



CONQUISTA DE DIREITOS, ENSINO DE CIÊNCIAS/BIOLOGIA E A PRÁTICA DA SANGRIA ENTRE OS/AS REMETU-KEMI E POVOS DA REGIÃO CONGO/ANGOLA: UMA PROPOSTA DE ARTICULAÇÃO PARA A SALA DE AULA

José Antonio Novaes da Silva¹

Resumo: A Lei 10639/2003 completou 14 anos em 2017. Essa política pública foi regulamentada em 17 estados brasileiros e gerou uma série de desdobramentos: novas leis e resoluções, que vêm contribuindo tanto para a discussão das relações étnico-raciais quanto para a inserção da população negra no mundo do trabalho, por meio da reserva de vagas. O texto apresenta a Biologia como uma das áreas do conhecimento que pode contribuir no debate da educação voltada às relações raciais, confirmando, assim, uma propositura do CNE de 1996. Esta produção apresenta o Egito Antigo (*Ta-netjeru*), bem como a prática médica exercida pelos/as *remetu-kemi* - em especial, as sangrias (*ith*) -, como uma atividade realizada por outros povos africanos a qual poderá adentrar a sala de aula, por meio de uma ação interdisciplinar envolvendo a Biologia e a História.

Palavras-chave: Lei 10639/2003; poder público; egito antigo (*ta-netjeru*); sangrias; ensino de ciências/biologia.

CONQUEST OF RIGHTS, TEACHING OF SCIENCES/BIOLOGY AND THE PRACTICE OF SANGRIA BETWEEN THE REMETU-KEMI AND PEOPLES OF THE CONGO/ANGOLA REGION: A PROPOSAL OF ARTICULATION FOR THE CLASSROOM

Abstract: Law 10639/2003 completed 14 years in 2017. This public policy was regulated in 17 Brazilian states and generated a series of developments: new laws and resolutions, which have contributed both to the discussion of ethnic-racial relations and to the insertion of the black population in the world of work, through the reservation of vacancies. The text presents Biology as one of the areas of knowledge that can contribute to the debate on education related to race relations, thus, confirming a CNE proposal of 1996. This production presents the Ancient Egypt (*Ta-netjeru*), as well as the medical practice carried out by the *remetu-kemi* - especially the sangrias (*Ith*) -, as an activity carried out by other African peoples, which may enter the classroom, through an interdisciplinary action involving Biology and History.

Keywords: Law 10639/2003; public power; ancient egypt (*ta-netjeru*); sangrias; science/biology teaching.

CONQUÊTE DE DROITS, L'ENSEIGNE DE SCIENCE/BIOLOGIE ET LA PRATIQUE ENTRE DE LA SAIGNÉES ENTRE LES REMETU-KEMI ET LES PEUPLES DE REGION DU CONGO/ANGOLA: UNE PROPOSITION DE COORDINATION POUR LA SALLE DE CLASSE

Résumé: La Loi 10639/2003 a complété 14 année en 2017. Cette politique publique a été mis en œuvre dans 17 états du Brésil et a généré une série de développements: nouvelles lois et

¹Professor Associado 4 do Departamento de Biologia Molecular do CCEN/UFPB, integrante do PPGE, com atuação junto à linha de ensino/aprendizagem, e do NEABI da UFPB. Assessor de graduação do CCEN. *Email:* baruty@gmail.com.



résolutions, qui ont tant contribué à la discussion des relations ethnique-raciales et pour l'inclusion de la population noir sur le marché du travail, à travers les vagues de réservation. Le texte présente la biologie comme l'une des disciplines de connaissances qui peuvent contribuer au débat de l'éducation axée sur les relations raciales, confirmant ainsi un rapprochement de la CNE 1996. Cette production présente l'Égypte Ancien (Ta-Netjeru), ainsi que la pratique médicale exercée par l'Remetu-Kemi - en particulier les saignées (ith) - comme une activité exercée par d'autres peuples africains qui peuvent entrer dans la salle de classe, par une action interdisciplinaire impliquant la biologie et de l'histoire.

Mots -clés: Loi 10639/2003; pouvoir publique; egypte ancien (ta-netjeru); saignées; enseigne de biologie/sciences.

CONQUISTA DE DERECHOS, ENSEÑANZA DE CIÊNCIAS/BIOLOGIA Y LA PRÁCTICA DE SANGRÍA ENTRE LOS/LAS REMETU-KEMI Y LOS PUEBLOS DE LA REGIÓN CONGO/ANGOLA: UNA PROPUESTA DE ARTICULACIÓN PARA EL AULA

Resumen: La Ley 10639/2003 ha completado 14 años en 2017. Esa política pública fue reglamentada en 17 provincias brasileñas y generó una serie de acciones: nuevas leyes y resoluciones, que ha contribuido tanto para la discusión de las relaciones étnico-raciales cuanto para la inserción de la población negra en el mundo del trabajo, por medio de la reserva de plazas. El texto presenta la Biología como una de las áreas del conocimiento que puede contribuir en el debate de la educación para las relaciones raciales, confirmando, así una, proposición del CNE de 1996. Esta producción presenta el Egipto Antiguo (Ta-netjeru), bien como la práctica médica ejercida por los/as remetú-kemi - en especial, las sangrías (íth) -, como una actividad realizada por otros pueblos africanos a la cual podrá adentrar el aula, por medio de una acción interdisciplinaria añadiendo la Biología y la Historia.

Palabras-clave: Ley 10639/2003; poder público; egipto antiguo (ta-netjeru); sangrías; enseñanza de ciencias/biología.

GIRI-SO

A Lei nº 10.639/2003, uma importante vitória do Movimento Social Negro Brasileiro contra o racismo, assevera em seu Artigo 26A: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira²”. A promulgação estende e determina que todas as instituições de ensino, independentemente do regime jurídico, passem a trabalhar a temática da educação para as relações étnico-raciais. O assunto já se mostrava presente nas Constituições de diferentes Estados e nas Leis Orgânicas de muitos municípios, mas sem a exigibilidade de atingir, também, as escolas particulares, como poderá ser lido a seguir. Sendo assim, é de vital importância o argumento expresso pelo § 2º: “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura

² Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm> Acesso em 24 mai.2017.

e História Brasileiras².”. Com isso, leva-se à obrigatoriedade da discussão para todas as áreas de conhecimento e de ensino/aprendizagem: um panorama, até então inexistente, antes da promulgação do marco legal.

A Carta Constitucional baiana³, promulgada em 1989, coloca como dever do Estado, através do inciso V de seu artigo 275, a promoção e a “adequação dos programas de ensino das disciplinas de geografia, história, comunicação e expressão, estudos sociais e educação artística à realidade histórica afro-brasileira, nos estabelecimentos estaduais de 1º, 2º e 3º graus.”. Em Alagoas⁴, a Constituição estadual legisla sobre o tema e nos afirma, em seu artigo 253, que: “O ensino da História de Alagoas, obrigatório nas unidades escolares da rede oficial, levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação da sociedade alagoana.”. A Carta Política do estado do Rio de Janeiro⁵, também de 1989, em seu artigo 306, manifesta-se abertamente contra o racismo e a discriminação, ao afirmar a disposição para a “eliminação de todas as formas de racismo e de discriminação; [e pelo] respeito dos valores e do primado do trabalho; à afirmação do pluralismo cultural; a convivência solidária a serviço de uma sociedade justa, fraterna, livre e soberana.”, e estabelece, por meio inciso VIII do artigo 321 que a educação será “igualitária, eliminando estereótipos sexistas, racistas e sociais das aulas, cursos, livros didáticos ou de leitura complementar e manuais escolares⁶”. Em relação à Paraíba, no artigo 7º, limita-se à garantir que “Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, à igual proteção da lei. Todos têm direito à igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente”.

As inserções da temática étnico-racial, nas quatro Constituições estaduais, aqui citadas como exemplo de uma realidade nacional, são reflexos do ativismo do Movimento Social Negro, que aliados as forças progressistas, conquistaram estes avanços em um momento no qual estas normas legais se adequavam à Carta Magna de 1988, a qual garantiu importantes avanços sociais. Na Bahia e em Alagoas, o alcance é

³ Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/lex/a_pdf/constituicao_ba.pdf>. Acesso em 20 mai.2017.

⁴ Disponível em: <www.uneal.edu.br/legislacao/constituicaodoestadodealagoas.pdf>. Acesso em 20 mai.2017.

⁵ Disponível em: <http://www.cmresende.rj.gov.br/PDF/const_est_rj.pdf>. Acesso em 10 ago.2015.

⁶ Disponível em:

<<http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/Organica.nsf/24fb20fe68103aa203256493006a7e0a/daca3b2a340f0dd90325649d005305e8?OpenDocument>>. Acesso em 20 mai.2017.



estadual e atinge os três níveis de ensino da rede pública de ensino. No primeiro estado a temática das relações étnico-raciais discutidas nas aulas de geografia, história, comunicação e expressão, estudos sociais e educação artística enquanto no segundo fica a temática restrita a ser discutida ao ensino da história do estado de Alagoas. Nos dois casos, as escolas particulares ficam desobrigadas de trabalharem com a temática em tela e áreas como biologia, química e física, por exemplo não são citadas para contribuírem com seus conteúdos.

No âmbito municipal, algumas iniciativas também podem ser mencionadas. A Lei Orgânica da cidade do Recife⁷, capital de Pernambuco, o artigo 138 afirma que: “O Município promoverá a pesquisa, a difusão e o ensino de disciplinas relativas à cultura afro-brasileira, indígena e outras vertentes, nas escolas públicas municipais”. Em Belém do Pará, a Lei Municipal nº 7.6985, de 17 de janeiro de 1994⁸, “Dispõe sobre a inclusão, no currículo escolar da Rede Municipal de Ensino, na disciplina História, de conteúdo relativo ao estudo da Raça Negra na formação sociocultural brasileira e dá outras providências”. Na capital de Sergipe, Aracaju, a Lei nº 2.251/1994⁹, em seu artigo segundo, afirma: a rede “municipal de ensino deverá adotar no seu currículo disciplinas e conteúdos programáticos fundamentados na cultura e na história do negro e do índio no Brasil.” Na cidade de São Paulo⁸, a Lei nº 11.973/1996, “Dispõe sobre a introdução nos currículos das escolas municipais de 1º e 2º graus de estudos contra a discriminação”. A leitura de Santos (2005), nos permite a observação de um número maior de municípios que legislaram, por meio de suas Leis orgânicas, sobre a temática da educação para as relações étnico-raciais.

As iniciativas apresentadas por essas Leis Orgânicas, não deixam de ser importantes, mas se restringem apenas às escolas públicas municipais, não alcançando as instituições particulares de ensino, uma realidade que apenas passou a ser superada com a promulgação da Lei 10639/2003.

⁷ Disponível em: <www.recife.pe.gov.br/pr/leis/Leiorg.doc>. Acesso em 20 mai.2017.

⁸ Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/pa/b/belem/lei-ordinaria/1994/769/7685/lei-ordinaria-n-7685-1994-dispoe-sobre-a-inclusao-no-curriculo-escolar-da-rede-municipal-de-ensino-na-disciplina-historia-de-conteudo-relativo-ao-estudo-da-raca-negra-na-formacao-socio-cultural-brasileira-e-da-outras-providencias>>. Acesso em 20 mai.2017.

⁹ Disponível em: <[https://www.historia.ufg.br/up/108/o/livro_completo_2Ed_\(1\).pdf?1474898719](https://www.historia.ufg.br/up/108/o/livro_completo_2Ed_(1).pdf?1474898719)> Acesso em 20 mai.2017.



Em João Pessoa, capital da Paraíba, encontramos no inciso IV do parágrafo segundo: “Promover o bem de todos, sem preconceitos”. No município de Areia, distante 136 km da metrópole, encontramos na alínea “d” uma preocupação em “Promover o bem de todos sem preconceitos e discriminação” e, em Cajazeiras, cidade do alto Sertão paraibano, que está a 485 km da capital, o inciso IV ocupa-se com a promoção do “bem de todos sem distinções e preconceitos”. Nas três localidades, em suas Leis Orgânicas, o preconceito como um problema a ser enfrentado. Este ato de prejudicar é “uma disposição psicológica, um fenômeno complexo e dinâmico que se constrói na mediação entre indivíduo e sociedade” (Pinheiro, 2011, p. 216). O preconceito pode ser visto como uma visão antecipada, em geral negativa, em relação a algo ou alguém e que se apresenta como algo a ser enfrentado e combatido. O ato de distinguir, de discriminar, de forma a incluir e garantir direitos (que são a base das ações afirmativas) não é observado, pois nesses trechos as Leis Orgânicas se negam a isso; se recusam a tratar os desiguais de forma diferente, negando um antigo postulado de Aristóteles (384 a.C. - 322 a.C.), o qual afirmava a importância de tratarmos os “os desiguais desigualmente na medida de suas desigualdades”. Ou ainda, com base na visão de Guimarães (2002), podemos afirmar que o que foi apresentado nos três Capítulos - denominados de “Dos Direitos Fundamentais” - desses municípios propõe o avanço jurídico/político difuso da luta contra o racismo.

Concordamos com Gomes (2005, p. 52), quando a autora afirma que o preconceito “não é inato. Ele é apreendido socialmente. Nenhuma criança nasce preconceituosa. Ela aprende a sê-lo. E poderá aprender a deixar de ser. Basta ser orientada para isto”. Esta concordância nos aponta para a importância da formação de novas identidades, pois é insuficiente, em pleno século XXI, olhar as pessoas de forma genérica, uma vez que estas buscam “qualificar um determinado sujeito em busca de reconhecimento jurídico ou interpessoal” (Duarte; César, 2014, p. 402).

Seguindo esta perspectiva, não se tornam inclusivas as genéricas citações do preconceito nas Constituições e Leis Orgânicas, uma vez que no Brasil, ainda dentro de uma visão política de discriminar positivamente e de afirmar direitos, temos exemplos de ações: a reserva de vagas para as mulheres nas eleições do legislativo, filas especiais para gestantes e idosos e a reserva de vagas, em empresas particulares com mais de 100 funcionários, bem como as Políticas de Ações Afirmativas de acesso ao ensino superior



nas instituições Federais de Ensino, segundo preconiza a Lei nº 12711/2012¹⁰, bem como a reserva para negros/as em vagas ofertadas em concursos públicos para cargos efetivos, de acordo com a Lei nº 12990/2014¹¹.

Esses exemplos são importantes, pois a legislação que lhes provê sustentação busca tratar diferente as pessoas inclusas nos grupos sociais e segue numa direção oposta de políticas universalistas. Assim “se a igualdade é uma construção social e política, a diferença na igualdade também o é” (Martins, 2009, p. 51).

DESDOBRAMENTOS, AVANÇOS E PERSPECTIVAS

O primeiro desdobramento provocado pela Lei 10639/2003 foi o Parecer 003/2004, do Conselho Nacional de Educação¹² (CNE), o qual dá uma série de contornos ao tema relações raciais no âmbito escolar, disciplinando temas, apresentando metodologias e elencando determinações. Esse documento explicita, por exemplo, a necessidade de se apresentarem as “contribuições do Egito para a ciência e a filosofia ocidentais e discutir sobre elas; as universidades africanas *Timbuktu, Gao, Djene*, que floresciam no Século XVI; as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro) e política na atualidade.”

Além desse entendimento, podemos citar a Resolução 01/2004, também do CNE, cujo parágrafo primeiro legisla que:

as Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares, dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

¹⁰ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm> Acesso em 20 mai.2017.

¹¹ Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12990.htm> Acesso em 20 mai.2017.

¹² Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>> acessada em 10/08/2015.> Acesso em 20 mai.2017.



O ato de incluir é uma novidade¹³ no ordenamento educacional brasileiro, sendo ainda um dispositivo biopolítico de controle, o qual “funda-se no direito à igualdade, aqui entendidas como mesmas garantias de acesso e permanência” (Veiga-Neto; Lopes, 2007, p. 959), para todas as pessoas. Ainda de acordo com estes/as autores/as, a inclusão é um assunto no qual há “em jogo um intrincado conjunto de variáveis sociais e culturais, que vão desde princípios e ideologias até interesses e disputas por significação” (Idem, 2007, p. 959).

Mesmo com tais normas legais (Leis, Pareceres e Resoluções), o ativismo dos Movimentos Sociais Negros vivenciou uma distância entre a aprovação e a existência da legislação e sua colocação na prática. Como exemplo, podemos citar o município de João Pessoa e a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), bem como a Universidade Estadual Rural de Pernambuco. Nessa cidade, por exemplo, apesar da genérica citação ao preconceito em sua Lei Orgânica, a Lei 10639/2003 foi regulamentada, em 2006, depois de intensas conversações, em que estiveram envolvidas a Secretaria Municipal de Educação, a Assessoria da Diversidade Humana (extinta em 2012) e a Coordenadoria de Políticas Públicas para as Mulheres com diferentes entidades do Movimento Social Negro. Uma profícua parceria foi estabelecida e a partir da mesma foram elaboradas as Diretrizes de implementação da Lei 10.639/03, neste município. Após a normatização a obrigatoriedade da presença temas voltados, à população negra, para todas as disciplinas, deve ocorrer menos uma vez a cada bimestre (Rocha, 2013).

No que tange à UFPB, o tempo transcorrido foi muito maior, pois a institucionalização da temática das Relações Raciais, em todos os cursos de graduação, só foi normatizada no ano de 2015, por meio da Resolução¹⁴ 016 do Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão (Consepe). O artigo 26, legisla que a “composição curricular de todos os Cursos de Graduação, presenciais e a distância, deve contemplar o componente curricular Educação das Relações Étnico-raciais nos Cursos de Graduação, nas modalidades Bacharelado e Licenciatura da UFPB.” Em três parágrafos do artigo, define-se, institucionalmente, como será incluída essa temática:

¹³ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 4024/1961, não cita o termo nenhuma vez, sendo o mesmo encontrado 5 (cinco) vezes na LDB de 1996 (Lei 9394/1996).

¹⁴ Disponível em: < http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2015/Rsep16_2015.pdf > Acesso em 20 mai.2017.



§ 1º O componente curricular Educação das Relações Étnico-Raciais deve ser inserido como componente complementar obrigatório em todos os Cursos de Graduação da UFPB, considerando a Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

§ 2º. O componente curricular 'Educação das Relações Étnico-raciais' será desenvolvido por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e deve ser inserido como Seminário Temático ou oficina ofertada em tempo integral ou em horário livre, no tempo do calendário acadêmico ou fora do calendário, ou como conteúdo transversal por determinação do Colegiado de Curso.

§ 3º. A forma de oferta do componente curricular Educação das Relações Étnico-Raciais deve estar definida no Projeto Pedagógico do Curso.

Assim, com esse perfil amplo, a Resolução 016/2015 da UFPB se aproxima do Parecer 003/2004 do CNE, ao flexibilizar o formato com que a temática será discutida nos diferentes cursos de graduação. O tempo transcorrido entre a assinatura da Lei 10639/2003 e a homologação da presente resolução - 15 anos - nos dá a dimensão das dificuldades de se desenvolver o debate sobre as relações raciais no âmbito institucional.

Anteriormente à essa regulamentação, no âmbito da UFPB, o projeto político-pedagógico do Curso de História, homologado pela Resolução 017/2004 do Consepe¹⁵, oficializou a inserção do componente curricular 'História da África Contemporânea'. O Curso de Bacharelado em Ciências Jurídicas criou a disciplina Direitos dos Grupos Socialmente Vulneráveis¹⁶ a qual foi homologada pela Resolução¹⁷ 49/2008 do Consepe. O Curso de Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas - do Campus da cidade de Areia – passou a desenvolver a partir de 2014.2 a disciplina Educação das Relações Étnico-raciais qual é obrigatória para a Licenciatura e optativa para o Bacharelado. Estas disciplinas refletem o protagonismo, entendido como uma tecnologia política, que faz uso de táticas, técnicas, disposições articuladas em aparelhos e instituições, de um pequeno grupo de docentes da instituição de ensino em prol da equidade racial (Silva, 2010).

¹⁵ Disponível em: < <http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2004/Rsep172004.htm> > Acesso em 20 mai.2017.

¹⁶ É uma disciplina optative de 60 horas de acordo com informações disponíveis em: <<https://sigaa.ufpb.br/sigaa/link/public/curso/curriculo/975>> Acesso em 20 mai.2017.

¹⁷ Disponível em: < file:///C:/Users/Solange%20P.%20Rocha/Downloads/Rsep49_2008.htm > Acesso em 20 mai.2017.



A temática, igualmente, foi inserida, como obrigatória, e com uma carga horária de 60 horas, no currículo de todos os cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco, por meio da resolução 217/2012 que estabeleceu a criação da disciplina Educação das relações étnico-raciais.

Por fim apresentamos, também, como um desdobramento no âmbito federal, o Estatuto da Igualdade Racial¹⁸, Lei 12.288/2010, que, após 10 anos de tramitação e de uma profunda descaracterização, ratifica o teor apresentado pela Lei 10639/2003. O qual enfatiza, no parágrafo primeiro do artigo 11, a “contribuição decisiva para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do País dada pelos diferentes povos negros”. O Estatuto, por meio do Artigo 39, assevera:

O poder público promoverá ações que assegurem a igualdade de oportunidades no mercado de trabalho para a população negra, inclusive mediante a implementação de medidas visando à promoção da igualdade nas contratações do setor público e o incentivo à adoção de medidas similares nas empresas e organizações privadas.

O supracitado item, ao propor a igualdade de oportunidades no mercado de trabalho, ser articulou ao artigo 1º Lei 12990/2014. A partir dessa Lei está descrito que:

Ficam reservadas aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União, na forma desta Lei.

Assim, de acordo com o exposto, entendemos que a Lei 10639/2003, por meio do ativismo dos Movimentos Sociais Negros, conseguiu, em aliança com grupos políticos progressistas, uma ampla intencionalidade, tendo inclusive atingido a inserção da população negra no mercado de trabalho por meio das cotas nos concursos públicos.

Entre os anos de 2005 e 2010, um total de 18 estados brasileiros regulamentaram a Lei 10639/2003: um número que representa 66% (quadro 01), das unidades da Federação. No entanto, encontramos grande dificuldade na localização de municípios que a tenham regulamentado.

¹⁸ Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/Lei%2012.288%20-%20Estatuto%20da%20Igualdade%20Racial.pdf>> Acesso em 20 mai.2017.



O importante número de estados que a normatizaram não o fizeram por benesse, pois entendemos o resultado também como um reflexo da atuação do Movimento Social Negro, o qual continua a acreditar no processo educativo como uma das estratégias para a modificação do atual quadro de racismo e de exclusão social de significativas parcelas da população negra brasileira.

Quadro 1. Estados brasileiros que regulamentaram a Lei nº 10639/2003

Estado	Documentos regulamentadores e ano
Sergipe*	Resolução CEE nº. 347/2005
Mato Grosso do Sul*	Resolução CEE nº. 131/ 2005
Rio de Janeiro	Parecer CEE Nº 158 / 2005
Roraima*	Parecer CEE nº. 54/2006
Paraná*	Resolução CEE nº.04/2006
Mato Grosso*	Resolução CEE nº. 234/2006
Ceará*	Resolução CEE nº. 416/2006
Pernambuco*	Instrução Normativa (SEDU) nº. 06/2007
Piauí*	Parecer CEE nº. 181/2007
Alagoas*	Lei Estadual nº. 6814/2007
Bahia*	Resolução CEE nº. 23/2007 e a Resolução CEE nº23/2008
São Paulo*	Deliberação CEE nº. 77/2008
Rondônia*	Resolução CEE nº. 652/2009
Goiás*	Resolução nº. 03/ 2009
Amapá*	Resolução CEE nº. 75/2009
Rio Grande do Sul*	Resolução CEE nº. 297/2009
Espírito Santo*	Parecer CEE/ES nº. 2268/09 e a Resolução nº. 1967/2009
Paraíba	Processo CEE/PB nº0021983-5/2010 e Parecer nº 149/2010

Fonte: Jesus, Marluca Pontes Gomes. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/educacao-das-relacoes-etnico-raciais/49760/>> Acesso em 20 mai.2017.

A regulamentação da Lei 10639/2003 nos estados nem sempre se reflete na implementação/implantação nos municípios, ou mesmo na materialização de cursos, voltados para a preparação de docentes para atuarem com a temática, uma possibilidade citada nas Leis Orgânicas Brasília, Aracaju e Belém do Pará, por exemplo (Santos, 2005).

Infelizmente a formação de professores/as, nos municípios paraibanos, tem ficado, principalmente, a cargo de entidades que compõem o Movimento Social Negro. A título de exemplo podemos citar aqueles que são promovidos pelo Neabi, da Universidade Estadual da Paraíba, e localizado no *Campi* da cidade de Guarabira. De forma pioneira, nos anos de 2007 e 2008, foi ele quem realizou o Curso Literatura e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Rocha, 2013). A entidade também elaborou e



desenvolveu um novo curso de Especialização em Educação Étnico-racial na Educação Infantil, a qual vem sendo executada ao longo de todo este ano de 2017.

O Neabi/UFPB, logo após a sua fundação, no ano de 2011, promoveu dois cursos de Extensão (2012 e 2013) voltados às relações raciais. As atividades faziam parte do Programa de Promoção da Igualdade Racial e Valorização da Matriz Cultural Africana no estado da Paraíba/Nordeste/Brasil/PROAFRO. Este mesmo grupo desenvolverá, ao longo do ano de 2017, o projeto de extensão intitulado “Aulas públicas de história: formação, identidades e cidadania”, no qual a temática da educação para as relações étnico-raciais serão discutidas em escolas públicas.

Esses pontos, aliados a não regulamentação da legislação em 8 (oito) estados, pode ser entendido a partir da proposição de Maria Rita de Jesus Barbosa (2016, p. 261), a qual articula essas dificuldades e ausências com sendo:

influência das teorias raciais científicas elaboradas em meados do século XIX com credibilidade entre intelectuais do meio científico até as primeiras décadas do XX, uma nódoa que sociedade brasileira não conseguiu superar, podendo ser ilustrada a partir das dificuldades para materialização da Lei no 10.639/03 nas instituições escolares e na efetivação de outras políticas de ações afirmativas.

Apesar das entraves e dificuldades, observamos que houve avanços, pois saímos de legislações estaduais e municipais, algumas das quais não alcançavam os estabelecimentos de ensinos particulares de educação, para uma norma nacional que tem o poder de ser aplicada em todas as escolas: independentemente de seu regime jurídico.

Durante o período de incertezas que o Brasil vive, período este deflagrado pela chegada ao poder de um grupo político ilegítimo e altamente impopular (cujos interesses mostram-se e principalmente voltados para grupos estrangeiros e do grande capital), muito se fala sobre a revogação da Lei 10639/2003 e dos retrocessos advindos deste ato. Tal possibilidade, a nosso ver, realmente pode acontecer, haja visto as seguidas vitórias que o grupo vem obtendo - tanto na Câmara dos/as Deputados/as Federais quanto no Senado. Num cenário como este, a revogação nos remeteria para os anos pós-1988 e nossas atividades viriam a serem pautadas e amparadas pelos Artigos 215 e 216 da Constituição Federal, num cenário que, aliás, já foi discutido por Rocha (2013) bem como pelas Constituições estaduais e Leis Orgânicas.

Assim, a diversidade, um tema tão caro para nós intelectuais ativistas, se encontra protegida pelo inciso V do 3º parágrafo do 215º Artigo¹⁹, que prevê “a valorização da diversidade étnica e regional.”. Já o Artigo 216¹⁶ assevera: “o patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem”. No mesmo dispositivo encontramos temas os quais nos são de grande importância, e em defesa dos quais continuaremos em luta e em mobilização, no sentido da construção de uma sociedade mais justa e com equidade.

AS CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E SEU POTENCIAL DISCURSIVO

As Ciências Biológicas e seus diferentes conteúdos também poderão contribuir para a Educação e para as relações étnico-raciais, sendo o objetivo deste texto contextualizar algumas possibilidades para que esta articulação ocorra de forma adequada e com qualidade.

A Biologia, constituída no final do século XIX e a partir de sistematizações advindas, por exemplo da fisiologia, citologia e genética, trouxe uma nova forma de ver a vida, e não somente os seres vivos (Portocarrero, 2009). O pensar renovado difere, radicalmente, da História Natural, a qual se mostra firmemente voltada para o campo do visível, do detalhamento e da descrição minuciosa do mundo natural (Duarte, 2010). Entre ambas observa-se uma descontinuidade. Entretanto, as duas compartilham sua utilização por correntes políticas, uma vez que “a História Natural foi um esteio do poder dos grandes impérios modernos, e a Biologia se prestou admiravelmente aos anseios nacionalistas desde fins do século XIX” (Duarte, 2010, p. 35). Durante todo o período dos noventa, a nova área do conhecimento se firmou tanto em práticas científicas quanto em complexas relações sociais, como um campo específico que mantém íntimo vínculo e sistematizações com a vida política e cultural (Duarte, 2010). Com esse perfil, é que ela apresenta temas e conteúdos os quais poderão contribuir para a educação étnico-racial.

Na sociedade brasileira a Biologia “surgiu mesclada à ampla recepção da eugenia, no bojo dos intensos debates sobre a inferioridade da população mestiça e das possíveis soluções para tal problema” (Duarte, 2010, p. 37). Esse perfil inicial não

¹⁹ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaoconsolidado.htm>
Acesso em 20 mai.2017.

impede que reelaborações e novas construções sejam concebidas, no sentido de inseri-la no debate da educação para as relações étnico-raciais. Alguns apontamentos nesse sentido podem ser lidos nos escritos de Silva (2016), no qual o autor discorre a respeito dessa articulação à luz da interdisciplinaridade, complexidade e da sua pregnância.

O CNE, por meio das “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais”, obra publicada pelo Ministério da Educação, já propunha, em 2006, a entronização de áreas das ciências naturais no debate da educação para as relações raciais. No documento estava assim escrito: “A biologia, a matemática, a física e a química destacam-se como disciplinas que, integradas, são capazes de desconstruir conhecimentos que afirmam as diferenças como inferioridade e que marcam a condição natural de indivíduos e grupos interétnicos” (Brasil, 2006, p. 196). Em relação especificamente à Biologia, as Orientações sugerem que a atenção do/a educador/a:

poderia recair sobre os estudos de epiderme, genes, constituição capilar, questões específicas da saúde da população afrodescendente, tais como pressão arterial elevada e os males que causam, além da anemia falciforme. Parte das doenças que acometem a população negra de nosso país decorre de problemas sociais, entre eles o racial, ou seja, são decorrentes de discriminação racial, de racismo institucional. Pesquisar as origens dessas doenças e a maneira de evitá-las é construir conhecimentos significativos (Brasil, 2006, p. 196).

A orientação acima é perfeitamente factível, mas caso o discurso em sala de aula não transcorra de forma interdisciplinar e apontando para a vulnerabilidade e ou aspectos culturais correremos o sério risco de contribuirmos para que novas elaborações discursivas de cunho racista e estigmatizantes sejam criadas e disseminadas. Os genes, por exemplo não podem ser estudados apenas como os guardiões da herança, mas também “na reconstrução de origens ancestrais e na identificação de laços familiares” (Jakcson; Borgelin; 2010, p. 75). Estas informações, ao contrário de serem trabalhadas no sentido de questionarem quem é negro/negra no Brasil, ou para se advogar a favor da mestiçagem, poderão coadjuvar na construção de uma identidade negra positivada. A doença, por sua vez, não pode ser vista apenas pelo prisma do natural, pois a esta “não se reduz a uma mera evidência “orgânica”, “natural”, “objetiva”. Ela é também uma realidade construída histórica e socialmente” (Diniz, 2003, p. 359). A expressão “problemas sociais” é a chave para que se busque uma discussão interdisciplinar e contextualizada em articulação com a vulnerabilidade da população negra, pois relações sociais excludentes negam a este grupo um pertencimento e determinam condições especiais de vulnerabilidade.



Uma experiência exitosa dessa articulação, entre o ensino de Biologia e a Lei n° 10639/2003, é citada por Müller; Santos; Gonçalves (2012, p. 233), ao discorrerem sobre o trabalho de um professor que “elegeu as doenças relacionadas à população negra para estudar com suas turmas. Ressalta que os(as) discentes têm se mostrado muito interessados e estão produzindo um bom material sobre a temática.”.

Assim, com base no exposto, este texto elege o sangue e os sangradores como temas que poderão ser trabalhados e estudados nos ensinos Fundamental e Médio, em articulação com a Lei n° 10639/2003, e de forma interdisciplinar com a História.

BENNE-SO: PALAVRAS E DENOMIÇÕES QUE VEM DE LONGE

“Quando não souberes para onde ir, olhas para trás e saibas pelo menos de onde vens” (Gonçalves, 2009, p. 569). Com estas palavras convido os/as leitores/as a pensarem a Lei 10639/2003, em articulação com o Antigo Egito.

Os/as nilotas (*remetu-kemi*²⁰) chamavam seu território de *Kemi*, a Terra Negra, ou de *Ta-meri*, a Terra Amada, ou ainda de *Ta-netjeru*, a Terra dos Deuses. A denominação Egito, segundo Estrabão (64/63 a.C. - 21 d.C.), é uma identificação externa originária da Grécia e deriva de “*Aegeouyptios*” ou terra abaixo do Mar Egeu (Araújo, 2015). Uma informação que difere da proposta de Lopes (2011, p. 99), que sugere que a denominação grega derivaria da “expressão egípcia *Hewet-ka-Ptah*, “mansão do espírito de *Ptah*”, que designava o templo desse deus em Mênfis²¹”. Os/as *remetu-kemi* denominavam os povos do deserto (*descheret*) como *khaseitu* e os pretos da região ao Sul da primeira catarata, os/as núbios/as de *nehesiu* dois dos povos, por eles/as oriundos de terras estrangeiras (*kahaset*).

Os termos aqui citados tornam-se importantes, no sentido de apresentarmos as denominações que os/as próprios/as *remetu-kemi* usavam, uma vez que a literatura dessa área se mostra repleta de uma nomenclatura grega, que está intimamente vinculada a um discurso que nega uma presença negra na *Ta-netjeru*.

Infelizmente, o discurso que nos chega através da mídia é ainda muito limitado e racista, no tocante ao que é transmitido a respeito do povo da esfinge. Um exemplo disso é a perpetuação de uma Cleópatra branca e da aceitação da antiga frase, creditada

²⁰ Povo da terra negra.

²¹ Denominação grega para a cidade egípcia chamada de *Mennufer* e que corresponde ao atual Cairo.



ao historiador grego Heródoto (484 a.C. - 425 a.C.), que teria dito: “o Egito é uma dádiva do Nilo” (Ki-Zerbo, 2009, p. 80), o qual transfere para esse rio (*Iteru*) toda a pujança e desenvolvimento ocorridos nesse território, localizado no Nordeste do continente africano. Tal frase oculta um território rico em minerais e um povo criativo e desenvolvedor, de ciência e tecnologia, e também esconde a avançada medicina que era desenvolvida em seu território. Assim, segundo Diop (1954, p. 401), “a civilização que o negro reclama poderia ter sido criada por qualquer outra raça humana, na medida em que se possa falar de uma raça que tivesse sido colocada num berço tão favorável e único” (*apud* Diop, 2014, p. 96).

No Brasil, a presença negra na região do continente africano foi trazida por pelos/as intelectuais negros/as Lélia Gonzales (1935 - 1994) e Adias do Nascimento (1914 - 2011). Gonzales (1988) nos apresentou a autonomia que as mulheres (*st*) egípcias tinham na terra da Esfinge, o que as diferenciavam de outras representantes do sexo feminino e que viviam em territórios próximos. Suas palavras podem ser reforçadas, por exemplo, por um adágio veiculado ao longo do Novo Império (1560 a.C. – 1070 a.C.): “Não controles tua esposa em casa quando sabes que é eficiente. Não digas: onde está?? Ou traga!! Pois ela terá posto no local correto. Observe-á em silêncio e então reconhecerá sua habilidade” (Martín-Albo, 2013, p. 389). Nascimento (1980, p. 251), por sua vez, nos indicou alguns pontos relativos à esta antiga civilização. De acordo com o autor, era, “as inundações que forçavam providências coletivas de defesa e sobrevivência, que favorece a unidade e excluía o egoísmo individual ou pessoal”.

Anos antes, Cheikh Anta Diop (1923 - 1986) se insurgiu contra o racismo científico ao falar de uma presença negra na *Ta-netjeru*, tendo por base tanto a craniometria quanto os registros de antigos viajantes europeus, que tiveram contato com os/as *kamitas* (Diop, 2011). Além dessas linhas de argumentação, o polímata senegalês também realizou um profundo e extenso estudo linguístico, no qual mostrou a “proximidade gramatical das línguas africanas actuais (quadro 2), tal como *wolof* e do egípcio antigo da XVIII dinastia” (Diop, 2014, p. 164).

Uma semelhança entre os/as *kamitas* e grupos africanos subsaarianos é apontada por Harris (1993). De acordo com o pesquisador, existe uma noção compartilhada “de que os ossos de uma criança vêm do esperma do pai, e a carne da mãe”. Visões essas que podem ser interpretadas à luz das palavras do egiptólogo Babacar Mbaye Diop (2014, p. 111), para quem: “muitos dos traços da civilização egípcia antiga não podem,



de facto, ser compreendidos caso se desconheçam as características das culturas da África Negra”. A frase vai de encontro às percepções racistas, que insistem em buscar as origens desse povo exclusivamente fora do continente africano.

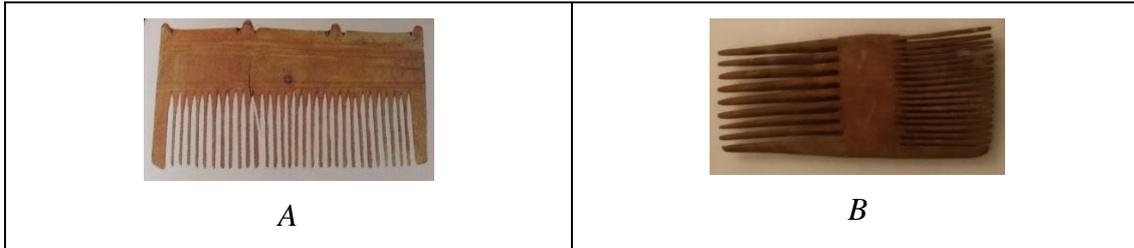
Quadro 2. Proximidade entre o egípcio clássico da XVIII e o *wolof* atual.

Egípcio clássico ¹		Wolof	
<i>KEF i</i>	eu agarrei	<i>KEF nâ</i>	eu agarrei
<i>KEF ek</i> (masc)	} tu agarraste	<i>KEF nga</i>	tu agarraste
<i>KEF et</i> (fem)		<i>KEF na</i> ²	ele agarrou
<i>KEF ef</i> (masc)	} ele ou ela agarrou	<i>KEF ef</i>	} agarrou-se/agarrámos
<i>KEF es</i> (fem)		<i>KEF es</i>	
<i>KEF nen</i>	nós agarrámos	<i>KEF nen</i>	nós agarrámos
<i>KEF tem</i>	vós agarrastes	<i>KEF ngèn</i>	vós agarrastes
<i>KEF sem</i>	eles agarraram	<i>KEF nanu</i>	eles agarraram

Fonte: Diop (2014, p. 165).

A presença negra pode ser inferida, por exemplo, pela observação de artefatos arqueológicos presentes em diferentes museus. Em um deles, o Museu Arqueológico de Lisboa, encontramos um pente (garfo) de madeira para cabelos acarapinhados (figura 1); uma manufatura praticamente sem nenhuma utilidade para pessoas de cabelos lisos. A existência de um povo negro na *Ta-netjeru* também pode ser sugerida a partir de análises de imagens radiográficas, as quais identificaram, em uma múmia do período Ptolomaico (305 a.C. – 30 a.C.), um caso de câncer de próstata (Prates, Sousa, Oliveira, Ikram, 2011). As modernas ferramentas de biologia molecular as quais permitiram a identificação de caso de doença falciforme em múmias do período pré-dinástico (anterior a 3000 a.C.) “pertencentes” ao Museu Arqueológico Etnográfico de Turim (Cuenca-Estrela; Barba, 2004), também contribuem para a geração de argumentação num mesmo sentido, pois esses achados se mostram extremamente sugestivos, uma vez que são doenças prevalentes na população negra.

Figura 1. Pentas de madeira para o cabelo. Dois exemplos da diversidade humana na *Ta-netjeru*..



Fontes: A) Histórias cotidianas as margens do Nilo (2007, p. 35). B) Foto de acervo Pessoal.

A PRÁTICA DA MEDICINA NA *TA-NETJERU*

De acordo com Harris (1993, p. 125), Athotis (Hórus Djer), o segundo Faraó (*Per aa*) da Primeira Dinastia (3000 – 2800 a.C.), “praticava a medicina e escreveu obras anatômicas que ainda sobreviviam até o século III a.C.”. Como podem ser vistas, as referências da atividade médica entre os/as *remetu-kemi* remontam aos primórdios do período Arcaico. A prática continuou ao longo de outras dinastias, qual seja: a compilação das informações em compêndios, os quais são denominados como papiros médicos. Destes, um total de 14 foram localizados e estão presentes em diferentes museus do mundo.

Um significativo número de fontes concorda que a palavra *swnw* (lê-se *sewnew* ou *sounou*), era usada, entre o povo da esfinge, para designar os/as médicos (Nunn, 1996; Sullivan, 1996; Botelho, 2013). A medicina praticada na *Ta-Netjeru* já era profundamente respeitada, não somente pelos/as *remtu-kemi*, mas também por habitantes de diferentes territórios, os quais, por meio de seus mandatários/as peticionavam os/as *Per-aa*, solicitando a estes/as que *swnw* lhes fossem enviados/as. Um exemplo que pode ser citado é *Shama-Adda*, o qual solicitou, ao *Per-aa Akenaton*²², o envio de um/a *swnw/t* para prestar serviço à sua corte.

A escrita permitia a denominação de acordo com o sexo do/a profissional, sendo as médicas conhecidas como *swnwt* e os médicos como *swnw*. Esta flexão também existia quando do uso da escrita hieroglífica, numa diferenciação que nos permite sugerir a presença feminina entre os/as *swnw* os/as *remetu-kemi* (figura 2). Uma homenagem a esses/as *swnw/t* foi realizada pelos/as formandos/as em medicina da Universidade Federal da Paraíba, pois na placa da turma de 1982.2 vemos um desses

²² Pertenceu à XVIII dinastia (1550 a.C. – 1292 a.C.)



antigos/as trabalhadores/as da arte de curar, o/a qual pode ser reconhecido/a pela presença do *nemsit* (toucado) em sua cabeça (figura 2).

Figura 2. A) A esquerda o hieróglifo para *swnw* (médico) caracterizado pela presença masculina pela flecha e pelo pote. A direita temos a denominação feminina *swnwt* (médica) na qual o determinativo para o sexo é dado pela figura em semi-círculo. B) Representação de um/a *swnw/t* usando o típico *nemsit* do povo da esfinge.



Fontes. A) Nunn (1996, p. 115). B) Foto de acervo Pessoal.

Uma das características da medicina executada as margens do *Iteru* (Rio Nilo) era a presença das especialidades médicas, havendo o/a *swnw khet*, especialista em abdômen. Cita-se ainda o *swnw irty* que corresponderia ao nosso/a oftalmologista. O/a *swnw/t* relaciona-se ao nosso/a proctologista e era denominado/a como *neru pehuyt*. Uma especialidade que pode gerar uma certa estranheza nos dias atuais é a *aaa mu khenu*, que seria o/a interpretador/a das águas, o qual seria um/a especialista em analisar os humores corporais. Os/as dentistas, por sua vez, eram conhecidos/as como *ibeh* (Nunn, 1996). Já um/a médico/a generalista era identificado/a apenas como *swnw/t*. Outras denominações encontradas nos sugerem que estes/as profissionais apresentavam uma estruturação hierárquica, havendo os/as *Mer swnw*; os/as *Senedj swnw*, chefe e inspetor dos/as médicas, respectivamente.

Dentre as antigas ativistas da medicina podemos citar *Peseshet (Pereshet)*, aquela que diagnostica, divide, partilha, arbitra (Jacq, 1996, p. 289). Durante o Antigo Império (2660 a.C. – 2180 a.C.), na 15^a/16^a, de acordo com Nunn (1996), era ela quem ocupava o cargo de supervisora das médicas (*Imyt-r swnwt*), uma posição hierárquica que confirma o papel da *st* citado por Gonzales (1988) e que também nos sugere a



presença de outras representantes do sexo feminino ocupando cargos dentro da hierarquia destes/as profissionais. A estrutura hierárquica entre os/as *swnw/t* é descrita no papiro de Ebers.

A prática da medicina também era realizada por integrantes da classe sacerdotal, muitos/as deles/as devotados/as *Sekhmet*²³, a deusa-leoa das pestes, guerras e da fertilidade da terra (Martín-Albo, 2013), sendo que Nunn (1996, p. 121), sem fazer uma descrição das atividades desenvolvidas, lista a presença dos/as *imy-r wab; kherep; imy-r wab; hemnetjer*. Já Botelho (2013) nos informa sobre o trabalho dos sacerdotes encarregados da realização de circuncisões (*seb*), os quais eram denominados de *Hemka* (Botelho, 2013).

Um aspecto interessante era o surgimento de novas denominações ligadas ao local de atuação do/a *swnw/t*. Desse modo, aqueles/as profissionais que trabalhassem junto à corte, nas colônias ou nas minas, eram chamados/as, respectivamente, de *Per aa swnw*, *swnw grergetl* e *Hérishef Neknet* (Botelho, 2013).

A SANGRIA: UM MÉTODO DE CUIDADO COM A SAÚDE ORIGINADO ENTRE OS/AS REMETU-KEMI

A sangria (*íth ou pekha*), modalidade de tratamento médico por meio do qual se retirava sangue da pessoa enferma buscando o tratamento de doenças, é uma das mais antigas intervenções de saúde da história da humanidade. O uso deste procedimento já era descrito no Papiro de Ebers, escrito em hierático²⁴ por volta de 1550 a.C. (Sullivan, 1996), no Novo Império (1560 a.C. – 1070 a.C.) durante a XVIII Dinastia. Andrade (2012), sem citar uma fonte, atribuía à escrita e às compilações nele encontradas a *Iwit*, um *swnw* que atuou no *Ta-meri* na cidade de *Uaset* (Tebas). Em relação à qualidade e funcionalidade desse papiro, Martín-Albo (2013) afirma que a antiga Grécia produziu algo semelhante apenas no século IV a.C.

Nos dias atuais, pode parecer estranho o desconhecimento da autoria de uma obra, mas, nesta época, para os/as *remetu-kemi*, todo o conhecimento originava-se do Deus *Toth* (ou *Thoth*), e no próprio documento, há a seguinte inscrição: “Seu guia é *Thoth*, que permite que os papiros falem por si mesmos,[é ele quem] compila tratados e

²³ Deusa da cidade Rehesu.

²⁴Forma de escrita usada na rotina diária pelos escribas, ela é cursiva, mais simples e rápida que o uso dos hieróglifos.



expõe o conhecimento para que os médicos possam seguir seu caminho” (Cuenca-Estrela; Barba, 2004, p. 60). Este remoto tratado médico assim descrevia o uso das sanguessugas: “Para tratamento da inflamação de partes do corpo, com congestão de sangue (*snfw*) e humores, você deve aplicar sanguessuga em toda a sua extensão, até que elas fiquem cheias e se soltem da pele” (Andrade, 2012, p. 136).

Fonte: Fotos de acervo pessoal.

O fato de a *íth* já ter sido descrita no Papiro de Ebers coloca a execução dessa prática, aproximadamente 1100 anos do nascimento do médico grego Hipócrates de Cós (466-377 a.C.), a quem, muitas vezes, é creditada o desenvolvimento da técnica de cura, uma afirmativa difundida, por exemplo, por Pimenta; Dantas (2014, p. 9), os/as quais afirmam que, para “a medicina europeia, como já referimos, a *íth* constituía um recurso terapêutico fundamental, baseada na concepção hipocrática e galênica de estrutura e funcionamento do corpo humano”. Essa era uma visão eurocêntrica, também compartilhada por Mukherjee (2012), ao relacionar a prática a Hipócrates e a Vesálius²⁵ (1514-1564). Para nós, este aparente “esquecimento”, esta negação das origens egípcias e, portanto, negras, deste procedimento, na realidade, representa um esforço da elite para “evitar ou impedir que o negro brasileiro, após a chamada abolição, pudesse assumir suas raízes étnicas, históricas e culturais” (Nascimento, 1980, p. 247).

A tumba do oficial e escriba *Userhart*, localizada na cidade de Tebas (*Uaset*), e construída no Novo Império (1560 a.C. – 1070 a.C.), durante o reinado *Per aa* Amenhotep II, o qual governou durante a XVIII dinastia, apresenta uma imagem da aplicação de sanguessugas na cabeça de uma pessoa (Thorwald, 1990). A antiguidade desse registro, é mais uma comprovação da utilização da *íth*, em um período bem anterior ao praticado pelos/as gregos/as.

Entre o povo da esfinge, a *íth* era um tratamento habitual, sendo que sua execução poderia levar à cura ou mesmo impedir o surgimento da infertilidade. Por esse motivo, eles/as frequentemente se purgavam (*sphḏ*) (Cuenca-Estrela; Barba, 2004). A realização da prática pelos/as *remetu-kemi*, provocando a perda e a circulação do *snfw*, está de acordo com a concepção dos/as mesmo/as em relação ao surgimento das enfermidades. A esse respeito, Gonzáles (2002, p. 67) afirma: “As doenças podem surgir através da obstrução dos vasos sanguíneos que causam assim o envelhecimento da pessoa. No caso das *st*, as enfermidades também podem obstruir os dutos sexuais,

²⁵ Médico belga considerado o fundador da anatomia moderna.



resultando em infertilidade. Um sintoma sério para os/as *kamitas* é a constipação e só pode ser evitada através da sangria.”.

O povo da esfinge demonstrava uma grande preocupação com a livre fruição, sem interrupções, das excreções bem como dos líquidos internos do corpo e, com base nesta inquietação eles/as com regularidade realizavam a *pekha*. Praticavam ainda a *seb*, por razões religiosas, e também para evitar o acúmulo de esmegma, o qual, para a concepção da época, poderia “impedir o fluxo de urina e do sêmen” (Friedman, 2002, p. 17). Essa preocupação com o dueto obstrução (*shena*)/fruição articula-se com o conceito de surgimento das doenças (*bibi*), as quais ocorriam, pois o *wehedw* e o *st.t*, agentes malignos causadores de dor (*ahu*) e enfermidade, circulariam, juntamente com os líquidos vitais (*nh*) tais como a urina (*wss'yt ou mwyt*); suor (*ftd*); menstruação (*hsmn*) e o sêmen (*m^{ey}*), pelas redes e canais do corpo (*h'w*). Um conceito que antecipou, em séculos, a teoria humoral proposta por Hipócrates de Cós no século V a.C. (Cuenca-Estrela; Barba, 2004).

OS SANGRADORES PARA ALÉM DA TA-MERI

O sangue também apresentava grande importância entre os povos da região Congo-Angola. Para os povos deste território o ser humano era formado por “quatro elementos que asseguravam a vida em virtude de sua harmonia: o corpo (*nitu*), o sangue (*menga*), considerado uma espécie de fluido vital, posto que carregava a alma (*mo-oyo*), e o *dulo*, que vinha a ser tanto a sombra do corpo quanto o espírito” (Soares, 2001, p. 430). Uma composição dos reinos e dos povos desta região atlântica da África Central²⁶ é apresentada no quadro 3.

Quadro 3. Reinos e povos da África-central

Reinos	Época	Povos
Luba e Lunda	C ²⁷ . XIII	<u>lubas, lundas</u>
Congo	C. XIV-XV	congos
Loango	C. XIV	vilis
Tios	C. XIV	tios (tequês ou angicos)
Andongo (Angola)	C. XVI	ambundos

²⁶ Região na qual, na contemporaneidade, localizam-se os seguintes países: Angola, Chade, Congo-Brazzaville, Camarões, Gabão, Guiné Equatorial, São Tomé e Príncipe, República Centro-Africana.

²⁷ Dada a incerteza na datação usa-se a abreviatura C., a qual significa cerca de.



Essa grande importância dada ao sangue, por diferentes povos do continente africano, pode ter influenciado para que a atuação como barbeiro sangrador, nas mais diferentes localidades da Colônia e no Império, tenha sido desenvolvida, em grande maioria, por homens negros: fossem eles escravizados, forros ou livres. De acordo com Figueiredo (2008, p. 116), não há “nenhuma referência à presença de mulheres nesse ofício”. Já em Pimenta (1998) temos que: 64% dos profissionais, aqui radicados, eram africanos ou seus descendentes, sendo esta uma importante fonte de renda para os mesmos ou para seus senhores/as, que os colocavam para atuar como escravizados de ganho. Um bom exemplo da atuação desses homens, bem como a repressão racista aos mesmos pode ser observada no filme o “*Sangrador e o Doutor*”, ambientado no Rio de Janeiro de 1820. A produção, dirigida por Hércio Puglisese, apresenta Antônio Pompêo²⁸ (1953 - 2016) interpretando Benedito, um negro forro de aproximadamente 50 anos de idade, que atuava como sangrador/barbeiro, por meio de uma autorização de trabalho conquistado por ele após exame realizado junto à Fisicatura Mór. Apesar disso, ele é castigado após ter sido acusado de curandeirismo.

Antonio Pompêo levou para as telas um pouco da vida de homens negros que atuaram em diferentes pontos do Brasil. Na antiga Cidade da Parahyba, atual João Pessoa, temos o registro, que data do final do século XIX, da atuação de dois cirurgiões barbeiros negros: João Barbeiro, “um preto bem educado que atendia a rigor os seus clientes”, e Antônio Leite, “um preto baixo barrigudo de enorme papada”, que eram considerados peritos nessa arte (Sá, 1999, p. 181). A mesma autora nos dá conta de que o médico João Maciel, ainda nos idos de 1915, em artigo de primeira página do periódico *A União*, se manifesta a favor dessa prática. Na Corte Imperial²⁹, em 1820, Vicente, que havia sido trazido de Angola, foi aprovado para exercer o ofício de sangrador (Pimenta; Dantas, 2014). Já em Recife, capital de Pernambuco, registra-se a presença de Pai Manoel, protagonista que atingiu grande notoriedade quando da ocorrência da epidemia de cólera nos idos 1856, por ter curado várias pessoas dessa

²⁸ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=P7GYjFbYXdk>> Acesso em 20 mai.2017. Artista e ativista negro.

²⁹ No Rio de Janeiro encontramos o Beco dos Barbeiros, que interliga à Rua 1º de Março à Rua do Carmo e onde alguns destes antigos sangradores também atuavam.



terrível doença (Diniz, 2003). Figueiredo (2008) nos apresenta, na cidade de Belo Horizonte, em 1900, um sangrador, o Sr Moura, tido como muito simpático, e que além de cortar barba e cabelo era sangrador e alugava as sanguessugas para os/as médicos que não as possuíam. A atuação profissional destes homens foi imortalizada pela obra de Jean Baptiste Debret (1678 – 1848) “o cirurgião negro” o qual apresenta um sangrador em atuação aplicando ventosas nos idos dos 1800.

Um ponto que também merece destaque é a visão positiva que os/as *kamitas* e os povos de Congo-angola apresentavam do sangue. Era uma percepção totalmente diferente daquela que é descrita, por exemplo, na Europa do período medieval, onde o tecido “vincula-se ao tabu da impureza e sujidade” (Figueiredo, 2008, p. 64).

O uso das sanguessugas, para a realização das *íth*, estava presente em Manuais de Medicina do século XIX. Um deles, o “*Guia Prático de Saúde de Chernoviz*”, citado por Figueiredo (2008, p. 114), assim descrevia seu uso, indicando “quais os melhores lugares do corpo, associando-os ao incômodo, para se “deitar as bichas”, para utilizarmos uma expressão que pode ser lida na gravura de Debret, naquilo que retratava uma loja de barbeiros. Com riqueza de detalhes, a obra relatava onde elas se localizavam: “sobre o peito na *pleuris*, atrás dos ouvidos nas congestões cerebrais, ao redor dos olhos em algumas oftalmias, e as vezes que for indicado o tratamento *antiphogistico*, pouco energético”.

Nos dias atuais, trabalhar com as *íth*, em sala de aula, permitirá uma ação interdisciplinar entre a Biologia e a História. Esta articulação propiciará “um olhar mais abrangente ao objeto, sem, contudo, fugir dos critérios disciplinares” (Vieira, 2010, p. 239). Na visão de Moraes (2012, p. 127), ela ainda propicia “a unicidade do conhecimento e a superação de sua natureza fragmentada e reducionista”, oportunizando uma ação interativa entre as áreas de conhecimento e levando a um redimensionamento, o qual permitirá que as diferentes disciplinas se interpenetrem, abrindo-se, assim, “um leque de múltiplas possibilidades didáticas para que os/as educadores/as trabalhassem com os/as alunos/as em sala de aula (Oliveira, 2015, p. 31).

BOLO-SO: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, apresentamos a importância e o impacto e os desdobramentos provocados pela Lei nº 10639/2003, que tornou obrigatória a discussão da temática

étnico-racial em todos os estabelecimentos de ensino, nos níveis fundamental e médio, públicos e particulares, e tendo sua regulamentação em 18 estados brasileiros. Na Paraíba, a UFPB, em 2015, aprovou a resolução nº 016, que obriga a todos os cursos de graduação a apresentarem um componente curricular voltado à Educação das Relações Étnico-raciais. Esta abertura passou a permitir, de forma oficial, que a Biologia, por exemplo, contribuísse para a formação de novos/as profissionais, que tivessem contato com temas que articulasse a Lei e os assuntos voltados para esta área do conhecimento.

Aqui, articulamos a Biologia à História ao trazermos as sangrias como um método de saúde já realizado pelos/as *remetu-kemi*, um povo negro do continente africano, que contribuiu para a formação da *Ta-netjeru*. A leitura nos permite observar a presença da mulher entre a classe médica, bem como similaridades entre o povo da esfinge e os grupos humanos residentes abaixo do Saara.

O material aqui apresentado poderá contribuir para o processo de ensino aprendizagem de Biologia e História, desde que a temática seja discutida em sala de aula de forma interdisciplinar. A leitura também permitirá aprofundemos nas discussões, que visam apresentar as contribuições do povo *kamita* para a humanidade

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos H. Viana. *História ilustrada da medicina na Antiguidade*. A medicina no seu contexto sociocultural. São Paulo, Baraúna, 2012.
- ARAÚJO, Luís Manuel de. *O Egito faraônico uma civilização com três mil anos*. Lisboa: Editora Arranha-céus: 2015.
- BARBOSA, Maria Rita de Jesus. A influência das teorias raciais na sociedade brasileira (1870-1930) e a materialização da Lei no 10.639/03. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 10, n. 2, 2016, p. 260-272.
- BOTELHO, João Bosco. *História da medicina: da abstração à materialidade*. Manaus: Valer Editora: 2013.
- BRASIL. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD: 2006.
- CUENCA-ESTRELA, Manuel; BARBA, Raquel. *La medicina ele l antiguo Egipto*. Madri: Aldebaran: 2004.
- DINIZ, Ariosvaldo da Silva. As artes de curar nos tempos do cólera. In: CHALOUB, Sidney et al (orgs.). *Artes e ofícios de curar no Brasil*. Campinas: Editora da Unicamp: 2003, p. 355-385.
- DIOP, Babacar Mbaye. Estado das investigações acerca das semelhanças entre a arte egípcia antiga e a da África negra. In: DIOP, Babacar Mbaye; DIENG, Doudou. *A consciência histórica africana* (orgs). Luanda, Edições Pedagogo, 2014, p. 111- 124.
- DIOP, Cheikh Anta. *A unidade cultural da África negra*. Esferas do patriarcado e do matriarcado na antiguidade clássica. Luanda: Edições Pedagogo: 2014.



DIOP, Cheikh Anta. Origem dos antigo egípcios. In: MOKHTAR, Gamal. *História geral da África: África antiga*. Perdizes: Editora Cortez: 2011, p. 1-73.

DIOP, Cheikh M'BACKÉ. Cheikh Anta Diop: o homem e a obra. In: DIOP, Babacar Mbaye; DIENGA, Doudou (orgs.). *A consciência histórica africana*. Luanda, Edições Pedagogo, 2014, p. 87-110.

DUARTE, André de Macedo; CÉSAR, Maria Rita de Assis. *Michel Foucault e as lutas políticas do presente: para além do sujeito identitário de direitos*. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 19, n. 3, 2014, p. 401-414.

DUARTE, Regina Horta. A voz mais alta da Biologia. In: _____. *A Biologia militante*. 1. Ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG: 2010, p. 23-72.

FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves. *A arte de curar*. Cirurgiões, médicos, boticários e curandeiros no século XIX em Minas Gerais. Belo Horizonte: Argumentum: 2008.

FRIEDMAN, David M. *Uma mente própria*. A história cultural do pênis. Rio de Janeiro: Objetiva: 2002.

GOMES, Nilma Lino. *Educação e relações raciais: Discutindo algumas estratégias de atuação*. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GONÇALVES, Ana Maria. *Um defeito de cor*. São Paulo: Record: 2009, p. 569.

GONZÁLEZ, Fernando Gil. *Los cuidados intensivos en el Antiguo Egipto a través de los textos*. *Cultura de los Cuidados*, n. 34, 2012, p. 64-70.

GONZALEZ, Lélia. *A importância da organização da mulher negra no processo de transformação social*. *Raça e Classe*, Brasília, ano 2, n. 5, 1988, p. 2.

GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Editora 34: 2002.

HARRIS, James R. Medicina. In: HARRIS, James R (org). *O legado do Egito*. Rio de Janeiro: Imago: 1993, p. 1125- 149.

HISTÓRIAS COTIDIANAS AS MARGENS DO NILO. Rio de Janeiro: Folio: 2007.

JACQ, Christian. *As egípcias retratos de mulheres do egipto faraônico*. Lisboa: Asa Editores: 1996.

JACSON, FATIMAH L.C.; BORGELIN, Latifa F.I. How genetics can provide detail to the transatlantic african diáspora. In: OLANIYAN; Tejumola; SWEET, James H. (orgs.). *The african diáspora and the disciplines*. Indiana, 2010, p. 75-100.

KI-ZERBO, Joseph. *A África negra na Antiguidade*. In: _____. (org.). *História da África Negra*. Volume I. Lisboa: Biblioteca Universitária: 2009, p. 79-105.

LOPES, Nei. *Dicionário da antiguidade africana*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 2011.

MARTÍN-ALBO, Miguel. *Historia de Egipto*. Día a día en el Antiguo Egipto. Buenos airesv El Ateneov 2013.

MARTINS, José de Souza. *A diferença contra a desigualdade: as identidades sociais dinâmicas*. In: CAVALCANTE, Josefa Salete B.; WEBER, Silke; DWYER, Tom. *Desigualdade, diferença e reconhecimento* (orgs.). Porto Alegre, Tomo Editorial, p. 49-65, 2009.

MATOS, Regiane Augusto. *História e cultura afro-brasileira*. São Paulo: Contexto: 2009.

MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papirus: 2012.



MUKHERJEE, Siddhartha. *O imperador de todos os males*. Uma biografia do câncer. São Paulo: Companhia das Letras: 2012.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues; SANTOS, Ângela Maria dos; GONÇALVES, Vanda Lúcia Sá. Regional Centro-oeste. In: GOMES, Nilma Lino. *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03* (orgs.). Brasil, SECADI, 2012, p. 215-239.

NASCIMENTO, Abdias. *Quilombismo*. Editora Vozes, Petrópolis, 1980.

NUNN, John F. *Ancient egyptian medicine*. Oklahoma: Oklahoma Press: 1996.

OLIVEIRA, Ariosvalber, de Souza. *Umbuntungumuntongabuntu*: refletindo sobre os desafios e possibilidades do ensino da história e cultura das Áfricas à luz da Lei 10639/2003. In: OLIVEIRA, Ariosvalber, de Souza, SILVA, Moisés Alves, AIRES, José Luciano de Queiroz (orgs.). *Nas confluências do axé*. Refletindo os desafios e possibilidades de uma educação para as relações étnico-raciais. João Pessoa, CCTA, 2015, p. 15-36.

PIMENTA, Tânia Salgado. Barbeiros- sangradores e curandeiros no Brasil (1808-28). *História Ciências saúde-Manguinhos*, v. 5, n. 2, 1998, p. 349-374.

PIMENTA, Tânia Salgado; DANTAS, Rodrigo Aragão. Barbeiros-sangradores no rio de janeiro oitocentista: transformações de um ofício. *Revista da ABPN*, v. 6, n. 14, p. 06-24, 2014.

PINHEIRO, Viviane Potenza Guimarães, Preconceito, moralidade e educação moral para a diversidade. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16 n. 46, 2011, p. 215-234.

PORTOCARRERO, Vera. *As ciências da vida: de Canguilhem a Foucault*. 1. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz: 2009.

PRATES, Carlos; SOUSA, Sandra; OLIVEIRA, Carlos; IKRAM, Salima. Prostate metastatic bone cancer in an Egyptian Ptolemaic mummy, a proposed radiological diagnosis. *International Journal of Palenology*, v.1, n, 2, 2011, 98-103.

ROCHA, Solange Pereira. A Lei 10639/2003 na primeira década: reflexões, avanços e perspectivas. In: AIRES, José Luciano de Queiróz et al. *Diversidade étnico-racial & interdisciplinaridade: diálogos com as Leis 10639 e 11645* (orgs.). Campina Grande, EDUEFCG, 2013, p. 299-341.

SÁ, Lenilde Duarte. *Parahyba: uma cidade entre miasmas e micróbios*. O serviço de higiene pública, 1895 a 1918. Tese (Doutorado em Enfermagem), Universidade de São Paulo, 1999.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei no 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília, SECAD, 2005, p. 21-37.

SILVA, José Antonio Novaes. Reflexões estratégicas para a construção de uma educação antirracista. In: ALVES, Rita de Cássia Dia Pereira; NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa (orgs.). *Formação Cultural*. Sentidos epistemológicos e políticos. Cruz das Almas, Editora da UFPR, 2016, p. 51-67.

SILVA, Priscila. A subjetivação presente no discurso do protagonismo juvenil. *Revista Brasileira de Adolescência e Conflitualidade*, n. 0, p. 12-18, 2010.

SOARES, Márcio de Sousa. *Médicos e mezinheiros na Corte Imperial: uma herança colonial*. História, ciência, saúde, v. 8, n. 2, 2001, p. 407-438.

SULLIVAN, Richard. The identity and work of the ancient Egyptian surgeon. *Journal of the Royal Society of Medicine*, v. 89, 1996, p. 467-47.

THORWALD, Jürgen. *O segredo dos médicos antigos*. São Paulo, Melhoramentos, 1990.



VEIGA-NETO; Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, 2007, p. 947-963.

VIEIRA, A. Transdisciplinaridade: um caminhar da Ciência com a consciência. *In: MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel (orgs.). Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente. 1. ed.* Rio de Janeiro, Wak, p. 227-245, 2010.

Recebido em janeiro de 2017
Aprovado em março de 2017