



A interdisciplinaridade e suas possibilidades: saberes e sabores da uva

Ricardo Antonio Rodrigues¹

Ana Sara Castaman²

Liara Colpo Ribeiro³

Maurício Osmall Jung⁴

Resumo: O Currículo Integrado pressupõe movimentos integradores entre os saberes, mesmo sabendo que a interdisciplinaridade é um grande desafio, um edifício a ser construído. No entanto, neste texto, pretendemos mostrar a importância de buscarmos esforços possíveis e aproveitar momentos integradores em nossas unidades de Ensino para fortalecer e consolidar o Ensino Médio Integrado, oportunizando o múltiplo diálogo entre os saberes e fazeres, para tornar a aprendizagem dos discentes saborosa, criativa e emancipatória. A experiência que sugerimos aqui como reflexão é como o envolvimento da comunidade escolar do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar) — campus Jaguari, na preparação, organização e realização de um evento em alusão à uva pode servir como projeto integrador e oportunidade de concretizarmos diálogos e conexões entre os múltiplos saberes e fazeres.


Palavras-chave: Currículo Integrado. Interdisciplinaridade. Ensino.


Interdisciplinarity and its possibilities: grape flavors and flavors


Abstract: The Integrated Curriculum assumes integrating movements between knowledge, even though interdisciplinarity is a great challenge, a building to be constructed. However, in this text we intend to show the importance of seeking possible efforts and taking advantage of integrating moments in our Teaching units to strengthen and consolidate Integrated High School. Enabling multiple dialogue between knowledge and practice, to make students' learning tasty, creative and emancipatory. The experience we suggest here as a reflection is how the involvement of the IFFar school community — campus Jaguari, in the preparation, organization and organization of an event alluding to uva, can serve as an integrating project and an opportunity to materialize dialogues and connections between the multiple knowledges and do.


Keywords: Integrated Curriculum. Interdisciplinarity. Teaching.

La interdisciplinarietà y sus posibilidades: saberes y sabores de la uva

¹ Doutor em Filosofia, Metafísica e Epistemologia. Professor do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar). Rio Grande do Sul, Brasil. ✉ ricardo.rodrigues@iffarroupilha.edu.br  <https://orcid.org/0000-0002-5292-3646>.

² Doutora em Educação. Professora do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Rio Grande do Sul, Brasil. ✉ ana.castaman@sertao.ifrs.edu.br  <https://orcid.org/0000-0002-5285-0694>.

³ Mestre em Ensino de Ciências e Matemática. Professora do Departamento de Ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar). Rio Grande do Sul, Brasil. ✉ liara.ribeiro@iffarroupilha.edu.br  <https://orcid.org/0000-0002-4445-3314>.

⁴ Mestre em Matemática. Professor do Departamento de Ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar). Rio Grande do Sul, Brasil. ✉ mauricio.jung@iffarroupilha.edu.br  <https://orcid.org/0000-0002-3922-1324>.

Resumen: El Currículo Integrado presupone movimientos integradores entre saberes, aun sabiendo que la interdisciplinariedad es un gran desafío, un edificio por construir. Sin embargo, en este texto pretendemos mostrar la importancia de buscar posibles esfuerzos y aprovechar los momentos integradores en nuestras unidades didácticas para fortalecer y consolidar la Escuela Secundaria Integrada. Brindar la oportunidad de un diálogo múltiple entre saberes y prácticas, para que el aprendizaje de los estudiantes sea sabroso, creativo y emancipador. La experiencia que sugerimos aquí como reflexión es cómo el involucramiento de la comunidad escolar del IFFar — Campus Jaguari, en la preparación, organización y realización de un evento alusivo a la UBA, puede servir como proyecto integrador y oportunidad para lograr diálogos y conexiones. entre múltiples saberes y hacer.

Palabras clave: Currículo Integrado. Interdisciplinariedad. Enseñando.

1 Introdução

“Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho” (FREIRE, 1991).

A proposição de uma ação multi, trans ou interdisciplinar, *a priori*, parece ser algo que fará com que percamos parte importante de nossas atividades letivas, fazendo conjecturas improváveis e tentando conectar pontos de forma indevida e abrupta. A própria ideia de interdisciplinaridade, normalmente, é vista como uma iniciativa que pode criar problemas de ordem prática para a *práxis* docente nos diferentes componentes curriculares. Fazenda (2008, p. 94) conceitua interdisciplinaridade como uma atitude ousada que busca frente ao conhecimento “pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores”. A interdisciplinaridade não se trata de um mal necessário, mas de uma necessidade que revela a resignificação do processo de ensino.

Nas questões da interdisciplinaridade, é possível planejar e imaginar, porém é impossível prever o que será produzido e em que quantidade ou intensidade. Uma educação que abraça a interdisciplinaridade navega entre dois polos: a imobilidade total e o caos. A percepção da importância do passado como gestor de novas épocas nos faz exercer paradoxalmente o imperativo de novas ordens, impelindo-nos à metamorfose de um saber mais livre, mais nosso, mais próprio e mais feliz, potencialmente propulsor de novos rumos e fatos. O processo interdisciplinar desempenha um papel decisivo no sentido de dar corpo ao sonho de fundar uma obra de educação à luz da sabedoria, da coragem e da humanidade (FAZENDA, 1998, p. 8).

Na operacionalização do Currículo Integrado (CASTAMAN e HANNECKER, 2017), respeitando suas bases legais e conceituais, a interdisciplinaridade deve ser vista e praticada como “troca” e “cooperação entre os saberes” (MORIN, 2003) para (re)significar e superar os maus erros de saberes e de fazeres (MORIN, 2004; 2006;

2014), aqueles advindos da visão linear e limitada de que o saber sabido é único e prioritário. Todo saber sabido é apenas uma pequena senda da verdade e, ao interagir cuidadosamente com os demais, pode fomentar e gerar saberes reflexivos e significativos. Não é por acaso que a formação omnilateral (FRIGOTTO, 2003), prevista no Currículo Integrado, pressupõe uma visão diferente sobre a operação do saber, já que pretende superar o cartesianismo míope do saber desconexo com a vida, com a realidade e com os demais saberes.

Desse modo, considerando a realidade e as peculiaridades dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) e, no caso, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFAR) — campus Jaguari, em seu contexto de produção vinícola e de potencialidade disso como modo de oferecer renda e melhores condições de vida para os pequenos produtores da região do Vale de Jaguari, aproveitamos o contexto maior de nosso Campus para fazermos um pequeno exercício de (re)ligação de alguns saberes a partir da experiência de um evento sobre a uva.

O projeto integrador intitulado *I Seminário Saberes e Sabores da Uva no Campus Jaguari* contou com o envolvimento de, praticamente, todos os setores do espaço escolar para a sua realização e teve como finalidade sensibilizar a comunidade acadêmica do IFFar — campus Jaguari, de modo a conduzir a todos para um momento de vivência sobre o processo de ensino e aprendizagem acerca da temática *uva*, considerando a sua produção, processamento, comercialização e os seus derivados, à luz de estudos e pesquisas construídos de modo interdisciplinar (dentro daquilo que foi possível).

A intenção de organizar o seminário serviu para estimular iniciativas de cunho interdisciplinar no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP), refundando a necessidade de a retomarmos como estratégia que soma e potencializa um novo olhar acerca da realidade e do ensino (MORIN, 2003). Em nosso entendimento, a realidade apresenta-se de modo interdisciplinar e, para compreendê-la, explicá-la e transformá-la, carecemos de um ponto de vista mais complexo (MORIN, 2003), cuidadoso e, ao mesmo tempo, panorâmico e, também, mais terno, rigoroso e profundo, e não positivista, conteudista e cartesiano, que de praxe tende a separar e a dissociar o mundo do conhecimento com o da vida.

Diante do exposto, este texto tem por objetivo compreender a

interdisciplinaridade como uma condição para interligar as unidades curriculares em torno de um único fim: a aprendizagem emancipatória dos estudantes fundada na complexidade a partir de um seminário sobre a uva. A ideia é retratar que toda e qualquer atividade, mesmo fora de sala de aula, pode contribuir para novos movimentos em torno do sentido e do papel do ensino. Assim, o relato que descrevemos e analisamos é uma iniciativa de algumas unidades de saberes do IFFar – Campus Jaguari abordadas no EMIEP, sendo que foram realizadas outras inserções, de outros saberes, com outros olhares e resultados. O recorte aqui é dos componentes curriculares ligados a alguns docentes que fazem parte do Grupo de Pesquisa Ética, Epistemologia e Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica.

Pautamos o texto em uma pesquisa de abordagem qualitativa, a partir da técnica bibliográfica e do relato de experiência, trazendo presente a organização de um evento técnico-científico como condição de possibilidade para realinhar as disciplinas em torno da aprendizagem emancipatória fundada na complexidade (MORIN, 2006). Traremos as possíveis contribuições da Filosofia, Matemática e Biologia como motivo e embasamento dos estudantes do Curso Técnico Integrado em Agroindústria para a participação nas atividades do evento em si, na preparação dele e na resignificação e no aprimoramento dos conceitos das disciplinas.

2 Perspectivas filosóficas e culturais do cultivo da uva

A mitologia grega e romana concedia ao vinho um espaço privilegiado de debate, situando-o como um elemento de intervenção no comportamento moral. Inclusive, na mitologia romana, a ideia de Baco derivou uma das principais festas, conhecida como *bacanal*. Os bacanais eram entorpecimentos dos romanos que aproveitavam as vindimas para extravasar e passar dos limites aceitáveis do consumo da preciosa bebida alcóolica. Bacanal, deriva de Baco, que, para os romanos, era o deus do vinho. Contudo, gradativamente o senado romano foi questionando essas atividades, tendo em vista os riscos que elas representavam enquanto dilema moral da sobriedade e de vulnerabilização das próprias cidades-estados em relação aos inimigos. Aos poucos, essa tradição religiosa tornou-se um problema também de ordem política, conforme a sua proibição presente (PAILLER, 1988; WALSH, 1996; ANDO, 2003; NORTH, 2003).

O bacanal romano não era apenas um hábito que colocava em riscos a índole

e a autonomia dos cidadãos. Do ponto de vista antropológico, começou a ser estudado pelos inimigos que identificaram que, após uma vitória na guerra, os romanos deliciavam-se na comemoração. Esse evento, em homenagem central a Baco, permitia com facilidade serem surpreendidos pelos seus inimigos no pleno gozo de suas celebrações (PAILLER, 1988; WALSH, 1996; ANDO, 2003; NORTH, 2003).

A sedução ao vinho passou a ser um problema cultural, não pelo uso em si, mas pelas consequências práticas de sua ingestão em momentos que tornavam, de algum modo, Roma vulnerável aos seus inimigos e, também, por motivos religiosos, conforme observa Pailler (1988). Curiosamente, havia na cultura romana a expressão *in vino veritas*, que de modo mais simples significa que o vinho pode revelar a nossa verdadeira identidade. Com poder e um pouco de vinho na cabeça, a pessoa desvela quem é de fato. Isso tem duas perspectivas, o lado bom de que o vinho dá a conhecer a pessoa e, por outro, há uma insinuação de que as pessoas tendem a esconder a sua verdadeira identidade, que, no caso, passa a ser exteriorizada pelo vinho.

Na tradição cultural grega, a proposta de relação com o vinho não era muito diferente, no entanto, com um pequeno acento na convicção de que o vinho poderia comprometer o que os gregos entendiam como a dimensão mais importante do ser humano: a sobriedade racional. Com a dialética entre sombras e luzes, o vinho estava para as sombras, tendo em vista que seu efeito, quando tomado em demasia, poderia representar a confusão entre o que é e aquilo que parece ser (LIMA VAZ, 1991).

Lima Vaz (1991) ressalta a distinção entre a dimensão dionisíaca e apolínea, considerando que a razão e o seu bom uso tinha relação com Apolo, deus da luminosidade e da razão, daquilo que possuímos de mais elevado, porque possibilita a *enkrateia* (o bom governo de si e o autodomínio). Dionísio, na Grécia, equivale a Baco na mitologia romana. A diferença é a que a perspectiva dionisíaca para os gregos representava negação do âmbito racional do homem ou, pelo menos, o seu obscurecimento.

Na Odisseia, Homero apresenta Ulysses usando a bebida de Dionísio para adormecer o Ciclope Polifemo e, também, há outra passagem na mitologia grega que Dionísio cura a dor do luto cultivando uvas para fazer vinho. Ou seja, se por um

lado o vinho pode simbolizar a possibilidade de afastamento do mundo das luzes da razão, por outro, também pode ser um aliado para curar as dores (DODDS, 1988; BURKERT, 1993; JOHNSON, 2007).

A antropologia filosófica reconhece três matrizes culturais (romana, grega e cristã) na cultura ocidental. Estas sedimentam o modo de vida da cultura ocidental, e nas três experiências temos a presença do vinho como tema relevante. Para os romanos, ele simbolizava uma dádiva e uma homenagem a Baco. Embriagar-se no vinho era um modo de encontrar-se com o sagrado e com o transcendente. Para os gregos, o vinho era um desafio constante de relação com Dionísio, tendo em vista que o consumo poderia, justamente, impossibilitar o exercício da justa medida ou mesmo da *epoché* (suspensão de juízo), considerando que quem se embriagasse corria o risco de não mais distinguir o *apeirón* (infinito) daquilo que era o prosaico. O bom governo de si reside na capacidade de autogovernabilidade, de modo que a essência desta está no apolíneo (deus da luz) e não na experiência dionisiaca (DODDS, 1988; BURKERT, 1993; JOHNSON, 2007).

A terceira matriz — a mais recente — é a vertente cristã, judaico-cristã. O Cristianismo é uma síntese entre as religiões agrárias, congregando em uma mesma perspectiva de fé a religião dos produtores de grãos e dos criadores de animais. O surgimento do Cristianismo como expressão cultural reúne também a perspectiva soteriológica⁵, típica dos gregos antigos. Isso porque os pagãos e os pastores agrários sempre ofereciam os primeiros resultados de suas colheitas aos deuses, como reconhecimento, gratidão e gesto de registro da temeridade diante da dádiva da colheita⁶ (THEISSEN, 2009).

Da relação entre a religião dos pastores e dos agricultores que Jesus instituiu a eucaristia. Fez do pão e do vinho a síntese perfeita entre o camponês que produzia grãos e os pastores itinerantes que criavam animais. O pão e o vinho eram

⁵ Já os pastores faziam algo similar: quando nasciam os filhotes de cabras e ovelhas, comumente, escolhiam o mais bonito e, talvez, o primogênito daquele ano, para ser degolado, preferencialmente, o mais saudável e bonito. O sangue era oferecido como agradecimento para os deuses pela dádiva do rebanho. Tanto no caso dos trabalhadores da terra como dos criadores de animais, há a convicção que os deuses ou Deus reconhece a oferta e continuará abençoando a produção vegetal e animal. Essa troca, entre a oferta e a prestação de um serviço divino, chama-se *soteriologia*.

⁶ Por exemplo, para os agricultores daquele tempo, o trigo novo não podia ser misturado de pronto com o trigo já colhido, e que era do ano anterior. Desse modo, faziam pães ázimos com o trigo novo sem fermento, sem misturar nada ao trigo novo, relacionado com a produção antiga. A máxima de que o primeiro pedaço de comida ou o primeiro gole deve ser do santo, decorre disso. Com, pelo menos, dois sentidos: um de agradecimento aos deuses pela colheita, e o outro porque a colheita também se deve à herança de conhecimento deixado pelos familiares que precederam aquela geração, o legado dos que lhe antecederam.

um agradecimento aos deuses, e a eucaristia é uma atualização das religiões mais antigas. A eucaristia refaz, ressignifica e subverte a noção de oferta. Isso porque eucaristia (eu [bom, dizer bem] + [*charis*= graça]) é agradecimento. Mas, não só isso. Nesse caso, o vinho corresponde, na criação da eucaristia, a substituição do sacrifício primeva pelo *kénosis* de Jesus que se oferece para salvar a humanidade. O vinho representa a descida de Deus ao humano para elevá-lo. O simbólico no ato de Jesus é que ele se ofereceu como sacrifício, não “exigiu” nenhum tipo de renúncia por parte dos humanos (THEISSEN, 2009).

Portanto, no Cristianismo originário, o vinho expressa o próprio sangue do filho de Deus que deu, em tese, seu sangue para redimir a humanidade. Depois desse feito, não é preciso mais sacrifícios, afinal, o “cordeiro já foi imolado”, remontando as tradições mais antigas das religiões que deram origem ao Cristianismo. A vinda de seu filho, na perspectiva cristã, selou uma nova era, tempo de acolhimento e de amor.

Após essa contextualização acerca das concepções sobre o vinho, na próxima seção, iremos abordar a relação mais específica da produção do conhecimento em Filosofia com as atividades propostas pelo evento em questão. A ideia não é fazer uma narrativa detalhada do evento em si, mas como ele serviu de motivo para iniciativas de cunho inter e transdisciplinar.

2.1 Epistemologia: os diferentes tipos de conhecimento

A teoria do conhecimento trata dos limites e da possibilidade de acesso e de produção do conhecimento. Conforme nos alerta Morin (2014), é de fundamental importância não apenas o conhecimento em si, mas o conhecimento do conhecimento (a sabedoria). Sempre será um desafio para o ser humano uma composição equilibrada no jogo entre os sentidos, a realidade e a abstração. A produção do conhecimento é sempre revestida de muitas nuances e questionamentos, como: o que é conhecer? O que é interpretar? O que é compreender? E o que significa transformar o mundo a partir do conhecimento?

No EMIEP essa problematização sobre o que é o conhecimento e como ele se constitui é necessária. De modo mais originário, essa discussão está amparada na visão platônica, em que conhecer é superar o conhecimento aparente, assim como construir a opinião, distinguindo entre aquilo que é e o que aparenta ser.

Se considerarmos os três níveis sugeridos por Platão: *agnósis*, *doxa* e *epistemé*, notamos que há uma ascendência no sentido e no papel do conhecimento. O conhecimento aparente ou ignorante, assim o é, porque não distingue aquilo que é e daquilo que aparenta ser (*agnósis*). O nível de conhecimento denominado *doxa* é aquele que institui a mera opinião como conhecimento efetivo. Já o nível de conhecimento *epistemé* pode ser categorizado como o conhecimento intelectual propriamente dito (PLATON, 2011).

Independentemente de considerarmos ou não Platão como referência filosófica⁷ para pensarmos o estatuto do conhecimento, o que pretendemos apresentar aqui são problematizações realizadas para que o estudante compreenda as dificuldades em torno da produção do conhecimento. Conhecer não é um processo automático e simples. E, no caso no EMIEP, o discente precisa ter uma clareza mínima do que torna o saber técnico especializado distinto do saber do senso comum e do conhecimento empírico.

No início da *Metafísica*, Aristóteles alega que todo ser humano tem naturalmente o desejo de conhecer. Logo a seguir, no mesmo texto, ilustra a diferença entre saber prosaico e saber científico, quando traz presente o exemplo do eclipse. Para Aristóteles, uma mente científica assimila o que é um eclipse, o explica racionalmente como fenômeno natural e, inclusive, consegue prevê-lo. Enquanto uma mente um pouco menos científica fará conjecturas em torno do eclipse, considerando-o como algo sobrenatural (ARISTÓTELES, 1984).

Desse modo, a Unidade Curricular de Filosofia contribui para a problematização do conhecimento, como pode ser verificado na Figura 1, que trata dos ementários do referido componente no 1º ano do Curso Técnico Integrado em Agroindústria. É impreterível discutir o conhecimento mítico usando os próprios mitos em torno do vinho, ou as narrativas míticas para demonstrar o sentido do conhecimento mitológico. De algum modo, o discernimento entre conhecimento mitológico e religioso, com a narrativa dos mitos em torno do vinho, facilitam de modo mais palpável e significativo ilustrar as relações e as diferenças entre esses tipos de conhecimento. O conhecimento filosófico não é uma negação dos outros

⁷ No célebre texto de Edmund Gettier (1963) *Is Justified True Belief Knowledge?*, o autor rechaça a postura teórica de Platão no Teeteto, onde afirmava que o conhecimento é crença verdadeira e justificada. Gettier, ao usar a tese platônica em forma de pergunta, questiona suas bases conceituais. O que nos interessa aqui é a distinção entre o que é daquilo que parece ser.

tipos, mas visa, por meio do diálogo, confrontar verdades e pressupostos, trazendo à luz da razão o esclarecimento necessário para a compreensão e transformação da realidade.

Figura 1: Ementário da Unidade Curricular de Filosofia - 1º ano

Componente Curricular: Filosofia			
Carga Horária (h/a):	96 h/a	Período Letivo:	1º ano
Ementa			
Introdução à filosofia: atitude filosófica, origem e definição da filosofia. Períodos, campos de estudo, aspectos e principais correntes da filosofia. A atividade racional, a ignorância e a verdade. Conhecimento (atitude) mítico, religioso, filosófico, do senso comum e científico. Introdução à lógica. Bases da lógica formal; Funções da lógica. Educação em direitos humanos.			
Ênfase Tecnológica			
Introdução à filosofia: atitude filosófica, origem e definição da filosofia. Conhecimento (atitude) mítico, religioso, filosófico, do senso comum e científico.			
Área de Integração			
Sociologia: Sociologia e direitos humanos.			
Bibliografia Básica			
ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia . 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. EJA Moderna: filosofia: ensino médio - 1. Ed.- São Paulo: Moderna, 2013. CHAUÍ, Marilena. Iniciação à filosofia : ensino médio. Vol. Único, São Paulo, Ática, 2010.			
Bibliografia Complementar			
GAARDER, Jostein. O Mundo de Sofia . São Paulo: Companhia das Letras, 1995. CIRNE-LIMA, C. R. V. Dialética para Principiantes . Porto Alegre: Edipucrs, 1996. ALVES, Rubem. Filosofia da Ciência . São Paulo: Brasiliense, 1998 (Loyola:2000).			

Fonte: IFFar — campus Jaguari (2015).

No caso específico do projeto, precisamos considerar que o conhecimento produzido no EMIEP empodere os estudantes no sentido de superarem a mera opinião sobre a produção de videiras. Ainda que possam assessorar quem vai escolher uma variedade de videira para plantar, considerando todos os elementos que a envolvem e a melhor espécie para produção de suco, de vinho etc., no contexto local.

O egresso do Curso Técnico Integrado em Agroindústria carece do entendimento gradativo que seu saber específico deve alinhar-se ao conhecimento científico e que, mesmo tendo que respeitar o senso comum e o conhecimento empírico, precisa constituir um saber que lhe garanta uma condição de assessorar tecnicamente as pessoas ou empreender a partir do conhecimento mediado durante o curso.

Na preparação para o seminário e durante o andamento dele, os alunos do Curso Técnico Integrado em Agroindústria tiveram a oportunidade de ter aulas de campo com técnicos e pesquisadores da Empresa Brasileira de Pesquisa

Agropecuária (EMBRAPA) e Servidores do IFFar — campus Jaguari. Em uma das atividades, houve a orientação para que a videira que fosse produzir suco ficasse com os seus cachos de uva mais expostos à incidência dos raios solares. Assim, problematizamos: por que isso é necessário? Qual é o efeito físico, químico e biológico da incidência dos raios solares nos cachos de uva? Que diferença isso faz? Nesse sentido, esses questionamentos fizeram com que os estudantes recorressem à Biologia, à Química e à Física para entenderem a relação entre a luminosidade solar e a maior produção de açúcar pelos frutos da uva. Implica em aprender com técnicos experientes o manejo e as técnicas de cultivo. Remete não apenas ao aprender a fazer, mas ter acesso a uma explicação filosófica e científica, bem como favorecer a sapiência da necessidade de uma alfabetização técnica e científica mínima para atuarem como profissionais na área.

Muitos outros exemplos de problemáticas e de descobertas realizadas na *práxis* da preparação e da realização do evento permitiram que os estudantes se defrontassem com a necessidade de buscarem o conhecimento como forma de libertação, produção, autonomia e garantia de poderem executar suas funções na sociedade com clareza e responsabilidade. Por fim, saíram com a convicção de que se alguém procurasse um técnico em Agroindústria para produzir vinho ou suco de uva e questionasse sobre a indicação de variedade ou espécie e as razões para amparar a escolha por uma variedade e não por outra, deveriam ter as condições teóricas e práticas para indicar qual videira seria mais recomendada e o porquê.

Mas, antes de tudo isso, é necessário que o estudante perceba que o conhecimento é um desafio constante e que a sabedoria prática nasce primeiro de um desejo de ser sábio. O conhecimento sempre começa com o desejo de saber e isso foi muito estimulado pelas atividades.

Se a primeira pergunta, neste caso, também deve ser *o que é o conhecimento?*, conforme a ementa disposta na Figura 1, a investigação que segue precisa dar conta dos diferentes tipos de conhecimentos, oportunizando que o estudante compreenda seu papel humano e social à luz da epistemologia e da ontologia. Para tal, o discente necessita ter convicção sobre ter que superar a ignorância, transcender a mera opinialidade, fundar as suas inferências em fatos, questionando, aprimorando e criticando seus métodos, ou seja, fazer isso *ad infinitum* para aperfeiçoar sua condição humana e profissional. A autocrítica e o

desejo de aprender servirão de aporte para as boas escolhas e as melhores decisões humanas e profissionais. Na Filosofia, a ideia é mostrar, na perspectiva socrática, que o reconhecimento de que não sabemos tudo e precisamos aprender é a condição de possibilidade para buscarmos a sabedoria.

Partido disso, as outras disciplinas e saberes podem auxiliar no sentido de explicar, justificar, prever e organizar saberes e fazeres que tornam a vida melhor e mais cheia de sentido. Assim, por exemplo, mostraremos brevemente como a Matemática e a Biologia auxiliaram na construção de um bom conhecimento sobre as videiras.

3 O olhar biológico e matemático sobre as videiras

O IFFar — campus Jaguari possui uma área de 102 hectares, 57ha são formados por áreas cultiváveis, 30ha por mata nativa, 05ha são reservatórios artificiais de água e 10ha ocupados com a infraestrutura, áreas construídas e espaços dedicados ao Ensino. Dentro do espaço cultivável, no ano de 2015, conforme Figuras 2 e 3, havia uma área dedicada ao experimento com videira, num total de 1,1ha, em torno de 4.000 mudas, com variedades de mesa e vinícolas.

Figura 2: Imagem de satélite com a delimitação da área do experimento de videiras



Fonte: *Google Earth* (2015).

Figura 3: Espaço reservado ao cultivo de Videiras, IFFAR, Campus Jaguari



Fonte: Google Earth (2015).

O plantio das mudas ocorreu em 2012, sendo escolhidas as variedades de uva americanas (0,65ha) e viníferas (0,45ha). No início, havia sido planejado a cobertura plástica de 7 (sete) variedades americanas. O total das mudas e da área foi de 1,1ha, de um montante total de 102ha pertencentes à instituição. Ao todo, foram plantadas 35 variedades de uva. A projeção era de que o IFFar — campus Jaguari fosse referência na produção, na pesquisa e na constituição de um grande laboratório para os produtores da região. Segundo organização coordenada pela EMBRAPA e pela Diretoria de Pesquisa, Extensão e Produção do IFFar — campus Jaguari (2015), por meio da Coordenação de Produção do IFFar — campus Jaguari, as variedades foram esquematizadas da seguinte forma:

Tabela 1: Variedades de uva cultivadas no IFFar — campus Jaguari

Uvas viníferas		Uvas americanas			
Linha	Variedade	Linha	Variedade	Linha	Variedade
1	Cabernet Sauvignon R5	51	Benitaca	25	Isabel Tradicional
2	Cabernet Franc	50	Itália	24	Isabel Tradicional
3	Merlot R3	49	Rubi	23	Concord SO4
4	Touriga Nacional	48	Nubia	22	Concord P11
5	Teroldego	47	Perlona	21	Margô SO4
6	Marselan	46	Vitória	20	Margô P11
7	Tempranillo	45	Niagara Rosa SO4	19	Rubea
8	Tannat 717	44	Niagara Rosa P11	18	Carmem SO4
9	Riesling Itálico	43	Niagara Rosa P11	17	Carmem SO4
10	Sauvignom blanc	42	Niagara Rosa SO4	16	Carmem P11
11	Chardonnay SMA	41	Niagara Rosa P11	15	Carmem P11
12	Viogner	40	Niagara Rosa SO4	14	Bordô P11

13	Viogner	39	Niagara Branca P11	13	Bordô
14		38	Niagara Branca SO4	12	Bordô
15		37	Lorena P11	11	Bordô SO4
		36	Lorena SO4	10	Bordô
		35	Goethe P11	09	Bordô
		34	Goethe P11	08	Concord C30
		33	Goethe SO4	07	Concord c 30
		32	Magna	06	Cora P11
		31	Magna	05	Cora SO4
		30	Magna	04	Violeta P11
		29	Magna	03	Violeta SO4
		28	Magna	02	Isabel Precoce SO4
		27	Isabel Cacho Grande	01	Isabel Precoce P11
		26	Isabel Cacho Grande		

Fonte: IFFar — campus Jaguari (2015).

O Campus está sediado no Centro Mesorregional de Vitivinicultura e possuía apoio técnico e alto investimento da EMBRAPA, da Prefeitura Municipal de Jaguari, do Instituto Brasileiro do Vinho (IBRAVIN), da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai (URI), entre outras. A ideia e o projeto inicial era oferecer capacitação técnica tanto para os estudantes quanto para os produtores, oportunizando a concretização do papel dos IF de desenvolvimento endógeno, no caso, para a produção, em pequena e média escala, de uvas de mesa, sucos e vinhos.

A proposta de manejo das videiras era que fosse usado o princípio da sustentabilidade às bases epistemológicas da agroecologia. O detalhamento do cultivo e do manejo dessas videiras consta no projeto para a execução do seminário aqui tematizado, registrado na diretoria em questão. A ideia inicial do vinhedo implantado no IFFar — campus Jaguari, a que tudo indica, apontava para um cenário promissor e inovador, tendo em vista a potencialidade da região para a produção de videiras⁸.

Como base das atividades estava a convicção de que o IFFar — campus Jaguari se consolidasse como uma instituição comprometida com o desenvolvimento local e regional sustentável. A proposição e a intenção era traduzir o ensino e a pesquisa, bem como a extensão em uma prática social transformadora,

⁸ Com o passar do tempo e a mudança na gestão do Campus, essa ideia foi sendo deixada de lado e a parceria com a própria EMBRAPA foi gradativamente extinta, o que representou uma grande perda em todos os sentidos para os processos de ensino e aprendizagem.

considerando que essa é a missão dos IF e dos cursos de EMIEP na Rede Federal.

[...] a prática social é condição da problematização do conhecimento que os estudantes precisam produzir. Nessa perspectiva a prática não significa a aplicação e confirmação da teoria, mas é a sua fonte. Além disso, é importante registrar que a prática é sempre única e multifacetada. Requer, por essa condição, uma intervenção refletida da teoria numa visão interdisciplinar. Compreender a relação teoria-prática ou prática-teoria na sua interface constitutiva se constitui num eixo fundante da inovação paradigmática (CUNHA *et al.*, 2006, p. 67).

Dentro da perspectiva que rege a Rede Federal de que o trabalho é princípio Educativo (CIAVATTA, 2008) e a pesquisa pressuposto pedagógico (DEMO, 2011), a proposta do *I Seminário Saberes e Sabores da Uva* no Campus Jaguari serviu como estímulo para as aulas das Unidades Curriculares que decidiram se envolver nas atividades. A partir das Imagens 1 e 2 e da Tabela 1, iniciamos uma discussão de cunho biológico e matemático.

Esses dados da organização das variedades de uva, bem como o registro das produções de cada uma, permite um debate preciso sobre as condições de manejo e das variedades mais adequadas para o suco ou para a produção de vinho. A Matemática quantificou os resultados, fazendo um estudo de quanto cada variedade produziu para que servisse de embasamento para que os estudantes compreendessem e, também, explicassem as vantagens e desvantagens de cada espécie no contexto das atividades.

Conforme a Figura 4, notamos que os conteúdos abordados em Matemática no 1º ano são extremamente oportunos para a realização das atividades atinentes à preparação e a realização do evento. Por exemplo, regra de três, porcentagem, sistemas de medidas, geometria plana e analítica podem ser problematizadas à luz das demandas envolvidas na elaboração e na sistematização dos dados da área plantada, no planilhamento da produção, na comparação e na análise dos resultados.

A própria Matemática Financeira pode ser um aporte relevante para estabelecer a variedade de uva mais vantajosa e os motivos, a compreensão e a descrição da área plantada, o mapeamento da área e do perímetro, a visualização e os exercícios simples e práticos que podem retirar o distanciamento dos conceitos e das definições dedutivas e matemáticas da realidade mais próxima dos estudantes e da comunidade como um todo.

Figura 4: Ementário da Unidade Curricular de Matemática — 1º ano

Componente Curricular: Matemática			
Carga Horária (h/a):	96 h/a	Período Letivo:	1º ano
Ementa			
Operações: Casas decimais. Radiação. Potenciação. Frações. Critérios de divisibilidade. Razões e proporções. Regra de três. Porcentagem. Noções de Matemática Financeira. Conjuntos numéricos em situações problema. Funções de 1º grau, 2º grau, exponencial e logarítmica. Sistema de medidas. Noções de geometria plana e trigonometria. Áreas e volumes.			
Ênfase Tecnológica			
Regra de três. Porcentagem. Funções de 1º Grau, 2º grau, exponencial e logarítmica.			
Área de Integração			
Informática (Introdução a planilhas eletrônicas); Produção Agropecuária (Sistemas de produção e características das matérias primas de origem vegetal. Sistemas de produção e característica das matérias primas de origem animal). Composição de Alimentos e Nutrição (Valor energético e ingestão diária recomendada (IDR). Cálculo de determinação de carboidratos e valor energético).			
Bibliografia Básica			
DANTE, Luiz Roberto. Tudo é Matemática . São Paulo: Ática, 2010. (6º ao 9º ano). LIMA, Elon Lajes. A Matemática do Ensino Médio , vol. 1 Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Matemática, 2003. GIOVANNI, José Ruy; BONJORNO, José Roberto. Matemática Completa . Volume Único, São Paulo: FTD, 2002.			
Bibliografia Complementar			
IEZZI, Gelson e outros. Matemática: ciências e aplicações , 5. ed. São Paulo: Atual, 2010. (volume 1, 2 e 3) (6º ao 9º ano). MORI, Iracema; ONAGA, Dulce Satiko. Matemática: ciências e desafios , 16. ed. São Paulo: Saraiva, 2010. (6º ao 9º ano). RIBEIRO, Jackson. Matemática: ciência, linguagem e tecnologia . São Paulo: Scipione, 2010. (volume 1, 2 e 3).			

Fonte: IFFar — campus Jaguari (2015).

Naturalmente, a Biologia e a Matemática se entrelaçaram, porque produzir mais e melhor precisa ser justificado dentro de uma lógica quantitativa e, também, qualitativa. Os estudantes começaram a se interessar para saber quais variedades produziram mais e quais eram mais adequadas à produção de suco e de vinho. No mesmo terreno de atividades, pais, produtores, familiares, técnicos, pesquisadores, servidores, gestores e estudantes estavam aprendendo e ensinando, o que forneceu um número elevado de informações, mas foi, principalmente, fator de motivação para a dedicação dos discentes em aprender para depois orientar as pessoas. A vindima no IFFar — campus Jaguari, em 2015, serviu de um espaço privilegiado para a possibilidade de entendimento sobre a necessidade de serem constituídas relações e sujeitos imbuídos do desejo da promoção do desenvolvimento local e regional, valendo-se da inovação, do empreendedorismo, sem esquecer a necessidade aristotélica de uma vida feliz e cidadã, em todos os sentidos.

Num primeiro momento, quando um técnico e pesquisador da EMBRAPA perguntou para um grupo de alunos qual era a melhor estratégia para produzir uva para suco, eles ficaram estupefatos com o questionamento. Isso porque ainda não estavam conseguindo conectar os saberes que aprenderam em sala de aula com uma pergunta eminentemente prática, que exigia certo conhecimento teórico e prático. Quando o técnico começou a usar a Biologia para explicar que a incidência da luz solar diretamente nos frutos aumenta o teor de açúcar, os pontos começaram a se ligar. Deixar os cachos de uva mais expostos à luz solar é uma estratégia

baseada em um conhecimento e uma explicação científica, logo, para fazer frente à necessidade de compreensão mais elaborada, o estudante terá que compreender algumas noções básicas de introdução à Biologia, Citologia e Biologia Molecular, vide Figura 5.

Figura 5: Ementário da Unidade Curricular de Biologia — 1º ano

Componente Curricular: Biologia			
Carga Horária (h/a):	80 h/a	Período Letivo:	1º ano
Ementa			
Introdução à biologia e seus níveis de organização. Estrutura e função nas células vivas (Citologia). Biologia Molecular (Biotecnologia). Aspectos gerais da reprodução, dos ciclos de vida e do desenvolvimento animal.			
Ênfase Tecnológica			
Biologia Molecular (Biotecnologia)			
Área de Integração			
<i>Microbiologia de Alimentos</i> (Diversidade de vírus, bactérias, fungos e parasitas de importância em alimentos). <i>Composição de Alimentos e Nutrição</i> (Água. Lipídios. Proteínas. Carboidratos. Vitaminas. Minerais).			
Bibliografia Básica			
AMABIS, J. M.; MARTHO, G. R. Biologia . v. 1. (Biologia das células) 3ª Ed. Moderna, 2010. LOPES, S.; ROSSO, S. Biologia . v. 1. 1ª ed, Ed. Saraiva, 2010. BIZZO, N. Novas bases da biologia . v. 1. 1ª ed. Ed. Ática, 2010.			
Bibliografia Complementar			
AMORIM, D.S. Princípios básicos de evolução e filogenia . 2000. BIZZO, N. Ciências: fácil ou difícil? (2ª Ed). Editora Ática, São Paulo, 2002. SCARLATO, Francisco C.; PONTIN, Joel A. cons. RODRIGUES, Sérgio de A.. Do nicho ao lixo: ambiente, sociedade e educação . São Paulo: Atual, 1992. - Série meio ambiente (p. 2-109)			

Fonte: IFFar — campus Jaguari, 2015.

Quando um dos estudantes presentes na aula de campo perguntou ao técnico da EMBRAPA qual era a melhor variedade para o cultivo na região para finalidade vinícola, uma resposta bem dada não pode negligenciar preceitos e conceitos matemáticos. Somente colhendo e quantificando, fazendo tabelas e comparando, poderemos ter uma melhor resposta. E isso foi feito, já que os discentes puderam participar ativamente da organização desses dados para que compreendessem e pudessem explicar quais variedades são mais produtivas e adequadas a cada necessidade, conforme os resultados catalogados.

Os discentes do 3º ano, como estão estudando sobre genética, podem compreender o sentido e o papel do que estão aprofundando ao discutirem sobre enxertia da uva, porque uma variedade é melhor que a outra, quais são as possibilidades e limites de usar a Biotecnologia e a Engenharia Genética para melhorar a produção e impactar menos o meio ambiente, enfim, atingir e aplicar na cadeia produtiva noções básicas e gerais dos conteúdos que aprendem em aula. E, conforme a Figura 6, perceberem que a Ecologia é um sistema integrado, que se não fizermos uso racional do solo, da água e do produtos empregados no manejo, afetamos a produção direta e indiretamente. Basta avaliarmos que o uso

indiscriminado de alguns herbicidas de pulverizações aéreas tem comprometido a produção das videiras. Um exemplo disso é o 24D, usado para lavouras de soja e de milho, também para a “roçada” química de pastagens, que tem as moléculas carregadas pelo vento e faz com que os parreirais da região de Jaguari sofram prejuízos irreversíveis.

Figura 6: Ementário da Unidade Curricular de Biologia — 3º ano

Componente Curricular: Biologia			
Carga Horária (h/a):	96 h/a	Período Letivo:	3º ano
Ementa			
Conceitos e processos do nível populacional de organização dos seres vivos: genética (aspectos modernos da genética - Gregor Mendel até os recentes avanços e suas aplicações). Evolução Biológica (aspectos históricos e modernos das teorias de evolução biológica, de Darwin à moderna teoria evolucionista). Ecologia (conceitos fundamentais de Ecologia e de Educação Ambiental).			
Ênfase Tecnológica			
Conceitos e processos do nível populacional de organização dos seres vivos: genética (aspectos modernos da genética - Gregor Mendel até os recentes avanços e suas aplicações).			
Área de Integração			
Gestão ambiental e tratamento de resíduos (Gerenciamento de resíduos sólidos agroindustriais. Política Nacional de Resíduos Sólidos. Legislação ambiental. Sistema de Gestão ISO 14.000. Educação ambiental e sustentabilidade).			
Bibliografia Básica			
AMABIS, J. M.; MARTHO, G. R. Biologia . v. 3.(Biologia das células) 3ª Ed. Moderna, 2010. LOPES, S.; ROSSO, S. Biologia . v. 3. 1ª ed. Saraiva, 2010. BIZZO, N.. Novas bases da biologia . v. 3. 1ªed. Ed. Ática, 2010			
Bibliografia Complementar			
AMORIM, D.S. Princípios básicos de evolução e filogenia . 2000. BIZZO, N. Ciências: fácil ou difícil? (2ª Ed). Editora Ática, São Paulo, 2002. ROSA, Antonio Vitor. Agricultura e meio ambiente . São Paulo, Atual, 1998.			

Fonte: IFFar — campus Jaguari (2015).

Nesse contexto, a Filosofia entrou em cena para lembrar que o conhecimento científico é diferente do senso comum. No exemplo do herbicida, é uma visão linear e equivocada combater determinada erva daninha e matar pomares pelo mau uso e pelo manejo inadequado de técnicas e tecnologias. Uma resposta técnica às perguntas dos familiares dos discentes e da comunidade em geral, no contexto da produção de uva, precisa ser de cunho científico, uma vez que se diz e se mostra o porquê. O conhecimento técnico-científico é e deve ser uma competência e uma habilidade que encurta caminhos para boas decisões, não apenas pessoais, mas socioambientais e econômicas.

Do ponto de vista filosófico, perguntamos: *o que são as variedades?* Do ponto de vista biológico, podemos explicar e compreender o processo de enxertia, a relação ambiente e comportamento da planta, o que são e como vivem as plantas, porque determinada variedade é melhor, mais adequada e adaptada ao contexto em questão. Já a Matemática vai possibilitar encorpar o repertório de razões que justificam determinada escolha por essa ou aquela variedade. Mais açúcar, mais

massa, menos acidez, maior produção, menor perda, maior adaptabilidade, notamos que não são questões disjuntivas, são conjuntivas. O interdisciplinar facilita a vida de quem aprende e de quem ensina, não o contrário.

4 O seminário

O I Seminário Saberes e Sabores da Uva no Campus Jaguari, ocorreu de 9 a 12 de fevereiro de 2015, a partir da temática: “A Colheita da Uva no Campus Jaguari: Perspectivas de Integração, Pesquisas e Inovações”. O público-alvo foi a direção, professores, servidores, alunos, pais e comunidade em geral. Na preparação do evento, estiveram envolvidos técnicos administrativos e alguns docentes, e o evento foi desenvolvido a partir de palestras, *workshops*, aulas de campo, em uma parceria dos docentes do Campus Jaguari com a EMBRAPA e a Instituto de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER). As atividades foram encerradas ao ar livre nas dependências do Campus e depois teve um jantar alusivo à cultura italiana no Centro de Tradições Gaúchas (CTG).

Quadro 1: Programação do I Seminário Saberes e Sabores da Uva

Programação
Apresentação do Projeto Saberes e Sabores do Peixe aos discentes/Sensibilização/orientações
Atividade de pescaria e captura dos peixes in loco (tanques do campus)
Fileteamento e Pesagem (Agroindústria da unidade)
Discussão e Análise dos resultados nas diferentes disciplinas
A)Palestra de Encerramento - Prof. Dra. Suzete Rossato/IFFAR/Campus São Vicente do Sul: “Perspectivas e possibilidades na produção de Peixes no Brasil e na Região Sul”.
B) Premiação das equipes vencedoras.
Degustação e almoço de Fechamento da atividade

Fonte: IFFar — campus Jaguari (2018).

O tema da uva é um bom pretexto para que alguns componentes curriculares/unidades de saber possam conversar numa espécie de sinfonia para conduzir os estudantes a uma visão mais orgânica e holística sobre a produção e o cultivo do referido alimento. A ideia do projeto sobre o seminário reuniu esforços para não apenas fazer algo para mostrar à comunidade, mas retratar a nossa realidade institucional, o que estamos fazendo e, dentro disso, evidenciarmos que é

possível fazer algo mais prazeroso e concreto para superar as lacunas presentes na produção do conhecimento. A ideia de vincular sabor e saber remonta o sentido mais originário da constituição do conhecimento como condição para dar um novo tom e uma nova perspectiva de nossa relação com o mundo e com os demais seres a partir de um horizonte crítico e criativo.

O Currículo Integrado traz em seu arcabouço teórico e marcos legais a essência da educação omnilateral, dialógica e contextualizada. E quando abordamos sobre o Currículo Integrado, não podemos cair na visão mais simplista de que é um curso que dá dois diplomas: o do Ensino Médio e o Técnico, ou mesmo que se trata de um Curso Integrado porque permite a formação técnica concomitante à básica. A complexidade do Currículo Integrado se dá pelo seu caráter inovador de promoção do conhecimento que ressignifica a vida do estudante, articula e dá sentido entre os saberes considerados básicos e os técnicos. É integrado porque visa superar o empirismo, o positivismo e o cartesianismo, levando aos estudantes a experiência de sentido e de significado entre os saberes, os sabores e os fazeres.

A ideia central do Currículo Integrado é a de que para empoderar as novas gerações no e pelo ato de conhecer é preciso romper os intervalos, os interditos, as barreiras que impedem de algum modo a produção ou mesmo a possível e a frequente falta de sentido no ato de aprender e no resultado do conhecimento. Saber que é sabor, encantamento e maravilhamento. É a ressurreição do sentido filosófico da construção do conhecimento, já que há, pelo menos, três movimentos: a) o *páthos*, quando algo nos afeta e nos chama a atenção; b) a *Thauma*, que é a admiração, o espanto necessário e o assombro que aquela experiência nos causa; c) *teoria*, que é o resultado mais refinado de nossa compreensão da realidade do mundo, com um olhar para além do que se vê. Um olhar intelectual de recolhimento dos fatos e dados para que possamos mudar a nossa *práxis*.

No sentido do grego mais originário, a *theoria* (o olhar contemplativo e demorado) é condição para a *práxis*. Nessa perspectiva, ninguém consegue uma mudança de curso de sua vida se não passar por um processo de transformação. Aliás, sabedoria é justamente isto: quando alguém transforma informação em conhecimento e conhecimento em sabedoria. Ou seja, transformamos aqueles saberes intelectuais em vida prática. Um exemplo é quando o homem grego olha para o universo e vê a beleza (*Kósmos/kosméo*) a partir desse olhar contemplativo

para o ordenamento harmônico do *Kósmos*, traduzindo isso em algo concreto para a vida nas relações entre os humanos. Isto é, surge aí a *polis*. A organização humana a partir de leis. É um salto enorme em termos de civilização, tanto porque essas leis derivam da criação humana, quebrando a lógica da inexorabilidade do destino, como pelo fato de que elas são a representação mais real de que a *theoria* é a condição para a *práxis*. Numa linguagem mais simples, nada é tão ou mais prático que uma boa teoria. Essa afirmação foi feita por várias personalidades, mas foram os gregos que inventaram o processo.

Outrossim, para que isso ocorresse em relação ao seminário, descreveremos as atividades pensadas como estratégia de ligação dos diferentes saberes, inclusive, recuperando o sentido de saber como sabor, em sua etimologia e sentido *Lato* e *Stricto*, conforme constatamos nas seções 2 e 3.

Os estudantes perceberam, durante o evento, que muitos produtores de vinho, embora não tivessem o conhecimento científico sobre manejo e cuidado com algumas pragas e doenças que atacam as videiras, muitos tinham conhecimento empírico para lidar com esses desafios. Muitas vezes, esses produtores amparam-se em crenças e mitos, outras no senso comum e quando usam a curiosidade de praticar *o porquê, como e o quê* conseguem constituir-se de modo filosófico em agentes da própria história, compreendendo e explicando os processos em torno da produção do vinho e da própria vida, de modo mais crítico, criativo e livre.

5 Considerações finais

A interdisciplinaridade é uma potencialidade que permite a abordagem mais criativa e crítica dos diferentes saberes. Do ponto de vista teórico e prático, num evento como esse tematizado aqui, encontram-se muitos saberes e fazeres para saborear e festejar a magnitude simbólica da uva em nossas vidas. E, remontando o latim, saber vem de sabor. Como lição semântica e etimológica, notamos a necessidade de potencializarmos novas formas e arranjos do conhecimento, ou no plural, dos conhecimentos para que as novas gerações possam fazer as melhores escolhas pessoais e profissionais.

O contato com pesquisadores da EMBRAPA e EMATER permite ao discente — e, também, aos docentes — articular e organizar novos e potenciais conhecimentos sobre a realidade em que se vive, sobre a importância do ato de

conhecer como algo que possibilita para nossa existência melhores e mais adequadas escolhas. Nessa dança de saberes e de fazeres, tanto na preparação do evento como na sua realização, os frutos posteriores permitem aos envolvidos a convicção de que conhecer é possibilitar uma vida melhor. O exercício milenar de produzir vinho e suco da uva exige conhecimentos científicos, empíricos, técnicas e tecnologias que favoreçam as melhores práticas do campo à mesa.

Mas, mesmo com tantos saberes se encontrando, ainda somos um misto de mito e senso comum, de conhecimento e desconhecimento. Ainda frutifica em nossas mentes a polissemia dos mitos e de práticas que, muitas vezes, não têm base sólida nos conhecimentos mais rigorosos. Assim, refletir sobre o que somos e o que constituímos como base de conhecimento deve permitir um novo olhar sobre a importância de conhecer, como condição de possibilidade de escolhas melhores em todas as dimensões da vida.

A interdisciplinaridade permite um olhar com muitos olhos sobre a mesma dimensão a ser conhecida. No caso deste relato, circunscrevemos sobre produzir vinho e suco de uva que, para ter qualidade e sustentabilidade, é preciso conhecer o conhecimento (Filosofia), compreender o que torna a videira mais produtiva e em quais circunstâncias, qual é a melhor variedade para o contexto em que vivemos e para os objetivos que temos, seja produzir uva de mesa, vinho ou suco (Biologia). E para saber qual é a variedade mais adequada e rentável, precisamos calcular, medir, planilhar, planejar e calcular a produção, os custos, o investimento, o trabalho despendido para alcançar resultados mais compensatórios (Matemática).

Essa experiência relatada mostra que a interdisciplinaridade é uma necessidade para (re)significar o mundo do conhecimento dos discentes, mas também uma potencialidade do professor de Filosofia agregar conhecimentos de Biologia e melhorar os seus argumentos quantitativamente à luz da Matemática. As aulas de Biologia, por sua vez, podem se valer da dialética filosófica para refletir sobre o sentido ético e político do uso da Biotecnologia, além de discutir acerca da ecologia e da sustentabilidade à luz da responsabilidade ética e socioambiental. A Matemática pode agregar conhecimentos de Genética e de Ecologia para oportunizar uma melhor compreensão dos conceitos dedutivos e justificar a sustentabilidade pelos argumentos matemáticos.

Enfim, a interdisciplinaridade é uma orquestra sinfônica tocando uma única

música, embora com tantos talentos e conhecimentos diferentes implicados na operacionalização dos inúmeros instrumentos e de seus muitos membros, a harmonia é que dará a melodia que fará bem a quem ouve. Qualquer ação, mesmo um evento técnico-científico que permite um olhar diferente sobre a nossa capacidade de ver o mundo pela lente do conhecimento, tem um valor em si, para além de qualquer preço.

Referências

ANDO, C. **Roman Religion**. Edinburgh Readings on the Ancient World, Edinburgh: University Press, 2003.

ARISTÓTELES. **The Complet Works of Aristotle**. Nova Jersey: Princeton University Press, 1984.

BURKERT, W. **Religião grega na época clássica e arcaica**. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1993.

CASTAMAN; A. S.; HANNECKER, L. A. Currículo Integrado: pensando o ensino integrado nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, v. 3, n. 5, p. 48-57, 2017.

CIAVATTA, M. O trabalho como princípio educativo. *In*: PEREIRA, Isabel Brasil. (Org). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008, p. 408-415.

CUNHA, M. I. *et al.* As experiências e suas características: a inovação como possibilidade. *In*: CUNHA, M. I. (Org.). **Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara, São Paulo/SP: Junqueira & Marin, 2006, p. 61-96.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DODDS, E. R. **Os gregos e o irracional**. Lisboa, Gradiva, 1988.

FAZENDA, I. C. A. **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores. **Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 93-103, 2008.

FREIRE, P. **Educação nas Cidades**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

FRIGOTTO, G. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GETTIER, E. Is Justified True Belief Knowledge? **Analysis**. v. 23, n. 966, 1963.

GOOGLE EARTH. **Imagens Aéreas IFFar – Campus Jaguari**. Disponível em:

<https://abrir.link/DLw45> Acesso em: 17 jun. 2020.

JOHNSON, H. **A História do Vinho**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

IFFar - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – Campus Jaguari. **Projeto Pedagógico de Curso - Técnico Integrado em Agroindústria**, 2015. Mimeo.

IFFar – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – Campus Jaguari. **Informes da Diretoria de Pesquisa, Produção e Extensão (2012-2015)**, 2015. Mimeo.

LIMA VAZ, C. H. L. **Antropologia Filosófica I**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

MORIN, E. **A Cabeça Bem-Feita: Repensar a Reforma, Reformar o Pensamento**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 9. ed. São Paulo: Cortez, Editora/Unesco. Brasília, 2004.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

MORIN, E. **Ciência Com Consciência**. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

NORTH, J. Religious Toleration in Republican Rome. *In*: ANDO, C. **Roman Religion**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2003.

PAILLER, J.M. **Bacchanalia**. La répression de 186 av. J.-C à Roma et en Italie: vestiges, images, tradition, Bibliothèque des Écoles Françaises, Roma, 1988.

PLATON. **Oeuvres complètes**. 1. ed. Paris: Editora Flammarion, 2011.

THEISSEN, G. **A Religião dos Primeiros Cristãos: uma teoria do Cristianismo Primitivo**. São Paulo: Paulinas, 2009.

WALSH, P. G. Making a drama out of a crisis: Livy on the Bacchanalia. **Greece & Rome**, v. 43, n. 2, p. 188-203, 1996.