

PRÁTICAS ESTÉTICAS COMO EXERCÍCIOS DE SI NA AULA UNIVERSITÁRIA, PARTILHA DO SENSÍVEL E SUBJETIVAÇÃO*AESTHETIC PRACTICES AS EXERCISES OF THE SELF IN UNIVERSITY CLASSES, DISTRIBUTION OF THE SENSIBLE, AND SUBJECTIVATION**PRÁCTICAS ESTÉTICAS COMO EJERCICIOS DE SÍ EN LA CLASE UNIVERSITARIA, REPARTO DE LO SENSIBLE Y SUBJETIVACIÓN*Lucas Vieira¹Leide da Conceição Sanches²**RESUMO**

Em chave pós-estrutural, o ensaio analisa como práticas estéticas, tomadas como exercícios de si, reconfiguram a partilha do sensível na aula universitária e engendram modos de subjetivação. Articula Foucault (dispositivo, veridicção, cuidado de si) e Rancière (política do sensível, igualdade das inteligências), em diálogo com Dewey, Benjamin, Deleuze e Guattari, Gumbrecht e Biesta. Propõe uma matriz analítica de cinco dimensões (visibilidade, enunciação, temporalidade, materialidade, subjetivação) e deriva implicações didático-formativas para a curadoria do aparecer, critérios públicos de fala, técnicas do tempo, papel epistêmico das materialidades e avaliação como prática de subjetivação.

Palavras-chave: didática; partilha do sensível; subjetivação; exercícios de si; experiência estética.

ABSTRACT

From a post-structural perspective, this essay examines how aesthetic practices, taken as exercises of the self, reconfigure the distribution of the sensible in university classes and engender modes of subjectivation. It articulates Foucault (dispositif, truth-telling, care of the self) and Rancière (politics of the sensible, equality of intelligences) in dialogue with Dewey, Benjamin, Deleuze and Guattari, Gumbrecht and Biesta. It proposes a five-dimension analytical matrix (visibility, enunciation, temporality, materiality, subjectivation) and derives didactic-formative implications for curating appearance, public criteria for speech, temporal techniques, the epistemic role of materialities, and evaluation as a practice of subjectivation.

Keywords: didactics; distribution of the sensible; subjectivation; exercises of the self; aesthetic experience.

RESUMEN

Desde una clave posestructural, el ensayo analiza cómo las prácticas estéticas, tomadas como ejercicios de sí, reconfiguran el reparto de lo sensible en la clase universitaria y engendran modos de subjetivación. Articula Foucault (dispositivo, veridicción, cuidado de sí) y Rancière (política de lo sensible, igualdad de las inteligencias), en diálogo con Dewey, Benjamin, Deleuze y Guattari, Gumbrecht y Biesta. Propone una matriz analítica de cinco dimensiones (visibilidad, enunciación, temporalidad, materialidad, subjetivación) y deriva implicaciones didácticas-formativas para la curaduría del aparecer, criterios públicos de la palabra, técnicas temporales, papel epistémico de las materialidades y evaluación como práctica de subjetivación.

Palabras clave: didáctica; reparto de lo sensible; subjetivación; ejercicios de sí; experiencia estética.

Submetido para publicação: 1/09/2025

Aceito para publicação: 26/11/2025

¹ Universidade de Passo Fundo – UPF – Passo Fundo – Rio Grande do Sul – Brasil – lucas.vieira@universo.univates.br

² Faculdades Pequeno Príncipe – FPP – Curitiba – Paraná – Brasil – <https://orcid.org/0000-0002-5832-7132> – leide.sanches@professor.fpp.edu.br

INTRODUÇÃO

A aula pode ser compreendida como uma cena em que se distribuem lugares de fala, tempos de atenção e formas de aparecer do saber. Tal distribuição, a partilha do sensível, orienta quem pode ver, dizer e fazer, sob quais condições e com que legitimidade (Rancière, 2005). Quando a docência é pensada apenas como aplicação de meios a fins, tende-se a estabilizar essa partilha e a reforçar posições hierárquicas; porém, quando se introduzem práticas estéticas como exercícios de si, abrem-se outras economias de presença, escuta e enunciação (Foucault, 2010; Rancière, 2002; 2005). Nessa chave, “estético” transcende o ornamento, sendo uma operação formativa que reordena o campo sensível da aula.

Sob a inspiração foucaultiana, os exercícios de si designam práticas intencionais de condução de si que produzem modos de subjetivação — entendidos não como essências do sujeito, e sim como processos de constituição em jogos de verdade e de poder (Foucault, 2010). Nesse sentido, em aula, tais exercícios podem consistir em gestos mínimos e decisivos: leitura lenta, descrição rigorosa de objetos, silêncio como procedimento, variação do ritmo de exposição, montagem de materiais heterogêneos (Dewey, 2010; Benjamin, 2012). Tais operações desautomatizam a percepção e reorientam a atenção, instaurando presenças que o encaminhamento técnico não alcança (Gumbrecht, 2021). O resultado ultrapassa a “expressão individual” isolada, constituindo a produção de um comum sensível que redistribui o que conta como saber e quem é reconhecido como capaz (Rancière, 2002; 2005).

Do ponto de vista formativo, esse deslocamento toca o núcleo da subjetivação educativa: não somente aprender conteúdos, mas tornar-se alguém capaz de responder ao mundo com atenção, imaginação e responsabilidade — um processo que Biesta (2014) nomeia como dimensão de “subjetificação” da educação. A prática estética, nesse sentido, opera como risco formativo e como técnica do cuidado de si: expõe o docente e o discente a encontros com o imprevisto, convoca decisões interpretativas e redistribui a cena pedagógica (Biesta, 2014; Foucault, 2010). Ao elevar a materialidade da aula (voz, corpo, objetos, imagens, textos) à condição de operador de pensamento, desloca-se a aula de um regime de transmissão para um regime de partilha, uma reorganização concreta do sensível que pode ser pensada também como criação de “blocos de sensação”, no sentido deleuziano-guattariano (Deleuze; Guattari, 2010).

Assim, este ensaio não demanda um antagonismo entre técnica e estética, propondo, em vez disso, a análise de como práticas estéticas, tomadas como exercícios de si, intervêm na partilha do sensível e engendram modos de subjetivação na docência universitária. Trata-se de cartografar operações que tornam presentes outras formas de ver, dizer e agir em aula e, com isso, pensar os efeitos formativos dessas redistribuições (Rancière, 2005; Gumbrecht, 2021; Biesta, 2014). Esta cartografia é especialmente relevante no contexto da docência universitária, frequentemente marcada por uma racionalidade técnica, pela fragmentação disciplinar e por modos de subjetivação que privilegiam a performance em detrimento da formação.

Enuncia-se, portanto, a pergunta que orienta o ensaio: como práticas estéticas mobilizadas como exercícios de si reconfiguram a partilha do sensível na aula universitária, e quais modos de subjetivação docente-discente emergem desses deslocamentos? A contribuição específica reside na proposição de uma matriz de cinco dimensões (visibilidade, enunciação, temporalidade, materialidade, subjetivação) e na aplicação de um procedimento de leitura por montagem que articula Foucault (2008a; 2008b; 2010) e Rancière (2002; 2005) com Dewey (2010), Benjamin (2012), Deleuze e Guattari (2010), Gumbrecht (2021) e Biesta (2014). O alcance é deliberadamente conceitual: o objetivo não é a validação empírica, e sim enunciar condições de possibilidade para práticas didáticas orientadas por uma política do sensível.

PERCURSO PROCEDIMENTAL

Este estudo configura-se como ensaio teórico-analítico de orientação pós-estrutural, cujo objetivo é problematizar como práticas estéticas, compreendidas como exercícios de si, podem reconfigurar a partilha do sensível na aula universitária, engendrando modos específicos de subjetivação docente-discente. O enquadramento articula a noção de gesto arquivístico (Aquino; Val, 2018; Munhoz; Ribeiro, 2023) com a política do sensível rancieriana, entendendo a aula como cena de distribuição do que pode ser visto, dito e feito (Foucault, 2008a; 2008b; 2010; Rancière, 2005). A dimensão estética é mobilizada não como ornamento procedimental, mas como operador formativo capaz de instaurar outras economias de atenção, presença e enunciação (Dewey, 2010; Biesta, 2014; Gumbrecht, 2021).

O corpus é bibliográfico, selecionado por pertinência conceitual aos eixos “partilha do sensível”, “exercícios de si” e “subjetivação”, por relevância na filosofia e na educação e por circulação acadêmica. É composto por: (i) críticas e condições de racionalidade que moldam a docência (Adorno; Horkheimer, 1985; Lyotard, 2021; Ball, 2020); (ii) operadores estético-formativos (Rancière, 2002; 2005; Dewey, 2010; Benjamin, 2012; Gumbrecht, 2021; Deleuze;

Guattari, 2010; Biesta, 2014); e (iii) interlocuções no campo da educação e do currículo no Brasil (Silva, 2007; Veiga-Neto, 2025). A inclusão buscou textos que oferecem abordagens analíticas para visibilidade, enunciação, temporalidade, materialidade e subjetivação em contexto didático.

No registro da didática, os operadores mobilizados reorientaram o planejamento (curadoria do aparecer), a mediação do saber (cenas de enunciação com critérios públicos) e a avaliação (práticas de subjetificação voltadas à resposta responsável), compondo um horizonte formativo no qual técnica e estética são coimplicadas.

A estratégia analítica, portanto, organiza-se em três movimentos integrados. Primeiro, um gesto arquivístico identifica, nas obras mobilizadas, regras de formação dos enunciados sobre docência, posições de sujeito (docente, discente, “especialista”) e jogos de verdade que autorizam modos de dizer e de fazer em aula (Foucault, 2008a; 2008b; Aquino; Val, 2018; Munhoz; Ribeiro, 2023). Segundo, um gesto estético-político reconstitui, com Rancière (2002; 2005), Dewey (2010) e Gumbrecht (2021), as configurações do sensível que sustentam a cena pedagógica, tomando a estética como redistribuição do comum (Rancière, 2005; Dewey, 2010; Gumbrecht, 2021). Terceiro, um gesto de subjetificação, inspirado em Biesta (2014), discute como tais operações estéticas fazem emergir modos de tornar-se sujeito na educação, concebido não como substância, e sim como resposta situada ao mundo.

Para tornar o percurso explícito, adota-se uma matriz de análise, conforme Tab. 1, que cruza cinco dimensões: visibilidade, enunciação, temporalidade, materialidade e subjetivação, com operadores conceituais de diferentes tradições: dispositivo³ e veridicção⁴ (Foucault, 2010), partilha do sensível e igualdade das inteligências (Rancière, 2002; 2005), experiência/continuidade estética (Dewey, 2010), presença (Gumbrecht, 2021) e montagem/blocos de sensação (Benjamin, 2012; Deleuze; Guattari, 2010).

Tabela 1. MATRIZ ANALÍTICA DA DIDÁTICA: DIMENSÕES E OPERADORES ESTÉTICO-POLÍTICOS

Dimensão analítica	Perguntas-guia	Operadores conceituais	Indicadores/traços	Citações-âncora
---------------------------	-----------------------	-------------------------------	---------------------------	------------------------

³ Dispositivo é um arranjo heterogêneo (discursos, normas, arquiteturas, técnicas, materiais, disposições corporais) dotado de função estratégica, que captura e orienta condutas. Na aula, a partilha do sensível aparece como efeito de dispositivos que visibilizam/invisibilizam falas, objetos e gestos.

⁴ Entende-se veridicção como regime histórico de produção do verdadeiro: estilos de prova, critérios de pertinência, arranjos de fala e escuta que autorizam dizeres como verdadeiros. Diferencia-se de sinceridade ou coragem da verdade (*parrésia*); tematizar a veridicção não elimina a exigência de razões, mas desloca sua autoridade para os jogos que as tornam válidas.

Visibilidade	O que aparece como objeto de saber e com quais qualidades sensíveis? Quais mediações tornam algo visível na aula?	Partilha do sensível (Rancière); experiência como continuidade arte-vida (Dewey); dispositivo/visibilidade (Foucault).	Campos lexicais de evidência/descrição; precedência de noções sobre traços sensíveis; apelos a exemplos materiais; modos de apresentação.	Rancière, 2005; Dewey, 2010; Foucault, 2008b.
Enunciação	Quem fala, sob quais convites e ritmos, e com que regras de justificação? Como se redistribui a autoridade epistêmica?	Igualdade das inteligências e emancipação (Rancière); subjetificação como tornar-se capaz de responder (Biesta); veridicção (Foucault).	Marcas de autoridade; convites à paráfrase/contraxemplo; presença de justificações públicas (por que/como).	Rancière, 2002; Biesta, 2014; Foucault, 2010.
Temporalidade	Como o tempo didático é ritmado? Que efeitos produz na atenção e na elaboração?	Presença/atenção (Gumbrecht); experiência e ritmo (Dewey); exercícios de si e regimes de prática (Foucault).	Vocabulário de gestão do tempo versus pausas, hesitação, revisão; menções a leitura lenta, escrita breve, silêncio metódico.	Gumbrecht, 2021; Dewey, 2010; Foucault, 2010
Materialidade	Quais artefatos, corpos, espaços e disposições operam como disparadores estéticos? Como modulam ver-dizer-fazer?	Montagem/consolação (Benjamin); blocos de sensação (Deleuze e Guattari); presença e intensidades (Gumbrecht).	Menções a imagens/objetos/gestos/disposições espaciais; atenção a timbre, ritmo, proximidade; descrições de manipulação de materiais e rearranjos do espaço.	Benjamin, 2012; Deleuze; Guattari, 2010; Gumbrecht, 2021.
Subjetivação	Que modos de ser	Cuidado/exercícios de si	Léxicos de responsabilida	Foucault, 2010;

	docente/discente emergem? Que exercícios de si são propostos e com quais efeitos?	e jogos de verdade (Foucault); subjeficação como resposta (Biesta); emancipação e igualdade metodológica (Rancière).	de/resposta; deslocamentos de papéis; presença de autoavaliação reflexiva versus métricas; enunciados de capacidade comum.	Biesta, 2014; Rancière, 2002.
--	--	--	---	----------------------------------

Fonte: elaborado pelos autores.

Em termos operacionais, procede-se à cartografia enunciativa por meio da extração e condensação de passagens nucleares em “enunciados sintéticos”, seguida de contrastes e aproximações entre autores. Realiza-se, então, uma genealogia bibliográfica que busca proveniências e reapropriações entre a crítica da razão instrumental e a política do sensível. Por fim, uma montagem teórica justapõe excertos curtos em constelações argumentativas, seguidas de microanálises interpretativas que explicitam tensões e deslocamentos (Benjamin, 2012; Foucault, 2008b). Para explicitar os operadores de leitura, apresenta-se, a seguir, a Tab. 2, que cruza as cinco dimensões analíticas com marcadores e enunciados-síntese (Rancière, 2002; 2005; Foucault, 2008b; 2010; Dewey, 2010; Benjamin, 2012; Gumbrecht, 2021; Deleuze e Guattari, 2010; Biesta, 2014).

Tabela 2. MARCADORES E ENUNCIADOS-SÍNTESE POR DIMENSÃO

Dimensão	Marcadores centrais	Enunciados síntese	Citações-âncora
Visibilidade	Partilha do sensível; regime de visibilidade; descrição antes da síntese; montagem/constelação.	1) O que conta como objeto de saber é efeito de uma partilha do sensível que distribui previamente o aparecer (Rancière, 2005). 2) A experiência estética desloca a precedência da noção do abstrato ao instaurar uma economia de	Rancière, 2005; Dewey, 2010; Benjamin, 2012; Foucault, 2008b.

		<p>atenção descritiva (Dewey, 2010).</p> <p>3) Montagens criam constelações que reordenam visibilidades e forçam novas leituras (Benjamin, 2012).</p> <p>4) Dispositivos curriculares operam como máquinas de visibilidade (Foucault, 2008b).</p>	
Enunciação	Igualdade das inteligências; emancipação; justificações públicas; autoridade epistêmica situada.	<p>1) O axioma de igualdade das inteligências de igualdade reconfigura quem pode falar e com que legitimidade (Rancière, 2002).</p> <p>2) Educar implica tornar-se capaz de responder sob critérios públicos (Biesta, 2014).</p> <p>3) Explicitar jogos de veridicção redistribui a autoridade do discurso docente (Foucault, 2010).</p> <p>4) Exercícios estéticos de paráfrase/leitura lenta transladam o docente a curador de enunciações (Rancière, 2002; Biesta, 2014).</p>	Rancière, 2002; Biesta, 2014; Foucault, 2010.
Temporalidad e	Pausa; ritmo; silêncio como método; retorno; presença.	1) Modulações de ritmo e pausas produzem	Gumbrecht, 2021; Dewey, 2010; Foucault, 2010.

		<p>presença e reorganizam a atenção (Gumbrecht, 2021).</p> <p>2) A experiência estética requer tempos de incubação/retorno que articulam sentir-pensar (Dewey, 2010).</p> <p>3) O cuidado de si envolve disciplina do tempo: silêncio e hesitação instauram outras economias do dizer/ouvir (Foucault, 2010).</p>	
Materialidade	Blocos de sensação; artefatos/imagens/objetos; disposição espacial e corporal; intensidades.	<p>1) Materiais e corpos operam como dispositivos que configuram o pensar ao instaurarem intensidades sensíveis (Gumbrecht, 2021).</p> <p>2) Montagens textuais/visuais/objetuais interrompem hábitos perceptivos e abrem novas relações (Benjamin, 2012).</p> <p>3) Blocos de sensação não ilustram a teoria; forçam o pensamento (Deleuze; Guattari, 2010).</p>	Gumbrecht, 2021; Benjamin, 2012; Deleuze; Guattari, 2010.
Subjetivação	Exercícios de si;	1) A subjetivação	Foucault, 2010;

	<p>cuidado de si; modos de tornar-se sujeito; risco do educativo.</p>	<p>constitui-se em práticas e jogos de verdade que a docência pode reorientar (Foucault, 2010).</p> <p>2) Subjetificação: tornar-se capaz de responder, para além da aquisição de conteúdos (Biesta, 2014).</p> <p>3) Práticas estéticas, ao redistribuírem visibilidades/vozes /tempos/materiais, deslocam papéis e critérios do saber (Rancière, 2005; Biesta, 2014).</p>	<p>Biesta, 2014; Rancière, 2005.</p>
--	---	---	--------------------------------------

Fonte: elaborado pelos autores.

A derivação de implicações didático-formativas mantém a posição teórica do estudo: não se prescrevem práticas a partir de evidências empíricas, sendo, em vez disso, formuladas proposições conceituais sobre a organização do tempo didático, os desenhos de tarefas, as materialidades de aula e os critérios de enunciação que favoreçam redistribuições do sensível e processos de subjetivação responsiva (Rancière, 2005; Dewey, 2010; Biesta, 2014). A validação do ensaio repousa na coerência interna do argumento, na fidelidade hermenêutica às obras citadas e na explicitação das tensões entre tradições, inclusive quando irreduzíveis (Foucault, 2010; Biesta, 2014).

Como critérios de rigor, registram-se: (a) consistência teórico-metodológica entre problema, operadores e matriz analítica; (b) triangulação teórica entre autores de diferentes linhagens; (c) explicitação das operações de leitura e de montagem; e (d) reconhecimento dos limites do alcance: trata-se de um exercício de possibilidade conceitual que não pretende universalizar efeitos nem substituir pesquisas empíricas futuras.

CONSTELAÇÕES, ENUNCIADO-SÍNTESE E PROPOSIÇÕES TEÓRICO-FORMATIVAS

A análise organiza-se a partir da matriz de cinco dimensões para mapear convergências⁵, tensões⁶ e deslocamentos⁷ que emergem quando práticas estéticas, tomadas como exercícios de si, reconfiguram a partilha do sensível na aula. Convergem, de um lado, a atenção descritiva e a centralidade da experiência na constituição do pensável (Rancière, 2005; Dewey, 2010) e, de outro, a potência interruptiva da montagem e dos blocos de sensação na produção de novos nexos (Benjamin, 2012; Deleuze; Guattari, 2010). Em paralelo, a exigência de justificações públicas e o axioma de igualdade das inteligências, como princípio procedimental, deslocam a distribuição de vozes e de autoridade epistêmica (Rancière, 2002; Biesta, 2014), em tensão com os jogos de veridicção e os modos de subjetivação que estruturam as práticas de dizer e fazer em aula (Foucault, 2008b; 2010). A temporalidade didática é tomada como técnica de presença, articulando intensidades sensíveis e continuidade da experiência (Gumbrecht, 2021; Dewey, 2010). Sintetizam-se, a seguir, esses movimentos na Tab. 3, que orienta as subseções analíticas por visibilidade, enunciação, temporalidade, materialidade e subjetivação.

Tabela 3. CARTOGRAFIA DE CONVERGÊNCIAS, TENSÕES E DESLOCAMENTOS NAS CINCO DIMENSÕES ANALÍTICAS

Tipo	Par/Dimensão	Síntese analítica	Citações-âncora
Convergência	Rancière - Dewey (Visibilidade)	Atenção ao sensível como condição do pensar; descrição e experiência precedem síntese.	Rancière, 2005; Dewey, 2010.
Convergência	Rancière - Biesta (Enunciação)	Cenas de enunciação requerem justificações públicas; formação como tornar-se capaz de responder.	Rancière, 2002; Biesta, 2014.
Convergência	Benjamin - Deleuze/Guattari (Materialidade)	Montagem/constelação e blocos de sensação provocam deslocamentos do pensamento.	Benjamin, 2012; Deleuze; Guattari, 2010.
Convergência	Foucault - Rancière (Visibilidade/Enu	Aula como cena governada por dispositivos/partilhas,	Foucault, 2008b; Rancière, 2005.

⁵ Sob condições de curadoria e reciprocidade: redistribuição de falas e objetos que amplia o campo do visível/dizível sem ancorar hierarquias estáveis.

⁶ Quando a exigência de razões colide com regimes de autoridade: a igualdade como axioma confronta dispositivos que naturalizam competências.

⁷ Se há explicitação de critérios e alternância presença/interrupção: transformação dos modos de participação e das provas admitidas, com desativação parcial de hierarquias locais.

	Enunciação)	reconfigurável por práticas.	
Convergência	Gumbrecht - Dewey (Temporalidade)	Presença e continuidade estética modulam atenção e ritmo.	Gumbrecht, 2021; Dewey, 2010.
Tensão	Rancière - Foucault (Enunciação)	Axioma de igualdade das inteligências - jogos de verdade: a igualdade opera como desativação parcial de hierarquias.	Rancière, 2002; Foucault, 2010.
Tensão	Biesta - Dewey (Temporalidade/Visibilidade)	Risco e exposição ao imprevisto - leituras instrumentais de experiência; solução: experiência como abertura, não técnica.	Biesta, 2014; Dewey, 2010.
Tensão	Benjamin - Gumbrecht (Materialidade/Temporalidade)	Interrupção crítica - intensidades de presença; articular alternância entre choque e atenção ao aparecer.	Benjamin, 2012; Gumbrecht, 2021.
Tensão	Deleuze/Guattari - Rancière (Materialidade/Enunciação)	Forças pré-conceituais - critérios públicos de fala; conjugar invenção sensível com justificativa.	Deleuze; Guattari 2010; Rancière, 2002.
Deslocamento	Visibilidade	Do repertório estabilizado ao aparecer investigativo: descrição comparativa e montagem antecedem sínteses.	Dewey, 2010; Benjamin, 2012; Rancière, 2005.
Deslocamento	Enunciação	Da autoridade posicional à autoridade situada por justificações públicas e igualdade metodológica.	Rancière, 2002; Biesta, 2014.
Deslocamento	Temporalidade	Do cronograma contínuo ao tempo de presença: pausas, retornos e silêncio como técnicas de atenção.	Gumbrecht 2021; Foucault, 2010.
Deslocamento	Materialidade	Do suporte neutro ao operador cognitivo: arranjos materiais que fazem pensar.	Deleuze; Guattari, 2010; Benjamin, 2012.
Deslocamento	Subjetivação	Da identidade substancial ao tornar-se responsivo por exercícios de si.	Foucault, 2010; Biesta, 2014.

Fonte: elaborado pelos autores.

As subseções que se seguem operam, para cada dimensão da matriz, em quatro movimentos encadeados: (1) Constelação: montagem de excertos curtos que, em justaposição,

instauram choques produtivos e redes de sentido sem totalização prévia (Benjamin, 2012), articulando política do sensível e operadores de visibilidade, voz, tempo e materialidade (Rancière, 2005; Dewey, 2010; Gumbrecht, 2021); (2) Enunciado-síntese: formulação condensada do argumento emergente, como enunciado de regra de formação que nomeia objetos, posições e jogos de veridicção em causa (Foucault, 2008b; Rancière, 2005); (3) Microanálise: interpretação situada dos efeitos da constelação na partilha do sensível e nos modos de subjetivação, problematizando tensões, deslocamentos e a economia de justificações que se torna exigível (Foucault, 2010; Rancière, 2002; Biesta, 2014); (4) Proposição teórico-formativa: derivação conceitual de condições de possibilidade para a didática como modos de tornar-se capaz de responder (Biesta, 2014; Dewey, 2010; Gumbrecht, 2021). Cada bloco remete, quando pertinente, às convergências, tensões e deslocamentos sintetizados na Tab. 3.

Visibilidade

Constelação: a partilha do sensível determina o aparecer do saber e a distribuição do que pode ser visto e pensado (Rancière, 2005); a experiência estética instaura uma economia de atenção em que descrição e comparação antecedem a síntese (Dewey, 2010); a montagem de fragmentos produz constelações que interrompem hábitos perceptivos e reordenam o campo do visível (Benjamin, 2012).

Enunciado-síntese: o deslocamento estético reconfigura a visibilidade ao priorizar operações descritivas e relacionais que forçam novas leituras do comum (Rancière, 2005; Dewey, 2010; Benjamin, 2012).

Microanálise: ao suspender a precedência da noção e expor os participantes a materiais heterogêneos, a cena pedagógica passa de repertório estabilizado a campo investigativo, reduzindo a dependência de exemplos ilustrativos e ampliando a potência heurística da percepção (Rancière, 2005; Dewey, 2010).

Proposição teórico-formativa: organizar o aparecer do conteúdo como curadoria de relações — descrição comparativa e montagem antes da síntese —, explicitando os critérios de pertinência do que é posto em cena (Dewey, 2010; Benjamin, 2012).

Enunciação

Constelação: partimos do axioma de igualdade das inteligências. Trata-se não de método de ensino, e sim de princípio ético-político que orienta a cena enunciativa: qualquer participante pode tomar a palavra e produzir razões publicamente examináveis, sob condições

de reciprocidade e copresença argumentativa (Rancière, 2002). A educação envolve tornar-se capaz de responder por meio de justificações públicas no interior de jogos de veridicção (Biesta, 2014); e os jogos de veridicção estruturam as formas legítimas de dizer, devendo ser tematizados na própria prática (Foucault, 2010).

Enunciado-síntese: a enunciação desloca-se da autoridade posicional para uma autoridade situada na qualidade da atenção e na explicitação de razões (Rancière, 2002; Biesta, 2014; Foucault, 2010).

Microanálise: observa-se uma tensão produtiva entre igualdade metodológica e regimes de verdade; a tematização dos critérios de validade desativa hierarquias naturalizadas sem dissolver a exigência de justificativa (Rancière, 2002; Foucault, 2010).

Proposição teórico-formativa: desenhar cenas de enunciação que operem sob o axioma da igualdade (Rancière, 2002), exigindo justificações públicas (Biesta, 2014) e tornando os próprios jogos de veridicção (Foucault, 2010) objeto de análise coletiva, deslocando a autoridade docente da posição para a curadoria do dissenso.

Temporalidade

Constelação: pausas, retornos e silêncios produzem presença e modulam a atenção, retirando a aula da cadência automática (Gumbrecht, 2021); a continuidade estética articula sentir e pensar em ritmos de incubação e elaboração (Dewey, 2010); exercícios de si incluem a disciplina do tempo como cuidado (Foucault, 2010).

Enunciado-síntese: a temporalidade estética converte o tempo didático em técnica de atenção e elaboração, capaz de sustentar hesitações fecundas (Gumbrecht, 2021; Dewey, 2010; Foucault, 2010).

Microanálise: a variação intencional de ritmos desloca o foco da entrega para a elaboração, permitindo que a justificação emergja de percursos de leitura e retorno, e não de respostas imediatas (Gumbrecht, 2021; Dewey, 2010).

Proposição teórico-formativa: instituir ciclos de leitura lenta – silêncio – escrita breve – discussão, explicitando o estatuto formativo da pausa e do retorno como parte do argumento, e não como “tempo morto” (Foucault, 2010; Gumbrecht, 2021).

Materialidade

Constelação: a montagem de textos, imagens e objetos cria choques que abrem novas relações de sentido (Benjamin, 2012); blocos de sensação compõem perceptos/afetos que

forçam o pensamento para além da ilustração (Deleuze; Guattari, 2010); intensidades pré- e para-discursivas reorganizam a atenção (Gumbrecht, 2021).

Enunciado-síntese: materiais e disposições espaciais deixam de ser suporte neutro e tornam-se operadores cognitivos que redistribuem a partilha do sensível (Benjamin, 2012; Deleuze; Guattari, 2010; Gumbrecht, 2021).

Microanálise: a curadoria de artefatos e a variação de disposições corporais (proximidades, circulação da voz, orientações de leitura) reconfiguram o que aparece como relevante e as vias de validação do argumento (Gumbrecht, 2021; Benjamin, 2012).

Proposição teórico-formativa: explicitar o papel epistêmico dos materiais e compor constelações que obriguem comparações e justificativas, evitando o uso ornamental (Deleuze; Guattari, 2010; Benjamin, 2012).

Subjetivação

Constelação: a subjetivação é processo, não essência; constitui-se em práticas e jogos de verdade (Foucault, 2010); a educação possui uma dimensão de subjetificação irreduzível à aquisição de conteúdos (Biesta, 2014); a redistribuição do sensível altera papéis e responsabilidades na cena pedagógica (Rancière, 2005).

Enunciado-síntese: exercícios estéticos de si engendram modos situados de ser docente/discente ao deslocarem os critérios de reconhecimento do saber e as formas de responsabilidade (Foucault, 2010; Biesta, 2014; Rancière, 2005).

Microanálise: a passagem do cumprimento de tarefas para o cuidado com o aparecer, o dizer e o tempo reconfigura a autopercepção e a coautoria, produzindo sujeitos responsivos em lugar de operadores de procedimentos (Biesta, 2014; Foucault, 2010).

Proposição teórico-formativa: incorporar, como objeto de análise, as próprias práticas de atenção, justificativa e montagem utilizadas em aula, convertendo-as em exercícios de si e em critério de avaliação reflexiva (Rancière, 2005; Biesta, 2014).

A reconfiguração da partilha do sensível depende da articulação entre curadoria do aparecer (visibilidade), critérios públicos do dizer (enunciação), técnica do tempo (temporalidade), operadores materiais (materialidade) e exercícios de si (subjetivação). Convergências entre Rancière (2002), Dewey (2010), Benjamin (2012), Deleuze e Guattari (2010), Gumbrecht (2021) e Biesta (2014) sustentam o deslocamento estético; tensões com Foucault (2008b; 2010), especialmente quanto aos jogos de veridicção, indicam a necessidade de tematizar os critérios de verdade na própria prática analítica.

Implicações teórico-formativas

A análise das cinco dimensões problematiza implicações que, articuladas, aprofundam a compreensão da docência universitária como prática ético-estética. A reconfiguração da visibilidade implica mais do que variar os modos de apresentação; sugere uma redefinição do "conteúdo" como um campo investigativo. Ao invés de um repertório a ser transmitido, a curadoria do aparecer (Rancière, 2005) expõe os estudantes à experiência (Dewey, 2010) dos materiais brutos. A montagem (Benjamin, 2012) passa a funcionar como a própria criação do problema, deslocando a docência de uma lógica de transmissão para uma de curadoria da partilha.

Essa curadoria do visível reconfigura a enunciação. A implicação formativa central é o deslocamento da autoridade. Se o saber é um campo em disputa, a autoridade não pode mais emanar da posição hierárquica do docente universitário. Operando sob o axioma da igualdade (Rancière, 2002), a cena passa a ser regida pela exigência de justificações públicas (Biesta, 2014), e a função docente aproxima-se da mediação do dissenso, tornando os próprios jogos de veridicção (Foucault, 2010) objeto de análise partilhada.

Tal cena enunciativa é indissociável da temporalidade. A implicação aqui é a politização do tempo didático. Instituir ritmos de incubação (Dewey, 2010) e pausa (Gumbrecht, 2021) torna-se um ato de resistência à lógica produtivista e acelerada do tempo universitário. O silêncio e a hesitação deixam de ser "tempo morto" para se converterem em "exercícios de si" (Foucault, 2010), técnicas que cultivam a atenção e permitem a elaboração, contrapondo-se à demanda por respostas imediatas e performáticas.

Nesse tempo qualificado, a materialidade ganha agência. A implicação é o reconhecimento do papel epistêmico dos artefatos. Corpos, espaços e objetos deixam de ser suportes neutros para operarem como dispositivos que configuram o pensamento. A curadoria de "blocos de sensação" (Deleuze e Guattari, 2010) não visa ilustrar um conceito, mas forçar o pensamento a se constituir a partir das intensidades sensíveis (Gumbrecht, 2021), evitando o uso meramente ornamental.

Finalmente, a subjetivação surge como a implicação decisiva, ressignificando a avaliação. A avaliação deixa de ser uma prática de verificação da reprodução para se tornar o principal exercício de subjetificação (Biesta, 2014). O foco muda para o cultivo da capacidade de responder ao mundo com responsabilidade. A avaliação se realiza como "exercício de si" (Foucault, 2010) quando convida os sujeitos a analisar as próprias práticas de atenção e justificativa que exerceram, tornando-os corresponsáveis pelos jogos de verdade que legitimam o saber acadêmico.

CONCLUSÃO

A problematização sustentou que práticas estéticas, tomadas como exercícios de si, reconfiguram a partilha do sensível na aula ao redistribuírem visibilidades, vozes, ritmos e materialidades, com efeitos de subjetivação docente-discente. O eixo rancieriano mostrou que o que aparece como saber e quem pode falar não é dado, sendo, antes, produzido por uma política do sensível que pode ser rearranjada por intervenções mínimas, porém decisivas (Rancière, 2002; 2005). Em paralelo, a chave foucaultiana permitiu compreender essas intervenções como práticas de si situadas em jogos de veridicção, deslocando o foco de identidades estáveis para processos de constituição e cuidado (Foucault, 2010).

A dimensão estética foi tratada como operador formativo, e não como ornamento procedimental. Em Dewey (2010), a continuidade entre experiência e investigação desloca a precedência da noção e reclama descrição e comparação antes da síntese; em Benjamin (2012), a montagem interrompe automatismos e faz emergir constelações de sentido; em Deleuze e Guattari (2010), os blocos de sensação forçam o pensamento sem reduzi-lo à ilustração; em Gumbrecht (2021), a presença e suas intensidades modulam a atenção para além do regime exclusivamente semântico. Conjugadas, essas contribuições sustentam uma docência que transforma o tempo didático em técnica de atenção, as materialidades em operadores cognitivos e a enunciação em prática regulada por critérios públicos de justificativa (Biesta, 2014).

Do ponto de vista procedimental, o percurso ofereceu: (i) uma matriz de cinco dimensões para leitura teórica; (ii) um quadro de marcadores e enunciados-síntese que explicita operadores e perguntas; e (iii) uma cartografia de convergências, tensões e deslocamentos que orienta a discussão analítica. Esses dispositivos de escrita funcionam como exercícios de si do pesquisador, tornando a própria análise uma prática de redistribuição do sensível (Benjamin, 2012; Foucault, 2008b).

O alcance do ensaio é deliberadamente conceitual. Não se pretendeu oferecer validações empíricas, buscando-se, em vez disso, propor condições de possibilidade para práticas docentes que, ao operar esteticamente, reabrem o comum e qualificam a resposta responsável dos sujeitos. Pesquisas subsequentes podem tensionar e aprofundar os achados por meio de análises documentais específicas, microetnografias de aula e estudos de avaliação como prática de subjetificação, mantendo como referência os operadores aqui sistematizados (Rancière, 2005; Biesta, 2014).

A contribuição principal reside em reinscrever a didática no registro de uma política do sensível que, em vez de adicionar “atividades criativas”, reorganiza o aparecer, o dizer, o ritmo

e as materialidades da aula. Ao deslocar a docência de um regime de cumprimento para um regime de partilha, o estudo indica caminhos para uma formação que não se esgota na aquisição de conteúdos, realizando-se, contudo, como capacidade de responder ao mundo com atenção, imaginação e responsabilidade.

REFERÊNCIAS

1. ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
2. AQUINO, Julio Groppa; VAL, Gisela Maria do. Uma ideia de arquivo: contributos para a pesquisa educacional. **Pedagogía y Saberes**, Bogotá, v.49, p. 41-53, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6140/614064415004/html/>
3. BALL, Stephen John. **Educação global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2020.
4. BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2012.
5. BIESTA, Gert. **The beautiful risk of education**. Boulder: Paradigm Publishers, 2014.
6. DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?**. São Paulo: Editora 34, 2010.
7. DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
8. FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.
9. FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2008b.
10. FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
11. GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de presença: o que o sentido não consegue transmitir**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2021.
12. LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2021.
13. MUNHOZ, Angélica Vier; RIBEIRO, Inauã Weirich. A pesquisa arquivística e o gesto problematizador em Foucault. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v.45, n.1, p. e66370, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v45i1.66370>
14. RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: Exo Experimental org., 2005.
15. RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

16. SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
17. VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2025.