

# As Políticas Públicas Educativas Voltadas à Educação Musical

Autores:

**Imelde Bezerra Toledo**  
- Mestre em  
Planejamento em  
Políticas Públicas

**Rosendo Freitas  
Amorim** – Doutor em  
Sociologia –  
Universidade Federal  
do Ceará, UFC

## **Resumo**

A proposta deste trabalho é analisar a Educação Musical no contexto das Políticas Públicas Educacionais. Este trabalho se apóia, sobretudo, em referenciais teóricos sobre a educação, notadamente a arte educação, na linguagem artística musical. Neste trabalho, destaca-se o papel das Políticas Públicas no contexto da educação musical. O presente artigo é de natureza bibliográfica e serviu de subsídio a pesquisa realizada com o Projeto Jovem Músico. Desse modo, apresenta-se a concepção de ensino Escola Viva, originária do Projeto Jovem Músico, que busca uma modificação da rotina da escola pública, passando da aprendizagem mecânica para aprendizagens, comprometidas com a mudança social e com a participação da escola e da comunidade nesse processo. Revela-se, portanto, o quanto as políticas públicas, traduzidas em planos e projetos direcionados à educação, principalmente para as classes menos favorecidas da sociedade, constituem ferramentas significativas para que se reconheçam as potencialidades e se aproveitem o ensino e a aprendizagem no fortalecimento e na inserção socioeconômica e profissional.

**Palavras-Chave:** Políticas Públicas, Educação, Música.

## **Abstract**

The purpose of this study is to analyze the context of Music Education in Public Politic Education. This work is based mainly on some benchmarks on education, especially the art-education. In the context of broader public politics, we provide a cut for a discussion about some point on their effectiveness. This work seeks to define the role of public politics for the study of music. This article is a bibliographic review and was field research support of Young Musician Project. The Living School project is considered development of education, reflected in the search for transformation of routine of school learning to become mechanical for intelligent learning, committed to the transformation of society and with the participation of school and community in the process of processing. Evidence, therefore, that public policies for the teaching of music are significant tools for the student to recognize their artistic potential and learn to harness their talent and their integration into social work in the field music.

**Key-Words: Public Policies, Education, Music.**

## INTRODUÇÃO

Entre as diversas políticas públicas existentes em nosso país, a política educacional é aquela que expressa um conjunto de princípios, diretrizes, objetivos e normas, de caráter permanente e abrangente, que orienta a atuação do poder público em determinada área.

No contexto das políticas públicas abrangentes, é preciso traçar um recorte para uma reflexão sobre sua eficácia. Neste trabalho, pretende-se enfatizar o papel das políticas públicas em relação a projetos musicais.

O governo do Estado do Ceará apresentou, em 1995, através da Secretaria da Educação Básica (SEDUC), o projeto Escola Viva, considerado, antes de tudo, uma concepção pedagógica, que culminou num avanço significativo na gestão escolar pela capacidade de promoção da participação da comunidade envolvida.

O projeto Escola Viva, portanto, busca a transformação da rotina da escola pública, de aprendizagem mecânica para aprendizagens, comprometidas com a transformação da sociedade e com a participação da escola e da comunidade nesse processo.

A proposta da presente reflexão foi fundamentar teoricamente nossa pesquisa em relação às Políticas Públicas Educacionais, refletindo acerca das Políticas Públicas Educacionais para a Arte, com ênfase na linguagem musical;

Este trabalho tem como foco referencial, vários contextos discursivos acerca das Políticas Públicas Educacionais direcionadas aos projetos musicais na perspectiva socioeconômica e profissional. Contempla várias perspectivas teóricas, o acesso às leis, regulamentos, normas, procedimentos, e projetos sobre as políticas para a educação musical, ao mesmo tempo que reflete as contradições com que se deparam os teóricos da área. Apesar disto, possibilita encontrar o caminho que prefigura o trajeto e fundamenta a pesquisa.

Em síntese, o trabalho apresenta as políticas públicas educacionais destinadas à Arte com ênfase à linguagem musical. Conceitua e reflete sobre Políticas Públicas e o espaço da música nesta questão. Por fim, apresenta os avanços trazidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's, e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Enfim, apresenta-se o esforço para intensificar as políticas públicas voltadas à qualidade educacional e formação de projetos musicais que implementem este ideal.

## **1. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DESTINADAS À ARTE COM ÊNFASE À LINGUAGEM MUSICAL**

### **1.1 Conceitos e Reflexões das Políticas Públicas Educacionais no Brasil**

Nas últimas décadas, o desenvolvimento das políticas de educação no Brasil, voltou-se para a expansão das oportunidades de escolaridade como meio de universalizar o acesso ao ensino fundamental. Esta expansão por número de escolas e vagas, nem sempre foi acompanhada da preocupação com a identidade da escola e conseqüentemente não houve priorização dos objetivos de ensino-aprendizagem. Com o passar do tempo as escolas transformaram-se em instituições burocráticas e, somente nos anos 90, elas voltam-se para a melhoria da qualidade e eficiência do sistema educacional. (BRASIL,1998).

As políticas públicas têm sido criadas como resposta do estado às demandas que emergem da sociedade e do seu próprio interior, sendo expressão do compromisso público de atuação numa determinada área, em longo prazo. Ao se pensar em política pública faz-se necessária a compreensão de sua dimensão. Nesse sentido Pereira (1994, p. 56) destaca que:

*O termo público, associado à política não é uma referência exclusiva ao estado, como muitos pensam, mas sim a coisa*

*pública, ou seja, de todos, sob a égide de uma mesma lei e o apoio de uma comunidade de interesses. Portanto, embora as políticas públicas sejam reguladas e freqüentemente providas pelo estado, elas também englobam preferências, escolhas e decisões privadas podendo e (devendo) ser controladas pelos cidadãos. A política pública expressa, assim, a conversão de decisões privadas em decisões e ações públicas, que afetam a todos.*

Entre as diversas políticas públicas, a política social é um tipo de política pública cuja expressão se dá através de um conjunto de princípios, diretrizes, objetivos e normas, de caráter permanente e abrangente, que orientam a atuação do poder público ao assumir determinada área.

Ao se pensar em política pública faz-se necessária a compreensão de sua dimensão. Nesse sentido, Pereira (1994) destaca que, o termo público, associado à política não é uma referência exclusiva ao Estado, como muitos pensam, mas sim, a coisa pública, ou seja, todos, sob a égide de uma mesma lei e o apoio de uma comunidade de interesses.

Ainda as idéias ilustradas na autora supracitada desvelam que, embora as políticas públicas sejam reguladas e freqüentemente providas pelo Estado, elas também englobam preferências, escolhas e decisões privadas podendo e devendo ser controladas pelos cidadãos. A política pública expressa, assim, a conversão de decisões privadas em decisões e ações públicas, que afetam a todos.

A partir de meados dos anos 70, com a crise fiscal do Estado, as chamadas políticas de bem-estar social começam a sofrer ataques frontais, resultando numa ampliação de espaço do projeto neoliberal que programam suas políticas sociais com mais força na América Latina.

Assim, o que deve presidir a definição das políticas sociais é o conceito de "necessidades básicas", ou seja, serviços sociais públicos como a educação, que

deveria suprir minimamente a carência de uma população despojada de sobrevivência cultural e educativa que possa garantir a cidadania daqueles que tem acesso ao conhecimento e a informação permanente, ao mesmo tempo em que pode permitir o acesso de todos aos meios sociais e educativos para tomada de decisões próprias e poder viabilizar seus projetos de vida.

Na perspectiva de Pereira (1994), para melhor desenvolver a compreensão inclusa nessa reflexão, necessário se faz um resgate do percurso da legislação que dá suporte a educação brasileira. Desde a década de 1980, que o sistema educacional do país vem se adequando às transformações de ordem política, social e cultural que afetam a sociedade contemporânea e que se expressam nos processos de reorganização da estrutura produtiva e da internacionalização da economia.

Diante dessas exigências, o ajuste nas políticas públicas tornou-se imperativo, e a partir da segunda metade da década de 1990, as ações no sentido de adequar as políticas educacionais ao processo de reforma do Estado brasileiro, seguiram as recomendações de organismos internacionais, entre os quais, o Banco Mundial (TORRES, 1998).

Nesse período a definição das políticas educativas na América Latina, sofre influência do Banco Mundial e assume papel decisivo em sua posição de defesa explícita a vinculação entre educação e produtividade, numa visão voltada para a produção de bens e serviços de base claramente economicista.

Com a política educacional em curso no Brasil não foi diferente. A grande influência dos organismos internacionais na definição de suas diretrizes, sobretudo do Banco Mundial, expressa algumas referências conceituais largamente difundidas de que a educação é o instrumento principal para promover o crescimento econômico e reduzir a pobreza.

Vale a pena ressaltar que o precário desempenho do Brasil na área da educação deve-se a: i) organização precária do sistema educacional, nos níveis estadual e municipal; ii) gerenciamento e clima para aprendizado ineficiente no âmbito da escola; iii) demanda insuficiente de escolaridade de qualidade no âmbito da comunidade; preparação e motivação inadequada do pessoal do setor de educação.

A partir do governo Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso as propostas do banco mundial deram continuidade a essa política, como receituário a ser adotado pelos “países emergentes” em seus respectivos ajustes estruturais das suas políticas educacionais.

Souto (1998), de acordo com declaração de representantes da Secretaria de Assuntos Internacionais - SEAIN, responsável pela administração dos empréstimos externos realizados pelo Brasil, a política de Fernando Henrique Cardoso vinha apresentando sintonia com as políticas dos organismos multilaterais de financiamento que continuam até hoje ditando os paradigmas do nosso sistema educacional. Faz-se necessário que a sociedade brasileira exija não somente a democratização das políticas educacionais, mas colocar em agenda política o debate sobre as políticas e projetos do Banco Mundial. Portanto, cabe à sociedade civil exigir um comprometimento político de acompanhar esses projetos, e ao governo maior capacidade de gerenciamento.

Para Boff (1999), recentes tentativas de melhorar a qualidade e a eficiência do ensino fundamental têm centrado seu foco na escola. Muitos concordam que para melhorar a qualidade do ensino e o nível acadêmico dos alunos, a escola deve estar no centro das políticas educacionais.

Nesse sentido, a política educativa decorrente das orientações do Banco Mundial, ancora-se no processo de descentralização que, segundo Coraggio (1998),



acontece para que os estabelecimentos de melhores condições visem atender as necessidades locais de forma mais eficientes na operacionalização de recursos.

Segundo Tommasi, (1998), a Carta Magna de 1988 estabeleceu, ainda, novas diretrizes para a política educacional, e indicou a necessidade de criação de uma lei que conduzisse os caminhos da educação do país, consolidada com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) em dezembro de 1996, que deflagrou um movimento nacional referente aos currículos das várias áreas do conhecimento escolar.

Esse processo de descentralização constitui também as bases da política educacional dos anos 90. Nessa década, verifica-se que o estado centraliza o controle das políticas educacionais principalmente através dos documentos que regem essas políticas, a exemplo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

E assim estados e municípios brasileiros vêm promovendo a elaboração de suas propostas curriculares. Com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s, (1997) que orientam o currículo de base comum a nível nacional nesse processo, o estado do Ceará publicou em 1995, a versão definitiva de sua proposta curricular e dos parâmetros curriculares elaborado por toda uma representatividade da comunidade escolar, mas refletido a partir dos PCN’s (1997).

Como diz Freitag (1980, p.62), “*a política educacional de maior relevância não se encontra nos textos de lei (pertencente à sociedade política), mas se realiza efetivamente na sociedade civil, onde adquire uma dinâmica própria*”. Cabe, a cada cidadão, nessa trajetória analisar como as diversas propostas oficiais são incorporadas pelos diversos atores envolvidos e como são efetivadas concretamente para o conjunto da população.

O Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE, implantado inicialmente no ano de 1999, em 69 escolas de Fortaleza e, na região metropolitana, sendo em seguida, no ano de 2000, estabelecido como estratégia de desenvolvimento da escola sugerida pelo Ministério de Educação e Cultura – MEC, segundo técnicos da Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará – SEDUC, é definido como,

*um plano estratégico que traça as grandes linhas de orientação da escola, referenciando-as no contexto em que ela se encontra. Envolve sua construção a comunidade escolar, ou seja, os professores, os alunos, os pais, os funcionários, os diretores e as pessoas da comunidade da qual a escola fazem parte. Isso permite que a escola avance no sentido de uma administração estratégica com o uso potencializado dos seus recursos humanos, materiais, tecnológicos e pedagógicos. (CEARÁ, 1998, p. 16).*

A proposta lançada pelo MEC/SEDUC através do PDE tem por objetivo lançar um processo gerencial de planejamento estratégico para a melhoria da qualidade do ensino, sugerindo aos gestores uma análise situacional da escola, definição da visão estratégica e realização de um plano de suporte estratégico para o alcance de uma situação desejada nos aspectos referentes ao ensino-aprendizagem, clima escolar, gestão, participação dos pais e da comunidade na escola, desenvolvimento do patrimônio humano, instalações e material de ensino (CEARÁ, 1998).

Segundo afirma o documento que trata dessa concepção, a proposta se traduz na busca da transformação da rotina da escola pública que passará da aprendizagem mecânica para as aprendizagens inteligentes, comprometidas com a transformação da sociedade e com a participação da escola nesse processo de transformação.

O documento que consolida a proposta da concepção Escola Viva, diz, que esta é uma inovação pedagógica no estado, e que busca transformar o cotidiano da escola pública em um permanente exercício de cidadania.

É uma concepção de ensino e de aprendizagem que objetiva mudar o fazer pedagógico da escola na perspectiva de desenvolvimento de um conjunto de ações que tornam o currículo escolar dinâmico, criativo e interessante tendo a arte-educação como elemento fomentador de um cotidiano escolar contextualizado socialmente vivo e atraente.

A proposta da Escola Viva condiz com a exigência do desenvolvimento das políticas de educação no Brasil, das últimas décadas do século XX, voltadas para a expansão das oportunidades de escolaridade, como meio de universalizar o acesso ao ensino fundamental.

Esta expansão por número de escolas e vagas, nem sempre foi acompanhada da preocupação com a identidade da escola e conseqüentemente não houve priorização dos objetivos de ensino-aprendizagem. Com o passar do tempo, as escolas transformaram-se em instituições burocráticas e, somente nos anos 90, elas voltam-se para a melhoria da qualidade e eficiência do sistema educacional (BRASIL, 1998).

## **1.2 O Espaço da Música nas Políticas Públicas Educacionais**

As primeiras informações musicais foram trazidas ao Brasil pelos portugueses, por intermédio dos padres jesuítas. Esses missionários encontraram na arte um meio de sensibilizar os indígenas. A música que os jesuítas trouxeram era simples e singela, as linhas puras do cantochão, cujos acentos comoveram os indígenas, que, desde a primeira missa, deixaram-se enlevar por tais melodias.

De acordo com estudos de Santos (2005), com a fuga para o Brasil da família real portuguesa, em 1808, a música recebeu uma atenção toda especial por

parte de D. João VI. A música, entretanto, não podia se limitar às igrejas e, em 1813, se iniciou a edificação do Teatro São João. Depois de D. João VI, só uma pessoa zelou pela conservação do patrimônio musical: Francisco Manuel da Silva (compositor do Hino Nacional), que fundou o Conservatório de Música do Rio de Janeiro (1841).

Um decreto federal de 1854 regulamentou o ensino de música no país e passou a orientar as atividades docentes, enquanto que, no ano seguinte, um outro decreto fez exigência de concurso público para a contratação de professores de música.

Para Penna (2004), no período republicano, o sistema musical clássico destacou-se e era orientado para a formação instrumental, dirigida ao piano, e ainda vocal, voltada para o canto lírico. É importante ressaltar que naquela época, qualquer músico que obtivesse formação prática, seria taxado com adjetivos pejorativos do tipo “pianeiro”, no caso dos pianistas, e ainda outros que denotavam, por conta da péssima formação, falta de técnica e de cultura musical. Cabe destacar ainda que este tipo de preconceito entre os universos erudito e popular se solidificou na tradição cultural brasileira, influenciando as políticas de planejamento educacional, nesse sentido.

Na perspectiva de Santos (2005), um dos momentos mais ricos da educação musical no Brasil foi o período que compreendeu as décadas de 1930 e 1940, quando se implantou o ensino de música nas escolas em âmbito nacional, com a criação da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA) por Villa-Lobos, a qual objetivava a realização da orientação, do planejamento e do desenvolvimento do estudo da música nas escolas, em todos os níveis. A perspectiva pedagógica do SEMA foi instaurada de acordo com os princípios: da disciplina, do civismo e da educação artística.

O sucesso do SEMA e das atividades decorrentes resultou na formação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, em 1942. Tratava-se de uma instituição modelar, no âmbito do Ministério da Educação e Saúde, que se propunha a criar um centro de estudos de educadores musicais de alto nível. O Conservatório teria incumbência não só de formar professores, como também orientar e fiscalizar todas as iniciativas do canto orfeônico no país inteiro.

O canto orfeônico tem características próprias que o distinguem do canto coral dos conjuntos eruditos. Trata-se de uma prática da coletividade em que se organizam conjuntos heterogêneos de vozes e tamanho muito variável. Nesses grupos não se exige conhecimento musical ou treinamento vocal dos seus participantes. Por outro lado, o canto coral erudito exige não só conhecimento musical e habilidade vocal, como também vozes rigorosamente distribuídas e um rigor técnico-interpretativo mais elevado.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), nos chamam a atenção para o caráter histórico da educação na política brasileira até meados de 1970, quando se direcionava para o fortalecimento do Estado. Políticas públicas eram implementadas na educação, revestidas de uma "forte motivação centralizadora" e associadas a discursos de construção nacional, em que valores que engrandessem a "nação forte" fossem aplicados às políticas educacionais.

Na primeira metade do século XX as disciplinas Desenho, Trabalhos Manuais, Música e Canto Orfeônico faziam parte dos programas das escolas primárias e secundárias, com uma visão de ensino baseada na escola tradicional (BRASIL, 1997). Assim, encontramos no ensino de música, por meio do Canto Orfeônico, o aspecto de caráter nacional na formação da população que vivenciou esse período da história da educação. Mas, os pressupostos da escola nova também contribuíram, nos anos 30, para novas propostas no ensino da Arte.

Entre os anos 20 e 70, as escolas brasileiras viveram experiências diversas no ensino da Arte, mas nos anos 30 e 40 dominou o Canto Orfeônico, projeto elaborado pelo compositor Heitor Villa-Lobos, que pretendia difundir a linguagem musical de maneira sistemática, juntamente com princípios de civismo e coletividade, condizentes com o pensamento político da época (BRASIL, 1997).

Nesse percurso histórico, a Lei nº. 4.024 (BRASIL, 1961) - Lei de Diretrizes e Bases Educação Nacional - LDBN, de 1961, instituiu a Educação Musical. Seus dispositivos estabeleceram novas diretrizes para a política educacional e definiram orientações que redesenharam a proposta curricular da legislação anterior, mas Romanelli (1997, p. 181) afirma que, "na prática, as escolas acabaram compondo o seu currículo de acordo com os recursos materiais e humanos de que já dispunham, ou seja, continuaram mantendo o mesmo currículo de antes", apesar de considerarem que "a possibilidade de os Estados e os estabelecimentos anexarem disciplinas optativas ao currículo mínimo" ter sido um avanço em matéria de educação.

Na década de 60, o país enfrentava o regime militar como modelo de sua ordenação política e apresentou-se um novo cenário, diferente do atual. Naquele momento, pensava-se em adequar o ensino ao modelo do desenvolvimento econômico da época, em que a tendência a uma Pedagogia Tecnicista, segundo Fusari e Ferraz (2001), passou a atender o mundo tecnológico e a sociedade industrial em expansão. Havia uma busca do Estado voltada para o investimento num modelo de educação que formasse mão-de-obra qualificada e que viesse a favorecer o processo de importação tecnológica.

Quanto a isso, Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p. 36) afirmam que o "educador e educando haviam-se transformado em capital humano", para a produção de lucros individuais e sociais, e Romanelli (1997, p. 196) argumenta que, a partir dos anos 60, o governo percebeu "a necessidade de se adotarem, em

definitivo, as medidas para adequar o sistema educacional ao modelo do desenvolvimento econômico que então se intensificava no Brasil".

Com a reforma de 1971, a Lei nº. 5.692 (BRASIL, 1971) incluiu a Arte no currículo escolar com o título de Educação Artística, porém era considerada apenas uma "atividade educativa" e não uma disciplina: "Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus [...]". Admitimos que a introdução da Educação Artística no currículo escolar por esta LDBN foi um avanço, tanto pelo aspecto de sustentação legal para esta prática, quanto por ter sido considerada importante na formação dos indivíduos. Porém, essa alteração criou questões novas a serem enfrentadas, principalmente para os professores de cada uma das disciplinas artísticas.

Após esta Lei, os professores de Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Artes Aplicadas, que utilizavam para as aulas os conhecimentos específicos de suas linguagens, passaram a ver esses saberes transformarem-se em "atividades artísticas", o que fica claro na análise do Parecer nº. 540/77 (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1977): "não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses".

Segundo Fusari e Ferraz (2001), os professores das escolas públicas encontraram dificuldades em apreender métodos de ensino nas salas de aula, resultando numa prática pouco ou nada fundamentada, necessitada de aprofundamentos teórico-metodológicos.

Em 1996, a Lei nº. 9.394 (BRASIL, 1996, Art. 26, § 2º) estabeleceu que o ensino da Arte constituísse "componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos". Apesar do "avanço" desta Lei, a escola e o sistema educativo atual têm enfrentado

desafios que transcendem a dimensão estrutural do currículo e a dinâmica das metodologias de ensino. As políticas educacionais da atualidade necessitam adequar-se às questões sociais que estão refletidas na escola pública, como o desemprego, a violência e a marginalização, que se acentuaram como possíveis reflexos da globalização da economia, da política e da cultura.

Santos (2005) mostra que, durante o período republicano, cabe salientar a importância da Reforma Capanema (Leis Orgânicas do Ensino) e suas 152 Revista Opus 12 – 2006 contribuições para o ensino da música: nessa concepção de escola, o canto orfeônico fazia parte do currículo durante quatro anos do primeiro ciclo e durante os três anos posteriores do segundo ciclo, com a denominação música e canto orfeônico.

Apesar de ser destituído de suas funções após a queda do Estado Novo, Villa-Lobos foi o grande organizador das primeiras diretrizes da pedagogia musical do país, quando introduziu idéias e métodos, tais como: o resgate do folclore e o manosalva, que foram inspirados em dois pesquisadores europeus: Bártok e Kodály<sup>1</sup>.

De acordo com Santos (2005), a partir da reforma do ensino implementada por Anísio Teixeira, que lançou as bases organizativas e filosóficas do ensino brasileiro, ficou definido até certo ponto a regra de que a música, enquanto disciplina curricular, estaria inserida dentro das prerrogativas da chamada Educação Artística. No ano de 1960, um projeto de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro para a Universidade de Brasília (UNB) deu novo impulso ao ensino da música, com a valorização da experimentação. A idéia era preservar a inocência criativa das crianças.

---

<sup>1</sup> Trabalhos de Bartok três-movimento é suíte para violino, clarinete e piano chamado *Contrastes*, que ele escreveu para si próprio, um amigo violinista Josef Szigeti, eo jazz americano clarinetista Benny Goodman. Tal como a peça Kodaly, dicas presentes na evolução da carreira mais tarde, em Bartok, por exemplo, o Coral escrito no segundo movimento e da agitação textura de escamas em estreita imitação no terceiro. Ambas as idéias são muito mais desenvolvido no *Concerto para Orquestra de Bartok*.



Duas décadas depois, a criação da Associação Brasileira de Educação Musical e da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE) contribuiu para a formação de professores no ensino das linguagens artísticas em várias universidades. No ensino de música, a experiência direta e a criação são enfatizadas no processo pedagógico.

Por outro lado, o ensino profissionalizante de música deveria ser atendido por cursos diferenciados, oferecidos pelos conservatórios e escolas superiores. Vale lembrar que o interesse pela música enquanto complemento da educação formal, sem finalidade profissionalizante, voltou com força total nas décadas de 1970 e 1980, a reboque do movimento pedagógico-artístico conhecido como Arte-educação.

Ressalte-se ainda que esta corrente também não conseguisse garantir o espaço da educação musical dentro do currículo escolar, talvez pela excessiva liberalidade e indefinição de propostas, resultado da não-compreensão de sua filosofia.

Com a proclamação da República em 1889, foi reiterado o preconceito contra o ensino da arte, simbolizado pela Academia de Belas-Artes, que estivera a serviço do reinado e do império.

Segundo Barbosa (2002), este preconceito veio juntar-se aos inúmeros preconceitos contra o ensino da Arte sedimentados durante todo o século XIX, os quais se originaram dos acontecimentos que cercaram a criação da Academia Imperial de Belas-Artes (BARBOSA, 2002).

De acordo com Barbosa (2002, p. 18):

*Em 1816, D. João VI, criou a Academia Real de Ciências, Artes e Ofícios, que visava aproveitar alguns estrangeiros beneméritos que procuravam a sua proteção. Portanto, a*

*oposição política se constituiu numa das influências na configuração do preconceito contra o ensino da arte no Brasil. Ademais, um outro preconceito de ordem estética iria envolver os inícios do ensino artístico no Brasil. Todos os membros da Missão Francesa eram neoclassicistas, a qual marcou seus ensinamentos e suas atividades artísticas na Corte.*

Um salto no tempo histórico remete-se à época modernista que trouxe novos rumos para as artes brasileiras, embora o ensino oficial da arte ficasse relegado a segundo plano. Para Aranha, (2006), a reforma do sistema educacional da ditadura militar trouxe o empobrecimento curricular e a ideologização dos conteúdos de ensino, além de uma pedagogia de “facilitações” quanto aos conteúdos, avaliações e aprovações e o sucateamento da rede oficial da educação pública. Para esta autora, a reforma do ensino fundamental e médio realizou-se durante o período mais violento da ditadura, no governo Médici, mais precisamente no ano de 1971, com a Lei nº. 5692/71. Essa lei reestruturou o ensino, ampliando a obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos.

Logo após o Estado Novo, mais precisamente no ano de 1948, inicia-se a discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sendo a mesma promulgada em 1961 (Lei 4024/61).

Na perspectiva de Aranha, (2006), a LDB promulgada pelo governo militar (Lei 5692/71) apresenta um caráter tecnicista e aponta para a terminalidade do ensino de segundo grau. Com isso, o ensino polivalente das artes afasta a prática musical das escolas, especialmente nas escolas públicas. Nesta época houve o sucateamento dos serviços prestados pelo estado, devido ao investimento em infraestrutura com vistas a promover o rápido desenvolvimento do país.

A referida lei profissionalizou a educação brasileira tornando obrigatória a disciplina de educação artística. No entanto, a arte continuou a ser vista como mero

lazer, uma forma de preencher lacunas entre o vazio de disciplinas consideradas sérias.

Na década de 1970, a lei 5692/71, gerada sob o regime militar, altera várias determinações da LDB de 1961, cedendo lugar a uma tendência tecnicista, tendência esta atenuada pelo caráter humanístico da educação artística, cuja inclusão é estabelecida como obrigatória nos currículos plenos nos estabelecimentos de 1º e 2º graus. Assim, sob a denominação de educação artística, o ensino da arte é contemplado no próprio corpo da lei.

A tendência tecnicista em educação resultou da tentativa de aplicar na escola o modelo empresarial, que se baseia na racionalização, própria do sistema de produção capitalista. Esse tipo de educação tinha por objetivo adequar o ensino às exigências da sociedade industrial e tecnológica, ou seja, inserir o Brasil no sistema do capitalismo internacional.

A Constituição Federal de 1988, chamada constituição cidadã, foi um avanço significativo para a educação, ao destacar principalmente o seu caráter humanizador e oportunizando a criação da LDB que consolidou as diretrizes nacionais para o ensino brasileiro.

Nesse sentido, algumas especificações a respeito da inclusão da Arte-educação no currículo pleno, vão ser encontradas nos PCN, documentos elaborados pelo MEC, que, embora não tenha formalmente um caráter obrigatório, configuram como orientação oficial para a prática pedagógica no campo da arte, e têm sido utilizados pelo MEC como referência para avaliação das escolas e alocação de recursos (BRASIL, 1998).

Nos dois documentos voltados para a arte-educação, são propostas quatro modalidades artísticas – artes visuais, música, teatro e dança -, mas não há indicações claras sobre como encaminhar essa abordagem na escola, que tem a seu

cargo as decisões a respeito de quais linguagens artísticas, quando e como trabalhá-las em sala de aula.

### **1.3 Os Avanços trazidos pelos PCN's e pela LDB vigente**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1997), são propostas do Ministério da Educação e do Desporto (MEC), datadas de 1997, 1998 e 1999, para a abordagem curricular da educação básica, com o objetivo de serem um referencial comum para a educação de todos os estados do Brasil. Assumiram a feição de política pública ao estabelecerem uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do MEC.

Os PCN têm como objetivo explicitar as diretrizes gerais que norteiam e possibilitam promover conhecimentos aos adolescentes, jovens e adultos e buscar também diretrizes para fortalecer experiências sensíveis e inventivas para o exercício da cidadania e da ética construtora da identidade artística (BRASIL, 1998).

A proposta desse documento surge da necessidade de um novo olhar na reestruturação do processo ensino-aprendizagem direcionando-o a uma formação mais humanizadora, para que nossos jovens tornem-se cidadãos inteligentes, sensíveis, estéticos e criativos.

Não se pode desconsiderar que a introdução da arte-educação no currículo escolar foi um avanço, principalmente pelo aspecto de sua sustentação legal. Nessa perspectiva, o resultado dessa proposta foi contraditório e paradoxal, segundo indica documento que trata dos PCN's, quando diz que a maioria dos professores não estava habilitado, e menos ainda, preparado para o domínio da disciplina sobre arte e de suas várias linguagens que deveria ser incluída no conjunto das atividades artísticas (artes plásticas, educação musical e artes cênicas) (BRASIL, 1998).

A resolução 93194/96 estabeleceu parâmetros educativos para o Ensino Médio, e em seguida, firmou a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's, originados a partir da necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo. O modelo propõe um novo caminho para a aprendizagem e adequação aos novos tempos, na qual se insere a concepção da escola atual.

A política educacional nesse momento se apóia em três pilares; financiamento, os PCN e a avaliação institucional, sinalizando um novo papel para o MEC na educação brasileira. Particularmente em relação aos PCN's, o MEC entende os PCN's como uma referência que dá a unidade nacional, visto que esse documento consubstancia a referência básica tanto para a atuação do professor em sala de aula, em qualquer ponto do país, como para os conteúdos dos livros didáticos e para os processos de avaliação do desempenho do sistema de educação nacional (BRASIL, 1995).

Portanto, o modelo proposto de redefinição do papel do Estado, impôs mudanças significativas no sistema educacional brasileiro que se expressa na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), documento que norteia a política educacional e a principal referência legal para a formulação das mudanças propostas, na medida em que fixa os princípios e finalidades da educação nacional.

A resolução 93194/96 estabeleceu os parâmetros curriculares para o ensino para em seguida firmar a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), originados a partir da necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo. O modelo propõe um novo caminho para a aprendizagem e adequação aos novos tempos, na qual se insere a concepção da escola atual de inclusão social (BRASIL, 1998).

A inserção social diz respeito à necessidade de distribuir com mais justiça os benefícios que o nível de conhecimento e de recursos para o desenvolvimento atingindo em nossa sociedade consegue, em tese, colocar à disposição das pessoas.

Ao orientar os professores que trabalham com Arte, o PCN's (BRASIL, 1997) apresenta direções, caminhos, conteúdos, linguagens e critérios de avaliação a fim de expandir as possibilidades para os profissionais de Educação Artística. Por certo, os PCNs, de uma maneira geral, não exercem mais o mesmo impacto que já exerceram no final dos anos 90, bem como nos primeiros anos do século XXI da educação básica, pois foram elaborados no governo Fernando Henrique Cardoso. É admissível que ainda mantenham orientações que sejam válidas e observadas; contudo, as orientações do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE vão, progressivamente, sendo acolhidas como novas diretrizes para a educação, apesar de não terem sido implantadas ainda todas as diretrizes da política educacional.

Ainda fazendo o uso dos PCN's, muitos professores têm tido dificuldades em aplicar as sugestões apresentadas por eles, de forma que também se torna questionador o papel destes como diretriz política eficiente nos dias atuais. Algumas questões reflexivas nos levam a indagar também a respeito da formação desses professores e seu envolvimento com a qualificação docente, pois a melhoria da qualidade do ensino requer maior atenção para a implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais de educação (BRASIL, 2001).

Com a promulgação da Constituição de 1988, fez-se necessário uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que foi criada em 1996 sob a Lei 9394/96. A partir desta Lei surge a atividade musical nas escolas enquanto componente curricular.

Com o advento do século XXI, o ensino fundamental é ampliado para nove anos, bem como se consolida a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que amplia o investimento federal em educação englobando a educação infantil, o ensino médio e a educação de jovens e adultos.

É notória a melhoria do sistema de ensino e da escola no início deste século, alicerçados pela nova LDB e pelo FUNDEB, mas é necessário ainda mais conquistas na educação a fim de elevar a qualidade da educação para todos os brasileiros sem distinção.

Por fim, o Estado, atualmente, vem dando a sua contribuição em Políticas Públicas para a melhoria das práticas pedagógicas e a qualidade educacional da aprendizagem, bem como aplicando na formação dos educadores.

A Constituição Federal de 1988, chamada constituição cidadã, foi um avanço significativo para a educação, ao destacar principalmente o seu caráter humanizador e oportunizando a criação da LDB que consolidou as diretrizes nacionais para o ensino brasileiro.

Nesse sentido, algumas especificações a respeito da inclusão da Arte-educação no currículo pleno, vão ser encontradas nos PCN, documentos elaborados pelo MEC, que, embora não tenha formalmente um caráter obrigatório, configuram como orientação oficial para a prática pedagógica no campo da arte, e têm sido utilizados pelo MEC como referência para avaliação das escolas e alocação de recursos (BRASIL,1998).

Nos dois documentos voltados para a arte-educação, são propostas quatro modalidades artísticas – artes visuais, música, teatro e dança -, mas não há indicações claras sobre como encaminhar essa abordagem na escola, que tem a seu cargo as decisões a respeito de quais linguagens artísticas, quando e como trabalhá-las em sala de aula.

Com o advento da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de dezembro de 1996, as disposições anteriores são revogadas e a Arte é considerada obrigatória na educação básica. A referida lei, em seu art. 26 § 2º, preconiza que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (PCN’s - Arte, 2001, p. 30). A partir da LDB atual, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais, documento que permitiu aos Estados adaptar as suas políticas públicas de acordo com as diretrizes dos PCN’s.

A música como estímulo, sensorial, intelectual, emocional que motiva, inspira e ativa os jovens, estimulando a sua convivência comunitária, social e cultural. A educação musical, em especial o estudo de música clássica, possui um grande potencial educativo. O estudo é um recurso educacional que chega aos mais recônditos e distantes regiões como instrumento de formação e de educação dos jovens.

As políticas que incentivam o ensino de Arte devem contribuir para que a prática pedagógica atenda à necessidade de aprendizagem do aluno da escola pública dentro do seu contexto social, cultural e econômico. As políticas não podem mais ficar distantes da realidade dessas escolas e dos seus alunos, uma vez que se questiona a qualidade do ensino artístico em muitas escolas por lhes faltarem infra-estrutura, material de apoio e professores qualificados.

As políticas de incentivo ao ensino necessitam acompanhar as modificações na educação e dar a sua contribuição. Os professores precisam estar sempre se atualizando, pois, sem adquirir um conhecimento básico em Arte, torna-se impossível contribuir para que uma consciência crítica e valores vinculados à cidadania se desenvolvam em seus alunos. Portanto, persiste ainda o desafio de levar uma educação musical de qualidade para as escolas públicas de educação básica, que se encontra em fase de expansão, passando a atender a grupos sociais que anteriormente não tinham acesso ao sistema de ensino.



Considerando-se os resultados ainda pouco significativos no desenvolvimento da qualidade do ensino público quanto à aprendizagem da arte e mais especificamente à aprendizagem musical, segundo índices nacionais e internacionais, as políticas públicas de educação, especialmente as de orientação curricular, deveriam dar maior ênfase, à realidade escolar, o que acarretaria os menores efeitos perversos possíveis. Nota-se que há um esgotamento do paradigma que, historicamente, fundamenta as políticas de reforma curricular. Portanto, reconhecendo o contexto das políticas públicas, somente se parte para uma reflexão de sua pouca eficiência, de sua baixa efetividade, principalmente quanto à continuidade de projetos de natureza artística que se perdem por negligência política e pela complexidade da burocracia que caracteriza o Estado atual.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny (org) **Ritos de passagem de nossa infância a adolescência**. São Paulo: Summus: São Paulo, 1986.

ALENCASTRO, Luiz Felipe, (org.) **História da vida privada no Brasil**, vol. 2. Império: a corte e a modernidade nacional. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. Arte no Brasil. São Paulo: Abril Cultural, 1979. Dois v.

ALMEIDA, C. Z. As relações arte/tecnologia no ensino da arte. In: PILLAR, A. D. (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. três.ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BARBOSA, Ana Mae. **A arte educação no Brasil: das origens ao modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

\_\_\_\_\_. **Recorte e Colagem:** influência de John Dewey no ensino de arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 1989.

BARBOSA, A. M. **Arte:** educação no Brasil. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOFF, M.A. **Mudando a gestão da escola para melhorar a qualidade:** o caso de Rondonópolis, 2000 (mimeo).

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte:** Gênese e estrutura do campo literário. 2.ed. Tradução Maria Lúcia Machado. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte.** Secretaria da Educação Fundamental. 3.ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Câmara. Senado. Projeto de Lei nº. 2.732, de 21 de maio de 2008. **Quero educação musical na escola.** Rio de Janeiro, 2008.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 27 dez. 1961 e retificado em 28 dez. 1961.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Leis, Brasília, DF, 1971.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 23 dez.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 10.172, de nove de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. PNE verso e reverso: Plano Nacional de Educação. Rio de Janeiro: Folha Dirigida, 2001.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 7084, de 25 de janeiro de 1982.** Plano Nacional de Educação. Rio de Janeiro: Folha Dirigida, 1982.

\_\_\_\_\_. Parecer 54077. **Conselho Federal de Educação.** Brasília: SEF, 1997

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte. Brasília, DF: MEC, SEF, 1997. [ ]

CASSIRER, Ernest. **Linguagem, mito e religião.** Lisboa: Ed, Res, 1992.

CEARÁ. **Plano de Educação Básica:** escola melhor, vida melhor. Secretaria de Educação Básica. (Ceará – 2003-2006), Fortaleza: Ceará.

CEARÁ. **Proposta Curricular da Escola Viva.** Secretaria de Educação Básica. Fortaleza, 2005.

CHIARELLI, Tadeu. **Arte internacional brasileira.** São Paulo: Lemos Editorial, 1999.

CORAGGIO, José Luis: Proposta do Banco Mundial para Educação. In: TOMMASI. Livia De. (org). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1998.

COSTA, Cristina. **Questões de Arte:** o belo, a percepção estética e o fazer artístico. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

DOURADO, Luiz (Org) **Financiamento da Educação**. Campinas:Autores Associados-Edt da UFG. Goiania, 1999.

FONTEERRADA. Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios:** ensaios sobre música e educação. São Paulo: UDESP, 2005.

FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Moraes, 1979.

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C. T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2001.

GARDNER, Howard. **Arte, mente e cérebro:** uma abordagem cognitiva da criatividade. Tradução: Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GIL. Antonio Carlos. **Projeto de pesquisa**. São Paulo: Ática, 1998.

HAGUETTE, A. **A luta pelo ensino básico – uma proposta pedagógico-administrativa**. Fortaleza: UFC, 1999.

HERBERT, Read. **O sentido da arte:** esboço da história da arte, principalmente da pintura e da escultura, e das bases dos julgamentos estéticos. oito.ed. Tradução E. Jacy Monteiro. São Paulo: IBRASA, 1978.

KANT, I. **Obras Completas**. São Paulo: Abril Cultural, 1977.

LODI, João Bosto. **A entrevista:** teoria e prática. dois.ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Democratização da educação: ensino a distância como alternativa. **Tecnologia Educacional**. No. 89/90/91, jul/dez. 1989

MAGALHÃES, A. D. T. V. Ensino de arte: perspectivas com base na prática de ensino. In: BARBOSA, A. M. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINELLI, Maria Lúcia. **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo: Veras Editora, 1999.

MAXWELL, Kenneth. **Marquês de Pombal - Paradoxo do Iluminismo**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996. p.12-14.

MEIRA, M. R. Educação estética, arte e cultura do cotidiano. In: PILLAR, A. D. (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MINAYO, Cecília de Sousa. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994

OSINSKI, Dulce. **Arte, história e ensino – uma trajetória**. São Paulo: Cortez, 2001. 1996. Seção 1, p. 27.839.

PEREIRA, Otaviane. **O que é teoria**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

RIBEIRO, Maria Luísa S. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 5. ed. São Paulo: Moraes, 1984.

ROCHLITZ, Rainer. **A filosofia de Walter Benjamin: o desencantamento da arte**. Tradução de Maria Elena Ortiz Assumpção. São Paulo: EDUSC, 2003.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. [ ]

ROUSSEAU, J-J. **Emílio: Da Educação.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **Discurso sobre a desigualdade entre os homens.** São Paulo: Abril Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores).

\_\_\_\_\_. **Contrato Social.** São Paulo: Abril Cultural, 1999 (Coleção Os Pensadores).

SANTOS, Boaventura de Souza.(Org) **A Globalização e as ciencias sociais** São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: Por uma outra política educacional.** 5.ed. São Paulo: Autores Associados, 2004.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SCHAFER, R. Murray. **A afinação do mundo.** Uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. Tradução Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: UNESP, 2001.

\_\_\_\_\_. **O ouvido pensante.** Tradução: Maria Trench O. Fonterraba; Magda R. Gomes da Silva; Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: UNESP, 1991.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** 5. ed. Tradução Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, Maria do Carmo Campell. **Estado e partidos políticos no Brasil (1930 a 1964)**. São Paulo: Editora Alfa-Ômega, 1976.

STRAVINSKY, Igor. **Poética musical em 6 lições**. Tradução Luiz Paulo Horta. Rio de Janeiro; Zahar, 1996.

TOMMASI, Livia de. (org). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998.

TORRES, Maria Rosa. **Política social e democracia**. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos. Editora S.A, 1998.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Sabino de. **História da educação no Ceará**: sobre promessas, fatos e feitos. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

ZANINI, Walter (org.) **História Geral da arte no Brasil**. São Paulo: Instituto Walter Moreira Salles, 1983. dois v., il.