

## A ético-estética da experiência museal

José Luís Ferraro<sup>1</sup>

### *The ethical-aesthetics of the museal experience*

Considerando a realidade dos museus de ciências e os modos de produção do conhecimento científico, o presente ensaio pretende religar saberes outrora indissociáveis: o *científico* e o *filosófico*. Para tanto, lança mão da educação como meio para uma (re)conexão possível entre essas dimensões ao explorar o potencial dos museus de ciência em uma perspectiva ético-estética. Trata-se de discutir a *estetização da ciência* tomando o espaço museal e suas práticas educativas, como contextos propícios para uma *sensibilização em ciências*.

Vivemos em um mundo estetizado. Percebemos o mundo estetizado. A estetização da realidade recoloca o ser humano em distintas posições, considerando sempre a *esfera do sensível*. Este reposicionamento estético depende da construção de uma narrativa relacionada ao tipo de estetização proposta. Enquanto uma *estetização material* produziria uma afecção do sujeito em direção a um objeto – e pelo desejo de ter; uma *estetização radical*, permite que meios de comunicação sensibilizem o sujeito em relação a uma pauta específica, colocando as subjetividades como consumidoras. Por outro lado, uma *estetização subjetiva* está relacionada aos modos como o sujeito é sensibilizado e sensibiliza, considerando as formas e estratégias de interação estabelecidas na esfera social. Essas três formas de estetização foram observadas por Welsch (1995).

Embora se constituam como três tipos distintos de estetização consolidadas em diferentes níveis, todas – em última instância – parecem visar a produção de um *sujeito-máquina desejan*te (Deleuze & Guattari, 2011a). No caso da última, percebe-se que a estetização do sujeito o conduz a uma forma de sensibilização que é determinante quando se trata de analisar sua postura frente a uma realidade que inclui também o *outro*. Ainda, interfere nas formas de relação do sujeito consigo, produzindo uma espécie de dobra do sujeito sobre si mesmo, que produz um duplo: *o sujeito que se volta para si é também o sujeito que se volta para o outro*.

Observa-se, assim, algo que nos permite aproximar o campo estético e o científico. Se a *estetização subjetiva* proposta por Welsch (1995) influencia os modos como os sujeitos dispõem e desenvolvem o seu *ser/estar* no mundo, no interior destas questões é que se materializa a sua relação com a verdade. Assim, se na sociedade moderna – persistindo, ainda, na contemporânea – é a ciência que chancela *discursos de verdade* e valida nossas *formas de conhecer*, o acesso a um *conhecimento verdadeiro*, residiria também em uma *estetização subjetiva* o desenvolvimento da capacidade de crítica e de reflexão não apenas para interrogar a verdade,

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação. Professor dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Educação em Ciências e Matemática da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Bolsista Produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) <http://orcid.org/0000-0003-4932-1051> | E-mail: [jose.luis@pucrs.br](mailto:jose.luis@pucrs.br)

mas os modos de acesso a ela, ou seja – e como extensão: uma forma de interrogar a própria ciência.

Não se trata de uma interrogação em termos metodológicos. A *estetização subjetiva*, ao operar com o *sensível*, pretende interrogar a ciência a partir de suas potencialidades; da *vontade de potência* de seus enunciados, leis e teorias. Trata-se de interrogar para expandir, colocá-la em tantas quantas forem as perspectivas possíveis para fazê-la funcionar em condições de realidades distintas: a ciência como *devir-ciência* (Nietzsche, 2011).

Neste ponto, surgem duas importantes questões que necessitam ser abordadas: a primeira delas diz respeito ao potencial estético promovendo uma abertura para novas/outras alteridades, sensibilizando na direção de outros *ethos* no interior do campo científico. A segunda está relacionada às novas configurações subjetivas e, portanto, reflexivas que se descortinam frente à estetização subjetiva e que acaba por influenciar a crítica no interior de campo científico. Esse movimento nos conduz a novos/outras modos de representação e apresentação da ciência, envolvendo práticas de (re)significação correlatas. Logo, do entrecruzamento entre o *ético-estético* e o *científico*, a resultante deve ser uma re(a)presentação da ciência: de uma ciência potente, que ainda é para poucos – para os que em certo grau e em certa medida, buscam algum nível de superação metodológica. São essas questões prementes, aquelas as quais pretendemos atacar a partir deste momento.

O que se coloca nesse sentido, a partir do entrecruzamento do campo estético com o campo científico, é a libertação pelo menos parcial de uma *ciência normativa* que nos permita ir em direção ao uma *ciência ética*. Só pela *estetização da ciência* será possível a promoção de uma experiência que capture o sujeito lançando-o para novas formas de *experimentação de si, do outro e da realidade* tendo como filtro o produto de sua interação com o conhecimento científico. Reside na produção do saber, o exercício possível para um *letramento científico* que rompe a barreira da *alfabetização científica*, exigindo não apenas o domínio de conceitos, mas tomada de decisões, a crítica e a construção de reflexões embasadas por uma ciência que passa a ser parte integrante da vida do sujeito, e não observada como ente sobrenatural, cuja essência permaneceria intocada e/ou protegida. Trata-se de uma ciência estetizada que contribua para que o ser humano busque novas formas de relação não apenas com a natureza, mas com alteridades.

Em relação a estética e a promoção de outras formas de alteridade, é preciso destacar que o exercício ético contido no interior do campo estético impescinde da existência do *outro*. Ser *outro* como *linha de fuga* (Deleuze & Guattari, 2011a; Guattari, 2013) que se produz *sobre e a partir de si*, ao mesmo tempo que se produz *a partir do outro*. O *outro*, exterior a nós, e que na relação conosco nos sensibiliza, também nos recorda de nossa condição humana, fazendo-nos colocá-la sob constante reflexão. Trata-se de um amplo refletir, de um refletir sobre a vida, que circunscreve a totalidade de nossos comportamentos, dos discursos aos quais nos filiamos, nossas crenças, nossos lugares de fala e, de um modo geral, sobre nossas formas de convívio social. Um refletir sobre a amplitude ética de nossa própria existência na relação com o outro; uma ética como filosofia primeira tal qual nos é apresentada por Levinas (2006).

Ao analisarmos o campo do social, nossas formas de interatividade, os padrões de comportamento que estabelecemos a partir de como nos relacionamos com preceitos morais, evidencia-se uma multiplicidade de sujeitos – e para cada um deles – outra multiplicidade de condutas decorrente de distintas formas de sensibilização moral. O campo da estética é potente no que tange o debate ético porque faz ver alteridades e(m) suas potências etológicas. Esta discussão pauta os trabalhos de Hermann (2002; 2005a; 2005b; 2006; 2008) sobre a relação entre *ética e estética*.

Para a autora a possibilidade de conhecer pela sensibilidade só é possível no interior da experiência estética (Hermann, 2002; 2006). Aquilo que na dimensão da educação tomamos como sendo *aprendizagem significativa* (Ausubel et al., 1980) daria lugar a outro: *aprendizagem potencialmente significativa*. Reside, exatamente, na potência da significação o atravessamento estético promovido pela experiência no interior da educação em ciências. A potencialidade da aprendizagem é definida pela relação sujeito/conhecimento, produzindo uma multiplicidade de relações de poder-saber.

O segundo ponto, relacionado aos modos de re(a)apresentação da ciência e do científico, nos permite aproximar a estética de conceitos da filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari. A estética como produção de *linhas de fuga*, de um *corpo sem órgãos* da ciência (Deleuze e Guattari, 2011a; 2012a). É a relação estética/ciência que nos permite uma *condição nômade* e nos coloca também fora da estrutura do método, sua discursividade – científica – a estetização converte-se em tarefa praticamente impossível no interior do campo científico, do fazer ciência. Para visualizar suas potências é preciso ver e pensar de *fora*.

Maurice Blanchot (1987; 1997; 2005) formulou o conceito de *fora* ao estabelecer uma nova relação entre literatura e realidade, ao propor que a primeira não consiste em uma forma de atingir a segunda, mas que tem um poder fundante: a literatura seria capaz de instaurar realidades outras. Este movimento que se denomina como *experiência do fora*. Este tipo de experiência produz uma abertura para a linguagem: ao calar o sujeito – que apenas sente – quem fala é a própria linguagem.

Para Blanchot (1987), o escritor permanece exilado – ausente de si – no momento da escrita, pois as palavras ultrapassam sua condição de referentes que significam e representam: elas sensibilizam. Assim, o leitor é remetido a sentir algo que está além da obra, que se exterioriza a partir dela, exatamente porque as palavras se desenvolvem a partir de si mesmas produzindo uma dispersão, *linhas de fuga*. O *fora* constitui-se o lugar onde tudo *não é* e ao mesmo tempo onde tudo pode *dever*.

Em Deleuze e Guattari (2011a), as *linhas de fuga* representam a *desterritorialização* possível – neste caso, da ciência – e sua *reterritorialização* em um lugar que não a reduz, apenas, ao método, mas a coloca em uma perspectiva que é da relação, da complexidade. Ciência também é *rizoma*, é relação, articulação conceitual. É a estrutura rizomática da ciência que a permite estabelecer *agenciamentos* sempre da ordem *n-1*, a ciência em sua eterna incompletude, ação sempre inacabada, em seu eterno *dever-potência*.

O conceito de *corpo sem órgãos* que Deleuze e Guattari tomam de Antonín Artaud, pode ser relacionado à discussão sobre a potência de uma ciência estetizada, uma potência vinculada

a (im)produção. Se o *corpo sem órgãos* corresponde à improdução à serviço da produção, um *corpo sem órgãos* possível para a ciência faz oposição ao excessivo e reducionista viés de instrumentalização ou utilitarismo da ciência. É isso que pode justificar a importância da radicalidade do *debate estético-epistemológico*, recolocando-o em um patamar de expressividade.

Por fim, é a alegoria do *nômade* que nos permite vivenciar o dentro e o fora da estrutura científica. O *nômade*, ao mesmo tempo que não dispõe de um lugar fixo no território, tem todo o território à sua disposição. Esse trânsito nômade pode fazê-lo converter-se em *máquina de guerra* (Deleuze & Guattari, 2011b; 2012a; 2012c; 2014), produzindo formas de resistência e *contraconduta* (Foucault, 2008), em relação aos modos de organização do campo de uma ciência específica.

Assim, a condição nômade nos instiga para além de *pensar de fora*: nos convida a *pensar o fora*. Essa ambivalência nos remete à intenção de *estetização da ciência*. É apenas *de fora* e a partir *do fora* que o discurso científico pode ser compreendido como produtor deste deslocamento, o mesmo proposto por Blanchot em relação à literatura. Ao interpelar e ao tentar explicar à realidade, a ciência acaba por produzir uma realidade que lhe é própria, tal qual afirmado por Nietzsche (2007) quando o filósofo alemão trata da linguagem: a natureza paralela criada pela linguagem é invenção humana. O mesmo humano que se assenhora dessa realidade virtual a qual denominamos de natureza, foi o que elaborou seus condicionantes, a começar pelas palavras.

A partir da *experiência do fora*, percebe-se uma oposição à centralização do poder-saber na estrutura do campo científico e a um modelo de pensamento que não se encontra permeável para outras formas, que não formas fixas, de pensar. Há um mecanismo da exclusão das formas de pensamento que não atendam o *establishment científico*. O pensar e o fazer ciência permanecem excessivamente presos a um paradigma moderno que persiste sobre a estrutura do campo científico. É esta visão de mundo que confere à ciência o *status* de sobrenatural, fazendo com que muitos cientistas permaneçam apegados à ideia de uma neutralidade possível. Assim, investir na produção de desvios que impeçam a (re)produção de *defaults* na estrutura e no sujeito – neste caso, no sujeito da ciência – como se refere Marcos Villela Pereira, (2010; 2011; 2012), converte-se em um imperativo no interior do movimento de *estetização da ciência*.

Antes de adentrarmos à discussão a qual nos propusemos neste artigo, de pensar a *estetização da ciência* devotando-nos à observação de uma ético-estética possível promovida no interior de contextos museais – a saber, como os museus de ciências podem contribuir para este movimento de estetização – devemos explorar, ainda, algumas questões relacionadas à perspectiva do fora para que não haja dúvida nem confusão em relação a este empreendimento que consiste no entrecruzamento entre *campo científico* e *campo estético*. O debate em torno da necessidade de uma exteriorização em relação à ciência pode suscitar dúvidas ou equivocadamente apresentar-se, ou ser interpretado, de maneira paradoxal, pelo entendimento da impossibilidade de aproximação entre os campos estético e científico.

Primeiramente, devemos considerar que toda ciência opera a partir de conceitos, sendo alguns, inclusive, compartilhados por mais de uma ciência. O que estamos colocando em xeque

ao propormos aquilo que julgamos como encontro necessário entre ciência e filosofia é, exatamente, o próprio conceito em relação à linguagem. A *estetização da ciência* tem como um de seus objetivos insinuar-se sobre a linguagem científica, sobre os conceitos para além dos *jogos de verdade*, sobre os *jogos de linguagem* (Wittgenstein, 1979).

São estes jogos que tornam conceitos potentes, ampliando suas capacidades de significação e representação que, em um movimento natural da própria ciência, poderia ser convertido em ampliação de sua própria aplicação. Essas (res)significações promovidas pelos jogos de linguagem estão relacionadas com o deslocamento produzido do interior para o exterior do campo científico – do discurso do método e seus excessos – considerando a complexidade e a emergência para outras relações conceituais no interior do estatuto epistemológico de uma ciência. Essas novas formas de relacionar conceitos, depende essencialmente, de outras formas de se olhar para a ciência e de se relacionar com ela: de uma *postura ético-estética*.

Em outras palavras, o problema está em pensar a ciência unicamente de dentro, quando na verdade a *estetização da ciência* convida o cientista a locomover-se, a projetar-se a todo momento para fora e retornar, numa espécie de *ritorno* como em Deleuze e Guattari (2012b). Sair do caos, para em outro lugar construir novos agenciamentos. Retornar, agora capaz de traçar novas/outras linhas para novos/outros territórios possíveis – no caso, de uma outra ciência possível: eis o *ritorno* proposto pela *estetização da ciência*.

A seguir, é preciso pensar o *fora* e a dissolução do sujeito que ocorre nessa dimensão, como observado por Blanchot. Nesse sentido, pode parecer paradoxal nossa proposição sobre a *experiência do fora* como parte integrante do movimento de *estetização da ciência*, na medida em que o que se deseja é, exatamente, recolocar o sujeito no interior da discussão científica. Assim, é preciso redimensionar o *fora*.

O constante deslocamento do interior para o exterior do campo científico, considerando o *ritorno*, nos conduz a uma espécie de libertação de formas de assujeitamento e subjetivação específicas do interior do campo científico o qual poderíamos nos referir como *tradicional*. Assim, o fora torna-se dissolução subjetiva pela perspectiva de *devir outro* em uma realidade outra, onde as regras e as premissas da ciência não alcançam, não se insinuam sobre ela.

Neste ponto, começamos a introduzir os museus de ciências na discussão. Quando se trata de abordar a realidade dos contextos museais, temos que estes espaços se convertem como propícios no atendimento das demandas de um tipo específico de educação no qual fazem parte: a *educação não formal*. Assim, pensando possíveis correlações entre *educação formal* e *não formal*, o espaço do museu naturalmente se constitui como exteriorização possível. O museu de ciências não é a escola, o laboratório ou a sala de aula. Ele corresponde a um nível de exteriorização maior, a um deslocamento, a uma *(des)territorialização* que transcende de maneira muito mais potente estes espaços.

O afastamento que se produz da escola para o museu – da aula de ciências expositiva considerada tradicional, para um espaço onde alunos são constantemente atravessados pelo conteúdo científico e, portanto, estimulado de outras formas, produz sensibilizações que constituem aberturas para a *experiência estética*. A partir disso o estudante passa, inclusive, a

questionar não apenas a lógica das metodologias as quais seus professores de ciências lançam mão corriqueiramente em suas salas de aula, mas desenvolvem melhor percepção em relação à própria ciência e suas aplicações. Aqui demarcamos o argumento central deste texto: a importância da educação, da transposição do científico para o pedagógico, no processo de *estetização da ciência*.

Para que possamos compreender como os museus de ciências podem ser convertidos nos espaços ideais para a estetização da ciência, tornando possíveis uma série de práticas relacionadas à educação em ciências, é preciso que façamos um deslocamento entendendo o funcionamento da própria ciência. Em algum ponto deste texto, ressaltamos a operação conceitual típica das ciências. Isso, invariavelmente, ocorre pelo fato da própria ciência integrar o domínio da linguagem, trabalhando fortemente, ainda, com a ideia de descrição de fenômenos. A especificidade conceitual deriva, também, daí, precedendo à própria possibilidade de articulação conceitual. Uma vez criados os conceitos, trata-se de tecer a rede que os articula, que os conecta e que, por vezes, os sobrepõem.

Quando Deleuze e Guattari, em *O que é a filosofia?*, afirmam que um conceito é mais que uno, sendo “ao menos duplo, ou triplo, etc” (2013, p.23), os autores tratam de uma potência intrínseca dos conceitos. Potência esta que aumenta quando se colocam os conceitos em perspectiva, quando passa a integrar a construção de uma rede conceitual que serve de arcabouço para uma ciência em questão. Esse perspectivismo corresponde a um *devoir* conceitual relacionado a conceitos que se situam no mesmo plano (Deleuze & Guattari, 2013, p.26).

O plano ao qual Deleuze e Guattari se referem é aquilo que por eles foi denominado como sendo o *plano de imanência* (Deleuze & Guattari, 2013). Este corresponde a um plano composto pelos próprios conceitos, sendo desértico em sua essência, até que passa a ser povoado pelos conceitos que se constituem como regiões específicas deste plano, sem possibilidade de partilha. O *plano de imanência* é imagético sendo impossível desvinculá-lo dos conceitos. A partir dele, somos impelidos a nos orientar-nos pelo pensamento, a fazermos uso dele (Deleuze & Guattari, 2013).

Nesse sentido, introduzimos a questão dos museus de ciências tentando produzir no leitor deste texto dois deslocamentos: (I) pensar o museu de ciências como uma espécie de *experiência do fora* para questionarmos os modos como a ciência se apresenta senso comum, (II) ao mesmo tempo em que este espaço se converte em plano de imanência para potenciais aprendizagens/construções conceituais no interior da própria ciência.

Inspirados na relação em torno da *experiência do fora* que Blanchot propõe no campo literário, existem motivos para acreditar que algo semelhante se produz no interior da ciência. Há um caráter fundacionista no discurso científico inaugurado pela *invenção da natureza*. Uma vez criado o conceito de natureza, é ele que torna possível sua inserção em uma *lógica numérico-metodológica*. Disso derivam os tipos de experimentação e de experiência próprios – e conduzidos por etapas metodológicas *a priori* – que diminuem as *potências do sensível*, de uma possível *experiência estética* e, como consequência, de uma reflexão ética a partir da – e voltada para a – ciência.

Isto se reflete, também, sobre um de seus desdobramentos no interior do campo pedagógico, quando se trata de analisar sua dimensão didática, mais especificamente as aulas de ciências. Quando analisamos as formas tradicionais e, por vezes, pouco inovadoras da organização da disciplina de Ciências da Natureza na educação básica nos questionamos se o *sujeito da ciência*, pode emergir do interior desta realidade. Temos motivos para acreditar que não, e assim como Blanchot, afirmar que este sujeito só se torna possível a partir da *experiência do fora*. Ou como Deleuze e Guattari corroboram: pela *experiência nômade*, da (des)territorialização com sucessivos *ritornelos*. Para tanto, o quadro de análise muda, quando mudam os espaços onde a educação em ciências acontece: com outros objetivos, outras metodologias, outros agenciamentos. O tipo de educação que temos acompanhado no interior em museus e centros de ciências no Brasil e no Reino Unido reforçam nossas percepções (Ferraro et al., 2019; Ferraro, McDonald & Smith, 2021).

Os museus constituem-se por excelência como *loci* da interdisciplinaridade. O espaço museal é propício e permeia outras formas de experimentação e experiência, produzindo um duplo deslocamento em direção ao *fora*: o sujeito é impelido para fora de um fazer/consumir ciência tradicional, além de transitar em um território que é exterior à sala de aula, ao laboratório. É ali, que tudo acontece, quando o sujeito se entrega à potência do *dever-ciência*. Na verdade, não se trata, apenas, de entregar-se à potência deste espaço, mas é nele que se funda a possibilidade de repensar o *ethos* na relação com o conhecimento científico em uma composição que se dá de forma dialética entre o sujeito que interage e o conteúdo da ciência que se apresenta diante dele.

Nesse ponto, começa a operar uma *estetização da ciência* pelo projeto museográfico, pelo cenário que compõe o contexto. Discute-se a intencionalidade das formas sobre como a ciência é apresentada. O que Mandoki (2006) se refere como o *registro escópico* e como já foi associado à questão museal, tomando como referência os museus de ciências, anteriormente. Aqui, ainda, reside a possibilidade para outros atravessamentos: como o conceito de *matriz ocularcêntrica* em Ferrer (1996). Existe um desejo por formas de verdade específicas, logo todo o trabalho em torno do conteúdo está direcionando em torno de jogos que produzem efeitos de verdade de forma específica.

Diferentemente de um museu de arte, um museu de ciências flerta com as relações de *poder-saber* de forma distinta. Considerando que o desejo pela verdade é efeito de um desejo de *poder-saber*, por mais livres que o visitante esteja em um museu de ciências para fruir de experimentos e sensações, o método e uma organização hierarquizada sempre estarão ali. Eles serão a baliza para as questões escópicas e para a construção de uma história da verdade científica, pautada por outra sempre ocularcêntrica, pois uma verdade é reforçada a partir daquilo que se vê e das formas como se vê.

Considerando uma ciência – seja ela qual for – reside em sua orientação metodológica a condução dos modos sobre como seu estatuto epistemológico se constrói e se organiza em torno daquilo que ela mesmo define como seu objeto. Na verdade, é tão somente essa orientação que o torna possível no interior da ordem do discurso científico. No entanto, em um

museu de ciências, por exemplo a condição de *objeto da ciência*, sempre precede a condição de *objeto musealizado*.

A partir do momento em que um objeto passa a integrar o acervo de um museu, ele assume outro *status*, tendo sua função originada corrompida e, portanto, sua história funcional interrompida para se tornar *documento* (Maroevic, 1988). Ele se torna objeto da história e de histórias, tendo seu valor redimensionado muito mais por aquilo que ele representa do que de fato por aquilo que ele um dia foi. Pensemos nos inúmeros espécimes conservados em álcool 70% ou nas borboletas e mariposas presas por alfinetes nas coleções zoológicas. Ou ainda, nos herbários com suas plantas constituindo exsiccatas. O que foi vivo assume uma forma de representação da vida.

O objeto museal é real, representa uma realidade, mas como objeto em si o que de fato corresponde é uma irrealidade capaz de despertar distintas formas de sensibilidade naqueles que com ele – de alguma entre múltiplas formas – interagem. No entanto, objetos em um museu de ciências atuam de forma distinta, quando se trata de compará-los com os de museus de arte. Enquanto a irrealidade da arte esconde uma realidade – abrindo espaço para a *experiência estética* – em um museu de ciências esta irrealidade deve desvelar uma crença, um status de verdade, que integra um regime de verdade vigente. Ao contrário da arte, a ciência deve ser inteligível, pois sem a *experiência da descoberta* que conduz à compreensão de conceitos, uma ético-estética a partir da ciência tem suas potências diminuídas.

Esta *experiência estético-museal* pautada pela *descoberta* torna-se inteligível em grande parte pela maneira como as narrativas das exposições científicas se organizam a partir de seus projetos museográficos, evidenciando o caráter conceitual dos objetos musealizados – *objetos-conceito* – essenciais para a compreensão de leis e teorias científicas, considerando a realidade de museus de ciências. A musealização corresponde a uma estetização, logo, museus e centros de ciências, coleções zoológicas, herbários e até mesmo jardins botânicos contribuem para a estetização da ciência na medida em que seus exemplares passam a materializar-se como representação de formas de vida capaz de – em algum grau – sensibilizar aqueles que com eles estabelecem algum tipo de interação. Nossa condição humana vem à tona pela sensibilização que se depreende de processos de afecção nesta relação *sujeito-objeto*: nela nos recordamos humanos, remontamos nossa condição humana.

Nessa realidade científica, onde parece haver uma negação do excesso da subjetividade para que não haja risco de sua sobreposição ao objeto de análise, cabe aos educadores e aos estudantes que frequentam os museus de ciências, produzirem deslocamentos específicos relacionados à *relação sujeito-objeto* e à *ordem matricial ocularcêntrica e escópicas dominantes* que se apresentam na organização de uma exposição específica. Embora sejam movimentos distintos – o que se produz do educador em termos de organização de sua metodologia e possíveis questionamentos; e o dos estudantes, que em uma perspectiva dialética interagem de forma ativa, geralmente com mais perguntas – ambos permanecem unidos pela crítica e pela reflexão, que tornam este acontecimento complexo, fazendo emergir perguntas de uma ordem superior. Na medida em que os estudantes exploram o espaço museal, conseguem articular mais elementos no núcleo de seus questionamentos.



A complexificação da pergunta torna-se perceptível, então, pelo aumento de sua qualidade. Logo, há a complexificação do conhecimento pelo fato de que as novas/outras perguntas, tendem a rechaçar respostas cuja complexidade não se encontra à altura da natureza do questionamento – exigindo, assim, outros frutos de maior elaboração. Constrói-se, assim, uma dialética virtuosa mediada pelo *acontecimento* – e sua inerente lógica do irrepetível (Veyne, 1971) – no espaço museal, resultando em uma incrementação das formas de saber.

Nos museus de ciências, a apresentação do conteúdo científico, pautada nas narrativas expográficas atendem uma lógica dominante de apresentação científica, a uma ordem do discurso científico que cria uma imagem específica de ciência e de cientista. Outra questão relevante – e que marca a diferença entre museus de ciências de outros museus, como os de arte, por exemplo – é a forma de mediação do contexto museal. Os museus de ciências apresentam uma narrativa acentuada, amarrada por atravessamentos histórico-metodológicos que, por vezes, vezes mascaram ou encobrem questões sócio-políticas relacionadas à ciência, (re)criando os cenários praticamente inquestionáveis para cada descoberta científica.

Eis outro ponto que a *estetização da ciência* nos permitiria alcançar: o da crítica à ciência a partir do estabelecimento de uma condição de *anti-idolatria*. Vilém Flusser (2002), ao explorar o conceito de *idolatria*, faz referência a importância da imagem, das cenas e suas leituras pelo ser humano, pelo fato de que a mediação ser humano/mundo se dá, exatamente, por uma série de relações imagéticas. Para Flusser, a idolatria reside na incapacidade da compreensão dos significados, das representações destas imagens, destas cenas – o que não obsta a existência de uma leitura, mesmo que equivocada ou limitada da imagem.

Mesmo servindo-nos da *educação em ciências* e dos *museus de ciências* como via de acesso à proposta de *estetização da ciência* permeando o campo científico tradicional a partir de um empreendimento inusitado, se é que se assim pode-se dizer, o conceito de idolatria em Flusser (2002) corrobora a reflexão sobre a importância de uma desconstrução anterior no âmago da própria educação e dos museus científicos no que tange aos modos como, ainda, o discurso da ciência tem reforçado uma espécie de *doutrina do pensamento único* em torno do fazer ciência: a *ciência do método*, da *hierarquia*, do *rigor*, da *neutralidade*, da *infallibilidade* e como modo de *acesso a verdade* ou a uma *causa originária* – uma ciência, praticamente, *sobrenatural* por sobre-humana e desumana por excessivamente objetiva.

É claro que essas questões passam por uma série de explicações que se entrecruzam e poderiam justificar o *status quo* atual da educação em ciências em vigor ou da organização dos museus de ciências, mas o que de fato salta aos olhos é o quanto as escolas ainda ensinam uma ciência anacrônica, cuja *episteme* insiste em permanecer cristalizada no século XIX. E isso não está relacionado apenas às questões em torno da percepção do que a ciência pôde *dever* nestes últimos dois séculos, mas de conceitos que estão ultrapassados.

Há um hiato profundo entre o conhecimento gerado na academia e os livros didáticos que orientam o ensino de ciências nas escolas. Diferentemente do universo escolar, nos museus de ciências – geralmente vinculados a universidades – o problema conceitual não é evidenciado, no entanto, a ciência do paradigma moderno ainda impera soberana sobre as demais formas

contemporâneas de se pensar a ciência, sobre suas outras potências de se dialogar com o conhecimento e com os saberes.

A escrita deste ensaio propondo uma *ético-estética dos museus* – considerando a realidade dos museus de ciências, a estética da experiência museal – acredita em uma (r)evolução das formas de pensar a ciência não apenas no interior da discussão epistemológica, mas nas formas de *afecção pela ciência*, potencializando, assim, estratégias de divulgação e engajamento científicos. Para tanto, reiteramos a relevância da retomada de aspectos relacionados à dimensão filosófica explorados ao longo do texto, como a importância dos deslocamentos em via de mão dupla contemplando o interior e o exterior da estrutura do campo científico, os *ritornelos* e, portanto, as (des)territorializações necessárias, bem como a ciência como espaço fundacional da realidade – a partir dos aportes teóricos de Blanchot e a sua *experiência do fora*, bem como de Deleuze e Guattari.

Nesse sentido, é o campo educacional que surge como ponte entre o campo científico e o filosófico. Em outras palavras: é a educação que se materializa como elemento capaz de estetizar a ciência, reaproximando aquilo que essencialmente sempre esteve agenciado: ciência e filosofia. A educação em ciências se converte no instrumento que nos permite estetizar a ciência por meio da estetização da realidade pela ciência, descortinando os elementos científicos e sua disposição no real.

Assim, os museus de ciências – e o tipo de educação que se desenvolve nestes contextos – constituem muito mais do que o simples espaço de encontro do sujeito com os objetos musealizados, agora documentos, ou com os conceitos que deles podem ser extraídos. A experiência estética museal proporciona uma espécie de *agenciamento-acontecimento* promovendo formas de *afecção*, de *sensibilização pela ciência*, fazendo emergir e mediando formas, arranjos de composições, de experimentações, experiências, bem como novos/outros *ethos* como resultado de uma *ciência ética* como resultado da educação em museus como empreendimento ético-estético de transformação sociocultural.

## Referências

- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1980) *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana.
- Blanchot, M. (1987). *O espaço literário*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Blanchot, M. (1997). *A parte do fogo*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Blanchot, M. (2007). *O livro por vir*. São Paulo: Martins Fontes.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2011a) *O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2014). *Mil platôs*. v. I. São Paulo: Editora 34.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2011b). *Mil platôs*. v. II. São Paulo: Editora 34.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2012a). *Mil platôs*. v. III. São Paulo: Editora 34.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2012b). *Mil platôs*. v. IV. São Paulo: Editora 34.

- Deleuze, G., & Guattari, F. (2012c). *Mil platôs*. v. V. São Paulo: Editora 34.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2013). *O que é a filosofia?* São Paulo: Editora 34.
- Guattari, F. (2013). *Líneas de fuga*. Buenos Aires: Cactus.
- Hermann, N. (2002). Razão e sensibilidade: notas sobre a contribuição do estético para a ética. *Educação & realidade*, 27(1).
- Hermann, N. (2005a). Ética e estética: a relação quase esquecida. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Hermann, N. (2005b). Estetização do mundo da vida e sensibilização moral. *Educação & Realidade*, 30(2), 35-47.
- Hermann, N. (2006). Ética, estética e alteridade. In: A.L. Trevisan & E. Tomazetti (Org.). *Cultura e alteridade: confluências*. (pp.32-40). Ijuí: Ed. Unijuí.
- Hermann, N. (2008). Ética: a aprendizagem da arte de viver. *Educação & Sociedade*, 29(102), 15-32.
- Ferrer, C. (1996). *Mal de ojo: el drama de la mirada*. Buenos Aires: Colihue.
- Flusser, V. (2002). *Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- Foucault, M. (2008). *Segurança, território e população*. São Paulo: Martins Fontes.
- Levinas, E. (2006). *Autrement qu'êtré ou au-delà de l'essence*. La Haye: Martinus Nijhoff.
- Mandoki, K. (2006). *Prácticas estéticas e identidades sociales*. Prosaica II. México: Siglo XXI.
- Maroevic, I. (1998). *Introduction to Museology: the European approach*. München: Verlag.
- Nietzsche, F. (2007). *Sobre a verdade e a mentira no sentido extra-moral*. São Paulo: Editora Hedra.
- Nietzsche, F. (2011). *Vontade de potência*. Petrópolis: Vozes.
- Ferraro, J. L. S., Goldwater, A., McDonald, C., Pires, M. G. S., Suess, J. A., & Smith, M. P. (2019). Connecting Museums: um estudo de caso sobre liderança, inovação e educação em museus de ciências universitários liderando projetos de internacionalização. *Educação*, 42(1), 77-84.
- Ferraro, J. L. S., McDonald, C., & Smith, P. (2021). Connecting museums: museus de ciências como hubs de internacionalização no ensino superior. *Revista Internacional de Educação Superior*, 7, e021009-e021009.
- Pereira, M. V. (2010). Pesquisa em educação e arte: a consolidação de um campo interminável. *Revista Ibero Americana de Educação*, (52), 61-80.
- Pereira, M. V. (2011). Contribuições para entender a experiência estética. *Revista Lusófona de Educação*, (18), 111-123.
- Pereira, M. V. (2012). O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação. *Pro-posições*, 23(1), 183-198.
- Welsch, W. (1995). Estetização e estetização profunda ou: a respeito da atualidade do estético nos dias de hoje. *Porto Arte: revista de artes visuais*. 6, (9), 7-22.
- Veyne, P. (1971). *Comment on Écrit l'Histoire*. Paris: Seuil.
- Wittgenstein, L. (1979). *Investigações Filosóficas*. São Paulo: Abril Cultural.