITANO, Marcos. **Fontes audiovisuais: a História depois do papel**. In: Pinsky, Carla Bassanezi. (org). Fontes Históricas, São Paulo: Contexto, 2005.
- NASCIMENTO, Maíra Ielena Cerqueira. **Progressão da aprendizagem do conhecimento histórico nos currículos prescritos de Social Studies dos Estados Unidos da América (1995-2012)**. 2015. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão. 2015
- NEVES, Libéria Rodrigues. **O uso dos jogos teatrais na educação: uma prática pedagógica & uma prática subjetiva**. 2006. 221 f. Dissertação (Mestrado Mestre em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação: conhecimento e inclusão social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.
- NIELS, Gary J. Academic Practices, School Culture and Cheating Behavior. In: **National Teleconference Addressing Issues of Academic Dishonesty from Bowling Green State University**. U.S. Department of Education. Office of Educational Research and Improvement (OERI). National Library of Education (NLE). Educational Resources Information Center (ERIC), 1996. Disponível em: [https://www.winchesterthurston.org/uploaded/About\\_Us/cheating.pdf](https://www.winchesterthurston.org/uploaded/About_Us/cheating.pdf). Acessado em: 7 de novembro de 2015.
- OLIVEIRA, Susane Rodrigues. Ensino de história das mulheres: reivindicações, currículos e potencialidades pedagógicas. In: Susane Rodrigues de Oliveira, Cristina Stevens, Valeska Zanello.. (Org.). **Estudos Feministas e de Gênero: Articulações e Perspectivas**. 1ed., Florianópolis: Editora Mulheres, 2014, v. 1, p. 276-291.

PADIAL, Mônica Nunes. **O professor e sua figura no cinema: uma análise da docência e da educação escolar retratada em dois filmes hollywoodianos**. Mestrado em educação (Dissertação) Pontifícia Universidade Católica - São Paulo. 2010.

PESAVENTO, Jatahy Pesavento. **História & História Cultural**. 2ed, Belo Horizonte: Autentica, 2004.

PHILLIPS, Denis C. Johann Herbart. In: **Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy**. SAGE Publications, 2014. p. 952.

PORFÍRIO, Luciana Cristina. **As narrativas escolares pelas lentes da cultura da mídia: o humor como um campo de representação**. Educação e Fronteiras On-Line, Vol. 1, No 3. 2011. Disponível em: < <http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/1518> >. Acessado em: 10 de setembro de 2015.

RAVITCH, Diane. A Brief History of the Social Studies. In: **Where Did the Social Studies Go Wrong?** ed. James Leming, Lucien Ellington, and K. Porter. Washington, D.C: Thomas B. Fordham Foundation, 2003.

RODRIGUES, Leude Pereira; MOURA, Lucilene Silva. O tradicional e o moderno quanto à didática no ensino superior. **Revista Científica do Itpac, Araguaína**, v. 4, n. 3, p.1-20, jul. 2011. Disponível em: <<http://www.itpac.br/arquivos/Revista/43/5.pdf>>. Acesso em: 14 de dezembro de 2015.

ROSTOVTZEFF, Mikhail I. **História de Roma**. Tradução de Waltensir Dutra. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zhar editores, 1973.

SCHIMIDT, M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004.

SILVA, Edlene Oliveira. O cinema na sala de aula: imagens da idade média no filme Cruzada, de Ridley Scott. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 57, p. 213-237, jul./dez. 2012. Editora UFPR

SILVA, Glaydson José da. **História Antiga e usos do passado: um estudo de apropriações da Antiguidade sob o Regime de Vichy (1940-1944)**. 1. ed. São Paulo: Annablume, 2007. 222p.

STEIN, Ruthe. Ethan Canin's school story makes the grade in Hollywood / 'Emperor's Club' inspired by teacher at Town School. **SFGATE**, 2002. Disponível em: <http://www.sfgate.com/entertainment/article/Ethan-Canin-s-school-story-makes-the-grade-in-2751587.php>. Acessado em: 1 de dezembro de 2015.

SURUAGY, Cláudia Calheiros. **Um Olhar Midiático para o Ensino de História**. V EPEAL: Pesquisa em educação: desenvolvimento, ética e responsabilidade social. 2010. Maceió. Disponível em: <<http://dmd2.webfaccional.com/media/anais/UM-OLHAR-MIDIATICO-PARA-OENSINO-DE-HISTORIA.pdf>>. Acessado em 13 de dezembro de 2015

VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso. Uma abordagem da historicidade das representações sociais. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas. Impresso, v. 40, n. 140, maio./ago., 2010.