


O SERVIDOR TÉCNICO-ADMINISTRATIVO COMO AGENTE DE TRANSFORMAÇÃO INSTITUCIONAL: EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E POLÍTICAS SOCIAIS EM DISPUTA

THE TECHNICAL-ADMINISTRATIVE STAFF AS AGENTS OF INSTITUTIONAL TRANSFORMATION: UNIVERSITY EXTENSION, ANTI-RACIST EDUCATION, AND SOCIAL POLICIES IN DISPUTE

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.050-045>

Erivelton de Lima da Cruz

Mestrando em Políticas Sociais e Direitos Humanos (UCPel)

Instituição acadêmica: Universidade Federal de Pelotas (UFPe) / Universidade Católica de Pelotas (UCPel)

E-mail: erivelton.cruz@ufpel.edu.br

RESUMO

O presente capítulo relata a experiência do Ciclo Permanente de Atividades de Educação Antirracista (CPAEA), projeto de extensão universitária da Universidade Federal de Pelotas (UFPe), coordenado e executado por um Técnico Administrativo em Educação (TAE). O estudo configura-se como relato de experiência de natureza qualitativa, com base em registros institucionais, observação participante e análise documental. A pesquisa parte do pressuposto de que o servidor técnico-administrativo pode ocupar uma posição de agente de transformação institucional, e não apenas de suporte operacional, quando sua prática é informada por formação crítica e comprometimento político. A análise articula três dimensões: a prática extensionista antirracista construída no âmbito do CPAEA; a formação acadêmica em nível de mestrado no campo das políticas sociais e dos direitos humanos; e o marco normativo e teórico que estrutura a educação superior pública no Brasil. A análise mobiliza referenciais do pensamento negro e das teorias decoloniais (Nilma Lino Gomes, Frantz Fanon, bell hooks e Audre Lorde) para situar a prática do CPAEA no interior das disputas que atravessam a universidade pública brasileira contemporânea. Os resultados evidenciam que a posição institucional do TAE, frequentemente subalternizada na estrutura universitária, pode ser reocupada como lugar de enunciação política e pedagógica. Conclui-se que a articulação entre prática extensionista e formação acadêmica constitui condição para o exercício pleno da função pública comprometida com o enfrentamento do racismo estrutural.

Palavras-chave: Educação antirracista; Extensão universitária; Técnico-administrativo em educação; Políticas sociais; Decolonialidade.

ABSTRACT

This chapter reports the experience of the Ciclo Permanente de Atividades de Educação Antirracista (CPAEA), a university extension project at the Universidade Federal de Pelotas (UFPel), coordinated and executed by an Education Administrative Technician (TAE). The study is configured as a qualitative experience report, based on institutional records, participant observation and documentary analysis. The research argues that the technical-administrative civil servant can occupy a position as an agent of institutional transformation, and not just operational support, when their practice is informed by critical training and political commitment. The analysis articulates three dimensions: the anti-racist extension practice built within CPAEA; the academic training at master's level in social policies and human rights; and the normative and theoretical framework structuring public higher education in Brazil. The analysis draws on Black thought and decolonial theories, especially Nilma Lino Gomes, Frantz Fanon, bell hooks and Audre Lorde, to situate CPAEA's practice within the disputes that cross the contemporary Brazilian public university. The results show that the TAE's institutional position, frequently subordinated within the university structure, can be reoccupied as a site of political and pedagogical enunciation. It is concluded that the articulation between extension practice and academic training constitutes a condition for the full exercise of public function committed to confronting structural racism.

Keywords: Anti-racist education; University extension; Education administrative technician; Social policies; Decoloniality.

1 INTRODUÇÃO

A universidade pública brasileira é um campo de contradições. Reproduz hierarquias raciais, de classe e de gênero, mas também é o espaço onde resistências e propostas de transformação social se organizam. Os Técnicos Administrativos em Educação (TAEs) ocupam, nesse campo, uma posição peculiar: são parte indispensável do funcionamento institucional, mas raramente são reconhecidos como sujeitos políticos ou pedagógicos. A dicotomia entre trabalho intelectual e técnico-administrativo, herdada das estruturas universitárias modernas, mantém esses servidores em subalternidade simbólica que não corresponde às competências e responsabilidades exercidas no cotidiano.

O presente capítulo parte de uma experiência situada. O autor é TAE na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), onde coordena e executa o Ciclo Permanente de Atividades de Educação Antirracista (CPAEA), projeto de extensão universitária voltado à promoção de uma cultura de respeito, equidade e justiça racial na comunidade acadêmica e em seu entorno. Concomitantemente, cursa mestrado em Políticas Sociais e Direitos Humanos na Universidade Católica de Pelotas (UCPel), o que permite articular a prática

extensionista com um conjunto de referenciais teóricos que dão inteligibilidade às dinâmicas de exclusão e resistência presentes no cotidiano universitário.

O argumento central deste texto é simples: a posição do TAE não precisa ser vivida exclusivamente como posição de suporte técnico-administrativo. Ela pode ser reocupada, quando informada por formação crítica e comprometimento político, como lugar de enunciação pedagógica e de disputa por uma universidade mais justa. O CPAEA é, nesse sentido, não apenas um projeto de extensão: é uma forma de exercício de uma função pública comprometida com a superação do racismo. Esse deslocamento tem implicações para a teoria da gestão universitária e para a prática dos TAEs.

O argumento responde a um contexto mais amplo. A Resolução CNE/CES nº 7/2018 estabeleceu que no mínimo 10% da carga horária dos cursos de graduação deve ser destinada à extensão universitária, tornando-a obrigatória e curricularizada. Esse marco normativo abriu novas possibilidades para que servidores técnico-administrativos assumissem protagonismo na condução de projetos extensionistas, um protagonismo que, no entanto, ainda carece de reconhecimento institucional efetivo. Ao mesmo tempo, a expansão das políticas afirmativas no ensino superior brasileiro, especialmente após a Lei nº 12.711/2012, alterou significativamente o perfil do corpo discente das universidades federais, criando demandas concretas por práticas pedagógicas e administrativas mais inclusivas.

A inserção da pauta antirracista nas universidades públicas não é, portanto, uma escolha individual de servidores comprometidos, embora também seja isso. Ela é, sobretudo, uma exigência que decorre das transformações na composição da comunidade universitária e das mudanças no marco normativo da educação superior. Adiar essa inserção mantém a universidade em descompasso com a sociedade e perpetua a violência simbólica e material que atinge estudantes, servidores e comunidades racializadas.

O estudo configura-se como um relato de experiência de natureza qualitativa. Os dados que o sustentam provêm de registros institucionais do CPAEA, da observação participante do autor como coordenador e executor do projeto, e da análise documental de materiais produzidos ao longo das atividades. A análise é orientada por referenciais do pensamento negro e das teorias decoloniais, articulados com a literatura sobre extensão universitária, políticas sociais e direitos humanos. A escolha por essa abordagem responde a uma decisão política: o conhecimento sobre o racismo precisa dialogar com as tradições intelectuais que o tomaram como objeto.

O capítulo está organizado em cinco seções. A primeira apresenta o referencial teórico, articulando a posição do TAE na estrutura universitária, a concepção de extensão como espaço de disputa, os fundamentos da educação antirracista e a noção de racismo estrutural. A segunda descreve a metodologia adotada. A terceira relata a experiência do CPAEA em sua origem, estrutura, atividades e impactos observados. A quarta analisa a articulação entre prática extensionista, formação acadêmica e posição institucional do TAE, identificando tensões e limites. A quinta tece as considerações finais, indicando

contribuições e limites da experiência relatada para os campos da extensão universitária e das políticas sociais.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 A POSIÇÃO DO TAE NA ESTRUTURA UNIVERSITÁRIA

A estrutura das universidades federais brasileiras distribui seus trabalhadores em duas grandes categorias funcionais: docentes e técnico-administrativos. Essa divisão não é apenas funcional: ela carrega uma hierarquia implícita que tende a reservar aos TAEs o lugar de quem "apoia" e aos docentes o lugar de quem "pensa" e "produz conhecimento". Essa hierarquia tem consequências concretas: nas disputas por reconhecimento institucional, nas políticas de carreira, na distribuição dos espaços de fala e nas decisões sobre o que a universidade faz e para quem ela serve.

A divisão hierárquica entre docentes e técnico-administrativos remonta às próprias origens da universidade moderna brasileira, marcada por uma concepção de academia como espaço de produção e transmissão de saber pelos "professores", com auxílio operacional de funcionários administrativos. Essa concepção, embora juridicamente superada por marcos como o PCCTAE, persiste nas culturas institucionais, nos procedimentos de avaliação e nas representações sobre o trabalho universitário. O servidor é, com frequência, percebido como aquele que "viabiliza" o trabalho intelectual, mas não como aquele que o produz.

Castel (1998), ao analisar as metamorfoses da questão social no capitalismo contemporâneo, distingue zonas de integração, vulnerabilidade e desfiliação. Aplicada à estrutura universitária, essa chave analítica permite identificar que os TAEs frequentemente ocupam uma zona de integração precária: presentes, necessários ao funcionamento institucional, mas não plenamente reconhecidos como sujeitos do projeto da universidade. Quando o racismo entra na equação (e no Brasil ele sempre entra), o quadro se agrava para servidores negros, indígenas e de outros grupos historicamente minorizados, que enfrentam camadas adicionais de subordinação institucional.

A Lei nº 11.091/2005, que estrutura o Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, define o cargo como aquele que exerce "atividades de suporte ao ensino, à pesquisa e à extensão". A palavra "suporte" é sintomática: ela posiciona o servidor técnico-administrativo em relação de subordinação funcional às atividades que seriam "a verdadeira universidade". Essa definição legal codifica uma hierarquia que, na prática cotidiana, se traduz em invisibilidade institucional, dificuldades de acesso a recursos para projetos e exclusão dos espaços onde as decisões estratégicas são tomadas.

A própria Lei nº 12.014/2009, que alterou o artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi um marco no reconhecimento dos TAEs como profissionais da educação. No entanto, esse reconhecimento jurídico encontra limites práticos importantes. Como apontam Furtado (2020) e Roskopf

(2020), em estudos sobre os TAEs nos Institutos Federais, há um descompasso significativo entre a formação acadêmica desses servidores (frequentemente em nível de mestrado e doutorado) e o reconhecimento institucional de suas competências. Esse descompasso produz frustração, desperdício de capital intelectual e, em última análise, prejuízo para as próprias instituições.

Contudo, posições estruturais não determinam completamente as práticas. Bourdieu (2004) argumenta que o campo universitário é um espaço de disputas em que agentes com diferentes capitais (econômico, cultural, social, simbólico) travam batalhas pelo monopólio da autoridade intelectual e pelo poder de definir o que conta como conhecimento legítimo. Nessas disputas, o servidor que assume uma posição de protagonismo político e pedagógico subverte, de certa forma, a lógica dominante do campo, não sem resistências.

2.2 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO ESPAÇO DE DISPUTA

A Política Nacional de Extensão Universitária (Forproex, 2023) define a extensão como um processo interdisciplinar, educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa, possibilitando a transformação da realidade e o fortalecimento da função social da universidade. Essa definição é resultado de décadas de disputas no interior do campo universitário; disputas entre concepções que entendem a extensão como transferência de conhecimento para a comunidade e concepções que a entendem como diálogo entre saberes.

Freire (2011) foi um dos primeiros a nomear essa tensão com precisão. Em "Extensão ou Comunicação?", ele argumenta que o conceito de extensão, em seu sentido usual, carrega uma conotação de transferência unilateral de conhecimentos de quem sabe para quem não sabe, o que é incompatível com uma prática educativa verdadeiramente dialógica. Para Freire, a alternativa é a comunicação: o encontro entre sujeitos que se educam mutuamente a partir de suas experiências no mundo. Essa formulação freiriana funda uma tradição de pensamento sobre a extensão universitária que rejeita o assistencialismo e o tecnicismo em favor de uma concepção dialógica e emancipatória.

Essa concepção freiriana de extensão encontra ressonância nas formulações contemporâneas do movimento de decolonização do conhecimento. Santos (2010) propõe a ecologia dos saberes como alternativa epistemológica à monocultura do saber moderno: uma perspectiva que reconhece a pluralidade de conhecimentos e a necessidade de construir diálogos entre eles. Aplicada à extensão universitária, essa perspectiva implica reconhecer que as comunidades com quem a universidade interage não são receptoras passivas de conhecimento, mas produtoras de saberes que têm valor epistemológico próprio.

A extensão universitária é, nesse sentido, um espaço privilegiado para o que Gomes (2017) chama de "pedagogia das ausências e das emergências": a tarefa de tornar visíveis e credíveis os conhecimentos e experiências que foram silenciados ou desqualificados pelo modelo hegemônico de produção de saber.

Projetos de educação antirracista no interior das universidades são, portanto, não apenas iniciativas de sensibilização: são formas de disputa epistemológica.

A curricularização da extensão, instituída pela Resolução CNE/CES nº 7/2018, alterou substancialmente as condições institucionais para o desenvolvimento de projetos extensionistas. A obrigatoriedade de que 10% da carga horária dos cursos de graduação seja destinada à extensão criou demanda institucional por projetos qualificados, abrindo espaço para que servidores técnico-administrativos com formação adequada assumissem papéis de coordenação e execução. Sem ocupação estratégica desse espaço, a curricularização vira cumprimento burocrático de carga horária, sem o aprofundamento que a tradição extensionista exige.

2.3 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E PENSAMENTO NEGRO

O conceito de educação antirracista parte da constatação de que o racismo não é uma anomalia do sistema educacional brasileiro: é uma de suas estruturas. Desde as pesquisas de Fernandes (1965) sobre as relações raciais no Brasil pós-abolição até os trabalhos contemporâneos de Carneiro (2005) sobre o epistemicídio, a literatura especializada demonstra que a escola e a universidade brasileiras funcionaram, historicamente, como instrumentos de reprodução das desigualdades raciais.

Gomes (2017) argumenta que o Movimento Negro Educador construiu, ao longo do tempo, um acervo de saberes sobre a educação brasileira que desafia os modelos hegemônicos de formação. Esses saberes não são produzidos apenas em espaços acadêmicos formais. Emergem também das lutas sociais, das religiões de matriz africana, das artes e culturas negras, das organizações comunitárias. Reconhecer esses saberes como legítimos é condição para qualquer prática educativa que se pretenda antirracista.

Fanon (2008), em "Pele negra, máscaras brancas", oferece uma análise da experiência colonial que permanece incontornável para compreender o racismo como fenômeno que incide sobre os corpos, as subjetividades e as possibilidades de existência das pessoas negras. Para Fanon, o colonialismo não domina apenas economicamente. Ele penetra as estruturas psíquicas e produz sujeitos que internalizaram a inferioridade atribuída pela ordem racial. A descolonização exige, portanto, reconstrução das subjetividades.

Hooks (2013), em "Ensinando a transgredir", elabora uma pedagogia que parte dessa perspectiva. Para hooks, a sala de aula pode ser um espaço de prática da liberdade, mas apenas se os educadores estiverem dispostos a romper com o modelo bancário de educação, a reconhecer as experiências dos estudantes como ponto de partida legítimo para o conhecimento, e a engajar-se com as condições concretas de vida que os estudantes trazem para o espaço educativo. Essa pedagogia, por definição, é antirracista: ela recusa a neutralidade que, na prática, sempre opera a favor das estruturas dominantes.

Lorde (2019), por sua vez, coloca uma questão que é ao mesmo tempo metodológica e ética: quem fala e de onde fala? Essa pergunta é particularmente relevante quando se trata de projetos de educação antirracista coordenados por pessoas que não são diretamente atingidas pelo racismo. Lorde argumenta que as diferenças (de raça, gênero, classe, sexualidade) não devem ser ignoradas ou apagadas em nome de uma unidade abstrata, mas reconhecidas como fontes de perspectivas distintas e, muitas vezes, de saberes específicos que o lugar de privilégio não produz.

A articulação entre as perspectivas de Gomes, Fanon, hooks e Lorde oferece um arcabouço teórico que permite abordar a educação antirracista não como um tema entre outros, mas como uma reorientação fundamental da prática educativa. Trata-se de reconhecer que toda educação é situada, que toda neutralidade é cúmplice e que o enfrentamento do racismo exige tanto transformações estruturais quanto trabalho subjetivo permanente. Essa dupla dimensão, estrutural e subjetiva, é o que faz da educação antirracista uma tarefa simultaneamente política, pedagógica e ética.

2.4 O RACISMO ESTRUTURAL NA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA

Almeida (2019), em "Racismo estrutural", define o racismo não como um conjunto de atos individuais de discriminação, mas como uma forma de funcionamento das instituições sociais que sistematicamente produz desvantagens para grupos racializados como não brancos. Essa definição tem implicações diretas para compreender a universidade pública brasileira: se o racismo é estrutural, então as práticas institucionais "neutras" da universidade (currículos, processos seletivos, critérios de progressão, distribuição de recursos) são parte do problema.

A Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas) e a Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica, são marcos normativos que reconheceram o caráter estrutural do racismo e estabeleceram obrigações institucionais de enfrentamento. No entanto, a implementação dessas políticas nas universidades federais tem sido desigual e frequentemente limitada a ações pontuais, sem o acompanhamento de mudanças nas estruturas mais profundas de funcionamento institucional.

É nesse contexto que projetos como o CPAEA adquirem relevância: não como substitutos de políticas estruturais, mas como espaços de pressão e de construção cotidiana de práticas antirracistas no interior da universidade. E é nesse contexto, também, que a atuação de um servidor técnico-administrativo na coordenação de um projeto desse porte adquire um significado político que vai além da função administrativa.

3 METODOLOGIA

Este trabalho configura-se como um relato de experiência de natureza qualitativa. A escolha metodológica justifica-se pela natureza singular e contextualizada do fenômeno em análise: a prática extensionista antirracista de um TAE inserido em uma universidade federal e simultaneamente em formação de pós-graduação. Yin (2015) aponta que o estudo de caso, e, por extensão, o relato de experiência, é metodologia oportuna quando se busca investigar fenômenos contemporâneos em seus contextos reais, especialmente quando os limites entre o fenômeno e esse contexto não estão claramente definidos.

Os dados que sustentam este capítulo foram coletados e organizados a partir de três fontes principais. A primeira é a análise documental de registros institucionais do CPAEA, incluindo o site oficial do projeto, materiais de divulgação, registros de atividades e documentos produzidos ao longo da trajetória do projeto. A segunda é a observação participante do autor, que ocupa simultaneamente a posição de pesquisador e de agente institucional (como coordenador e executor do CPAEA). A terceira é a revisão sistemática da literatura sobre educação antirracista, extensão universitária e posição dos TAEs nas universidades federais brasileiras.

A dupla posição do autor (servidor-pesquisador) é, ao mesmo tempo, uma condição de possibilidade e um desafio metodológico. Ela permite um acesso privilegiado à experiência concreta do projeto, mas exige um trabalho permanente de reflexividade: a consciência de que o pesquisador não está fora do campo que descreve, mas dentro dele, com todos os comprometimentos e limitações que isso implica. Essa perspectiva é compatível com a tradição da pesquisa militante e da pesquisa-ação, que reconhece o engajamento do pesquisador como parte constitutiva do processo de produção de conhecimento (Thiollent, 2011).

A análise dos dados foi conduzida a partir dos referenciais teóricos descritos na seção anterior, especialmente as contribuições do pensamento negro e das teorias decoloniais. O objetivo não foi produzir generalizações estatísticas, mas construir uma interpretação densa da experiência relatada, capaz de iluminar dimensões da realidade que os dados quantitativos não alcançam. A interpretação densa, nos termos formulados por Geertz, busca reconstituir a teia de significados em que os fenômenos sociais se inscrevem, considerando os pontos de vista dos sujeitos envolvidos e as estruturas que condicionam suas práticas.

O recorte temporal da análise abrange o período de implantação e desenvolvimento do CPAEA na UFPel, com atenção especial às atividades realizadas e às tensões institucionais enfrentadas ao longo desse processo. A análise é complementada pela reflexão sobre a formação acadêmica do autor no mestrado em Políticas Sociais e Direitos Humanos da UCPel, que fornece parte do instrumental teórico mobilizado neste capítulo.

Cabe registrar os limites desta abordagem metodológica. Primeiro, a posição do autor como servidor-pesquisador, embora vantajosa em termos de acesso ao campo, restringe a perspectiva analítica àquela acessível a partir do lugar institucional que ele ocupa. Outras posições (de estudantes participantes, de outros servidores, de membros da comunidade externa) produziriam leituras complementares e, em alguns aspectos, divergentes da experiência relatada. Segundo, o relato de experiência tem caráter eminentemente contextual e não pretende formular regularidades generalizáveis, embora possa contribuir para o acúmulo de casos a partir dos quais reflexões mais amplas podem ser construídas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 ORIGEM E CONCEPÇÃO DO CPAEA

O Ciclo Permanente de Atividades de Educação Antirracista (CPAEA) é um projeto de extensão universitária vinculado à Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Seu objetivo é criar espaços de diálogo, formação e reflexão sobre o enfrentamento ao racismo, valorizando a diversidade e reconhecendo a importância das lutas históricas dos povos negros, indígenas e de todas as populações minorizadas.

A concepção do CPAEA parte de uma premissa que o distingue de iniciativas pontuais de "sensibilização racial": o enfrentamento ao racismo não pode ser tratado como evento, como uma atividade realizada em novembro (no mês da Consciência Negra) para ser esquecida nos demais meses do ano. Daí a palavra "permanente" no nome do projeto. Ela não é ornamental, mas expressa uma posição político-pedagógica sobre a natureza do problema que o projeto pretende enfrentar.

Essa posição está em consonância com o conceito de racismo estrutural formulado por Almeida (2019): se o racismo é uma forma de funcionamento das estruturas institucionais (e não apenas atos individuais discriminatórios), então seu enfrentamento precisa ser igualmente estrutural, contínuo e institucionalizado. Um ciclo permanente, e não um evento anual.

A epígrafe adotada pelo CPAEA — "Numa sociedade racista, não basta não ser racista, é necessário ser antirracista", atribuída a Angela Davis — sintetiza essa posição. Ela desloca o problema do plano individual para o plano coletivo e institucional, e converte a inação em cumplicidade. É uma declaração de que a neutralidade, nesse caso, é uma posição política, e uma posição que favorece a manutenção do status quo.

Pelotas, cidade onde está sediada a UFPel, possui uma história profundamente marcada pela escravização de pessoas negras. No século XIX, Pelotas chegou a concentrar mais charqueadas escravistas que qualquer outra cidade do Rio Grande do Sul. A economia local dependia inteiramente do trabalho escravizado. Esse passado deixou marcas profundas na configuração social do município, que se manifestam até hoje em desigualdades de acesso à educação, à saúde, ao trabalho e à moradia. A escolha de implantar o CPAEA nesse contexto territorial tem, portanto, um sentido que vai além da pauta universal

antirracista: ela responde a uma dívida histórica específica que a universidade pública pode e deve contribuir para enfrentar.

4.2 ESTRUTURA, PÚBLICO E ATIVIDADES

O CPAEA é aberto à participação de estudantes, docentes, técnicos, escolas, movimentos sociais e toda a comunidade interessada em construir uma universidade mais inclusiva e antirracista. Essa amplitude de público não é acidental: ela expressa uma concepção de extensão como diálogo entre a universidade e a sociedade que a circunda, e não como transferência unilateral de conhecimento acadêmico para uma comunidade passiva.

As atividades do projeto assumem formatos diversos: palestras, oficinas, rodas de conversa, cursos, campanhas e outras ações formativas. Essa diversidade de formatos responde a uma estratégia deliberada: diferentes públicos e diferentes objetivos formativos demandam diferentes metodologias. Uma palestra com exposição de um pesquisador sobre história africana e afro-brasileira atende a objetivos distintos dos de uma roda de conversa com estudantes negros sobre experiências de racismo na universidade, que por sua vez difere de uma oficina de produção artística com foco na valorização de referências estéticas afro-brasileiras.

O projeto mantém presença digital por meio do site institucional e das redes sociais, especialmente o Instagram. Essa presença digital cumpre funções múltiplas: divulgar as atividades, construir um acervo público de materiais produzidos, e ampliar o alcance das ações para além do espaço físico da universidade. Em um cenário de digitalização crescente das práticas universitárias, a presença qualificada nas redes sociais é também uma forma de disputar narrativas e construir comunidades de afinidade política e pedagógica.

A estrutura de coordenação e execução do CPAEA é caracterizada por uma particularidade que merece ser explicitada: trata-se de um projeto conduzido por um TAE, sem vínculo docente formal. Isso significa que o projeto opera em um interstício da estrutura universitária: formalmente reconhecido como extensão, mas sem o amparo institucional automático que um projeto docente teria em termos de acesso a recursos, reconhecimento em listas de produção acadêmica e inserção nas instâncias de decisão.

As atividades do CPAEA incluem, entre outras iniciativas: ciclos de palestras com pesquisadores e ativistas do campo antirracista; oficinas para servidores e estudantes sobre racismo institucional; rodas de conversa abertas à comunidade sobre negritude, identidade, saúde mental da população negra e direitos humanos; e produção de materiais de referência sobre história e cultura afro-brasileira. Cada edição reúne dezenas de participantes presenciais e amplia esse alcance pelas redes sociais do projeto.

O impacto dessas atividades pode ser observado em dimensões distintas. No plano individual, participantes relatam mudanças na percepção sobre o racismo e sobre suas próprias práticas — um processo

simultaneamente cognitivo e afetivo. No plano coletivo, o CPAEA tem funcionado como espaço de articulação entre estudantes, servidores e movimentos sociais que compartilham o compromisso com a educação antirracista, contribuindo para a construção de uma rede de atores comprometidos com a transformação institucional da UFPel.

No plano institucional, o projeto tem colaborado para tornar visíveis práticas e demandas que antes não encontravam espaço formal de expressão na universidade. A existência de um projeto permanente dedicado à educação antirracista cria uma referência institucional que pode ser acionada por estudantes, docentes e servidores que vivenciam situações de racismo ou que buscam desenvolver práticas antirracistas em seus contextos de trabalho.

É importante registrar, contudo, que os impactos de um projeto de extensão dessa natureza são difíceis de mensurar com os instrumentos habituais de avaliação institucional. Processos de transformação cultural e de mudança em práticas institucionais são lentos, não lineares e raramente capturáveis por indicadores quantitativos. Essa é uma tensão permanente entre as lógicas de avaliação predominantes nas universidades (orientadas para resultados mensuráveis de curto prazo) e a natureza dos processos de transformação que projetos como o CPAEA buscam induzir.

4.3 A ARTICULAÇÃO ENTRE PRÁTICA EXTENSIONISTA E FORMAÇÃO ACADÊMICA

A inserção simultânea no CPAEA e no mestrado em Políticas Sociais e Direitos Humanos da UCPel não é coincidência biográfica sem relevância analítica: é uma condição que estrutura o modo como a experiência extensionista é vivida e compreendida. A formação acadêmica oferece ferramentas para nomear o que a prática intui, mas não consegue articular com precisão. A prática extensionista, por sua vez, constantemente desafia e revisa as categorias teóricas, impedindo que elas se fechem em abstrações desconectadas da realidade concreta.

Essa relação entre teoria e prática não é nova, ela está no coração da tradição pedagógica crítica, desde Paulo Freire até as formulações contemporâneas da pesquisa-ação e da pedagogia decolonial. O que é específico neste caso é a posição institucional a partir da qual essa articulação se dá: um TAE, e não um docente-pesquisador. Essa especificidade tem consequências para o modo como o conhecimento produzido é reconhecido (ou não) pelo campo acadêmico.

A formação em nível de mestrado permite ao servidor-coordenador transitar entre dois registros que, na estrutura universitária tradicional, tendem a ser mantidos separados: o registro da prática extensionista (associado ao "fazer") e o registro da reflexão teórica (associado ao "pensar"). Esse trânsito não é apenas enriquecedor do ponto de vista intelectual, é, em si mesma, uma forma de subversão da hierarquia que reserva ao TAE o lugar do fazer e ao docente o lugar do pensar.

4.4 O FAZER PEDAGÓGICO INVISÍVEL DO TAE

A coordenação e execução do CPAEA exigem um conjunto de competências raramente reconhecidas como parte da função técnico-administrativa: articulação com movimentos sociais e organizações da sociedade civil; curadoria de conteúdo em campo específico (educação antirracista, história afro-brasileira e africana, pensamento negro); mediação de conflitos e tensões em espaços de debate sobre temas sensíveis; comunicação institucional e gestão de redes sociais; elaboração e gestão de projeto de extensão; e produção de material pedagógico.

Esse conjunto de práticas constitui um fazer pedagógico, mesmo que não seja nomeado como tal pela estrutura institucional. A denominação "técnico-administrativo" tende a enquadrar o servidor em um perfil funcional que invisibiliza dimensões políticas e pedagógicas do trabalho. Essa invisibilidade não é apenas problema de reconhecimento simbólico: tem consequências práticas na alocação de recursos, na avaliação de desempenho e no acesso a espaços de decisão.

Hooks (2013) argumenta que a sala de aula pode ser um espaço de prática da liberdade, mas apenas se os educadores estiverem dispostos a problematizar sua própria posição e seus privilégios. Essa advertência vale igualmente para o espaço da extensão universitária: o CPAEA só pode ser um espaço de prática antirracista se seu coordenador estiver disposto a problematizar continuamente os limites de seu próprio lugar de fala, a aprender com os sujeitos com quem interage e a construir o projeto de forma coletiva, e não apenas para as populações que o racismo atinge.

4.5 TENSÕES E LIMITES DA POSIÇÃO DO TAE-EXTENSIONISTA

A posição de quem assume um protagonismo transformador a partir do cargo técnico-administrativo é, por definição, uma posição de tensão. A primeira dessas tensões é com a estrutura institucional. A universidade tende a reconhecer como legítimas as iniciativas que partem de docentes — especialmente quando articuladas à pesquisa e à pós-graduação. Um projeto de extensão coordenado a partir dessa posição enfrenta, com frequência, dificuldades de reconhecimento, de alocação de recursos e de inserção nos espaços de decisão. Isso não inviabiliza o projeto, mas condiciona suas possibilidades de desenvolvimento e institucionalização.

A segunda tensão é entre a demanda por continuidade e a precariedade dos vínculos que sustentam o projeto. A "permanência" do CPAEA, inscrita em seu nome como uma aposta político-pedagógica, é também um desafio logístico e pessoal. Projetos de extensão dependem de financiamento, de apoio institucional e de pessoas. Quando a sustentação de um projeto recai sobre um único servidor — que ainda precisa dar conta de suas atribuições administrativas regulares — o risco de esgotamento é real e precisa ser gerido com atenção.

A terceira tensão diz respeito ao próprio lugar de enunciação do coordenador. Um servidor não negro que coordena um projeto de educação antirracista precisa ser interpelado permanentemente sobre os limites e os riscos dessa posição. A pergunta de Lorde (2019), quem fala e de onde fala, não é retórica. Ela é uma bússola metodológica e ética. O CPAEA só faz sentido se construído com e não apenas para as populações que o racismo atinge. Esse princípio organiza a concepção do projeto, mas sua concretização é um trabalho permanente, nunca concluído.

A quarta tensão é de natureza epistemológica. O servidor que assume uma prática extensionista antirracista a partir de referenciais do pensamento negro e das teorias decoloniais está, implicitamente, questionando a hegemonia dos saberes que a universidade tende a consagrar como legítimos. Esse questionamento encontra resistências, às vezes veladas, às vezes explícitas, que precisam ser identificadas e enfrentadas com clareza.

Essas tensões não invalidam o argumento central deste capítulo. Ao contrário, o enriquecem. A transformação institucional não ocorre sem contradições, e a presença de tensões é sinal de que algo efetivo está acontecendo. O que o CPAEA demonstra é que essas contradições podem ser habitadas de modo produtivo quando há clareza sobre os objetivos, rigor teórico e disposição para o diálogo crítico.

4.6 O CPAEA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A experiência do CPAEA não pode ser analisada de forma isolada: inscreve-se em um contexto mais amplo de disputas em torno das políticas afirmativas na educação superior brasileira. A Lei de Cotas, a Lei nº 10.639/2003, e mais recentemente a obrigatoriedade da curricularização da extensão (Resolução CNE/CES nº 7/2018) são marcos normativos que expressam conquistas históricas do Movimento Negro e de outros movimentos sociais — conquistas que estão permanentemente sujeitas a contestações e tentativas de reversão.

Nesse contexto, um projeto como o CPAEA cumpre uma função que vai além de suas atividades imediatas. Ele contribui para criar e manter uma cultura institucional comprometida com o antirracismo, o que, por sua vez, cria condições mais favoráveis para a implementação efetiva das políticas afirmativas já existentes. Há uma relação de mútua sustentação entre as políticas formais e as práticas cotidianas: as políticas precisam de práticas que as concretizem, e as práticas precisam de políticas que as amparem.

A formação em mestrado no campo das políticas sociais e dos direitos humanos fornece ao coordenador do CPAEA as ferramentas conceituais para compreender essa dimensão mais ampla de seu trabalho. A análise das políticas sociais como campo de disputas (e não como conjuntos neutros de normas técnicas) permite identificar os interesses em jogo, as alianças possíveis e os limites das intervenções institucionais. Essa compreensão qualifica tanto a prática extensionista quanto a reflexão sobre ela.

Vale registrar que, no momento atual, as políticas afirmativas no ensino superior atravessam um período de avaliação e revisão. A revisão decenal da Lei de Cotas, prevista no próprio texto legal, suscitou debates importantes sobre a continuidade, ampliação e aprimoramento das políticas de acesso. Projetos como o CPAEA contribuem para esse debate ao acumular evidências práticas sobre os efeitos das políticas afirmativas e sobre as condições institucionais necessárias para sua plena efetividade. Essa contribuição, embora frequentemente invisível nas avaliações formais, é parte do trabalho de tradução institucional que projetos extensionistas realizam.

5 CONCLUSÃO

Este capítulo argumentou que o servidor técnico-administrativo pode ocupar, em certas condições, um lugar de agente de transformação institucional, e que a experiência do CPAEA na UFPel é um exemplo concreto dessa possibilidade. A condição para essa reocupação de posição não é espontânea: ela exige formação teórica, comprometimento político e disposição para enfrentar as resistências que qualquer projeto de transformação gera no interior de instituições com culturas organizacionais consolidadas.

A articulação entre a prática extensionista no CPAEA e a formação em nível de mestrado no campo das políticas sociais e dos direitos humanos não é uma soma de experiências paralelas. É uma relação de mútua interpelação: a teoria qualifica a prática, oferecendo categorias que permitem nomear o que acontece e compreender suas determinações estruturais; a prática desafia a teoria, expondo seus limites e exigindo constantemente que ela se aproxime da complexidade do real. O resultado é uma compreensão mais densa do que significa trabalhar, de dentro de uma instituição pública, por uma universidade antirracista.

O CPAEA não resolve, por si só, o problema do racismo na UFPel. Nenhum projeto de extensão resolve. O racismo é estrutural, e seu enfrentamento efetivo exige transformações estruturais: nos currículos, nos processos seletivos, na distribuição de poder, na epistemologia. Mas ele ocupa um espaço que, sem ele, estaria vazio ou preenchido por práticas que, mesmo bem-intencionadas, podem reproduzir o problema que pretendem enfrentar. Ele cria uma referência, constrói uma cultura, e produz vínculos entre pessoas comprometidas com a transformação.

Para a área da extensão universitária, a experiência do CPAEA sugere que é necessário ampliar o reconhecimento institucional do servidor técnico-administrativo como sujeito capaz de conduzir projetos com protagonismo político e pedagógico, e não apenas como executor de tarefas definidas por outros. A Resolução CNE/CES nº 7/2018 abriu uma janela normativa para isso; o desafio é construir as condições institucionais que tornem essa possibilidade efetiva. Isso passa por revisões nos critérios de avaliação institucional, pela criação de mecanismos de fomento que reconheçam a coordenação de projetos por TAEs, e pela superação cultural da dicotomia entre trabalho intelectual e técnico-administrativo.

Para a área das políticas sociais e dos direitos humanos, a experiência relatada neste capítulo aponta para a relevância de analisar as instituições públicas não apenas como objetos de política, mas como campos de disputas internas, onde servidores com formação crítica e comprometimento político podem exercer influência sobre os rumos institucionais — mesmo quando ocupam posições hierarquicamente subordinadas. Essa perspectiva não ignora os limites estruturais, mas reconhece a agência dos sujeitos dentro deles. É nessa agência que o CPAEA encontra seu fundamento.

Por fim, este relato é uma resposta direta à pergunta que muitos colegas técnico-administrativos vêm me fazendo: vale a pena? Pelo que vivi nas três edições do CPAEA, sim. Vale a pena ocupar institucionalmente a pauta antirracista a partir da posição de TAE, mesmo com todas as resistências e sobrecargas que isso implica. Reconhecer esse trabalho não é apenas justiça simbólica: é condição para que a universidade cumpra sua função social num país marcado por desigualdades raciais.

REFERÊNCIAS

Almeida, S. Racismo estrutural. São Paulo: Pólen, 2019. (Coleção Feminismos Plurais).

Bourdieu, P. Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

Brasil. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

Brasil. Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jan. 2005.

Brasil. Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 ago. 2009.

Brasil. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 ago. 2012.

Brasil. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. Brasília: MEC, 2018.

Carneiro, A. S. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. 2005. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

Castel, R. As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.

Fanon, F. Pele negra, máscaras brancas. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

Fernandes, F. A integração do negro na sociedade de classes. São Paulo: Dominus, 1965. 2 v.

O SERVIDOR TÉCNICO-ADMINISTRATIVO COMO AGENTE DE TRANSFORMAÇÃO INSTITUCIONAL:
EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E POLÍTICAS SOCIAIS EM DISPUTA

Forproex. Política Nacional de Extensão Universitária. Brasília: Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão e Cultura das Universidades Públicas Brasileiras, 2023.

Freire, P. Extensão ou comunicação? 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

Furtado, E. de O. C. Técnico-administrativos em Educação dos Institutos Federais: suas percepções sobre o ensino médio integrado, demais objetivos institucionais e a formação do aluno. 2020. 117 f. Dissertação (Mestrado Profissional), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, Rio Pomba, 2020.

Gomes, N. L. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

Hooks, b. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

Lorde, A. Irmã Outsider: ensaios e conferências. Tradução de Stephanie Borges. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

Roskopf, D. H. O servidor técnico administrativo em educação: um estudo de caso sobre autorreconhecimento profissional no IFSUL, Câmpus Camaquã. 2020. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Instituto Federal de Educação Sul-Riograndense, Charqueadas, 2020.

Santos, B. de S. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

Thiollent, M. Metodologia da pesquisa-ação. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Universidade Federal de Pelotas. Ciclo Permanente de Atividades de Educação Antirracista, CPAEA. Pelotas: UFPel, 2025. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ciclo>. Acesso em: 30 abr. 2026.

Yin, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.