

Universidad de la Tierra: um Estado da Arteⁱ

Universidade de la Tierra: a State of the Art

Raphael Carmesin Gomes
Damião Bezerra Oliveira
Universidade Federal Do Pará (UFPA)
Belém-Brasil

Resumo

Este artigo tem como objetivo construir um Estado da Arte sobre a práxis da *Universidad de La Tierra* (*Unitierra*), localizada em Oaxaca e San Cristóbal de las Casas, no México. A metodologia consistiu em revisar sistematicamente textos publicados de 2002 a 2022, encontrados a partir das seguintes bases de dados: CORE, Redalyc, Dialnet e Humanindex. A análise dos estudos indicou o quantitativo, os eixos temáticos e a abordagem metodológica dos trabalhos encontrados. Verificou-se, a partir do balanço realizado, que existe uma fortuna crítica a respeito da prática comunitária *Unitierra* que tensiona o debate crítico sobre universidades. Concluímos com uma discussão epistemológica em torno do que denominamos “construção de conhecimento em comunidade”.

Palavras-chave: Estado da Arte; *Universidad de la Tierra*; Epistemologias.

Resumo

This article aims to construct a state-of-the-art on the praxis of the *Universidad de La Tierra* (*Unitierra*), located in Oaxaca and San Cristóbal de las Casas, Mexico. The adopted methodology consisted in the systematic review of research papers published between 2002 and 2022, retrieved from the following databases: CORE, Redalyc, Dialnet, and Humanindex. Our analysis revealed the quantity, thematic axes, and methodological approach of the works found. The resulting assessment found a critical fortune of *Unitierra*'s community practices that contributes to the critical debate about universities. We conclude with an epistemological debate on what we call "knowledge-building communities".

Palavras-chave: state-of-the-art; *Universidad de la Tierra*; Epistemologies

1 Introdução

Em Luna (2002, p. 38), há uma sentença interessante: “pesquisas que não têm passado dificilmente terão futuro...”. De fato, não podemos prescindir da historicidade de nossos objetos de pesquisa sem o risco de incorrerem em equívocos que não ocorreriam, caso tivéssemos pensado no acúmulo de saberes que existem em torno deles.

Esse é o caso da prática universitária comunitária neozapatista, realizada pelo Centro Indígena de Capacitação Integral — Universidad de la Tierra (CIDECI/*Unitierra*)ⁱⁱ, em Oaxaca e San Cristóbal de Las Casas, no México. Em nossa pesquisa de doutoramento, que objetiva analisar e compreender as contradições e tensões que emergem das diferentes compreensões e projetos de universidade, a partir dos movimentos de decolonizaçãoⁱⁱⁱ desta instituição, encarnados em práxis de sujeitos, movimentos sociais e grupos étnicos, tivemos a oportunidade de nos deparar com esta experiência.

Somente, então, tivemos a dimensão da importância da *Unitierra* para compreender uma perspectiva outra de educação e formação em suas múltiplas dimensões (éticas, políticas, estéticas, epistemológicas, ontológicas, etc.). Certamente, podemos afirmar que já existe uma fortuna crítica a respeito da experiência *Unitierra*, motivo pelo qual faz-se necessário estabelecer um Estado da Arte das investigações que se debruçaram sobre o seu quefazer.

Somente a partir daí, poderemos avançar em nossa própria pesquisa. Compreendemos a *Unitierra* como uma práxis decolonial universitária que contesta radicalmente os fundamentos da universidade eurocêntrica, isto é, como ela foi concebida historicamente (em seus múltiplos modelos^{iv}).

Porém, reconhecemos que os olhares em torno da *Unitierra* não se restringem ao pensamento decolonial (e suas categorias teóricas compartilhadas), mas são construídos a partir de outros referenciais teóricos críticos.

Nosso interesse, portanto, ao abordar o Estado da Arte das investigações da *Unitierra* é compreender como esta instituição tem interpelado outros intelectuais, desde a sua origem, e a partir do seu contexto histórico e práxis, a criticarem radicalmente a formação universitária tida por “tradicional”.

Sabemos que o Estado da Arte não se limita ao mero compilação de textos a respeito de um assunto (acompanhado, eventualmente, de suas resenhas). Trata-se de uma revisão sistemática da literatura sobre um objeto (ou sujeito) de pesquisa.

Constitui-se, assim, em caminho essencial para que o pesquisador identifique lacunas no conhecimento, bem como oportunidades de pesquisa que ainda não foram exploradas, o que contribui, por sua vez, para que defina melhor o escopo de suas pesquisas e delimite, de forma mais precisa, os problemas que irá propor.

É um balanço, portanto, que contribui para evitar a redundância entre pesquisas no mesmo campo de conhecimento; para identificar quais abordagens metodológicas são as mais adequadas, ou pelo menos as mais utilizadas, para a pesquisa em questão; quais as teorias ou categorias teóricas são as mais recorrentes, bem como garante ao pesquisador a familiaridade com o seu tema de estudo, a capacidade de validar os resultados de sua pesquisa e de ajudar a constituir o seu subcampo de conhecimento (ROMANOWSKI, ENS, 2006; OLIVEIRA, RIBEIRO, 2022).

Para a consecução de nossos objetivos, dividiremos este artigo em três etapas:

Na primeira, faremos uma breve contextualização sobre a experiência *Unitierra*, sua origem e seus desafios; posteriormente, iremos explicitar os procedimentos e critérios adotados para o levantamento de nosso Estado da Arte, de maneira a sistematizar as informações e analisar os resultados a partir de algumas reflexões, quais sejam, o quantitativo por ano, suas divisões por eixo temático e a abordagem metodológica adotada nos trabalhos coletados.

Por fim, iremos discutir a noção de conhecimento para a *Unitierra*, isto é, suas concepções epistemológicas de maneira a compreendermos melhor como tais trabalhos dialogam entre si. Para este fim, traremos à luz o que consideramos ser uma das contribuições desta instituição para o debate epistemológico: a construção do conhecimento em comunidade.

2 A experiência comunitária *Unitierra*

A *Unitierra* é considerada uma instituição decolonial (GROSGUÉL, HERNÁNDEZ, VELÁSQUEZ, 2016; MIGNOLO, 2015; WALSH, 2015), intercultural (RESTREPO, 2019), uma comunidade de comunidades (BELTRÁN ARRUTI, 2012), com impressionante consciência de seu papel histórico.

De fato, é uma instituição/comunidade que pode ser adjetivada de várias formas e, conforme se espalha para outras regiões do México e do mundo, compartilhando os

mesmos valores e esperanças, em cada lugar tem encontrado as suas próprias formas de construir espaços de aprendizagem.

Inerente à experiência *Unitierra*, no entanto, está o seu caráter de prática comunitária, forjada nos conflitos e tensões sociopolíticas que se desenrolaram na transição do século, principalmente na América Latina. A sua história remonta à década de 1980, quando grupos indígenas em Chiapas começaram a se organizar em torno da luta por seus direitos e pela defesa de suas tradições culturais.

Impossível desvincular, portanto, o surgimento da *Unitierra* da criação do CIDECI, em 1989, enquanto centro de capacitação de jovens indígenas em artes e ofícios, assim como do levantamento do Exército Zapatista de Liberação Nacional (EZLN), em Chiapas, como movimentos que deflagraram os primeiros passos na construção de um sistema que se opunha a tudo o que constituía o sistema hegemônico de dominação política, econômica e cultural.

Um grupo de líderes indígenas da região de San Cristóbal de las Casas, em Chiapas, fundou o CIDECI, que se tornou um espaço para a discussão e formação de lideranças. O CIDECI inicialmente oferecia cursos de alfabetização, saúde e agricultura para comunidades locais. Ao longo dos anos, a instituição cresceu e expandiu suas atividades para incluir programas de educação, arte e cultura.

Apenas três anos depois do levantamento do EZLN, ou seja, em 1997, ocorreu o *Foro de los Pueblos Indígenas de Oaxaca*, Estado vizinho a Chiapas. Neste encontro, foi deliberado que a escola, até então, tinha sido um dos principais instrumentos estatais para a destruição dos povos indígenas, motivo pelo qual ela deveria ser abolida.

Foi a partir deste movimento, que se iniciou a construção do que viria a ser o SIIDAE (Sistema Indígena Intercultural de Aprendizagem e Estudos) *Abya Yala*^v do qual a *Unitierra*, hoje, faz parte, um sistema que propiciaria a formação autônoma dos povos indígenas e da comunidade ao redor, à revelia (e até em oposição) às injunções do Estado mexicano.

Unitierra, a partir desta deliberada tomada de posição ético-política (antiestatal, anticapitalista, etc.), irá surgir apenas em 2001 (ESTEVA, 2014), baseada nos valores da justiça social, da solidariedade e do respeito pelos conhecimentos dos povos indígenas e de todos os sujeitos e grupos sociais invisibilizados, tendo como referência os pensamentos de Ivan Illich (1985), Paul Goodman (1964), John Holt (1976), Gustavo Esteva (2003) as contribuições do movimento zapatista, a filosofia (cosmovisão) indígena, e de outros

teóricos e ativistas que irão aportar as suas contribuições ao longo dos anos, como os teóricos do grupo Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade (ZALDÍVIA, 2009; RESTREPO, 2019).

A proposta era que fosse um espaço de livre aprendizagem, por meio da convivialidade, isto é, uma comunidade de aprendizes que aprenderiam para e por meio da comunidade. Deveria ser evitada, portanto, a reprodução de hierarquias de poder e controle da sociedade capitalista, nas quais o “quê” e o “como” se ensina são decididos por poucos.

O uso do termo “Universidade” seria mais uma burla, uma provocação ao sistema oficial de ensino e ao racismo epistêmico que considerava os indígenas incapazes de produzir conhecimento uma vez que aboliram a escola em seus territórios e não desejavam ingressar nas universidades “dos brancos”.

Já o “da Terra” teria duas razões: porque consideram que tudo que é humano está “plantado” na Mãe-Terra, e todo saber deveria partir deste fato, valorizando o que há de concreto e contextual no conhecimento e por causa de uma visão sistêmica que considera a Terra enquanto mundo, o qual é preciso mudar, caso se queira sobreviver à crise do Sistema-Mundo capitalista em todas as suas dimensões (econômica, política, ética, ambiental, etc.).

Desta forma, é comum ler-se que na *Unitierra* não há professores, nem tutores, tampouco existem alunos (todos são estudantes), currículo, certificações^{vi} e promessas de empregabilidade. Sua proposta de aprendizagem é tributária de um sistema que se adapta às condições sociais e culturais dos estudantes e das comunidades, procurando reforçá-las. Pauta-se, assim, pela liberdade, autonomia, autoaprendizagem, reciprocidade e convivialidade.

Os estudantes possuem autonomia para eleger os seus próprios programas de estudo, conteúdo e metodologias, conforme as suas experiências e interesses. Assim, ao invés de aprenderem de professores dentro de salas de aula, os estudantes são colocados em contato direto com advogados, parteiras, geógrafos, agricultores, etc., ou com estudantes mais experientes, de modo que possam aprender com eles, por meio da ação-reflexão.

Tenta-se, assim, abolir a figura de autoridade do professor, em prol de sujeitos que guiam e aconselham rumo a um caminho de aprender a aprender. Outrossim, não existem

currículos pré-definidos para os cursos. Os estudantes podem chegar a qualquer momento do ano e o sistema se adapta às suas necessidades (de tempo, de escolaridade e de competências) (RESTREPO, 2019).

Tais cursos — agropecuária, metalomecânica, carpintaria, costura, sapataria, computação, desenho técnico, música, etc. — são voltados para implementação em comunidades indígenas ou bairros urbanos marginalizados e, conforme termo alcunhado na *Unitierra*, devem ser precedidos de uma “investigação comunitária”, na qual, as comunidades expõem as suas necessidades e é realizada a socialização de alternativas e inovações que contribuam para melhorar as condições de vida dos envolvidos.

Ao lado dos cursos, existem os seminários, conferências, foros e reuniões de todo o tipo. São os momentos em que a *Unitierra* se torna um espaço aberto para a troca de ideias e experiências, e incentiva a participação ativa dos estudantes na construção de conhecimento, promovendo a colaboração com organizações, intelectuais e movimentos sociais oriundos de todo o mundo.

Pessoas, das mais diversas, costumam participar desses encontros, ao lado da comunidade, tomando parte nos debates e nas deliberações que estejam na pauta do dia. Seminários já tidos por tradicionais, como o “*Seminário Permanente Immanuel Wallerstein*” e o “*Taller de Análisis de la Sexta Declaración y la Otra Campaña*”, se tornaram permanentes e selecionam textos e temas relevantes para a resistência e para a consecução de ações coletivas.

Como afirma Restrepo (2009), a *Unitierra* transforma as afirmações da universidade hegemônica em perguntas sobre o conhecimento. O que é necessário, possível e como se deve conhecer se tornam questões essenciais no quefazer da *Unitierra*, às quais são respondidas no desenrolar do seu fazer e de seu pensar.

Acaba, assim, se tornando uma prática comunitária que mobiliza a aprendizagem e a busca do conhecimento como formação para um outro mundo, conforme lema zapatista, “um mundo em que caibam outros mundos”, na qual o indivíduo é tensionado constantemente pela sua pertença a comunidades (de humanos e não humanos), com todas as implicações que decorrem desse pertencimento.

3 Construindo o Estado da Arte

Já podemos afirmar que a experiência *Unitierra* é um caso particular essencial para a obtenção de uma compreensão geral das contradições e tensões que se manifestam a partir das diferentes compreensões e projetos de universidade, colocadas em movimento nos processos de decolonização desta instituição.

Embora distante geograficamente, a *Unitierra* é um marco histórico, uma vez que tem a sua fundação vinculada à resistência de povos indígenas (*Choles, Tzeltales, Tzotziles, Tojolabales*) em diálogo com teorias marxistas, anarquistas e pós-coloniais, isto é, em um verdadeiro exercício epistemológico de fronteira (MIGNOLO, 2033), ante o genocídio e epistemicídio do Estado mexicano, evidenciando a persistência da colonialidade até os nossos dias e as estratégias para se “in-surgir, re-existir e re-viver” desses agrupamentos sociais (WALSH, 2009).

A partir da violência estatal, estes povos têm buscado investir em movimentos formativos e reprodutivos de suas existências inseridas na colonialidade, reinscrevendo suas identidades, inventando novas formas de re-existir, forjando estratégias de sobrevivência e inquietude que tencionam e objetivam subverter a geopolítica do conhecimento (MIGNOLO, 2003). E sua práxis tem impressionado a muitos, que se debruçam sobre essa experiência a fim de refletir sobre caminhos outros para a educação.

Tais reflexões, como já afirmado, geraram certa “fortuna crítica” em torno da *Unitierra*. Imergir no Estado da Arte nesse âmbito, portanto, exige rigor, mas também razoável amplitude a fim de construir pontos de partidas para outros pesquisadores que, eventualmente, venham a seguir por estes caminhos (RIBEIRO, 2022).

Assim que na construção deste Estado da Arte — assim como no de qualquer outro — temos que tomar decisões e explicitá-las, seja com relação ao recorte temporal, às fontes escolhidas e acerca das bases de dados consultadas.

Realizamos um recorte temporal que vai desde os primeiros achados acadêmicos em torno da *Unitierra* (2006) até o período do último achado (2022). Da mesma forma, nos limitaremos aos estudos que abordam a experiência *Unitierra* no México, mais precisamente em Oaxaca e em Chiapas, pois acreditamos que as outras *Unitierras*, que surgiram, posteriormente, em outros países, ainda se inspiram no quefazer original de suas coirmãs mexicanas.

No que diz respeito às fontes e aos bancos de dados levados em consideração, consultamos os seguintes:

O CORE^{vii} que, entre outras funcionalidades, proporciona o acesso a artigos, relatórios de pesquisa, capítulos de livros, teses e dissertações oriundas de repositórios institucionais existentes ao redor do mundo. É a nossa base de dados de maior amplitude, pois possibilita uma visão mais global (disciplinarmente e geograficamente) do tema objeto de interesse, não se restringindo às produções no campo da educação.

Optamos por duas bases de dados, também, que são relevantes para a produção acadêmica em revistas (artigos científicos), principalmente latino-americanas: Redalyc^{viii} e Dialnet^{ix}. O alcance regional destas bases de dados engloba revistas acadêmicas indexadas, principalmente em espanhol.

Por fim, selecionamos uma base de dados mexicana, de maneira a refinar o levantamento, contando que, em amplitude nacional, encontraríamos mais investigações sobre as experiências *Unitierra* (o que se revelou totalmente o contrário). Para este fim, investigamos na base de dados da *Universidad Nacional Autónoma de México* (UNAM), a maior universidade do país — denominada Humanindex^x —, que engloba a produção acadêmica em humanidades e ciências sociais desta universidade.

Em uma primeira garimpagem de textos, utilizamos em todas as bases de dados consultadas o descritor “*Universidad de la Tierra*”, a partir do recorte temporal adotado (2006-2022) sob o qual obtivemos 590 achados, entre teses, dissertações, relatórios de pesquisa, artigos científicos e capítulos de livros: 318, no CORE; 238, no Redalyc; 33, no Dialnet e 1 no Humanindex. A partir dos filtros disponibilizados por essas bases de dados, constatamos que os trabalhos encontrados possuem maior concentração em língua espanhola (seguidas de português e inglês) e são produções vinculadas a instituições majoritariamente latino-americanas.

Comprendemos, porém, que precisávamos depurar as informações, uma vez que o resultado sugeria a existência do termo “*Universidad de la Tierra*” no corpo dos documentos encontrados, mesmo que de maneira tangencial, exemplificativa ou figurativa o que, por si só, não nos seria relevante. Nesse caso, buscamos, manualmente, consultando os Resumos de cada texto, lendo seus objetivos e propostas, delimitar apenas os achados que se debruçaram de maneira focalizada na experiência *Unitierra*, em perspectiva mais aprofundado.

Neste processo, identificamos, ainda, trabalhos relacionados à experiência *Unitierra* localizada na Califórnia (Califas) e em Puebla, no México, criadas sob a inspiração das mais conhecidas (a de Oaxaca e de Chiapas) e que não cabiam em nossa amostra.

Após este refinamento, passamos dos 590 achados para 13 textos^{xi}, entre capítulos de livros, relatórios de pesquisa, artigos científicos, teses e dissertações: 9 no CORE; 1, no Redalyc; 2, no Dialnet e 1, no Humanindex, os quais podem ser mais bem organizados, a seguir, segundo o ano de publicação:

Tabela 1 – Quantitativo de produções por Ano/Base

	2006	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	
CORE	1		1	1		2	1		1	1					1			
Dialnet																	2	
Humanindex													1					
Redalyc									1									
TOTAL	1		1	1		2	1		2	1			1		1		2	13

Fonte: produzido pelos Autores, 2023

Ao imergirmos nas leituras, identificamos os seguintes eixos temáticos que podem nortear os debates em torno da experiência *Unitierra*, sempre colocados de maneira a tensionar as discussões em torno de formação e de universidade.

Tabela 2 – Quantitativo de produções por Eixo Temático/Base

Temática	CORE	Dialnet	Humanindex	Redalyc	
Autonomia, Educação Popular e universidade	4	1		1	
Desescolarização e universidade	2				
Gestão universitária	1				
Universidade e Decolonialidade	2	1	1		
TOTAL	9	2	1	1	13

Fonte: produzido pelos Autores, 2003

As duas primeiras tabelas revelam que, para a *Unitierra*, tem convergido uma rede de produções acadêmicas, principalmente oriundas da América Latina, que se entrecruzam em

seus eixos temáticos. É um debate, porém, recente (a primeira publicação remonta a 2006), que cresce à medida que se intensificam os interesses em torno de “universidades outras”, de “pluriversidades”, “universidades interculturais”, e que partem da constatação de uma crise da universidade “tradicional” que, como se sabe, é societária em todas as suas dimensões.

Mesmo assim, os estudos sobre a *Unitierra* ainda são incipientes se considerarmos que é umas das experiências críticas de ensino superior mais consolidadas da América Latina (cujas raízes remontam ao final do século XX), vinculado a um dos movimentos sociopolíticos mais importantes das últimas décadas — o neozapatismo — e que tem inspirado práticas comunitárias de educação em outras regiões do planeta.

Os enfoques ainda giram, majoritariamente, em torno das discussões sobre autonomia (uma categoria muito cara à práxis do movimento zapatista, principalmente diante do Estado), educação popular, crítica do sistema formativo oficial de educação (mediada pelos teóricos da desescolarização) e por um debate mais recente em torno da Rede Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade, destacando-se um dos principais precursores tanto para o pensamento da *Unitierra*, quanto da Rede: Emmanuel Wallerstein.

Quanto ao tratamento teórico-metodológico, não obstante a crítica comum ao estabelecimento de uma metodologia de matiz positivista, identificamos a seguintes abordagens:

Tabela 3 – Quantitativo de produções por Abordagem Metodológica/Base

Abordagem Metodológica	CORE	Dialnet	Humanindex	Redalyc	
Observação-Participante, Etnografia,	5	1			
Reflexão histórico-teórica	4		1	1	
Estudo de caso		1			
TOTAL	9	2	1	1	13

Fonte: produzido pelos Autores, 2023

A tabela acima ressalta a importância que as abordagens metodológicas de campo vêm ganhando nas pesquisas em educação, notadamente no âmbito das teorias críticas vinculadas à crítica decolonial, à Educação Popular e correlatas.

Embora os autores não discutam profundamente as suas metodologias de abordagem, deixam-nos entrever que não se conformam apenas com a reflexão teórica e o estudo bibliográfico, adotando, também, a observação-participante, a realização de entrevistas, os exercícios etnográficos e o estudo de caso, de modo que possam não somente discorrer, mas imergir nas múltiplas experiências na *Unitierra* e, a partir daí, mediar a produção de conhecimentos a partir dessas relações.

Faz sentido tal tratamento teórico-metodológico ao constatarmos que são investigações vinculadas a perspectivas teóricas como a decolonialidade, a desescolarização de Ivan Illich (1985), a Educação Popular de influência freiriana (IRIARTE, 2022) perspectivas que sempre ressaltam a práxis e a epistemologia de sujeitos e coletividades, suas realidades, valores e concepções de educação, bem como valorizam o contato e o envolvimento com os sujeitos pesquisados.

Tais epistemologias e, por conseguinte, seus desdobramentos metodológicos, emergem no espaço intersticial entre a tradição positivista e a pós-modernidade buscando outros saberes, outros pensamentos, ancorados contextualmente em histórias locais, em corpos concretos de sujeitos de fronteira (Ex: Guaman Poma de Ayala (1998), Frantz Fanon(2008), Ottobah Cugoano(2013), Glória Anzaldúa (2005) etc.), em cosmovisões e coletivos subalternizados (Movimento dos Sem-Terra, Quilombolas, Ribeirinhos, Zapatistas, etc.), consubstancializados em corpo-políticas geopoliticamente situadas (MIGNOLO 2008; MALDONADO-TORRES, 2008).

Neste sentido, a apreensão e sistematização dos conhecimentos que emergem dessas práticas comunitárias, parecem interpelar os pesquisadores a sentirem a necessidade de se colocarem no espaço para um experienciar próprio.

Uma vez que o conhecimento é gestado em comunidade, em contraste às práxis universitárias tradicionais, notadamente aquelas mais positivista, que privilegiam o solipsismo e as dicotomias oriundas da Modernidade (sujeito versus objeto, consciência versus realidade, teoria versus prática, razão versus empiria, etc.), nada mais importante do que estabelecer uma relação dialógica com os sujeitos de pesquisa.

4 Construindo conhecimento em comunidade

Do contato com o corpus recolhido do Estado da Arte, podemos depreender algumas considerações, a partir do que denominamos de concepção comunitária do conhecimento, uma perspectiva que emerge da análise dos textos sobre a *Unitierra*.

Através de Esteva (2014), por exemplo, compreendemos que a *Unitierra* preza por um modelo de convivialidade. Neste sentido, forma-se por grupos de interesse, de aprendizagem e de trabalho. Segue assim alguns pressupostos epistemológicos: se aprende do mundo e não sobre o mundo, isto é, se conhece por meio da ação-reflexão, se aprende fazendo, atuando no mundo, a partir de suas necessidades e demandas; o conhecimento transforma a realidade, não somente a individual, mas a coletiva; aprende-se com os outros, em círculos de estudos, seminários, conferências, dialogicamente.

Conforme afirmam Guerrero-Dávila, Marañón-Pimentel e López-Córdova (2017), a experiência sócio-histórica de opressão/exclusão indígena permeia toda a construção coletiva do conhecimento. Assim, a partir da realidade que vivem, e com o acervo analítico multidisciplinar, analisam questões mais globais (problemas econômicos, culturais, políticos etc.), de maneira indutiva.

Iriarte (2022), por exemplo, ressalta os espaços de assembleia da instituição, nos quais se estabelecem espaços de reflexão em que todos são convidados a participar. Não obstante, analise um alinhamento ideológico entre todos, e não veja perspectivas de grandes rupturas teóricas por isso, reconhece a importância da instituição para o que chama de “resgate do conhecimento popular”.

Já Martínez (2022) ressalta que a proposta da *Unitierra* é de restaurar os tecidos sociais vulnerados por uma lógica neoliberal hiperindividualista. Torna-se, assim, uma “comunidade de comunidades” que lança mão de métodos e saberes não verticais com uma proposta ético-política clara: estabelecer o “bem comum”.

Aqui, porém, o bem comum não se vincula a uma concepção moderna de “*res publica*”, como coisa pública ou bem público, passível de condomínio, co-pertencimento ou co-propriedade. Na *Unitierra*, o bem comum é o resultado do quefazer de sujeitos que estabelecem formas de viver compartilhadas (com humanos e não humanos), isto é, só existe o “comum” a partir de práticas sociais comunitárias que partem da ideia do inapropriável pela lógica de mercado.

Guevara e Coronado (2020) chamam atenção para a validação comunitária do conhecimento cultivado na *Unitierra*. Se em nossas instituições tradicionais, a validação do

conhecimento é garantida pela submissão ao método científico, na *Unitierra* o conhecimento é validado pelo reconhecimento de sua utilidade por parte da comunidade que dele se beneficia.

Nesse sentido, os conhecimentos que são gerados dentro da *Unitierra* não recompensam ou legitimam o conhecimento de uma pessoa através de aceites em revistas, realizações de provas ou certificados, mas são as mesmas comunidades que avaliam se esse conhecimento contribui para o fortalecimento de sua autonomia (individual e coletiva).

Para Brickner-McDonald (2006), em seu currículo menos evidente, a *Unitierra* prepara os alunos para a vida em comunidade. Para o autor, viver na *Unitierra* envolve equilibrar direitos, obrigações e cooperações, semelhantes ao estilo de vida das comunidades indígenas. Há toda uma preocupação para que o estudante em breve se torne o mediador do conhecimento em sua própria comunidade, reproduzindo um processo virtuoso de permutas e trocas de conhecimento com aqueles que não podem vivenciar pessoalmente a *Unitierra*.

Jerningan (2011) dá um subtítulo interessante ao seu trabalho, que traduzo livremente como “a habilidade para o conhecimento que se doa”. O sentido de doar aqui se desdobra: o conhecimento é doado, trocado entre sujeitos, como um presente, mas também exige daquele que o detém a capacidade de se doar em prol da comunidade. Assim, *Unitierra* é encarada enquanto uma comunidade de experiência, onde a existência comunitária torna-se a atmosfera oxigenadora das relações pedagógicas.

Brein (2011), parafraseando Gustavo Esteva, afirma que a *Unitierra* não tem a pretensão de ser uma “fábrica de conhecimento” como as instituições universitárias “tradicionais”. Ao contrário, a potência colaborativa da *Unitierra* é a força motriz que perpetua a sua existência por tantos anos, a partir do tempo das necessidades humanas, e não da produção de mercadorias (CARLIN, 2014).

A concepção comunitária de conhecimento, portanto, perpassa de alguma forma os textos identificados no presente Estado da Arte. Segundo essa perspectiva, o conhecimento se dá sempre no encontro de sujeitos, o que também corresponde ao encontro de mundos. Assim, o “outro”, de interpretado, passa a ser o intérprete que nos dá uma perspectiva através do qual podemos interpretar o mundo.

A *Unitierra* é a antítese, portanto, da noção de conhecimento como um privilégio individual, uma fonte de poder e afirmação egóica. Sua práxis nos interpela a questionar, constantemente, a partir de sua prática comunitária, o que é conhecimento, como conhecemos algo e, por sua vez, “Para que serve o conhecimento?”

Perguntas milenares fundamentais para a experiência humana.

5 Considerações Finais

A *Unitierra* é um dos lugares mais importantes do pensamento latino-americano, ainda hoje, muito em virtude da organização social e da crítica neozapatista que a permeia e que tem se mantido frutífera ao longo das últimas décadas.

De fato, dentro de seus muros, as principais teorias críticas e práxis progressistas dos últimos cinquenta anos da América Latina (1970-2020) se fizeram representadas: da Teologia da Libertação (BOFF; BOFF, 2001) à Educação Popular (FREIRE, 1974), das teorias sobre desescolarização (ILLICH, 1985) e interculturalidade (PANIKKAR, 2006) à crítica decolonial (MIGNOLO, 2008), da teoria do Sistema-Mundo Moderno (WALLERSTEIN, 2005), ao pensamento pós-desenvolvimentista (ESCOBAR, 2014).

A fim de compreender se essa relevância ressoa na produção acadêmica atual, intentamos construir um Estado da Arte em torno dessa experiência, ainda mais que se trata de uma práxis formativa com importância fundamental em nossa pesquisa de doutoramento.

A partir do balanço realizado, podemos afirmar, como suspeitávamos, que existe uma fortuna crítica a respeito da experiência *Unitierra* que, inevitavelmente, se debruça sobre a sua prática comunitária, forjada nos conflitos e tensões sociopolíticas que se desenrolaram na transição do século, principalmente na América Latina.

Como vimos, a sua história está entrelaçada às lutas por direitos e sobrevivência cultural dos povos indígenas de Chiapas, desde a década de 80.

Através deste quefazer (ação-reflexão) coletivo, a *Unitierra* tem constituído um espaço de livre aprendizagem, por meio da convivialidade, isto é, uma comunidade de aprendizes que aprendem para e por meio da comunidade. Torna-se, assim, um espaço de crítica à reprodução de hierarquias de poder e controle, típicas de nossas instituições educativas moderno-capitalistas.

Constatamos, também, através do Estado da Arte, que há uma convergência de investigações que se entrecruzam em seus eixos temáticos (Autonomia, Educação Popular e

universidade; Desescolarização e universidade; Gestão universitária; Universidade e decolonialidade), e que se intensificam à medida que os interesses teóricos voltam-se aos movimentos de crítica à universidade “tradicional”, e em prol da construção de “universidades outras”, de “pluriversidades”, “universidades interculturais”, entre outros modelos críticos.

Vimos, ainda, que os enfoques se alimentam de algumas categorias/referenciais teóricos essenciais para a práxis *Unitierra* como as discussões sobre autonomia, educação popular freiriana, a crítica do sistema institucional de educação (mediada pelos teóricos da desescolarização) e por um debate mais recente em torno da Rede Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade.

Metodologicamente, são produções que não se conformam apenas com a reflexão teórica, mas abraçam a observação-participante, a realização de entrevistas, os exercícios etnográficos e o estudo de caso.

Assim, buscam não somente descrever, mas vivenciar múltiplas experiências mediadas pelo contato com os sujeitos que constroem a *Unitierra* e, a partir daí, co-produzir conhecimentos.

Buscam, assim, ressaltar a práxis e a epistemologia de sujeitos e coletividades, suas realidades, valores e concepções de educação.

Por fim, a partir do estabelecimento do debate epistemológico que permeia todos os trabalhos encontrados, verificamos que na *Unitierra* se desenrola o que denominamos como “concepção comunitária de conhecimento”.

Segundo essa concepção, todo conhecimento, todo saber, possui uma ancoragem contextual e coletiva, sendo construído a partir do encontro com o outro, do estabelecimento da dialogicidade e pela construção de grupos de aprendizagem não hierárquicos.

Conhecer a realidade assim é conhecer os seus problemas concretos, situá-los reflexivamente e, por meio do comprometimento com um projeto ético-político, fortalecer a autonomia individual e comunitária.

Referências

ANZALDUA, Glória. La conciencia de la mestiza: rumbo a una nova consciência. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v.13, n. 3, p. 704-719, dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-

026X2005000300015&lng=en&nrm=iso. Acesso em 08 out. 2019.
<https://doi.org/10.1590/S0104-026X2005000300015>.

BELTRÁN ARRUTI, Sergio. Universidad de la Tierra en Oaxaca, A. C.: aprender sin escuela. **Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia**, [S. l.], v. 4, n. 7, 2012. Disponível em: <https://revistas.unam.mx/index.php/rmbd/article/view/45247>. Acesso em 21 fev. 2023.

BOFF, Leonardo; BOFF, Clodovis. **Como fazer Teologia da Libertação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

BORRERO CABAL, Alfonso. **The University as an institution today: topics for reflections**. Paris: UNESCO, 1993.

BREIN, J. **Autonomie, Konvivialität und Gemeinschaft: UNITIERRA – ein Netzwerk für autonomes Lernen in Mexiko**. 2011. 110 f. Tese (Doutorado em Estudos Históricos e Culturais) – Faculdade de Estudos Históricos e Culturais, Universidade de Viena, Viena, Áustria, 2011.

BRICKNER-MCDONALD, Kailee. La Otra Camina Educativa: Being a Change to Teach a Change at SIIDENOFAL/CIDECI in San Cristóbal, Chiapas. **Independent Study Project (ISP) Collection**. n. 378, p. 37, 2006. Disponível em: https://digitalcollections.sit.edu/isp_collection/378. Acesso em 20 fev. 2023.

CARLIN, Matthew. **Amputating the State: Autonomy and La Universidad de la Tierra**. In: Carlin, Matthew; Wallin, Jason (eds). *Deleuze and Guattari, Politics and Education For a people yet to come*. New York-London: Bloomsbury Academy: p. 163-180, 2014.

CLARK, Burton (org.). **The Research Foundations of Graduate Education: Germany, Britain, France, United States, Japan**. Berkeley: University of California Press.

CUGOANO, Ottobah. **Thoughts and sentiments on the evil and wicked traffic of the slavery and commerce of the human species: humbly submitted to the inhabitants of Great Britain**. Cambridge: University Press, 2013.

DÁVILA, Guadalupe Guerrero; PIMENTEL, Boris Marañón.; CÓRDOVA, Dania López *Critica al Eurocentrismo y Educación Descolonial. La Experiencia De Cideci-Unitierra en Chiapas, México*. **Revista da Faculdade de Educação**, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 14-42, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3918>. Acesso em: 22 fev. 2023.

DRÈZE, Jacques; DEBELLE, Jean. **Concepções da universidade**. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1983.

ESCOBAR, Arturo. **Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia**. Medellín: Ediciones UNAULA, 2014.

ESTEVA, Gustavo. Reclaiming our freedom to learn. **Education Revolution**, v. 21, n. 4, p. 7-8, 2009.

_____. La libertad de aprender. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 28, n.2, p.39-50, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27433840005>. Acesso em 21 fev. 2023.

_____. Universidad de la Tierra (Unitierra), the freedom to learn. In: PIMPARE, S; SALZANO, C. **Emerging and re-emerging learning communities: old wisdoms and new initiatives from around the world**. Paris: UNESCO, 2003, p. 12-16.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Ed. UFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

GOODMAN, Paul. **Compulsory Miseducation**. New York: Horizon Press, 1964.

GROSGOUEL, Ramón; HERNÁNDEZ, Roberto; VELÁSQUEZ, Ernesto Rosen (eds.). **Decolonizing the Westernized University: interventions in Philosophy of Education from within and without**. Lanham, Maryland: Lexington Books, 2016.

GUEVARA, Jhoan Camilo Prada; FRANCO, Nicolás. **Pedagogías de resistencia y re-existencia casos UNITIERRA**. 2020. 142 f. Tesis de Doctorado (Magíster en Comunicación) – Programa de Pós-Graduado en Comunicación, Educación en la Cultura. Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá, 2018.

HOLT, John. **Freedom and beyond**. Maryland: Penguin Books, 1976.

ILLICH, I. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

IRIARTE, Bruno. Universidad de la Tierra. **Cuadernos de Pedagogía**, n. 537, p. 132-135, dic. 2022.

JERNIGAN, Matthew. Departing From “Education”: Finding Autonomous Learning The Ability for Knowledge that Gives Itself. **Independent Study Project (ISP) Collection**. n. 1044, p. 35, 2011. https://digitalcollections.sit.edu/isp_collection/1044. Acesso em 20 fev. 2023.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2002.

MALDONADO-TORRES, Nelson. La descolonización y el giro des-colonial. **Tabula Rasa**, Bogotá, Colombia, n. 9, p. 61-72, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a05.pdf>. Acesso em 11 jun. 2019.

MARTÍNEZ, Miguel Ángel. Descolonizar la Escuela: Educación por la Justicia en Comunidades Originarias del sureste de México. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social** v. 11, n. 1, p. 101-117, 2022. Disponível em: <https://revistas.uam.es/riejs/article/download/14714/14782/48124>. Acesso em: 19 fev. 2023.

MIGNOLO, Walter. El fin de la Universidad tal como la conocemos: Foros mundiales hacia futuros comunales y horizontes descoloniales de vida. In: PALERMO, Zulma et. al. **Des/decolonizar la universidad**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2015, p. 85-102.

_____. **História locais/Projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizontes: Ed. da UFMG, 2003.

_____. **La opción decolonial**: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. *Tabula Rasa*, n. 8, p. 243-282, 2008.

OLIVEIRA, Luís Fernandes de; RIBEIRO, Adélia Maria Miglievich. Pedagogias decoloniais no Brasil: um estudo sobre o Estado da Arte. **Cadernos Cajuína – Revista Interdisciplinar**, v. 7, n. 2, p. 1-21, 2022. Disponível em <https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/572/552>. Acesso em: 14 jul. 2022.

PANIKKAR, Raimon. **Paz e interculturalidad**: Una reflexión filosófica. Barcelona: Herder, 2006.

POMA DE AYALA, Felipe Guamán. **Nueva Corónica y Buen Gobierno (1615/1616)**. México: Fondo de Cultura Económica, 1998.

RESTREPO, Paula. **La universidad intercultural crítica**: diálogos, disputas y resistencias epistemológicas en Unitierra. Bogotá: Universidad del Rosario, 2019.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, v. 6, n.19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176/22872>. Acesso em 16 jul. 2022.

WALLERSTEIN, I. **Análisis de sistemas-mundo**: una introducción. Mexico D.F: Siglo XXI, 2005.

WALSH, Catherine. (Des)Humanidad(es). In: PALERMO, Zulma. et. al. **Des/decolonizar la universidad**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2015, p. 103-117.

_____. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In. CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

ZALDÍVIA, Jon Igelmo. La Universidad de la Tierra en México. Una propuesta de aprendizaje convivencial. In: HUERTA, José Luís Hernandez; BLANCO, Laura Sánchez; MIRANDA, Ivan Pérez. **Temas y perspectivas sobre educación**: la infancia ayer y hoy. Salamanca: Globalia, p. 285-298, 2009.

Notas

ⁱ Artigo oriundo de Tese de Doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFGPA).

ⁱⁱ De agora em diante, denominada apenas Unitierra. Além das duas instituições-irmãs, existem projetos de Unitierra em outros países. Para mais informações, consultar: <https://unitierraoax.org/>.

ⁱⁱⁱ Os movimentos de decolonização são pautados pelo confronto ético-político-pedagógico com a colonialidade, enquanto padrão de poder que perpassa a cultura, a economia, a política, o estético, o epistêmico e o ontológico, dentro de uma articulação heterárquica, ou seja, em uma rede de múltiplos regimes de poder, hierarquização e opressão (de gênero, raça, classe etc.).

^{iv} É comum a historicização da universidade por meio de “modelos” ou “tipos” que, recorrentemente, são evocados para as discussões em torno de suas dinâmicas institucionais complexas. Nesse sentido, consultar os trabalhos de Borrero Cabal (1993), Clark (1993) e Drèze e Debelle (1983).

^v Termo que, na língua do povo Kuna, significa “Terra Madura”, “Terra em Florescimento”. Embora os povos originários, desde antes da colonização europeia, denominem de maneira diferente o território em que habitam, a expressão “Abya Yala” vem sendo cada vez mais utilizada por comunidades e intelectuais indígenas e não indígenas, objetivando demarcar um sentimento de unidade, pertencimento e oposição à colonialidade, cuja expressão de domínio se traduz desde a denominação territorial criada pelo colonizador: “América”.

^{vi} Como Unitierra não é uma universidade “reconhecida” pelo Estado, não há certificação em sentido formal, que confira um direito subjetivo a um grau de formação legalmente instituído. Mesmo assim, caso desejem, os estudantes podem receber uma certificação meramente simbólica (ESTEVA, 2007), que não servirá para a empregabilidade ou para manter algum privilégio, mas apenas como uma expressão da autonomia das pessoas, um símbolo do compromisso dos membros com suas próprias comunidades.

^{vii} Acesso em: <https://core.ac.uk/>.

^{viii} Acesso em: <https://www.redalyc.org/>.

^{ix} Acesso em: <https://dialnet.unirioja.es/>.

^x Acesso em: http://www.humanindex.unam.mx/humanindex/pagina/paginas_humanindex.php?idi=1.

^{xi} Embora tenhamos tentado realizar um Estado da Arte com larga amplitude, é possível que não tenhamos conseguido mapear outras produções acadêmicas, alcançáveis apenas por meio de outros parâmetros ou em outras bases de dados (Scielo, SAGE, Google Scholar, etc.).

Sobre os Autores

Raphael Carmesin Gomes.

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFGPA). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFGPA), Servidor Público Federal, Técnico-Administrativo vinculado à Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Pará (PROEX/UFGPA).

E-mail: raphael.carmesin@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0966-0174>

Damião Bezerra Oliveira, Universidade Federal do Pará (UFGPA).

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFGPA). Professor na Universidade Federal do Pará (UFGPA). Atua na graduação e na Pós-Graduação E-mail: damiao@ufpa.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8247-8803>.

Recebido em: 22/03/2023

Aceito para publicação em: 24/07/2023