

## O silenciamento das mulheres na história: uma análise da caça às bruxas nos livros didáticos do sétimo ano do ensino fundamental

*The silencing of women in history: an analysis of witch hunt in the textbooks of the seventh grade of elementary school*

**Cinthia Maria da Silva Lisboa**

Graduada em História pela UFF

**Resumo:** O silenciamento das mulheres é algo latente dentro do campo científico da História, sendo algo visível dentro do currículo escolar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos livros didáticos de História. Desse modo, o presente trabalho tem como objetivo geral, contribuir com uma reflexão sobre o silenciamento da História das mulheres no currículo, com um enfoque na temática da caça às bruxas (séculos XVI-XVII). Portanto, traçou-se como objetivos específicos apontar o silenciamento da História das Mulheres como um todo na História; esboçar o currículo enquanto campo de disputas que coloca a História do grupo dominante em primeiro plano, excluindo outros, como as mulheres; demonstrar o silenciamento da Caça às bruxas através dos livros didáticos do sétimo ano do ensino fundamental, reivindicando a importância da temática. Através da análise do currículo de História na BNCC e dos livros didáticos do sétimo ano do ensino fundamental, buscou-se evidenciar o apagamento da temática da Caça às bruxas nesses materiais. Os resultados obtidos neste trabalho evidenciam que o conteúdo acerca da caça às bruxas, possibilitam uma discussão sobre o papel da mulher tanto na modernidade como nos dias de hoje, entretanto, há um apagamento do conteúdo nos livros didáticos, visto que a temática não é desenvolvida e quando mencionada, aparece somente como um apêndice da História geral.

**Palavras-chave:** Silenciamento das mulheres. Caça às bruxas. Livro didático.

**Abstract:** The silencing of Women is something latent within the scientific field of History, being something visible within the school curriculum of the National Common Curricular Base (BNCC) and in History textbooks. Thus, the present work has the general objective of contributing to a reflection on the silencing of women's history in the curriculum, with a focus on the theme of the witch hunt (XVI-XVII century). Therefore, specific objectives were outlined to point out the silencing of Women's History as a whole in History; outlining the curriculum as a field of disputes that puts the history of the dominant group in the foreground, excluding others, such as women; demonstrate the silencing of the Witch Hunt through the textbooks of the seventh year of elementary school, claiming the importance of the theme. Through the analysis of the curriculum of History at the BNCC and the textbooks, we sought to highlight the erasure of the theme of the Witch Hunt in these materials. The results obtained in this work show that the content about the witch hunt, allow a discussion about the role of women both in modernity and today, however, there is an erasure of content in textbooks, since the theme is not developed and when mentioned, it appears only as an appendix to the General History.

**Keywords:** Silencing women. Witch hunt. Textbook.



## 1 Introdução

A História das mulheres e a sua inserção dentro da historiografia como um campo científico ocorreu somente no século XX e só foi possível devido a diversos fatores, dentre eles a organização das mulheres dentro do movimento feminista, que passou a reivindicar os direitos para as mulheres e a questionar as relações de poder que sempre colocaram a figura masculina na centralidade. Dessa forma, percebe-se uma invisibilidade da mulher ao longo da história, gerada pela ideologia do patriarcado que impossibilitou as mulheres de terem uma história digna de ser relatada. Esse silenciamento histórico das mulheres, e também de outros diversos grupos tidos como subalternos, é visível no currículo escolar e na História tida como oficial dentro das escolas. Pois, ao analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino fundamental e os componentes curriculares de História, percebe-se uma falta de conteúdos acerca das mulheres, mencionadas apenas em dois momentos na BNCC em conteúdos vistos como apêndices dentro da História oficial, sem muita relação com as questões mais gerais, caracterizando o que Santomé (2011) chamou de “currículo turístico”, como veremos mais adiante.

Portanto, nesse trabalho pretendo contribuir com uma reflexão acerca dos silenciamentos do currículo, analisando um objeto específico, que é a chamada Caça às bruxas, que desencadeou uma série de perseguições e mortes de mulheres sob a acusação de bruxaria, entre os séculos XVI e XVII, na Europa e no Novo Mundo. Como apontou Federici (2017), o período em que a caça às bruxas ocorreu causou grandes mudanças sociais e econômicas na Europa. Para a autora, esse é o momento em que a derrota do sexo feminino representou a vitória do sistema capitalista emergente. Ou seja, foi um período definidor para a compreensão não só do capitalismo, mas também da condição das mulheres na atualidade. Desse modo, acredito ser de suma importância a inserção da temática dentro do currículo de História e dos materiais didáticos, visto que a exploração feminina foi e ainda é crucial para a existência e manutenção do sistema capitalista.

O interesse por essa temática surgiu a partir da participação em um grupo de estudos sobre História das Mulheres, na Universidade Federal Fluminense de Campos dos Goytacazes, no qual foi lido e debatido o livro *Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva (2017)* da autora Silvia Federici. Nesse livro, a autora discorre sobre uma História da caça às bruxas muito pouco analisada pela historiografia e muito menos mencionada no currículo oficial dentro das escolas.

Assim, o objetivo deste trabalho é fazer uma reflexão sobre o silenciamento da História das mulheres no currículo escolar com enfoque na temática da Caça às bruxas. A escolha por esse tema específico se justifica pois, como Federici (2017) aponta, a caça às bruxas serviu como uma ferramenta do capitalismo para oprimir as mulheres e inserir uma nova estrutura de sociedade. Posto isto, a caça às bruxas é uma peça chave para compreendermos a opressão da mulher nos dias de hoje no sistema capitalista que perdura. Sendo assim, o presente trabalho consiste em uma pesquisa de cunho qualitativo em que foi realizada uma análise documental de três livros didáticos do sétimo ano do ensino fundamental presentes no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) mais recente e uma pesquisa bibliográfica acerca da temática de história das mulheres, silenciamentos do currículo e caça às bruxas. A escolha pelos livros didáticos do sétimo ano se deu mediante a análise da grade curricular da BNCC, pois, observou-se que essa escolaridade compreende o período de transição entre a Idade Média e a Idade Moderna, momento em que o conteúdo sobre a caça às bruxas poderia ser trabalhado.

O primeiro tópico é dedicado a discutir o silenciamento das mulheres na História, a inserção das mesmas como um objeto de estudo e as dificuldades encontradas por esse campo para se tornar legítimo dentro da historiografia. Além disso, aponto brevemente o surgimento dos estudos de gênero e como o mesmo foi importante para dar à História das Mulheres um pouco mais de visibilidade.

No segundo tópico, veremos o currículo enquanto uma relação de poder e fruto de disputas por representatividade e hegemonia em que a História dos grupos marginalizados, como as mulheres são postos na

invisibilidade dentro dos currículos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No terceiro tópico apresento uma discussão em torno dos livros didáticos e a importância do mesmo como um material de apoio para o professor(a) em sala de aula. Aponto brevemente sobre a produção de livros didáticos no Brasil, o funcionamento do PNLD e a dimensão mercadológica e ideológica presente nos livros didáticos.

Por fim, o último tópico nos permitirá conhecer os livros selecionados para observar de que forma a Caça às Bruxas se encontra presente nesses materiais didáticos.

## 2 O não lugar das mulheres na história

As mulheres têm uma história? Por muito tempo essa era uma questão no qual não se tinha uma resposta exata. Para Perrot (2007, p. 16), “a História é o que acontece, a sequência dos fatos, das mudanças, das revoluções, das acumulações que tecem o devir das sociedades. Mas também é o relato que se faz de tudo isso.” Dessa maneira, porque as mulheres não estavam presentes nesse relato?

As mulheres, enquanto um objeto de estudo para a História, são algo muito recente. A historiadora Michelle Perrot foi uma das precursoras nos estudos sobre as mulheres ao promover, a partir da década de 1970, uma reivindicação dessa História silenciada, desencadeando uma avalanche de produções teóricas sobre as mulheres. Entretanto, apesar do desenvolvimento da História das mulheres como um campo historiográfico e da organização das mulheres por emancipação, com o movimento feminista, atualmente, ainda que tenha tido avanços<sup>1</sup>, as mulheres se inserem como um grupo marginalizado e relegado ao silenciamento histórico. O apagamento da História das mulheres é uma dentre as várias violências que atingem os corpos femininos, sendo a raiz dessa violência interligada diretamente ao sistema patriarcal de relações de poder. Não cabe aqui remontar as

---

<sup>1</sup> A organização das mulheres, dentro do movimento feminista, possibilitou ao longo do tempo alguns avanços para a classe como: direito ao voto, acesso à educação, maior autonomia social e econômica, dentre outros.

origens do patriarcado, embora deva-se ter em mente que o mesmo foi o responsável por inserir, ao longo dos séculos, essa ideologia de superioridade do sexo masculino, tida como natural e universal em todos os âmbitos sociais, nas teorias religiosas e científicas, nas leis do Estado, entre outros. Desse modo, o patriarcado moldou uma visão distorcida sobre as mulheres, confinando-as a um lugar de submissão, no qual o espaço público, visível, não as pertence por natureza, pois sua natureza pertence ao espaço invisível da vida privada, do corpo, do cuidado domiciliar e materno. Não cabendo às mulheres desempenhar cargos públicos de poder, possuir voz política ou acessar os saberes educacionais.<sup>2</sup>

Segundo Perrot (2007), o silenciamento das mulheres faz parte da ordem da sociedade, até mesmo a aparição das mulheres em público causa medo, suas ações no espaço público são uma algazarra, sua fala é indecente, a mulher representa o caos, o “macho mutilado” e incompleto da teoria de Aristóteles. O ser que deve conservar o silêncio e a submissão ao marido, conforme dizia o Apóstolo Paulo na primeira carta a Timóteo<sup>3</sup>. Posto isto, Lerner (2019) assinala a importância de se estudar sobre o patriarcado, pois somente assim podemos desmistificar a inferioridade das mulheres como algo natural e passar a entendê-la como um sistema construído e estruturado a fim de manter essa hierarquia de superioridade masculina.<sup>4</sup> Todavia não há como desnaturalizar ou destruir o patriarcado sem antes reivindicar uma História das mulheres,

---

<sup>2</sup> Isso entretanto possui uma historicidade, pois essa configuração da mulher confinada ao espaço do lar, embora tenha se fixado assim em muitas sociedades, ao exemplo da Idade Média, Silvia Federici (2017) nos mostra que no período anterior à emergência do capitalismo moderno, as mulheres gozavam de alguns direitos, como o acesso à terra, desempenhavam algumas tarefas como serviços de parteiras, curandeiras, entre outros e possuíam acesso a alguns saberes relacionados ao conhecimento de ervas. O que possibilitou que essas mulheres obtivessem alguma autonomia. É claro, que equiparadas aos homens, as mulheres são inferiorizadas e não possuem os mesmos direitos. Mas a questão aqui é demonstrar que as configurações de vida das mulheres podiam mudar de acordo com o contexto no qual estavam inseridas.

<sup>3</sup> "Quanto às mulheres, que elas tenham roupas decentes e se enfeitem com pudor e modéstia. Não usem tranças, nem objetos de ouro, pérolas ou vestuário suntuoso; pelo contrário, enfeitem-se com boas obras, como convém a mulheres que dizem ser piedosas. Durante a instrução, a mulher deve ficar em silêncio, com toda a submissão. Eu não permito que a mulher ensine ou domine o homem. Portanto, que ela conserve o silêncio. Porque primeiro foi formado Adão, depois Eva. E não foi Adão que foi seduzido, mas a mulher que, seduzida, pecou. Entretanto, ela será salva pela sua maternidade, desde que permaneça com modéstia na fé, no amor e na santidade." (Bíblia, Timóteo 9.11-15).

<sup>4</sup> Para entender mais sobre o sistema patriarcal, sugiro a leitura da obra: LERNER, Gerda. **A criação do Patriarcado: História da opressão das mulheres pelos homens**. São Paulo: Cultrix, 2019.

pois é justamente a exclusão dessa História que contribui para a alienação feminina diante da sua opressão.

As mulheres foram privadas de uma História no qual fossem protagonistas. As mulheres, assim como os homens, são sujeitos e agentes da História, contribuíram para a criação e transformação da sociedade. Entretanto, foram excluídas do fazer histórico, havendo poucos relatos de feitos significativos das mulheres ao longo da História e se “não existe precedente, não se pode imaginar alternativas às condições existentes” (Lerner, 2019, p. 273). Ou seja, não há como mudar a realidade feminina, se as mulheres enquanto grupo estão alheias à própria opressão.

Um exemplo dessa opressão se relaciona aos saberes, visto que historicamente as mulheres foram privadas de ter acesso à educação, enquanto os homens<sup>5</sup> gozavam de todos os direitos e acesso aos saberes acadêmicos, podendo acessar as universidades e, portanto, aumentar suas possibilidades de alcançar um *status* econômico e social. Por outro lado, as mulheres aprendiam os ensinamentos relacionados ao cuidado, sendo o dever primordial de uma mulher a servidão à sua casa, seu marido e seus filhos<sup>6</sup>. As mulheres da elite branca conseguiam com mais frequência alcançar de alguma forma o mundo dos homens e ter acesso aos saberes e aos privilégios econômicos, ainda que sob determinadas condições que não as colocava em pé de igualdade com estes. De acordo com Perrot (2007), na segunda metade do século XX, simultaneamente por toda a Europa, a escolarização primária das meninas começou a ser uma realidade. Já o acesso à universidade ocorreu posteriormente entre as duas guerras mundiais. Mas ainda assim essas mulheres não conseguiram mudar as estruturas de dominação masculina, visto que há uma apropriação masculina aos sistemas de símbolos, sendo esse na concepção de Lerner (2019) o fator que mais prejudicou as mulheres.

Para Perrot (2007), o silêncio que mais pesa sobre as mulheres é o silenciamento das fontes. Primeiramente, esse silêncio nasce com os

---

<sup>5</sup> É preciso levar em consideração os marcadores raciais e de classe, entre outros.

<sup>6</sup> Analisando-se o fator racial, as mulheres negras não ficavam confinadas em casa, visto que as mesmas trabalhavam desde sempre e de forma desumanizada. Para saber mais, acessar: DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

primeiros relatos historiográficos moldados pelos homens ilustres e historiadores que ao relatarem seus escritos escolheram descrevê-lo visando a história de somente um grupo: os dominantes. Ou seja, excluíram desse relato a outra metade da humanidade: as mulheres. Desse modo, Perrot (2007) elucida que desde os primeiros relatos historiográficos se privilegiou uma história do espaço público, da política, das guerras, ou seja, uma história masculina, visto que as mulheres não ocupavam esses espaços. Essa exclusão das mulheres nas fontes da História pública ocasiona um silenciamento e uma escassez de fontes sobre elas, pois as mulheres deixavam “[...] poucos vestígios escritos e materiais, seu acesso a escrita foi tardio, suas produções domésticas são facilmente consumidas e dispersas” (Perrot, 2007, p. 17). Portanto, não eram consideradas relevantes para terem uma história relatada.

Para além das fontes produzidas pelos historiadores, Perrot (2007) aponta que as próprias mulheres contribuíam para o seu silenciamento, pois muitas delas acabavam destruindo suas próprias produções, porque internalizavam para si mesmas a noção de sua própria inferioridade, julgando suas produções insignificantes e também por medo de que seus escritos pudessem ser julgados futuramente, pois há uma moral social construída em torno da figura feminina, que espera padrões de comportamento que devem ser seguidos por todas as mulheres consideradas decentes. Desse modo, havia um receio de parte das mulheres de mancharem sua honra.

Quanto ao relato proferido pelos observadores e cronistas, Perrot (2007) também aponta os silenciamentos, pois as mulheres eram descritas de forma reduzida e estereotipada. O discurso proferido era generalizado, não havendo informações concretas sobre a realidade das mulheres. O mesmo ocorre com as imagens, pois as mulheres são imaginadas e representadas conforme a visão que os homens possuem delas. Dito isto, Perrot (2007) exemplifica que há fontes em abundância sobre as mulheres, a questão é que essas fontes não dizem respeito às mulheres e sua história e sim representam uma visão das mulheres relatada pelo olhar masculino. Entretanto, há a existência de fontes escritas pelas próprias mulheres, principalmente nos arquivos privados,

em documentos como correspondências e diários, que eram estritamente de uso feminino. Mas assim como nos arquivos da vida pública, nos arquivos privados as mulheres não possuíam visibilidade, pois, como exemplifica Perrot (2007), os arquivos possuem uma relutância em aceitar esses registros, os familiares e os descendentes tendem também a se desfazer dos documentos de mulheres, dando uma maior importância aos documentos pertencentes aos homens da família/homens importantes. Entretanto diversos fatores possibilitaram o nascimento de uma História das mulheres, tais como: o desenvolvimento da antropologia e a ênfase dada à família, a afirmação da história das “mentalidades”, que se atentou à vida privada e as reivindicações do movimento feminista.

A Escola dos Annales, fundada em 1929 por Lucien Febvre e Marc Bloch, trouxe uma grande revolução historiográfica, pois buscou “substituir a narrativa tradicional, por uma ‘história problema’” [...] (Alves; Becker, 2018, p. 120), porém a participação feminina na História continuou subalterna, pois mesmo com a Escola dos Annales voltada para as questões sociais, foi somente a partir da década de 1960, com a terceira geração, que foi dada uma ênfase à História das mulheres, pois, essa terceira geração, como aponta Alves e Becker (2018) teve como foco de pesquisas a preocupação com aquilo que chamaram de uma história vista de baixo, ou seja, uma história voltada para a perspectiva daqueles tidos como subalternos, como as mulheres, os trabalhadores, os negros, os indígenas, entre outros. Todavia, Alves e Becker (2018) assinalam que, apesar da revolução historiográfica proposta pela terceira geração dos Annales, a História das mulheres não se torna um campo exaltado dentro da historiografia. Segundo Scott (1992), o surgimento do campo de História das mulheres acompanha o movimento político feminista, e esse último contribui muito para a reivindicação das mulheres na História. Contudo, para os historiadores tradicionais havia uma imposição entre profissionalismo e política, pois esses historiadores concebiam a História como um conhecimento do passado que deveria ser investigado de forma imparcial, cabendo julgar somente aqueles que possuíssem o domínio da profissão. Desse modo:



Os chamados historiadores “tradicionais” defenderam seu poder como guardiães da disciplina (e por implicação, seu domínio da história), invocando uma oposição entre “história” (que o conhecimento obteve através da inquisição neutra) e “ideologia” (conhecimento distorcido por considerações de interesse). Por sua natureza, a “ideologia” é descrita como contaminadora e, por isso, desqualifica o trabalho intelectual (Scott, 1992, p.79).

Portanto, o campo de História das mulheres e sua ligação com o movimento feminista, fizeram com que suas produções fossem acusadas de meramente ideológicas e, por isso, não havia um reconhecimento de imediato entre os profissionais da área. De acordo com Scott (1990), as historiadoras mulheres, assim como os historiadores em geral, lidam melhor com uma história descritiva do que teórica. E essa história descritiva na concepção da autora acabava limitando a história das mulheres, pois essas historiadoras feministas não conseguiam elaborar perspectivas que dessem conta de explicar o porquê da desigualdade sexual entre homens e mulheres e das vivências sociais diferentes. E também não conseguiam questionar os saberes tidos como dominantes a fim de reivindicar mudanças concretas.

Assim, Scott (1992, p. 76) discorre que a História das mulheres e suas produções descritivas, geram uma ambiguidade, pois, “as mulheres estão ao mesmo tempo adicionadas à história e provocam sua reescrita; elas proporcionam algo extra e são necessárias à complementação, são supérfluas e indispensáveis”. Assim, o campo da História das mulheres acaba sendo posto como um suplemento dentro da história oficial, um algo a mais, sem sentido e significado. Porque, ao buscar a inclusão das mulheres na História, acabam, como aponta Scott (1992), confrontando com o “dilema da diferença”. Pois, segundo a autora:

O “universal” implica uma comparação com o específico ou o particular, homens brancos com outros que não são brancos ou não são homens, homens com mulheres. Mas essas comparações são mais frequentemente estabelecidas e compreendidas como categorias naturais, entidades separadas, do que como termos relacionais. Por isso, reivindicar a importância das mulheres na história significa necessariamente ir contra as definições de história e seus agentes já estabelecidos como “verdadeiros”, ou pelo menos, como reflexões acuradas sobre o que aconteceu (ou teve importância) no passado. E isso é lutar contra padrões consolidados por comparações nunca estabelecidas, por pontos de vista jamais expressos como tais (Scott, 1992, p.77-78).

Partindo dessa problemática, um outro fator crucial para o nascimento da História das mulheres foi a associação da História com

outras disciplinas, como a antropologia. Pois foi essa ligação que permitiu análises sociais de temas como família, matrimônio, entre outros que “incidentalmente colocava a questão das mulheres como sujeitos” (Perrot, 2007, p.19). Portanto, a inclusão das mulheres dentro da História, só ganha algum respaldo com a história social, que legitima as mulheres como um campo de estudo e uma categoria social fixa. Assim, Scott (1992) discorre que nesse momento a categoria “mulheres” assumiu uma existência como entidade social separada de seu relacionamento conceitual historicamente situado com a categoria “homens” (Scott, 1992, p.83).

A partir disso, surge os estudos de gênero, que visam romper com o viés ideológico da História das mulheres que era inteiramente interligada ao movimento feminista e que colocava a História das mulheres como uma história à parte. Tal História vinculada ao gênero traz como foco principal de análise as diferenças e os papéis sociais designados sobre os corpos femininos e masculinos. Desse modo, não deve ser inserida como um objeto isolado dentro da história e, sim, analisada com um enfoque na relação que há entre os sexos. Em concordância, Perrot (1991), aponta que “tomar a mulher a sério, [...] é fazer da relação entre os sexos uma produção social, a partir da qual o historiador pode e deve fazer a história” (Perrot, 1991, p.11). Pois, partindo dessa perspectiva, muda-se o olhar que se tem sobre as fontes, enxergando as mulheres fora do olhar dominante do homem, possibilitando racionalizar a desigualdade existente entre homens e mulheres.

Além dos estudos de gênero, Alves e Becker (2018) elucidam um outro fator importante para a visibilidade da História das mulheres dentro da historiografia, a inserção das mulheres nas universidades, pois isso causa uma feminilização nos meios acadêmicos e, portanto, pode aumentar as possibilidades de produção de novos saberes voltado para os estudos sobre as mulheres. Porém, como elucidada Pereira (2018), o lugar epistêmico não necessariamente caminha junto com o lugar social, ou seja, o oprimido/subalterno pode e costuma, inclusive, sem uma problematização consistente, fazer a História do opressor. Sendo assim,

mulheres fizeram e ainda fazem rotineiramente uma História que não as leva em conta.

Apesar de todas essas renovações, buscar essa nova história que evidencia as mulheres não se torna uma tarefa fácil. Pois, como aponta Lerner (2019), o silenciamento e a negação de sua história, impossibilita que as mulheres, enquanto grupo, reconheçam sua opressão e criem maneiras de emancipação. E também porque a desigualdade existente entre homens e mulheres faz com que os primeiros se apropriem de uma parte desproporcional dos recursos materiais e simbólicos da sociedade, estendendo essa desigualdade para a educação e os currículos.

### 3 História das mulheres nos currículos escolares

Silva (1999) explica que a inserção do currículo como um objeto de estudo, provavelmente, aconteceu em 1920, nos Estados Unidos, devido ao processo de industrialização e aos movimentos migratórios, que causaram uma massificação da escolarização. Nesse contexto, o currículo se torna um campo de pesquisa e daí surgem obras para discuti-lo. As primeiras teorias curriculares se moldaram sob uma perspectiva tradicional e tecnicista da educação.

Um dos autores tradicionais sobre o currículo destacados por Silva (1999) é Ralph Tyler, cuja análise visa somente a dimensão técnica da educação. Suas preocupações estavam centradas na organização e no funcionamento do currículo, não havendo da parte dele nenhum questionamento crítico sobre os saberes dominantes estabelecidos que colocaram em xeque o currículo tradicional só surgem na década de 1960, no contexto de várias transformações sociais, como por exemplo, a emergência do movimento feminista. Nas teorias críticas, diferente da teoria tradicional, a preocupação sobre o currículo está centrada em analisar os arranjos educacionais e as disputas em torno dos conteúdos propostos. Desse modo, o currículo é visto como uma estrutura não neutra, pois atende a interesses de uma classe em particular: o grupo dominante. Por isso, não pode ser desvinculado das relações sociais, pois:

[...] desde sua gênese como macrotexto de política curricular até sua transformação em microtexto de sala de aula, passando por seus diversos

avatares intermediários (guias, diretrizes, livros didáticos), vão ficando registrados no currículo os traços das disputas por domínio cultural, das negociações em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais, das lutas entre, de um lado, saberes oficiais, dominantes e, de outro, saberes subordinados, relegados, desprezados. Essas marcas não deixam esquecer que o currículo é relação social (Silva, 2001, p. 22).

Sendo o currículo uma relação social, automaticamente ele é uma relação de poder. Visto que o currículo enquanto um campo de produção de sentidos e significados torna-se, como aponta Silva (2001), um campo contestado, disputado e conflituoso, pois, há uma luta em busca de hegemonia e nessa luta ganha quem tem mais poder hierarquicamente. Além disso, o currículo também produz as identidades sociais, pois o mesmo participa do processo de inclusão e exclusão que define e constrói as identidades que dividem o mundo social. Sendo assim, no currículo:

[...] se entrecruzam práticas de significação, de identidade social e de poder[...]. Aqui se travam lutas decisivas por hegemonia, por domínio, por definição e pelo domínio do processo de significação. Como política curricular, como macrodiscurso, o currículo tanto expressa as visões e os significados do projeto dominante quanto ajuda a reforçá-las, a dar-lhes legitimidade e autoridade. Como microtexto, como prática de significação em sala de aula, o currículo tanto expressa essas visões e significados quanto contribui para formar as identidades sociais que lhes sejam convenientes (Silva, 2001, p.29).

Para Santomé (2011, p.155), “uma das finalidades fundamentais de toda intervenção curricular é a de preparar os/as alunos/as para serem cidadãos/ãs ativos/as e críticos/as, membros solidários e democráticos de uma sociedade solidária e democrática”. Para o autor, a seleção dos conteúdos do currículo, as formas de avaliação, a organização em sala de aula, a construção de conhecimento *etc.* devem ser pensados a fim de promover valores cruciais para os alunos se tornarem um bom cidadão ou boa cidadã. Por outro lado, ao analisar os currículos, percebe-se a presença do que Santomé (2011) caracterizou como culturas hegemônicas, enquanto as culturas dos grupos marginalizados “[...] costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação” (Santomé, 2011, p.157).

Todavia, cabe dizer que o currículo enquanto um campo de disputas é afetado por demandas da sociedade e dos movimentos sociais, sendo

obrigado a inserir temáticas “contra hegemônicas”. Um exemplo disso no Brasil são as leis 10.639/03 e 11.645/08 que impõe a obrigatoriedade da história africana, afro-brasileira e indígena. Embora essas temáticas apareçam nos currículos como conteúdos complementares sem ter a centralidade necessária, ainda assim a inserção dessa temática é uma conquista frente a essas disputas. Infelizmente o mesmo não acontece com a História das mulheres nas escolas, pois, não há nenhuma lei nacional que coloque a obrigatoriedade de conteúdos sobre as mulheres nas escolas brasileiras.

Como já explicitado ao longo desse trabalho, o apagamento da História das Mulheres e sua reivindicação como um campo legítimo dentro da História, foi amplamente discutido e denunciado pelo movimento social feminista. Porém, como é discutido por Giovannetti e Sales (2020), apesar das conquistas, no que tange os currículos escolares e não somente esses, visto que os currículos acadêmicos ainda privilegiam os saberes androcêntricos, a história das mulheres continua sendo silenciada. Em relação ao currículo escolar brasileiro, Giovannetti e Sales (2020) apontam que a criação de um currículo único para a educação básica já estava sendo discutido desde 1988 com a Constituição Cidadã.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que é a responsável por regulamentar o sistema educacional tanto público quanto privado, reforçou a necessidade da criação de um currículo nacional, assim como o Plano Nacional de Educação (PNE) também fizera. Assim sendo, foi instituída no Brasil a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 7). Em outras palavras, a BNCC se caracteriza como um currículo universal e obrigatório para todas as escolas em âmbito nacional e, por isso, se torna uma problemática para o ensino de História das mulheres. Como apontam Giovannetti e Sales,

As estruturas sociais desiguais entre homens e mulheres se constituem em meio a relações de poder e esses desequilíbrios de gênero se refletem nas leis, na política, nas práticas sociais e nos currículos. Assim, as

desigualdades de gênero tendem a aprofundar outras desigualdades sociais, o que pode ser acirrado ainda mais por meio de currículos que se propõem a ser universais, como a BNCC, mas desconsideram as histórias das mulheres. Nesta perspectiva, ao se propor um currículo único obrigatório para todo o território nacional, mantêm-se visões parciais e excludentes, organizadas pelas forças sociais proeminentes (Guivanetti; Sales, 2020, p. 260).

Portanto, analisando-se a BNCC de História do ensino fundamental, destaco uma das competências da disciplina de História que se propõe a:

“Identificar interpretações que expressem **visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico**, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (Brasil, 2018, p. 402, grifo nosso).

Através dessa competência percebe-se uma contradição, pois como o currículo pode expressar visões de diferentes sujeitos, quando se exclui a História das mulheres, assim como de outros grupos? Em relação às mulheres e a sua inserção na BNCC do ensino fundamental, observa-se a aparição das mulheres em dois momentos: no sexto ano, no componente que visa abordar o papel da mulher na Grécia, em Roma e no período medieval; e no nono ano em uma habilidade que se propõe a tratar das violências cometidas contra grupos marginalizados. Sendo assim, no que tange a temática de Caça às bruxas, não há nenhuma menção específica na grade curricular da BNCC, assim como há uma ausência como um todo na BNCC sobre as mulheres e suas trajetórias durante os períodos históricos.

Em contrapartida, apesar das problemáticas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em relação à visibilidade da História dos grupos minoritários, cabe dizer que a mesma apresenta certa autonomia ao profissional da educação, pois as suas diversas habilidades abrem um caminho para que o professor possa distribuir os conteúdos conforme seu interesse pessoal<sup>7</sup>. Sendo assim, apesar do silenciamento da História das mulheres ser um fator preponderante dentro desse currículo interligado às relações de poder, há uma válvula de escape, pois como argumentam Giovannetti e Sales (2020, p. 270),

---

<sup>7</sup> Claro que essa autonomia depende de alguns fatores. Em escolas particulares, especialmente as que adotam ensino apostilados, essa autonomia tende a ser bem mais limitada do que nas escolas públicas. E mesmo nestas, fatores específicos também precisam ser levados em conta.

O poder, assim, não tem apenas a função de repressão, pois se o poder só tivesse função de reprimir, se agisse apenas por meio da censura, da exclusão, do impedimento, do recalçamento, se apenas se exercesse de um modo negativo, ele seria frágil (*apud* Foucault, 2007). Desta forma, mesmo que a pressão ideológica e midiática esteja sobre os/as docentes, visando coibir debates e práticas pedagógicas consideradas pelos grupos reacionários como doutrinárias, há resistências que seguem mostrando as falhas dos currículos universais e as potencialidades de conhecer, por exemplo, a história de mulheres trabalhadoras, escritoras, escravizadas, intelectuais, que necessitam ter suas histórias narradas, estudadas, analisadas, não mais esquecidas (Giovannetti; Sales, 2020, p.270).

Sendo assim, além da resistência docente em prol de evidenciar as problemáticas dos currículos e reivindicar as histórias silenciadas, há também uma crítica direcionada aos livros didáticos utilizados em sala de aula, como veremos a seguir.

#### 4 Livro didático: uma ferramenta pedagógica e ideológica

Segundo Silva (2012), o que justifica atualmente a permanência dos materiais didáticos nas escolas brasileiras e seu uso por professores e alunos, é:

A grande capacidade que editores e autores demonstraram ao longo da história da educação brasileira de adaptar o livro didático às mudanças de paradigmas, alterações dos programas oficiais de ensino, renovações de currículos e inovações tecnológicas[...]" (Silva, 2012, p. 805).

Desse modo, apesar das críticas feitas ao material didático, ele ainda se constitui como uma ferramenta importante em sala de aula, visto que "[...] grande parte dos professores brasileiros o transformaram no principal ou, até mesmo, o único instrumento a auxiliar o trabalho nas salas de aula" (Silva, 2012, p. 806). Sendo essa problemática na concepção de Silva (2012) decorrente da precariedade da formação e do trabalho dos professores, que fomentam o uso dos livros didáticos de forma massiva e sem criticidade. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de História, documento anterior à BNCC, comprovam essa questão no trecho abaixo:

O ambiente da sala de aula, o número excessivo de alunos por sala, a quantidade de classes assumidas pelos professores e os controles administrativos exigidos no espaço escolar contribuem para a escolha de práticas educacionais que se adaptem à diversidade de situações enfrentadas pelos docentes. Geralmente, isso significa a adoção ou a aceitação de um livro, um manual ou uma apostila, como únicos materiais didáticos utilizados para o ensino. Muitas vezes, tal escolha implica a

transferência parcial ou integral, para o autor do material e editores responsáveis, da definição dos objetivos, abordagens, conteúdos, métodos e recursos didáticos trabalhados nas salas de aula. Tais materiais já foram organizados com a preocupação de que textos, exercícios e questionários garantam uma educação “eficiente”, independentemente das situações reais, diversificadas e concretas dos professores, alunos, escolas e realidades sociais. (Brasil, 1998, p. 79).

Portanto, como aponta Silva (2012), além de servir como um instrumento pedagógico em sala de aula, os livros didáticos servem como uma ferramenta na formação dos professores, pois são usados muitas vezes como material de consulta por estes, o que acarreta em um aumento do mercado de materiais didáticos, visto que:

As condições de trabalho e de formação dos professores tornavam-se cada vez mais precárias, justamente no momento em que a escola começava a atender uma clientela que antes estava alijada do saber formal. Os materiais didáticos rapidamente deixaram de ser obras de referência, como haviam sido até então, e passaram a orientar e conduzir a ação docente (Silva, 2012, p. 807 *apud* Bezerra, 2006, p. 31).

De acordo com Munakata (2012), a expansão da escolarização no Brasil amplia o número do público leitor de livros e a produção de livros voltado para as escolas. Esse processo ocorre, segundo o autor, no decorrer do século XVIII e se acentua no século XIX, devido a consolidação dos Estados Nacionais, que possibilitaram que a educação passasse a ser um direito assegurado pelo Estado. Silva (2012) afirma que foi a partir da década de 30, no governo de Getúlio Vargas, que o Brasil começou a ter uma produção de livros didáticos em larga escala. Segundo Munakata (2012), o mercado editorial de livros didáticos sempre contou com a participação Estatal. No caso do Brasil, é através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que o Estado brasileiro compra os livros didáticos que são escolhidos pelos professores e distribuem de maneira gratuita para os alunos da rede pública de educação. Sobre o funcionamento do programa, Munakata (2012) aponta que, desde 1996, os livros didáticos mediados pelo PNLD passam por um processo de avaliação por especialistas em que somente os livros aprovados podem ser escolhidos pelos profissionais da educação.

Sobre os livros didáticos, há duas coisas que devemos ter em mente: que são uma mercadoria e que possuem uma função ideológica. Silva (2012) discute a questão mercadológica dos livros didáticos ao



relatar o quanto estes são lucrativos para o mercado editorial brasileiro, visto que a compra de livros didáticos pelo PNLD constitui na maior parte do faturamento das editoras. Todavia, esse empreendimento lucrativo traz uma problemática para o ensino, pois como explana Munakata (2012), o processo de avaliação designado pelo PNLD para selecionar quais coleções didáticas estão aptas ao uso em sala de aula faz com que as editoras passem a produzir os livros voltados a agradar os avaliadores e não aos professores e alunos, que irão utilizar esse material em sala de aula. Desse modo:

Nessa situação, as editoras, ao menos no Brasil, buscam cada vez mais se adequar às exigências do governo, que se traduzem em Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e nas determinações específicas de cada edital do PNLD, além das idiossincrasias dos avaliadores (Munakata, 2012, p.62).<sup>8</sup>

Além da questão mercadológica, não podemos esquecer da função ideológica dos livros didáticos. Segundo Soares (2015), os livros didáticos carregam interesses políticos, ou seja, assim como os currículos que discutimos anteriormente, os livros didáticos ilustram conteúdos que servem aos interesses da classe dominante. Sendo assim, "são veículos de circulação de ideias que traduzem valores, [...] e comportamentos que se desejou fossem ensinados" (Soares, 2015, p. 17 *apud* Côrrea, 2000, p. 13). Isso tudo mediado pelo Estado, que é quem aponta as normas e os conteúdos a serem seguidos.

Em relação ao ensino de História das mulheres nos livros didáticos, Silva (2007), citado Oliveira (2014), aponta que,

Nas últimas décadas, a história das mulheres foi de alguma forma incorporada (ou não) no ensino de história, no atendimento às demandas do mercado consumidor e às reivindicações por mudanças e incorporação de novos temas e problemas na historiografia e nos livros didáticos (Silva, 2007 *apud* Oliveira 2014, p. 281-282).

De acordo com Oliveira (2014), a partir disso, os livros didáticos começaram a ser um objeto de estudo a fim de investigar como as mulheres estavam sendo incluídas nesses materiais. Sendo assim, a autora expõe algumas dessas análises sobre os livros didáticos, demonstrando que não houve uma inclusão de fato das mulheres. Um

---

<sup>8</sup> Por esse artigo ter sido escrito em 2012, o PCN era o currículo oficial na época, mas essa afirmação serve para a BNCC também.

dos estudos expostos por ela é a pesquisa de Cristiani Silva (2007) que avalia alguns livros didáticos de História do final da década de 1990 e início dos anos 2000. Ela relata os avanços presentes nessas coleções, pois há uma inclusão de temas acerca das minorias, como as mulheres. Entretanto, há também uma problemática, pois, segundo ela:

Ao incorporar temáticas que envolvem mulheres e relações de gênero como apêndices da história geral – através de textos complementares – expõem, paradoxalmente, permanências, ao invés de mudanças. [...] as mulheres parecem permanecer como um grupo desviante entre os saberes históricos escolares, ao passo que os homens ainda ocupam a “base da elaboração da regra”. A história das mulheres e, mesmo, as formulações sobre as diferenças e desigualdades de gênero, são, ainda, adendos da história geral, muitas vezes incorporadas e abrigadas sob o guarda-chuva das minorias étnicas, nacionais, religiosas ou sexuais (Silva, 2007, p. 228).

Desse modo, a História das mulheres aparece nos materiais didáticos e nos currículos como o que Santomé (2011) descreve como currículo turístico, ou seja, aqueles conteúdos expostos esporadicamente de forma isolada, contribuindo assim para os silenciamentos das mulheres e de seu protagonismo na História. Dito isto, a temática de Caças às bruxas, é uma dentre as várias histórias relacionadas às mulheres que são silenciadas nos livros didáticos de História ou colocadas de maneira insatisfatória.

## 5 A Caça às bruxas nos livros didáticos de História

Para analisarmos como a temática de caça às bruxas é representada nos livros didáticos de História, primeiramente recorreremos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a fim de se observar em qual ano escolar a temática poderia ser inserida, sendo esta o sétimo ano do ensino fundamental, pois, é nessa etapa que se compreende o período de transição entre o feudalismo e o sistema capitalista, o momento que a caça às bruxas acontece. Desse modo, foram selecionados três livros didáticos do sétimo ano do ensino fundamental presentes no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). São estes:

1. *História.doc*, 2015, organizado pelos historiadores (as) Ronaldo Vainfas, Jorge Ferreira, Sheila de Castro Faria e Daniela Buono Calainho, publicado pela editora Saraiva.

2. *Historiar*, 2018, organizado pelos historiadores Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues, publicado pela editora Saraiva.
3. *Teláris: História*, 2018, organizado pelo cientista social Cláudio Vicentino e pelo historiador José Bruno Vicentino, publicado pela editora Ática.

Analisando os livros didáticos selecionados, observou-se que os livros *História.doc* e *Teláris: História* relatam a crise do século XIV na Europa gerada pelos conflitos entre camponeses e senhores feudais, a grande fome e as doenças como a Peste Negra que atingiu a Europa matando entre 30% e 40% da população. Entretanto, nenhum dos dois livros menciona os cercamentos de terras comunais. De acordo com Federici (2017), os cercamentos trouxeram consequências desastrosas, instaurando séculos de intensa fome, pois, não havia uma produção suficiente de alimentos para as pessoas comuns, agora que a produção estava voltada para o mercado, desencadeando um aumento dos preços dos alimentos e grandes revoltas entre a população. Federici (2017) explica que as terras comunais eram importantes para a reprodução das pessoas, visto que muitos fazendeiros só sobreviviam porque possuíam o “[...] acesso a pradarias nas quais podiam manter vacas, ou bosques dos quais extraíam madeira, frutos silvestres e ervas, ou pedreiras, lagoas onde podiam pescar e espaços abertos para reunir-se” (Federici, 2017, p. 138). Além disso, a autora aponta que essas terras tinham uma importância para as mulheres, pois, as mesmas possuíam menos direitos a terras e poder social e, portanto, eram mais dependentes dessas terras para a própria subsistência.

Segundo Federici (2017), o processo de cercamentos<sup>9</sup> de terras é fundamental para entendermos a caça às bruxas, pois, a autora demonstra que a caça às bruxas era predominantemente rural e a maioria dos julgamentos pelo crime de bruxaria aconteceram em regiões em que as terras haviam passado pelo processo de cercamento, enquanto nas regiões no qual as terras não foram privatizadas, não

---

<sup>9</sup> “No uso que faço aqui, os cercamentos incluíam ocupação da terra, introdução de aluguéis extorsivos e novas formas de tributação. Em todos os modelos, porém, esse foi um processo violento, que provocou profunda polarização no que tinham sido, até então, comunidades estruturadas com base em vínculos recíprocos” (Federici, 2019, p.48).

houve menção de acusações por bruxaria. A maioria das acusadas eram mulheres camponesas pobres ou assalariadas e os que acusavam membros da sociedade, muitas vezes os próprios empregadores ou senhores de terras. Federici (2017) nos mostra que o estereótipo da bruxa era a mulher velha que sobrevivia através da assistência pública, mulheres que perambulavam pedindo esmolas, em sua maioria viúvas ou mulheres que moravam só. Desse modo, Federici evidencia tanto em *“Calibã e a bruxa”* (2017) quanto em *“Mulheres e caça às bruxas”* (2019) que a pobreza era algo registrado nas acusações de bruxaria, pois, acreditavam-se “[...] que o diabo ia até elas em épocas de necessidade e lhes prometia que, a partir daquele momento, ‘nunca mais precisariam sofrer privações’[...]” (Federici, 2019, p. 51-52).

Um ponto importante a se destacar é que, apesar da caça às bruxas ser relacionada a algo do passado, as novas formas de acumulação primitiva de capital evidenciam que o processo de cercamentos de terras, o fim dos laços comunitários, a pauperização e a apropriação do corpo feminino pelo Estado continuam acontecendo, ainda que não nos mesmos moldes da modernidade. Apesar das lutas contemporâneas do movimento feminista em prol do combate à violência, essa violência não acabou, pelo contrário, adquiriu novas formas, como a violência doméstica, crimes de feminicídio, entre outros. Federici (2019) relaciona essa onda de violência com as novas formas de acumulação primitiva de capital e a globalização. Para a autora, esses ataques contemporâneos acontecem em regiões mais pobres como a África e a América Latina de maneira crucial, pois, preparam “o terreno para as apropriações de terras, privatizações e guerras que, por anos, têm devastado regiões inteiras” (Federici, 2019, p. 94).

Um exemplo dessa violência massiva exposta pela autora são as novas acusações de bruxaria que aconteceram a partir de 1980 em regiões na África e na Índia. Federici (2019) aponta que a caça às bruxas do presente possui semelhanças com a do passado, pois em ambos os casos há a relação das mulheres como responsáveis pelo infanticídio, destruição de plantações, etc. Além disso, a maioria das vítimas também são mulheres idosas vivendo em condição de pobreza e, principalmente,

esses novos casos aconteceram em regiões que estavam passando por um processo de cercamento. Sendo assim, “[...] as caças às bruxas estruturaram uma ordem especificamente capitalista, patriarcal, que continua até hoje” (Federici, 2019, p. 91).

No livro didático *Historiar*, não observou-se nenhuma menção à crise do sistema feudal. O primeiro capítulo do livro já começa se referindo à modernidade, porém diferente dos outros livros, cita a questão da fome no capítulo quatro, intitulado “Absolutismo e mercantilismo”. Nesse capítulo há um tópico intitulado “*A riqueza acumulada serviu a todos?*” que aponta que o objetivo do mercantilismo foi a acumulação de capital, porém essa acumulação não atendia aos interesses de todas as camadas da sociedade, visto que boa parte dos europeus passavam fome. Além disso, algo que difere dos outros dois livros é a menção a acontecimentos como: saques a padarias, que aconteceram nesse contexto.

Federici (2017) ilustra que os trabalhadores atingidos pela fome na Europa, protagonizaram várias revoltas e motins a padarias e armazéns. A autora ainda menciona o fato da maioria dessas revoltas serem lideradas pelas mulheres, pois as mesmas foram as mais prejudicadas pelos altos preços dos alimentos e por terem menos acesso ao dinheiro e emprego. Cabe dizer que não há na História uma preocupação em apontar a participação de mulheres em revoltas e movimentos sociais. A história, pretensamente neutra, sempre nos leva a crer que só os homens são os motores da História e que as mulheres estão sempre em casa realizando as tarefas domésticas.

Ainda sobre o livro *Historiar*, observa-se uma outra diferenciação em relação aos demais, visto que é o único, embora de maneira superficial, a mencionar os cercamentos. No capítulo um, “*Modernidade e monarquias nacionais*”, há uma alusão sobre a expulsão dos camponeses de suas terras e a perda de direitos que possuíam no período medieval. Como citamos acima, o cercamento das terras comunais é fundamental para compreendermos a história das mulheres nesse período, visto que a degradação econômica das mulheres preparou o terreno para a caça às

bruxas que viria a seguir. Porém, assim como os outros, esse livro didático não coloca essa questão.

Todavia, há uma observação em relação aos três livros didáticos, pois nenhum deles menciona a política de contrarrevolução. Segundo Federici (2017), no século XV, as autoridades políticas iniciaram uma contrarrevolução com o objetivo de deter as revoltas que estavam acontecendo nesse período, fazendo isso através de uma política sexual, que transformou “[...] o antagonismo de classe em hostilidade contra as mulheres proletárias” (Federici, 2017, p.103). Dito isto, a primeira medida tomada foi a descriminalização do estupro que gerou uma reação misógina para as mulheres de todas as classes sociais. A autora menciona uma outra medida implementada com o objetivo de minar a resistência dos trabalhadores, a institucionalização da prostituição, que possibilitou que vários bordéis fossem abertos por toda a Europa e que todas as restrições contra a prostituição fossem retiradas.

Outra problemática presente nos livros analisados é o silenciamento acerca da crise populacional que surgiu nesse contexto de fome e mortes na Europa, visto que essa crise se configura em algo crucial para o desenvolvimento da caça às bruxas. Conforme Federici (2017) a fome, as doenças e a baixa taxa de natalidade e reprodução fizeram com que houvesse um salto da mortalidade entre os pobres. A partir desse momento, a reprodução e o controle do corpo feminino passaram a ser uma questão de Estado como uma série de políticas pró-natalistas que foram responsáveis por escravizar o corpo feminino à procriação, fazendo com que as mulheres perdessem todos os direitos ao controle reprodutivo que possuíam na Idade Média. Todas as formas de controle de natalidade e sexo não reprodutor foram proibidas, sendo consideradas crimes reprodutivos as tentativas de contracepção, de aborto e de infanticídio.

Se referindo a esses direitos que as mulheres possuíam no período medieval, há um desenvolvimento sobre o assunto no livro *História.doc*, no primeiro capítulo: “*Mudanças no Feudalismo e a expansão atlântica europeia*”. Nesse capítulo, há um tópico – “Mulheres na Idade Média” – em uma sessão intitulada “Outras histórias”. Como o nome da sessão já

nos diz, a História das Mulheres é sempre colocada como a História do “outro” em comparação a figura masculina pretensamente universal. Esse tópico traz algo interessante, pois mostra que as mulheres na Idade Média possuíam terras, trabalhavam na agricultura, no comércio local. Além disso, cita que mulheres desempenhavam tarefas que eram exclusivamente femininas como, por exemplo, a manufatura de tecidos.

O livro *Teláris: História* também discorre sobre essa questão no capítulo seis: “*O Estado absolutista europeu*”. Nesse capítulo, há uma sessão, “*Vivendo no tempo*”, com o seguinte tópico: “*Das mulheres do Antigo Regime*”. Essa seção traz algo que se difere dos outros livros analisados, pois menciona o fato das mulheres não aparecerem como protagonistas nos capítulos anteriores do livro, com exceção da Rainha Elisabeth I que governou a Inglaterra. Segundo o livro, essa problemática ocorria, porque os conquistadores, artistas, pensadores *etc.* eram quase todos homens. Ou seja, a História posta como algo exclusivamente masculino, como se não existissem mulheres artistas, pensadoras. E, é claro, que existiam, ainda em menor número, já que as mulheres eram proibidas de exercer essas funções. Mas existiam! No entanto, estas foram apagadas da História. Além disso, o tópico aponta que, assim como na Idade Média, na Idade Moderna as mulheres não tinham muito espaço, visto que se casavam de acordo com os interesses dos pais e, após casadas, deviam obediência ao marido. As mulheres também eram impedidas de ocupar cargos públicos e de acessarem a educação nas universidades.

Cabe dizer que essa menção se encaixa somente às mulheres da elite, pois como Federici (2017) esclarece, as mulheres servas não eram tão dependentes de seus maridos, já que a dependência das mulheres servas aos homens da família ficava limitada pela autoridade dos senhores, que prevalecia sobre ambos e que controlava cada aspecto da vida deles e também:

[...] pelo fato de que a terra era entregue geralmente à unidade familiar, e as mulheres não somente trabalhavam nela, mas também podiam dispor dos produtos de seu trabalho e não precisavam depender de seus maridos para se manter (Federici, 2017, p. 52).

O tópico ainda menciona que do ponto de vista jurídico o período moderno instaura um retrocesso na condição das mulheres, visto que elas perdem o direito à propriedade, a herança, etc. Além disso, param de receber formação profissional. O livro cita o exemplo da artesã medieval, que se torna algo raro. Sobre essas informações sobre as perdas de direitos das mulheres, Federici (2017) aponta que as mulheres na sociedade monetária realmente perderam todos os direitos que possuíam na Idade Média, principalmente em relação ao trabalho, já que muitas desempenhavam tarefas tidas na época como exclusivamente femininas como parteiras, entre outros. Sendo assim, a autora ilustra que com a perda desses trabalhos, as mulheres foram destinadas a função doméstica, invisível e não remunerada, pois o trabalho doméstico passou a ser visto como trabalho de mulher e por isso um não trabalho<sup>10</sup>.

De acordo com Federici (2017), essa perda de direitos na transição para o capitalismo vai preparando o terreno para a subalternização da mulher na sociedade até chegarmos à caça às bruxas. Por isso, essas informações se tornam cruciais para analisarmos esse evento histórico. Contudo, apesar dessas duas coleções didáticas apresentarem menções à vida das mulheres na Idade Média e a perda de direitos delas na Idade Moderna, percebemos que não há posteriormente nenhuma alusão sobre a guerra posta sobre o corpo das mulheres e toda a demonização que elas sofrem com a caça às bruxas. A exceção é o livro *Teláris: História*, que não desenvolve a temática, assim como os outros dois livros, porém apresenta no capítulo seis, “*O Estado absolutista europeu*”, um *box* no canto da página intitulado “orientações didáticas”. Nesse momento, o livro coloca que, caso o professor(a) julgue necessário, pode-se incluir assuntos que não foram trabalhados nessa página.

Evidencia-se como exemplo a questão do corpo feminino entendido como palco de luta entre Deus e o diabo; o fato do corpo da mulher ser idealizado como um gerador de vida e ao mesmo tempo ser demonizado por sua sensualidade, visto que a mulher estava sempre a tentar o

---

<sup>10</sup> Para entender mais como o capitalismo se apodera do trabalho reprodutivo, invisível das mulheres. Recomendo a leitura do livro: FEDERICI, Silvia, **O ponto zero da Revolução: Trabalho doméstico, reprodução e luta feminista**. São Paulo, Elefante, 2019.



homem ao pecado, etc. Um tema pertinente, segundo o livro, seria a perseguição da inquisição sobre as mulheres que não seguiam os padrões estabelecidos, como: mulheres solteiras, viúvas, mulheres que não dependiam dos maridos. Além disso, “o livro menciona que 12 mil mulheres foram queimadas por bruxaria na Europa, mas acredita-se que esse número possa variar entre 50 ou 100 mil mulheres”. Para finalizar, há uma dica de atividade, pedindo ao professor(a) que proponha uma discussão sobre o lugar da mulher na sociedade atual, quais atividades elas exercem, se costumam participar da vida pública, quais imagens positivas e negativas são expostas sobre as mulheres na mídia e no senso comum, etc.

Ainda sobre esse livro, observamos a existência de um outro tópico “*Tentando romper as barreiras*” que traz a História de duas mulheres que desafiaram a ordem da época: Louise Labé e Marie de Gournay. A primeira era uma poetisa conhecida por praticar atividades vistas como masculinas. Louise Labé, originária da alta burguesia francesa, teve uma educação bastante refinada para a época. Vestida com trajes masculinos, lutou em combates armados e chegou a participar de um torneio de esgrima. Escreveu poemas sob o pseudônimo de Olivier de Magny, além de publicar, em 1555, “*Debate da loucura e do amor*”, em que defendia o direito das mulheres de escolher seus parceiros e receber educação.

Marie de Gournay escreveu “*A igualdade de homens (1622)*”. Foi bastante atuante entre mulheres da corte e intelectuais franceses de seu tempo, como Michel de Montaigne, autor de *Ensaíos*. Também escreveu poemas e traduziu obras clássicas. Além disso, o livro menciona que as “outras mulheres literatas dedicaram sua vida a combater a misoginia da sociedade do Antigo Regime. Mas pouco se sabe sobre elas, pois as obras que escreveram foram destruídas ou adulteradas”.

Nesse livro, percebe-se também uma menção às bruxas em alguns outros momentos. Por exemplo, ao tratar sobre a inquisição e ao relatar a história de Joana D’arc. No primeiro capítulo, “*A formação das monarquias centralizadas europeias*”, há um *box* intitulado “*De olho na tela*” com a indicação do filme “*Joana D’arc*”, de 1999. Esse *box* descreve um pouco o papel que ela teve ao ajudar o exército francês a se libertar

da Inglaterra e cita o fato da morte dela ter sido causada por uma acusação de heresia e feitiçaria (bruxaria) em 1431, ano em que foi queimada na fogueira. Além dessa dica de filme, há outro *box* abaixo com o título “*Conheça mais*”, em que é descrito um pouco da vida dela. No capítulo cinco, “*A reforma religiosa*”, tem um tópico de nome “*Concílio de Trento e a inquisição*” que menciona o surgimento da inquisição na Idade Média e a perseguição contra os hereges<sup>11</sup> e bruxas.

Algo importante a se mencionar é que “[...] a ‘supersticiosa’ Idade Média não perseguiu nenhuma bruxa — o próprio conceito de ‘bruxaria’ não tomou forma até a Baixa Idade Média, e nunca houve julgamentos e execuções massivas durante a ‘Idade das Trevas’ [...]” (Federici, 2017, p. 295). Pois, Federici (2017) nos mostra que apesar de já ocorrer acusações de bruxaria na Idade Média, foi no período moderno que essa perseguição se tornou sistemática com a grande caça às bruxas.

De acordo com Federici (2017), a inquisição não era a única responsável pelas perseguições, visto que a caça às bruxas era uma política estatal. Sendo assim, eram as cortes seculares que conduziam a grande parte das condenações por bruxaria e, nas regiões onde a inquisição operava, a quantidade de execuções era menor. A autora ainda aponta que após a Reforma Protestante, a igreja católica com seu poder debilitado, passou até a conter a perseguição às bruxas, pois, “[...] a Inquisição sempre dependeu da cooperação do Estado para levar adiante as execuções, já que o clero queria evitar a vergonha do derramamento de sangue” (Federici, 2017, p. 302).

Além disso, o livro cita que a perseguição na Idade Moderna atingiu reformadores, suspeitos de heresia e bruxaria, desde homens comuns a homens do clero, causando a morte de milhares de pessoas. Isso inclui as mulheres, apesar de não serem citadas no livro. O que é uma problemática, pois de acordo com Federici (2017), o crime de bruxaria era feminino, mais de 80% das pessoas acusadas e executadas na Europa

---

<sup>11</sup> Federici (2017) ilustra que há uma continuidade entre a caça às bruxas e a perseguição à heresia, visto que a caça às bruxas se desenvolveu primeiro nas regiões onde a perseguição aos hereges foi mais intensa. Há uma continuidade também se pensarmos que os hereges foram queimados assim como as bruxas. E que os crimes cometidos como infanticídio, adoração aos animais *etc.* também faziam parte das acusações de bruxaria. Entretanto, se diferem, pois a bruxaria era um crime feminino.

entre os séculos XVI e XVII foram mulheres. “A caça às bruxas foi uma guerra contra as mulheres; foi uma tentativa coordenada de degradá-las, de demonizá-las e de destruir seu poder social” (Federici, 2017, p. 334). Foi a responsável pela criação de uma nova ordem social, forjando a feminilidade e a domesticidade feminina, foi uma iniciativa de uma classe política que estava preocupada com o crescimento demográfico, pois, possuíam uma “[...] convicção de que uma população numerosa constitui a riqueza de uma nação” (Federici, 2017, p. 326-327).

A caça às bruxas também foi um controle da reprodução das mulheres, pois muitas trabalhavam como parteiras<sup>12</sup> ou possuíam conhecimentos acerca dos métodos contraceptivos, através de usos medicinais, como ervas<sup>13</sup>. A bruxa “também era a mulher libertina e promíscua — a prostituta ou a adúltera e, em geral, a mulher que praticava sua sexualidade fora dos vínculos do casamento e da procriação” (Federici, 2017, p. 332). O capítulo analisado também conta com um *box* intitulado “*De olho na tela*” em que é indicado o filme “*As bruxas de Salém*”, de 1996, que narra um julgamento por bruxaria em 1692.

Portanto, percebemos que há uma alusão à caça às bruxas em alguns momentos nesse livro, principalmente nesses boxes. No entanto, isso consiste em um silenciamento da temática, pois não há um desenvolvimento do conteúdo no corpo principal do livro didático. Como já mencionamos neste trabalho ao tratarmos sobre a questão curricular, essa separação em “caixinhas” é um exemplo nítido de como esses conteúdos são tidos como “apêndices”, como menos importantes dentro do currículo oficial. Entretanto, ainda assim, é um avanço se compararmos aos outros dois livros didáticos.

---

<sup>12</sup> Federici (2017) ilustra que com o controle da reprodução, muitas parteiras “[...] eram contratadas para vigiar as mulheres (para verificar, por exemplo, se não ocultavam uma gravidez ou se tinham filho fora do casamento) [...]” (Federici, 2017, p.329). Ou passavam por um processo de marginalização, visto que muitas mulheres foram impedidas de praticar a obstetrícia, uma profissão que antes era dominada por mulheres.

<sup>13</sup> “Com a perseguição à curandeira popular, as mulheres foram apropriadas de um patrimônio de saber empírico, relativo a ervas e remédios curativos, que haviam acumulado e transmitido de geração a geração — uma perda que abriu o caminho para uma nova forma de cercamento: o surgimento da medicina profissional, que, apesar de suas pretensões curativas, erigiu uma muralha de conhecimento científico indisputável, inacessível e estranho para as “classes baixas”(Ehrenreich e English, 1973; Starhawk, 1997)” (Federici, 2017, p. 364)

Cabe dizer que nos três livros analisados há a menção da bruxaria através da História de Joana D'arc, visto que a mesma foi queimada pelo crime de bruxaria. E também em todos há uma referência à inquisição. Todavia, nenhum deles apresenta um desenvolvimento sobre o papel da inquisição<sup>14</sup> na caça às bruxas. Os livros trazem o enfoque da inquisição nas sociedades sob a alçada do Santo Ofício, como Portugal, Espanha e Itália. Os livros citam a perseguição, a queima nas fogueiras, porém não desenvolvem a temática de caça às bruxas.

Além de tudo, analisando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do sétimo ano do ensino fundamental, percebe-se que a temática da caça às bruxas poderia/ deveria estar presente na unidade temática "*Lógicas comerciais e mercantis da modernidade*" na habilidade EF07HI17- "*A emergência do capitalismo*" que se propõe a discutir a passagem do mercantilismo para o capitalismo. Pois, como evidenciou Federici (2017) a caça às bruxas é um dado fundamental para entendermos esse período histórico. Entretanto, essa habilidade específica da BNCC não abre espaço para o debate acerca da caça às bruxas. A própria organização do currículo não apresenta nenhuma brecha para a discussão desse assunto e nem para a inserção de várias outras temáticas que dizem respeito a História das Mulheres, as relações de poder entre os sexos e as opressões vivenciadas por essas.

Como Federici (2017) nos mostra, a apropriação do corpo da mulher é uma questão primordial para o desenvolvimento do sistema capitalista, visto que o controle do corpo foi, e ainda é uma ferramenta do capitalismo a fim de transformar a mulher em uma geradora de mão de obra para o capital. Portanto, é imprescindível a importância da caça às bruxas enquanto um objeto de análise histórico, pois essa nova estrutura social criada a partir da degradação das mulheres continua latente nos dias de hoje, a partir da figura da mulher como dona de casa em tempo integral, realizadora do trabalho doméstico não remunerado, que

---

<sup>14</sup> [...] a igreja católica forneceu o arcabouço metafísico e ideológico para a caça às bruxas e estimulou sua perseguição, da mesma forma que anteriormente havia estimulado a perseguição aos hereges. Sem a Inquisição, sem as numerosas bulas papais que exortavam as autoridades seculares a procurar e castigar as "bruxas" e, sobretudo, sem os séculos de campanhas misóginas da Igreja contra as mulheres, a caça às bruxas não teria sido possível. (FEDERICI, 2017, p.302).

constitui em uma forma de exploração feminina e uma fonte de acumulação primitiva para o sistema capitalista. Além disso, o controle da reprodução e a sexualidade feminina, ainda continuam sob o controle do Estado, visto que o aborto de forma legalizada não ocorre na maioria dos países. Sem falar da intensa misoginia e violência no qual o corpo feminino é sujeito.

Dessa maneira, como estudar o desenvolvimento do capitalismo sem a menção da caça às bruxas? Pois, como elucida Federici (2017), o tema é um dos menos estudados na História da Europa. Qual a razão para essa invisibilidade? Como já vimos anteriormente, a História das mulheres foi relegada a uma invisibilidade histórica, portanto não haveria de ser diferente acerca da História da caça às bruxas, pois a maioria de suas vítimas foram justamente as mulheres. Além do mais, se pensarmos que a História da caça às bruxas não é contada sob a perspectiva das vítimas e, sim, dos inquisidores que redigiam as confissões das mulheres sob tortura, percebemos um duplo silenciamento: o das fontes da época, visto que a História da caça às bruxas foi relatada pelo viés masculino e também um silenciamento dentro da disciplina da História como um campo científico, nas produções historiográficas e nos currículos de História tanto na educação básica quanto no ensino superior.

## **6 Considerações finais**

Ao longo desse trabalho percebemos o quanto a História das Mulheres foi amplamente silenciada nesse campo científico, que relatou a História somente sob o viés do grupo dominante, o masculino. As mulheres ficaram por muito tempo relegadas ao silenciamento histórico, o qual vem se enfraquecendo, principalmente pela força do movimento feminista, que vem possibilitando a inclusão das mulheres nos campos do saber científico. Entretanto, apesar das conquistas, vimos que a História das mulheres continua subalterna dentro da História elencada oficialmente dentro das universidades e, principalmente, nos currículos escolares e nos livros didáticos.

A exemplo disso, temos a caça às bruxas que representa um evento histórico crucial para o desenvolvimento do sistema capitalista, uma vez que a perseguição às bruxas foi um instrumento para a construção de uma nova ordem social, patriarcal, em que o corpo feminino, seu trabalho, seu controle sexual e reprodutivo foram colocados sob controle estatal, a fim de gerar recursos econômicos para o capitalismo, estrutura que continua latente nos dias atuais. Desse modo, o silenciamento da temática dentro do currículo de História na BNCC e nos livros didáticos, possibilita que a História das Mulheres continue sendo posta como indigna de ser estudada e, sobretudo, permite que as mulheres continuem sem conhecer a própria trajetória e, portanto, não criem maneiras de organização e luta contra o sistema.

Cabe dizer, que nesse trabalho não descartamos o uso dos livros didáticos em sala de aula, pois, reconhecemos a importância do mesmo como uma ferramenta de apoio ao professor(a) e, apesar do currículo da BNCC silenciar certas temáticas, o professor(a) ainda pode ter uma autonomia<sup>15</sup> diante de temas não mencionados, assim como pode em relação aos livros didáticos. Desse modo, cabe ao professor(a) a reivindicação da importância da História das Mulheres e da temática da caça às bruxas, pois o evento em questão, abre caminhos não somente para discutir as opressões vividas pelas mulheres no contexto da modernidade, mas principalmente no tempo presente.

## Referências

ALVES, Gláucia da Rosa do Amaral; BECKER, Elsbeth Leia Spode. As mulheres e a historiografia. **Disciplinarum Scientia**, Santa Maria. v. 19, n. 1, p. 115-128, 2018.

BÍBLIA. N. T. Timóteo I. **Bíblia Sagrada**. Edição Pastoral. 2022.

BRASIL. Lei N. 9. 3.384, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 09 jan. 2003.

---

<sup>15</sup> Como já mencionado, essa autonomia depende de alguns fatores. Em escolas particulares que adotam ensino apostilados, essa autonomia é mais limitada do que nas escolas públicas.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 mar. 2008.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Estabelece o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 de jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/historia>. Acesso em: 15 jun. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. Tradução: Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2017.

FEDERICI, Silvia. **Mulheres e caça às bruxas: da Idade Média aos dias atuais**. Tradução: Heci Regina Candiani. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

FEDERICI, Silvia, **O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista**. Tradução Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2019.

GIOVANNETTI, Carolina; SALES, Shirlei Rezende. Histórias das mulheres na BNCC do ensino médio: o silêncio que persiste. **REHR**, Dourados (MS), v. 4, n. 27, p. 251-277, 2020.

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens**. Tradução Luiza Sellera. São Paulo: Cultrix, 2019.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. **Pro-Posições**, v. 23, n. 3 (69), p. 51-66, set./dez. 2012.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. Ensino de história das mulheres: reivindicações, currículos e potencialidades pedagógicas. In: STEVENS, Cristina; OLIVEIRA, Susane Rodrigues de; ZANELLO, Valeska. **Estudos feministas e de gênero: articulações e perspectivas**. Santa Catarina: Editora Mulheres, 2014.

PEREIRA, Ana Carolina B. Precisamos falar sobre o lugar epistêmico na Teoria da História. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 24, p. 88-114, abr./jun. 2018.

PERROT, Michelle; DUBY, Georges. Escrever a História das Mulheres. In: **História das Mulheres no Ocidente**. v.3, 1991.

PERROT, Michelle. **Minha História das Mulheres**. Tradução de Angela M. S. Côrrea. São Paulo: Contexto, 2007.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 159-177.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre: UFRGS, 1990.

SCOTT, Joan. História das mulheres. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 1992, p. 63-96.

SILVA, Marco Antonio. A Fetichização do Livro Didático no Brasil. **Educação Real**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, 2012.

SILVA, Thomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Thomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, Alvina Maciel. **Recursos Didáticos na Educação de Jovens e Adultos**. Angra dos Reis: Universidade Federal Fluminense, 2015.

## Sobre a autora

**Cinthia Maria da Silva Lisboa** 

Estudante de História, licenciada e bacharelada, no Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional (ESR) da Universidade Federal Fluminense (UFF) em Campos dos Goytacazes (RJ). Especialista em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Email: [cinthialisboa05@gmail.com](mailto:cinthialisboa05@gmail.com)

## Histórico

Recebido em: 15/09/2022. Aprovado em: 18/11/2022. Publicado em: 01/10/2023.