



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO -- ISCED-LUANDA --

COORDENAÇÃO DO MESTRADO DO ENSINO DE HISTÓRIA

João Domingos Mabuaca

**ESCULTURAS MINTADI: OS SABERES ENDÓGENOS NO PROCESSO DE
FORMAÇÃO ARTÍSTICA DOS ESTUDANTES DO CURSO DE ARTES**

VISUAIS DO COMPLEXO ESCOLAR DE ARTES- CEARTE, LUANDA.

Luanda, 2025

**INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO --
ISCED-LUANDA --**

COORDENAÇÃO DO MESTRADO DO ENSINO DE HISTÓRIA

João Domingos Mabuaca

**ESCULTURAS MINTADI: OS SABERES ENDÓGENOS NO PROCESSO DE
FORMAÇÃO ARTÍSTICA DOS ESTUDANTES DO CURSO DE ARTES
VISUAIS DO COMPLEXO ESCOLAR DE ARTES - CEARTE, LUANDA**

JOÃO DOMINGOS MABUACA

Dissertação apresentada ao Programa de pós-graduação em Ensino de História do Instituto Superior de Ciências da Educação, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Manzambi Vuvu
Fernando

Coorientador: Prof. Dr. Alberto Kapitango
Nguluve

Luanda, 2023

**ESCULTURAS MINTADI: OS SABERES ENDÓGENOS NO PROCESSO DE
FORMAÇÃO ARTÍSTICA DOS ESTUDANTES DO CURSO DE ARTES
VISUAIS DO COMPLEXO ESCOLAR DE ARTES - CEART, LUANDA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de
História do Instituto Superior de Ciências da Educação como requisito parcial
para obtenção do título de mestre em ensino de História.

Aprovado, _____/_____/_____

BANCA EXAMINADORA

Presidente de Júri

1º Vogal

2º Vogal

EPÍGRAFE

«Toda sociedade deve preservar a sua herança histórica, socio-cultural como parte do seu saber endógeno» (UNESCO).

DEDICATÓRIA

A toda a família, em particular ao meu querido avô, Mestre Miguel Miankonfo.

AGRADECIMENTOS

A Deus criador, pelo seu amor e dom de vida;

Aos professores, Dr. Manzambi Vuvu Fernando, co-orientador Dr. Alberto Kapitango Nguluve e Dr. Espírito Santo Quarenta, pela paciência e o legado que passaram sobre o Tema que será transmitido de geração a geração. Esta orientação fez-me captar os conhecimentos endógenos e realizar observações sábias;

Aos meus irmãos, um agradecimento infinito, pelo incentivo académico; aos colegas e amigos que sempre incentivaram a alcançar o objectivo, os meus agradecimentos de todo o coração;

A todos os que, de algum modo ou outro, tornaram possível este trabalho, o meu profundo agradecimento!

RESUMO

O presente estudo analisa as Esculturas *Mintadi* como saberes endógenos e a sua pertinência no processo de formação artística para os estudantes do CEARTE. A investigação teve a seguinte questão: Por que *razão a Escultura Mintadi, suas técnicas e simbologia, enquanto saber endógeno, não é ensinada no CEARTE?* No percurso da investigação, procurou-se compreender os diferentes processos de criação, técnicas, o valor simbólico e a morfologia dos *Mintadi* e os seus contextos de produção, como expressão artística da memória colectiva de um povo. O objectivo deste estudo visa apresentar propostas didáctico-pedagógicas com vista à inserção das esculturas *Mintadi* e saberes endógenos nos Planos Curriculares do Curso de Artes Visuais e Plásticas no Complexo das Escolas de Arte (CEARTE). A investigação enquadra-se no âmbito do ensino da História de África e do valor da escultura enquanto texto e objecto de valor dentro da cosmovisão do povo *kongo*. A temática em abordagem é relevante, uma vez que vem preencher o vazio que se observa no Plano Curricular do ensino artístico do CEARTE, relativamente aos conteúdos específicos dos saberes endógenos, mormente referente às Esculturas *Mintadi*. Atendendo aos factores acima expostos, três razões fundamentais nortearam a presente investigação, *: o conhecimento endógeno constitui uma base importante para ensino das artes; a inexistência de debate académico sobre a arte endógena; a importância de se ensinar os saberes endógenos no subsistema de ensino artístico, como forma de preservarmos a nossa identidade cultural*. O Estudo revelou, de facto, que existe pouco conhecimento sobre a Arte dos *Mintadi* a nível do CEARTE e da sociedade em geral.

Palavras-Chave: *Mintadi, Curriculum, aprendizagem, Conhecimento Endógeno, Saber.*

ABSTRACT

The present study analyzes Mintadi Sculptures as endogenous knowledge and its relevance in the process of artistic training for CEARTE students. In the course of the investigation, an attempt was made to understand the different creation processes, techniques, symbolic value and morphology of the Mintadi, their contexts of production, as an artistic expression of the collective memory of a people. The aim of this study is to present didactic-pedagogical proposals with a view to inserting Mintadi sculptures and endogenous knowledge in the Curriculum Plans of the Visual and Plastic Arts Course at the Complexo das Escolas de Arte (CEARTE). The investigation falls within the scope of teaching African History and the value of sculpture as a text and object of value within the worldview of the Bakongo people. The theme under discussion is relevant, since it fills the Curriculum Plan of artistic education at CEARTE, with specific contents for the teaching of endogenous knowledge, mainly referring to Mintadi Sculptures. In view of the above factors, three fundamental reasons have guided this investigation, namely: endogenous knowledge constitutes an important basis for teaching the arts; the lack of academic debate on endogenous art; the importance of teaching endogenous knowledge in the artistic education subsystem, as a way of preserving our cultural identity. The Study revealed, in fact, that there is little knowledge about the Art of the Mintadi at the level of CEARTE and society in general.

Keywords: *Mintadi, Curriculum, learning, Endogenous Knowledge, Knowledge.*

LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS E TABELAS

FIGURA 1 MINTADI DE CURA OU DE ENFERMIDADE (41X19X20)	71
FIGURA 2 MINTADI DE PESCA E PROTECÇÃO	72
FIGURA 3 MINTADI DE FERTILIDADE	73
FIGURA 4 MINTADI AGRICULTURA	74
FIGURA 5 MINTADI, BATUQUEIRO, MENSAGEIRO	75
FIGURA 6 MINTADI, PROTECTOR DA COMUNIDADE	76
FIGURA 7 ESCULTURA ZINGILA MUNA FÚ, MAYEMBE, 2014.	80
FIGURA 8 ESCULURA NGOMA E ZULU. FONTE MAYEMBE (2014)	83
FIGURA 9 ESCULTURA N'SANDY A KINZONZI	84

TABELAS

TABELA 1 DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA SEGUNDO O GRAU DE ESCOLARIDADE	114
TABELA 2 QUE TIPO DE DEBATES OU CONVERSAS TEM OUVIDO EM RELAÇÃO AOS SABERES ENDÓGENOS NO CONTEXTO DAS ARTES?	115
TABELA 3 O NÍVEL DE CONHECIMENTO EM RELAÇÃO A ARTE DOS MINTADI COMO SABERES ENDÓGENOS.	116
TABELA 4 INSERÇÃO DE SABERES ENDÓGENOS NOS PLANOS CURRICULARES, SOBRETUDO NOS CURSOS DE ARTE PLÁSTICA.	118
TABELA 5 PERCEPÇÃO DOS ALUNOS EM RELAÇÃO AO PROCESSO DE INSERÇÃO DOS SABERES LOCAIS	119

GRÁFICOS

GRÁFICO 1 DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA SEGUNDO A IDADE	113
GRÁFICO 2 DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA SEGUNDO O DEBATE TEÓRICO SUBJACENTE ÀS ARTES E SUA RELAÇÃO COM OS SABERES ENDÓGENOS.....	115
GRÁFICO 3 DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA SEGUNDO OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO ...	116
GRÁFICO 4 - DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA SEGUNDO A INSERÇÃO DOS SABERES ENDÓGENOS NOS PLANOS CURRICULARES NOS CURSOS DE ARTE.....	117
GRÁFICO 5 DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA SEGUNDO A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS EM RELAÇÃO AO PROCESSO DE INSERÇÃO DOS SABERES LOCAIS	119

LISTA DE ABREVIATURAS

CEARTE-Complexo das Escolas de Arte

DINALE- Departamento Nacional de Arte Literatura e Espetáculos

DINARTE - Direcção Nacional de Arte

DINFA- Direcção Nacional de Formação Artística

DNETP- Direcção Nacional do Ensino Técnico-profissional

INFA- Instituto Nacional de Formação Artística

INFAC -Instituto Nacional de Formação Artística e Cultural

MINCULT- Ministério da Cultura

PROGEST- Gestão de Projecto

RDC- República Democrática do Congo

ÍNDICE

Epígrafe	III
Dedicatória	IV
Agradecimentos.....	V
Resumo.....	VI
Abstract	VII
 Lista de Figuras, Gráficos e Tabelas	 VIII
Figuras	VIII
Tabelas	VIII
Gráficos.....	VIII
 Lista de Abreviaturas	 IX
 INTRODUÇÃO.....	 10
CAPÍTULO I – QUADRO CONCEPTUAL.....	20
1.1. Definição de Termos e Conceitos	20
1.1.1. Cultura	20
1.1.2. Conceito de Arte	22
1.1.2.1. Artes Visuais	24
1.1.3. Currículo	25
1.1.4. Ensino e Aprendizagem	26
1.1.5. Escultura	27
1.1.6. Saberes Endógenos e Formação Artística.....	27
1.2. Conceito de Antropologia de Arte	30
 1.3. Teorias da Arte	 31

1.3.1. Teoria do Representacionalismo	34
1.3.2. Teoria do Formalismo	35
1.3.3. Teoria Institucional	36
1.3.4. Teoria de Collingwood e a Arte como Expressão	37
1.4. Teoria da Escultura.....	45
1.4.1. Teoria da Escultura Enquanto Texto	46
1.4.2. Teoria da Escultura Enquanto Objecto de Valor	47
1.4.2.1. A Valorização Prática da Escultura	48
1.4.2.2. A Valorização Utópica da Escultura.....	48
1.4.2.3. A Valorização Lúdica da Escultura	49
1.4.2.4. <i>A Valorização Crítica da Escultura</i>	50
 CAPÍTULO II – ESCULTURA MINTADI COMO SABER ENDÓGENO.....	52
2.1. Aspectos Geo-culturais e Políticos da População do Noqui (Manoki)	52
2.1.1. Dados Biográficos dos Informantes.....	55
2.2. Os Saberes Endógenos na Área Kongo.....	56
2.2.1. O Kindulu	57
2.3. <i>Escultura Mintadi</i>	59
2.3.1. <i>Produção de Esculturas Mintadi</i>	59
2.3.2. Ferramentas.....	60
2.3.3. Técnicas de Esculpir e Acabamento	60
2.3.4. <i>Significado e Função dos Mintadi</i>	60
2.4. <i>Consagração das Estatuetas Mintadi</i>.....	62
2.4.1. <i>O Ritual da Consagração</i>	62
2.5. <i>A Organização Sócio-política do Reino do Kongo</i>.....	63
2.5.1. <i>A Cosmovisão da Sociedade Kongo</i>	64
2.5.2. <i>Visão dos Bakongo sobre Deus</i>	65
2.5.3. <i>Visão sobre os Ancestrais</i>	66
2.5.4. <i>Visão sobre a Pessoa</i>	67

2.6. Amostras do Mintadi na Colecção do MNA	68
2.7. Fundamentos Conceptuais da Espiral na Arte	77
2.7.1. Zingila Muna Fú	80
2.7.2. Ngoma é Zulo	83
2.7.3. N'Sandy a Kinzonzi	84
CAPÍTULO III – POLÍTICAS DO ENSINO DAS ARTES EM ANGOLA	88
3.1. Desenvolvimento Cultural e Ensino das Artes	88
3.2. Retrospecto Histórico do Ensino das Artes	90
3.3. Estruturas do Ensino Artístico em Angola	94
3.4. Direcção Nacional de Arte – DINARTE (1980–1989).....	96
3.5. Instituto Nacional de Formação Artística e Cultural – INFAC (1989–1999)	97
3.5.1. Direcção Nacional do Ensino Técnico Profissional – DNETP (2000–2003)	100
3.5.2. Direcção Nacional do Ensino Técnico-Profissional – DNRTTP (2000–2003)	100
3.6. Instituto Nacional de Formação Artística – INFAC (2003).....	101
3.7. Escola de Artes Plásticas – O Barracão	103
3.8. O Subsistema de Ensino Artístico: os Manuais Vigentes	107
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO DOS DADOS, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO	110
4.1. Complexo das Escolas de Arte – CEARTE	110
4.1.1. Níveis e Componentes de Formação do CEARTE.....	110
<i>A Nível do Saber</i>	110
<i>A Nível do Saber-Fazer.....</i>	111
<i>A Nível do Saber Ser</i>	111

4.2. Ramos de Formação	111
4.2.1. Ramo Pedagógico	111
4.2.2. Ramo Artístico ou de Criação	111
4.3. Componentes de Formação	111
4.3.1. Componente de Formação Sócio-Cultural ou Geral.....	112
4.3.2. Componente de Formação Científica ou Específica.....	112
4.3.3. Componente de Formação Técnico-Artística	112
4.4. Questões Éticas.....	112
4.5. Apresentação dos Resultados do Estudo	113
4.5.1. Amostra	113
 CAPÍTULO V – PROPOSTA DE CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS PARA O	
ENSINO DAS ESCULTURAS MINTADI	121
5.1. Propostas de Conteúdos para o Ensino e Aprendizagem das Esculturas Mintadi	
.....	123
5.2. Conteúdos	123
 CONCLUSÃO.....	127
RECOMENDAÇÕES	129
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	130
APÊNDICE	–

INTRODUÇÃO

Ao que tudo indica, a proposta de ensino da Escultura *Mintadi* e sabres endógenos não faz parte, até então, do processo de ensino e aprendizagem nas Escolas de Arte, de modo particular no Instituto Médio Politécnico nº 9011. CEARTE- Complexo das Escolas de Arte. Esta arte esteve associada e praticada exclusivamente para fins ritualísticas em função de cada problemática e contexto que ponha em causa o bem comunitário ou individual entre os povos *bakongo*. Na actualidade, de acordo com os estudos semióticos da Escultura, de autoria de Greimas e colaboradores, a Escultura, independentemente do fim pelo ao se destina, pode ser estudada, tendo em conta 4 categorias analíticas: *Escultura enquanto texto*, *Escultura enquanto objecto de valor*, *Escultura enquanto objecto utópico* e *Escultura enquanto crítica*. É nesta perspectiva que se desenvolve a presente investigação e termina apontando algumas estratégias de intervenção concreta, mediante apresentação de proposta de conteúdos programáticos, com vista à sua inserção de forma faseada à aprendizagem da Escultura *Mintadi* no Instituto Médio de Arte-CEARTE. Para a efectivação do estudo, recorreu-se aos métodos etnográficos, numa abordagem qualitativa, com recurso à entrevista semi-estruturada, a um questionário, à pesquisa de campo e à observação directa *in sítu*.

A Escultura *Mintadi* constitui uma tomada de consciência colectiva da comunidade kongo. Retrata a essência e a filosofia da visão cósmica da cultura kongo, sua estética e capacidade imaginativa e criativa para cada situação e problemática da comunidade. Como veremos mais adiante, havia muitos *Mintadi* em função de cada contexto e objectivos, tudo em função dos medos, das angústias, protecção clânica, felicidade e, sobretudo, para o bem e segurança da comunidade. A cultura, como sabemos, é tudo o que o homem incorpora, por meio de um processo contínuo de aprendizagem, como padrão ou modelo de vida do seu grupo, aceite e partilhado por todos os membros, o qual dura no tempo e no espaço (Camuanha, 2019).

A investigação enquadra-se no âmbito do ensino da História de Africa e da Teoria da Escultura que a categoriza em duas dimensões: escultura enquanto texto e objecto de valor e de cultura dentro da cosmovisão do povo kongo.

A revisão da literatura permitiu a formulação da seguinte questão de partida: Por que razão os saberes endógenos sobre Arte dos *Mintadi*, suas técnicas e simbologia, não fazem parte do processo de ensino e aprendizagem dos Estudantes do CEARTE?

A relevância do estudo consiste no facto de que a Arte *Mintadi*, enquanto área de conhecimento, além de ser um modo de pensar, de propor novas formas de ver o mundo e de apresentá-las, é também uma construção humana que envolve relações com os contextos cultural, socioeconómico, histórico e político entre os povos africanos e em particular na cultura kongo. Este é o cerne da presente investigação, que a arte das Esculturas *Mintadi* seja introduzida nos planos curriculares do ensino das artes em Angola, através do (CEARTE).

O estudo das Esculturas *Mintadi* leva-nos a mergulhar nas nossas raízes culturais, pois, durante muito tempo, os *Mintadi* eram consagrados e utilizados para fins específicos, mediante uma cerimónia de entronização entre os Bakongo. A prática de Escultura, enquanto arte e instrumento de comunicação e prolongamento tanto através dos suportes como dos meios que a mãe natureza proporciona, data há mais de 1000 anos da nossa era. Durante a pesquisa, foram utilizados vários procedimentos metodológicos, desde a observação directa, pesquisa de campo, entrevista a alguns anciões detentores desta arte e conhecimentos endógenos, assim como também foi aplicado um questionário aos professores e estudantes do CEARTE em Luanda e Noqui

Actualmente, a prática de esculturas *Mintadi* ganhou novos contornos estéticos, face aos novos contextos e espaço. É neste quesito que reside a novidade deste estudo. A partir dos *Mintadi*, foi possível aprender novas expressões estéticas e nova morfologia, que permitem a qualquer artista transcender-se durante o seu processo criativo e textualidade plástica que ela proporciona. Daí o estudo recomendar a aprendizagem de esculturas *Mintadi*.

No percurso da investigação, procurou-se compreender os diferentes processos de criação, técnicas, o valor simbólico e a morfologia dos *Mintadi*, os seus contextos de produção como expressão artística da memória colectiva de um povo. O objectivo deste estudo visa apresentar propostas didáctico-pedagógicas com vista à inserção das esculturas *Mintadi* e saberes endógenos nos Planos Curriculares do Curso de Artes Visuais e Plásticas no CEARTE.

O Estudo revelou, de facto, que existe pouco conhecimento sobre a Arte dos *Mintadi* a nível do CEARTE e da sociedade em geral. A aprendizagem dos saberes endógenos e das Esculturas *Mintadi* por parte dos Estudantes do CEARTE irá aprofundar os conhecimentos, técnicas e significados sobre as diferentes morfologias e simbologia da Arte de Esculpir *Mintadi*, bem como os diferentes contextos da sua produção e estética.

Objecto de Estudo

O presente estudo, intitulado Esculturas *Mintadi*: os saberes endógenos no processo de formação artística - caso do CEARTE, em Luanda, aborda os saberes endógenos no processo de criação artística: desde a técnica, ao se tratar de peças de arte, o valor simbólico da arte e sua inserção no Currículo das Artes Visuais.

Domínio de Intervenção

O presente estudo enquadra-se no âmbito do ensino da História das Artes e da filosofia estética, baseado nas esculturas dos *Mintadi*, desenvolvida e praticada na cultura dos *Bakongo*, a sua visão cosmológica, socio-cultural, saberes endógenos como resultado da herança patrimonial e histórica, assim como o impacto da mesma para a nossa geração e, sobretudo, no contexto de Ensino-aprendizagem no Complexo das Escolas de Arte (CEARTE) em Luanda e nas comunidades do município do Noqui, na província do Zaíre.

Justificativa

O tema em abordagem é de grande importância, uma vez que, na falta da implementação de processos consentâneos de transmissão de saberes endógenos no ensino das artes, mormente o conhecimento das estatuetas *Mintadi*, perde-se a oportunidade de dotar o artista de conhecimento cultural importante para a criação das peças artísticas. Esta investigação é, de igual modo, importante na medida em que se volta para o conhecimento, o reconhecimento, o respeito e o resgate dos saberes locais, contribuindo para valorizar a identidade cultural dos estudantes e reduzir o desconhecimento sobre a cultura endógena.

Três razões levaram-nos a escrever sobre este tema:

A justificativa desta investigação baseia-se no pressuposto de que;

1. O conhecimento endógeno constitui uma base importante para ensino das artes;
2. A inexistência de debate académico sobre a arte endógena, simbologia e significação;

3. A importância de se ensinar os saberes endógenos no subsistema de ensino artístico no País, como forma de preservarmos a nossa identidade cultural.

Objectivo Geral:

Estudar estratégias didáctico-pedagógicas, que nos remeta a uma acção de intervenção, com vista à inserção das esculturas *Mintadi* e saberes endógenos nos Planos Curriculares do Curso de Artes Visuais no Complexo das Escolas de Arte (CEARTE).

Objectivos específicos:

1. Identificar o debate teórico subjacente às artes e sua relação com os saberes endógenos;
2. Caracterizar a constituição dos cursos de arte e a integração dos saberes locais nos planos curriculares;
3. Verificar como os saberes endógenos se processam na formação artística dos estudantes do curso de artes visuais;
4. Relacionar os saberes endógenos ao saber artístico ensinado no curso de artes visuais.
5. Propor conteúdos programáticos para ensino-aprendizagem da Arte dos *Mintadi*, suas técnicas e simbologia na especialidade de Escultura, como forma de preservar a herança cultural e artística dos nossos ancestrais.

Problemática

A formação na área de Artes Visuais, sem desprimor às demais, configura-se como uma das áreas importantíssimas no currículo escolar do ensino geral e superior. O sistema de ensino angolano deve merecer um tratamento rigoroso pelos agentes da educação, pois é por ela que se processa a manifestação artística enraizada nos povos.

Embora os professores das disciplinas ligadas à especialidade acima citada estejam a cumprir os objectivos propostos nos programas curriculares, é notório que certos saberes são ignorados, a exemplo dos *Mintadi* e dos saberes endógenos subjacentes às esculturas de origem africana. Não obstante a globalidade da humanidade em termos fundamentalmente das tecnologias, temos de compreender que os povos devem preservar a sua cultura, pois permite a sua identificação, diferenciação e posicionamento nesta aldeia global. Daí a necessidade de resgatar, transmitir e preservar a essência cultural do *Mintadi*. É dentro deste quadro de referências que formulamos a seguinte pergunta de partida:

Por que razão os saberes endógenos sobre Arte dos Mintadi, suas técnicas, simbologia, não fazem parte do processo de ensino e aprendizagem dos Estudantes do CEARTE?

A revisão principal da literatura e entrevistas preliminares permitiram a formulação do problema de estudo e da pergunta de partida. Assim sendo, para a materialização da presente investigação, levantou-se a seguinte hipótese:

Hipótese Principal

O desconhecimento dos saberes endógenos das comunidades étnicas de Angola, nomeadamente a Escultura Mintadi, por parte dos docentes do CEARTE, condiciona a sua integração no plano curricular do Curso de Artes Visuais.

Hipótese 1

A aprendizagem dos saberes endógenos e da Escultura Mintadi por parte dos Estudantes do CEARTE poderá aprofundar os conhecimentos, técnicas e significados sobre as diferentes morfologias e simbologia da Arte de Esculpir *Mintadi*, bem como os diferentes contextos da sua produção e estética.

Hipótese 2

A falta de conhecimentos endógenos como parte elemento identitário e patrimonial, bem como as diferentes formas e técnicas, as Esculturas Africanas e, em particular as Esculturas Mintadi, verão a sua cosmovisão filosófica, artística e técnica muito limitada e descontextualizada.

Métodos e Técnicas de Investigação

A metodologia como ciência do método denota o caminho a seguir para o alcance dos objectivos preconizados. Larosa e Ayres (2002) falam da escolha de procedimentos sistemáticos para a descrição e explicação de fenómenos que se traduzem no tema em investigação. Entretanto, muitas são as formas de pensar, organizar e realizar a investigação, dependendo do caminho que se segue. Reconhecido o objecto de investigação, sua problemática e ou pergunta de partida, foi necessário, para além de uma revisão atenta a nível teórico, seleccionar um método pertinente que permitisse orientar e estruturar a investigação. As técnicas seleccionadas possibilitaram a recolha de dados adequados para dar resposta às questões de partida.

Assim, utilizamos os seguintes métodos e técnicas de investigação:

Etnográficos

- a. Recolha de informação;
- b. Descrição dos objectos museológicos e sobretudo esculturas *Mintadi*;

Qualitativo

- a. Sistematização de dados
- b. Análise e interpretação de dados

Técnicas

- a. Entrevista
- b. Observação directa
- c. Questionário

□

Do ponto de vista da abordagem do problema, a investigação segue o método qualitativo. Esta forma de abordagem do problema considera que há uma relação indissociável e dinâmica entre o objectivo e subjectivo, entre o mundo real e o sujeito. Toda a informação é susceptível de lhe atribuir uma qualidade. A capacidade de abstracção do investigador na interpretação das estátuas *Mintadi* e atribuição de significados é relevante no processo deste tipo de investigação.

Na pesquisa qualitativa, os dados são recolhidos no contexto em que o fenómeno ocorre; a sua análise é desenvolvida ao longo do processo de recolha, os estudos apresentam-se de forma descritiva, com enfoque na compreensão, e a teoria é construída a partir dos dados empíricos, sendo posteriormente aprofundada com a leitura de outros autores. Assim, alguns dados encontrados passaram por tratamento quantitativo, complementando o esclarecimento da investigação e possibilitando uma maior compreensão ou generalização da realidade em foco.

Segundo o objectivo geral desta investigação, a abordagem caracteriza-se como descritiva, pois procura também descrever as características de determinado fenómeno “estatueta *Mintadi*”, através do uso de questionários, observação e entrevista.

Numa das fases da investigação, entretanto, a abordagem exploratória também foi utilizada, através de entrevistas com a comunidade escolar e alguns profissionais, visando proporcionar maior familiaridade com o problema investigado.

Tendo em conta a complexidade do assunto, utilizou-se também outros métodos que permitiram compreender o assunto em análise, é o caso do método

fenomenológico. Tal como foi apresentado por Edmund Husserl, este método propõe estabelecer uma base segura, liberta de proposições, para todas as ciências (Gil, 2008).

Para Husserl, as certezas positivas que permeiam o discurso das ciências empíricas são “ingênuas”. “A suprema fonte de todas as afirmações racionais é a ‘consciência doadora originária’.” (Gil, 2008).

Daí a primeira e fundamental regra do método fenomenológico: “avançar para as próprias coisas.” Por coisa entendemos simplesmente o dado, o fenómeno, aquilo que é visto diante da consciência (Prodanov & Freitas, 2013).

Assim sendo, a fenomenologia não se preocupa com algo desconhecido que se encontre atrás do fenómeno; antes e somente visa o dado, sem querer decidir se esse dado é uma realidade ou uma aparência, no caso, estátua *Ntadi*. O método fenomenológico não faz deduções nem empirismo. Consiste em mostrar e esclarecer o que são as estatueta *Mintadi*. “Não explica mediante leis nem deduz a partir de princípios, mas considera imediatamente o que está presente à consciência: o objecto.”. Portanto, com este método, limitamo-nos aos aspectos essenciais e intrínsecos do fenómeno, sem “lançar mão” de deduções ou empirismos, buscando compreendê-lo por meio da intuição, visando apenas os *Mintadi* (Prodanov & Freitas, 2013). Entretanto, isto não obstou à utilização do contributo metodológico da antropologia às ciências sociais, tendo em conta a interdependência das ciências.

Técnicas e Instrumentos

A colecta de dados é a fase da investigação com objectivo de obter e tratar as informações acerca da verdade científica sobre o assunto em análise. Neste sentido, a observação directa e o inquérito foram as técnicas mais frequentes para recolher dados. Foram elaboradas sob o fundamento das hipóteses estabelecidas como possíveis respostas ao problema. A materialização da técnica é normalmente acompanhada de instrumentos de recolha e armazenamento de informação.

A técnica investigativa é o mecanismo da praxe que concede vida ao procedimento metodológico (Prodanov & Freitas, 2013). Em bom rigor, os métodos escolhidos devem convergir com as respectivas técnicas e instrumentos, as quais devem concorrer ao desiderato a que concorre a indagação de partida. Dentre os diversos

instrumentos empregados que podem ser aplicados a fim de se obter informações, foram escolhidas fontes primárias (pessoas) e secundárias (documentos e textos). As técnicas associadas à constituição do *corpus* deste trabalho foram o levantamento bibliográfico, as entrevistas aos indivíduos envolvidos, a análise de documentos e a observação. Enfatizar o levantamento e análise dos documentos elaborados pelo Ministério da Educação e documentos afins.

Foram distribuídos questionários estruturados e dirigidos, proporcionando encontros entre o informante e o investigador. Quanto à aplicação de questionários, para definição dos procedimentos metodológicos aqui expostos,

Lakatos (2009, p. 203) diz que “questionário é um instrumento de colecta de dados, constituídos por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”.

Fez-se necessária, então, a adaptação desse questionário em forma de roteiro de entrevista semiestruturado, com a intervenção do entrevistador. Este instrumento foi constituído por perguntas fechadas e abertas, colhendo dados quantitativos e qualitativos.

A investigação é tão desafiadora que foi necessária a utilização de vários princípios metodológicos como a observação não-estruturada ou assistemática, com a participação do observador, individualmente, efectuada através de trabalho de campo. O suporte metodológico principal adoptado foi a pesquisa de campo, orientada para a compreensão do ensino de artes visuais no CEARTE em Luanda, com trabalho de terreno realizado no Município do Noki, Província do Zaire. Foi aplicada entrevista a pessoas conhecedoras dos saberes endógenos à volta dos *Mintadi*, anciões conhecedores da tradição oral e professores com formação específica em artes.

População e Amostra

O Universo ou população é o conjunto de seres animados ou inanimados que apresentam pelo menos uma característica em comum (Marconi & Lakatos, 2003). Na elaboração do presente trabalho, recorreremos ao questionário distribuído a um universo de **506** participantes, **403** alunos, **71** professores, **02** anciões do Noqui residentes em Luanda e **30** anciões do Município do Noqui, conforme os dados abaixo:

CEARTE- Complexo da Escola de Arte-Luanda nº 9011

42 Professores

249 Alunos:

Município do Noqui (Zaire)

Liceu nº 43

29 Professores

154 Alunos

02 Anciões residentes em Luanda

30 Anciões residentes no Município do Noqui, Província do Zaire

Estrutura do Trabalho

A presente Investigação, além dos aspectos introdutórios, o estudo estrutura-se em **05** capítulos, sendo que o **I capítulo** trata do quadro teórico conceptual referente aos principais termos e conceitos empregues no estudo, apoiando-se na literatura de especialidade, principais teorias da arte assim como os saberes endógenos que constituem componentes fundamentais na aprendizagem e prática da Cultura e esculturas da arte dos *Mintadi*. O **II Capítulo** aborda o contexto de Políticas Educativa no âmbito do ensino das Artes em Angola, o seu desenvolvimento, planos estratégicos e estruturas de suportes para o ensino artístico; o **capítulo III** é reservado para a compreensão de toda a filosofia subjacente à Arte de Esculpir os *Mintadi* na cultura Kongo e discorre sobre os diversos campos semânticos, técnicas de produção, a essência e simbologia sociocultural de que se revestem as esculturas dos *Mintadi* em torno de nuances sobre o ensino das artes em Angola.

No **capítulo IV**, **fez-se** análise e apresentação dos dados, baseados nos procedimentos metodológicos.

No **capítulo V**, **fez-se** a coroação de todo o labor de investigação que culmina com o enquadramento do estudo nos Planos Curriculares do curso de artes visuais, mediante à apresentação de propostas de Conteúdos Programáticos com vista à sua inclusão dos mesmos no Curso de Artes Visuais, sobretudo na especialidade de Escultura. O estudo termina, além da conclusão, com a apresentação de recomendações às entidades competentes, para que reflitam sobre a importância para a implementação e aprendizagem efectiva das Esculturas *Mintadi* e Saberes Endógenos nas Instituições de ensino artístico públicas ou privadas.

CAPÍTULO I – QUADRO CONCEPTUAL

Neste capítulo, apresenta-se uma revisão bibliográfica de alguns autores importantes e necessários para que se compreenda os termos que entendemos fundamentais na análise dos processos de transmissão de saberes endógenos.

.1.1. Definição de termos e conceitos

1.1.1. Cultura

De acordo com Martinez (2009), o vocábulo cultura provém do participio passivo do verbo latino *colo*, com outras flexões tais como: *colis*, *colere*, *colui* e *cultum*, que, em português, significa: cultivar, cuidar, ter cuidado, prestar atenção. A primeira definição de carácter científico sobre o termo cultura encontramos-la em Edward Burnett Tylor (1871), em sua obra *Cultura Primitiva*. Ele definiu-a como sendo todo o conjunto complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade.] (Martinez, 2009, p. 45).

Este conceito é tido pelos autores e investigadores das áreas das ciências sociais como o conceito clássico de cultura. Para Camuanha (2019, p. 57), «cultura é tudo o que o homem incorpora, por meio de um processo contínuo de aprendizagem, como padrão ou modelo de vida do seu grupo, aceite e partilhado por todos os membros, o qual dura no tempo e no espaço». Há algum tempo, o conceito de cultura obteve um grande sucesso fora do círculo estreito das ciências sociais, mas, hoje, um outro termo é frequentemente associado a ele “**identidade**”, cujo uso é cada vez mais frequente. Neste sentido, faz-se necessário discorrer sobre o termo identidade, antes do conceito de cultura.

Actualmente, as grandes interrogações sobre a identidade remetem frequentemente para a questão da cultura.

O termo identidade tem sido muito discutido ao longo do tempo e abriga diversas versões de cunho psicológico, filosófico, antropológico ou sociológico. Neste ponto, tem sido esclarecedora a perspectiva que oferece o sociólogo polonês Zygmunt Bauman, 2005, segundo a qual a identidade configura-se:

[...] em referência aos vínculos que conectam as pessoas umas às outras e considerando-se esses vínculos estáveis. O habitat da identidade é o campo de batalha: ela só se apresenta no tumulto.

Não se pode evitar sua ambivalência: ela é uma luta contra a dissolução e a fragmentação, uma intenção de devorar e uma recusa a ser devorada. Essa batalha a um só tempo une e divide as suas intenções de inclusão e agregação misturam-se e complementam-se (Baumann, 2005, p. 44).

Como podemos apreciar, o sentido de ser um processo dinâmico, aberto, excludente e influente é, para nós, de importância vital. Com isso, só se pode falar em construção identitária enquanto experimentação infundável (Bauman, 2005).

Por um lado, resultou significativo confirmar que a identidade deve ser salvaguardada, sobretudo nos tempos actuais. Nas ciências sociais, discute-se muito sobre isto, sobretudo no contexto de estudos teóricos que tem que ver com a pós-modernidade e suas problematizações. Este aspecto é crucial para todos nós, africanos e angolanos em particular, pelo que importa valorizar essa riqueza cultural, expressa pelo estilo filosófico de vida africana, com os seus mitos e história.

Stuart Hall (2006) denomina “identidades culturais” como aspectos de nossas identidades que surgem de nosso “pertencimento” a culturas, éticas, linguísticas, religioso e, acima de tudo, nacionais. O autor entende que as condições actuais da sociedade estão a “fragmentar as paisagens culturais de classe, género, sexualidade, etnia, *raça* e nacionalidade que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais”.

Tais transformações estão a alterar as identidades. “ [...] esta perda de sentido de si estável é chamada, algumas vezes, de duplo deslocamento ou desconcentração do sujeito”. Esse duplo deslocamento, que corresponde à desconcentração dos indivíduos tanto do seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos, é o que resulta em “crise de identidade”.

A identidade não se deve entender como algo fixo e cerrado, porém, como uma espécie de mosaico de vários elementos que se encontram em reprogramação contínua, como formação híbrida. A construção da identidade constitui a narrativa de histórias e significados de cada individuo e de maneira colectiva.

O termo Cultura, também, pode expressar a relação dinâmica e estável de um lugar. Dela ainda derivam as seguintes palavras: *agri-cola*, que corresponde ao cultivador da terra; *agri-cultura*, que corresponde ao cultivo do campo; *in-cola*, que

corresponde ao morador; *colonus*, que corresponde à pessoa que cultiva e, por última, colónia, que corresponde ao local cultivado.

Ora, tem-se dito que, em África, quando morre um velho, desaparece uma biblioteca. Durante muito tempo, pensou-se que os povos sem escritas são povos sem cultura (Altuna, 2006). Hoje, provou-se de facto que a África sempre foi e será um Continente, cujo povo ostenta uma cultura que se confunde com a história do surgimento da espécie humana no Planeta Terra, e fica-se por se provar a inexistência de escrita. *Nenhum homem está desprovido de cultura, o que existe são modos diversificados de manifestação cultural, o que os percursores da Antropologia designaram de multiculturalismo* (Camuana, 2019, p. ____). Pela vastidão de saberes, é compreensível que não haja consenso absoluto sobre uma definição finita e única do que é cultura, na sequência disto, em *Interpretação das Culturas*, Geertz (1926, p. ____) diz-nos que “cultura é melhor vista não como complexo de padrões concretos de comportamento — costumes, usos, tradições, feixes de hábitos — como tem sido o caso até agora, mas como um conjunto de mecanismos de controlo”. Para esta discussão, propomos também a definição dada por Laraia (2015, p. ____), segundo a qual cultura é “um sistema simbólico que é uma criação acumulativa da mente humana”.

1.1.2. Conceito de Arte

O mundo da arte é concreto e vivo, podendo ser observado, compreendido e apreciado. Através da experiência artística, o ser humano desenvolve a sua imaginação e criação, aprende a conviver com os seus semelhantes, respeitando as diferenças e sabendo modificar a sua realidade. A arte dá e encontra forma e significado como instrumento de vida na busca do entendimento de quem somos, onde estamos e o que fazemos no mundo.

“A arte é uma forma da consciência sócio - histórica e cultural que, através das suas mais diversas manifestações, pelos seus sistemas de produção, circulação e de legitimação, não faz mais do que se preocupar pela dinâmica e procura de beleza, pela elevação e ou abordagem estética das problemáticas e atitudes fundamentais do homem e da sociedade” (Mixinge, 2009, p. 124). Dentre os possíveis e variados conceitos que a arte pode ter, podemos destacar o seguinte: “a arte é uma experiência humana de conhecimento estético que transmite e expressa ideias e emoções na forma de um objecto artístico (desenho, pintura, escultura, arquitetura etc.) e que possui em si o

seu próprio valor (Júnior, 2007)”. Para apreciarmos a arte, é necessário aprender sobre ela. Aprender a observar, a analisar, a reflectir, a criticar e a emitir opiniões fundamentadas sobre gostos, estilos, materiais e modos diferentes de fazer arte. Uma tela pintada na Europa no séc. XIX pode não ter o mesmo valor artístico para uma comunidade indígena ou para uma sociedade africana que conserva os seus valores e tradições originais e vice-versa, não obstante a arte ser universal. Para os povos africanos, por exemplo, os significados da arte como se entende na Europa podem não ser os mesmos por não pertencerem ao contexto em que eles vivem. A cultura é como uma lente através da qual o homem vê o mundo. Homens de culturas diferentes usam lentes diversas e, portanto, têm visões desencontradas das coisas, Benedict (1887-1948). A representação artística não constitui realidade apenas dos nossos dias. Entretanto, percebemos que, nos primórdios, há décadas, a humanidade não tinha conhecimentos que temos hoje sobre o que era arte, mas praticava-a por meio de desenhos, pinturas rupestres e imagens esculpidas, como também por meio da construção de ferramentas, para suprir suas necessidades. Com o passar dos anos, a humanidade foi evoluindo e modernizando-se como imperativo próprio da vida do homem em sociedade. Neste sentido, a arte dos primórdios perde as suas características nativas, ganhando um novo aspecto, através da necessidade de sobrevivência. Com base nesses factos, registos e vivências, percebemos que a arte está relacionada com a cultura dos mais variados povos. A arte perpassa os tempos, criando, contando o passado e recriando o presente, compondo a história de uma sociedade.

Segundo Read (1982), o conceito de arte é, várias vezes, aplicado a práticas do quotidiano, como, por exemplo, arte da medicina, arte da cozinha, etc.

Arte é geralmente entendida como a actividade humana que está ligada a manifestações de ordem comunicativa e estética, realizada a partir da percepção, das emoções e das ideias, com o objectivo de estimular essas instâncias da consciência e dando um significado único e diferente para cada obra.

Segundo COLI (1995),

Para decidir o que é ou não arte, nossa cultura possui instrumentos específicos. Um deles, essencial, é o discurso sobre o objeto artístico, ao qual reconhecemos competência e autoridade. Esse discurso é o que proferem o crítico, o historiador da arte, o perito, o conservador de museu. São eles que conferem o estatuto de arte a um objeto. Nossa cultura também prevê locais específicos onde a

arte pode manifestar-se, quer dizer, locais que também dão estatuto de arte a um objeto. (COLI 199, p. 9).

Para Tota (2000), a história da arte está dividida em períodos: a pré-história, antiguidade, idade média, idade moderna, arte moderna, arte contemporânea. Também está subdividida em expressão artística: arquitectura, pintura, escultura, design, literatura, música, teatro, cinema. A arte, enquanto área de conhecimento, além de ser um modo de pensar, de propor novas formas de ver o mundo e de representá-lo, é também uma construção humana que envolve relações com os contextos cultural, socioeconómico, histórico e político. Pimentel (2009).

O respeito pela herança artística é fundamental, não para torná-la estática, mas dinâmica e viva, como uma componente importante em sua vida quotidiana. João de Barros (refere que não há sociedade democrática que possa viver progredindo sem a arte e o culto da Arte. Nas suas palavras: *“O culto da Arte constitui hoje uma das bases indispensáveis da educação moral e educação cívica”*. A arte *‘adoça o carácter’, ‘fortifica e orienta a sensibilidade’ e ‘aumenta o poder e comunicabilidade’*. Barros (1996, p. ____). Para o autor, ao ensinar o indivíduo a amar a Arte da sua terra, ensina-se-lhe simultaneamente a amar o seu país e a venerar a humanidade inteira, através da compreensão das suas mais belas criações (Barros, 1996).

Garrett (2009), num tratado inacabado, mas essencial tratado que apresenta os princípios gerais da educação, refere-se da importância da ‘educação doméstica (paternal)’. A educação, de acordo com Garrett (2009), subdivide-se em três categorias: **a física, a moral e a intelectual**. A categoria intelectual caracterizava a coroa de todas as outras. E as artes fazem parte da categoria intelectual. Segundo o mesmo autor, todas as artes nasceram primeiro que as ciências, mas todas foram ou vão sendo por aperfeiçoadas. Este é o cerne fundamental da presente investigação, que a arte das Esculturas *Mintadi* sejam introduzido nos planos curriculares do ensino das artes em Angola.

1.1.2.1 Artes visuais

Segundo conceitos de vários autores, artes visuais correspondem ao conjunto de manifestações artísticas como, por exemplo: pintura, escultura, desenho, arquitectura, artesanato, fotografia, cinema, design, arte urbana, entre outros. A arte é uma das primeiras manifestações da humanidade como forma do ser humano marcar a sua presença, criando objectos e formas (pintura nas cavernas, templos

religiosos, roupas, quadros, filmes etc.) que representam a sua vivência no mundo, comunicando e expressando suas ideias, sentimentos e sensações para os outros.

Desta maneira, quando o ser humano faz arte, ele cria um objecto artístico que não precisa de nos mostrar exactamente como as coisas *são* no mundo natural ou vivido e sim, como as coisas *podem ser*, de acordo com a sua visão. “A função da arte e o seu valor, portanto, não estão no retrato fiel da realidade, mas sim na ” (Júnior, 2007, p. 45).

Júnior (2007) vai mais longe, ao afirmar que, para existir a arte, são precisos três elementos, a saber: o *artista*, o *observador* e a *obra de arte*. O primeiro elemento, o artista, aquele que cria a obra, partindo do seu conhecimento concreto, abstracto e individual, transmitindo e expressando suas ideias, sentimentos, emoções em um objecto artístico (pintura, escultura, desenho etc.) que simbolize esses conceitos. Para criar a obra, o artista necessita conhecer e experimentar os materiais com que trabalha, quais as técnicas que melhor se encaixam à sua proposta de arte e como expor o seu conhecimento de maneira formal no objecto artístico.

O segundo elemento é o observador, que faz parte do público que tem o contacto com a obra, partindo num caminho inverso ao do artista, observa a obra para chegar ao conhecimento de mundo que ela contém. Para isso, o observador precisa de sensibilidade, disponibilidade para entendê-la e algum conhecimento de história e história da arte, assim, poderá entender o contexto em que a obra foi produzida e fazer relação com o seu próprio contexto. Por último, a obra de arte ou o objecto artístico faz parte de todo o processo, indo da criação do artista até o entendimento e apreciação do observador. A obra de arte guarda um fim em si mesma sem precisar de um complemento ou “tradução”, desde que isso não faça parte da proposta do artista (Júnior, 2007).

1.1.3 Currículo

O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições. O currículo escolar é a base da prática pedagógica, que envolve os conteúdos que serão estudados, as actividades realizadas e as competências a serem desenvolvidas, com o objectivo da formação plena dos estudantes.

Existem tipos de manifestações de currículo escolar, também chamadas de níveis de currículo escolar, a fim de distinguir conteúdo, formas de trabalho, organização e selecção pedagógica de cada um deles: currículo real (em acção), currículo oculto (implícito) e currículo formal (prescrito).

1.1.4. Ensino e aprendizagem

O significado etimológico do verbo “ensinar” (do latim popular *insignare*) é indicar. Fazer sinal (*signum facere*) ou apontar numa direcção. Ensinar é, tecnicamente falando, uma actividade polimorfa. O que, literalmente, significa que pode tomar várias formas diferentes.

O ensino é uma forma sistemática de transmissão de conhecimentos utilizada pelos humanos para instruir e educar seus semelhantes, geralmente em locais conhecidos como escolas. O ensino pode ser praticado de diferentes formas. As principais são: o ensino formal, o ensino informal e o ensino não formal.

Para Freire, ensinar é uma especificidade humana e ele prioriza a necessidade de o professor saber escutar o educando, sendo o diálogo a sua principal ferramenta de ensino 3. Freire P. *Pedagogia da Autonomia*. A teoria da aprendizagem de Vygotsky defende que o aprendizado se dá pela interacção social, que o desenvolvimento do indivíduo é resultado da relação com o outro e com o mundo que o cerca.

Na perspectiva piagetiana, aprender é construir ou reconstruir conhecimento e não copiá-lo do real e isso se dá através dos esquemas de assimilação de um sujeito e da coordenação dos mesmos em estruturas de conhecimento. A aprendizagem é a assimilação activa de conhecimentos e de operações mentais, para compreendê-los e aplicá-los consciente e autonomamente, é a criação de uma forma de conhecimento humano – relação cognitiva entre aluno e matéria de estudo – desenvolvendo-se sob as condições específicas do processo de ensino.

1.5. Escultura

Considerada a terceira das artes clássicas, a escultura é a técnica de representar objectos e seres através da reprodução de formas. Utiliza-se de materiais como gesso, pedra, madeira, resinas sintéticas, aço, ferro, mármore e das seguintes técnicas: cinzelação, fundição, moldagem ou a aglomeração de partículas.

1.1.6. Saberes endógenos e formação artística

Os saberes locais fazem parte das temáticas mais discutidas, hoje, no campo de educação. O paradigma educacional tende a adaptar-se às realidades e condições concretas da vida das pessoas na sociedade. A tendência de resgatar a cultura autóctone para trazer a prática educativa faz com que o currículo do Ensino das Artes possa abrir um espaço para reflexão das temáticas específicas locais da vida das comunidades no que se refere à arte, mas concretamente as esculturas *Mintadi*.

O termo “saber” significa, primeiramente, ter conhecimento. Conhecer é consciencializar-se de alguma coisa, é apreender um objecto, é captar os fenómenos em suas diversas manifestações. Saber é estabelecer uma relação entre alguém (o sujeito) e alguma coisa (o objecto). O sujeito apreende as qualidades do objecto e o objecto, coisa que se pretende entrar em contacto, com a sua passividade, deixa-se conhecer. O objecto pode ser material, cultural, espiritual ou humano, no caso, as esculturas *Mintadi*, no processo de formação nos cursos de arte.

Para Lyotard (1989), os saberes se fundamentam na competência que excede a determinação e aplicação do mero critério da verdade. Os saberes dizem respeito à eficiência, à justiça e à felicidade, à beleza e à normatividade. É provável que, longe de serem “fósseis vivos”, as tradições da arte contemporânea de sociedades diferentes da nossa mostrem uma ampla diversidade de formas totalmente afastadas das suas origens (Layton, 1991). Entretanto, isto não obsta a que se dinamize a arte da contemporaneidade, todavia, compreendemos ser importante não se perder a essência dos artefactos, a arte produzida localmente. Este autor é mais extensivo ao afirmar que “a utilização de um meio particular proporciona, contudo, aquela forma de qualidades artísticas que partilhará com todas as outras formas de expressão dentro desse meio (p. 13)”.

O vocábulo endógeno é um adjectivo que resulta de “**endo**”, expressão que denota interioridade, e “gene”, relativo ao princípio. Portanto, o termo endógeno significara “o que tem origem no interior”. De acordo com o *Léxico-dicionário de português online*, endógeno diz-se da formação ou constituição que possui início e se desenvolve por dentro, no interior. Isto permite-nos deduzir que são sempre necessários e importantes os formandos nas áreas de arte, sejam iniciados ao

conhecimento sobre a arte já existente, no caso as diversas esculturas *Mintadi* e sua função no contexto social, local em que elas eram, e são produzidas, ou seja, não devem ser descorados os fundamentos da cultura dos povos.

Para Camuanha (2019), o foco da Antropologia Cultural é direccionado para o conhecimento do comportamento cultural humano, adquirido pelo processo de endoculturação. Fica aqui evidente a importância de o artista saber e compreender os aspectos da antropologia cultural e das artes dos povos para que estes sejam de facto fielmente representado pela sua arte.

A noção de interioridade se contrastada com a exterioridade, remeter-nos-á a dicotomia entre o local e global e o conceito do local é trazido ao campo da educação para estabelecer uma ligação entre o discurso global e o discurso comunitário tradicional.

Os saberes locais são importantes para os indivíduos na constituição de capacidades de participação activa na vida da comunidade, são eles que auxiliam a construção e aceitação da sua própria cultura.

Desde os primórdios, o ser humano busca transmitir e expressar suas ideias e sentimentos, dos mais antigos exemplos sobre isto, são as pinturas rupestres, as quais referenciadas nos pontos anteriores, entretanto, o ser humano representa simbolicamente sua vivência, valores e crenças através da arte (Júnior, 2007). Cada sociedade possui seus próprios valores morais, religiosos, artísticos entre outros. Isso forma o que chamamos de cultura de um povo. Mas uma cultura não fica isolada e sofre influências de outras por processos de endoculturação, portanto, nenhuma cultura é estática e sim dinâmica e mutável. A arte, ao longo dos tempos, tem-se manifestado de modos e finalidades diversas como consequência própria da dinâmica cultural dos povos.

Como processo de aquisição de um conjunto de saberes extras somáticos, concebido logicamente pela sociedade, o qual define a cosmovisão do homem, a cultura é vista tanto do ponto de vista material como do ponto de vista imaterial, exemplo disto é a estátua Pensador e respectiva interpretação, o significado⁴ que possui para a comunidade de onde é oriunda (Camuanha, 2019).

Os grupos sociais veem a arte de um modo diferente, cada qual segundo a sua *função*. Nas sociedades africanas, por exemplo, a arte não era separada do convívio do dia-a-dia está presente nas vestimentas, nas pinturas, nos artefactos,

na relação com o natural e o sobrenatural, onde cada embro da comunidade podia exercer uma função artística. Entretanto, somente no séc. XX a arte foi reconhecida e valorizada por si, como objecto que possibilita uma experiência de conhecimento estético.

Fazendo percurso inverso, pensamos ser importante referir que no século passado, sobretudo após a descolonização e tomando como referência esses espaços, começou-se a referir e a estudar o conhecimento “endógeno”, “autóctone”, “subjugado”, muitas vezes tão-somente designado “saber-fazer”. Nos países mais desenvolvidos estas problemáticas eram sistematicamente ignoradas e apesar de Polanyi (1966) ter teorizado em 1966 o conhecimento tácito, foi preciso esperar pelos anos noventa do século passado, para ele ser mais frequentemente reconhecido, apesar de pouco considerado pelos investigadores, gestores e políticos. Hoje, estes conceitos vão ganhando, se quisermos, cidadania epistemológica.

Os investigadores de diferentes ciências vão descobrindo a importância da diversidade de conhecimentos trazidos pelas mais diversas culturas ao longo dos tempos, contribuindo, deste modo, positivamente, para novas descobertas e relativizando os conhecimentos científicos nascidos na cultura grecolatina, judaico-cristã, e sobretudo africana.

O relativismo cultural é um assunto introduzido na Antropologia efectivamente por Franz Boas. Constitui-se numa perspectiva de observar culturas diferentes sem julgamento dos seus valores. O relativista cultural não vê o outro por meio da sua própria cultura, visão e experiência, mas com base na cosmovisão e cultura deste outro. É uma perspectiva de inclusão e não de exclusão (Camuana, 2019, p. 18).

Esta abordagem abre outros horizontes de compreensão. Por exemplo, para alguns, os mais ligados ao mundo empresarial o aproveitamento desta forma de conhecimento começa a fazer parte da estratégia de inovação e concorrência. Para outros pode traduzir o abusivo registo de patentes de conhecimentos e práticas que constituíram o património milenar dos povos. Para outros ainda começa a entrar no campo de atenção da investigação do qual se conhece ainda pouco.

Importa conhecer esta realidade, as suas formas de manifestação, a sua importância na vida quotidiana dos povos, as suas tendências de evolução, neste mundo, que tende para a uniformização.

Os conhecimentos endógenos assumem particular visibilidade, importância e significado político em momentos de ruptura, em momentos de transformação profunda da sociedade.

Os processos de independência em África representaram momentos de exaltação das capacidades endógenas, de valorização destes recursos, tornando-se um campo fértil para a construção do futuro, muitas vezes traduzidas na perícia de esculpir as suas peças de arte.

Os conhecimentos endógenos e a multiplicidade de campos em que se manifestam na construção do futuro em África levam-nos a olhar para a sua importância na educação, na preservação de línguas existentes, na medicina, na agricultura, na economia, nas diversas manifestações culturais através das artes. Em África, verifica-se uma grande assimetria, havendo países onde esta temática está profundamente avançada e outros onde está a dar os primeiros passos. Neste sentido, é também um objectivo importante criar pontes entre o conhecimento e a reflexão científica e outros sectores da sociedade para os quais os conhecimentos endógenos assumem um carácter fundamental nas suas actividades artísticas e práticas.

1.2. Conceito de Antropologia de arte

A arte africana sempre representou os usos e costumes locais. As peças de arte são funcionais e expressam a identidade cultural, ou seja, o modo de vida nas comunidades. Na pintura, assim como na escultura, particularmente as esculturas Mintadi, representam a identidade das comunidades enquanto forma de se posicionar e de ser perante as outras culturas.

A escultura foi uma forma de arte muito utilizada pelos artistas africanos usando-se muitas matérias, no caso dos Mintadi, fundamentalmente a pedra como matéria-prima. Representando um disfarce para a incorporação dos espíritos e a possibilidade de adquirir forças mágicas com significado místico e importante na regulação social, sendo usadas por exemplo para vários rituais.

A Identidade Cultural é um conceito muito discutido e difundido nas áreas da antropologia e sociologia, que indica a cultura em que o indivíduo está inserido. Ou seja, a que ele partilha com outros membros do grupo, seja elas tradições, crenças, música, tabuques, dentre outros. Além disso, determinados factores de

identidade são decisivos para que um grupo faça parte de tal cultura, por exemplo, a história, o local, a etnia, a língua e a crença religiosa.

As questões relacionadas com a identidade cultural estão estreitamente ligadas as questões referentes a cultura de determinado povo, nada menos do que padrões de estar, se posicionar e definir o mundo relativizando sempre a existência de outros povos de modo de vida diferente. Portanto, o conceito de identidade cultural é muito amplo.

1.3. Teorias da arte

As teorias da arte têm por objectivo explicar a natureza da obra de arte em geral. Alguns críticos consideram essa tarefa inevitavelmente predestinada ao fracasso. Segundo eles, a arte é um fenómeno demasiado diversificado para que possa ser encontrada uma *essência comum* a todas as suas manifestações, o que equivale a dizer que não podemos encontrar condições necessárias e suficientes para a sua identificação, ou seja, condições que, uma vez presentes, nos garantam que estamos diante de obras de arte. O que há de comum, afinal, entre as pinturas rupestres de *Tchiitundu Hulu* e a estatueta do pensador, **aparentemente muito pouco em comum?**

Essa objeção toma uma forma articulada na sugestão, feita por Morris, de que o conceito de arte não pode ser definido em termos de condições necessárias e suficientes por se tratar de um conceito caracterizado pelo que Wittgenstein chamava de *semelhanças de família*, tal como os conceitos de jogo, número e religião¹. Tais conceitos parecem possuir uma essência comum a todas as suas aplicações, mas na realidade apresentam apenas semelhanças parciais entre uma e outra aplicação, nada possuindo de relevante que seja comum a *todas* as aplicações. As similaridades entre as aplicações são, em uma metáfora de

¹ M. Weitz: "The Role of Theory in Aesthetics", em Neil and Ridley (eds.): *The Philosophy of Art: Readings Ancient and Modern* (New York: McGraw Hill, 1995).

Wittgenstein, como as cerdas trançadas de um mesmo fio, que apenas *parecem* percorrer toda a sua extensão²³.

Essa objeção pode bem ter a sua importância. Mas é importante notar que a noção de semelhanças de família, se interpretada como exigindo apenas que os objectos de aplicação do conceito possuam semelhanças quaisquer entre si, é incoerente. Qualquer coisa é, em algum aspecto, semelhante a qualquer outra coisa. Como já se notou, o edifício do *Empire State* e um alfinete são semelhantes no tocante ao facto de serem feitos de material inorgânico e de serem pontudos, o que não nos leva a dizer que o *Empire State* é um alfinete⁴. Se as semelhanças não forem por algum critério limitadas, conceitos com semelhanças de família tornam-se ilimitadamente aplicáveis, perdendo a sua função classificatória e deixando de fazer qualquer sentido. Um meio de delimitar as semelhanças sem fazer apelo a uma essência comum consiste em estabelecer um paradigma, que consiste em uma série de propriedades para a aplicação do conceito, e no estabelecimento de uma regra criterial exigindo um compartilhamento mínimo entre as propriedades de um objecto e as propriedades descritas no paradigma.

“Dessa forma, dois objectos podem não possuir nenhuma propriedade comum e, mesmo assim, partilharem suficientemente as propriedades descritas no paradigma para caírem sob o mesmo conceito” (Alston, 1977, p. 124). Contudo, se considerarmos as coisas dessa maneira, as teorias da arte voltam a fazer sentido, se não como teorias que visam estabelecer condições necessárias e suficientes ou essências comuns, ao menos como teorias que devem estabelecer o paradigma daquilo que chamamos de arte, além das margens de similaridade entre o objecto e o paradigma a serem requeridas para que ele possa ser chamado de obra de

² L. Wittgenstein: *Philosophische Untersuchungen* (Suhrkamp: Frankfurt, 1984), sec.

³ .

⁴ N. Warburton: *The Art Question* (Routledge: London, 2002), p. 81. A minha exposição é tributária dessa excelente introdução.

arte. O importante passa a ser que essas teorias sejam capazes de iluminar dimensões importantes da obra de arte, as quais constituem o paradigma, além das relações sistemáticas eventualmente existentes entre elas. Mas há uma outra maneira (não necessariamente conflituante com a que acabamos de expor) de se abordar a questão. Um conceito com aplicações muito diversificadas pode ser muitas vezes analisado como um conceito formado por sub-conceitos variadamente assemelhados entre si. Sendo assim, mesmo que um certo conceito geral não possua uma essência comum a suas aplicações, isso não significa que os sub-conceitos que o constituem, se considerados individualmente, não possuam essências comuns a suas aplicações ainda mais específicas. Além disso, há sub-conceitos que são fundamentais e que importa analisar. Considere, por exemplo o conceito de verdade, que se subdivide em dois sub-conceitos, o da verdade como antônimo da falsidade, e da verdade como antônimo da mentira - o primeiro é certamente fundamental, só vindo associado ao segundo pelo facto de mentirosos dizerem coisas falsas. Se assim for, uma teoria da arte pode esclarecer a essência comum ao que pertence a uma espécie importante de arte, sendo essa uma tarefa mais relevante do que a de estabelecer uma regra criterial capaz de delimitar nossas aplicações da palavra “arte” em circunstâncias nas quais a busca de uma essência comum revelou-se uma miragem.

No que se segue quero expor e discutir brevemente algumas teorias mais influentes acerca da natureza da arte em algumas de suas variantes, em busca do que possa parecer mais esclarecedor. Segundo Alston, existem quatro teorias fundamentais da arte.

1.3.1 Teoria do Representacionalismo

O representalismo é a mais antiga concepção sobre a natureza da arte, sugerindo que a sua função é a de representar alguma coisa. Platão e Aristóteles concebiam a arte como imitação ou *mimese*, ou seja, uma representação naturalista da realidade. Assim sendo, por exemplo, a pintura imita a natureza, o drama imita a acção humana. Essa concepção já era problemática na antiguidade.

A música instrumental, por exemplo, não parece imitar coisa alguma. E a pintura moderna tornou essa concepção ainda menos plausível. Um quadro que intenta copiar a realidade é chamado pejorativamente de *Trompe D'oeil* e geralmente visto como alguma coisa sem valor estético. Entretanto, seu juízo não pode ser

generalizado. A série dos auto-retratos de Rembrandt, nos quais ele honesta e corajosamente retrata a sua própria decadência, são obras de arte. Mas grande parte da pintura, da literatura, quase toda a música, não são certamente cópias literais de coisa alguma. Uma segunda versão de representativismo é a teoria representacional propriamente dita.

A obra de arte não precisa de ser uma cópia ou imitação da realidade, ou seja, uma representação naturalista. Ela pode ser uma representação *puramente convencional ou simbólica*. Assim, um quadro cubista, embora pareça muito pouco com aquilo que representa, não deixa por isso de ser considerado uma obra de arte. Essa versão do representativismo é, mesmo assim, insuficiente. O que dizer da pintura realmente abstracta, como o *Número 32* de Pollock, ou de objectos achados, como o *pissoir* de Marcel Duchamp (intitulado *A Fonte*), ou de músicas puramente orquestrais como a Sétima Sinfonia de Beethoven? Ora, convencionalmente, essas obras não simbolizam nada.

A terceira versão do representativismo é o que já foi chamado de neo-representacionalismo⁵. Nessa versão não é mais exigido que a obra de arte represente nada, mas que seja *sobre* algo, que possua um tema, um assunto, um significado, que nos diga algo de alguma coisa. Mais tecnicamente: uma obra de arte precisa ter algum *conteúdo semântico*. Com efeito, toda obra de arte admite ser interpretada, e se ela admite ser interpretada é porque ela nos diz algo, e se ela nos diz algo é porque possui algum conteúdo semântico. Esse conteúdo semântico não costuma ser convencionalmente estabelecido, o que o torna aberto, polissêmico. Mesmo uma obra de arte que pretenda ser sem significado algum paradoxalmente acaba por tematizar algo, qual seja, a sua ausência de significado; ela significa a ausência de significado.

Uma objecção possível seria a seguinte: se uma música apenas exprime um sentimento, por exemplo, a tristeza, ela não pode ser *sobre* o sentimento que exprime, sendo errado dizer que ela possui conteúdo semântico. Mas essa objecção não é convincente. Se alguém bate com a cabeça na porta de um armário e diz

⁵ Ver A. Danto: *The Transfiguration of the Commonplace* (Cambridge: Harvard University Press, 1981). Ver também a introdução de Noël Carroll: *Philosophy of Art* (London: Routledge, 1999), chap. 1.

“Ai!”, esse proferimento possui função expressiva, ele exprime espontaneamente a sensação de dor. Mas nem por isso a palavra proferida deixa de ter uma referência, pois ela é *sobre* a dor que a pessoa sente, sendo este o seu conteúdo semântico. O mesmo talvez possa ser dito da música: o facto de ela exprimir um sentimento não impede que ela seja *sobre* o sentimento que ela exprime.

Pode ser que a teoria neo-representacional da arte seja aplicável a toda e qualquer manifestação artística. Mesmo assim, ela é bastante pobre como meio de esclarecer o que é arte, pois o que ela oferece é apenas uma condição necessária e não uma condição suficiente para a identificação da obra de arte, posto que muita coisa que possui conteúdo semântico não é arte. Se reparar, tudo o que foi escrito nos parágrafos acima, por exemplo, possui conteúdo semântico, mas estamos todos de acordo que não é arte.

1.3.2 Teoria do Formalismo

Segundo as teorias formalistas, o que caracteriza a obra de arte é a sua forma e não o seu carácter representativo. Um paradigma do formalismo é a teoria proposta por Bell, em 1914, com o objectivo de defender o neo-impressionismo de pintores como Bell (1914). Para Bell (1914), o que caracteriza as artes plásticas e talvez a música é a presença da *forma significativa*. O conceito de forma significativa é simples, não podendo ser definido. Mas na pintura ele resulta da combinação de formas, linhas e cores. Considere, por exemplo, a *Composição em Vermelho, Amarelo e Azul* de Mondrian. O que faz a singularidade dessa pintura é a inesperada harmonia entre as cores puras, as formas e dimensões de seus retângulos, o que deve constituir uma forma significativa. Característico da forma significativa é que ela produz uma *emoção estética* em pessoas com sensibilidade para a arte.

A teoria da forma significativa foi útil como defesa da pintura abstracta ou semi - abstracta surgida desde o final do século XIX. Mas ela possui defeitos sérios. Para Bell a representação e o contexto não possuem relevância. Mas não é difícil encontrarmos exemplos de obras de arte nas quais o elemento representacional ou o contexto são importantes. Considere os auto-retratos de Rembrandt, ou ainda, o quadro de Géricault, *A Jangada do Medusa*. A composição do quadro é importante, mas o que ele representa também. Nele estão retratados alguns náufragos à beira da morte, em uma jangada perdida no oceano, no momento em que é divisada a

salvação. A pintura foi inspirada num acontecimento verídico. Sentimos que esse quadro potencializa o drama e a esperança, humanos para além da simples representação naturalista de um acontecimento. Certo é que não é só a composição, mas também o conteúdo simbólico que aqui se somam na produção dos sentimentos estético. O mesmo se aplica à estatueta *Mintadi*.

A dificuldade maior com a teoria de Bell consiste, no entanto, em sua falta de conteúdo. Para a questão “o que é forma significativa”, a melhor resposta parece ser: aquela que tende a produzir no auditório um sentimento estético. À pergunta “o que é o sentimento estético”, a resposta parece ser: aquele que é produzido pela forma significativa. Esta teoria é muito exígua em sua tese explicativa.

essas razões constituem uma teoria da arte que não é a teoria institucional. Assim, alguém poderá dizer que os quadros de Wallis apresentam excelentes combinações de cores aliada à simplicidade formal. Mas essa é uma maneira de dizer, por exemplo, que eles possuem forma significativa. Nesse caso a teoria institucional colapsa em outras concepções acerca do que é a arte. Suponhamos agora que os entendidos em arte decidam o que deve ser considerado obra de arte arbitrariamente. Ora, nesse caso não fica claro porque devemos dar qualquer importância à arte. Uma objecção adicional seria a de que a teoria institucional é viciosamente circular. Obras de arte são definidas como objectos que são aceites como tais pelas pessoas que entendem de arte; e as pessoas que entendem de arte são definidas como as que aceitam certos objectos como sendo obras de arte.

1.3.4 Teoria do Collingwood e a teoria da arte como expressão

Segundo as teorias expressivistas, a arte é expressão de emoções. As teorias expressivistas da arte são mais novas, embora sinais dela já pudessem ser encontrados na antiguidade, como na teoria aristotélica da função catártica da obra de arte como purgação das emoções. Para os expressivistas, a arte é para o mundo interior das emoções como a ciência para o mundo exterior. A ciência tem como objecto eventos físicos enquanto a arte tem como objecto as emoções humanas que ela exprime.

Uma versão ingênua da teoria expressivista é tipicamente atribuída a Tolstoy (1997). Primeiro, o artista precisa ter um sentimento: Tolstoy foi à guerra e voltou cheio de sentimentos. Ele produz então uma obra de arte destinada a expressá-los,

digamos, *Guerra e Paz*. Por sua vez, a obra evoca no leitor os mesmos sentimentos que o artista teve ao passar pela guerra. O esquema é simples: emoções no artista obra de arte, mesmas emoções no auditório. Ou seja, a obra de arte é apenas um veículo de transmissão de emoções. Essa versão do expressivismo é ingênua porque não é capaz de distinguir a obra de arte de qualquer coisa que transmita um sentimento. Uma notícia de jornal sobre a guerra pode ter profundo efeito emocional, mas isso não a torna uma obra de arte. Por outro lado, também se uma pessoa está se afogando em um rio e grita por socorro, ela expressa um sentimento de desespero pela asfixia, enquanto a pessoa que o ouve entende muito bem o que ela está sentindo. Mas isso não faz de seus gritos obras de arte.

Há, no entanto, versões mais sofisticadas do expressivismo, a melhor delas sendo talvez a do filósofo inglês Collingwood em seu livro *The Principles of Arts*. O que esse filósofo quis fazer foi desenvolver uma teoria da grande arte, da arte séria, por ele chamada de arte própria (*art proper*) e que ele distingue da má arte, que se encontra a serviço do que ele chama de corrupção da consciência, ou daquilo que passa por arte sem realmente sê-lo, a arte “assim chamada” (*so called*). A arte assim chamada, por sua vez, pode ser para Collingwood de dois tipos: a arte como *mágica* e como *entretenimento*. A arte como mágica é a que tem uma função utilitária. Um hino patriótico, a exemplo do Hino Nacional da República de Angola, pode ter a função de incitar sentimentos cívicos nas pessoas. A arte como entretenimento é a que tem uma função hedonista. Um filme de horror de má qualidade, por exemplo, objectiva produzir na audiência certas emoções canalizadas, que nada fazem no sentido de ampliar a consciência emocional do espectador e no final podem mesmo produzir um sentimento de frustração e tédio. Seria pedante negar que a arte como entretenimento possa ter um lugar.

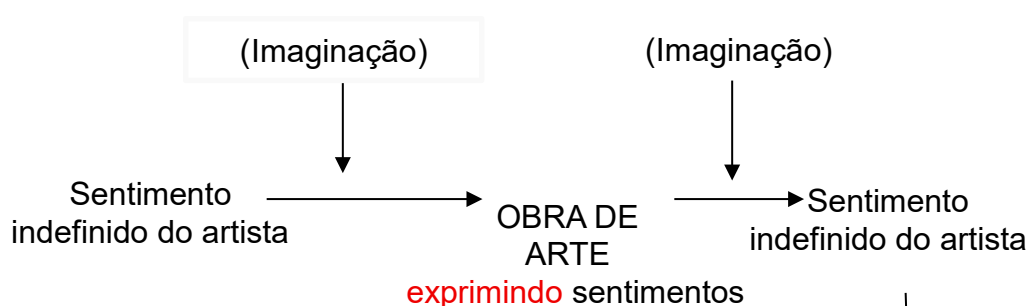
Mas uma sociedade na qual as pessoas acreditam que o único objectivo da existência humana é a diversão é, para Collingwood, uma sociedade inferior ou decadente. Finalmente, nada impede que a arte própria venha misturada com a arte mágica ou com a arte como entretenimento. A cantata *Meine Seufzer Meine Tränen*, de Bach, e a trilogia *A Crucificação Rósea* exemplificam, respectivamente, uma e outra coisa. O que essas distinções nos sugerem é que, embora não possamos encontrar uma essência relevante do conceito de arte em geral, dividindo-se esses conceitos em seus sub-conceitos, podemos distinguir o subconceito mais relevante,

o de arte própria, e se formos capazes de analisar a sua essência, talvez em termos de condições necessárias e suficientes, já teremos tudo o que buscamos.

Para Collingwood (1997), que era uma pessoa com experiência pessoal da criação artística, ao contrário do expressivismo ingênuo, antes do artista produzir a sua obra ele ainda não possui a emoção estética que a sua obra produzirá na audiência e em si mesmo. *O que ele possui é uma “excitação emocional”*, um sentimento indefinido e incompreensível. Ele utiliza a sua imaginação e pensamento, planificando e produzindo a obra de arte, ele consegue reconhecer melhor a natureza de suas emoções, defini-las, refiná-las, clarificá-las e articulá-las em sua relação com seus objectos. Essas emoções assim clarificadas são, por sua vez, imaginativamente reconhecidas enquanto tais pela audiência capaz de apreciar a obra de arte. Podemos considerar como exemplo o painel de Picasso intitulado *Guérnica*. A cidade de Guérnica foi criminosamente bombardeada pelos nazistas para efeito de experiência militar.

Tendo sido informado acerca disso, o artista, movido por emoções, pintou Guérnica. Mas as emoções que o painel suscita em nós e no próprio pintor foram transformadas. Elas são emoções estéticas, muito superiores à emoção bruta que cada um de nós poderia ter, digamos, ao ler em um jornal sobre o bombardeio de Guérnica.

Podemos sintetizar essa teoria no seguinte esquema:



Para Collingwood a imaginação e o pensamento são, na produção artística, no mínimo, tão importantes quanto a expressão de emoções. É pela imaginação que o artista refina e articula os seus sentimentos, e é também pela imaginação que o auditório interpreta e compreende os sentimentos expressos na obra de arte. Como resultado, a obra de arte é capaz de produzir no auditório e no próprio artista uma compreensão maior de seus próprios sentimentos, e com isso uma ampliação e regeneração de seu autoconhecimento e consciência.

É nessa ampliação e regeneração da consciência que Collingwood vê a função da arte. Nossas emoções frequentemente deixam de ser associadas a certas ideias, posto que tais associações nos desagradam e assustam. O resultado disso é o que Collingwood chama de *corrupção da consciência*, a qual pode se estender a toda uma sociedade, fazendo com que ela entre em decadência. A arte verdadeira, por promover uma compreensão mais autêntica de nossa vida emocional, serve de medicina contra a corrupção da consciência.

Como escreve Collingwood, a arte não é uma luxúria, e a má arte não é tolerável, pois “conhecer a nós mesmos é a fundação de toda a vida que se desenvolve além do nível de experiência meramente física. Uma consciência verdadeira dá ao intelecto uma fundação firme; uma consciência corrompida força o intelecto a construir sobre areia movediça.”⁶ Por isso, o artista deve ser um profeta, não no sentido de prever coisas que virão, mas no sentido de que ele conta à sua audiência, sob o risco do desagradá-la, os segredos de seus próprios corações.

A razão pela qual ela precisa dele é que nenhuma comunidade conhece o seu próprio coração; e por falhar em conhecê-lo, uma comunidade engana-se a si mesma sobre uma matéria em relação à qual a ignorância significa morte... A arte é a medicina comunitária para a pior doença de mente, que é a corrupção da consciência.⁷

Assim, quando James Joyce sob o personagem de Stephen Dedalus, em *O Retrato do Artista Quando Jovem*, afirmou que a sua intenção como artista seria a de forjar, no âmago de sua alma, a incriada consciência de sua “raça”, e que as únicas armas

⁶ R. G. Collingwood: *The Principles of Art* (Oxford: Oxford University Press, 1974 (1938)), cap. VII. Sobre a teoria de Collingwood, ver Colin Lyas: *Aesthetics*

que ele se permitiria usar para isso seriam silêncio, exílio e sutileza, ele estava manifestando poeticamente o mesmo ponto que Collingwood buscou articular filosoficamente anos mais tarde.

A teoria de Collingwood é, ou assim nos parece, a que mais se aproxima do intento de definir a espécie mais relevante de arte. Ela chega próximo de estabelecer condições suficientes para a definição de arte própria, ou seja, das condições que constituem a essência comum à arte no sentido da palavra que realmente importa considerar. Queremos fazer algumas considerações adicionais. A primeira é sobre a enorme variedade de emoções de grande complexidade e sutileza cuja existência é sugerida por uma teoria como a de Collingwood. O sentimento de alegria e regozijo produzido pelo *Magnificat Anima*

Mea de Bach é diferente do sentimento de alegria da dança dos camponeses em *Don Giovanni*, de Mozart, o qual é ainda muito diferente da alegria produzida pela música cantada por Elias dya Kimwezo. O sentimento evocado pela interpretação

(London: UCL, 1997). Pontos de vista semelhantes foram desenvolvidos por Benedetto Croce e Susanne K. Langer.

de Björling de uma ária de Puchini, por sua vez, é mais profundo e sutil do que o produzido pela interpretação de um outro músico, por exemplo.

Essa tese pode parecer controversa: assim não haveria um limite muito mais estreito para a variedade das emoções. Afinal, como poderia ser notado, o movimento final do bolero de Ravel pode ser uma explosão de gozo, mas também pode ser uma explosão de cólera. Como decidir? Uma resposta seria que, como a linguagem, carece de símbolos capazes de designar a enorme variedade de

estados emotivos únicos; temos a impressão de que eles não existem⁷. O mesmo acontece, por exemplo, com as sensações. Ficamos surpresos quando vemos que provadores de vinhos conseguem adivinhar a marca de um vinho pelo gosto, odor, aspecto. Sendo assim também com os sentimentos, torna-se compreensível que a arte seja capaz de refinar e ampliar o nosso universo emocional.

Reflectindo essa maneira de ver, Susanne Langer concluiu que a função essencialmente pedagógica da arte é a de educação do sentimento.

A maioria das pessoas anda tão imbuída da ideia de que o sentimento é uma amorfa excitação, totalmente orgânica, em homens como em animais, que a ideia de educar o sentimento, de desenvolver-lhe o raio de acção e a qualidade, se lhes afigura fantástica, se não absurda. De nossa parte cremos que constitui realmente o próprio cerne da educação pessoal. (Beardsley & Hospers, 1997, p.143).

Um ponto ainda mais importante a ser notado é que, embora a teoria de Collingwood chegue a uma caracterização da essência da grande arte, ela o faz de uma maneira alusiva e limitada. A emoção individual, esclarecida e refinada que a obra de arte evoca seria a emoção propriamente estética. Mas, questiona-se, como caracterizá-la e distingui-la das emoções mais comuns. Em que consiste essa ampliação da consciência produzida pela emoção estética. E como ela pode inibir ou curar a corrupção da consciência

A vaga e tentativa hipótese que nos passa pela mente apela para algumas categorias que tomamos de empréstimo da metapsicologia freudiana. As produções simbólicas constitutivas da obra de arte (palavras, sons, formas, cores são reproduzidas na consciência do auditório na forma de representações possuidoras de alguma espécie de conteúdo semântico, como pretende a teoria representacional. Também segundo Freud, representações costumam ter associadas a elas sentimentos, emoções que lhes são próprias, aquilo que ele chamava de cargas afectivas (*Besetzungen*), e a tomada de consciência de

⁷ R. G. Collingwood: *The Principles of Art* (Oxford: Oxford University Press, 1974 (1938)), cap. VII. Sobre a teoria de Collingwood, ver Colin Lyas: *Aesthetics* (London: UCL, 1997). Pontos de vista semelhantes foram desenvolvidos por Benedetto Croce e Susanne K. Langer. p. 336.

representações costuma vir acompanhada de uma descarga das intensidades afectivas a elas ligadas, a qual produz prazer pela diminuição da tensão endopsíquica.

Há duas maneiras gerais pelas quais isso pode ocorrer, que são os processos psíquicos primário e secundário. No processo secundário (próprio do pensamento científico), as cargas afectivas estão rigidamente associadas às representações correspondentes. Já no processo secundário (próprio dos sonhos ou das manifestações artísticas), as cargas encontram-se livres, sofrendo processos de *deslocamento* e *condensação*. Elas deslocam-se de uma representação inconsciente para outra que seja, em algum aspecto, semelhante e capaz de se tornar consciente, disso resultando uma liberação das tensões afectivas. Ou então as cargas afectivas provenientes de múltiplas representações condensam-se em uma só, que é de algum modo semelhante àquelas e se torna consciente, também produzindo prazer ao liberar tensões afectivas.

Ora, com a introdução dessas poucas categorias, podemos ensaiar uma explicação mais precisa para a emoção estética e para a sua suposta função catártica de, digamos assim, elevação e ampliação da consciência. Porém, questionamos, de que maneira. Como em algum lugar teria notado Hegel, a arte é a realização sensível do universal. Traduzindo: emoções estéticas diferem das emoções comuns por possuírem um elemento polissêmico, de universalidade.

Mas, questiona-se em que ele coFLT nsiste. Primeiro, elas são emoções intrinsecamente dependentes das complexas representações estéticas que são as únicas capazes de expressá-las. Contudo, elas transcendem a essas representações que lhe são de direito, ligando-se dinamicamente a uma multiplicidade indefinida de outras representações, como as ondas que se afastam em círculos concêntricos na superfície da água.

Essa é a característica de elevação da emoção estética, indissociavelmente ligada à amplitude. Por exemplo: as emoções suscitadas pelo painel de Picasso intitulado *Guérnica* são mais elevadas que o facto supostamente retratado, o que as faz serem capazes de se associar a uma grande variedade de outras representações de massacres de inocentes com maior ou menor adequação, o que nos permite diferenciá-las valorativamente umas das outras. Já as emoções épicas suscitadas

pela *Sinfonia do Destino* de Beethoven, embora não possuam qualquer objeto próprio, podem ser associadas a uma grande variedade de representações de situações de grandeza dramática, digamos, à revolução francesa, à queda de Roma. Essas associações de cargas afectivas com um número indeterminado de outras representações explicaria a maior intensidade da emoção estética pela descarga, pelo espriamento de intensidades afectivas na consciência, potencializadas pelos mecanismos de deslocamento e condensação. (Langer, 1971, p. 90).

O que acabamos de apresentar neste subcapítulo sobre teorias das artes são condições necessárias, embora ainda insuficientes para explicar o fenómeno estético, dado que, em geral, elas também se aplicam a outros efeitos do processo primário, como o sonho e o devaneio. A passagem para a condição suficiente na explicação da grande arte se dá, a nosso ver, pela relação desses sentimentos com a *verdade*, ou seja, pelo facto de que a universalidade sensivelmente expressa que havíamos mencionado no início é apta a aproximar-nos da verdade. Essa seria, cremos, a paráfrase mais aproximada da sugestão alusiva de Collingwood. As emoções estéticas elevam e ampliam a consciência humana porque, sendo multiplamente associáveis a representações, são capazes de favorecer a associação e ordenação verídica das inúmeras representações que a elas se podem associar. E quando isso acontece, elas são emoções pertencentes à arte própria. o presente estudo tem a sua filiação científica na Teoria do Collingwood e a teoria da arte como expressão.

Temos de compreender que há pouca bibliografia; são quase inexistente teorias concebidas localmente e publicadas em obras literárias às quais pudéssemos recorrer primariamente. Assim sendo, foi interessante referir as teorias sobre a arte para maior compreensão sobre os meandros da concepção das peças de arte do ponto de vista científico e sua implicação cultural na vida dos povos no mundo. Com maior ou menor relevância de uma teoria ou outra para o presente trabalho, diga-se, todas elas vão de encontro aquilo que as esculturas *Mintadi* representam na cultura angolano, de um modo geral e na cultural local em particular, com relevância significativa e representativa na forma da sua concepção como o que cada tipo de peça de arte *Ntadi* representa para as comunidades.

1.4. Teoria da Escultura

No âmbito dos estudos semióticos voltados para Escultura, António Vicente Seraphim Pietroforte, especialista em Semiótica e linguística apresenta fundamentalmente dois planos de análise e interpretação de uma Escultura: O Plano de Expressão e o Plano de Conteúdo. É dentro deste binómio que deve perceber e analisar uma determinada escultura. O Plano de expressão remete-nos para a valorização social e comunicativa da Escultura e o Plano de Conteúdo remete-nos para o campo semiótico e metalinguístico da escultura, ou seja, para a semântica e para a significação que carrega a escultura numa relação ideológica e crítica do artista.

A articulação ou a relação entre os dois planos possibilita descrever a expressão da escultura em função de suas formas plásticas básicas e a formas semânticas, quer dizer, quando são significantes de algum significado.

Os teóricos que desenvolveram a Teoria de Escultura, os que até agora, constituem-se como pioneiros nesta matéria são Charles Sanders Pierce e Algirdas Julien Greimas, ambos desenvolveram estudos em perspectivas diferentes, porém, convergem na abordagem em alguns aspectos que vale a pena destacar.

Enquanto Charles aborda a escultura como objecto signológico e sua interpretação e significação dependente do meio e das relações entre os signos, Greimas faz um estudo na perspectiva da Escultura enquanto Texto e que a sua significação se realiza em seus processos narrativos e discursivos. Entretanto, a Semiótica da Escultura, de acordo com Pietroforte, começa como a escolha de teoria desses grandes estudiosos, Charles e Greimas: se a opção é a semiótica de Charles Sanders Pierce, a escultura é descrita por meio de relações entre signos, responsáveis pela significação da escultura em meio a essas redes de relações; se a opção é a semiótica de Algirdas Julien Greimas, a escultura é entendida enquanto texto; sua significação se realiza em processos narrativos e discursivos. Na semiótica proposta por Greimas, a escultura é um sistema semiótico plástico; seu plano de expressão é formado por categorias plásticas, responsáveis pela disposição relativa de cores e formas. A partir desse ponto de vista, essa teoria inclui, na mesma semiótica, a pintura, a fotografia, a escultura, a arquitetura, e – por que não? –, a poesia visual, o teatro, a performance, o cinema, o vestuário, enfim, toda a linguagem que, de algum modo, se realiza por meio da disposição de

cores e formas quer dizer, as categorias plásticas topológicas, cromáticas e eidéticas, respectivamente. A semiótica narrativa e discursiva proposta por Greimas e colaboradores tem, além de sua vocação teórica, tendência de ser testada em aplicações analíticas nos mais variados tipos de discurso e sistemas de significação; não foi aplicada para a análise e interpretação da Escultura. É nesta perspectiva que o Docente e especialista em Semiótica, da Universidade de São Paulo, António Pietroforte (e a presente investigação, também se enquadra nesta perspectiva analítica), faz aplicação da semiótica à análise crítica da escultura em duas categorias.

1.4.1. Teoria da Escultura enquanto texto

Na semiótica de Greimas, tratar a escultura enquanto texto equivale a descrevê-la por meio das relações entre os dois planos da linguagem: (1) o plano de conteúdo, instância dos significados da escultura, gerados em seus percursos narrativos e discursivos; e (2) o plano de expressão, instância da manifestação daqueles significados em disposições de **cores e formas (categorias semióticas)**,

Categoria de cores: analisa-se a semântica e a disposição das cores: neutras, quentes e frias.

Categoria de formas: analisa-se a categoria eidética (o estado ou posição): horizontalidade **vs** verticalidade.

Categoria topológica: esta garante análise da disposição dos espaços objectos ou figuras na obra de escultura em análise: Anterior **vs** Posterior

Categoria Narrativa ou Discurso Narrativo: A análise incide sobre a história *contada pela escultura*, contexto, meio, personagens, simbologia, valor social, político, cultural, religioso ressaltado pela obra em análise. Cada escultura conta uma história diferente:

1.4.2. Teoria de Escultura enquanto Objecto de Valor

Em semiótica narrativa, costuma-se separar os objectos em dois tipos básicos: objectos de base e objectos de uso. Nessa categoria semiótica, a narratividade é definida na valorização e troca dos objectos entre sujeitos: o objecto principal e objecto de base; contrariamente, os objectos de base serão aqueles que o sujeito necessita possuir ou deve adquirir para realizar sua performance – quer dizer, obter enfim o objecto almejado – são chamados objectos de uso) Escultura *Mintadi*); o objecto principal é o objecto base (*Mintadi*).

Na terminologia de Floch, pioneiro na abordagem da semiótica plástica, **a afirmação dos valores de uso** é chamada valorização prática; e a **afirmação dos valores de base**, na medida que têm fim em si mesmos, é chamada valorização utópica. **a negação dos valores práticos** é chamada valorização lúdica; **a negação dos valores utópicos** é chamada valorização crítica. Valendo-se da proposta de Floch, enquanto obra de arte, a escultura é sempre valorizada utopicamente. Todavia, isso pode ser menos enfatizado em função dos outros modos de valorização, dependendo da conotação social que se pretende projectar na escultura, além da conotação de obra de arte. O próximo passo, portanto, consiste em analisar os papéis sociais da escultura, à luz dos quatro modos de valorização no modelo de Floch. – A valorização prática da escultura: Esta escultura é um trabalho do MESTRE Manbuaka (2022), continuador de Esculturas de Mintadi:

Objecto de base



Noqui, Pedra, 2023

Objecto de uso

Mayembe, 2014

1.4.2.1. A valorização prática da escultura

Na valorização prática, a escultura incide sobre suas funções referenciais, como lembrar figuras históricas, políticas, religiosas, culturais etc ou invocação e seres



sobrenaturais. A escultura pode ser valorizada como obra de arte, cuja referência primeira é a si mesma, a tendência é priorizar a referência.



Angola, 2002- Monumento em Homenagem a Paz

1.4.2.2. A valorização utópica da escultura

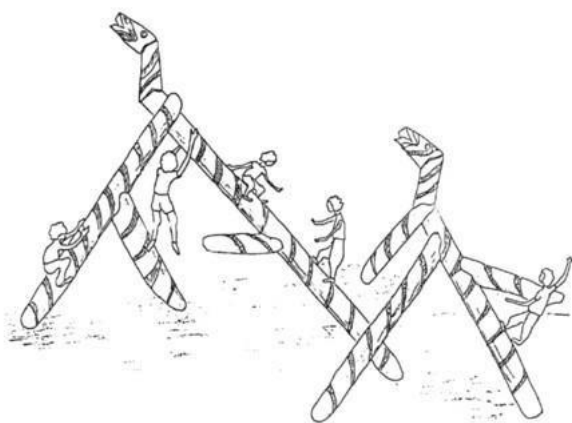
Aqui enfatiza-se a metalinguagem escultórica, ou seja, pretende-se que a escultura fale por si mesma.



1.4.2.3. A valorização lúdica da escultura

Ser lúdico implica, no mínimo, alguma forma de atracção. Essa atracção tem dupla tendência: a de distrair o público sobre alguns factos críticos sociais, políticos, culturais etc. e a outra é de proporcionar um deleite, uma atracção pura no verdadeiro sentido da palavra: arte pura.

Desse ponto de vista, boa parte da arte contemporânea investe na valorização lúdica para resistir a modos de vida padronizados, valendo-se da “não serventia” da obra de arte para combater ideologias alienantes e, muitas vezes, desumanas. Se esculturas de eventos míticos ou históricos tendem à valorização prática porque suas funções principais são remissões a esses fatos, e esculturas valorizadas utopicamente tendem à valorização de si mesmas enquanto linguagem, as esculturas em valorização lúdica, embora terminem valorizadas utopicamente como obras de arte, tendem a comover seus co-enunciadores com estéticas de confronto, praticamente inventando 151 António Vicente Seraphim Pietroforte novas formas de esculpir. Para tanto, são utilizados novos materiais, novas formas, novos lugares para se colocar esculturas; algumas delas, para confrontar a praticidade das “coisas”, podem atrapalhar passagens, ofuscar a vista, desviar a atenção de eventos quotidianos PIETROFORTE (2018).



Almeida (s.d)



Obba. (s.d)

1.4.2.4. A valorização crítica da escultura

A valorização crítica nega os conceitos mais usuais de escultura, propondo novos limites. Comumente, esculturas são tridimensionais, assumem formas específicas e são feitas de matéria.



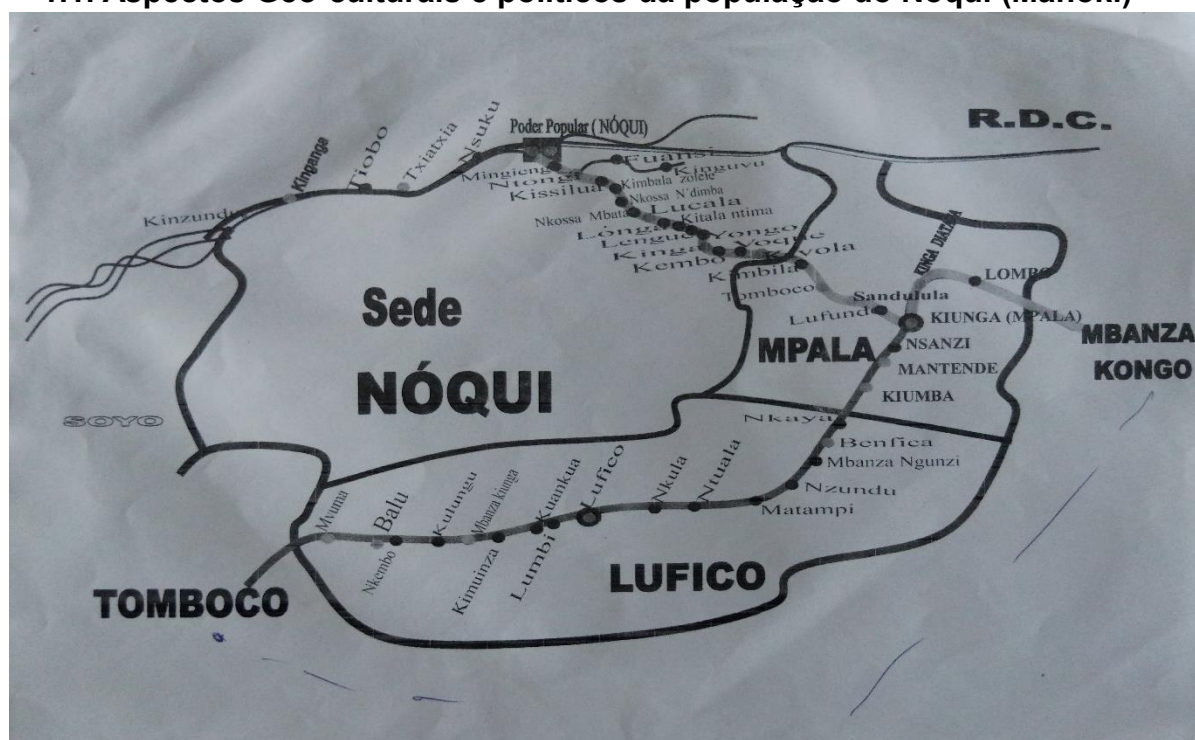
Mayembe, 2010-A reflexão II

No âmbito das teorias acima expostas e analisadas, importa salientar que o estudo sobre as Escultura *Mintadi*, enquadra-se nas respectivas teorias, escultura enquanto texto e objecto de valor com principal incidência na valorização Prática e Utópica da Escultura, com abertura às novas tendências das esculturas clássicas, tendo em conta a evolução dos contextos e espaços, dando espaço de valorização Crítica da Escultura, propondo novos limites, técnicas e **formologia** escultórica (PIETROFORT, 2018).

CAPÍTULO II – ESCULTURA *MINTADI*, COMO SABER ENDÓGENO

As esculturas *Mintadi* se constituem em saber endógeno da cultura angolana. É importante, para o processo de formação artística, que sejam introduzidas no currículo e sistema de ensino das artes. Elas estão carregadas de histórias e memória colectiva da cultura local. Neste capítulo, havemos de discorrer sobre a essência da sociedade Kongo, na cosmovisão filosófica de vida baseada sobretudo nos saberes locais.

1.1. Aspectos Geo-culturais e políticos da população do Noqui (Manoki)



ESTIMATIVA POPULACIONAL POR ALDEIA

N.O	DESIGNAÇÃO DA ALDEIA	POPULAÇÃO RESIDENTE
SEDE		
1	Kinzundu	245
2	Kinganga	341
3	Tiobo	0
4	Txiatxia	123
5	Nsuku	12
	Poder Popular	
6	Zona A1	1798

7	Zona A2	823
8	Zona B	451
9	Zona C	768
10	Zona D	934
11	Mingiengie	234
12	Ntongui	2934
13	Fuansi	981
14	Kinguvu	165
15	Kissilua	97
16	Kimbala Zolele	58
17	Nkossa Ndimba	494
18	Nkossa Mbata	231
19	Lucala	78
20	Longa	66
21	Kitala Ntima	94
22	Lengue	179
23	Yongo	112
24	Kinga	96
25	Kembo	169
26	Voque	193
27	Kivola	254
SUB-TOTAL		11 930
MPALA		
1	Kimbila	98
2	Tomboko	129
3	Sandulula	198
4	Lufunde	3 687
5	Kiunga (Mpala)	2 783
6	Kinga dia Tava	12
7	Lombo	-
8	Nsanzi	234

9	Mantende	196
10	Kuimba	376
SUB-TOTAL		7 713
LUFICO		
1	Nkaya	194
2	Benfica	176
3	Mbanza Ngunzi	310
4	Nzundu	199
5	Matampi	351
6	Ntuala	205
7	Nkula	248
8	Lufico/Sede	219
9	Lumbi	125
10	Nkuankua	260
11	Kimuinza	530
12	Mbanza Kiunga	245
13	Kulungu	282
14	Nkembo	238
15	Balu	396
16	Mvuma	265
SUB-TOTAL		4 243
TOTAL GERAL POPULAÇÃO ESTIMADA		23 886

O Município de Noqui tem 23.880 habitantes que representa 12% do total da Província do Zaire, na base do Censo de 2014, sendo 12.110 do sexo masculino e 11.770 do sexo feminino, conforme os detalhes no mapa a seguir:

Nº	Localidades	Homens	Mulheres	Subtotais	%
1	Noqui	5.377	5.284	10.661	45%
2	Mpala	3.787	3.787	8.060	34%
3	Lufico	2.699	2.699	5.159	21%
TOTAL		12.110	11.770	23.880	100%

O Município de Noqui localiza-se a Norte da província do Zaire. Coordenadas geográfica: Latitude S-5°86'02.8'', Longitude E13°43'05.0'' e Altitude de -1m.

Possui uma superfície total de 5.275km² ocupando o quinto lugar depois de N'zeto, Tomboco, M'Banza Congo e Soyo.

Demarcam o município as linhas convencionais legalmente deliberadas que descrevem outras parcerias internacionais e Nacionais.

- A Norte faz fronteira com a província do Kongo Central (República Democrática do Congo);
- A Sul com o Município de Tômboco ➤ A Leste com o Rio Congo ou Zaire ➤ A Oeste com o município do Soyo.

Do ponto de vista administrativo, é composto por três comunas, designadamente, a Sede, Mpala e Lufico. O Município do Noqui, localiza-se na zona litoral de Angola. O clima predominante é conhecido como clima tropical, devido à sua aproximação com o rio Congo ou Zaire que lhe regula a temperatura. Nesta região, faz bastante calor. A classificação do clima é AW segundo Koppen e Geiger, cuja temperatura média é 23,6°C e o valor da pluviosidade média anual é de 1.100 mm; possui duas estações:

- A estação quente ou chuvosa, que vai de Setembro a Maio;
- A estação seca ou de cacimbo, que se observa de Junho a Agosto.

2.2. Os saberes endógenos na área kongo

Os lugares onde abundavam os *Mintadi* são, na província do Zaire, os municípios do Noqui e Soyo (na comuna de Pedra de Feitiço) e Matadi e Boma ao sul da R.D.C. No Município do Noqui, podem-se encontrar nas seguintes povoações: Nvoke, Nkossa, Lengue e Kinguvo. Na sequência, João Luqueto de 72 anos, com alguma nostalgia, informou que este ofício, a prática escultórica do *Mintadi*, é fundamentalmente a localização da estatueta *Ntadi*; há pouco deixou de existir, inclusive, diz ele que a peça que tinha foi roubada. Na primeira pessoa, diz Luqueto - *“na minha adolescência que eu vivenciei o senhor que roubou, inflamou todo corpo como não queria confessar e acabou por morrer; com receio o comprador veio trazer de volta, mesmo assim continuaram a roubar, por humanismo do sacerdote deixaram de crucificar as vidas humana dos que praticavam o roubo das estatuetas”*.

Foi neste contexto de acontecimento de roubo que foram desaparecendo as estatuetas *Mintadi* em vários sítios. Joaquim Nsimba Júnior, de 84 anos, afirmara a prática do Pai menor (o que quer dizer, na cultura ocidental, o tio, irmão menor do pai), na venda destas peças artísticas de relevância para a cultura e o saber local, e ele afirmou ainda que é discedente dos fazedores do *Mintadi* e da família de Nanga Nekongo Vuele, no Kinzundu (Luwe grande), área que limita o Noqui e Soyo na comuna de Pedra de Feitiço. Nesta região o senhor Maquindo é que era o grande mestre.

Coincidentemente, um outro entrevistado, com o mesmo nome, o mais velho Joaquim Simba, reafirma a realidade dos acontecimentos e acrescenta factos históricos, citando os grandes protagonistas da comunidade em que Nzondo deixa marca da sua pata numa pedra; junto desta, cresceu uma Mulembeira (Nsandi) que ganhou nome de *Nsandi a Nzondo*, assim como *Ngongo a Nvidi*; *Nsenga a Nvidi*. No lugar onde está a pata do Nzondo, em 1953, o regime colonial colocou um farol de sinalização. O ancião também demonstrou a divisão geográfica da zona do reinado.

Os anciãos João Luqueto, João Manuel, Gregório Nzinga; MBala Kiola Lussala e Neti Nsumba esposa do Rei do Povo, João Luqueto, são autóctones da zona Manoqui e responsáveis do poder tradicional e João Mavambo, de 42 anos, coordenador do Bairro.

Para melhor situar há que fazer uma síntese histórica do Município: Nengoma Ankambo que conseguiu o Noqui e reinou até uma parte da RDC hoje, é o filho do Nengola chamado Nensundikila que ascende ao poder, consagrado pelo rei do Kongo. Para adquirir terras de sua governação que se estendia até quase Mbanza Kongo, antes teve que pagar joias e outros tributos envolvendo vidas humanas.

Certos da existência dos *Mintadi*, os seus praticantes dominavam o seu funcionamento e ganhavam experiência através da transmissão e conhecimento dos antepassados, para eles os saberes do mais além são divinos, no que tange às obras de arte. Todo o homem que fabricava algo notório era chamado de Mafulamengo (Ferreiro) assim como o Ntyamo a Mangana um dos Mafulamengo e também Nvadi a Teke (escultor de peças de arte).

2.2.1 O Kindulu

Ao revisar a história dos produtos têxteis, pode-se constatar a evolução destes e se comprova que o surgimento dos primeiros tecidos de fibras naturais nas comunidades culturais está vinculado aos usos quotidianos e também a rituais funerários e oferendas; nomeadamente para vestimenta, confecção de objectos e outros usos quotidianos.

Na história da arte conhece-se a importância dos têxteis nos ritos funerários e enterro, por exemplo, nas culturas egípcias na cultura Nazca e Paracas em América Latina. É importante sublinhar que os tecidos, são importantes a partir da utilidade que tiveram ao longo dos séculos, porém foram também importantes como suporte artístico e estético das culturas.

Revisitar este segmento da história e da cultura angolana leva-nos a uma reflexão complexa. Obriga-nos a fazer uma investigação que se sustenta sobretudo na recolha de dados e nas entrevistas a testemunhas que vão transmitir, mediante a oralidade e a sabedoria compartilhada de um grupo, os aspectos fundamentais, resgatados ao longo do tempo, da tradição e a história locais.

No caso do presente trabalho, as primeiras pistas sobre o *Kindulu* foram chegando mediante as conversas e registos documentais que foram mantidas com historiadoras, com Dr. Hendrik Vaal Neto, nacionalista, politólogo, N'zinga N'sona historiadora e antropóloga. A investigação sobre o *Kindulu* também nos levou a diferentes viagens e povos do Bengo e do Kwanza Norte. Os dados foram

aparecendo nessas pesquisas através de entrevistas realizada junto soberano do Nambuangongo e outros anciões da comunidade.

O *Kindulo* é um tipo de tecido feito com casca de árvores e processa-se da seguinte maneira: com dois maços de madeira tritura-se as cascas das árvores, depois esmiúça-se as fibras, coloca-se na água para retirar a resina, em seguida põe-se a secar a uma temperatura ambiental em espaço seco, durante três dias, no mínimo; logo, as fibras juntam-se umas com as outras até formar uma peça resistente, forte e maleável. Finalmente, a peça fica pronta para confeccionar as indumentarias⁸.

O tecido apresenta uma textura muito interessante, sobretudo desde o ponto de vista estético: a fibra é acaastanhada e tem um aspcto áspero. As indumentárias feitas fornecem uma sensação de calidez; precisamente, o tecido cobre o corpo e protege-o contra o tempo inclemente.

Neste momento, o procedimento para realizar o *Kindulo* fica em mãos de poucos indivíduos na comunidade; este procedimento já não é realizado tão frequentemente.

Segundo Dembo Fonseca Mussungu, o *Kindulo*, durante a intensa e complexa Guerra Civil Angolana, como durante a luta pela Independência, foi-se transformando em fardamento para guerrilha, usado pelos Nacionalistas afectos principalmente a ELNA (UPA), o primeiro Movimento de Revolução contra o colono português em Angola.

Estes fragmentos da história nacional não são relatados ou registadas nas grandes narrações como devia ser. E justamente, este aspecto se apresenta motivador, pois assim, estas revelações vão distinguir as histórias mais pequenas dos nossos povos e constituem as memórias locais que sustentam as múltiplas dimensões da identidade e da cultura nacionais, no âmbito dos saberes endógenos. O *Kindulo*, enquanto técnica, é um dos saberes que influenciam, de algum modo, a criação das peças de arte.

⁸ Todas as citações pertencem à produção de João Domingos Mabuaca: da entrevista sobre o tema *Kindulo*. Dembo Fonseca MUSSUNGO e o ancião José KAUNGO (Ver Apêndice E)

1.2. Escultura *Mintadi*

Manuel Caboko publicou no portal Mwana Damba no dia 03 de Agosto de 2015, uma reflexão sobre os *Mintadi*. No referido artigo, ele define os *Mintadi* como estatuetas de característica essencialmente antropomorfa, feitas de “esteatite”, conhecida como “Pedra-Sabão”, que, no entanto, os povos denominam, localmente, como *Matadi Manfumu*.

De recordar que existe pouca literatura sobre os *Mintadi*, mas, de acordo com mais dados que o mesmo autor traz, os *Mintadi* são produções artísticas de grande utilidade e significado junto da comunidade onde são produzidos; estão associados, sobretudo, ao poder tradicional, aos rituais fúnebres, ao culto religioso popular, mas também às concepções estéticas e filosóficas da cultura que os constrói; são esculturas tradicionais atribuídas fundamentalmente aos *Bakongo* (Cultura *Kongo*).

No texto faz-se uma abordagem da poética das esculturas N'Sandy A Kinzonji e Ngoma é Zulo Gingila Muna Fú. A partir desse aspecto, constatámos que a espiral é símbolo de transcendência e o *Kindulu* é signo de identidade: nesta afirmação como se pode ver, estão involucradas às categorias de cultura e identidade. Portanto, a poética artística e visual apresentada neste trabalho, vai ter seu aporte fundamental na compreensão da cultura e a pertinência a ela, junto a um desejo e urgência inevitável de conservar nossa identidade através da arte.

2.3.1. Produção de Esculturas *Mintadi*

As pedras chamada Taille, pedra de sabão ou Ntadi dia Nguenguele eram transportados na aldeia de N'vivi hoje República Democrática do Congo. A arte, nos tempos remotos, não era para fins comerciais, mas sim para algo espiritual, representação social; utensílios de defesa, objectos domésticos; propriamente no âmbito escultórico do reinado quando as individualidades da corte ou o próprio “Soba” que tenham uma ideia que se transformem de um objecto de arte, encomendam e dialoga com o artista da ideia. O escultor isolava-se da comunidade e da sua esposa para evocar a Deus a fim de que lhe dê sabedoria e que o ilustre na concepção da proposta e na assunção da responsabilidade que lhe é conferida.

O escultor (N'vadi a Teke), depois da inspiração, concebe o que fazer, vai buscar a pedra à aldeia de N'Vivi numa zona própria e, as vezes, quando extraída do subsolo, adquire a pedra escolhida em função do tamanho da peça, desenhando a ideia concebida na pedra. Daí pegava as ferramentas aguçadas, desbaratava-as

gradualmente, usando formas côncavas e convexas até que o produto ganhasse a sua proporção **esculpitorial** desejada.

. 2.3.2. Ferramentas

Na criação das ferramentas, os *mafulmengo* eram dotados de conhecimento que lhes permitiam extrair o ferro do subsolo, o qual fundiam a partir das placas de cerâmica feitas por eles, colocando o ferro em pedra extraída do subsolo. O ferro era posto na placa com bastante fogo. Após derretê-lo, despejavam-no no orifício do ramo da folha de mamoeiro ou caniço de bambu, dando-lhe a forma de uma barra de ferro. Repunha-se no fogo até ficar em brasa; retirava-se e batia-se até assumir a forma aguçada. A seguir, era afiado na pedra, batendo, até obter pontas bem aguçadas e funcionais. Tal é a forma de acabamento das esculturas.

.2.3.3. Técnicas de Esculpir e acabamento

Este processo de acabamento é de muita precisão, requerendo muita atenção em função dos detalhes. Com alguns instrumentos mais afiados e apropriados, faziam-se os acabamentos nos espaços mais recônditos da estatueta. A peça é raspada com instrumentos em forma de escopro; utiliza-se também pedra mais resistente, aplicada por pressão sobre a superfície, tornando-a mais lisa. O acabamento final é feito com óleo de palma: a peça é aquecida ao fogo, retirada e untada com óleo de palma, sangue de animais ou resina de troncos de árvores.

.2.3.4. Significado e função dos *Mintadi*

Os *Mintadi* são uma obra escultórica feita por um artista que ganha posteriormente a designação de *Mintadi*, depois de ritual específico de imploração aos espíritos dos antepassados, feito pelo soberano da comunidade. O termo *Mintadi* provém da palavra *Ntadi* na língua Kikongo, que significa GUARDIÃO. No seu plural designa-se MINTADI que quer dizer guardiões.

A escultura em pedra (*Teke Kya Tadi*), ela é uma simples escultura ou estatueta em pedra ou em rocha sem a inserção dos valores espirituais dos antepassados, que apenas são inseridos mediante o ritual de consagração.

Neste contexto, os *Mintadi* eram originalmente feitos com o poder espiritual de proteger as campas funerárias para a protecção das aldeias como das coisas individualmente, os campos agrícolas contra os invasores entre as comunidades vizinhas, clãs, tribos, etc., tempestades e pragas. O poder dos *Mintadi* protegia

esses campos e garantia a fartura para o reino no período da colheita, evitando que o mesmo passe necessidades naquele ano de colheita.

Os grandes soberanos do reino criaram *Mintadi* para cada ofício, contexto e sua respectiva função, por exemplo:

- a) Os ***Mintadi da caça*** muitas das vezes eram para garantir que os caçadores das aldeias que serviam o reino pudessem ter caça farta e proteger os caçadores de modo que nada lhes pudesse acontecer;
- b) Os ***Mintadi da fertilidade*** eram invocados como protectores e aqueles que intercedem diante dos ancestrais para garantir que as mulheres pudessem e continuassem férteis, logo, por meio desses *Mintadi*, nenhuma mulher naquele ciclo podia lamentar, não procriar. Os *Mintadi* da fertilidade garantiam a procriação e protecção durante a gravidez e sobre enfermidade uterina.

Dentro da lista existencial dos *Mintadi*, de acordo com aquilo que nos foi explicado, existia ainda o *Mintadi* da pesca que tinha a função de garantir que, para aquilo que era a pesca fluvial, pudesse ter peixe no rio e eles conseguissem pescar. esse *Mintadi* tinha mais ou menos o mesmo papel que o *Mintadi* da caça.

- c) Os ***Mintadi das enfermidades***: estes eram evocados para curar, garantir que a comunidade pudesse ter saúde e não padecesse de nenhuma enfermidade ou patologia. Eram, assim, designados *Mintadi* da saúde.

Cada *Mintadi* tinha uma característica de acordo com a função que cumpria e segundo a sua criação. Logo, cada um deles ganhava uma aparência que o diferenciava dos outros e, deste modo, não eram todos da mesma forma e tamanho. Hoje, já só restam resquícios de uma tradição que outrora, simbolizou o alicerce daquele povo; as marcas ficaram, mas nem todos têm conhecimento da cultura passada dos *Manoqui*.

Actualmente, essa cultura de rituais e consagração deixou de ser praticada como antigamente, existem novas práticas associadas à essa tradição e ritual de consagração em função de novos contextos, tanto a nível individual, como familiar, religioso e político. No âmbito da historiografia da arte e escultura africana, pouco se sabe sobre o *Mintadi*, daí urge a necessidade do seu estudo e aprendizagem das técnicas, formas, simbologia e estética para a análise e interpretação da morfologia escultórica no processo de formação dos estudantes de arte.

2.4. Consagração das estatuetas *Mintadi*.

Se rebuscarmos a história, veremos que esse registro, não está documentado, registado em livros, quando muito, existem alguns comentários na internet. Tudo o que lhes diz respeito existe na tradição oral. Os *Mintadi* são uma herança cultural que, apesar dos saques, dos atentados e de todo esforço empreendido por indivíduos inescrupulosos de apagar a história e roubar do povo a memória colectiva em grande medida, esta memória continua viva através dos saberes locais que são passados pelos anciões pela tradição oral.

Durante uma viagem de estudo, nos deparamos com inúmeras situações que nos levaram a pensar que, de facto, é hora de resgatar, preservar e fazer reviver o pouco que sobrou dos *Mintadi* a fim de devolver à cultura angolana o tão importante significado das técnicas desta Arte nas vidas das comunidades. Na sequência, levar-se-ia essa arte a ser estudada nas academias de forma holística, visto que metade da população local desconhece sua existência, e a metade que conhece, são apenas os anciãos, muitos dos quais já estão bem no final do seu ciclo de vida. Os seus conhecimentos são guardados pelos povos desta comunidade.

Mas como fazer que a população aprenda e volte a expandir essa arte em via de desaparecimento? A resposta está na realidade que se constata no lugar, ao mesmo tempo em que ela também jaze nas dificuldades do mesmo com uma população local estimada à volta de mais de cinco mil habitantes e apenas uma escola média com oito salas para 696 alunos, podemos imaginar a tamanha tarefa.

2.4.1. O ritual da Consagração

Retomamos então a questão do início, quem consagra essas estatuetas ou essa arte? Quem as consagrava eram os mais velhos, mas eles tinham de fazer parte da corte real como soberano (soberano).

Os *Mintadi* eram consagrados no Mbanza (Palácio Real) pelo sacerdote principal da região em cerimonia restrita, na qual participava, incondicionalmente o da segurança espiritual de cada clã e outros sacerdotes. A consagração era solicitada pelo sacerdote do Clã local em função do problema da sua jurisdição. Cabia ao sacerdote principal da região encomendar a estatueta ao escultor reconhecido dentro da comunidade para a produção das peças, através do sacerdote para área do protocolo ou do intercâmbio espiritual. A cerimónia do ritual era dirigida pelo sacerdote principal ladeado por alguns sacerdotes indicados da corte. As peças eram imersas e, durante o acto, invocava-se o poder e os espíritos dos ancestrais

para o efeito a que se destina o *Mintadi*. No dia da consagração, todos os membros da corte presentes comemoravam o acto da consagração com Bebidas e oferendas, e o sacerdote requerente pagava uma espécie de quota pela cerimónia.

2.5. A organização sócio-política do Reino do Kongo

O reino Kongo fundado no século XIV, que tinha sua hierarquia bem estruturada e bem distribuída assim como qualquer outro; esse reino tinha uma base militar formada, um conselho do rei formado, e até mesmo a guarda real.

O reino tinha 736 divisões territoriais conhecidas como sobados, a organização social do reino se dava pelas linhagens, ou seja, o sucessor do rei teria de ser da linhagem da família real, os sobados ofereciam tributos e ajudas de todo o tipo caso o reino precisasse, ao passo que o rei oferecia protecção espiritual a esses sobados. O aparelho administrativo da casa real, ou o palácio do rei, estava estruturado do seguinte modo:

TENDALA: que assumia o comando das decisões na ausência do rei e dava assistência sobre os mais diversos assuntos, era o líder militar.

MWENE LUMBU: era o encarregado da administração da casa real, aquele que se encarregava de seleccionar os serviços mais ageis e supervisionar os mantimentos e cuidar para que a casa real estivesse sempre em melhor funcionamento.

MWENE KUDYA: uma espécie de ministro das relações exteriores, pois cuidava para que os sobados não faltassem com sua tarefa de fornecer tributos ao reino, a fim de não ter de entrar em conflitos ou até mesmo serem severamente punidos.

MWENE MISETE: era o guardião das relíquias dos governantes anteriores como reis ou algum outro membro de elevada importância na casa real; essas relíquias eram consideradas sagradas, então deviam ser bem guardadas, e com um sistema de vigilância bem reforçado, pelo poder espiritual que elas comportavam, não deviam nem por descuido cair em mãos erradas.

Precisamos de lembrar que a escultura, desde os primórdios, no século XIV e XV e até bem perto do XX, era, muitas vezes, confundida com o ofício de um artesão, mas dentro da sociedade, dentro do Reino do *Kongo*, propriamente dentro da região do Noqui, os escultores ou o artista, de um modo geral, sempre tiveram um lugar na casa real; esses artista trabalhavam especialmente para o reino ou para o palácio, tinham a missão de produzir peças e outros artefactos para a casa do rei, como já havíamos frisado anteriormente.

Retomamos, porém, uma outra conversa inicial que era a função do que é hoje ocidentalmente chamado de arte africana; gostávamos de lembrar que a arte africana nunca foi para mero de cor ou tinha o pendor mercadológico.

Essa arte produzida pelos povos da região do Noqui como em toda África era uma arte mais espiritualista, religiosa e com valores curativos porque em grande medida ela era pensada e produzida com esse propósito, e os exemplos mais claros são encontrados nas estatuetas desses mesmos povos essas estatuetas do *Mintadi* tinham e cumpriam essa função terapêutica e espiritual.

2.4.1 A cosmovisão da sociedade Kongo

Antes de reflectirmos acerca da arte *kongo*, é indispensável, primeiramente, conhecermos a sua cosmovisão e ontologia que se encontra alicerçada na ,sua crença, aliás são estes aspectos que eles traduzem, em princípio na sua arte. Isto significa introduzir-se na mente da pessoa *mukongo*, sem quaisquer preconceitos ou juízos de valores, analisar o *mukongo* tal como eles são, sem qualquer marginalização teórica de academias externas. Sendo a cultura aquela que se organiza em cosmologias, isto é, em teorias sobre a ordem e visão do mundo como um todo, a cosmologia estabelece uma forma de classificar o mundo e definir os seus princípios.

A pessoa *mukongo*, como qualquer outro povo, tem a sua cultura, sua religião, sua história e, obviamente, sua “filosofia” de como pensar, entender e interpretar a vida concreta e quotidiana. Uma das nossas grandes preocupações na pesquisa cingiu-se na descoberta da chave para conceituarmos a pessoa Mukongo, embora este último não seja o nosso principal objectivo na investigação, mas ganha importância na medida em que este servirá de degrau rumo ao alvo, o objectivo de contextualizar as estatuetas *Mintadi* na formação artística em Angola. Nesta senda, John Mbite, um dos grandes estudiosos da cultura e religião africana da actualidade, propõe o seguinte:

A experiência religiosa é a porta de entrada para o coração e para a mente da compreensão do africano. Ela proporciona às pessoas um modo de interpretar o mundo, um modo de compreenderem a sua própria existência, a religião africana equipou-as, a nível emocional, intelectual, e cultural, para atravessarem a vida e enfrentarem as suas múltiplas experiências (Makunda, 2014, pp. 234-235).

Extensivamente, Mbite considera a religião como o elemento mais importante da vida africana e que, provavelmente, exerce a maior influência nas maneiras de pensar e de viver em comunidade. No entanto, acreditamos que, a partir da percepção de Mbite, encontramos a chave, há muito procurada, da concepção *bakongo*. Agora a nossa tarefa é desfragmentar a sua cosmologia, começando pelo que pensam do mundo, de Deus, dos Ancestrais e da pessoa.

2.4.2 Visão dos Bakongo sobre Deus

Os *Bakongo*, originários da área *kongo*, já foram e ainda são objecto de muitas investigações e reflexões externas, muitas vezes distorcidas através das ideias eurocentrista. Foi Franz Boas (2004), um dos primeiros académicos a criticar estas ideias, teoria consagrada evolucionista e racista, abrindo um novo paradigma, designado de “Relativismo Cultural”, que mais tarde conquistara peso teórico conhecido como “Particularismo Histórico”. Para Boas, interpretação de uma cultura deve ser feita de forma isolada e particular, e não generalizada como sugerem os evolucionistas. A chave da visão do mundo do ser humano reside na herança histórico-cultural como ele mesmo sustentou:

A concepção Boasiana de cultura tem como fundamento um relativismo de fim do metodológico, baseado no reconhecimento de que cada ser humano vê o mundo sob a perspectiva da cultura em que cresceu, em uma expressão que se tornou famosa: estamos acorrentados aos “grilhões da tradição”. O antropólogo deveria procurar sempre relativizar suas próprias noções, fruto da posição contingente da civilização ocidental e de seus valores (Boas, 2004), como citado em (Camuanha, 2019, p. 58).

Em suma, é a idoneidade de olhar a outra pessoa, ou grupo de pessoas, como ela se apresenta, em resultado dos valores, usos e costumes da sua cultura (Camuanha, 2019, p. 48). Os *Bakongo*, sempre souberam fazer distinção entre o ser humano, espirituais, ancestrais e Deus “Nzambi a Mpungu”. Na sua cosmovisão, o mundo divino engloba a totalidade dos seres criados. Para Mbite (1969), através da influência religiosa, Deus é entendido como a origem e o sustentador de todas as coisas, o ser absoluto e transcendental; a força vital oculta que colocou seus espíritos em todos os seres do universo”. (Bono, 2015, p. 61). Com estas categorias, Deus escapa a qualquer domínio dos demais seres do universo. Entretanto, a relação com o mundo divino constitui parte integrante de toda a vida e existência dos seres animados e inanimados.

É visível a semelhança do conceito de Deus entre os Bakongo e os europeus (Nzambi a Mpungu e Deus), olhando superficialmente diríamos que talvez foram influenciados pela assimilação colonial, mas o trabalho de campo de Van Wing, prova ao contrário, quando entrou numa mata em Mbanza - Kongo, encontrou um ancião Mukongo que aparentava nunca ter tido contacto externo, e perguntou: quem é Deus? O ancião respondeu: “Nzambi é Nzambi” (Deus é Deus, não se explica). (Altuna, 2014, p. 403).

Por todas estas razões, a posição de Deus, está acima dos espíritos, homens, objectos e fenómenos da natureza, não pertence à categoria dos seres que se representam ou daqueles dos quais se tem um conhecimento experimental.

2.4.3 Visão sobre os ancestrais

A cosmovisão do *Bakongo* acerca dos ancestrais é bastante complexa. Muitos estudiosos são apologistas de que os ancestrais são os guardiões e facilitadores ou mediadores entre Deus e os Homens. Para tanto, Altuna (2014) comenta, a este propósito, “dá a impressão de que Deus não actua directamente no mundo, já que os intermediários absorvem as intenções, e que Ele permanece neutro na tensão entre os dois mundos, gerando uma indiferença recíproca entre Deus e os Homens” (Altuna, 2014, p. 403)”. Algumas vezes dá a entender que não existe uma escatologia, ou seja, um fim último de todas as coisas num futuro, conforme são apologistas os dogmas cristãos.

Altuna (2014) fez um trabalho de campo, cujos resultados fizeram parecer que no seio Bakongo, a sua escatologia já se vive no presente e não se espera tanto do futuro. Ao aplicar um questionário, perguntando se Simão Kimbangu vive ou está morto, de todas respostas dadas, nenhuma afirmava que Kimbangu está morto e sepultado. Para muitos Kimbanguistas ainda existe no seio da comunidade, aparece quando pode, ilumina caminhos escuros, cura e derrama milagres. Essa visão encontra-se no cristianismo na pessoa de Cristo, por esta razão é que muitos especialistas do Kimbanguismo chegam à conclusão que a base doutrinal kimbanguista assenta-se no cristianismo.

É interessante a reflexão de Mbite no que tange aos ancestrais em África: constitui um enorme peso para futuros estudos mais aprofundados sobre o assunto. Ele distingue os dois conceitos de “morto vivente” e de “antepassado” (Makunda, 2014, p. 235), considera morto vivente a categoria de uma pessoa fisicamente morta, mas que “vive” na memória dos que o reconheceram em vida; é um defunto no estado

de imortalidade, que é recordado pelos seus descendentes, por seu próprio nome e que agora vive no mundo dos espíritos. Portanto, na visão Mbitiana, um defunto enquanto é recordado por seu próprio nome, este ainda não está realmente morto do todo, está vivo espiritualmente. Para Mbiti, o “antepassado” é aquele defunto que já não existe na memória dos seus descendentes; aquele que já ninguém faz menção e nem se recorda do seu próprio nome; é um que existiu antes e que agora já não existe na vida da comunidade dos homens viventes.

2.4.4. Visão sobre a pessoa

Antes de nos debruçarmos sobre a concepção de pessoa na cosmovisão *kongo*, convém mergulharmos, ainda que de forma breve na sua concepção geral. Assim sendo, de acordo com Baptista Modin, o conceito de pessoa é uma aquisição do cristianismo. Historicamente o vocábulo “pessoa” assinala a linha de demarcação entre a cultura pagã e a cultura cristã, seja em grego como em latim. Tertuliano dava ao termo pessoa o significado equivalente ao do grego “prosopon” - máscara ou face. Até ao advento do cristianismo não existia nem em grego nem em latim uma palavra para exprimir o conceito de pessoa tal como a entendemos hoje, porque na cultura pagã, este conceito de facto não existia (Modin, Idem. 2010). O autor é mais extensivo ao afirmar a existência de várias propostas acerca do conceito de pessoa, Modin, enumera três modelos principais no conceito de pessoa: (i) tem ponto de referência o sujeito (são as definições ontológicas e psicológicas); (ii) outros o próximo, o tu e o outro (são as definições dialógicas); e (iii) outros, enfim, Deus (são as definições icónicas: o homem como imago dei) (Modin, 2010, p. 22).

Por outro lado, a cosmovisão *bakongo* acerca da pessoa é susceptível de duas forças ou divisões interior e exterior. A força interior, conforme já vimos atrás, é denominada como força vital, é a força ou energia própria do ser humano, doada por Nzambi. Essa força ou energia vital é abalada pela segunda força que é a exterior, que são os agentes exteriores (ancestrais): Nzambi, o Ser Absoluto e Transcendente; a Força Vital Oculta que colocou seu espírito em todos os seres do universo. Com esta divisão, Deus escapa a qualquer domínio dos demais seres do universo. Entretanto, a relação com o mundo divino constitui parte integrante de toda a vida e existência dos seres animados e inanimados. Constata-se que é dentro desta perspectiva que os fiéis Kimbanguistas têm Simon Kimbangu como o

grande renovador e produtor da força vital, aquele que aparece de quando em vez, para sanar e apaziguar os males pessoais e da comunidade em geral.

Entretanto, tanto faz na vida individual como na comunitária, os *Bakongo* afloram uma referência essencial e permanente com as duas forças “interior e exterior”, pedindo forças, adorar e suplicar sempre que se encontra em dificuldades. A solução para os seus problemas tem duas linhas solucionadoras “a **linha horizontal e vertical**”: a horizontal refere-se ao ambiente de harmonia com o próximo; já a vertical diz respeito ao relacionamento com seres transcendentais, ou seja, divinos.

2.5. Amostras do *Mintadi* na colecção do MNA

Estudar a cultura angolana é um processo difícil, mas fascinante. Precisamente estamos a estudar uma cultura, que não é objecto alheio num museu ou um sítio arqueológico paralisado no tempo. Essa cultura une famílias actualmente e é expressa todos os dias, em sua fala e nos seus costumes e formas de ver a vida e, representar através das artes. Em resumo, estamos a estudar a cultura que nos forma desde o berço, desde o nosso próprio lar e espaço que nos rodeia. Portanto, para sua análise, a historiografia (literatura, teoria das ciências sociais), se sustenta numa série de elementos culturais activos que tem que ver sobretudo com a tradição (oralidade, línguas, as cerimónias, cosmogonias, e memórias locais, os ritos, mitos e provérbios).

A maioria dos angolanos é de origem “Bantu”. Estes estão divididos em nove grupos sociolinguísticos: Kikongo, Kimbundu, Lunda, (Cokwé), Umbundu, Nganguela, Nyaneka Humbe, Ambó, Herero e Xindonga. As fronteiras angolanas, tal como aconteceu com outros países africanos, foram traçadas à régua e esquadro na Conferência de Berlim entre 1884 - 1885 com o objectivo de definir a ocupação de África pelas potências coloniais, o que veio a separar os povos autóctones das regiões divididas e sob domínio colonial.

O povo *bantu* mantêm semelhanças quer a nível linguístico quer nas suas crenças, rituais e costumes. Artisticamente, são caracterizados por uma escultura de grande originalidade estilística. Na tradição cultural angolana, as estatuetas, bustos, muquixis, buscam fundamentos na encarnação da alma de vários espíritos. Estas

manifestações de espírito persistem, até hoje, em torno das suas produções artísticas, de forma a invocar o seu passado histórico.

A produção artística, porém, evolui na forma e no conceito e manteve-se sujeita as invenções relativas às teorias das artes, das civilizações *bantu* como a linguagem e comunicação visual plástica, a cultura e história do povo *bantu*. O *Bantu* vive do volume que é o domínio próprio das suas obras. São desenvolvidas em formato tridimensional, o que implica o movimento do observador para que possa ter dela uma visão total. O volume é característica de forma tridimensional (três dimensões), altura, largura e comprimento (Redinha, 1974).

O grupo *kongo* ou *bakongo* é um grupo étnico sediado no norte de Angola que abrange as seguintes províncias: Cabinda, Zaire, Uíge, no Oeste e Norte da província do Bengo e no noroeste da Lunda Norte, a sua língua materna predominante é *Kikongo*. É um povo agricultor, comerciante, pescador, são administrativos natos, coerentes nas suas determinações e observa sua cultura no modo diário de vida, no contacto com outras pessoas e culturas. As mulheres usam frequentemente blusa e duas mudas de pano, tranças de linha ou de mão e sandálias, respeito com o marido na primeira estância. A sua dieta alimentar é de funje, *kizaka*, peixe e muamba de dendém ou de ginguba, feijão de óleo de palma, moteta, gergelim, Katato, bombó, banana pão, batata-doce. Sua dieta é acompanhada de fruta.

Os homens vestem-se de uma calça com bankoixe sapatos ou sandálias, primam pela guarda das famílias de todas as vicissitudes. O seu regulamento da resolução de problemas baseia-se na forma do grau de parentesco, provérbios, fábulas, ritos e busca do conhecimento dos seus ancestrais e respeito pela hierarquia. O *mukongo* é de uma cultura que valoriza os provérbios, fábulas, ritos ancestrais ao nível material, filosófico e simbólico em quase todas as funções da vida em sociedade.

Caracterizar a cultura *kongo* é difícil. Um aspecto muito significativo é que o direito *bantu* está ligado a dois pressupostos básicos: a terra e o sangue. No primeiro descansam os antepassados, fonte de vida, sabedoria e exemplo de virtude. O sangue representa algo de mais profundo e transcendente por ser a expressão e o vínculo de vida, princípio imanente, a própria razão do grupo, que se desenvolve, cresce e fortifica através das apertadas regras da consanguinidade e do parentesco

(Altuna, 1985, p. 223). A *kanda* ou linhagem é o fundamento das comunidades *bakongo* e outros similares. Remonta ao tempo dos ancestrais.

Do ponto de vista da representatividade, ela apresenta maior potencialidade na expressão material, se comparar-se com as demais artes do conjunto das artes plásticas em Angola. Isso por duas razões fundamentais, a saber: a primeira é que a escultura em madeira ou pedra, ou ainda em cobre, representa o mundo dos ancestrais; a segunda é que a morfologia escultórica é uma recriação da vida (Pereira, 1998, p. 31).

Em geral, as práticas artísticas expressam-se de forma imaginária, do subconsciente para o consciente, levando a geometrização da **formologia** e a estética de criação. Assim, a Escultura *Mintadi* é muito marcada pelo uso da Pedra. Como exemplo, uma das representações mais importantes sobre a simbologia e a linguagem plástica dos Mintadi, é analisada em seguida:

a) Amostra dos Mintadi da Coleção do Museu Nacional de Antropologia, em Luanda



*Figura 1 Mintadi de Cura ou de Enfermidade (41X19X20)
)Fonte: Museu de Antropologia, Angola-Luanda*

É uma escultura compacta em grande **bosse**, representando três elementos: a escultura principal, a criança e a caneca ou mbungwa de remédios. A cabeça em tamanho acentuado simboliza o *Ntú*, o centro das atenções, a personalidade da região pensante, onde as expressões faciais remetem-nos a uma determinada acção em causa e, com boca aberta, evoca-se poder de cura aos ancestrais para que intervenham na cura.

A cabeça com formato de triângulo é o sinal da verticalidade com o ser supremo Nzambi a Mpungu. A criança em estado de enfermo, aflita, olhando o rosto de forma a compreender a entronização da energia positiva expulsando o mal que contem no seu corpo. As pernas cruzadas são sinónimo de humildade diante dos nossos

antepassados. Nbungwa é o objecto de uso para a colocação de medicamentos ou líquido de cura de recomendação



Registo:1049 Dimensões:20-X18X14

Mintadi de Expressão de Poder e de Força Museu Nacional de Antropologia, Angola-Luanda Nº

Este *Mintadi* representa força, perseverança, algo resistente e de longividade. O formato de robustez expresso em toda sua fisionomia traduz, sem dúvidas, essa significação. O elefante é um animal associado à força e é usado na intronização das crianças para dotar-lo de força ao longo da sua vida. No âmbito da caça, alguns membros da comunidade, por via deste, são preparados para o abate de animais de realce florestal. A tromba para baixo simboliza a humildade.

Figura 2 *Mintadi* de Pesca e Protecção

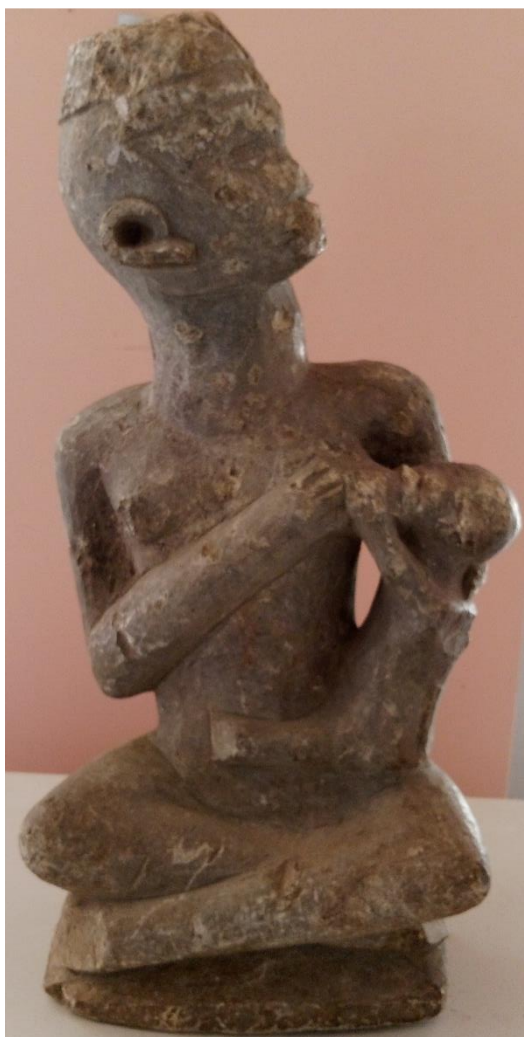


Fonte: Museu Nacional de Antropologia, Angola-Luanda

Nº Registo:1 Dimensões:19X25X15

Este *Mintadi* representa dois aspectos: a protecção da comunidade contra os ataques de crocodilos nos rios e dos pescadores ao mesmo tempo, nas suas actividades diárias de pesca.

Figura 3 Mintadi de Fertilidade



Fonte: Museu Nacional de Antropologia, Angola-Luanda

Nº Registo: 2014.R 124 Dimensões:51X25X15

Figura
4 Mintadi Agricultura



Fonte: Museu Nacional de Antropologia, Angola-Luanda

Nº Registo: 2004.R 959 Dimensões:41X13X16

5 Mintadi, Batuqueiro, mensageiro

Figura

Fonte: Museu Nacional de Antropologia, Angola-Luanda

Nº Registo:731 Dimensões:45X19X18

Obra compacta em Ronde Bosse com a estrutura de um homem tocando um batuque, a expressão facial é muito expressiva com três riscos em cada lado dos olhos, simbolizando choro, lágrimas e as orelhas realçadas, simbolizam a audição musical apurada na direcção por onde capta as melodias da mensagem . As mãos tocando o batuque preso pelas duas pernas expressam a perícia do exímio músico e batuqueiro mensageiro.

Figura



Museu Nacional de Antropologia, Angola-Luanda

Nº Registo:204 –R.772 Dimensões:28,5X29X18

2.6. Amostras das técnicas modernas de esculpir





Como outras esculturas similares, esta escultura é um elemento no seu contexto social. Tem como função específica, viabilizar os efeitos pretendidos por um consultante, com o objectivo de atingir um destinatário, a vítima... ressalta de imediato a expressão atemorizante de toda a escultura, principalmente a que reflecte o rosto (De Oliveira, 2014, p. 27).

Toda esta base teórica, proveniente dos pesquisadores da área, mostra que é preciso valorizar o conhecimento endógeno em todos os âmbitos, principalmente no processo de elaboração de políticas educativas que possam unir o tradicional e o moderno, haja vista que a relação entre ambos não é de concorrência, mas de união e ou complementaridade na formação do artista.

2.6 Fundamentos conceptuais da espiral na arte

Pensamos ser importante abordar a espiral. A espiral se repete, incansavelmente, em todas as partes, no espaço e no tempo; nas galáxias, no sistema solar e a Via Láctea, na natureza, incluso está na pele das nossas mãos. A espiral é um símbolo muito antigo e é um tema recorrente em todos os continentes, em todas as idades. Em todas as culturas; tem sido interpretada de diversas formas, mas quase sempre

trazendo um significado de busca, de harmonia e desarmonia (Chevalier & Gheerbrant, 1972).

Expressa intrinsecamente a concepção e a criatividade do homem ao nascer, crescer, envelhecer e morrer; é o aspecto do intangível e tangível que a natureza nos oferece, por exemplo, o vento, a água, as montanhas, os troncos das árvores, etc.

Na sequência dos saberes endógenos, a espiral é uma linha curva ilimitada descrita por um ponto que dá voltas sucessivas em torno de outro ponto, e do qual se afasta progressivamente.

Até a proporção áurea, que na arte é o principal elemento de proporção e equilíbrio na composição, passa por ter a configuração de espiral; recordemos que a proporção áurea pode ser encontrada em diversos locais na natureza, como em plantas, caracóis, abacaxis e corpo humano. As associações e os significados em torno a espiral são muito extensos e diversos. A espiral é uma formação natural muito frequente no reino vegetal, evoca a evolução. É continuidade, desenvolvimento e ascensão (este sentido progressivo de ascensão pode-se vincular ao sentido de transcendência); é início e final, nascimento e morte, significa fertilidade e transformação.

A título de exemplo, consideremos o símbolo de Yin yang: é um princípio da filosofia chinesa, onde Yin Yang são duas energias opostas; Yin significa escuridão sendo representado pelo lado pintado de preto, e Yang é a claridade. A luz, que é uma energia luminosa e apresenta-se de maneira muito intensa, é o yang, e a luz muito fraca, é o yin. Segundo os chineses, o mundo é composto por forças opostas e achar o equilíbrio entre elas é essencial. Outro exemplo pode ser o seguinte:

Sobre as formas espiraladas e circulares, Alce Negro, dos Ogala Sioux coloca o seguinte: tudo que o poder do mundo faz é feito em círculo. O céu é redondo, e temos ouvido que a terra é redonda como uma bola, e assim também o são as estrelas. O vento, em sua força máxima, rodopia. Os pássaros fazem seus ninhos em círculos, pois a religião deles é a mesma que a sua. O sol nasce e desaparece em círculo em sua sucessão, e sempre retornam outra vez ao ponto de partida. A vida do homem é um círculo, que vai da infância até a infância, e assim acontece com tudo que é movido pela força. Suas tendas eram redondas como os ninhos

das aves, e sempre eram em círculo, o aro da nação, o ninho de muitos ninhos, onde o Grande Espírito quis que se chocasse seus filhos (Fletcher, 2015, P. 39).

Para os antigos celtas, a espiral foi toda a essência do mistério da vida. O tempo, uma das triplas linhas tão importantes para o imaginário celta, se retorce em torno de si mesmo. Os aztecas achavam que certas flores que tinham em seu centro espirais, eram a alegria do mundo, mostrando o ciclo do sol, quando nasce e se opõe, as estações, solstícios, ciclos assim como a vida dos homens. Os orientais falam da *kundalini*, do fluxo de uma energia em espiral, dos redemoinhos energéticos que perambulam nos nossos corpos.

Tudo isto para dizer que as representações artísticas, sobretudo nas culturas antigas, incorporam o símbolo da espiral: desde os relevos das culturas Teotihuacana, Maya e Azteca, em América Latina. O percurso da história da arte, apresenta a forma em espiral: as esculturas gregas, a arte barroca, algumas tendências da abstração, a *Op Art* e a *Arte cinética*. Podemos citar como exemplos as formas de esculturas como *Vénus de Milo* e *O Laocoonte*, do período pós-clássico ou helenístico da arte grega; as pinturas de P.P Rubens e a escultura de G. L. Bernini no Barroco; e a obra de V. Vasarely no século XX, artista representativo da *Op Art*.

Para muitos povos africanos, esta forma simboliza a dinâmica da vida e a expansão dos seres dentro do manifesto. Entre os *Dogon*, em Mali e no Burquina Faso, representa a semente de deus criador, Amma, longínquo e imaterial. Temos de convir que o Artista, ao conceber uma obra, fá-lo sob os cânones metodológicos académicos e tradicionais, começando, primeiro, por formatá-la numa maquete em pequena dimensão em gesso nas três fases principais da modelação, sendo a primeira o gesso bruto, depois, a aparência e, por fim, o alisamento, partindo depois para a obra final em pedra dimensionando-a em três partes: a base de pedra, o corpo e as extremidades também no mesmo material. Em Angola também há muitas referências às espirais. Da cultura Cokwé são muito significativos os símbolos ideográficos e desenhos na areia. Nos *Bakongo* a espiral é um símbolo significativo; para eles a forma espiral simboliza fundamentalmente o ciclo da vida. Isto é, simboliza o ponto de partida e de chegada, da vida e das pessoas. Nesses ciclos de transcendência se insere a poética visual que vai a ser apresentada a

continuação das obras escultóricas *N'Sandy a Kinzonji e Ngoma é Zulo e Jingila Muna Fú*.

Figura 7 Escultura jingila muna fú, Mayembe, 2014.



2.6.1 Zingila Muna Fú.

A obra Jingila Muna Fú inscreve-se numa multiplicidade de funções que vai desde a expressiva da vida, histórico - antropológica, didático - pedagógica, sociológica, cognitiva e estético - decorativa. Tem também uma temática multiforme.

A obra tem como ponto central a luta entre dois personagens que digladiam em razão da diferença dos princípios que os orientam, ou seja, as diferentes visões que cada individuo ou grupos têm. Eles fazem a sua luta numa espiral contínua que as relaciona com o entendimento e com a compreensão final da necessidade de articulação de caminhos que nos levam à aceitação do outro como parte do Cosmos Manifesto, sob pena de o sofrimento imperar na comunidade humana.

A obra é do autor João Domingos Mabuaca Mayembe intitula-se Jingila Muna Fú. Tem a dimensão de 2,75cm X 90cm X 90cm. A técnica usada foi: Talha Sobre Pedra, Textura: Mista, Equilíbrio: simétrico partindo o eixo principal, Valor Tonal: Monocromia. Tema: Dominante Social, Função: Multi-Funcional (Expressiva da vida, Histórico - Antropológico, Didático - Pedagógico, Sociológico, Cognitiva e Estético Decorativo), tal como já foi referenciado. Estilo:

Surrealismo e simbolismo, Movimento: Arte Contemporânea, Época/Período: Contemporâneo, Ano: 2015.

Jingila Muna Fu nos rememora os princípios de Ubuntu, Maat, de Makuku Matatu. Os princípios da Antropologia Jurídica Africana bem como da Sociologia Africana, têm como centro não o individualismo, mas o grupo como garantia da sobrevivência do indivíduo. Vários símbolos suportam a escultura tal como o Pássaro Sagrado, a Estrela e Oito Pontas, a Welwitschia Mirabilis e a Esteira.

A esteira remonta-nos à teia da vida em que cada um de nós está entrelaçado, aos laços de sangue, de afinidade, de patriotismo que nos unem, de tal modo que, embora diferentes, somos obrigados a viver no mesmo espaço físico ou moral: “*Nkengue Madia Vokualu Kuandaku* (todos nós viemos do mesmo ventre)”, todos nós pertencemos ao mesmo chão, este também é o significado da esteira.

Segundo Camuanha (2019).

O objectivo do conhecimento apresentado em ciências sociais, fundamentalmente a antropologia é fazer-lhe transpor barreiras culturais a fim de lhe permitir perceber que os povos são diferentes pela cultura, e esta, por sua vez, torna-o homem, um ser diferente de todos os seres terrestres (Camuanha, 2019, p. 16).

O Pássaro Sagrado representa o Mensageiro do Tempo que através das eras, orienta os caminhos da humanidade por meio dos génios, dos artistas, os visionários, dos profetas, dos iluminados, etc. A Estrela de Oito Pontas é um múltiplo de quatro, ela fala-nos igualmente da Visão Tocoísta da expansão da luz nas oito direcções espaciais ou a efectivação das Oito Virtudes Cardeais.

A Welwitschia Mirabilis, planta única, de rara beleza, que surge no deserto do Namibe (Barreira de Fogo), e o Namibe nos recorda que no deserto da vida é possível extrairmos as mais belas aspirações, linguagens e criações para vida prática. Todos nós, enquanto pessoas individuais ou colectivas, temos, muitas vezes, de fazer romagem aos nossos desertos existenciais com o fim de construirmos o nosso ser num perpétuo devir. Entretanto, isto só é possível se os artistas embalsamarem suas peças artísticas baseadas no conhecimento endógeno bastante sólido. Convenhamos, que Jingila Muna Fú “Viver na Harmonia” ou “Viver de acordo com os costumes”, fala-nos da tolerância que devemos ter em

relação ao nosso vizinho, com o nosso irmão e da necessidade de partilhar água com o nosso adversário.

2.6.2. Ngoma é Zulo

Figura 8 Escultura Ngoma e Zulu. Fonte Mayembe (2014)

Ngoma é Zulo em língua nacional *Kikongo* significa “um batuque dos altos”. Ou seja, é um objecto ritual de supremo respeito, de homenagem profunda. Quando ele é tocado, seu som viaja e contagia pelo seu poder, e ninguém pode desobedecer. Ele é colocado normalmente por debaixo de uma árvore de alta legitimação.

A construção da obra: é elemento geométrico de um cubo com formato de



um

batuque através da espiral e é representada com os seguintes elementos: quatro rostos, e quatro patas embutidas na base e a cinzelagem do bronze no interior da obra, aplicação da casca e área à volta dos três bustos, o que significa *do pó vim ao pó voltarei*. Tudo isto, à volta da Ngoma É Zulo, pode-se observar na figura a seguir:

Só é tocado naqueles momentos de muita significação dentro da cultura *bakongo*; por exemplo, quando alguém morre subitamente ou assunto inédito, na Zanzala (aldeia), ele é tocado para fazer contagiar rapidamente a mensagem a todos, como se de um sino se tratasse. Assim, apresentamos o batuque como símbolo de tradição e respeito na obra, e da necessidade de que a nossa voz seja escutada. O batuque é incorporado nesse sentido também de criar uma metáfora da comunicação e dos vínculos, de transmitir conceitos, ideais, informações, cultura e tradição.

A forma da obra é em espiral que ascende e busca o céu: directamente, está-se a evocar o sentido de transcendência, de ascensão; este aspecto pode ser interpretado também num sentido metafórico.

A madeira e o bronze juntam-se na escultura, formando uma simbiose num momento ímpar de diálogo e harmonia. É uma conexão da nobreza e a genuidade, de pureza, que faz balancear o valor do ser humano com o brilho e da dureza do

bronze. Assim sendo, fazem casamento através da forma de uma espiral forte, de firmeza e voltada à inserção.

As pegadas de bronze são de uma grande significação: marcam o caminho de sucessão para a nova geração a percorrer, expressam, portanto, o sentido de não esquecer a cultura, de preservar a herança ancestral de nossa identidade e memória colectiva. Também na obra se representam *Makuku Matatu*, ou seja, as três partes fundamentais que asseguram uma panela. Ou reza “Makukula matatu malambe nzundu” (três pedras nas quais assenta-se na sociedade). Na origem está Nzinga, que é apelidado de “Ngudi’a Masina” (mãe das origens), que estão representadas na obra desde doze perspectivas contemporâneas.

Os integrantes sociais são seres culturais, isto é, as relações de harmonia e concórdia devem prevalecer (para a não extinção da espécie humana) e a transformação da natureza em cultura; Os valores constituem os pilares da sociedade humana, porque organizam as pessoas comportamentalmente tanto quanto fortalecem as instituições.

2.6.3 N’Sandy A Kinzonzi

Figura 9 Escultura N’Sandy A Kinzonji



Fonte: Mayembe 2018

A construção da obra intitulada N’sandy a Kinzonji está enquadrada num elemento geométrico de um quadrado com a dimensão de 140x115x130 cm. Pela envoltória da obra, foi utilizada a técnica Talha Dore Madeira com a textura áspera, lisa e rugosa. Analisando o equilíbrio, pode-se ver que é assimétrico, partindo do eixo principal, cujo valor tonal é bi-cromático. Não se põe de parte o

estilo que é o expressionismo e simbolismo, enquadrado na época contemporânea, datada de 2018.

Na representação da obra, estão patentes os seguintes elementos: a configuração do corpo de Jesus Cristo pela sacralidade; a figura do sagrado feminino, mostrando o rosto sentimental pela fé; um corpo que representa o conjunto de todos mostrando a união e a relação do homem com a flora e a fauna; e o Kindulu, o cágado, o jacaré, o leão, a baleia, a flecha, **ósseas**, elefante, membros superiores, membros inferiores, aplicação da casca. O conjunto dá uma sensação de uma cabeleira com enfoque do oceano, remoinho, força de uma queimada num deserto potenciada pelo vento. Assim é tratado e expresso o universo na obra.

A cada um dos três filhos de Nzinga coube uma parcela do território pertença do Reino do Congo. As fronteiras de cada área geográfica eram demarcadas com a plantação de uma árvore 'NSANDY', símbolo da vitalidade, aconchego e da firmeza do povo congolês (De Oliveira, p. 18).

N'sandy a Kizonji significa, na língua *Kikongo*, uma árvore visionária e de aconchego e firmeza; é uma árvore legitimada pelo Reino do Congo que serviu na demarcação do território e do poder administrativo no norte de Angola. Com este ponto, conectam-se os factos alembamentistas e outros da cultura *bakongo* em Angola, que nos remeteram às junções das famílias, o que aumenta o grau de parentesco entre os clãs, etnias, tribos e tantos outros povos que não são da mesma região. *Nsandy a Kizonji* torna-se também uma política contratual que se afirma no contexto sociológico, cultural e antropológico, Assim, diz-se na gíria, é uma faca de dois gumes, que faz exigir a compreensão mútua; daí surgem os provérbios ligados à questão (É wulo diá-nganzu evata kevindissakó obanji olenda Dio fuá), o provérbio aconselha que tem de haver compreensão em determinados momentos da razão; também vem a metáfora (Bonga kiabongajana), que quer dizer que são parentes, que os factos cruzaram-se em ambas as partes.

A escultura interpreta tais relações sociais e o conjunto de mitos, provérbios, fábulas de origem social e da estrutura socio-territorial antes exposta. Estas ideais são o substrato da obra *N'sandy a kinzonji*. Assim, a obra retrata o conjunto da família, ritos, provérbios, e fábulas. Neste contexto, pela sua plenitude, a obra narra o entrelaçamento das famílias.

A espiral observa-se em primeiro plano, como figura reestruturadora o seu discurso poético. Busca a espiral como um dos elementos simbólicos e estéticos para servir de transmissão entre o poder do rito para o contexto das artes plásticas e visuais.

A espiral é uma constante. Toda a dinâmica da vida parte sempre de um núcleo e evolui como uma espiral para dimensões infinitas. O recurso que fez as pirâmides Egípcias é uma metáfora para referenciar o sentido de guardião de saber de todo o conhecimento ali contido. Portanto, um mais velho é como uma pirâmide.

A espiral está aí na potência e no vigor dos másculos, nas formas sutis do jacaré e os pássaros, nos rostos africanos e na sacralidade de Jesus Cristo; o corpo torcido da genuidade do sagrado feminino (Ana) mulher historia bíblica de muita fé, que representa o ritual da fecundidade, e na imagem de uma árvore que se assemelha a uma cabeleira exaustiva e galante, enraizada de espiritualidade que cria harmonia entre os povos.

O tronco remete à força, à nossa cultura, à nossa unidade como povo. Justamente, o tronco conecta com as raízes, todos nós sabemos que as raízes podem ser entendidas como as origens, e também podem ser vectores de busca dos alimentos para sua sustentabilidade, são importantes, justificam o nosso percurso e a nossa caminhada como seres humanos.

As ramas entrelaçadas falam das convergências e dos pactos de solidificação das famílias; as ramas confundem-se com rostos, figuras humanas, e animais: referem da flora e da fauna, um imaginário pessoal que ele como artista tem sempre presente.

Na obra, conjuga-se também a presença do tecido de Kindulo, que tivemos oportunidade de abordar no sub-capítulo anterior, aparece como fragmentos da história; a obra coloca-se numa base rectangular de madeira⁹, para logo colocar o tecido do Kindulo sobre a base, e depois a obra por cima.

Na montagem da obra, ficou estabelecido que, à volta da peça, estivesse presente outro elemento: a *jingamba*, tubérculo que servia de alimento aos nacionalistas. Novamente, volta-se a referir, aqui, os assuntos da história da nação, sobretudo vista através desse elemento anónimo, pequeno, esquecido pelos grandes relatos histórico; a *Jingamba* é mais próxima ao povo e a sua sobrevivência quotidiana.

⁹ A base mede Base: 20x130x110 cm

É necessário reflectir sobre a forma como a *Jingamba* se integra na obra *N'sandy a Kizonji*: ao dialogar com o espaço e ultrapassar os limites da forma escultórica, a obra adquire um carácter instalativo, sustentado na experimentação de práticas artísticas contemporâneas em que os meios rompem as fronteiras tradicionais e se articulam com outros recursos.

Com a obra, reflecte-se o nascimento da ordem, indicando que a sua preservação depende dos humanos, qualquer que seja o nível de conflito que possa caracterizar a sua sociedade. No mundo moderno, as pessoas optam pelas alianças como forma inteligente de vencer os seus conflitos inevitáveis, mas superáveis. Baseando- nos elementos originais que apontam a especificidade do *Nkala*, o acaso não existe, pois somos cada um à sua singularidade produto da educação e cultura próprias. O perfil da pessoa fruto desta educação determina o seu estilo, *Nkala*. É necessário acrescentar que *Nkala* é um termo da língua *kikongo* concernente à adjectivação de características recorrentes de processos e formas de expressão designado, convencionalmente, por estilo.

CAPÍTULO III – POLÍTICAS DO ENSINO DAS ARTES EM ANGOLA

Neste capítulo, pretende-se abordar sobre as políticas nacionais voltadas para o ensino das artes, o plano curricular e, sobretudo, a prática educativa no processo de ensino. Em síntese, pretende-se observar as políticas nacionais voltadas para o ensino das artes, bem como para a sua estrutura. Para a efectivação deste objectivo, servimo-nos como fonte as informações do “Memorando sobre as Estruturas do Ensino Artístico em Angola (1976 – 2007)”, que antes se denominou “Memorando do INFA e das Estruturas Dependentes/Janeiro 2007”.

O documento começa com uma abordagem histórica – resumida sobre o que foram os primeiros passos no ensino das artes nas diferentes estruturas reitorais, a partir de uma visão que dá conta dos principais avanços e retrocessos registados entre 1976 e 2007, como veremos nos subcapítulos subsequentes. E seguiu-se com um breve apontamento sobre cada uma das escolas e bibliotecas. Não menos importante é a Política Cultural de Angola, que, em 2011, determinava que “Acção cultural é parte integrante da democracia cultural que promove o acesso de todos os cidadãos aos seus benefícios sem qualquer tipo de discriminação e que toma em consideração as aspirações dos diferentes segmentos da população, promovendo o respeito pelos usos e costumes favoráveis ao desenvolvimento” (Decreto Presidencial n.º 15/11, de 11 de Janeiro de 2011).. Por último, apresenta as linhas gerais de um plano estratégico para o ensino das artes em Angola.

3.1 Desenvolvimento Cultural e ensino das Artes

Dada à importância da cultura, o Governo de Angola aprovou a Política Cultural da República de Angola através do Decreto Presidencial n.º 15/11, de 11 de Janeiro, . Esta política como “o conjunto de traços distintivos, espirituais e materiais, intelectuais e afectivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo de pessoas. Ela é o repositório do capital de criação social acumulada que, encerrando a memória colectiva, ganha expressão tangível ou intangível em toda a criatividade dos indivíduos e das comunidades, determinando a sua conduta e o seu agir social” (Decreto Presidencial n.º 15/11, art. 2.º). Neste particular, reside, de facto, a importância de incorporar os saberes endógenos, o caso dos *Mintadi* na formação

artística. A política cultural é mais extensiva ao estipular que o desenvolvimento económico e social deve ter a Cultura como ponto de partida e de referência obrigatória e permanente.

Todas as sociedades procuraram, em seu percurso histórico, preservar a sua herança sociocultural que constitui o seu quadro de saber e uma das formas mais comuns consiste na transmissão contínua, de geração a geração, de elementos que constituem a sua cultura e identidade. Tal processo é, geralmente, articulado através dos sistemas de educação que cada sociedade possui. A educação, nesse sentido, para além de ser um instrumento de preservação do legado, permite a integração do indivíduo no seu meio social e cultural.

As sociedades africanas, tal como outras, desde sempre tiveram os seus próprios sistemas de educação, responsáveis pela concepção e transmissão de valores, crenças, hábitos e formas de comportamento de geração em geração. Mas, como está no registo da história de Angola, os objectivos curriculares delineados durante a colonização e nos primeiros anos do alcance da independência palpitavam em civilizar os autóctones aos moldes dos colonizadores, ou seja, aculturá-los.

As políticas culturais já vêm a ser cultivadas de diversas formas, sofrendo recriações para os seus melhoramentos nos meandros do séc. XX, em que a transversalidade e as especificidades de cada elemento cultural deve merecer a sua análise. Rubi (2009) demonstra que os estudiosos das políticas culturais identificam uma simbiose entre as suas diversas ramificações (Rubi, 2009, p. 20). O autor alerta para a necessidade de analisar as três orientações das políticas culturais enunciadas, de modo a compreender melhor as suas consequências na actualidade. Neste sentido, uma política cultural que vise promover a criatividade artística e o pluralismo deve ser fundamentada e dinâmica, sob pena de criar tensões com os governos que elaboram políticas culturais para a sua governação (Rubi, 1997, p. 10).

O depoimento público resulta da comunicação apresentada pelo autor na 1ª Mesa redonda promovida pelo observatório das actividades culturais, sobre o projecto políticos culturais nacionais, realizada no Centro Cultural de Belém, a 14 de Maio de 1997.

Na conferência mundial sobre políticas culturais (México, 1985), foram afirmados solenemente os seguintes princípios que devem reger as políticas culturais:

Identidade cultural, dimensão cultural do desenvolvimento da cultura e democracia, património cultural, criação artística e intelectual e educação artística, relações entre cultura, educação, ciência, comunicação e, por último, cooperação cultural internacional (Agenda 21 da Cultura, Fórum Universal da Cultura, 2004). As dinâmicas sociais aglutinam entidades que tomam a ousadia de apropriar-se do desenvolvimento da formação artística. A política cultural é obrigada a identificar forma de estabilidade no sector público e privada, para que o mercado cultural não apresente dificuldade ou tropeços nos sectores da cultura e do turismo. As políticas culturais podem articular diversas manifestações culturais e propiciar uma visão do mosaico cultural, abrangendo dimensões como a política cultural, económica, antropológica, criativa, social e geoestratégica.

3.2 Retrospecto histórico do ensino das artes

O referencial teórico relevante assenta nas ideias de autores como Pontes (2001), Barbosa (1991), Balestreri (2005), que discutem as Artes Visuais, a Abordagem Triangular e os aspectos que envolvem a prática pedagógica de mediação de construção de conhecimento em artes. Segundo Pontes:

A falta de formação faz com que os professores atuem movidos pela concepção da Arte e do seu ensino, construída ao longo de suas histórias pessoais. E como, historicamente, a maioria dos professores foi privada do acesso ao repertório cultural da Arte, tanto na vivência de sua expressividade em actos artísticos quanto na possibilidade de refletir sobre seus conteúdos na escola, isso gerou uma falta de consciência sobre os sentidos que esses conteúdos e vivências artísticas podem assumir na escola. Essa falta reflete-se nas acções dos professores, principalmente nas escolhas e no encaminhamento de situações de sala de aula que envolvam as linguagens artísticas. (Pontes, 2001, p. 22).

A educação ocidental, durante muito tempo, contribuiu para perpetuar o processo de destruição das culturas autóctones africanas. O modelo de educação ocidental dava prestígios às culturas e idiomas europeus em detrimento das culturas e das línguas africanas (Haste; Wagaw, 2010). O não domínio das línguas europeias significava desqualificação ou mesmo exclusão do indivíduo do contexto social colonial. O domínio da cultura europeia possibilitava ao africano ter acesso a trabalhos elementares, como os de empregador, ajudante de escritório, artesão etc. O sistema de educação ocidental concedia uma formação elementar ao africano para que este auxiliasse no desenvolvimento do sistema colonial implantado, ou

seja, o sistema educativo devia “ser uma instância de administração e política colonial” (Castiano; Ngoenha, 2013, p.210). Por isso, o sistema de educação colonial na África, em particular em Angola, funcionou como um instrumento de aculturação dos africanos, levando-os a assimilar a cultura europeia como superior em relação às suas próprias culturas. Este tipo de educação produziu elites que mais tarde se voltaram contra as suas próprias culturas e línguas, e a privilegiar a cultura europeia (Haste; Wagaw, 2010; Appiah, 1997). A formação de base ocidental levou com que a elite africana desvalorizasse a sua história, costumes e crenças.

Mas também houve elites intelectuais e movimentos de resistência (que, de alguma forma, constituíam comunidades epistémicas) que lutaram em prol da valorização das culturas africanas, pois para eles estava claro que a educação ocidental colocava em causa a questão da identidade e da cultura africana e estavam cientes da importância e pertinência da escola africana e de todo arcabouço cultural e identitário que ela carregava. Desta forma, o dilema entre o mundo autóctone e o mundo estrangeiro, entre a escola local africana e a escola estrangeira percorreu a história africana. Houve sempre tensões e lutas entre os dois campos, entre a *modernização/ocidentalização* da África e a afirmação dos valores próprios das sociedades africanas.

No período anterior às independências africanas, pensadores como Horton (1835) e Blyden (1832) já denunciavam a acção negativa da cultura europeia sobre a cultura africana e buscavam, através dos seus escritos, projectar formas que pudessem revitalizar as culturas africanas. A educação fornecida pela estrutura colonizadora, segundo Blyden, produzia indivíduos polarizados, metade europeus e metade africanos, facto que entrava em contradição com os princípios educativos segundo os quais a educação deveria preparar a criança para a sua inserção no seu meio sociocultural. Daí que para ambos os sistemas de educação, os africanos deviam promover conteúdos especificamente africanos na escola e o ensino deveria ser realizado através das línguas locais africanas (Castiano; Ngoenha, 2013). E faz todo sentido introduzir os saberes endógenos no ensino das artes visuais.

No período que vai de 1960 (período em que vários países africanos se tornam independentes) a 1980, várias comunidades epistémicas mobilizam-se no desenho de políticas linguísticas e culturais com vista à preservação das culturas e línguas africanas.

Neste período, a maior parte dos novos Estados que surgiam na África desconsideraram a questão cultural como prioritária, orientando suas acções a partir de modelos de natureza ocidental, isto vem ocorrendo para muitos segmentos educacionais até à data actual.

Na Declaração Final do Congresso Mundial sobre a Aplicação da Recomendação relativa à condição do Artista, organizado pela UNESCO, lê-se o seguinte:

“(...) o ensino artístico deve ser introduzido e desenvolvido na educação formal e não formal a todos os níveis. A contribuição dos artistas é um dado indispensável no quadro de uma estratégia comum a definir (...). A educação artística deve ser multicultural, ter em conta a cultura na sua diversidade e afastar qualquer tentativa de hierarquização entre as expressões artísticas das diferentes culturas. (UNESCO, 2011, 143).

Ainda no mesmo documento defende-se que o papel preponderante da arte, da criação e da experiência artística no desenvolvimento intelectual, físico, emocional e sensitivo das crianças e dos adolescentes, a iniciação às distintas disciplinas artísticas e sua aprendizagem devem estar no mesmo plano de igualdade com as outras no Sistema de Educação e Ensino.

É do conhecimento que a formação artística tem por objectivo preparar profissionais criadores, docentes, animadores culturais, intérpretes ou executantes etc. – nas distintas áreas das artes. A referida preparação pode ter lugar do nível primário ao superior. Mas o que se continua a registar é uma gritante necessidade de um incremento ligado à ampliação e fortalecimento das estruturas de formação, à preparação de profissionais angolanos e à aposta num subsistema para o ensino artístico que defenda legalmente e reforce a sua importância.

Ribeiro (2009) alerta ainda para a necessidade de nos determos a analisar as orientações das políticas culturais enunciadas, para, assim, entendermos melhor as consequências na actualidade.

Ora, o país esteve sempre preocupado em lançar mãos à massificação do ensino das artes, aliás, as artes, nas suas variadas representações desenvolveram ao longo dos anos, papel fundamental na luta contra a escravatura ocidental. Entretanto, alguns anos após a proclamação da Independência Nacional, o país lançou os primeiros cursos elementares e médios de Artes. Mais tarde, na década de 1990, fundou-se o Instituto Nacional de Formação Artística (INFA), que formou vários artistas e professores de Artes. A par dessa Instituição, o Governo, através

do então Ministério da Cultura, coordenava também algumas escolas nacionais para o ensino da dança, artes visuais e plásticas e música.

Por se constituir no período embrionário de institucionalização do ensino das artes, no entanto, o tempo mostrou que as referidas escolas tinham várias insuficiências, tanto do ponto de vista de infra-estruturas e equipamentos técnicos como do corpo docente. Ou seja, não bastava apenas o interesse do governo, mas também deveria atender questões sedimentares para que o projecto de instrução, ensino e massificação das artes tivesse vigor. Assim sendo, para responder a estes desafios, em 2014 foi aberto o Instituto Superior de Artes (ISART), localizado na Centralidade do Kilamba, em Luanda, que já formou mais de 60 artistas nas áreas de Música, Artes Plásticas, Teatro e Multimédia.

Um ano depois, surge o CEARTE, Complexo das Escolas de Artes, na zona da Camama, com, pelo menos, 24 salas de aula, com capacidade para albergar 3 840 (Três Mil e Oitocentos e Quarenta) alunos. Esta unidade de Ensino das Artes, a nível médio, tem menos de 1 000 (Mil) estudantes a frequentar curso de arte, ou seja, cerca de 2 840 (Dois Mil e Oitocentos e Quarenta) vagas por serem ocupadas por estudantes interessados a formarem-se nas áreas das artes. A distante localização geográfica, associada à falta de um sistema de transporte, falta de professores, de equipamentos específicos e de bibliografias, condiciona o normal funcionamento da escola referenciada. Mas há quem defenda também a construção de escolas do género noutras províncias do país para permitir que haja desconcentração do curso e possibilidade de aumentar o número de estudantes dos cursos de arte.

Mixinge (2017) referencia as conquistas do Ministério da Cultura/da Educação e do Ensino superior na criação do Complexo das Escolas de Arte (CEARTE) e do Instituto Superior de Artes (ISARTE), ganhos para o Estado e, sobretudo, a juventude angolana. Reconhece os esforços significativos do Estado, mas não deixa de apontar as principais carências do sistema institucional das artes visuais e plásticas em Angola, que, até um certo ponto, criam limitações. O autor considera ainda existir uma carência nos termos de uma formação artística de maior qualidade, sublinha fragilidades no coleccionismo de arte público e privado, a falta de revistas especializadas de arte de publicação permanente e não só, uma crítica da arte ajustada às especificidades do panorama da arte contemporânea. Não menos importante é a necessidade de integrar as artes como elemento fundamental

da diversificação económica que Angola ambiciona. A originalidade das peças artísticas, carregadas de saber endógeno, pode conferir às esculturas *Mintadi* um lugar privilegiado na vida social, cultural e económica de Angola.

3.3 Estruturas do Ensino Artístico em Angola

Para que se compreenda as políticas do ensino das artes em Angola, é imperioso que se descure em sua exaustão o Memorando Sobre as Estruturas do Ensino Artístico em Angola (1976 – 2007), onde o espaço do Barracão desempenhou um papel fundamental. Entretanto, numa primeira instância, a discussão do memorando apresenta as cinco principais estruturas orientadoras do ensino das artes em Angola, a saber:

- O Departamento Nacional de Arte, Literatura e Espetáculos (Dnale);
- A Direcção Nacional de Arte (Dinarte);
- O Instituto Nacional de Formação Artística e Cultural (Infac);
- □ A Direcção Nacional do Ensino Técnico-profissional (Dnetp);
- □ O Instituto Nacional de Formação Artística (Infa).
- O Departamento Nacional de Arte Literatura e Espetáculos (DNALE-1977 – 1980)

Através do Decreto Nº 41/77, criou-se o Conselho Nacional da Cultura (CNC)¹⁰, cujo estatuto orgânico aprovava, na altura, o Departamento Nacional de Artes, Literatura e Espectáculos, abreviadamente - DNALE, dirigido por Manuel Cadete Gaspar¹¹; este foi a primeira estrutura de tutela da actividade de formação artística, na qual se destacam as seguintes realizações:

- a) Criação do “Barracão” (*atelier* de artes plásticas) frequentado por crianças e jovens;
- b) Recuperação e adaptação à nova realidade da actividade formativa dirigida a crianças e jovens na Academia de Música de Luanda, estrutura herdada da época colonial;
- c) Criação da Escola de Dança com cursos infantis;
- d) Realização do “1º Curso de instrutores de Artes”, nas disciplinas de Dança, Teatro, Música e Artes Plásticas, orientado por especialistas de nacionalidade cubana. Dizer que este curso, de curta duração (6 meses), constituiu a primeira iniciativa de

¹⁰ Diário da República de 10/09/1977, 1ª Série nº: 109

¹¹ Antes da sua nomeação, este cargo havia sido desempenhado, provisoriamente, por António Cardoso.

formação completa, destinada à preparação de quadros básicos para a massificação das artes a vários níveis e sectores sociais (organizações de massas e partidárias, exército, polícia, casas de cultura, etc.). Neste período, foram enviados 7 instrutores para efectuarem a sua formação média em Cuba¹²¹³, 2 para a República Democrática Alemã¹³ e 3 para a Ucrânia¹⁴.

3.4. Direcção Nacional de Arte (DINARTE -1980 – 1989)-

Na mesma sequência, o Decreto nº 180/80 deu origem à Secretaria de Estado da Cultura (SEC)¹⁵, constituída por várias direcções, entre as quais a Direcção Nacional de Arte (DINARTE) com quatro departamentos: teatro e dança; música; artes plásticas e folclore que inicialmente foi dirigida por Manuel Cadete Gaspar¹⁶.

Das várias realizações que esta direcção levou a cabo, destacam-se as seguintes: a) Continuidade de acções formativas de curta duração nos diversos domínios das artes plásticas no “Barracão” (embrião da futura Escola Nacional de Artes Plásticas); b) Consolidação dos cursos de dança e de música (programas, organização dos alunos por níveis etários e técnicos, introdução de novas disciplinas curriculares); c) Criação do Coral Infantil; d) Primeiras apresentações públicas dos alunos das Escolas de Dança e de Música; e) Criação do Grupo Experimental de Teatro com a integração de bolseiros angolanos com frequência de um curso de teatro em Portugal; f) Concepção (entre 1980 e 1982) do projecto de uma Escola Nacional de Arte (Dança, Teatro, Música e Artes Plásticas)¹⁷, para a

¹² Para dança, 2 para teatro, 2 para artes plásticas e 1 para música.

¹³ Para um curso de curta duração (6 meses) em artes gráficas (gravura, serigrafia).

¹⁴ Para o curso médio de artes plásticas.

¹⁵ Diário da República do 31/10, 1ª Série nº: 258

¹⁶ A quem sucederam Victor Teixeira, Ana Maria de Oliveira, Luís Faria, Jorge Macedo e Irene Guerra Marques.

¹⁷ Iniciado pelo pintor Vítor Teixeira, enquanto Director da DINARTE.

continuidade do projecto do 1º Curso de Instrutores de Artes, com cursos básicos de maior duração¹⁸.

3.5. Instituto Nacional de Formação Artística e Cultural (INFAC-1989 – 1999)

O Ministério da Cultura foi criado pelo Decreto N.º 36/93, publicado no Diário da República. Abreviadamente - MINCULT, o Instituto Nacional de Formação Artística e Cultural (INFAC) começou a desenvolver as suas actividades em 1988, com a nomeação da sua directora, Irene Guerra Marques, através do despacho nº 57/88 assinado pelo Secretário de Estado da Cultura.

O surgimento desta instituição, de natureza formativa e educativa de carácter cultural e de promoção do desenvolvimento da qualidade da produção artística, constituiu um marco de relevo para a formalização do ensino e divulgação das artes em Angola, pois foi o primeiro organismo exclusivamente dedicado ao ensino profissional artístico.

Esta Instituição, vocacionada para o ensino das artes, foi institucionalizada para em síntese executar a política de formação artística e cultural definida pelo governo, dentre os seus principais objectivos, destacam-se os seguintes:

- a) Orientar e coordenar todas as acções de formação artística e cultural de natureza académica, a vários níveis de ensino e nos diferentes domínios das artes, através de Escolas distribuídas pelo país;
- b) Elaborar manuais e programas para as disciplinas de formação específica dos cursos do Ensino Profissional Artístico, Integrado, Extra -Escolar e Especial;
- c) Criar um Gabinete de Investigação e Estudos para a investigação científica sobre metodologias de ensino das artes e realização de pesquisas sobre elementos da cultura e arte angolanas, visando à sua incorporação nos planos e programas curriculares dos cursos;
- d) Promover o ensino nas áreas do Património e da Massificação Cultural; e) estabelecer protocolos de cooperação técnica com organismos e instituições nacionais, regionais e internacionais.

De entre as várias realizações, importa destacar as seguintes: a) Elaboração do Estatuto Orgânico do INFAC; b) Aprovação dos Cursos Elementares de Música e

¹⁸ No ano de 1984, este projecto foi reavaliado e deu lugar a um projecto para a criação de escolas de arte autónomas, mas de nível médio, inserido no sistema nacional de educação e ensino de Angola.

Dança e dos cursos Médios de Artes Plásticas e Dança por decretos executivos conjuntos MINCULT / Ministério da Educação (MED); c) *Elaboração dos planos curriculares e dos programas de todas as disciplinas dos Cursos Médios de Artes Plásticas*, Dança e Música para o ensino profissional artístico; d)

Elaboração de alguns programas para a o curso de teatro; e) Elaboração de planos curriculares e programas para o ensino médio para as disciplinas de Educação Visual Plástica, Dança Educativa e Educação Musical, no âmbito da reformulação do ensino; f) Manutenção da formação regular de nível elementar (crianças) nas áreas da Dança e da Música; g) Formação de profissionais nas áreas das Artes Plástica, Música e Dança; h) Produção e apresentação de dezenas de actividades (espetáculos, apresentações, recitais, exposições) que contribuíram para a sensibilização e educação do gosto do público.

Com a preocupação de organizar, estruturar e fortalecer o ensino artístico em Angola, foi entregue e aprovado – após análise e discussão entre os dois ministérios, pelo Vice-Ministro da Educação para a Reforma Educativa a “Proposta do Documento Regulador do Ensino Artístico em Angola e a sua Integração no sistema Nacional de Educação e Ensino” (1998).

Diga-se, numa estratégia para fortalecer os cursos artísticos já criados e oficializados, foram feitos contactos com a empresa cubana ANTEX, para a vinda de professores, o que se concretizou após a aprovação dos seus currículos profissionais previamente enviados ao INFAC.

Com o objectivo de divulgar, conquistar e formar um público através da divulgação das actividades artísticas e profissionais produzidas pelos alunos e professores das Escolas de Arte, foram criados quatro Órgãos de Divulgação: Centro de Documentação e Informação (Biblioteca), Conjunto Vocal (CONEX), Companhia de Dança Contemporânea (CDC) e uma galeria de Arte que funcionava em espaços diversos. Paralelamente, retomou-se o Grupo Experimental de Teatro criado pela DINARTE.

Para o efeito, o Teatro Avenida foi entregue ao INFAC por determinação do então Secretário de Estado da Cultura. As obras de recuperação foram custeadas pela Presidência da República, em forma de dotação, e pelo próprio INFAC, evidenciando o interesse do governo na materialização dos projectos e políticas de educação artística. Este Teatro destinava-se ainda à apresentação de espetáculos

de qualidade seleccionada de companhias, grupos e artistas individuais nacionais e estrangeiros.

Paralelamente, e tendo em conta que este Instituto passaria a funcionar em edifício construído no local do “Barracão” e espaço circundante, pediu-se a licença para vedação do referido terreno (obtida a 21.10.96) pelo Governo Provincial de Luanda, bem como um título de concessão provisória. Foi igualmente elaborado um relatório final sobre o levantamento dessa zona pela Direcção Técnica do Instituto de Geodesia e Cartografia (25.11.88). Ainda em 1989 foi pedido e elaborado pelo arquiteto Otto Greger um Projecto de Conservação e Remodelação do “Palácio de Ferro”, onde funcionaria a sede do INFAC e algumas estruturas de apoio às escolas, nomeadamente salas de exposição, *ateliers* e anfiteatro. A pedido do Gabinete de Estudos, Planeamento e Estatística do MINCULT, foi apresentada pela empresa PROGEST Lda uma “Proposta para a execução do projecto para o futuro edifício, sede e escolas do INFAC” (15.04.99), baseada nas indicações fornecidas por professores de cada uma das áreas artísticas.

Em situação oposta à actual, os orçamentos previstos para o INFAC eram diminutos, pelo que raramente eram suficientes para atribuir verbas às escolas. Todavia, foi possível apetrechar-se¹⁹ as escolas com o material mínimo indispensável para apoio às aulas – aparelhagens completas de som e audiovisual, instrumentos musicais, livros, discos e vestuário apropriado (dança) – e mesmo uma viatura para cada escola.

Houve, nesta altura, cooperação com países de outras realidades, no que concerne à educação artística. Entretanto, no que concerne à cooperação internacional, verificaram-se as seguintes acções: a) formação contínua na Suécia²⁰ de docentes da ENAP²¹, vinda de professores suecos a Angola²² para formação dos professores angolanos e apoio material em equipamento para as

¹⁹ Um protocolo com a Alliance Francaise permitiu o apetrechamento de um laboratório de fotografia com o respectivo equipamento de apoio à ENAP.

²⁰ ASDI - Entre os anos de 1985 e 1990.

²¹ Cursos de curta duração: Cerâmica (1 professor, 6 meses) e tecelagem artística (5 monitoras, 3 meses)

²² Por três vezes, entre 1987 e 1989

oficinas de cerâmica e tecelagem; b) envio de 18 alunos²³ e 6 professores²⁴ das escolas de arte angolanas para Cuba, Portugal, França e República do Zaire; c) estabelecimento de protocolos com algumas instituições de ensino superior²⁵.

Ora, com a fusão dos Ministérios da Cultura e da Educação em 2000, o Instituto Nacional de Formação Artística e Cultural foi extinta, o que constituiu um recuo para o já bem encaminhado processo de fortalecimento e institucionalização do ensino profissional artístico em Angola.

3.5.1. Direcção Nacional do Ensino Técnico Profissional (DNETP-2000- 2003)

Com a fusão dos Ministérios da Cultura e da Educação e consequente extinção do INFAC, nada consta no novo organigrama sobre as escolas de arte. Assim, estas passam a depender da Direcção Nacional para o Ensino Técnico-profissional (DNETP).

Se a Escola Nacional de Artes Plásticas prosseguiu o seu funcionamento normal, o mesmo não aconteceu relativamente às áreas da música, da dança e do teatro que se mantiveram inactivas até 2002. A partir desta altura, a DNETP implementou os cursos elementares (básicos) de dança e de música já projectados pelo INFAC.

3.5.3. Instituto Nacional de Formação Artística (INFA-2003)

Herdeiro directo do INFAC, o Instituto Nacional de Formação Artística (INFA) foi criado ao abrigo do Decreto n.º 07/003 de 06 de Junho, que aprova o Estatuto Orgânico do Ministério da Cultura. A sua primeira directora foi Agnela Barros (2003-2006) e foi substituída por Francisco Van-Dúnem (a partir de 2006). No que respeita às suas atribuições e objectivos, o INFA pouco se afastou dos propósitos do seu antecessor, INFAC, cujo estatuto orgânico foi adoptado na sua quase totalidade, havendo a registar a integração de um ponto respeitante ao licenciamento de instituições privadas que tenham como objecto social a formação artística, sempre e quando reúnam os requisitos necessários para o seu correcto funcionamento.

²³ Cuba: 2 para dança (médio e superior) e 1 para música (médio) / Portugal: 2 para dança (superior) e 13 para Design Gráfico, Operador Cerâmica e Têxtil na

Escola Profissional de Ofícios Artísticos (médio)

²⁴ Portugal: 2 para dança (superior) e 2 para Educação Visual e Tecnológica (superior) / França: 1 para artes plásticas (superior) / República do Zaire: 1 para artes plásticas (superior).

²⁵ Escola Superior de Dança do IPL, Lisboa / Escola Superior de Educação de Viana do Castelo Viana Castelo.

Assim como a sua antecessora, o instituto funcionou como órgão reitor da política de formação e investigação no domínio das Artes em Angola. O INFA é o órgão que tutela as Escolas Nacionais de Arte e a Biblioteca e Centro de Formação Profissional Njinga a Mbande. De acordo com o seu estatuto (cuja aprovação pelo Conselho de Ministros ainda se aguardava), não competia a este Instituto dirigir ou administrar as suas estruturas escolares (concebidas como unidades de gestão autónomas), e sim superintendê-las do ponto de vista metodológico, através de estruturas como um Conselho Científico - Pedagógico²⁶ e um Conselho de Direcção²⁷.

Por exemplo, os cursos regulares de formação profissional foram, por sugestão do Ministério de Educação, transformados em cursos de formação de professores para actividades de educação artística nas escolas de ensino oficial ou casas de cultura. Em 2003, logo após a sua criação, o INFA defendeu e deu início a estes cursos médios de vertente educativa em dança, música e teatro.

Em 2005, duas consultoras cubanas foram chamadas a avaliar o sistema de ensino das artes no INFA. No seu relatório, apontaram a existência de várias anomalias, algumas das quais referentes ao ingresso dos estudantes, e à falta de rigor dos docentes no seu desempenho metodológico e disciplinar.

Em 2006, foi nomeada uma nova direcção do Instituto, que, em colaboração com os diversos responsáveis das quatro Escolas, realizou algumas alterações aos *currículos* e programas de estudo, visando adaptá-los às sugestões das consultoras cubanas e aos objectivos formativos das Escolas, de acordo com a legislação em vigor do Ensino técnico-profissional em Angola.

Presentemente, no caso em 2007, os resultados das acções de formação artística que eram desenvolvidas pelas Escolas de Arte, com a participação de técnicos angolanos e um reduzido número de docentes estrangeiros residentes (colaboradores), só se verificaram a nível da ENAP. A ausência de resultados nas

²⁶ Integrado pelos professores das escolas de arte e, sempre que necessário, especialistas convidados.

²⁷ Integrado pelos Directores e sub-Directores pedagógicos das escolas.

outras áreas formativas decorreu das debilidades geradas pela falta de condições, o que impediu a conclusão das respectivas acções de formação.

Em todas as áreas, os actuais cursos são transitórios, não foram feitas novas inscrições até à sua extinção gradual (ano de 2011), altura em que se previa a implementação de cursos regulares de duplo perfil, assim que as condições fossem criadas. Tal facto deve-se ao processo de reestruturação das Escolas de Arte, tendo em perspectiva a co-existência de cursos elementares e médios, e a criação do Instituto Superior de Artes a curto e médio prazo. Os primeiros formandos dos actuais cursos de dança, teatro e música deveriam terminar a sua formação em 2008. Entretanto, foram enviados para Cuba, em regime de bolsas de estudo, 11 candidatos para cursos de licenciatura (3 para dança, 4 para música e 4 para teatro).

Desde a sua criação, o INFA debate-se com inúmeras limitações de tipo jurídico-legal, enquadramento salarial, meios e equipamentos, infraestruturas académicas apropriadas, etc., o que prejudica e reduz a sua capacidade de intervenção nas Escolas de Arte. A falta de espaços e de professores qualificados em todas as especialidades eram, na altura, uma das grandes preocupações deste Instituto. As remunerações justas dos docentes são também um obstáculo para o bom funcionamento das escolas.

Para tal, além das Estruturas Reitoras do Ensino Artístico em Angola, as Políticas do Ensino das Artes em Angola compunha as Escolas de Arte, com maior destaque ao surgimento do Barracão (Escola Nacional de Artes Plásticas, Escola Nacional de Dança, Escola Nacional de Musica e Escola Nacional de Teatro); a Biblioteca e Centro de Formação Profissional Njinga a Mbande; Linhas Estratégicas para o Ensino Artístico em Angola; Área da Cooperação e Intercambio; Área da Investigação; Área da formação Artística; Área dos Recursos Humanos e Área do Património. Entretanto, são vários os eixos, inicialmente, concebidos para dar suporte à política de Ensino das Artes em Angola.

3.9. Escola de Artes Plásticas, o Barracão

Sem muitas reservas, o Barracão constitui-se na primeira Escola Nacional de Ensino de Artes Plásticas que funcionou de 1976 – 1989.

O “Barracão”, localizado atrás da Rádio Escola, na Cidade Alta, sempre serviu do espaço privilegiado para a aprendizagem das Artes Plásticas, onde, antes da independência, se dava uma formação extra - escolar.

Após a independência, com a criação do Conselho Nacional da Cultura, dinamizaram -se os diferentes sectores das artes, entre os quais o sector das Artes Plásticas que funcionou no “Barracão”, com o objectivo de ensinar às crianças e aos jovens interessados as noções básicas nas suas variadas disciplinas. Foi também no edifício do “Barracão” que, em 1987, durante o 1º Curso de Instrutores de Arte, funcionaram as aulas de Desenho, Cerâmica, Escultura e Pintura, do grupo de Artes Plásticas, visando a formação dos primeiros dinamizadores desta área em Angola. As aulas de Gravura tinham lugar nas instalações da actual União Nacional dos Artistas Plásticos (UNAP).

Do Barracão surgiu o núcleo da Escola de Artes Plásticas no período compreendido de 1989 a 1990. Como acima referenciado, em 1988, surge o Instituto Nacional de Formação Artística e Cultural - INFAC para orientar e coordenar todas estruturas de formação artística e cultural mencionada anteriormente. Entretanto, em Janeiro de 1990, foi promovido no “Barracão” um curso experimental teórico prático nas disciplinas de cerâmica, escultura, gravura, pintura e tecelagem artística a um núcleo de candidatos criteriosamente seleccionados, já com objectivo de preparar indivíduos a serem admitidos no futuro curso médio da Escola Nacional de Artes Plásticas. Estratégia conseguida, uma vez que em 1994 foram formados os primeiros técnicos médios nas áreas de pintura e escultura, cujas aulas terem iniciado em 1990, como veremos a seguir. Ora, apesar da sua criação, só ter sido publicada no dia 01 de Abril de 1993, em Decreto Executivo Conjunto²⁸ do Ministério da Educação e do Ministério da Cultura. O Curso Médio de Artes Plásticas entrou em funcionamento em 1990, com a concretização de um projecto de Irene Guerra Marques, então directora do Instituto Nacional de Formação Artística e Cultural - INFAC e um grupo de jovens artistas plásticos. O seu primeiro Director foi Jorge Gumbe (1990-1992)²⁹, ao qual se seguiram João

²⁸ De 1 de Abril de 1993

²⁹ Entre 1983 e 1989 foi o responsável dos cursos do “Barracão”, enquanto chefe do Departamento de Artes Plásticas da DINARTE.

Cruz (1992 - 1994), Francisco Van-Dúnem (1994 - 1996) e Lukulu Zola (desde 1996). Os primeiros cursos a serem ministrados foram nas especialidades de escultura e de pintura. O curso de cerâmica aparece mais tarde, isto é, em 1995. A Escola de Artes, a nível médio, tinha os seguintes objectivos:

- a) formar técnicos no domínio das Artes Plásticas;
 - b). Contribuir para a formação de Artistas, com capacidade para trabalhar nas várias áreas da vida artístico cultural nacional e internacional;
 - c) Formar professores de nível médio de educação visual e plástica, assim como agentes culturais que contribuam para a formação integral e harmoniosa do angolano;
 - d) Garantir a possibilidade de um trabalho independente no campo da criação artística;
- e) conceder especialidades profissionais nos domínios da cerâmica, escultura, pintura, artes gráficas e artes têxteis.

Para o seu arranque inicial, a Escola Nacional de Artes Plásticas - ENAP contou com o apoio incondicional de um grupo de professores vindos da Delegação Provincial da Educação para assegurar as disciplinas do ensino geral. Dada à insuficiência de quadros especialistas neste sector, o INFAC estabeleceu contactos e enviou alguns dos seus quadros para a continuidade dos seus estudos a nível superior fora do país, em países como: Portugal, França e Congo Democrático.

Para cobrir as vagas deixadas por esses quadros, integrou-se o primeiro grupo de técnicos médios formados³⁰ na ENAP, os quais se encarregaram das disciplinas específicas e práticas sob a supervisão dos seus professores (de nível superior). Dada à persistente falta de docentes com formação superior para as especialidades, problema não resolvido, a ENAP sobreviveu ainda com a integração nas tarefas da docência de um total de 14 monitores, formados por esta Escola.

³⁰ Entre esses recém-formados estão Pedro Lino Gomes Neto, Pedro Simão Dalla e Laly António Salvador, assistentes nas cadeiras de Fundamentos da Linguagem Visual Plástica, Pintura e Desenho, respectivamente.

No início, verificava-se uma certa sobrecarga horária, com aulas preenchendo completamente os dois períodos do dia com apenas uma folga ao Sábado. O mesmo acontecia com o quadro docente. Logo no primeiro ano do curso, na altura (9ª classe), por exemplo, ensinavam-se com demasiado detalhe, todas as modalidades das Artes Plásticas com a carga completa, ao invés de se dar apenas uma pequena amostra, para posterior opção. De igual modo, eram despendidas demasiadas horas lectivas às disciplinas de pedagogia geral.

Com a Reforma Educativa proposta pelo Ministério da Educação, os técnicos do INFAC viram-se a elaborar, para o Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento do Ensino (INIDE), os *curriculum* e programas do Ensino Médio Técnico-Profissional das Artes Plásticas, da formação de professores para a disciplina de educação visual e plástica e dos cursos de opções artísticas (ramo das artes plásticas) no ensino geral (pré-universitário). Esta reforma determinou também uma redução das cargas horárias semanais dos cursos ministrados na ENAP, o que não é contraditório com o *curriculum* proposto no documento regulador do ensino artístico em Angola³¹. Uma pequena alteração foi introduzida a nível das disciplinas de filosofia³², de anatomia artística³⁴ e de *design*. Deste modo, os alunos do 1º ano passaram a aprender a linguagem artística em FLVP³³, enquanto o *design* desperta a sua atenção para as novas formas criadas, sobretudo, para a área comercial.

Instalada provisoriamente (desde 1996) no edifício da Biblioteca Njinga a Mbande, a ENAP consegue funcionar com seis turmas (do 1º ao 4º ano) nos turnos da manhã e da tarde, recebendo, por ano, uma média de 35 alunos por turma. As aulas tinham lugar de segunda a Sábado para as turmas do 2º, 3º e 4º anos. Entretanto, para o 4º ano, estava previsto um dia livre por semana para que os alunos possam desenvolver os seus trabalhos de pesquisa.

Os trabalhos de final de curso para avaliação e obtenção do diploma constam de uma monografia e de um conjunto de obras ligadas à especialidade escolhida.

³¹ “Proposta do Documento Regulador do Ensino Artístico em Angola e sua Integração no Sistema Nacional de Educação e Ensino”, INFAC, Março de 1998.

³² Substituída pelas disciplinas de Estética e Fundamentos da Linguagem Visual Plástica (EFLVP) ³⁴ Integrada na disciplina de Desenho no respeitante à representação do corpo humano.

³³ Fundamentos da Linguagem Visual e Plástica

Como resultados da actividade formativa da ENAP, alcançou 330 técnicos médios formados, distribuídos nas seguintes modalidades: 60 na especialidade de cerâmica, 56 em escultura e 214 em pintura.

Desde o início da sua criação, a ENAP realizou exposições individuais e colectivas dos professores (com apoio da direcção do INFAC), bem como exposições de trabalhos dos alunos, no fim de cada ano lectivo. Por vezes, eram programadas actividades conjuntas no antigo Teatro Avenida. Em Dezembro de 2006, as escolas do INFA organizaram as “jornadas artísticas de fim de ano lectivo” para as quais a ENAP contribuiu com uma palestra e com a realização de uma exposição dos alunos na galeria do Museu de História Natural.

As prestações e participações dos alunos desta escola nas várias exposições (colectivas e individuais), concursos e prémios recebidos, bem como na actividade docente nas escolas de formação geral públicas e privadas, confirmam o nível técnico-profissional dos mesmos e a qualidade do ensino fornecido pela Escola Nacional de Artes Plásticas.

Apesar da prosperidade do projecto do ensino artístico, houve, durante este percurso, várias dificuldades. Entre os principais entraves para um melhor funcionamento da ENAP, contam-se os seguintes: a) O número reduzido de docentes de especialidade, que obriga os poucos técnicos superiores a acumular demasiadas tarefas didáctico-pedagógicas, bem como obriga ao enquadramento, no corpo docente, de alguns técnicos formados pela própria instituição, apesar de possuírem apenas o nível médio; b) O elevado custo de materiais a utilizar que determina a procura de alternativas menos eficientes para a aprendizagem nos *ateliers*; c) A falta de um espaço próprio e mais amplo para a escola, o que dificulta o desenvolvimento satisfatório de todas actividades programadas e a organização dos horários escolares.

3.10. O subsistema de Ensino Artístico: os Manuais vigentes

A complexidade e especificidades inerentes ao ensino artístico, justificou a necessidade da criação de um subsistema que se queria autónomo relativamente aos Subsistemas de outras área de ensino. A existência de um subsistema para o Ensino Artístico projectou o desenvolvimento e protegeu aspectos específicos da formação artística, não contidos nos Subsistemas do Ensino Geral, Ensino Técnico Profissional, Ensino de Adultos e Formação de Quadros, cujos regulamentos não

se adequam aos parâmetros universalmente estabelecidos para o ensino das artes pela sua já mencionada complexidade.

Para a materialização da existência deste subsistema, foi imperiosa a criação, até Dezembro de 2007, de um grupo de trabalho constituído por especialistas dos ministérios da Cultura e da Educação, bem como da Secretaria de Estado do Ensino Superior para trabalhar em diferentes etapas e níveis, num documento regulador do ensino Artístico.

Por outro lado, tornou-se imprescindível que, até Março de 2008, os Ministérios da Educação e da Cultura elaborassem e aprovassem uma Proposta de Lei para a criação deste Subsistema que iria salvaguardar o ensino artístico em Angola, de acordo com o que vigorava na maioria dos países da região da África Austral (SADC), à semelhança do que acontece, também, na Europa e na América.

Finalmente, aprovado pelo Conselho de Ministros, efectiva-se a construção e apetrechamento do “Instituto Médio de Artes (IMA)”, com o objectivo de dignificar os fazedores de arte no que o ensino diz respeito, com condições das Escolas de Arte, que, em termos jurídico-metodológicos, devem manter a designação de Escola para cada uma das áreas (*Artes Plásticas, Dança, Música e Teatro e Cinema*), com estatuto equivalente ao dos institutos médios. Assim, foram estas unidades escolares, que, vinculadas ao INFA, mas com funcionamento autónomo do ponto de vista administrativo e financeiro, seriam transferidas para o novo espaço em construção.

Um único instituto denominado IMA viria reduzir a dimensão das áreas específicas, confinando cada uma delas a cursos, quando na realidade cada área se desdobra em diferentes especialidades e cursos. Desta forma, as instalações a construir albergariam as quatro Escolas numa perspectiva de racionalização de recursos humanos e materiais e mantendo uma convivência interdisciplinar conveniente a todas as escolas de arte.

No entanto, o tempo mostrou que as referidas escolas tinham várias insuficiências, tanto do ponto de vista de infra - estruturas e equipamentos técnicos como do corpo docente. Para responder a estes desafios, como já referenciado, em 2014, foi aberto o Instituto Superior de Artes (ISART), localizado na Centralidade do Kilamba, em Luanda, que já formou mais de 60 artistas nas áreas de Música, Artes Plásticas, Teatro e Multimédia. Portanto, a implementação do subsistema de ensino das artes

tinha de estar arrolada a novas estruturas e níveis de ensino; qualificação e aumento de quadro de professores alicerçados numa base administrativa legal e de um *curriculum* escolar que iria de encontro aos desígnios de outros subsistemas de ensino das artes dos países da região da África Austral SADC.

No que diz respeito aos manuais vigentes, não censuramos a qualidade e a influência dos manuais escolares, que cada vez são mais completos e pedagógicos. Neste sentido, o que se requer é a abrangência dos conhecimentos dos iniciados às artes, que seja introduzido aos alunos conhecimento endógenos, inspiração para que possam traduzir em suas esculturas e quadros o Imaginário e a realidade social, cultural e histórica dos povos. Neste sentido, torna-se essencial para um professor, nos dias de hoje, actualizar-se e fazer uma investigação séria sobre as áreas envolvidas no meio artístico, para que possa contribuir para o ensino de forma a deixar um registo e, conseqüentemente, criar um diálogo, para que a emergência do pensamento, processos de ensino e aprendizagem, sejam continuamente objecto de estudo e factor de mudança.

É necessário que os professores saibam reconhecer e valorizar igualmente tanto a vocação inata quanto o esforço dedicado, evitando a sobrevalorização dos alunos com talento natural em detrimento daqueles que, pela sua dedicação e empenho, atingem os mesmos resultados. Para tal, Barbosa (2004) diz que o que devemos fazer passa por: (i) começar com uma contextualização histórica, (ii) devemos fazer arte e (iii) fazer apreciação crítica.

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO DOS DADOS, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO

4.1. Complexo das Escolas de Arte (CEARTE)

O Complexo das Escolas de Arte (CEARTE), também designado Instituto Médio Politécnico de Arte, é uma instituição pública vocacionada para o ensino médio de Artes nas especialidades de Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e Cinema. Este estabelecimento de ensino foi criado ao abrigo do Decreto- Executivo Conjunto nº01/15, de 13 de Julho de 2015, do Ministério da Cultura e Educação.

4.1.1. Níveis e Componentes de Formação do CEARTE

Para o ingresso ao Nível Médio, os candidatos devem possuir o Nível Elementar do Ensino Artístico Especializado concluído ou o I Ciclo do Ensino Secundário ou equivalente., mediante realização de testes básicos. Os Testes e as Provas de Admissão são aplicados a todos os candidatos não provenientes do Nível Elementar, como uma das condições de ingresso ao Nível Médio do Ensino Artístico Especializado. Os candidatos que concluíram o Nível Elementar têm acesso directo ao Nível Médio do Ensino Artístico Especializado. O diploma e conclusão de estudos é obtido com a aprovação em todas as disciplinas do plano curricular e com a realização de um Trabalho de Fim de Curso de Aptidão Técnico-Artística (TFCATA).

O Perfil de formação e os planos curriculares estruturam-se na base de 3 níveis de SABERES fundamentais, nomeadamente:

□ Nível de Saber

O aluno vai dominar os conteúdos das componentes de formação geral e Técnico-Artística, que lhe vão permitir o acesso directo através de encaminhamento para o ensino médio do Ensino Artístico Especializado como continuidade de estudos, assim como no caso de mudança de formação permitirá também o acesso no II Ciclo do Ensino Secundário geral ou técnico profissional. O aluno vai adquirir uma metodologia de trabalho e de aprendizagem para ultrapassar algumas dificuldades de ordem académica e científica.

□ Nível do Saber-Fazer

O aluno desenvolve o intelecto, as capacidades psico-motoras e as habilidades para a criação artística.

□ **Nível do Saber Ser**

O aluno aprende a saber relacionar-se bem com os outros quer no seu meio social quer na sua vida artística, através de conteúdos de formação de atitudes integradoras.

4.2. Ramos de Formação

Actualmente, no Complexo das Escolas de Artes (CEARTE), ministram-se dois ramos de formação: o Ramo Pedagógico e o Ramo Artístico ou de Criação.

4.2.1. Ramo Pedagógico

Este ramo visa garantir, ao mercado de trabalho, a formação de Professores de Artes para Escolas Públicas ou Privadas do I Ciclo de Ensino Secundário ou para ministrar aulas nos níveis elementares bem como preparar o Estudante para os níveis subsequentes de formação.

4.2.2. Ramo Artístico ou de Criação

O Ramo Artístico visa garantir, ao mercado de emprego, a formação de Técnicos e Criadores que, por conta própria, irão desenvolver as suas actividades artísticas de forma liberal, como empreendedores de artes, promotores ou agentes culturais. Prepara, de igual modo, o estudante para os níveis subsequentes de formação. Os cursos do Ensino Artístico Especializado são destinados aos jovens e adultos que tenham concluído o nível elementar vocacional ou a 9.^a classe de escolaridade (I Ciclo do Ensino Secundário).

Para o caso dos candidatos que tenham concluído o I Ciclo do Ensino Secundário ou o equivalente, estes deverão ser submetidos a Testes de Aptidão e provas de Admissão.

4.3. Componentes de Formação

Os Planos Curriculares estão estruturados em **03 componentes formativas** com 4 de anos Formação, tendo como perfil de entrada a 9.^a Classe, para todas as áreas de formação. A estruturação dos Planos Curriculares tem como base e suporte os princípios da Verticalidade e horizontalidade Curricular, previstos na Lei de Bases dos Sistema de Educação em Angola, Lei 16/17, de 07 de Outubro.

4.3.1. Componente de Formação Socio- Cultural ou Geral

A componente de Formação Geral visa garantir a construção de identidade pessoal, social e cultural. As disciplinas e os conteúdos variam de acordo com a

área e os ramos de formação. A formação geral é constituída por quatro a dez disciplinas e Especialidades das Artes Visuais e Plásticas.

Os estudantes, no fim de cada Ano Lectivo, deverão ser capazes de aplicar os conhecimentos científicos nos domínios de ciências sociais, humanas e culturais que irão garantir uma formação sólida como artistas no processo de desenvolvimento pessoal, profissional, cultural e social dos indivíduos e a sua inserção dinâmica no mundo do trabalho.

4.3.2. Componente de Formação Científica ou Específica

A componente de Formação Específica visa garantir a aquisição e o desenvolvimento de um conjunto de conhecimentos, aptidões e valores de base da respectiva área e os ramos de formação. Nesta componente, os conteúdos programáticos incidem-se sobretudo na aquisição de competências e conhecimentos técnicos e profissionais. É constituída pelas disciplinas ou ciências básicas que irão sustentar os conhecimentos da componente de formação subsequente na base dos princípios da verticalidade e horizontalidade.

A Formação específica é constituída por quatro a oito disciplinas, de acordo com as características da área de formação. De maneira geral, as especialidades de mesmo ramo, dentro da mesma área de formação, tem esta componente comum que é articulada com a formação técnico-artística.

4.3.3 Componente de Formação Técnico-Artística

A componente de Formação Técnico-Artística visa garantir os mesmos objectivos da formação específica e permite a aquisição de habilidades para a participação prática nos Projectos Técnico-Artísticos, e/ou Artístico-Pedagógicos. Consiste na aquisição de competências e conhecimentos profissionais teóricos e práticos, mediante utilização dos instrumentos e das técnicas específicas da profissão.

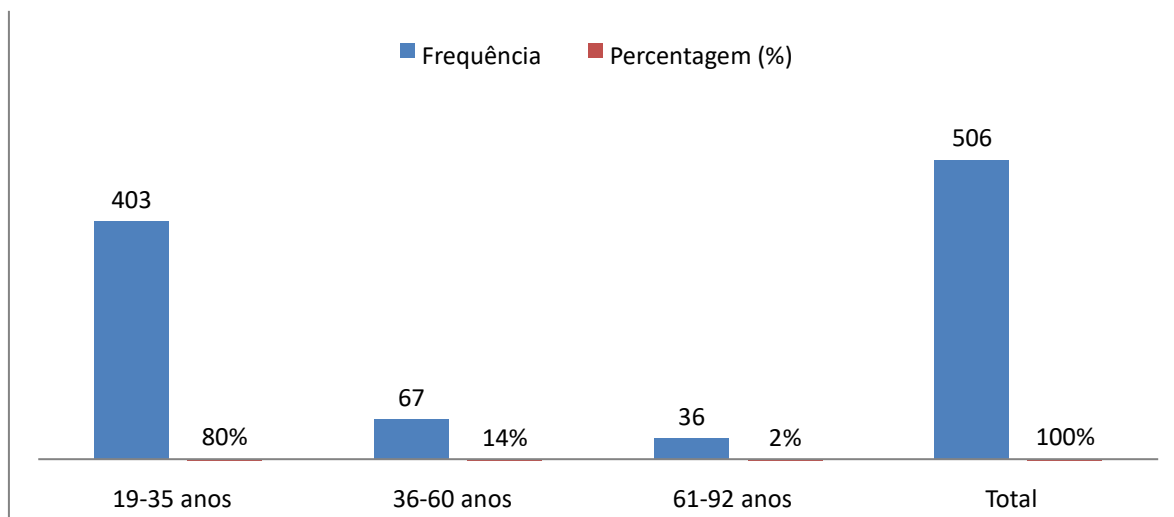
4.4. Questões Éticas.

Na elaboração da presente investigação, tivemos em conta a observâncias dos três Princípios, fundamentais no processo investigativo: o respeito pelas pessoas, a justiça e a beneficência, razão pela não referenciamos os nomes, estado Civil e a idade para melhor obtenção de dados e evitar conclusões antecipadas na pesquisa.

4.3. Apresentação dos resultados do estudo

4.3.1 Amostra

Gráfico 1 Distribuição da amostra segundo a Idade



Fonte: Autor, 2022

Na tabela anterior, vemos que **80 %** das pessoas inquiridas estão na faixa etária entre os 19 a 35 anos de idade, sendo a maior representatividade. Entretanto, **14 %** estão na faixa de 36 a 60 anos e **2 %** encontram-se entre 61 a 92 anos. De acordo a estes dados pode-se observar que a maioria das pessoas entrevistadas, são adultas cujas idades variam dos 19 aos 35 anos. Os dados revelam que as políticas educativas devem ser concebidas no sentido de olhar com mais preocupação e urgência a necessidade de se incluir os saberes endógenos e locais nas Escolas, sobretudo nas disciplinas de história, e histórias das artes no caso do CEARTE.

Entretanto, o contributo desta pesquisa direcciona-se nesse sentido, com propostas concretas para, de forma faseada, se possa inverter esse quadro. Por outro lado, afigura-se também de extrema necessidade proporcionar localmente o diálogo culturais e saberes endógenos entre as gerações: mais velhos e jovens quer por iniciativa das Direcções das Escolas, quer das Administrações Locais, uma vez que os dados mostram que apenas 2% dos entrevistados detêm conhecimento sobre os saberes endógenos e das Esculturas *Mintadi*.

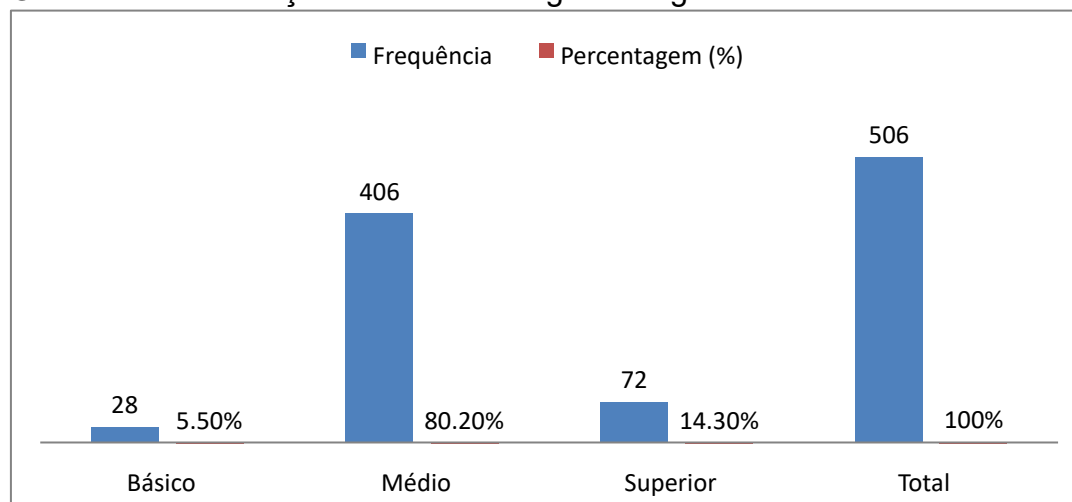
Tabela 1 Distribuição da amostra segundo o grau de escolaridade

Grau de escolaridade	Frequência	Porcentagem (%)
----------------------	------------	-----------------

Básico	28	5,5 %
Médio	406	80,2 %
Superior	72	14,3 %
Total	506	100 %

Fonte: Autor, 2022

Gráfico 2 - Distribuição da amostra segundo o grau de escolaridade



Fonte: Autor, 2022

No gráfico acima, os dados espelham que **80,2 %** dos inquiridos possuem apenas o ensino médio, seguindo-se pelo ensino Superior, com **14,3 %**; já o ensino básico contém somente **5,5 %**. Com base nos resultados, pode-se, assim, afirmar que a nossa amostra está composta principalmente por pessoas que atingiram o nível secundário e primário, respectivamente, sendo reduzido o número de pessoas que possuem o ensino médio e superior.

Analisando esses dados, estamos perante uma presença de mais jovens em contexto escolar, que muito bem direccionados com os novos recursos de ensino e tecnologia muito facilmente pode ter o domínio dos saberes endógenos, mediante a criação e exploração das novas ferramentas informáticos de ensino. Dito de outro modo, o Ministério da Educação deverá criar programas de vídeos aulas, programas de jogos, documentários pedagógicos e didácticos em parceria com outros sectores para o ensino dos saberes endógenos nas escolas. No caso dos *Mintadi*, por exemplo, a nível do CEARTE, pode-se implementar prémios, concursos ou defesa de fim de curso ou graduação sobre a temática dos *Mintadi*, tendo em atenção as diferentes morfologias e técnicas, para que, de forma lúdica e criativa, se possa inserir e ensinar os saberes endógenos locais.

Gráfico 2 Distribuição da amostra Segundo o debate teórico subjacente às artes e sua relação com os saberes endógenos.

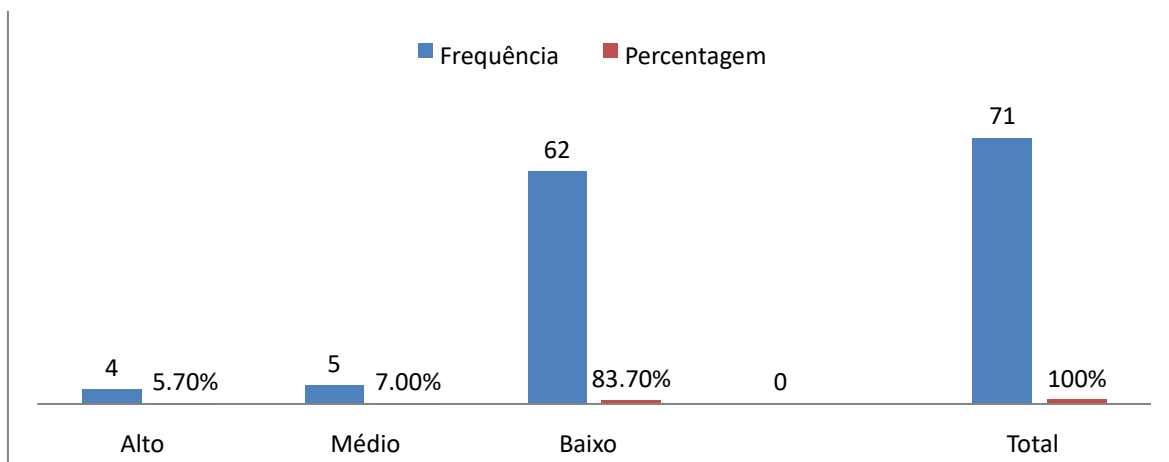


Tabela 2 Que tipo de debates ou conversas tem ouvido em relação aos saberes endógenos no contexto das artes?

Níveis de conhecimento	Frequência	Percentagem
Alto	4	5,7 %
Médio	5	7 %
Baixo	62	87,3 %
Total	71	100 %

Fonte: Autor, 2022

Fonte: Autor, 2022

Neste gráfico, **83,7 %** das pessoas têm nível de conhecimento baixo, **7 %** delas têm nível de conhecimento médio e **5,7 %** têm conhecimento alto. Com base nestes dados, pode-se inferir que a maioria dos informantes não possuem conhecimento sólido sobre os Mintadi. De facto, os factores como, a falta de conhecimento, inexistência de políticas educativas focadas para o resgate da identidade cultural e patrimonial, aliados também a poucos estudos e interesse, quer por parte dos professores de arte, artistas, estudantes, e universidades, estão na base destes resultados espelhados no gráfico acima. Neste contexto, estrategicamente, como medida de política de intervenção, o subsistema do ensino superior, através das Faculdades e Institutos Superiores, doravante, devem direccionarem as linhas ou segmentos de pesquisa, relativamente aos saberes endógenos e patrimoniais, como

o ISCED-Luanda, através da Coordenação de Mestrado de Ensino de História, está actuando, com o presente estudo. Promover pesquisas financiadas e direccionadas seria uma das vias para melhorar o debate académico e divulgação cada vez mais dos saberes endógenos e esculturas *Mintadi*.

Gráfico 3 Distribuição da amostra segundo profissionais da educação

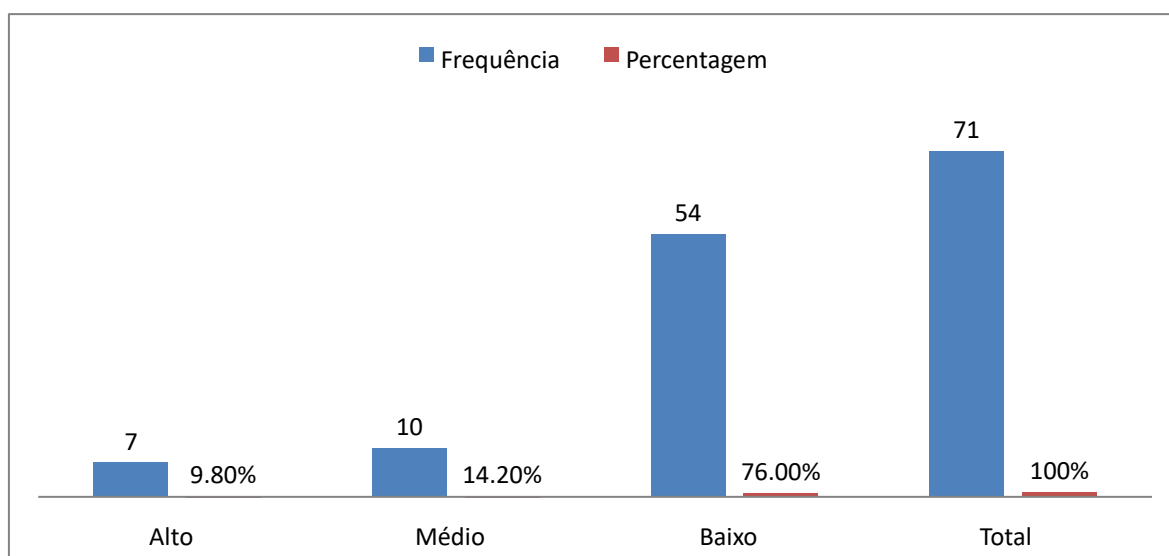
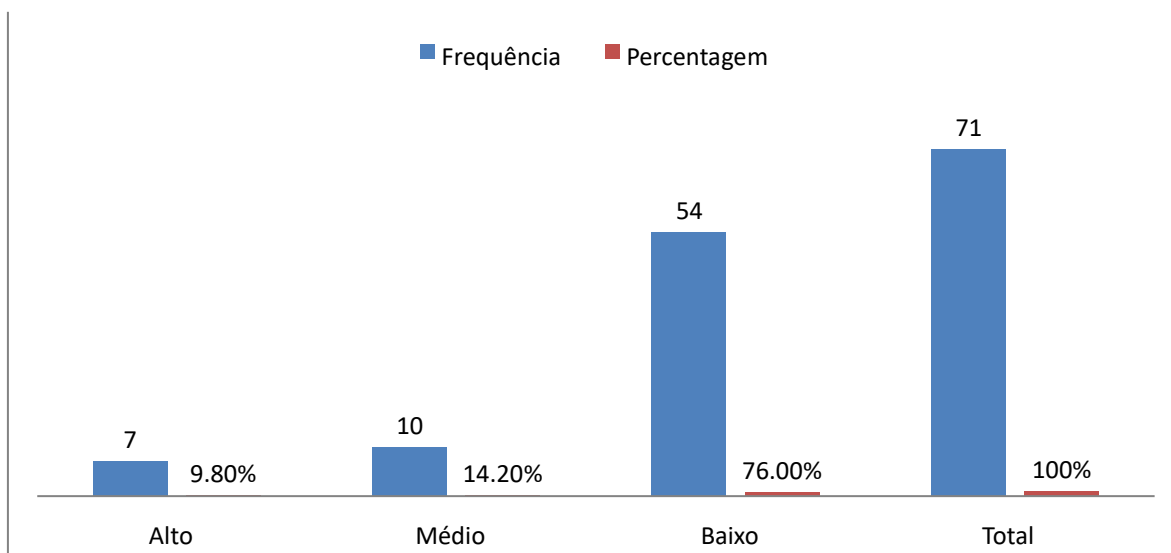


Tabela 3 O nível de conhecimento em relação a artes dos *Mintadi* como saberes endógenos.

Níveis de conhecimento	Frequência	Percentagem
Alto	7	9,8 %
Médio	10	14,2 %
Baixo	54	76 %
Total	71	100 %

Fonte: Autor, 2022

A escultura dos *Mintadi* não é do domínio de alguns professores, artistas e alunos, por falta de mais estudos e divulgação deste tipo de arte. Pouco se sabe sobre os *Mintadi* como arte e saber endógeno, por isso cerca de 76% têm conhecimento baixo. Daí, o contributo desta pesquisa, com vista à divulgação e promoção de mais reflexão neste sentido.



Fonte: Autor, 2022

Neste gráfico, cerca de 76 % dos entrevistados têm nível de conhecimento baixo, 14,2 % delas têm nível de conhecimento médio e 9,8 % têm conhecimento alto. Com base nestes dados, pode-se inferir que a maioria das pessoas pesquisadas não têm conhecimento sobre os *Mintadi*.

Gráfico 4 - Distribuição da amostra segundo a inserção dos Saberes endógenos nos planos curriculares em curso no cursos de arte.

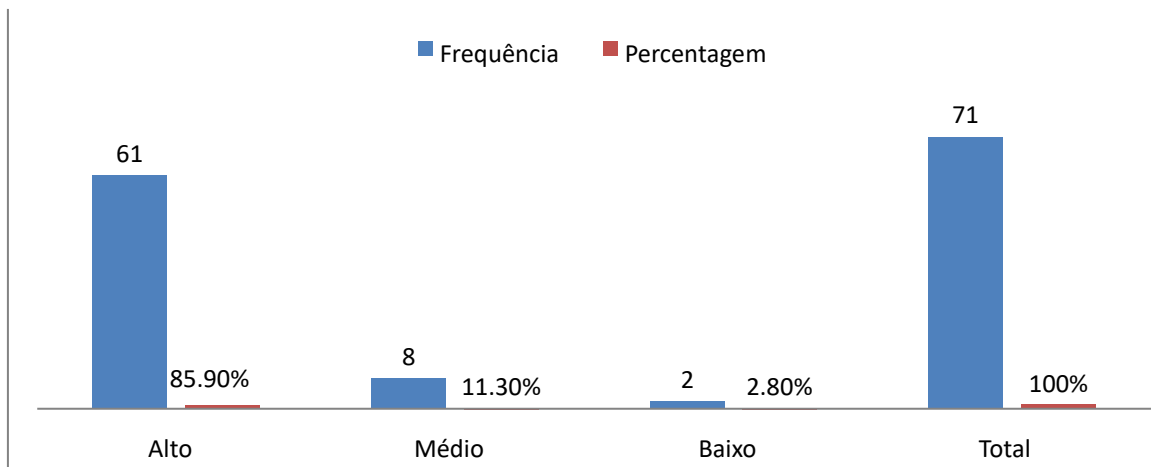


Tabela 4 Inserção de saberes endógenos nos planos curriculares, sobretudo nos cursos de arte plástica.

Níveis de conhecimento	Frequência	Porcentagem
Alto	61	85,9 %
Médio	8	11,3 %
Baixo	2	2,8%

Total	71	100 %
-------	----	-------

Fonte: Autor, 2022

Cerca de 85,9% defendem que o ensino de *Mintadi* como saber endógeno deve fazer parte dos Planos Curriculares no curso e Artes Plásticas em curso no CEARTE. Estes dados obrigam as instituições competentes a criarem políticas para o efeito. Entretanto, enquanto essa política não for criada, a Direcção do CEARTE pode, no âmbito do princípio de flexibilização curricular, tomar tal iniciativa, tendo como ponto de partida e referência o presente estudo.

Fonte: Autor 2022

Neste gráfico, 85,9% das pessoas inquiridas apresentam um nível de desconhecimento alto, pelo que concordam que os saberes endógenos sejam inseridos nos Planos Curriculares do CEARTE. Cerca de 11,30 % delas têm nível de conhecimento médio e 2,8 % têm conhecimento alto. Com estes dados, pode-se inferir que uma parte das pessoas pesquisadas manifesta reservas quanto à inserção de saberes endógenos nos planos curriculares, sobretudo nos cursos de artes plásticas.

Gráfico 5 Distribuição da amostra Segundo a percepção dos alunos em relação ao processo de inserção dos saberes locais

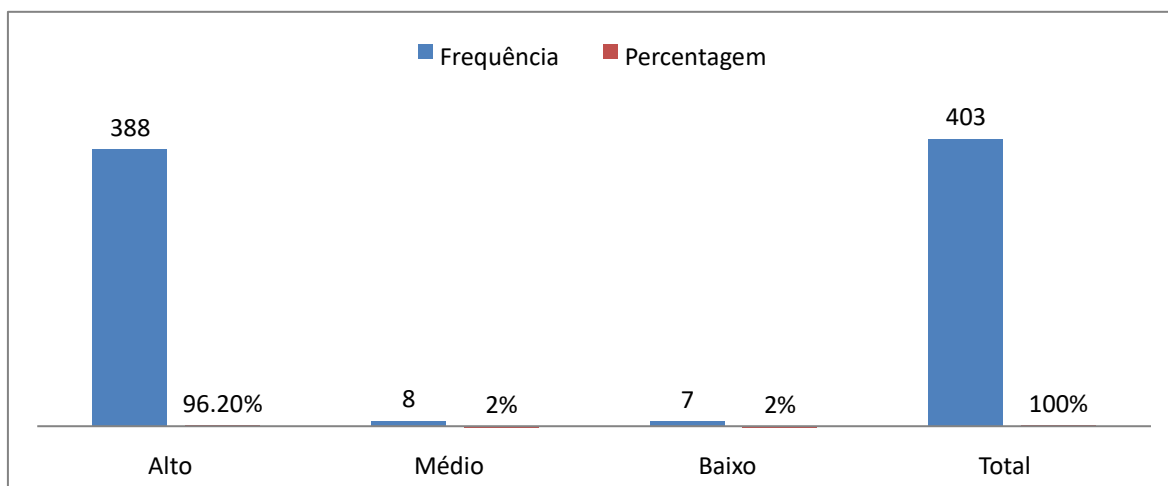


Tabela 5 Percepção dos alunos em relação ao processo de inserção dos saberes locais

Níveis de Percepções	Frequência	Percentagem
Alto	388	96,2 %
Médio	8	2 %
Baixo	7	2 %
Total	403	100 %

Fonte: Autor, 2022

Fonte: Autor

Os dados ilustram que 96,2 % das pessoas inquiridas têm a percepção alta sobre os Saberes Endógeno e Escultura *Mintadi*; 2% delas têm uma percepção média equivalente à 2%. A partir desses dados, pode-se inferir que a maioria dos alunos têm percepções em relação ao processo de inserção dos saberes locais. O nível de percepção dos inquiridos é alto, uma vez que defendem que os saberes endógenos são importantes a sua inclusão no subsistema de ensino, apesar de pouco conhecimento que detêm sobre as Esculturas *Mintadi*. Este facto justifica-se tendo em conta que, do conjunto dos entrevistados, fazem parte professores e mais velhos como informantes e muitos deles têm a formação média e superior. Portanto, o nível de percepção confirma essa percentagem.

Ora, estes resultados leva-nos perante um questionamento das actuais políticas educativas vigentes neste país, que pouco ou nada faz para que as ideias saiam do papel para a prática. Para tal, não basta as intenções, mas sim a prática. Razão pela qual se recomenda nesta pesquisa a maior atenção a ser dada na formação integral e cultural do homem. No capítulo seguinte, apresentam-se propostas de

conteúdos com vista ao ensino dos saberes endógenos (*Mintadi*) no Complexo das Escolas de Arte (CEARTE), designado Instituto Médio Politécnico de Arte n- 9011.

CAPÍTULO V- PROPOSTA DE CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS PARA O ENSINO DAS ESCULTURAS MINTADI

O termo “saber” significa, primeiramente, ter conhecimento. Conhecer é consciencializar-se de alguma coisa, é apreender um objecto, é captar os fenómenos em suas diversas manifestações. Saber é estabelecer uma relação entre alguém (o sujeito) e alguma coisa (o objecto). O sujeito apreende as qualidades do objecto e o objecto, aquilo que se pretende conhecer e que, pela sua passividade, se deixa apreender.

Os saberes locais fazem parte das temáticas mais discutidas, hoje, no campo de educação. O paradigma educacional tende a adaptar-se às realidades e condições concretas da vida das pessoas na sociedade. A tendência de resgatar a cultura autóctone para trazer na prática educativa faz com que o currículo do Ensino das Artes possa abrir um espaço para reflexão das temáticas específicas locais da vida das comunidades no que se refere à arte, de forma concreta as esculturas *Mintadi*.

O vocábulo endógeno é um adjectivo que resulta de “endo”, expressão que denota interioridade, e “gene”, relativo a princípio. Portanto, o termo endógeno significa “o que tem origem no interior”. A noção de interioridade, quando contrastada com a de exterioridade, remete-nos para a dicotomia entre o local e o global; o conceito do local é trazido ao campo da educação para estabelecer uma ligação entre o discurso global e o discurso comunitário tradicional. Os saberes locais são importantes para os indivíduos na constituição de capacidades de participação activa na vida da comunidade, auxiliando a construção e aceitação da sua própria cultura.

5.1. Propostas de Conteúdos para o Ensino e Aprendizagem das Esculturas Mintadi

No âmbito da aplicabilidade do estudo, pretende-se que a arte dos Mintadi configure na grelha dos Planos de Estudos para os estudantes do Curso de Artes Visuais do CEARTE na especialidade de Escultura a partir do 3º ano de formação com os conteúdos programáticos que se seguem.

□ Objectivo Geral

a. Aprender a Arte de esculpir *Mintadi* como parte integrante do saber endógeno e herança histórico-patrimonial da criatividade do povo Bakongo

□ Objectivos específicos

- a. Aprender as técnicas e simbologia da Arte *Mintadi*;
- b. Interpretar a Arte dos *Mintadi* no contexto da arte contemporânea, tendo em conta os diferentes aspectos antropomórficos veiculados nas esculturas *Mintadi*;
- c. Levar ao domínio do conhecimento de todos estudantes do Curso de Artes Visuais a importância da aprendizagem dos saberes endógenos, do seu processo formativo e na vida.

5.2. Conteúdos

□ UNIDADE-I INTRODUÇÃO

Objectivo Geral

Aprender os fundamentos da cultura angolana e partir das diferentes expressões artísticas.

Objectivos específicos

- a. Aprofundar conhecimentos sobre os aspectos socio-culturais dos diferentes grupos etnolinguísticos de Angola;
- b. Aprender os fundamentos teóricos e filosóficos dos saberes endógenos da nossa identidade cultural;
- c. Analisar a essência contida nos provérbios e contos populares da cultura angolana
- d. Interpretar os provérbios e contextualizá-los no processo criativo dos *Mintadi*;
- e. Compreender o quadro teórico referencial de criação e o padrão social de cada obra artística.

Introdução

0.1. A situação geo-cultural das regiões de Angola

0.2. As áreas socio-culturais dos povos e culturas de Angola

1.1. As diferentes expressões artísticas da cultura Bantu

1.2. Teoria sobre a arte Bantu

1.3. Análise e interpretação sobre os saberes endógenos: fábulas e provérbios

1.4. Símbolos e simbologia da Arte dos *Mintadi*

1.5. A morfologia e o Estatuto Social da arte dos *Mintadi*

1.6. Diferentes tipologias da arte dos *Mintadi* e os seus aspectos antropológicos

- 1.7. Análise e interpretação dos diferentes modelos, perspectivas, limite espacial e significação.

UNIDADE II- OFICINA SOBRE A PRODUÇÃO DAS ESCULTURAS *MINTADI*.

Objectivo Geral

Aprender as técnicas das Escultura *Mintadi*, morfologia e tipologia.

Objectivos específicos

- a. Conhecer as ferramentas e Materiais de produção;
- b. Saber as medidas de higiene e segurança no processo de produção;
- c. Usar as ferramentas de acordo com a especificidade;
- d. Identificar as diferentes tipologias, morfologia e Técnicas de Produção;
- e. Produzir Esculturas *Mintadi*.

2.0. Técnicas e Morfologia de *Mintadi*

2.1. Materiais, equipamentos e ferramentas de trabalho e produção das esculturas

2.1.1. Materiais

- a. Pedra
- b. Papel A4 ou A3
- c. Lápis
- d. Borracha
- e. Argila
- f. Gesso
- g. Regina prossiga
- h. Prego
- i. Madeira
- j.

5.5.2. Ferramentas

- a) Formões
- b) Ponteiros
- c) Grosas
- d) Discos de cortes
- e) Discos de rebarbar
- f) Rebaldeira
- g) Retificadora
- h) Tornos
- i) Fresas diversas
- j) Lixa de pedra
- k) Lixa de polimento em pedra
- l) Lima
- m) Serra Electrica pedra
- n) Moto-serra ou Electro cerra
- o) Electro-serra para pedra
- p) Batente

- q) Cinzel
- r) Grampos
- s) Parafuso inglês
- t) Compasso do escultor
- u) Cerrote
- v) Cola branca para madeira
- w) Cola específica para pedra

2.2. Higiene e segurança nos manuseamentos de materiais, ferramentas e equipamentos

2.2. Análise e observação de modelos a partir das diferentes perspectivas

2.3. Aspectos antropomórficos das esculturas dos *Mintadi*

2.4. Modelação em argila ou em gesso

2.5. Diferentes fases de produção dos *Mintadi*

2.6. Talha em pedra e em madeira

2.7. Acabamentos

- c. Pinceis
- d. Tecido de algodão
- e. Cerra
- f. Patina
- g. Pedestal ou base

2.7. Apresentação da obra.

5.4. Procedimentos Metodológicos

Três métodos a ter em conta no processo e ensino-aprendizagem nomeadamente:

- a. Expositivo
- b. Elaboração Conjunta
- c. interrogativo
- d. Socrático
- e. Observação activa

CONCLUSÃO

Rei .

De recordar que existe pouca literatura sobre os *Mintadi*, mas, de acordo com a literatura oral, os *Mintadi* são produções artísticas de grande utilidade e significado junto da comunidade onde eram produzidos; estão associados, sobretudo, ao poder tradicional, rituais fúnebres, culto religioso popular, às concepções estéticas e filosóficas da cultura que a constrói, são esculturas tradicionais atribuídas fundamentalmente aos Bakongo.

As teorias da Esculturas alertam-nos sobre a nossa visão diante de qualquer escultura por um lado, por outro, mostram o quão é importante a valorização do conhecimento endógeno em todos os âmbitos, principalmente no processo de elaboração de políticas educativas que possam unir o tradicional e o moderno na formação do artista.

Cada *Mintadi* tinha uma característica de acordo com a função que cumpria e segundo a sua criação. Desse modo, cada um deles ganhava uma aparência que as diferenciavam dos outros e não eram todos da mesma forma e tamanho.

Hoje, só restam resquício de uma tradição que, noutra hora, simbolizou o alicerce daquele povo, as marcas ficaram, mas nem todos têm conhecimento da cultura passada dos Manoqui. Actualmente, essa cultura de rituais e consagração deixou de ser praticada. Porém, existem novas práticas associadas à essa tradição e ritual de consagração em função de novos contextos, tanto a nível individual, familiar, religioso tanto político.

O Estudo revelou que existe pouco conhecimento sobre as Esculturas *Mintadi*, desde as suas técnicas, morfologia e simbologia, apesar de existirem ainda poucos anciãos detentores destas técnicas e deste saber endógeno.

Este estudo é um dos contributos que nos remete a uma política educativa de intervenção mais concreta no âmbito de inserção dos saberes locais e endógenos no sistema de educação de Angola, tal como ocorre nos países africanos, como Zâmbia, Namíbia e África do Sul, só para exemplificar. O ponto de partida para o início deste projecto cultural é o actual Complexo das Escolas de Arte (CEARTE).

A investigação culminou apresentando estratégias de intervenção, mediante apresentação de propostas de conteúdos programáticos para do ensino e aprendizagem das Esculturas *Mintadi* no CEARTE no curso de artes visuais e Plásticas. No âmbito da historiografia da arte africana em particular, a escultura *Mintadi* permanece pouco estudada, pelo que urge aprofundar o conhecimento das suas técnicas, formas, simbologia e estética, visando a análise e interpretação da sua morfologia escultórica ao longo do processo de formação dos estudantes de arte.

Os *Mintadi* constituem-se como uma das primeiras manifestações artísticas em África e sempre representaram a vivência de um povo com identidade e linguagem próprias. Comunicavam a visão cosmológica de um povo em permanente relação com os seus ancestrais, expressando ideias, sentimentos e sensações individuais e colectivas, e exaltando as capacidades intelectivas e criativas do povo Bakongo, que nelas encontrou formas de afirmar as suas crenças, tradição, hábitos e costumes, e a sua forma de estar e ser no mundo, antes do processo de colonização em África.

RECOMENDAÇÕES

- a) Que a escola esteja consciente das suas reais funções de continuar, facilitar e veicular os conhecimentos, sejam técnico-científicos alicerçados no conhecimento endógeno. E a cultura não pode ser deixada de parte, sobretudo as questões ligadas à formação dos artistas visuais principalmente no que a arte *Mintadi* diz respeito.
- b) Que a escola e o corpo docente ampliem a sua consciência a respeito da responsabilidade que têm em relação ao futuro dos estudantes e da sociedade angolana; que possam perceber a importância dos valores socioculturais como factor de aprendizagem, socialização e integração da cultura angolana e dos angolanos diante da conjuntura global.
- c) Que a interacção conhecimento endógeno – conhecimento científico perdure ao longo de todo o processo de aprendizagem do artista visual no CEARTE, em Luanda, onde o estudante possa manter vínculos saudáveis com a cultura, a arte de esculpir “Ntadi”.

- d) Que as instituições e autoridades competentes ofereçam condições sociais básicas, para que se faça um estudo específico e aprofundado no sentido de se rever e introduzir os saberes endógenos relacionado com os *Mintadi* no plano curricular do curso de artes visuais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTUNA, R. (2014). *Cultura Tradicional Bantu*. Prior Velho: Paulinas.
- APPIAH, K. A. (1997). *Na Casa do Meu Pai: A África na Filosofia da Cultura*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- AZEVEDO, M. (2009). *Teses, relatórios e trabalhos escolares*. (7.^a ed). Lisboa.
- BARBOSA, A. M. (2004). *Arte, Educação e Cultura*. Portal de Domínio Público.
- BARROS, João de (1916). *Educação Republicana*, Lisboa: Livrarias Aillaud e Bertrand.
- BOAS, F. (2004). *Antropologia Cultural*. Rio de Janeiro: Zahar.
- BONO, Ezio Lorenzo. (2015). *Manituísmo, Ideia da Pessoa na Filosofia Contemporânea*. (2^a ed.). Paulinas, Luanda.
- CASTIANO, J. C. & Ngoenha, S. (2013). *A longa marcha duma “Educação Para Todos” em Moçambique*. (3^a ed.). Maputo: Publifix.
- CHEVALIER & GHEERBRANT (1972): *A Arte e os Simbolos*. Vieira. São Paulo.
- COLI, J. (1995). *O que é Arte*. São Paulo: Brasiliense.
- ECO, Umberto. (2011). *A Definição da Arte*. Edições 70, Portugal.
- FLOCH, Jean-Marie 1985. *Petites mythologies de l’oeil et de l’esprit – pour une sémiotique plastique*. Paris: Hades-Benjamins.
- FLOCH, Jean-Marie 1995. *Identités visuelles*. Paris: PUF.
- FRAGATA, J. (1981). *Noções de Metodologia para a Elaboração de um Trabalho Científico*. Universidade do Texas: Edições Loyola.
- GARRETT, A. (2009). *Da Educação*. Lisboa: Imprensa Nacional: Casa da Moeda.
- GEERTZ, C. (2008). *A interpretação das culturas*. LTC: Rio de Janeiro.
- GIL, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisas social*. (6.^a ed). São Paulo: Atlas.
- GUMBE, Jorge. (2006). *História das Artes 10^a Classe*, Textos Editores, Luanda.

- HASTE, Akhilu & Wagaw, Teshome. (2010). *Educação e Mudança social*. In: Ali A. MAZRUI e Chistophe Wondji (Org). História Geral de África VIII: África desde 1935, Brasília: Unesco.
- IMBAMBA, M. (2010). Uma Nova Cultura Para Mulheres e Homens novos: um projecto filosofico para Angola no 3.^a milénio à luz da filosofia de Baptista Modim. Luanda: Paulinas.
- JÚNIOR, G. (2007). Artes Visuais. São Luís: Imagética Comunicação e Design.
- KUNZIKA, Emmanuel. (2008). Dicionário de Provérbios de Kikongo, Editorial Nzila, Luanda.
- LAKATOS, E. M. & Marconi, M. A. (2009). *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas.
- LAROSA, M. & Ayres, F. (2002). *Como produzir uma monografia passo a passo*. Rio de Janeiro: Wak.
- LAYTON, Robert. (1991). *Antropologia da Arte*. Edições 70, Portugal.
- LYOTARD, Jean-François. (1989). *A Condição Pós-Moderna: Trajetos*. Lisboa: Gradiva.
- MAKUNDA, M. (2014). *Introdução à Filosofia Africana: Passado e Presente*. Prior Velho: Paulinas.
- MARCONI, M. A. & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica* (5.^a ed). São Paulo. Atlas.
- MARCONI, M. A., & Lakatos, E. M. (2011). *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- MBITE, John Samuel (1969). *Religiões e Filosofia Africana*, Rio de Janeiro. MIXINGE, A. (2017). *Made in Angola - Arte Contemporânea; Artistas e debates*, L'Harmattan, Paris.
- MODIN, B. (2004): *Introdução a Filosofia*. Ed. Vozes. São Paulo.
- OLIVEIRA, Ana Maria. (2014). *ANGOLA e Expressão da sua cultura*. (4^a Edição), Versal Editores, Luanda.
- PEREIRA, B. (1998): *Dicionário Etnolinguístico*. Porto-ED, Porto.
- PIETROFORTE, António Vicente 2004. *Semiótica visual – os percursos do olhar*. São Paulo: Contexto.

- PIMENTEL, L. G. (2008). *Metodologias do Ensino da Artes Visuais*. In: PIMENTEL, LÚCIA Gouvêa (Org.). *Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais*. (2ª ed.). Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG.
- PRODANOV, C. & FREITAS, E. (2013). *Metodologia do Trabalho Científico*. (2.ª ed.). Rio Grande do Sul: Feevale.
- READ, H. (1982). *A Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70 - Arte e Comunicação.
- REDINHA, José (1975). *Etnias e Culturas de Angola*. Instituto de Investigação de Angola, Luanda.
- RIVIÈRE, C. (2010), *Introdução à Antropologia*, Lisboa, Editora 70.
- TAYLOR, C. (2004). *Multiculturalismo*. Lisboa: Piaget.
- TEMPLES, R.P. Placidez (2016). *Filosofia Bantu* 1ª Edição, Faculdade de LetrasUAN, Luanda.
- TOTA, A. L. (2000). *A Sociologia da Arte - Do Museu Tradicional à Arte Multimédia*. Lisboa: Editorial Estam

Lista de Informantes

Sr. Antonio responsável adjunto do depósito do Museu Nacional de antropologia
responsável guia do museu dos reis Mbanza Kongo

Manuel José António Administrador do Noki Nsakala Nkamba Samuel-
Resp.adj.da cultura Noki

João- -----Mecânico

Joaquim Simba Junior. – Ancião do Noki Sede

Joaquim Nsimba – Ancião do Noki Sede

Neti Nsumba – Esposa do soba grande do kinguvo

João Lutete (Pitosse) soba grande e entidade tradicional

Nbala kiola lussala (chefe espiritual dos Manoki

João Manuel- Soba Adjunto

Gregório Nzinga – Membro da corte

João Mavambo – cordenador do bairro

O menino, Neto do soba gramde do kinguvo

Manuel Kaboko – Quadro do Minustério da cultura; e pesquisador

Pedro Hendrick Vaal Neto – Nacionalista e Politologo

Nzinga Ansona – Deputada da Assembleia Nacional

Ana Maria de Oliveira – Antropologa e Embaixadora de Angola Junto da UNESCO

APÊNDICE

a) Modelo de Questionário aplicado aos Professores e Alunos

Grau de escolaridade:

Licenciado [] - Bacharel [] - Técnico Medio [] Ensino de Base []

Religião SIM [] NÃO [] Idade []

- 1- Conhece o que é Mintadi? Sim [] Não []
 2- Já algum dia viu alguns? Sim [] Não [] em que zona

- 3- O que é Mintadi? _____
 4- Qual é o nome da Pedra? _____
 5- Que tipo de técnica é utilizada _____
 6- Quem era o seu fazedor? Escultor [] Carpinteiro [] Qualquer pessoa[..]
 7- Era membro da mesma família ou não? Sim [] Não []
 8- Quem dava poder ao guardião? Soba [] Rei do povo [] ou Artista []
 9- Qual é a origem dos mintadi? _____
 10-De onde destinava os Mintadi _____
 11-Os Mintadi era para fins comercial? Ou decorativo? Sim [] Não []

□

- 12-Qual é o objectivo do Mintadi nas campas _____
 13-Qual é o tipo de conversa que tinham? _____
 15.Quem tinha contacto com os Mintadi? Apos da sua excessão _____

 16.Qual era objectivo dos mintadi a trás de Casa ou mesmo na porta _____

 14-Hoje, será que faz sentido mostrar esse tipo de arte na sociedade? Sim [] Não []
 15-E importante levar esse tipo de arte nas escolas? Sim [] Não []
 17.Como chamava-se as escolas antigas []

18. Qual o resultado para aquelas pessoas que desconheciam os Mintadi?

19. Qual é o meu contributo na Cultural Local ou Nacional

?

Os Mintadi era usado para Ritual? Sim [] Não []

□ Museu dos Reinos do Kongo



Autor durante a investigação no
Museu dos Reis do Kongo, Mbanza
Kongo, 2023



Guia do Museu dos Reis de Mbanza Kongo com Autor João Mabuaca



1 Joaquim Nsimba Junior Anciã do Nôqui Sede 2 Joaquim Nsimba Anciã 3 João Domingos Mabuaca-
Pesquisador 4 Nskala Kamba Samuel responsável adjunto do departamento da cultura Nôqui



Sr Manuel José António administrador do município do nóqui



Anciã Neti Nsumba-Esposa do soberano do kinguvu a direita Sr Nsakala

Samuel



O Autor na fronteira do Noki e Luango comuna de Matadi (RDC)





Campa dos ancestrais
jererherwjdni kjkdjkkdq



No cemitério dos ancestrais



A saída na floresta dos ancestrais



Conversa com os soberanos da comunidade kinguvu



Explicação por detalhes dos artefactos espirituais



Artefactos no recinto espiritual



Varanda da casa espiritual

