

Desterritorização dos saberes: compreensões sobre a meta 12.7 do PNE para pensar a inserção curricular da extensão no ensino superior de música

Comunicação

Natália Búrigo Severino
Universidade Federal de São Carlos
nataliabs@ufscar.br

Resumo: O artigo apresenta o referencial teórico de uma pesquisa bibliográfica realizada com o objetivo de compreender a meta 12.7 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) que versa sobre a inserção curricular da extensão nos cursos de ensino superior. Esta meta, quando compreendida em seu contexto, aponta a necessidade não só de olhar para a extensão universitária, mas também para o currículo e metodologias empregadas no ensino superior. Assim, o referencial apresentado discute as concepções de extensão universitária, indica a desterritorização dos saberes como meio de estabelecer diálogo com a comunidade, e provoca a discussão sobre a decolonização do currículo nos cursos de música.

Palavras-chave: Ensino superior, inserção curricular da extensão, decoloneidade

Introdução

Desde a sua criação, em 2004, o curso de licenciatura em música da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) tem uma forte relação com a extensão universitária, principalmente porque o curso nasceu de projetos de extensão que já existiam há uma década na universidade. Ao longo dos anos, outros projetos de extensão foram criados e passaram a ser integrados ao currículo de diferentes maneiras: em disciplinas mistas, onde parte da carga horária era realizada dentro dos projetos de extensão, como foi o caso do conjunto de disciplinas de prática como componente curricular; como espaço de prática, no qual os projetos serviam de laboratório para o exercício de determinadas disciplinas, como no caso das disciplinas regência e arranjo; bem como disciplinas que são integralmente cursadas em projetos de extensão, como as disciplinas de prática instrumental em conjunto.

Ainda que o curso em evidência tenha este histórico exitoso na inserção curricular da extensão em seu Projeto Pedagógico, a Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que apresenta as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira trouxe novos horizontes para a discussão do papel da extensão na formação universitária, inclusive para a formação de professores de música.

Este artigo é resultado de pesquisa realizada para a Comissão Mista entre Pró-Reitoria de Extensão e Pró-Reitoria de Graduação, da qual a autora faz parte, que resultou em uma palestra realizada durante o XII Seminário de Ensino de Graduação da UFSCar. Através de uma pesquisa bibliográfica à textos da legislação brasileira e pensadores da extensão universitária no Brasil, objetivou-se compreender a estratégia 7 da meta 12 do Plano Nacional da Educação (2014-2024), que fala sobre a inserção curricular da extensão em cursos de graduação e, a partir desta compreensão, apresentar elementos que contribuam com a discussão nos cursos superiores de música.

Extensão universitária

Embora haja muitos educadores e pensadores da educação discutindo os desafios contemporâneos da educação, me parece essencial buscar nos escritos de Paulo Freire as compreensões para situações que vivemos na atualidade. O tema da extensão não é diferente e, de fato, há nos trabalhos realizados e nos textos escritos deixados por Freire muitas referências que nos ajudam a pensar na extensão universitária nos dias de hoje. E ele é sempre muito didático: Extensão, inicia ele,

indica a ação de estender e de estender sua regência sintática de verbo transitivo relativo, de dupla complementação: estender *algo a*. Nesta concepção, quem estende, estende alguma coisa (objeto direto da ação verbal) *a* ou *até alguém* – (objeto indireto da ação verbal) – aquele que recebe o conteúdo do objeto da ação verbal (FREIRE, 1977, p. 20).

Nesta análise linguística, Freire relaciona o termo extensão com os termos transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação, etc. É também por conta desta carga associativa que ele compreende que a tarefa da atividade extencionista comprometida com uma educação democrática e libertadora é, em realidade, comunicação.

A discussão do termo extensão se vale por um motivo: a concepção de extensão universitária. De que extensão estamos falando? De um processo de “estender algo desde a ‘sede do saber’, até a ‘sede da ignorância’ para ‘salvar’, com este saber, os que habitam nela” (FREIRE, 1977, p. 25)? Para Freire, essa concepção é um equívoco gnosiológico.

Há muitos estudos e pesquisas que traçam os pontos principais da trajetória da extensão universitária, mas este não é o enfoque deste artigo. Trago alguns destaques, para que o leitor observe diferentes concepções de extensão ao longo da história:

- I) tivemos inicialmente uma concepção europeia de extensão que foi uma ação desenvolvida como forma de permitir que a comunidade usufruísse do conhecimento, do saber e da cultura que a universidade dominava;
- II) tivemos também a concepção estadunidense, na qual a universidade prestava serviços como meio de se mostrar útil para a comunidade; e
- III) tivemos, a partir de 1918, uma concepção latino-americana de extensão universitária, marcada pelo Manifesto de Córdoba que propunha uma universidade renovada e capaz de dialogar socialmente com a identidade histórica da América Latina – marcada por muita invasão, opressão e genocídio cultural. Importante destacar desse movimento é que ele foi protagonizado pelo movimento estudantil, e no Brasil, na década de 60¹, vemos o protagonismo que a UNE (União Nacional do Estudantes) teve para a desterritorização curricular e dos processos de aprendizagem, por meio da promoção de uma variedade de atividades extensionistas. Assim como os trabalhos desenvolvidos por Paulo Freire, em especial com a alfabetização de adultos, a influência da Educação Popular, a criação de fóruns de extensão universitária e a contribuição dos movimentos sociais, o Brasil foi, ao longo das décadas, delineando

¹ “Se no Estado Novo a Extensão sofre com a vigília (e censura) do Estado, cumprindo um papel de legitimação do governo sob a proposta de elevar o nível de cultura do povo, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, Lei 4.024, 1961) seu escopo de ação limita-se à oferta de cursos a estudantes regularmente matriculados e egressos. A União Nacional de Estudantes – UNE, não obstante, realiza uma série de atividades extensionistas, desvinculadas das universidades (e do caráter “difundista” e assistencialista do período), calcadas na propagação da cultura e integração da universidade com o povo: Centros Populares de Cultura, Centro de Estudos Cinematográficos, o Serviço de Extensão Cultural e a UNE Volante exemplificam as ações realizadas no período de 1960 a 1964. Registre-se que as atividades promovidas pela UNE marcam a mudança de concepção de Extensão, concretizando ações em direção ao compromisso das universidades com as classes populares, de forma a conscientizá-las de seus direitos. Suprimidas pelos governos militares, tais ações reaparecem em fases posteriores da Extensão brasileira, seguindo a lógica do marco regulatório (IMPERATORE et al, 2015, p. 5).

suas concepções de extensão universitária, que estão diretamente relacionadas com a função social das universidades, principalmente as universidades públicas.

Deste resumo histórico, vale reforçar que o ensino superior na América Latina se deu a partir da “instauração de modelos europeus, em meio aos cenários coloniais, bem como toda a configuração social, política, econômica deste continente em evidência” (ORTIZ et al, 2020, p. 7). As marcas coloniais se enraizaram nas estruturas universitárias por muitas décadas, e a contemporaneidade exige de nós, enquanto educadores, enquanto sociedade, um esforço contínuo para desvendar as universidades brasileiras dessas raízes elitistas.

É nesse esforço que a revisão dos currículos se torna cada vez mais urgente e necessária. O campo do currículo é um campo de disputa de poder. As escolhas curriculares são escolhas políticas. E a inserção curricular da extensão, de uma forma ou de outra, nos obriga a olhar para os currículos dos cursos de graduação pois nos convida a ressignificar até mesmo a concepção de ensino.

Quando o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024 e as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior (2018) indicaram a obrigatoriedade de “no mínimo 10% da carga horária em programas e projetos de extensão, priorizando áreas de grande pertinência social” (BRASIL, 2018), a discussão não se restringe mais ao processo extensionista, ela mostra a necessidade de um novo olhar sobre as práticas de formação universitárias e, em sentido amplo, à concepção de educação (PEREIRA, VITORINI, 2019, p. 19). Ela implica em “pensar a extensão como um modo de aprendizagem, deslocando o eixo professor-estudante para a relação educativa entre professor-estudante-comunidade” (BOER, TASCHELO, 2021, p. 168).

Se, em uma visão tradicional, a extensão é entendida como “toda e qualquer atividade educativa, excluída do ensino regular de graduação ou pós-graduação, que visa tornar o conhecimento universitário acessível à sociedade” (idem, p. 177), em uma visão contemporânea “a curricularização da extensão e das atividades extensionistas nos convoca a compreender a relação entre território e aprendizagem” (idem, p. 179)

Esse é um tema amplo que também não será esgotado neste artigo. Ainda assim, olharemos para o tema da territorialização, ou melhor para a desterritorialização da universidade.



Desterritorização

De uma forma resumida, a territorialização pode ser compreendida como habitar um determinado território. Na área da saúde, há diversos autores e pesquisas no campo da territorialização, suas concepções teóricas e aplicações. Para os fins da discussão proposta neste artigo, vamos nos ater à ideia de habitar, ocupar, se fazer presente e atuante em territórios além dos muros da universidade.

A pandemia nos deu uma excelente oportunidade para observar a questão do território da universidade. Sem ignorar as incontáveis dificuldades que o setor da educação enfrentou e as diversas consequências desastrosas à saúde, à economia e às questões sociais que o descaso e a negligência por parte de nossos governos causaram, não podemos negar o fato de que a educação e os meios e os espaços pelo qual essa educação se dá precisaram ser revistos, ampliados e até mesmo ressignificados.

Nesse contexto, foi necessário se perguntar, e em especial nos cursos de formação de professores: que formação é essa que oferecemos durante a pandemia? Para atuar em que escola? Roxana Cabello, professora da Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina), discutiu a formação de professores em contexto de pandemia. Em seu texto “América Latina. La escuela sin territorio”, aponta que a escola esteve *desterritorializada*, sem território, e a tecnologia, mesmo que improvisada, serviu de ponte entre este não lugar e as casas que se tornaram espaço de aprendizagem (CABELLO, 2021). A partir deste ponto de vista, podemos considerar que durante esses dois anos, igualmente, nós vivemos a desterritorização da universidade: a universidade, assim como a escola, esteve sem território, ela deixou de ser um espaço físico, com um contorno bastante delimitado e passou a ocupar outros territórios, e, ao mesmo tempo, abriu espaço para que outros agentes ocupassem o *não lugar* da universidade.

Justamente por conta deste *não lugar*, foi possível trazer para salas de aulas virtuais e para projetos de extensão universitária pessoas “de fora” da universidade. Pessoas que de repente não têm os títulos que a universidade exige para ocupar o lugar da docência, mas que têm o saber de experiência, tem a vivência, e que podem também ser agentes educativos que contribuem com a formação de nossos estudantes. E isso evidenciou que o território

pedagógico ou os espaços onde a aprendizagem acontece podem ser muito mais extensos do que o território da universidade.

Os estágios supervisionados obrigatórios nos cursos de licenciatura e programas governamentais como o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e o Residência Pedagógica reafirmam cotidianamente a importância de ocupar espaços de ensino-aprendizagem para o processo formativo do licenciando, futuro professor. Entende-se que parte da formação desse licenciando se dá nos espaços reais de atuação profissional, em diálogo com profissionais da área.

Em especial no PIBID, além da ocupação do território da escola, da proposta de colocar em exercício o que foi/está sendo visto nas disciplinas teóricas e práticas da graduação, há dois pilares que eu acredito que dialogam muito com o disposto no texto das Diretrizes para a Extensão e na definição de extensão cunhada pelo FORPROEX, que é a colaboração e a interdisciplinaridade. A colaboração implica em uma via de mão dupla entre escola e universidade. É como, nas palavras de Moacir Gadotti (embora ele não esteja falando deste programa), “o saber acadêmico e o saber popular se reencontr[am]” (GADOTTI, 2017, p. 2). Já a interdisciplinaridade aparece como metodologia, uma lembrança de que o saber, em essência, não é fragmentado, compartimentado, mas sim interconectado.

A partir do encontro do FORPROEX de 1987, a extensão é assim definida:

A extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade da elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Este fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados/acadêmico e popular, terá como consequência: a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; e a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social (FORPROEX, 1987, p. 11).

Como seria se todos os estudantes, e não apenas aqueles selecionados para os programas como PIBID pudessem ter essa experiência, de forma obrigatória, na sua formação? É exatamente isso que, na minha compreensão, a inserção curricular da extensão quer promover para os todos os estudantes.

Curricularização dos saberes

Para este ponto da discussão, vale um olhar mais cuidadoso sobre o currículo, sobre os saberes que ocupam o território da universidade. Nós sabemos que a universidade valoriza o saber acadêmico, sistematizado, gerado por meio do recolhimento histórico, pesquisas com definições metodológicas rigorosas, e que, de fato, essa forma de adquirir e transmitir conhecimento tem importância em um mundo complexo, e, principalmente agora, no contexto preocupante de anticientificismo; mas também não se deve mais ignorar que essa não é a única forma de educação.

Tássio Ferreira, multiartista e professor da UFBA, levanta essa discussão em sua pesquisa de doutorado que resultou no livro “Pedagogia da Circularidade: ensinagens de terreiro” (2021). Ele denuncia que “a escolarização ocidental tentou implantar o *modus operandi de aprender* pela via única e exclusiva do intelecto em desconexão total com o corpo” (FERREIRA, 2021, p. 118), mas que “há aprendizados que ultrapassam o código linguístico e só podem se dar pela via do corpo” (idem, p. 120).

Ele propõe a Pedagogia da Circularidade, baseada no reconhecimento dos mestres e mestras do saber tradicional, da tradição oral africana e de diretrizes metodológicas das ensinagens² negrodiaspóricas, sob a qual a cognição é substanciada: I) de modo integral – no qual não há separação entre o que se aprende e o comportamento decorrente deste conhecimento; II) de modo circular – em um processo educacional organizado em ciclos que se iniciam e se encerram e se retroalimentam; III) de modo corporal – compreendendo que a exploração de todos os sentidos são indispensáveis no processo de ensinagem, e não apenas o intelecto; IV) de modo ancestral – como reconhecimento de valores imateriais, e V) de modo místico – compreendido como potência para o processo criativo, que personaliza a forma e o conteúdo, e que lhe dá singularidade, profundidade e experiência (FERREIRA, 2021, p. 129-135).

² Termo autografado por Léa das Graças Camargos Anastasiou “a partir da desconstrução da perspectiva de ensino e aprendizagem amalgamado pela Pedagogia colonizada oficializada. Ela propõe o dismantelamento de todo o sistema de ensino e aprendizagem que divide em caixas o que se ensina – e como se ensina – e o que se aprende – e como se aprende. Através de uma imersão no constructo do colonizador, Anastasiou ressemantiza a ideia de ensinar, considerando aqui não as etapas de aprendizagem, mas a experiência diante do processo de construção do pensamento” (FERREIRA, 2021, p. 43-44).

Reconhecer a existência de outros saberes e outras formas de se relacionar com isso é, em muitas medidas, reconhecer a existência de populações que seguem resistindo à hegemonia europeia e seu processo violento de colonização e implementação de um modo de viver único. E isso é muito importante que não percamos de vista principalmente quando falamos de democratização do acesso à universidade pública.

A chamada curricularização da extensão, ou inserção curricular da extensão, é a estratégia 7 da meta 12 do Plano Nacional da Educação, e a meta 12 versa sobre elevação da taxa de matrícula nas universidades. A relação entre esses dois tópicos não é direta, mas é possível trançá-los a partir do currículo e da desterritorização.

Uma pesquisa realizada pelo etnomusicólogo e docente da UFPB Luís Ricardo Queiroz, em 30 universidades brasileiras que oferecem o curso de Música, nas 5 regiões do Brasil, relevou que aproximadamente 85% (um pouco menos) do currículo dos cursos são relacionados à música erudita europeia. Seja o repertório musical, a linguagem e teorias estudadas, ou até mesmo as concepções de educação musical. Apenas 6% do currículo é voltado para a música popular ou popular brasileira, e 1% para a música afro-brasileira. A música indígena é tão inexpressiva, que nem apareceu na estatística da pesquisa.

Com o movimento da democratização do acesso às universidades, os programas de ações afirmativas, vemos cada vez mais populações não elitizadas entrando em cursos de graduação. No entanto, como foi pontuado no início do artigo, as universidades (as brasileiras, inclusive) foram fundadas a partir de ideias, pressupostos e ideologias europeias. Será que já conseguimos estabelecer uma identidade latino-americana em nossas universidades? Será que já conseguimos incluir os saberes das populações originárias do território do Brasil, a tradição oral, a valorização da experiência, os saberes populares, a escuta de vozes de líderes comunitários, ou o conhecimento valorizado é aquele produzido historicamente pelo colonizador e seus descendentes? Será que alcançamos paridade entre docentes, discentes, técnicos-administrativos pretos, indígenas, quilombolas, mulheres, pessoas LGBTQIAPN+, com deficiência, ou a maioria ainda são homens brancos gerindo e tomando decisões? Estruturalmente ainda não temos uma universidade com cara de Brasil³:

³ Referência à animação “Imagine Uma Menina Com Cabelos De Brasil...”

A entrada de novos sujeitos do conhecimento na universidade pública brasileira com a política de cotas, levando em consideração sobretudo estudantes, mas também docentes, tem exigido mudanças no currículo e, por conseguinte, nas práticas ensinar e aprender, que considerem o contexto de epistemicídio próprio da colonialidade constituída na nossa dinâmica histórica enquanto nação sul americana [...] Nesse sentido, a violência inerente ao silenciamento da episteme de grupos subalternos tem se mostrado prática intelectual corrente na tradição euro-ocidental hegemônica do sistema educacional brasileiro, da Educação Infantil ao Ensino Superior (FERREIRA, 2021, p. 18)

Um exemplo disso é o fato de que ainda que a Lei 10.369/2003 tenha alterado a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), tornando obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Indígenas nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, de modo a resgatar “as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil” e que “os conteúdos referentes à História e **Cultura** Afro-Brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de **Educação Artística** e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003, grifo meu); os cursos superiores de Música, incluindo as licenciaturas em Música, como revelado na pesquisa de Queiroz, seguem sem mudanças substanciais em seus currículos. Essa cristalização do currículo fortalece:

construções simbólicas plantadas desde a invasão colonial, [que] fizeram com que a colonialidade musical soprasse tão forte sobre nós que, despreparados para lidar com tamanha imposição, fomos despossados das nossas próprias formas de valorar, criar, interpretar, ouvir, ensinar, aprender e viver música (QUEIROZ, 2020, p. 155)

Um texto escrito por bell hooks, traduzido para o livro Educação Contra a Barbárie, organizado por Fernando Cássio, discute não só a questão do currículo, mas, mais amplamente, as metodologias e linguagens utilizadas em sala de aula. O texto diz:

Podemos inadvertidamente conspirar com as estruturas de dominação por causa do modo como o aprendizado está organizado em instituições. Ou podemos reunir materiais didáticos que não sejam preconceituosos e ainda assim apresentá-los de forma tendenciosa, reforçando as hierarquias opressivas existentes [...] À medida que nossas escolas se tornam mais diversas, professores passaram a ser profundamente questionados (hooks, 2019, s/p)

Por que uma pessoa, talvez às margens do sistema social e econômico brasileiro, cujo território, a cultura, a ancestralidade, os saberes não são valorizados, iria desejar ocupar um novo território que irá domesticar o seu pensamento? Uso a palavra domesticação, embora compreenda que ela possa causar desconforto, justamente para que, desse lugar desconfortável e incomodo, possamos nos colocar no movimento proposto por bell hooks: de questionar não só os conteúdos que ensinamos, mas as metodologias, a linguagem, e estruturas utilizadas para ensinar o que ensinamos, diante a diversidade e pluralidade que a sociedade contemporânea nos apresenta.

Sobre a Lei 10.369/2003, Ferreira apresenta Vanda Machado que evidencia as consequências dos processos formativos que são pautados somente nos valores da sociedade oficial branca: “branquear o negro [...] é torna-lo acessível à ideologia do recalque, ponto de partida para a construção da inferioridade e subserviência (MACHADO 2002 *apud* FERREIRA, 2021, p. 63-64).

Por que ensinamos e o que ensinamos e como ensinamos? Fica para reflexão.

Considerações finais

A inserção curricular da extensão nos convida a repensar as concepções de educação. A ideia de que a educação se dá na relação professor-estudante, dentro do espaço da sala de aula, no território da universidade, não mais comporta as demandas que a sociedade nos traz, os atores dessa sociedade, e pouco contribui para que haja de fato uma comunicação, um diálogo, entre a universidade e a sociedade. A inserção curricular da extensão é, portanto, o esforço não só da universidade se mostrar útil para sociedade, não só para a divulgação do que é feito dentro do território da universidade, mas para que possamos aprender, a partir de construções coletivas, colaborativas, horizontais e dialógicas, que os saberes se dão em múltiplos espaços, de múltiplas formas, e por meio de múltiplos agentes.

No âmbito dos cursos superiores de música, implica em abrir espaço para outras culturas, outras formas de ensinar e aprender música que se dão por meio da imersão, da convivência, da observação e imitação, e que são transmitidas de forma oral, sem um processo formalizado de ensino, sem registro escrito por meio da notação tradicional. Culturas estas que já não aceitam o silenciamento e a invisibilidade e que vêm, inclusive, demandando

espaço e reconhecimento do seu valor cultural, musical e artístico em nossa sociedade, sendo muitas delas pilares (matrizes, raízes) da música brasileira.

Essa é a complexidade da sociedade contemporânea, esse é o nosso desafio: ultrapassar os muros da universidade, aproximar a comunidade de nós, e estabelecer o diálogo professor-estudante-comunidade, a fim de desterritorizar e decolonizar os saberes.



Referências

BOER, Noemi; TASCHETO, Marcio. Objetivos do desenvolvimento sustentável (ODS), Cidades educadoras e a curricularização da extensão: uma abordagem integrada. *Vivências*, Erechim, v. 17, n. 34, p. 167-182, 2021.

BRASIL, Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

CABELLO, Roxana. América Latina. La escuela sin territorio. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 22, n. 48, p. 41-61, 2021.

FERREIRA, Tássio. *Pedagogia da circularidade: Ensinagens de terreiro*. Rio de Janeiro: Editora Telha, 2021.

FORPROEX - ENCONTRO DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 1., 1987, Brasília. Conceito de extensão, institucionalização e financiamento. BRASÍLIA: UNB, 1987.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 13ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977

GADOTTI, Moacir. Extensão Universitária: Para quê? 02/2017. Disponível em: <
https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf > Acesso em: 16/07/2023

hocks, bell. Educação democrática In: CÁSSIO, Fernando. *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo. 2019 E-book.

IMPERATORE, Simone Loureiro Brum; PEDDE, Valdir; IMPERATORE, Jorge Luis Ribeiro. Curricularização a extensão ou extensionar o currículo? Aportes teóricos e práticas de integração curricular da extensão ante a estratégia 12.7 do PNE. In: Colóquio Internacional de Gestão Universitária, XV, 2015, Mar del Plata – Argentina. *Anais*. 2015.

ORTIZ, Ail Conceição Meirele; CORREA, Erick Kadder Callegaro; MORGENTERN, Juliane Marchall, KIST, Liane Batistela; SILVA, Marcio Tascheto da. A extensão universitária na América Latina: percursos acadêmicos e sociais. *Disciplinarum Scientia*. Série: Ciências Humanas, Santa Maria, v. 22, n. 2, p. 1-16, 2021.

PEREIRA, Noemi Ferreira Felisberto; VITORINI, Rosilene Alves da Silva. Curricularização da extensão: desafio da educação superior. *Interfaces - Revista de Extensão da UFMG*, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p.01-591, 2019.



QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Até quando Brasil? Perspectivas decoloniais para (re)pensar o ensino superior de música. *PROA: Revista de Antropologia e Arte*. Campinas, v. 1, n. 10, p. 153-199, 2020

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 25, n. 39, p. 132-159, 2017.

