

**DESTERRITORIALIZANDO A EDUCAÇÃO: A EXTENSÃO COMO METODOLOGIA  
DECOLONIAL****DETERRITORIALIZING EDUCATION: EXTENSION AS A DECOLONIAL  
METHODOLOGY****DESTERRITORIALIZANDO LA EDUCACIÓN: LA EXTENSIÓN COMO  
METODOLOGÍA DECOLONIAL**

10.56238/revgeov16n5-307

**Lúcio Paulo Alves Pires**

Doutor

Instituição: Universidade Estadual de Maringá

E-mail: lpapires@pireseducacao.com

**William Antônio Borges**

Doutor

Instituição: Universidade Estadual de Maringá

E-mail: waborges@uem.br

---

**RESUMO**

Este artigo propõe uma cartografia das experiências educativas que emergem do encontro entre metodologias ativas, epistemologias decoloniais e práticas extensionistas desenvolvidas em universidade pública brasileira. Partindo da compreensão de que a educação não é neutra, mas atravessada por disputas, afetos e racionalidades hegemônicas, analisam-se processos formativos que deslocam a lógica tradicional do ensino e afirmam a extensão universitária enquanto modos de desterritorialização do conhecimento. Inspirado em autores como Freire, Deleuze e Guattari, Spinoza e Krenak, o estudo compreende a aprendizagem como experiência, criação e expansão da potência de agir. O material empírico é composto por narrativas, diários de campo e vivências extensionistas em projetos desenvolvidos em universidade pública brasileira. A cartografia revela que, ao aproximar universidade e território, a extensão rompe hierarquias, cria espaços horizontais de coautoria e reconhece saberes comunitários e populares como centrais na produção do conhecimento. Os resultados evidenciam que metodologias ativas e práticas decoloniais não apenas ampliam a potência dos sujeitos, mas produzem novos modos de existir na educação, afirmando a alegria, o encontro e a criação como fundamentos de uma formação emancipatória.

**Palavras-chave:** Educação. Extensão Universitária. Decolonialidade. Cartografia. Metodologias Ativas. Potência de Agir.

**ABSTRACT**

This article proposes a cartography of educational experiences that emerge from the encounter between active methodologies, decolonial epistemologies, and extension practices developed in a Brazilian public university. Starting from the understanding that education is not neutral, but traversed by disputes, affects, and hegemonic rationalities, it analyzes formative processes that displace the



traditional logic of teaching and affirm university extension as modes of deterritorialization of knowledge. Inspired by authors such as Freire, Deleuze and Guattari, Spinoza, and Krenak, the study understands learning as experience, creation, and expansion of the power to act. The empirical material consists of narratives, field diaries, and extension experiences in projects developed at a Brazilian public university. The cartography reveals that, by bringing university and territory closer together, extension breaks down hierarchies, creates horizontal spaces of co-authorship, and recognizes community and popular knowledge as central to the production of knowledge. The results show that active methodologies and decolonial practices not only amplify the potential of individuals, but also produce new ways of existing in education, affirming joy, encounter, and creation as the foundations of an emancipatory education.

**Keywords:** Education. University Extension. Decoloniality. Cartography. Active Methodologies. Potential for Action.

## RESUMEN

Este artículo propone una cartografía de las experiencias educativas que surgen del encuentro entre metodologías activas, epistemologías decoloniales y prácticas de extensión desarrolladas en una universidad pública brasileña. Partiendo de la comprensión de que la educación no es neutral, sino que está atravesada por disputas, afectos y racionalidades hegemónicas, analiza los procesos formativos que desplazan la lógica tradicional de la enseñanza y afirman la extensión universitaria como modos de desterritorialización del conocimiento. Inspirado en autores como Freire, Deleuze y Guattari, Spinoza y Krenak, el estudio entiende el aprendizaje como experiencia, creación y expansión del poder de actuar. El material empírico consiste en narrativas, diarios de campo y experiencias de extensión en proyectos desarrollados en una universidad pública brasileña. La cartografía revela que, al acercar la universidad al territorio, la extensión rompe jerarquías, crea espacios horizontales de coautoría y reconoce el conocimiento comunitario y popular como central para la producción de conocimiento. Los resultados muestran que las metodologías activas y las prácticas decoloniales no solo amplían el potencial de las personas, sino que también generan nuevas formas de existir en la educación, afirmando la alegría, el encuentro y la creación como fundamentos de una educación emancipadora.

**Palabras clave:** Educación. Extensión Universitaria. Decolonialidad. Cartografía. Metodologías Activas. Potencial de Acción.



## 1 INTRODUÇÃO

A universidade, historicamente, tem sido compreendida como uma instituição destinada à produção, sistematização e transmissão do conhecimento, estruturada na tríade ensino–pesquisa–extensão. Contudo, essa concepção clássica permanece fortemente ancorada em epistemologias eurocêntricas que invisibilizam a pluralidade de saberes e as experiências de sujeitos histórica e estruturalmente marginalizados (Ferreira, 2023; Segato, 2014). Ao invés de um espaço neutro, a universidade configura-se como um território de forças, no qual distintas perspectivas disputam o sentido e o papel do ensino superior na sociedade.

Nesse cenário, a educação não pode ser reduzida a um mecanismo de reprodução de normas e práticas institucionais. Paulo Freire (1987) afirma que educar é um ato político, um processo de conscientização que possibilita aos sujeitos intervir criticamente na realidade. Esta visão dialoga profundamente com os estudos decoloniais, os quais defendem a superação dos paradigmas hegemônicos que organizam as relações de saber, reconhecendo epistemologias subalternizadas como legítimas produtoras de conhecimento (Ferreira, 2023; Krenak, 2020).

É nesse movimento que a extensão universitária emerge como modos de desterritorialização da educação. Para Demo (1996), a extensão é uma dimensão crítica do ensino e da pesquisa, capaz de tensionar a relação assimétrica entre universidade e sociedade ao promover processos dialógicos e colaborativos. Em consonância, Freire (1992) enfatiza que a educação deve ser participativa, permitindo que os sujeitos se reconheçam como autores do conhecimento, e não meros receptores.

Tendo enquanto esta base onto-epistemológica, este estudo produz uma cartografia dos processos, afetos e deslocamentos que atravessam experiências de ensino e extensão, considerando-os como práticas que desafiam as formas convencionais de produção de saber. Inspiradas na filosofia rizomática de Deleuze e Guattari (2011), as análises aqui desenvolvidas recusam uma linearidade metodológica e buscam compreender a educação como um campo aberto, constituído por fluxos, conexões e múltiplas entradas.

Nesse horizonte, a educação, compreendida à luz de Spinoza (2023), assume o caráter de expansão da potência de agir: um campo de experimentação que ultrapassa a função utilitária frequentemente atribuída às instituições. As reflexões de Krenak (2020) reforçam esse deslocamento ao questionar a centralidade da utilidade no processo educativo e defender a aprendizagem como experiência, fruição e criação.

Dessa forma, metodologias ativas e práticas extensionistas são compreendidas como estratégias de resistência e subversão da lógica tradicional do ensino universitário. Ao promover a construção coletiva do conhecimento, integrar experiências sensíveis e deslocar o aprendizado para territórios não institucionais, essas práticas afirmam a educação como criação de vida e multiplicidade epistemológica.



Assim, esta cartografia se constrói a partir da vivência em múltiplos territórios e busca refletir sobre as possibilidades de um modelo educacional que se afaste das tradições disciplinares hegemônicas. Ao examinar práticas de ensino, metodologias ativas e projetos de extensão universitária sob uma perspectiva decolonial, apresenta uma educação que se constitui como espaço de invenção, produção de sentidos e resistência à padronização de corpos e saberes, o que abre novos caminhos e novas formas de aprender e que afirmem, antes de tudo, a vida.

## **2 DIALOGOS EPISTEMOLÓGICOS: A EDUCAÇÃO E A EXTENSÃO ENQUANTO PRODUÇÃO DE PENSAMENTO**

Os debates contemporâneos sobre educação e extensão universitária atravessam distintos campos epistemológicos, mobilizando perspectivas que tensionam os limites do ensino tradicional e das racionalidades hegemônicas que historicamente estruturaram a universidade. Assim, pensar a educação implica transitar por diferentes regimes de saber, a partir de encontros, que permitem deslocamentos e fricções entre autores e experiências que, neste encontro, produzem novos modos de aprender. Assim, diálogos epistemológicos, aqui mobilizados, não têm a pretensão de constituir um panorama exaustivo da literatura, mas compõem uma teia de conceitos, afetos e práticas que alimentam a cartografia que fundamenta esta pesquisa.

Partimos da compreensão freireana de educação como prática de liberdade. Para Paulo Freire (1987, 1996, 2000), o ato educativo é necessariamente político, pois convoca os sujeitos à leitura crítica da realidade e à construção coletiva do conhecimento. Freire desestabiliza a lógica bancária, propondo uma pedagogia dialógica, problematizadora e implicada, onde o saber não é depositado, mas produzido no encontro. Seu pensamento ecoa diretamente com as críticas decoloniais que interrogam a centralidade das epistemologias eurocêntricas na formação universitária (Segato, 2014; Ferreira, 2023), afirmando a necessidade de incorporar saberes comunitários, indígenas, afrodescendentes e populares na constituição de práticas emancipadoras.

O que nos permite por meio de uma ecologia de saberes (Santos, 2018), que reconhece a coexistência de diferentes racionalidades e a necessidade de deslocamentos epistemológicos para que a universidade se torne, de fato, um território de produção de vida. Os diálogos teóricos que compõem esta fundamentam a cartografia desenvolvida ao longo do texto, permitindo por meio da educação e a extensão uma singularidade, que constituem, aqui, enquanto práticas de pensamento e forças de transformação. Nesse sentido, como destaca Krenak (2020, 2021) uma crítica aos modos paradigmáticos da educação, e afirmar a vida e, por consequência, o aprendizado, sob uma outra ótica, não utilitarista, mas sim afirmada em suas múltiplas dimensões de existência. Para o autor, a educação deve recuperar sua potência de encantamento, imaginação e criação, resistindo à lógica produtivista que tenta reduzir o aprender a uma função mercadológica. Essa perspectiva dialoga com a abordagem



spinozana da alegria como expansão da potência de agir (Spinoza, 2023), compreendendo o conhecimento como força vital, como aquilo que aumenta nossa capacidade de existir.

Neste sentido a universidade, enquanto território de forças, torna-se espaço privilegiado de disputa entre epistemologias. Se historicamente estruturada por racionalidades coloniais e disciplinadoras, como destacam autores decoloniais e críticos (Mignolo, 2017; Walsh, 2009), também se configura como lugar possível de criação, resistência e invenção.

## 2.1 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: PERSPECTIVAS CRÍTICAS E DECOLONIAIS

A extensão universitária tem sido discutida como uma dimensão essencial para repensar o papel social da universidade, especialmente quando articulada a perspectivas críticas e decoloniais. Desde Paulo Freire (1987, 1996), a extensão é compreendida como prática dialógica e emancipatória, fundamentada no reconhecimento dos sujeitos como produtores de conhecimento e não como receptores passivos. A proposta freireana rompe com a lógica bancária da educação, o que permite inaugurar uma concepção de extensão enquanto processo colaborativo e político.

Neste sentido, ao compreendermos a extensão como produção comunitária de saberes, enfatizamos um conhecer, nos modos do conhecimento, que segundo Brandão (2002, 2006) emerge das relações e das práticas sociais. E no campo latino-americano, Sousa Santos (2004, 2010) e Walsh (2009, 2022) nos demonstram a importância desta interação, aquilo que afirmamos enquanto modelo dialógico da extensão, nos aproximando do território, para uma universidade que não seja monocultural, mas que produza uma ecologia de saberes capaz de reconhecer epistemologias historicamente silenciadas, a singularização da educação.

Enquanto singulariza, também crítica, pois a universidade, como destaca Segato (2014), reproduz estruturas coloniais que hierarquizam saberes, corpos e territórios. Nesse sentido, é a extensão universitária, enquanto metodologia, quando articulada a práticas decoloniais, permite a educação emergir enquanto território de enfrentamento à colonialidade do saber.

## 2.2 METODOLOGIAS ATIVAS COMO MODOS DE PRODUÇÃO DE PENSAMENTO E SUBJETIVIDADE

As metodologias ativas assumem um lugar central nos debates contemporâneos sobre práticas pedagógicas que rompem com o ensino tradicional e suas lógicas transmissivas. Entretanto, compreendê-las apenas como um conjunto de estratégias didáticas é reduzi-las à dimensão técnica de um problema que é, antes de tudo, epistemológico, ético e político.

A perspectiva experiencial defendida por Dewey (1938) inaugura esse deslocamento ao afirmar que aprender não é um ato mecânico, mas um movimento situado, processual, atravessado pelas relações entre sujeitos e mundo. Nesta direção, Freire (1987, 1996) amplia tal compreensão ao insistir



que o aprendizado só se efetiva quando se produz no encontro (encontro entre histórias, corpos e territórios). A pedagogia freireana é, portanto, a primeira grande proposta de metodologia ativa crítica, não como técnica, mas como gesto político que devolve a palavra aos sujeitos e destrói a unilateralidade da forma escolar.

Hernández (2013), com os projetos de trabalho, reforça essa sensibilidade ao propor que o currículo deixe de ser prescritivo e se torne investigativo. No mesmo movimento, Kincheloe (2008) destaca que qualquer pedagogia verdadeiramente crítica é também uma pedagogia da complexidade, na qual o estudante se torna produtor de sentido e não mero receptor de conteúdos.

Ao tensionarem, assim, as estruturas de poder que organizam a sala de aula, as metodologias ativas revelam sua potência micropolítica. Illich (2019) e Gallo (2017) argumentam que a escola tradicional, ao tentar capturar todos os processos formativos dentro de suas próprias fronteiras, impede a emergência de outras racionalidades e reduz a educação à obediência. A experimentação, a autonomia e a criatividade tornam-se, portanto, formas de resistência.

Nesta perspectiva ampliada, a qual não é constructo de uma condição funcionalista, ou seja, técnica, mas ontológica, compreender metodologias ativas implica entendê-las como modos de produzir subjetividades que escapam à forma escolar e às racionalidades disciplinares. Sujeitos que se autorregulam, que investigam, que criam, e que, por isso, tornam-se capazes de intervir no mundo. Aqui, metodologias ativas aproximam-se das epistemologias decoloniais, pois rompem com a lógica da escolarização eurocentrada, permitindo deslocamentos, fraturas e reinvenções.

Assim, metodologias ativas, quando pensadas no interior de uma cartografia, deixam de ser ferramentas e tornam-se processos: modos de aprender que fazem existir outros mundos possíveis dentro da universidade.

### 2.3 EPISTEMOLOGIAS DECOLONIAIS E A CRÍTICA ÀS ESTRUTURAS HEGEMÔNICAS DO SABER

As epistemologias decoloniais têm desempenhado papel fundamental na denúncia das hierarquizações produzidas pela colonialidade do poder, do saber e do ser (Quijano, 2000; Maldonado-Torres, 2007). A universidade, historicamente constituída como dispositivo de legitimação de saberes eurocentrados, opera por mecanismos que selecionam quais epistemologias são consideradas válidas, quais corpos podem falar e quais territórios são reconhecidos como lugares legítimos de produção de conhecimento.

Como discutem Mignolo e Walsh (2017), a colonialidade não é um resíduo do passado, mas uma estrutura permanente que organiza as formas de produção intelectual na modernidade. Essa estrutura se expressa em currículos monoculturais, em metodologias que pretendem neutralidade e



universalidade e na exclusão sistemática de saberes indígenas, afro-diaspóricos, populares, comunitários.

Nessa direção, Krenak (2020, 2021) desafia a própria ideia de educação moderna ao questionar sua submissão ao paradigma utilitarista, que transforma o aprender em ferramenta de produtividade. Para o autor, o conhecimento é inseparável da existência, da espiritualidade e da relação com a terra, dimensão que a universidade colonizada insiste em excluir. Sua crítica converge com a filosofia de Spinoza (2023), para quem a aprendizagem é ampliação da potência de agir, força de vida e afirmação da alegria.

Ao articular essas perspectivas com Deleuze e Guattari (2011), que propõem uma epistemologia rizomática, anti-hierárquica e não totalizante, torna-se possível compreender que aprender não é caminhar por trilhas pré-traçadas, mas criar trajetórias, produzir desvios, multiplicar entradas. É neste encontro entre cartografia, decolonialidade e diferença que emergem práticas educativas capazes de romper com as formas hegemônicas de saber.

A crítica decolonial, portanto, não é apenas denúncia; é também proposição. Ela afirma a necessidade de uma ecologia de saberes (Santos, 2018), na qual diferentes racionalidades coexistem e se fortalecem mutuamente. É nesse horizonte que a extensão universitária — quando articulada a uma ética de encontro e escuta — torna-se metodologia que desterritorializa o conhecimento e desestabiliza os regimes de verdade institucionais. Assim, as epistemologias decoloniais oferecem um campo teórico indispensável para compreender a educação como prática insurgente, que desafia hierarquias coloniais e permite imaginar outras formas de produzir saber e vida dentro da universidade.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia adotada neste estudo fundamenta-se na cartografia, compreendida não como técnica de coleta de dados, mas como um modo de acompanhar processos vivos, afetos e movimentos que atravessam as experiências educativas analisadas. Inspirada nas formulações de Deleuze e Guattari (2011) e nas contribuições de Rolnik (2018), a cartografia rompe com a lógica representacional dos métodos tradicionais e instaura outro regime epistemológico: aquele no qual pesquisar é implicar-se, produzir-se com o campo, deixar-se afetar e produzir realidade junto aos sujeitos.

Assim, os procedimentos metodológicos não seguem uma linearidade nem se organizam em protocolos rígidos. A cartografia se constitui como ética da presença, da escuta e da atenção, e ao consolidarmos esse processo em diálogo com educadores, como Freire (1987, 1992, 1996), convocamos a pesquisa a reconhecer-se, e ao corpo a pensar, sentir e agir, não como observador externo, mas enquanto parte, produto e produção. A pesquisa, nesta perspectiva, é implicada, pois não busca controlar o campo, mas acompanhar seus fluxos, suas contradições, seus gestos de criação e seus tensionamentos.



Ainda assim, é válido destacar seu caráter e abordagem, para assim validá-la enquanto modos operantes. De base qualitativa, é atravessada por noções descritivas-analíticas e eminentemente implicada por essa. E neste sentido, a opção da cartografia, decorre da articulação entre epistemologias decoloniais, para questionar modelos clássicos de investigação — lineares, neutros, universalistas — e propor metodologias que reconhecem a pluralidade de saberes e a potência educativa das experiências comunitárias, territoriais e institucionais. Trata-se de acompanharmos práticas de ensino, projetos de extensão e metodologias ativas não como objetos, mas como acontecimentos, territórios de força onde se produzem outras formas de vida e conhecimento.

### 3.1 MATERIAL EMPÍRICO: EXPERIÊNCIAS, ENCONTROS E ACONTECIMENTOS

O corpus da pesquisa é composto por:

- diários de campo produzidos ao longo de disciplinas de graduação e pós-graduação;
- narrativas de experiências vividas em sala de aula e em territórios extensionistas;
- entrevistas e depoimentos de participantes dos projetos *Transformação Organizacional* (1606/2024), *Finanças 360* (275/2024), *Escola de Gestão* (203/2024) e *Educação Financeira Sustentável* (15137/2007);
- documentos institucionais (planos de ensino, relatórios, registros administrativos);
- experiências sensíveis emergidas em metodologias ativas, vivências interdisciplinares e encontros formativos.

Esses materiais não são compreendidos como dados fixos, mas como acontecimentos que produzem pensamento, conforme Deleuze (2012). Cada registro é parte de uma rede de forças, afetos e agenciamentos que compõem o plano da experiência educativa. Assim, não há dado bruto: há processos em devir. E para tornar visível o conjunto de territórios, instituições e práticas que compõem o corpus empírico desta cartografia, organizamos, na Tabela 1, os principais projetos de extensão acompanhados ao longo da pesquisa. Esses projetos constituem o campo vivo no qual metodologias ativas, epistemologias decoloniais e experiências formativas se entrecruzam e produzem pensamento.



Tabela 1

Projeto	Processo / Ano	Objetivo Geral	Territórios Instituições Envolvidas	Principais Experiências Cartografadas
<b>Transformação Organizacional: Aplicação da Administração em Ambientes Públicos e Privados</b>	Processo UEM n.º 1606/2024	Desenvolver capacidades de análise organizacional e gestão a partir de vivências reais em organizações públicas e privadas.	Escolas municipais, unidades administrativas, empresas locais, instituições públicas diversas.	Acompanhamento de fluxos organizacionais; observação de rotinas de trabalho; produção de análises de campo; deslocamentos subjetivos diante de situações reais de gestão.
<b>Finanças 360</b>	Processo UEM n.º 275/2024	Promover educação financeira crítica considerando contextos sociais, consumo, crédito, endividamento e realidades dos participantes.	Escolas estaduais; organizações parceiras (GERAR); coletivos juvenis; espaços formativos diversos.	Atividades dialógicas; oficinas sobre consumo e crédito; narrativas de endividamento; experimentação metodológica ativa; relatos de transformação pessoal.
<b>Escola de Gestão</b>	Processo UEM n.º 203/2024	Desenvolver competências de gestão pública em diálogo com princípios participativos e territoriais, articulando teoria e prática.	Escolas municipais, Corpo de Bombeiros, UPAs, prefeituras, secretarias públicas diversas.	Vivências em serviços públicos; compreensão de rotinas e políticas; tensões entre normas e práticas; análises situadas; reconhecimento do território como produtor de conhecimento.
<b>Educação Financeira Sustentável</b>	Processo UEM n.º 15137/2007 (vigente em 2024)	Construir debates críticos sobre economia solidária, sustentabilidade, autogestão e finanças pessoais.	Escolas estaduais, cursos técnicos, turmas de ensino superior.	Palestras e rodas de conversa; articulação entre economia, filosofia e cotidiano; análise das condições materiais dos estudantes; produção de sentido a partir da experiência.

Fonte: elaboração própria autoria, 2025

### 3.2 ACOMPANHAMENTO CARTOGRÁFICO: MOVIMENTOS QUE CONSTITUEM O MÉTODO

A cartografia se desdobra em quatro movimentos que não são etapas, mas fluxos simultâneos:

1. Implicação — o pesquisador reconhece sua participação ativa nos processos observados; pesquisar é também transformar-se.
2. Atenção às forças — interessa menos o “o que aconteceu” e mais o “o que fez acontecer”: tensões, afetos, práticas, desejos, resistências.
3. Registro e escritura — escrever não é representar, mas compor com o real, produzir sentido junto à experiência.
4. Análise por intensidades — não se buscam categorias estáveis, mas agenciamentos: zonas onde saberes, corpos e territórios se encontram e criam algo novo.



Esse modo de acompanhar ressoa diretamente com a lógica das metodologias ativas e da extensão universitária, compreendidas aqui como dispositivos de desterritorialização do ensino tradicional.

### 3.3 EIXOS DE SENTIDO: ANÁLISE RIZOMÁTICA

A análise emergiu ao longo do processo e se organizou em três eixos rizomáticos, não definidos previamente, mas revelados pela própria experiência:

- Eixo 1 — Metodologias Ativas como práticas de criação  
Acompanhamento de práticas que produziram conhecimento a partir de experiências corporais, cartográficas, dialógicas e sensíveis.
- Eixo 2 — Extensão Universitária como prática decolonial  
Observação da extensão como território de encontro entre epistemologias, deslocamento da lógica acadêmica e co-criação de saberes.
- Eixo 3 — Alegria e Potência como fundamentos da educação  
Inspirado em Spinoza (2023) e Krenak (2020), compreende a alegria como aumento da potência de existir e, portanto, como categoria analítica.

Esses eixos não se articulam em uma ordem hierárquica, mas compõem um **rizoma**, uma rede móvel de conexões e atravessamentos que se atualiza em processo. São, portanto, linhas de análise, mas também linhas de fuga, permitindo pensar a educação para além dos formatos instituídos, acolhendo sua potência inventiva.

## 4 CARTOGRAFIAS DA EXPERIÊNCIA: METODOLOGIA COMO PRODUÇÃO DE MUNDO

Ao avançar para o campo empírico, torna-se necessário deslocar o entendimento convencional de metodologia. Em vez de um conjunto de técnicas aplicadas para validação científica, compreendemos a metodologia como um modo de produzir mundos, em consonância com Demo (1995), que enfatiza que pesquisa sem crítica não passa de tecnicismo. Na perspectiva decolonial que fundamenta esta investigação, a metodologia não pode ser reduzida a protocolo: ela é território de disputa, invenção e criação.

Assim, a metodologia deixa de ser instrumento neutro e assume-se como prática política, pois toda ação educativa é política, conforme argumenta Freire (1987, 1996). Metodologia, nesse sentido, não é caminho pré-definido, mas a própria travessia, o processo que abre possibilidades de leitura da realidade, problematização e conscientização. É neste encontro entre crítica, experiência e criação que se funda a cartografia como método.



Deleuze e Guattari (2011) ampliam essa compreensão ao propor que a metodologia opera como rizoma: múltipla, conectiva, imprevisível, desterritorializante. Não se trata de seguir etapas, mas de vibrar com o campo, de permitir que os fluxos de experiência definam os percursos analíticos. O método deixa de ser mapa e converte-se em movimento.

Alinhada às epistemologias decoloniais (Ferreira, 2023; Mignolo, 2017; Walsh, 2009), esta perspectiva desloca a centralidade dos modelos eurocêntricos de ensino, reconhecendo saberes periféricos, comunitários, indígenas e afro-brasileiros como constitutivos da produção de conhecimento. Assim, compreender metodologia como processo implica assumir sua dimensão desterritorializante, abrindo brechas para modos outros de conhecer e existir — modos que afirmam a vida, como enfatiza Krenak (2020; 2021; 2022).

Esse movimento nos conduz a outras formas de pensar, em que a coleta de dados torna-se o acompanhamento dos acontecimentos e tudo aqui que nos atravessa durante esse processo singularizante da educação, seus gestos de criação e suas forças de transformação. A metodologia, portanto, torna-se espaço de atravessamentos, afetos e construção coletiva. Esse entendimento abre caminho para examinarmos as metodologias ativas como práticas que instauram novas formas de aprender-inventando.

#### 4.1 METODOLOGIAS ATIVAS COMO PRÁTICAS DE CRIAÇÃO: QUANDO APRENDER VIRA EXPERIÊNCIA

As metodologias ativas, tal como formuladas por Demo (1995, 2009) e tensionadas por Freire (1987, 1996), rompem com o modelo bancário de educação ao convidarem o estudante a participar da criação de seu próprio conhecimento. Não se trata de um método a ser simplesmente aplicado, mas de uma postura epistemológica voltada ao diálogo, à autonomia, à criticidade e ao protagonismo dos sujeitos.

Freire (1996) afirma que ensinar é “criar possibilidades para a produção do conhecimento”, e não transferi-lo. Assim, as metodologias ativas só ganham sentido quando situadas na realidade concreta dos sujeitos — suas histórias, necessidades, territórios e mundos. É nesse encontro que o conhecimento se faz vivo. A seguir, apresento cartografias de experiências educativas que se configuram como resultados da investigação, não por sua dimensão descritiva, mas por sua potência em revelar agenciamentos e movimentos de aprendizagem.

“A sala de aula não era apenas um espaço de transmissão de conteúdo. Era um território de encontros, de atravessamentos, de criação coletiva. O modo como a educação era vivida ali não se restringia a metodologias tradicionais de ensino expositivo; ao contrário, cada aula era uma experimentação, um processo em devir, onde o aprendizado se construía na experiência, no corpo, no diálogo, na prática.” (Caderno de Campo, 2024)



#### **4.1.1 Metodologia como movimento: para além da técnica**

A metodologia, enquanto conceito central na produção do conhecimento, é frequentemente reduzida à aplicação de técnicas e procedimentos para validação científica. Ao adotar uma perspectiva decolonial, torna-se necessário desestruturar essa concepção instrumental e mecanizada, compreendendo a metodologia como participação na criação de novos modos de conhecer e existir. Demo (1995) destaca que a pesquisa não pode ser apenas um acúmulo de métodos, mas deve configurar-se como exercício crítico e reflexivo sobre a realidade; sem crítica, a metodologia converte-se em artifício tecnicista que impede a emancipação intelectual.

Neste sentido, a metodologia pode ser compreendida como movimento, uma prática que não apenas investiga realidades, mas também as transforma. Como defende Freire (1987, 1999), todo ato educacional é político, e a metodologia precisa ser situada numa prática dialógica, libertadora e problematizadora. A educação é processo de conscientização e construção coletiva do saber, e não simples transmissão de informações.

Por essa razão, não vemos a metodologia como conjunto de regras rígidas, mas como campo de experimentação e invenção, em consonância com Deleuze e Guattari (2011; 2012). Conhecer não significa seguir roteiros, mas criar percursos e conexões, inventando novos modos de pensar e agir. Essa visão desterritorializa a noção clássica de método, transformando a metodologia em rizoma — processo dinâmico, múltiplo e não hierárquico.

Ao trazermos essa concepção para a educação, percebemos que os métodos de ensino não podem estar voltados apenas à reprodução de modelos eurocêntricos e mercadológicos. Como argumenta Ferreira (2023), a educação superior precisa ser antirracista, democrática e decolonial, rompendo com estruturas que perpetuam desigualdades. Isso implica a adoção de metodologias que respeitem a diversidade de saberes e reconheçam os territórios e experiências dos sujeitos envolvidos.

Dessa forma, ao abordarmos a metodologia como processo des-reterritorializante, alinhado à epistemologia decolonial, compreendemos o método não apenas como meio, mas como espaço de disputa e invenção, onde se abrem brechas para outras formas de conhecimento e resistência. Krenak (2020) lembra que a educação não precisa ter função utilitária estrita: ela pode e deve ser espaço de experimentação, criação e afirmação da vida. Assim, a metodologia deixa de ser conjunto de técnicas para validar hipóteses e torna-se campo de atravessamentos, afetos e construção coletiva do conhecimento.

É nesse horizonte que as metodologias ativas ganham densidade: elas rompem com o modelo tradicional de ensino e propõem outras formas de aprender e experienciar a educação.



#### **4.1.2 Metodologias ativas: experienciar, criar e aprender**

As metodologias ativas partem do pressuposto de que o conhecimento não deve ser simplesmente entregue, mas co-construído pelo estudante, que se torna protagonista da própria aprendizagem. Segundo Demo (1995, 2009), o aprendizado só acontece quando há envolvimento crítico e autonomia do sujeito. Metodologias ativas, nesse sentido, não são apenas técnicas de ensino, mas uma postura epistemológica que exige reflexão, problematização e criticidade, em oposição ao modelo bancário de educação descrito por Freire (1987, 1996).

A educação tradicional tende a tratar o estudante como recipiente passivo em que o conhecimento é depositado pelo professor. Em contrapartida, a abordagem dialógica e problematizadora propõe uma aprendizagem significativa e libertadora, em que os sujeitos constroem conhecimento de forma interativa: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 25).

Diante disso, metodologias ativas não são neutras. Elas desafiam a lógica tradicional da universidade, ainda estruturada por epistemologias coloniais e eurocêntricas. Como argumenta Krenak (2020), a educação não precisa ser útil em sentido mercadológico, mas deve ser vivida como processo de expansão da vida. Nesse sentido, uma metodologia precisa conectar-se diretamente à realidade territorial vivida. É essa conexão que abre caminho para uma universidade em diálogo com a sociedade, compreendida como território de trocas e criação conjunta.

#### **4.1.3 Experimentando Metodologias Ativas: Narrativas da Sala de Aula**

A universidade, desde sua concepção moderna, tem sido estruturada em um modelo epistemológico eurocêntrico, baseado na tríade ensino, pesquisa e extensão. No entanto, se ensino e pesquisa foram historicamente privilegiados, a extensão permaneceu em um lugar marginalizado, muitas vezes reduzida a ações assistencialistas ou a uma via de mão única de transmissão de conhecimento. Mas e se pensarmos a extensão não como um apêndice da universidade, mas como uma prática metodológica em si mesma, radicalmente decolonial?

Aqui, propomos a extensão como metodologia decolonial, um conceito ainda não amplamente formulado, mas que emerge da necessidade de reconfigurar as práticas educativas, deslocando-se das bases coloniais e incorporando epistemologias do Sul Global. Inspiramo-nos, assim, na crítica de Paulo Freire (1987, 1996, 2000) sobre a necessidade de um ensino dialógico e libertador, e nos deslocamentos teóricos de Deleuze e Guattari (2011) para pensar a extensão como um processo de desterritorialização e reterritorialização do conhecimento.

A partir desse entendimento, a educação não pode ser reduzida a um processo linear e hierárquico. Pelo contrário, precisa ser rizomática, expandindo-se em múltiplas direções, como propõem Deleuze e Guattari (2011). O conhecimento, ao invés de ser um caminho único e



predeterminado, deve ser compreendido como um território em constante reconfiguração, onde as conexões entre diferentes saberes e práticas permitem a criação de novos mundos. Mas o que é Extensão Universitária?

A extensão é, segundo a Resolução n.º 029/2021-CEP, uma dimensão essencial da universidade, que promove a interação transformadora entre universidade e sociedade (UEM, 2021). Conforme o Plano Nacional de Extensão Universitária (Forproex, 2012), a extensão deve ser entendida como um processo interdisciplinar, político-educativo, cultural, científico e tecnológico, que articula ensino e pesquisa de forma indissociável.

Para ilustrar essa perspectiva, trazemos aqui algumas experiências de projetos de extensão que atuamos, conforme descrito nos *ANEXO A*, *ANEXO B*, *ANEXO C* e *ANEXO D*, e sob os quais os alunos atuaram, dentro dessa lógica, tensionando os limites institucionais da universidade e criando espaços de conhecimento desterritorializado e afirmativo:

**Transformação Organizacional: Aplicação da Administração em Ambientes Públicos e Privados (1606/2024):** Esse projeto buscou repensar a administração para além dos modelos empresariais tradicionais, incorporando saberes comunitários e experiências práticas da gestão pública; propondo aos alunos apreenderem nos territórios a partir da vivência em campo, utilizando de técnicas administrativas experienciadas em diferentes organizações, públicas e privadas. Aqui, o ensino da administração não é um ato neutro, mas sim um processo de construção coletiva. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, Processo 1606/2024, 2024)

**Finanças 360 (275/2024):** Uma proposta inovadora para ensinar educação financeira a partir de uma perspectiva do contexto social brasileiro, considerando as realidades concretas dos estudantes e suas relações com o consumo, o crédito e o endividamento. Inspirado na pedagogia de Paulo Freire, esse projeto utiliza metodologias ativas e dialógicas para que os participantes compreendam a dinâmica econômica que atravessa seus cotidianos. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, Processo 275/2024, 2024)

**Escola de Gestão (203/2024):** Esse projeto propõe uma gestão pública que se articula com os princípios da administração participativa e do planejamento democrático, deslocando os tradicionais modelos gerenciais em favor de um olhar mais territorializado e comprometido com as realidades locais; neste sentido, alunos e alunas vivenciaram em instituições públicas diferentes contextos, de escolas municipais, a instituição dos bombeiros militares, Unidades de Pronto Atendimento de Saúde (UPA), prefeituras, entre diferentes organizações públicas, para experienciar e produzir a partir do campo, dos fluxos que ali se apresentam, ou seja, se territorializam e desterritorializam. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, Processo 203/2024, 2024)

**Educação Financeira Sustentável (15137/2007):** Esse projeto tensiona a ideia de que educação financeira não deve ser apenas uma questão de adaptação ao sistema econômico vigente. Em vez disso,



propõe um debate crítico sobre formas alternativas de economia solidária, autogestão e desenvolvimento sustentável. Durante essa vivência, em palestras, fui capaz de alimentar a filosofia com a educação financeira, para dialogar sobre o mundo e suas condições que se apresentam para diferentes alunos, de ensino médio, profissionalizante e superior. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, Processo 15137/2007, 2024)

A universidade, ao se abrir à extensão, rompe com a ideia de que o saber acadêmico deve ser internalizado e protegido dentro de suas estruturas formais. Ao contrário, a extensão propõe um deslocamento, no qual o conhecimento é co-produzido em diálogos com os sujeitos e territórios que historicamente estiveram à margem do sistema universitário.

Diante desse contexto, a extensão não pode ser apenas um complemento das atividades acadêmicas. Defendemos aqui que a extensão pode ser compreendida como uma metodologia decolonial, pois desafia a lógica tradicional de ensino ao propor um processo horizontal, rizomático e intercultural de produção de conhecimento:

“Foi muito gratificante poder apresentar como a área de administração é uma ferramenta essencial para as organizações e como a administração está conectada em todos os setores das empresas. Ficou nítido que os jovens aprendiz podem compreender todas as informações e conhecimentos que foi apresentado a eles, aí meu ver o diferencial de um projeto de extensão é que como foi composto por alunos de administração da UEM e os mesmo já são profissionais atuantes em diversas áreas, com profundo conhecimento no mercado e suas áreas específicas, todas as apresentações foram feitas com muita dedicação pelos alunos, onde de maneira geral apresentaram satisfação com o conteúdo entregue, e afirmo também que esses projetos podem sim fazer a diferença na vida pessoal e profissional dos jovens que estão iniciando do mercado de trabalho, assim eles conseguem compreender melhor como é estar em um ambiente que está em plena mudança, e contando com profissionais e alunos conhecem a realidade dali, tornam especialistas nas áreas.” (Aluna em projeto Expertise, Entrevista cedida, 2024)

Ao contrário do modelo tradicional, em que a universidade se coloca como a detentora do saber e a sociedade como receptora passiva, a extensão decolonial reconhece que o conhecimento já está nos territórios. O papel da universidade, portanto, não é levar conhecimento, mas se implicar nos processos coletivos, criando formas de saberes compartilhados. O papel do professor não é o ato de conduzir o ensino, mas orientar acompanhando os alunos nas vivências e experiências em campo sob a ótica da educação:

“Participar do projeto de extensão Expertise, e do Finanças 360, parceria entre a UEM, o GERAR, e as Escolas Estaduais em Maringá, foi uma experiência extremamente enriquecedora. Foi muito bacana poder discutir os temas abordados nos módulos, e eu não senti dificuldades, já que estou no mercado de trabalho desde os meus 14 anos. Isso me deu a oportunidade de compartilhar minhas experiências e, principalmente, de ver a visão dos jovens que estão entrando no mercado agora. Foi interessante perceber as expectativas deles, como eles enxergam o ambiente de trabalho e como as empresas têm atuado com os aprendizes, especialmente no que diz respeito à liderança. Foi notável como os temas discutidos no projeto estavam totalmente alinhados com as disciplinas que estamos estudando. O impacto desse projeto de extensão vai além do aprendizado acadêmico. Tenho certeza que teve um efeito positivo na vida dos participantes e na formação de uma visão mais crítica e realista do mercado. O projeto nos permitiu não só desenvolver competências profissionais, mas também



adquirir uma nova percepção sobre a importância do engajamento das empresas no desenvolvimento dos seus colaboradores, especialmente os mais jovens. Ao meu ver foi um retorno valioso para a sociedade, pois além de promover o crescimento individual, esse tipo de iniciativa também ajuda a formar cidadãos mais preparados e conscientes, capazes de contribuir para um mercado de trabalho mais dinâmico e justo. A participação nesse projeto me proporcionou uma experiência incrível de aprendizado e crescimento pessoal. O impacto da extensão na educação foi profundo, mostrando que a aprendizagem vai além da sala de aula e tem o poder de transformar a vida das pessoas, preparando-as para os desafios reais da sociedade e do mercado de trabalho. O retorno para a comunidade foi visível, e o resultado dessa troca de experiências foi, sem dúvida, muito positivo.” (Aluno, entrevista projeto Finanças 360, 2024)

Essa perspectiva ressoa com as críticas de Walter Mignolo (2017) à colonialidade do saber, que historicamente excluiu epistemologias indígenas, africanas e populares. Para romper com essa lógica, é necessário descolonizar não apenas os conteúdos, mas também as metodologias, promovendo práticas que reconheçam os saberes locais como centrais na produção acadêmica.

Esse deslocamento teórico se aproxima do que Rolnik (2018) chama de cartografia de afetos, em que a educação é vista não como um espaço de transmissão de informações, mas como um processo de criação compartilhada. No mesmo sentido, Krenak (2020) propõe que o conhecimento deve ser um fluxo de vida, um encontro que expande as possibilidades de existência. Assim, propomos o conceito de metodologias decoloniais, que pode ser compreendido a partir dos seguintes princípios:

- Desterritorialização do Conhecimento – O saber não pertence exclusivamente à universidade; ele se constitui no encontro entre diferentes realidades e práticas sociais.
- Co-criação e Horizontalidade – O conhecimento não é imposto de cima para baixo, mas surge do diálogo e da experiência vivida.
- Epistemologias do Sul – Incorporamos saberes indígenas, afrodescendentes, comunitários e populares como centrais na construção do pensamento crítico.
- Aprendizagem como Processo Vivo – O aprendizado se dá na prática, na experiência, na experimentação, e não apenas na abstração teórica.

Dessa forma, a extensão universitária se torna mais do que um projeto acadêmico; ela é um dispositivo de resistência e reinvenção do próprio sentido da educação. Portanto, ao discutirmos a educação a partir de metodologias decoloniais, rompemos com a ideia de que o aprendizado precisa sempre servir a um propósito utilitário. Como propõe Ailton Krenak (2020, 2021, 2022), a vida não é útil, e a educação também não precisa ser. Afinal, por que estudamos filosofia? Não para ganhar dinheiro, mas porque o pensamento nos atravessa e nos transforma. Por que aprendemos sobre história? Não porque isso será cobrado em uma prova, mas porque compreender o passado nos permite imaginar mundos possíveis.

A extensão universitária, dentro dessa lógica, não pode ser reduzida a um instrumento técnico de capacitação ou treinamento. Ela precisa ser um território de criação, onde o saber não está preso à



sua utilidade imediata, mas se expande pela própria experiência da aprendizagem. Neste sentido, reafirmamos, com Spinoza (2023), que a educação deve ser uma produção da alegria, um campo onde o pensamento encontra afetos que ampliam nossa potência de agir. Como diz o filósofo:

"A potência de um efeito é definida pela potência de sua causa, à medida que sua essência é explicada ou definida pela essência de sua causa" (Spinoza, 2023, p. 216).

Aqui, reafirmamos a necessidade de deslocar os conceitos institucionalizados da educação para abrir espaços de criação, experimentação e novas subjetividades. Como diria Deleuze (2012), o verdadeiro aprendizado não está na transmissão mecânica do saber, mas na experiência do aprender.

#### 4.2 A EXTENSÃO COMO METODOLOGIA DECOLONIAL: UM PROCESSO DE DESTERRITORIALIZAÇÃO

Pensar a extensão universitária como prática decolonial exige deslocar o olhar para além da estrutura histórica que a confinou à margem da vida acadêmica. Desde sua formulação moderna, a universidade organizou-se sobre um projeto epistemológico eurocêntrico, no qual ensino e pesquisa ocuparam o centro operacional e simbólico, enquanto a extensão permaneceu como apêndice, muitas vezes reduzida a ações assistencialistas ou à reprodução de uma lógica de transferência unidirecional de saber. No entanto, quando observada cartograficamente, a extensão não aparece como terceiro elemento da tríade, mas como força que desterritorializa a própria organização do conhecimento. Ela opera rachaduras, cria vazios, abre espaços. A extensão, assim compreendida, não se limita a complementar o ensino: ela o desestabiliza.

Essa perspectiva encontra eco na crítica freireana à educação como domesticação. Freire (1987, 1996, 2000) insiste que o conhecimento não pode ser depositado; ele precisa ser produzido no encontro entre sujeitos que interrogam a realidade. A extensão, quando tomada como acontecimento, aproxima-se dessa postura dialógica e libertadora, porque desloca a universidade de seu centro e a obriga a atravessar territórios, corpos, narrativas e experiências que não cabem no modelo escolar clássico. Ela expõe a universidade ao mundo – e, ao fazer isso, expõe suas próprias ausências. Trata-se, portanto, de uma prática que descentra, que desestabiliza, que desterritorializa.

A partir de Deleuze e Guattari (2011), compreendemos desterritorializar como romper com as formas instituídas para permitir que algo outro se produza. A extensão, nesse sentido, é menos uma atividade e mais um movimento: um deslocamento do conhecimento para fora de suas fronteiras disciplinadas, permitindo sua circulação entre saberes indígenas, comunitários, populares, profissionais, familiares e institucionais. Em lugar do mapa hierárquico e estratificado, surge um rizoma – uma expansão multidirecional, sem ponto fixo, capaz de conectar mundos que a lógica acadêmica tradicional separa.



É nesse horizonte que as práticas extensionistas que atravessaram esta pesquisa se tornam relevantes. Elas não aparecem aqui como projetos isolados ou como unidades metodológicas, mas como campos de força que convocam o pensamento. Quando estudantes entram em escolas municipais, prefeituras, unidades de saúde, organizações sociais, empresas e coletivos juvenis, não estão apenas “aplicando conceitos de administração”: estão se deixando atravessar pelas realidades que encontram. Aprendem administração no ruído dos corredores, no imprevisto das práticas, na precariedade das estruturas, na inventividade das soluções cotidianas. Aprendem finanças ao escutar histórias de endividamento, expectativas, sofrimentos e estratégias de sobrevivência. Aprendem gestão pública na fricção entre normas institucionais e o mundo vivido dos trabalhadores. Aprendem educação financeira quando, ao falar de crédito e consumo, percebem que suas próprias decisões econômicas estão atravessadas por condições materiais, familiares e afetivas que nenhuma cartilha explica.

Esses movimentos não são descrições metodológicas, mas cartografias. Eles indicam que a extensão é sempre um território movente, onde saber e vida se confundem. Ao contrário do que propõe a racionalidade moderna – segundo a qual a universidade detém o conhecimento e a sociedade o recebe –, a extensão decolonial revela que o conhecimento já está no território. O papel da universidade deixa de ser conduzir e passa a ser escutar. Como afirmam as epistemologias do Sul, romper com a monocultura do saber exige reconhecer a legitimidade das experiências que emergem de corpos historicamente subalternizados (MIGNOLO, 2017; WALSH, 2009; SANTOS, 2018). A extensão, enquanto acontecimento, é esse encontro entre universos epistemológicos que a academia costuma manter separados.

A vivência extensionista produz, portanto, um duplo deslocamento. De um lado, desloca o estudante: ele deixa de ser receptor e passa a ser co-autor de processos de conhecimento que se materializam no território. De outro, desloca a própria universidade: ela se vê obrigada a repensar suas fronteiras, seus critérios de validação e suas formas de legitimar o saber. Nesse processo, emerge uma horizontalidade que não é abstrata, mas vivida. Estudantes relatam que a extensão lhes permitiu reconhecer sua própria voz, perceber que seus conhecimentos profissionais também têm valor, compreender que aquilo que aprendem na universidade ganha sentido quando se encontra com a vida concreta. A extensão, assim, opera transformações subjetivas. Ela aumenta a potência de agir, no sentido spinozano (SPINOZA, 2023). Ela cria mundos possíveis.

Esse aumento de potência não é mero efeito pedagógico: é força política. A extensão decolonial rompe com a lógica utilitarista que tenta capturar a educação nos moldes do mercado. Krenak (2020, 2021) insiste que a vida não precisa ser útil, e a educação tampouco. Quando estudantes e docentes entram em campo sem um objetivo instrumental predeterminado, abre-se espaço para o inesperado. Para o gesto. Para a criação. Para o afeto. É nesse sentido que a extensão se torna metodologia: não como manual, mas como modo de existir. Um modo que se faz no entre: entre universidade e território,



entre conhecimento acadêmico e saber da experiência, entre o professor e o aluno, entre o que já sabemos e aquilo que ainda não sabemos que podemos aprender.

A extensão universitária, compreendida cartograficamente, não se encerra em relatórios, nem se define por objetivos previamente estabelecidos. Ela produz corpo, desloca fronteiras, cria percursos. Ela é, ao mesmo tempo, desterritorialização e reterritorialização: ao despedaçar a rigidez acadêmica, permite que outras formas de saber se enraízem. Ela é movimento ético, estético, político e epistemológico. É devir.

Diante disso, defendemos que a extensão não deve ser tratada como complemento do ensino, mas como prática decolonial que reconfigura radicalmente a educação. Não se trata de levar conhecimento ao território, mas de permitir que o território produza conhecimento com a universidade. Não se trata de aplicar metodologias, mas de inventá-las na experiência. Não se trata de cumprir horas, mas de produzir encontros. A extensão, neste texto, é afirmada como força que expande a vida, como acontecimento que aumenta a potência dos sujeitos, como espaço-tempo em que a educação pode finalmente se reconectar com sua dimensão mais vital: a criação.

#### 4.3 ALEGRIA E POTÊNCIA COMO EFEITOS DO CAMPO: QUANDO A EXTENSÃO PRODUZ OUTROS MODOS DE EXISTIR

A alegria que emerge nesta cartografia não nasce dos conceitos, mas das experiências vividas nos territórios onde a extensão se realizou. Ela aparece nos corpos que atravessam escolas, empresas, prefeituras, unidades de saúde, coletivos juvenis; surge quando o estudante se vê convocado a pensar diante de situações concretas que nenhum conteúdo teórico poderia antecipar; e se intensifica no instante em que alguém percebe que sabe — que pode — que é capaz de agir no mundo.

É no campo — e apenas no campo — que a alegria toma forma.

Durante os encontros dos projetos de extensão, especialmente no Finanças 360 e nas ações junto aos jovens aprendizes, a alegria surgiu como surpresa. Não era algo programado no plano de aula, não estava previsto nos relatórios dos processos, nem poderia ser capturado por indicadores oficiais. Ela aparecia quando um estudante dizia: “*melhorei minha comunicação e isso refletiu no meu emprego*”; ou quando outro relatava que trabalhar com adolescentes o fez reconhecer suas próprias experiências profissionais como conhecimento válido. Esse reconhecimento, ainda que simples na fala, representa adensamento subjetivo: uma variação na potência de existir, no sentido de Spinoza (2023), porque amplia a capacidade de pensar e de agir.

No Transformação Organizacional, a alegria se manifestou nos deslocamentos silenciosos: estudantes que chegaram tímidos e inseguros voltaram dos campos dizendo que “conseguiam dialogar com gestores”, que “sabiam observar fluxos”, que “entenderam que administração não é só teoria, mas



vida acontecendo”. O território, ao invés de ameaça, tornou-se espaço de reconhecimento. É nesse reconhecimento que a potência se expande: quando alguém percebe que pode mais do que imaginava.

No Escola de Gestão, ao acompanhar rotinas em prefeituras, UPAs e escolas municipais, a alegria não estava apenas no êxito das tarefas — mas no fato de que os estudantes circulavam por espaços públicos como sujeitos ativos, capazes de analisar, questionar, propor e compreender a complexidade institucional. O campo lhes devolvia uma imagem mais ampla de si mesmos. Como diria Freire (1996), era a passagem do “ser para o outro” para o “ser com o outro”: e essa passagem é alegria.

Já no Educação Financeira Sustentável, a alegria emergiu daquilo que parecia frágil: o espanto. Ao discutir crédito, consumo, desejo, endividamento, desigualdade e sobrevivência com turmas de ensino médio, técnico e superior, estudantes enxergaram que a economia — muitas vezes reduzida a números e gráficos — é, antes de tudo, experiência. Alguns relataram que “entenderam a si mesmos” ao ensinar. Esse é o ponto em que a extensão vira dobra: ensinando, aprende-se. Aprendendo, transforma-se. E nessa transformação — que é simultaneamente epistemológica e afetiva — aparece a alegria enquanto expansão da potência de existir.

Essas experiências demonstram que alegria e potência não são conceitos abstratos, mas efeitos concretos produzidos no encontro entre sujeitos e territórios. A alegria brota quando a prática extensionista rompe com a lógica da tristeza institucional — aquela que restringe, silencia, hierarquiza, disciplina — e abre espaço para que os estudantes possam afirmar suas singularidades. Trata-se, portanto, de uma alegria politicamente situada: ela emerge da criação de condições para que o sujeito possa se afirmar como autor da própria prática.

Deleuze (2012) afirma que aprender é sempre um devir — algo que nos desloca do lugar em que estávamos. A extensão produz esse devir porque nos tira de nossas posições institucionais habituais. A alegria aparece no instante em que esse deslocamento torna possível outra forma de existir na educação. Ela é a marca de que o território ensinou algo que o currículo sozinho não poderia ensinar.

Ela é o rastro visível da potência.

Assim, alegria, potência e extensão aparecem neste eixo como três movimentos de um mesmo processo: a criação de mundos. Quando um estudante reconhece que seu conhecimento tem valor, quando encontra no território um espaço de diálogo, quando percebe que pode intervir e contribuir, quando compreende que suas experiências importam — algo nele se amplia. Essa ampliação o não é mero ganho pedagógico; é gesto ontológico. É produção de vida.

Por isso, neste eixo, alegria não encerra o texto — ela o inaugura. É a via pela qual compreendemos que os processos educativos que atravessam metodologias ativas e práticas extensionistas não servem apenas para formar competências, mas para formar mundos. Aprender, aqui, significa existir de outro modo. E existir de outro modo é sempre um gesto alegre.



Assim, ao cartografar metodologias ativas, práticas extensionistas e experiências que produziram alegria e potência no campo, esta pesquisa afirmou a educação como um território em devir, atravessado por forças, disputas e criações que extrapolam a função utilitária da universidade. Desterritorializar a educação, aqui, significou acompanhar os modos pelos quais a extensão desestabiliza o lugar do conhecimento e redistribui a palavra, permitindo que outros mundos sejam pensados, vividos e anunciados. É a partir dessas experiências, desses encontros e desses deslocamentos que, nas considerações finais, retomamos os caminhos percorridos, problematizamos seus limites e apontamos possibilidades para seguir criando uma educação que afirme, antes de tudo, a vida.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises produzidas ao longo desta cartografia revelam que a educação, quando atravessada pela extensão universitária e por metodologias ativas, deixa de ser um dispositivo de reprodução e torna-se um campo de criação. Ao acompanhar os movimentos, afetos, tensões e deslocamentos vividos nos territórios extensionistas, de escolas municipais, unidades de saúde, empresas, coletivos juvenis, prefeituras, espaços formativos e cotidianos de estudantes, torna evidente que o conhecimento não se limita ao espaço institucional da universidade. Ele emerge no encontro, como propõe Spinoza (2023), produz alegria quando amplia a potência de agir dos sujeitos envolvidos.

A extensão universitária, observada aqui não como apêndice administrativo, mas como metodologia decolonial, desloca radicalmente a forma como compreendemos o ensino superior. O que se viu no campo empírico durante o viver nos projetos Transformação Organizacional, Finanças 360, Escola de Gestão e Educação Financeira Sustentável foi a produção de mundos: estudantes que aprenderam ao escutar; professores que ensinaram ao acompanhar; territórios que ensinaram sem pretender ensinar. A extensão operou como força que desestabiliza hierarquias, rompe fronteiras e cria um espaço de coautoria entre universidade e sociedade.

Essa experiência mostrou que a aprendizagem não está contida na linearidade dos conteúdos, mas na intensidade dos encontros. Em muitas situações narradas, o aprendizado se dava no gesto, na improvisação, na escuta, na análise sensível de uma situação concreta: o diálogo com gestores públicos, a vivência de fluxos organizacionais, o relato de um jovem endividado, a reflexão sobre consumo e sobrevivência, a observação do cotidiano de trabalhadores da saúde ou da educação. Cada uma dessas experiências produziu variações de potência, pequenas e grandes alegrias, deslocamentos subjetivos, marcas que não podem ser capturadas por indicadores quantitativos, mas que compõem a espessura ética e existencial da formação.

Ao mesmo tempo, esta cartografia reforça que a extensão é, em sua natureza, um território de conflito. Ela expõe a universidade às contradições sociais, aos limites das políticas públicas, às



desigualdades históricas que atravessam corpos e instituições. É nesse contato com a realidade que a extensão se torna também instrumento político de descolonização do saber, pois convoca a universidade a reconhecer epistemologias que ela mesma produziu como marginais. Como afirmam Mignolo (2017) e Walsh (2009), é nesse gesto de deslocamento que se rompe com a monocultura das epistemologias hegemônicas.

Os efeitos observados ao longo da pesquisa indicam que a extensão, quando vivida de modo implicado e dialógico, produz transformações que extrapolam os espaços acadêmicos. Ela devolve aos sujeitos sua própria capacidade de pensar, cria experiências de reconhecimento, fortalece vínculos comunitários e possibilita que estudantes compreendam sua prática profissional não como tarefa instrumental, mas como gesto ético e político. A alegria que emerge dessas experiências é uma alegria situada, concreta, produzida no corpo, mas também produzida no fluxo, durante o territorializar, nesse sentido, mais do que afeto, é indicador da produção de vida, como diria Krenak (2020).

Assim, as considerações finais deste estudo não encerram a investigação, porque uma cartografia não termina: ela se interrompe. Os movimentos aqui descritos permanecem abertos, exigindo novas perguntas, novos deslocamentos e novos encontros. O que se afirma, contudo, é a necessidade de que a extensão universitária seja reivindicada como prática metodológica, epistemológica e política — não acessória, mas central na formação de sujeitos críticos e criadores.

Por fim, esta pesquisa demonstra que uma educação comprometida com a vida, com a diferença e com a pluralidade só pode existir se for atravessada por práticas que desterritorializem o saber. Extensão, metodologias ativas e epistemologias decoloniais convergem ao afirmar que aprender é sempre um devir: um processo de criação coletiva, uma abertura ao mundo, uma expansão de potência. Que a universidade possa, assim, reconhecer-se nesse movimento e permitir que novos mundos continuem a nascer em seus encontros.



**REFERÊNCIAS**

- Brandão, Carlos Rodrigues. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 2002.
- Brandão, Carlos Rodrigues. A educação como cultura. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.
- Deleuze, Gilles. Proust e os signos. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.
- Deleuze, Gilles. Diferença e repetição. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- Deleuze, Gilles. Lógica do sentido. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- Deleuze, Gilles. Espinosa: filosofia prática. São Paulo: Escuta, 2002.
- Deleuze, Gilles; Guattari, Félix. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. v. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 2011.
- Deleuze, Gilles; Guattari, Félix. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. v. 2. Rio de Janeiro: Editora 34, 2012.
- Deleuze, Gilles; Guattari, Félix. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. v. 3. Rio de Janeiro: Editora 34, 2012.
- Deleuze, Gilles; Guattari, Félix. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. v. 4. Rio de Janeiro: Editora 34, 2012.
- Deleuze, Gilles; Guattari, Félix. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. v. 5. Rio de Janeiro: Editora 34, 2012.
- Deleuze, Gilles; Guattari, Félix. O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 2010.
- Deleuze, Gilles; Guattari, Félix. Kafka: por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago, 1977.
- Demo, Pedro. Metodologia científica em ciências sociais. São Paulo: Atlas, 1995.
- Demo, Pedro. Educação e conhecimento: relação necessária, insuficiente e controversa. Petrópolis: Vozes, 2009.
- Dewey, John. Experience and education. New York: Macmillan, 1938.
- Ferreira, Roseli. Educação superior antirracista: desafios contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2023.
- Forproex – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão. Plano Nacional de Extensão Universitária. Brasília, 2012.
- Freire, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- Freire, Paulo. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- Freire, Paulo. Extensão ou comunicação? 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- Freire, Paulo. Pedagogia da esperança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.



- Gallo, Silvio. A escola e a máquina de governar: ensaios sobre o poder e a educação. Campinas: Papirus, 2017.
- Hernández, Fernando. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- Illich, Ivan. Sociedade sem escolas. Petrópolis: Vozes, 2019.
- Kincheloe, Joe L. Conhecimento crítico e educação. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- Krenak, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- Krenak, Ailton. A vida não é útil. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.
- Krenak, Ailton. O amanhã não está à venda. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- Maldonado-Torres, Nelson. On the coloniality of being. *Cultural Studies*, v. 21, n. 2–3, p. 240–270, 2007.
- Mignolo, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, n. 94, 2017.
- Mignolo, Walter; Walsh, Catherine. On decoloniality: concepts, analytics, praxis. Durham: Duke University Press, 2017.
- Quijano, Aníbal. Coloniality of power, Eurocentrism, and Latin America. *Nepantla*, v. 1, n. 3, p. 533–580, 2000.
- Rolnik, Suely. Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- Santos, Boaventura de Sousa. A gramática do tempo. São Paulo: Cortez, 2018.
- Segato, Rita Laura. La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda. Buenos Aires: Prometeo, 2014.
- Spinoza, Baruch. Ética. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.
- Universidade Estadual de Maringá. Resolução n.º 029/2021-CEP: Diretrizes da Extensão Universitária. Maringá, 2021.
- Universidade Estadual de Maringá. Processo n.º 1606/2024 – Transformação Organizacional. Maringá: UEM, 2024.
- Universidade Estadual de Maringá. Processo n.º 275/2024 – Finanças 360. Maringá: UEM, 2024.
- Universidade Estadual de Maringá. Processo n.º 203/2024 – Escola de Gestão. Maringá: UEM, 2024.
- Universidade Estadual de Maringá. Processo n.º 15137/2007 – Educação Financeira Sustentável. Maringá: UEM, 2024.
- Walsh, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2009.



Walsh, Catherine. Pedagogías decoloniales. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2022.

