CADERNOS DE PESQUISA

ARTIGOS

https://doi.org/10.1590/1980531412672

O currículo no doutorado em educação e a constituição do *habitus* científico

Andréa de Paula Pires[I]

[I] Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), Irati (PR), Brasil; andreappires2016@gmail.com

Como citar este artigo

Pires, A. de P. (2026). O currículo no doutorado em educação e a constituição do *habitus* científico. *Cadernos de Pesquisa*, *56*, Artigo e12672. https://doi.org/10.1590/1980531412672

Fundação Carlos Chagas

O currículo no doutorado em educação e a constituição do *habitus* científico

Resumo

O artigo analisa os currículos dos cursos de doutorado em educação da região Sul do Brasil e sua relação com a constituição do *habitus* na formação de pesquisadores. A pesquisa abrangeu 18 instituições de ensino superior, 18 programas de pós-graduação, 18 cursos de doutorado e 70 linhas de pesquisa, com dados da Plataforma Sucupira. A análise focalizou a estrutura e organização do conhecimento e as linhas de pesquisa. Identificaram-se duas modalidades curriculares, estruturada e semiestruturada, que, apesar das diferenças organizacionais, convergem na produção de disposições acadêmicas reconhecidas. Os currículos configuram-se como mecanismos de socialização acadêmica e regulação simbólica, embora seus efeitos dependam das trajetórias e experiências dos doutorandos.

FORMAÇÃO DE PESQUISADORES • HABITUS • CURRÍCULO

The curriculum in doctoral programs in education and the formation of scientific *habitus*

Abstract

This article analyzes the *curricula* of doctoral programs in education in Southern Brazil and their relationship to the formation of *habitus* in the training of researchers. The study covered 18 higher education institutions, 18 graduate programs, 18 doctoral courses, and 70 lines of research, utilizing data from the Plataforma Sucupira. The analysis focused on the structure and organization of knowledge and on the lines of research. Two curricular modalities were identified – structured and semi-structured – which, despite organizational differences, converge in fostering recognized academic dispositions. The *curricula* function as mechanisms of academic socialization and symbolic regulation, although their effects depend on the trajectories and experiences of the doctoral students.

RESEARCHER EDUCATION • HABITUS • CURRICULUM

El currículo en el doctorado en educación y la constitución del *habitus* científico

Resumen

Este artículo analiza los currículos de los programas de doctorado en educación en la región Sur de Brasil y su relación con la constitución del *habitus* en la formación de investigadores. La investigación abarcó 18 instituciones de educación superior, 18 programas de posgrado, 18 cursos de doctorado y 70 líneas de investigación, utilizando datos de la Plataforma Sucupira. El análisis se centró en la estructura y organización del conocimiento y las líneas de investigación. Se identificaron dos modalidades curriculares, estructurada y semiestructurada, las cuales, a pesar de las diferencias organizativas, convergen en la producción de disposiciones académicas reconocidas. Los currículos se configuran como mecanismos de socialización académica y regulación simbólica, aunque sus efectos dependen de las trayectorias y experiencias de los estudiantes de doctorado.

FORMACIÓN DE INVESTIGADORES • HABITUS • CURRÍCULO

Le curriculum doctoral en éducation et la constitution de l'*habitus* scientifique

Résumé

Cet article analyse les curricula de doctorat en éducation dans le Sud du Brésil et leur lien avec la construction de l'*habitus* dans la formation des chercheurs. L'étude porte sur 18 établissements d'enseignement supérieur, 18 programmes de troisième cycle, 18 cursus doctoraux et 70 axes de recherche, à partir des données de la Plataforma Sucupira. L'analyse s'est concentrée sur la structure et l'organisation des savoirs et des axes de recherche. Deux modalités curriculaires ont été identifiées : structurée et semi-structurée. Malgré des différences organisationnelles, elles convergent dans la production de dispositions académiques reconnues. Les cursus sont configurés comme des mécanismes de socialisation académique et de régulation symbolique, bien que leurs effets dépendent des parcours et des expériences des doctorants.

FORMATION DES CHERCHEURS ET CHERCHEUSES • HABITUS • PROGRAMMES

Recebido em: 12 FEVEREIRO 2026 | **Aprovado para publicação em:** 18 MAIO 2026

Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY.

Introdução

O objetivo central deste artigo é apresentar os principais resultados de uma pesquisa que buscou compreender as principais características dos currículos dos cursos de doutorado – notas 5, 6 e 7 na avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação (PPGE) da região Sul do Brasil, bem como analisar a constituição do *habitus* na formação de pesquisadores.

Embora o debate sobre currículo tenha se intensificado na academia brasileira, especialmente em relação à educação básica e aos cursos de graduação, ainda são escassos os estudos que tratam do currículo na pós-graduação *stricto sensu*. Diante disso, a questão central desta pesquisa foi assim definida: quais são as principais características dos currículos dos cursos de doutorado dos PPGE que contribuem para a constituição do *habitus* na formação de pesquisadores?

Parte-se do pressuposto de que a abordagem expressa nos currículos revela o *habitus* na formação de pesquisadores. Pensar o currículo na pós-graduação *stricto sensu* é entender, conforme Bourdieu (2004), que o trabalho científico não é empreendido por agentes epistêmicos ideais, mas se desenvolve no entendimento das relações de força que se estabelecem enquanto "comunidade científica". Essa comunidade não representa um conjunto harmonioso, e sim um campo carregado de conflitos ligados a outros campos sociais. Consequentemente, o conhecimento científico está suscetível ao modo de organização e valoração dos grupos científicos.

Neste artigo, sustenta-se o argumento de que os currículos dos cursos de doutorado em educação da região Sul do Brasil podem ser compreendidos como dispositivos institucionais centrais nos processos de socialização acadêmica e legitimação de disposições científicas valorizadas no campo da educação, ultrapassando sua função meramente pedagógica e administrativa. Ao organizarem áreas de concentração, disciplinas, linhas de pesquisa e práticas acadêmicas, os currículos materializam expectativas formativas, prioridades epistemológicas e modelos legítimos de produção do conhecimento. Argumenta-se, contudo, que, por se tratar de uma pesquisa fundamentada na análise de currículos prescritos e documentos institucionais, não se pretende afirmar que tais estruturas produzam, de forma determinista, o *habitus* científico, mas que expressam mecanismos institucionais de regulação, socialização e legitimação acadêmica presentes no campo científico da educação.

Nesse contexto, a coexistência de currículos estruturados e semiestruturados revela diferentes formas de regulação da formação doutoral, embora ambas valorizem determinadas disposições acadêmicas consideradas legítimas. Os currículos analisados também evidenciam tensões contemporâneas do campo acadêmico da educação, especialmente diante das exigências de avaliação, produtividade, internacionalização e performatividade científica. Assim, o currículo pode ser interpretado como espaço de disputas simbólicas e estratégias de legitimação acadêmica, ao mesmo tempo que expressa contradições entre formação crítica e adaptação às lógicas regulatórias da pós-graduação brasileira.

Revisão de literatura

Embora os estudos sobre pós-graduação em educação tenham avançado na análise das políticas de avaliação e da produção científica, ainda são limitadas as investigações que abordam o currículo dos cursos de doutorado como objeto central de análise sociológica, especialmente a partir da perspectiva bourdieusiana do campo científico e da constituição de disposições acadêmicas

legitimadas. Além disso, são escassos os estudos que investigam comparativamente as estruturas curriculares dos programas de doutorado em educação da região Sul do Brasil.

Para identificar as discussões que caracterizam a produção acadêmica sobre o currículo na pós-graduação em educação, o levantamento bibliográfico foi organizado em três etapas. A primeira consistiu em uma pesquisa sistemática da literatura, abrangendo artigos científicos, dissertações, teses e livros. O levantamento foi realizado a partir da consulta em diferentes bases de dados, tais como Scientific Electronic Library Online (SciELO), Educ@, Crossref, Google Acadêmico, Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Directory of Open Access Journals (Doaj) e Sistema de Información Científica Redalyc, sem delimitação por data de publicação. Os descritores utilizados foram: "currículo + pós-graduação em educação"; "currículo + pós-graduação"; "matriz curricular + doutorado"; e "currículo + doutorado".

Nessa primeira etapa foram localizados, em âmbito nacional, apenas dois textos que tratam do currículo na pós-graduação *stricto sensu* em educação. Diante disso, em razão do escasso material existente, o levantamento foi expandido para publicações também em contexto internacional (espanhol e inglês). Foram identificados 48 textos.

Na segunda etapa do levantamento, os títulos e os resumos dos 48 textos foram analisados, com o intuito de identificar os objetos das pesquisas. Após essa triagem, restaram 14 textos que tratavam especificamente do currículo na pós-graduação *stricto sensu* em educação. Os demais centravam as discussões no currículo na pós-graduação *lato sensu*, na graduação e na educação básica. Todos os materiais selecionados são artigos científicos, sendo 13 em espanhol e 1 em inglês.

A análise dos textos permitiu identificar duas categorias que estruturam as principais discussões contemporâneas sobre o tema: concepções e fundamentos do currículo na pós-graduação *stricto sensu*; e modelos e metodologias da matriz curricular na pós-graduação *stricto sensu*. Essas categorias não se apresentam isoladamente, mas de modo interdependente, compondo um quadro complexo que expressa tanto as lógicas de produção e legitimação do conhecimento quanto os mecanismos de formação do pesquisador no interior do campo científico.

Na categoria "concepções e fundamentos do currículo na pós-graduação *stricto sensu*", os autores convergem na compreensão de que o currículo da pós-graduação não pode ser apenas um arranjo técnico de disciplinas, devendo ser entendido como uma estrutura simbólica e epistemológica que expressa uma determinada concepção de ciência, de formação e de produção de conhecimento.

No âmbito nacional, os estudos de Macedo (1997) e Lopes (1998) analisam a constituição histórica e epistemológica do currículo da pós-graduação *stricto sensu* em educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), entre 1972 e 1994, evidenciando mudanças nas concepções de conhecimento, pesquisa e formação. Macedo (1997) destaca as disputas internas pelo poder simbólico do conhecimento, compreendendo o currículo como um campo de lutas entre perspectivas tecnocráticas e críticas. Lopes (1998), por sua vez, aponta a valorização da metodologia em detrimento da reflexão teórica e o surgimento de movimentos de resistência, influenciados pelas teorias críticas e pela pedagogia freiriana. Em conjunto, esses estudos revelam que o currículo resulta de disputas epistemológicas e políticas, marcando a transição de uma racionalidade técnica para uma racionalidade crítica na pós-graduação *stricto sensu* em educação no Brasil. Entretanto tais pesquisas concentram-se em experiências institucionais específicas e em períodos históricos determinados, permanecendo ainda limitada a compreensão sobre as configurações curriculares contemporâneas

no contexto brasileiro, especialmente diante das transformações provocadas pelas políticas de avaliação, internacionalização e produtivismo acadêmico.

Os estudos internacionais sobre currículo na pós-graduação *stricto sensu* convergem na compreensão de que a formação de pesquisadores no século XXI exige uma revisão profunda dos modelos curriculares tradicionais, tanto em seus fundamentos epistemológicos quanto em suas formas de organização pedagógica. Fuentes González e Mestre Gómez (1997) afirmam que a formação para a pesquisa está diretamente vinculada à capacidade de perceber criticamente o campo científico, seus mecanismos de legitimação e os modos de produção do conhecimento, perspectiva reforçada por Lara García (2023). Para esses autores, o currículo constitui o núcleo organizador das práticas científicas e pedagógicas que estruturam a identidade do pesquisador, sendo mais do que um arranjo técnico de disciplinas. Contudo, embora esses estudos avancem ao definir o currículo como espaço de legitimação científica, observa-se que suas análises permanecem predominantemente voltadas aos fundamentos conceituais da formação para a pesquisa, oferecendo menor atenção às formas concretas pelas quais essas racionalidades se materializam nas estruturas curriculares dos programas de doutorado.

Em acordo com essa leitura crítica, Moreno Bayardo (2005) e Medina Cuiñas e Graffe (2023) defendem a superação da fragmentação disciplinar por meio de currículos transversais e transdisciplinares. Moreno Bayardo (2005) propõe um currículo transversal que articule formação científica, compromisso social e ética investigativa, concebendo-o como um campo dinâmico de relações entre saberes, linguagens e práticas. De modo semelhante, Medina Cuiñas e Graffe (2023) sustentam a transdisciplinaridade como princípio estruturante, entendendo-a como uma epistemologia de fronteira capaz de responder à complexidade dos problemas contemporâneos e de romper com divisões artificiais entre ciência, arte e experiência social. Ambos os estudos afirmam que currículos rígidos e compartimentalizados são insuficientes para a formação de pesquisadores críticos e epistemologicamente plurais, embora Moreno Bayardo (2005) enfatize mais fortemente a dimensão ético-social, enquanto Medina Cuiñas e Graffe (2023) aprofundam a discussão epistemológica da transdisciplinaridade. Todavia parte dessas proposições assume um caráter fortemente normativo, defendendo modelos curriculares ideais sem problematizar suficientemente os condicionantes institucionais, políticos e simbólicos que limitam a implementação de currículos de fato interdisciplinares na pós-graduação.

A centralidade das relações formativas no interior do currículo é aprofundada por Avilés Domínguez (2023), que desloca o foco da estrutura formal para os dispositivos pedagógicos, especialmente a orientação de tese. Para a autora, a formação para a pesquisa ocorre de maneira decisiva nos espaços de acompanhamento e orientação, compreendidos como instâncias simbólicas de socialização científica. Essa perspectiva encontra forte confluência na teoria de Bourdieu (1989), segundo a qual se pode afirmar que a orientação de tese representa um mecanismo de incorporação do *habitus* científico, por meio do qual o orientando se apropria de um *modus operandi* e desenvolve uma "disposição incorporada" para o trabalho racional que é característico do trabalho científico.

As tensões internas do currículo da pós-graduação *stricto sensu* são analisadas por González-Ocampo et al. (2015), que evidenciam a ambiguidade dos currículos de doutorado, pressionados simultaneamente pelo rigor metodológico e pelas demandas de inovação, interdisciplinaridade e impacto social. Essa análise dialoga com o pensamento de Fuentes González e Mestre Gómez (1997), que demonstram que o campo científico é atravessado por disputas entre a busca por legitimidade interna e a demanda por relevância social e produtiva. Os autores afirmam que o currículo reflete as

contradições do próprio campo científico, funcionando como espaço privilegiado de manifestação dessas tensões. No entanto ainda são poucos os estudos que analisam empiricamente como essas tensões se materializam nas estruturas curriculares concretas dos programas de doutorado em educação, especialmente no contexto brasileiro.

De modo geral, os resultados das pesquisas analisadas nessa categoria indicam a necessidade de repensar o currículo na pós-graduação *stricto sensu*, considerando não apenas conteúdos e metodologias, mas também as relações de poder e os *habitus* que estruturam o campo científico. O desafio é construir currículos que formem pesquisadores críticos, socialmente engajados e epistemologicamente plurais, capazes de compreender o conhecimento como prática social e política.

Diante do exposto, observa-se que grande parte das discussões se concentra em proposições teóricas e normativas sobre o que o currículo deveria ser, enquanto permanecem menos exploradas as análises das configurações curriculares efetivamente existentes e das racionalidades acadêmicas que organizam de modo concreto a formação doutoral.

A análise dos estudos relacionados à segunda categoria – modelos de matriz curricular na pós-graduação *stricto sensu* – revela um movimento teórico e prático de transformação na organização dos programas formativos. Os autores reconhecem que a estrutura curricular deve responder à complexidade contemporânea da produção do conhecimento, às exigências da formação de pesquisadores críticos e às demandas de inovação pedagógica nas universidades. Contudo também evidenciam tensões entre modelos prescritivos e flexíveis, entre competências técnicas e práxis reflexiva, entre avaliação normativa e crítica.

Bernaza Rodríguez et al. (2006) identificam, no modelo curricular da pós-graduação *stricto sensu*, uma dupla condição: de um lado, a permanência de estruturas curriculares rígidas e fragmentadas; de outro, o surgimento de experiências que buscam modelos inovadores, interdisciplinares e adaptativos. Os autores enfatizam que as reformas curriculares enfrentam obstáculos institucionais e epistemológicos, uma vez que o campo acadêmico tende a conservar o capital científico estabelecido, resistindo às mudanças. Nesse sentido, os autores contribuem para compreender que as dificuldades de inovação curricular não decorrem apenas de limites pedagógicos, mas também de relações de força que tendem a conservar modelos formativos historicamente legitimados no interior do campo científico.

De acordo com Bourdieu (1989), a dificuldade de inovar no modelo curricular reflete a estrutura hierarquizada do campo científico, em que as posições dominantes definem o que é considerado legítimo. Dessa forma, as propostas de inovação curricular, embora necessárias, enfrentam barreiras simbólicas e institucionais para serem reconhecidas. Sob essa perspectiva, o currículo deixa de ser compreendido como estrutura neutra de organização acadêmica e passa a ser interpretado como espaço de disputas simbólicas e conservação de capitais científicos legitimados.

Valarino et al. (2011) introduzem o modelo de currículo por competências como tentativa de integrar saber, fazer e ser na formação de pós-graduandos. Os autores defendem que o foco em competências amplia a visão do currículo, deslocando-o de um enfoque conteudista para uma abordagem baseada em desempenho, autonomia e resolução de problemas complexos.

Lago de Vergara et al. (2019) apresentam o estudo sobre o currículo flexível do doutorado em ciências da educação da Rudecolombia. O modelo propõe a reorganização das unidades curriculares em núcleos de saber integrados, com itinerários formativos personalizados conforme os interesses de pesquisa dos doutorandos. Esse modelo rompe com a ideia de currículo linear e hierárquico, propondo uma abordagem que privilegia a autonomia epistemológica e a produção coletiva

de conhecimento. Trata-se de um movimento de democratização interna do campo científico, na medida em que o poder de definir trajetórias formativas é parcialmente redistribuído entre os sujeitos da formação. Todavia a defesa da flexibilização curricular também exige cautela analítica, uma vez que a ampliação da autonomia formativa pode coexistir com novas formas de regulação acadêmica e responsabilização individual dos doutorandos diante das exigências de produtividade científica.

A centralidade da prática investigativa no currículo é enfatizada por Carrera Hernández et al. (2020) e Callejas Torres et al. (2020), que defendem a integração entre teoria, metodologia e investigação como princípio organizador da formação na pós-graduação *stricto sensu*. Carrera Hernández et al. (2020) apontam que muitos currículos ainda mantêm conteúdos desconectados das práticas reais de pesquisa, o que gera uma ruptura entre o saber produzido e o fazer científico. Como resposta, os autores propõem metodologias ativas, seminários integradores e projetos colaborativos de investigação. De modo convergente, Callejas Torres et al. (2020) concebem o currículo como um sistema complexo de relações e defendem uma metodologia participativa, envolvendo docentes, discentes e gestores na construção e revisão curricular, estruturada por ciclos integrados de formação teórica, metodológica e investigativa.

A avaliação curricular é tratada como dimensão indissociável do modelo curricular por Carrera (2009) e Madrigal Luna (2023). Carrera (2009) propõe um modelo avaliativo que combina indicadores quantitativos e qualitativos, buscando equilibrar a objetividade institucional com a subjetividade formativa. Já Madrigal Luna (2023) problematiza as limitações das avaliações tecnocráticas, que reduzem o currículo a parâmetros mensuráveis e desconsideram as dinâmicas socioculturais da formação, defendendo uma avaliação crítica e reflexiva, orientada por valores de equidade, relevância social e ética acadêmica. Essas discussões tornam-se particularmente relevantes no contexto brasileiro, marcado pela crescente centralidade do sistema de avaliação da Capes, que influencia diretamente as prioridades curriculares, os modelos de formação e os critérios de legitimidade acadêmica dos programas de pós-graduação.

Por fim, Fernández Fastuca (2018) amplia o debate sobre o modelo curricular ao propor uma reflexão sobre a pedagogia da formação de doutores. A autora analisa o currículo doutoral como espaço de produção de subjetividades científicas no qual se definem os modos legítimos de pesquisar, escrever e pertencer ao campo acadêmico. A contribuição de Fernández Fastuca (2018) desloca o debate curricular para a dimensão das subjetividades acadêmicas e dos processos de pertencimento ao campo científico, permitindo compreender o currículo como espaço de formação de identidades científicas, e não apenas como organização administrativa da formação. Sua proposta defende que o modelo curricular deve incluir dimensões reflexivas, éticas e políticas, capazes de formar sujeitos investigadores conscientes de seu papel social. Essa pedagogia crítica da formação doutoral aproxima-se da noção bourdieusiana de reflexividade epistemológica, segundo a qual o pesquisador deve compreender as condições sociais de produção do próprio conhecimento.

Fernández Fastuca (2018) ainda destaca que os programas de pós-graduação *stricto sensu* na Argentina podem ser pensados dentro de três modalidades de estrutura curricular: programas estruturados (totalmente determinados pela instituição e com um desenho curricular idêntico para todos os alunos); semiestruturados (uma parte do currículo é determinada pela instituição, comum a todos os alunos, e outra parte é definida pela instituição ou pelo doutorando, de acordo com a área do conhecimento ou o tema da tese); e personalizados (as atividades curriculares não são predeterminadas, mas são definidas para cada aluno de acordo com a área do conhecimento e seu tema de tese). As diferentes tendências de currículos, espaços e metodologias de ensino compreendem

uma visão filosófica e epistemológica que alicerça os modos de ensinar e fazer pesquisa (Fernández Fastuca, 2018). Embora essas modalidades tenham sido construídas no contexto argentino, elas oferecem importantes contribuições analíticas para analisar as diferentes formas de organização curricular da pós-graduação brasileira, especialmente ao possibilitar a problematização das relações entre padronização curricular, flexibilização acadêmica e autonomia formativa.

As pesquisas analisadas revelam que a estrutura curricular na pós-graduação *stricto sensu* está em processo de reconstrução paradigmática. O currículo é reinterpretado como prática social, simbólica e política que ultrapassa a dimensão técnica da organização de disciplinas. Entretanto, apesar do avanço dessas discussões, observa-se que ainda são escassas as investigações que analisam empiricamente os currículos dos cursos de doutorado em educação como estruturas concretas de regulação acadêmica, socialização científica e legitimação de disposições valorizadas no campo científico.

Os estudos apontam três tendências principais: flexibilização e interdisciplinaridade, que tensionam a estrutura hierárquica dos programas e promovem autonomia formativa; integração de competências e habilidades investigativas, que ampliam o foco da formação, mas exigem cuidado para não ceder à lógica do desempenho; e avaliação e reflexividade crítica, que buscam transformar o currículo em espaço de emancipação e não de controle institucional.

À luz da teoria de Bourdieu, os textos revelam que o currículo é entendido como um campo de forças no qual se entrecruzam interesses científicos, pedagógicos e políticos, ou seja, um campo de tensões entre tradições consolidadas e demandas por inovação, reflexividade e interdisciplinaridade. O currículo reflete a luta entre o *habitus* científico voltado à conservação do capital científico e as novas racionalidades curriculares, que buscam redefinir o valor e o sentido da formação. É nesse cenário que a presente pesquisa busca contribuir, compreendendo os currículos dos cursos de doutorado em educação da região Sul do Brasil não apenas como estruturas pedagógicas, mas como expressões das disputas, mecanismos de legitimação e racionalidades que organizam contemporaneamente esse campo científico.

Portanto o desafio dos modelos curriculares contemporâneos na pós-graduação *stricto sensu* é conciliar rigor e autonomia, estrutura e flexibilidade, disciplina e transdisciplinaridade, transformando o currículo em espaço de reflexão crítica, inovação epistemológica e formação emancipatória.

Metodologia

Este estudo abrange pesquisa exploratória e qualitativa, desenvolvida a partir da Plataforma Sucupira, da Capes. Selecionou-se a área de avaliação de educação, na qual foram identificadas as instituições de ensino superior (IES) públicas e privadas, os PPGE, os cursos de doutorado em educação em funcionamento na região Sul do Brasil e suas respectivas unidades federativas (UF).

Segundo dados da Capes, em 2025, a região Sul possuía 33 PPGE acadêmicos, distribuídos em 32 IES. No total, havia 58 cursos (mestrado e doutorado), contando com 129 linhas de pesquisas. A amostra desta pesquisa foi delimitada apenas aos cursos de doutorado dos PPGE da região que receberam notas 5, 6 e 7 na avaliação quadrienal da Capes de 2017-2020, tendo em vista a qualidade da pós-graduação *stricto sensu* brasileira, cuja avaliação considera critérios tanto quantitativos quanto qualitativos, tais como corpo docente, formação de discentes, produção científica e infraestrutura.

Diante do exposto, a amostra deste estudo perfaz 18 IES, 18 PPGE, 18 cursos (doutorado) e 70 linhas de pesquisa, abrangendo os estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. No Paraná, identificaram-se 6 IES, 6 PPGE, 6 cursos e 19 linhas de pesquisa. Em Santa Catarina, a amostra engloba 3 IES, 3 PPGE, 3 cursos e 12 linhas de pesquisa. Já no Rio Grande do Sul, foram encontrados 9 IES, 9 PPGE, 9 cursos e 39 linhas de pesquisa.

A partir da identificação dos cursos e de suas respectivas linhas de pesquisa, o estudo passou para a segunda etapa, qual seja, a análise do conteúdo dos currículos dos cursos de doutorado em educação disponibilizados pelos respectivos programas. É importante destacar que o recorte espacial da pesquisa na região Sul do Brasil fundamenta-se em um critério de viabilidade metodológica e aprofundamento analítico, uma vez que essa delimitação possibilitou a realização de um exame qualitativo mais denso e sistemático dos currículos.

A análise dos dados baseou-se na pesquisa documental de abordagem qualitativa, tomando os currículos dos cursos de doutorado em educação como expressões institucionais das concepções formativas, prioridades epistemológicas e mecanismos de regulação presentes no campo científico da educação. Foram analisados documentos disponibilizados publicamente pelos programas, tais como matrizes curriculares, regulamentos, ementas, estruturas de créditos, disciplinas obrigatórias e optativas/eletivas, linhas de pesquisa, seminários de tese e atividades acadêmicas vinculadas à formação doutoral.

O tratamento analítico dos dados ocorreu em três ações articuladas. A primeira consistiu na leitura sistemática dos currículos dos programas selecionados, buscando identificar regularidades e diferenças na organização da formação doutoral, especialmente em relação à distribuição de créditos, disciplinas, centralidade da pesquisa, orientação acadêmica e flexibilização curricular.

A segunda ação correspondeu à construção das categorias analíticas, elaboradas a partir da interlocução entre os dados e do referencial teórico bourdieusiano. As categorias foram construídas progressivamente conforme as recorrências identificadas nos documentos analisados, tendo como base conceitos como campo científico, capital científico, *habitus* e legitimação acadêmica.

A terceira ação envolveu a análise relacional e interpretativa dos currículos, buscando compreender como suas estruturas expressam disputas simbólicas, prioridades formativas e mecanismos de legitimação do conhecimento no campo científico da educação. Assim, os currículos foram analisados não apenas como estruturas pedagógicas, mas como dispositivos de socialização acadêmica e constituição do *habitus* científico.

Currículos de doutorado em educação (Capes 5, 6 e 7) e o habitus *científico*

Apresentam-se, a seguir, algumas características identificadas nos currículos dos cursos de doutorado em educação da pós-graduação *stricto sensu* da região Sul do Brasil, contemplando programas avaliados com notas 5, 6 e 7 pela Capes, com o objetivo de compreender de que modo tais propriedades contribuem para a constituição do *habitus* científico na formação de pesquisadores. Tal análise se deu a partir de duas categorias:

- estrutura e organização do conhecimento como matriz do *habitus* científico: missão dos PPGE; carga horária geral dos cursos de doutorado e sua distribuição; disciplinas obrigatórias e optativas; e eixos temáticos predominantes;
- as linhas de pesquisa e a dinâmica de constituição do *habitus* científico: número de linhas e sua distribuição temática; hierarquia implícita entre as linhas; e temas que são legitimados nas linhas de pesquisa.

À luz da teoria de Bourdieu, as categorias elencadas são compreendidas como expressões objetivadas das relações que estruturam o campo acadêmico da pós-graduação *stricto sensu* em educação, atuando na produção e reprodução do *habitus* científico. Isso permite entender que a estrutura e organização do conhecimento e as linhas de pesquisa não são apenas arranjos formais, mas também dispositivos de regulação e socialização acadêmica, cujos efeitos se materializam nas práticas, nos percursos formativos e nas posições ocupadas pelos doutorandos no campo científico.

Estrutura e organização do conhecimento como matriz do *habitus* científico

A missão dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, a partir da análise dos currículos, revela uma narrativa relativamente homogênea, marcada por fortes convergências sociais e políticas, ao mesmo tempo que sinaliza tensões estruturais entre formação crítica, compromisso social e exigências do campo acadêmico regulado pela avaliação. A forte centralidade atribuída à produção científica, à inserção em redes acadêmicas e à internacionalização evidencia que os currículos dos programas de doutorado em educação encontram-se fortemente atravessados pelas lógicas de avaliação da pós-graduação brasileira. As exigências estabelecidas pela Capes repercutem diretamente na organização curricular, induzindo práticas formativas voltadas à produtividade científica, à visibilidade acadêmica e à consolidação institucional dos programas.

A recorrência de expressões como “excelência acadêmica”, “produção do conhecimento”, “qualidade”, “relevância científica” e “compromisso social” nas missões institucionais dos PPGE revela mais do que simples diretrizes administrativas ou pedagógicas. Tais enunciados funcionam como operadores simbólicos de legitimação acadêmica, expressando as disposições valorizadas no interior do campo científico da educação. De acordo com Bourdieu (1989), as missões institucionais podem ser entendidas como formas de objetivação do *habitus* científico dominante, uma vez que explicitam expectativas formativas, critérios de reconhecimento e modos legítimos de inserção no campo acadêmico.

Nesse sentido, os currículos consistiriam em mecanismos institucionais de socialização acadêmica e regulação simbólica, ainda que seus efeitos formativos concretos dependam das trajetórias, práticas e experiências efetivamente vivenciadas pelos doutorandos.

Essa função formativa e reguladora manifesta-se também na organização da carga horária dos cursos de doutorado em educação, a qual expressa, de modo concreto, as prioridades formativas estabelecidas nas missões dos PPGE. A heterogeneidade na distribuição de créditos e na organização da carga horária revela diferentes estratégias institucionais de regulação da formação doutoral. Mais do que diferenças administrativas, tais configurações curriculares expressam distintas concepções sobre o processo de constituição do pesquisador e sobre quais formas de capital científico devem ser privilegiadas no interior do campo acadêmico.

Programas que concentram maior quantidade de créditos em disciplinas obrigatórias tendem a reforçar mecanismos mais centralizados de transmissão do conhecimento legítimo, assegurando maior homogeneidade na incorporação de referenciais teóricos e epistemológicos reconhecidos. Em contrapartida, currículos mais flexíveis, que deslocam parte significativa da formação para atividades de pesquisa, orientação e produção acadêmica, favorecem trajetórias formativas mais individualizadas e maior inserção prática no funcionamento cotidiano do campo científico.

Dessa forma, a distribuição dos créditos não funciona apenas como forma de organização pedagógica, mas também como expressão das relações de força que estruturam o campo da

pós-graduação *stricto sensu* em educação, evidenciando tensões entre controle institucional, autonomia acadêmica e estratégias de legitimação científica.

A presença de disciplinas optativas/eletivas introduz margens relativas de flexibilização curricular, permitindo que os doutorandos construam percursos formativos parcialmente diferenciados. Contudo essa aparente autonomia não elimina os mecanismos de regulação do campo científico, uma vez que as escolhas possíveis permanecem condicionadas pelas linhas de pesquisa legitimadas, pelos referenciais reconhecidos e pelas hierarquias acadêmicas existentes nos programas.

Na maioria dos cursos de doutorado em educação, a presença de disciplinas obrigatórias está vinculada às linhas de pesquisa, tais como políticas educacionais, história da educação, diversidade, linguagem, entre outras. Observa-se que, em muitos programas, o doutorando é rapidamente inserido nos debates, objetos e referenciais específicos de sua linha de pesquisa. Assim, a flexibilidade curricular não representa ausência de controle, mas sim uma forma mais sofisticada de regulação acadêmica, na qual a autonomia dos sujeitos ocorre dentro de limites previamente estruturados pelas disposições e pelos capitais valorizados no campo da educação.

Tal configuração evidencia espaços institucionais mais estruturados e espaços de maior flexibilidade, que permitem aos doutorandos ajustarem sua formação, articulando exigências curriculares formais com escolhas acadêmicas que contribuem para o aprofundamento teórico, metodológico e temático. Tais espaços refletem diretamente na constituição do *habitus* científico.

A partir da análise dessa primeira categoria, listam-se algumas características formativas relevantes observadas de modo recorrente nos programas investigados. Independentemente da variação quantitativa de créditos exigidos, todos os cursos analisados contemplam, de forma articulada, cinco eixos centrais da formação doutoral e que se configuram em dimensões que potencialmente contribuem para processos de socialização acadêmica e para a constituição de disposições científicas legitimadas no campo da educação:

a. formação teórica: as disciplinas de natureza teórico-epistemológica presentes nos currículos dos cursos analisados evidenciam a centralidade atribuída aos referenciais considerados legítimos no campo científico da educação. Entretanto essa legitimação não ocorre de forma neutra, pois determinados referenciais e tradições intelectuais ocupam posições dominantes no currículo, enquanto outras perspectivas permanecem periféricas ou menos reconhecidas institucionalmente. Dessa forma, o currículo atua não apenas na formação conceitual dos doutorandos, mas também na reprodução de hierarquias epistemológicas e na regulação das formas legítimas de pensar e produzir conhecimento no campo acadêmico;
b. pesquisa e produção do conhecimento: os seminários de pesquisa, atividades investigativas, leituras dirigidas e créditos vinculados à produção bibliográfica demonstram que a pesquisa constitui eixo estruturante da formação doutoral nos programas analisados. Contudo a centralidade atribuída à produção científica também revela a forte influência das lógicas contemporâneas de produtividade e performatividade acadêmica na pós-graduação *stricto sensu*. Assim, observa-se uma tensão entre a formação crítica do pesquisador e as exigências institucionais de publicação, visibilidade acadêmica e reconhecimento científico impostas pelos sistemas de avaliação da pós-graduação brasileira;
c. orientação de tese: a orientação constitui espaço potencialmente relevante para processos de socialização científica e incorporação de disposições acadêmicas legitimadas no campo acadêmico. Entretanto a relação orientador-orientando não ocorre de maneira horizontal ou neutra, sendo atravessada por assimetrias e relações de poder, uma vez

que o orientador ocupa posição estratégica na mediação do acesso ao capital científico, às redes acadêmicas e aos mecanismos de reconhecimento institucional. Dessa forma, a orientação configura-se, simultaneamente, como espaço formativo e mecanismo de reprodução das hierarquias presentes no campo científico;

d. estágio de docência restrito a bolsistas: embora o estágio de docência represente importante espaço de aproximação com a docência universitária e com os processos de socialização profissional no ensino superior, sua restrição prioritária – ou exclusiva – aos doutorandos bolsistas evidencia desigualdades de acesso às experiências formativas no interior dos programas. Tal configuração revela tensões entre a defesa de uma formação integral do pesquisador e as lógicas seletivas que estruturam a pós-graduação *stricto sensu*, nas quais determinadas oportunidades formativas permanecem condicionadas às políticas de financiamento e às exigências das agências de fomento;
e. inserção dos doutorandos em práticas acadêmicas coletivas: a participação em grupos e redes de pesquisa, eventos científicos, bancas e projetos coletivos constitui dimensão relevante da socialização científica e do pertencimento ao campo acadêmico. Ao se inserirem nesses espaços, os doutorandos passam a incorporar valores, linguagens e modos legítimos de atuação científica. Contudo tais práticas não representam apenas experiências colaborativas de aprendizagem, mas também mecanismos de distinção e legitimação acadêmica, nos quais visibilidade, inserção em redes científicas e reconhecimento entre pares funcionam como importantes formas de acumulação de capital científico no interior do campo da educação.

A análise dessa categoria também permitiu identificar os núcleos temáticos predominantes dos programas, os quais concentram as prioridades epistemológicas e formativas do campo da educação, destacando-se: epistemologia e fundamentos teórico-conceituais da educação; metodologia e práticas de pesquisa em educação; seminários de tese e orientação da pesquisa doutoral; políticas educacionais, história e sociedade; formação de professores, práticas pedagógicas e processos educativos; diversidade, diferença, linguagem e cultura; produção científica e inserção no campo acadêmico; entre outros. Entretanto a recorrência desses núcleos não pode ser compreendida apenas como uma escolha pedagógica neutra, pois expressa relações de força e mecanismos de legitimação presentes no interior do campo científico da educação.

Além disso, a centralidade atribuída à pesquisa, à produção científica e à inserção acadêmica demonstra que a formação doutoral está fortemente atravessada pelas lógicas de produtividade e performatividade científica. Assim, os currículos não apenas organizam a formação dos doutorandos, mas também atuam como mecanismos de socialização e regulação simbólica, orientando a incorporação de disposições, práticas e estratégias legitimadas no campo científico da educação, em meio às tensões entre formação crítica e exigências regulatórias da pós-graduação brasileira.

A análise dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação na região Sul do Brasil permitiu observar a tendência de duas modalidades possíveis de estrutura curricular nos cursos de doutorado: programas estruturados e semiestruturados.[1] A distinção entre essas duas modalidades curriculares foi observada a partir da análise comparativa das estruturas dos programas e da tipolo-

1 De acordo com Fernández Fastuca (2018), nos programas estruturados o percurso formativo é integralmente definido pela instituição, com uma matriz curricular comum a todos os doutorandos, o que assegura homogeneidade na formação acadêmica e no conjunto de conhecimentos considerados fundamentais. Já nos programas semiestruturados, há uma combinação entre componentes curriculares obrigatórios, que são definidos pela instituição e compartilhados com todos os doutorandos, e componentes curriculares flexíveis, cuja definição pode variar de acordo com a área do conhecimento, a linha de pesquisa ou o tema da tese, permitindo maior autonomia ao doutorando na construção de seu processo de formação e na articulação entre formação teórica, metodológica e investigativa.

gia proposta por Fernández Fastuca (2018), considerando especialmente: o grau de padronização do percurso formativo; a proporção entre disciplinas obrigatórias e optativas/eletivas; o nível de flexibilidade para composição dos créditos; a centralidade atribuída à pesquisa e à orientação de tese; e a possibilidade de construção de trajetórias formativas diferenciadas pelos doutorandos. Contudo tais distinções não se restringem a aspectos técnico-administrativos da organização curricular, uma vez que expressam diferentes modos de regulação da formação doutoral e distintas concepções acerca da produção do conhecimento e da constituição do pesquisador no campo científico da educação.

Esses critérios foram utilizados de forma articulada, permitindo identificar regularidades e diferenças nos currículos analisados. A composição da matriz curricular foi examinada quanto à presença e à obrigatoriedade de disciplinas comuns, bem como à possibilidade de escolha de componentes optativos/eletivos. O percentual de créditos obrigatórios serviu como indicador do nível de controle institucional sobre o percurso formativo, enquanto o grau de flexibilidade foi avaliado a partir da autonomia concedida ao doutorando para definir disciplinas, atividades acadêmicas e estratégias formativas em consonância com o projeto de pesquisa. Por fim, a centralidade da pesquisa/orientação de tese foi considerada na medida em que programas que atribuem maior peso à relação orientador-orientando e ao desenvolvimento da pesquisa tendem a favorecer percursos mais individualizados. A conjugação desses critérios possibilitou uma classificação analiticamente consistente, evidenciando como diferentes arranjos curriculares incidem sobre os processos formativos e sobre a constituição do *habitus* científico no âmbito dos programas de doutorado.

Levando isso em conta, de modo geral, os 18 programas analisados revelam predominância de currículos semiestruturados (12 programas),[2] caracterizados pela existência de um núcleo formativo comum articulado a possibilidades mais amplas de flexibilização acadêmica, permitindo maior autonomia na composição das trajetórias formativas, especialmente por meio de disciplinas optativas/eletivas, atividades de pesquisa e créditos acadêmicos diversificados. Entretanto essa aparente flexibilidade não elimina os mecanismos de regulação do campo científico, pois as escolhas dos doutorandos permanecem condicionadas pelas linhas de pesquisa legitimadas, pelas hierarquias acadêmicas e pelos capitais científicos reconhecidos institucionalmente.

Já os currículos estruturados (6 programas)[3] apresentam maior concentração de disciplinas obrigatórias, percursos formativos mais homogêneos e menor flexibilidade curricular. Essa modalidade tende a reforçar mecanismos mais centralizados de transmissão do capital científico considerado legítimo, assegurando maior controle institucional sobre os referenciais teóricos, epistemológicos e metodológicos incorporados pelos doutorandos. Embora tal organização possa favorecer maior unidade formativa, também evidencia processos de padronização acadêmica e menor abertura para trajetórias intelectuais mais autônomas ou epistemologicamente diversificadas.

Diante do exposto, destaca-se que tanto os currículos semiestruturados quanto os estruturados revelam tensões entre controle institucional, autonomia intelectual e adaptação às exigências regulatórias e produtivistas da pós-graduação *stricto sensu* em educação.

2 Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); Universidade Estadual de Londrina (UEL); Universidade Estadual de Maringá (UEM); Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste); Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade de Passo Fundo (UPF); Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS); Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos); Universidade Federal de Pelotas (UFPel); Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc); Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Universidade Regional de Blumenau (FURB).

3 Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Universidade de Caxias do Sul (UCS); Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc); Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade La Salle (Unilasalle).

É importante ressaltar que o currículo dos cursos de doutorado articula-se diretamente às linhas de pesquisa, as quais atuam como elementos estruturantes dos percursos formativos e como mediação entre as exigências curriculares e o desenvolvimento da tese. São elas que orientam a escolha de disciplinas, a inserção em grupos de pesquisa, os objetos investigativos e as estratégias de produção do conhecimento. Pode-se perceber que, nos currículos estruturados e semiestruturados, as linhas de pesquisa assumem papel central na direção da formação de pesquisadores e na legitimação das prioridades científicas do campo da educação, o que torna primordial a análise dessas linhas.

As linhas de pesquisa e a constituição do *habitus* na formação de pesquisadores do doutorado em educação

A análise dos cursos de doutorado dos PPGE da região Sul avaliados com notas 5, 6 e 7 pela Capes permitiu identificar um total de 70 linhas de pesquisa. Observou-se que as linhas revelam regularidades estruturais, sendo possível notar núcleos temáticos predominantes que estruturam o campo da pós-graduação *stricto sensu* em educação e revelam disputas, continuidades e uma diversidade teórico-epistemológica na formação de pesquisadores no doutorado.

Do ponto de vista da distribuição temática, há uma forte recorrência de alguns núcleos, a saber: história e políticas da educação; formação de professores e docência; ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano; e cultura, linguagem e processos educativos. Esses núcleos aparecem repetidas vezes, ainda que sob diferentes denominações, o que indica a consolidação de agendas de pesquisa historicamente legitimadas no campo educacional brasileiro.

Considerando que a distribuição das linhas de pesquisa não é neutra, pode-se observar a existência de uma hierarquia entre elas, tanto na sua nomenclatura quanto na posição ocupada nos programas. As linhas de pesquisa relacionadas às políticas educacionais, à história da educação e aos fundamentos epistemológicos e filosóficos ocupam, na maior parte dos programas, um lugar de maior prestígio simbólico, constantemente apresentadas como “linha 1”. Preconiza-se que esse posicionamento funciona como matriz de legitimação teórica do campo, conferindo maior *status* epistemológico e de capital científico aos programas.

Outro aspecto predominante refere-se à formação de professores e à docência, frequentemente articuladas às práticas pedagógicas, ao currículo, à profissionalização e ao desenvolvimento profissional docente. Essas linhas indicam uma preocupação recorrente com os saberes docentes, os processos formativos e o trabalho do professor em contextos marcados por transformações sociais, tecnológicas e institucionais. Trata-se de um eixo que articula o plano macro das políticas educacionais ao plano micro das práticas escolares, assumindo papel estratégico na configuração dos programas.

Quanto aos núcleos temáticos legitimados, observam-se temas tradicionais, tais como políticas educacionais, história da educação, formação docente, ensino e aprendizagem, que compõem o núcleo duro do campo. Ao mesmo tempo, identifica-se a crescente inclusão de temáticas recentes, como cultura digital, sexualidade e relações de gênero, estudos culturais em educação, linguagens, arte e educação, diversidade e desigualdades sociais.

Assim sendo, as linhas de pesquisa delimitam o espaço dos discursos possíveis ao funcionarem como mecanismos institucionais de normatização da produção do conhecimento. Ou seja, as linhas orientam escolhas de projetos, enquadram trajetórias de pesquisa e condicionam o acesso dos doutorandos a determinados capitais científicos. Portanto não apenas organizam o campo,

mas também produzem fronteiras simbólicas entre o que é considerado pesquisa central, emergente ou secundária.

Diante do exposto, pode-se dizer que as linhas de pesquisa revelam a estrutura do campo científico da educação, marcada por relações de força, disputas por legitimidade e estratégias de conservação e/ou transformação. De um lado, a recorrência de temas expressa estratégias de manutenção do campo, garantindo a continuidade teórica, o reconhecimento institucional e o alinhamento com as temáticas consolidadas. De outro, a inclusão de linhas voltadas a temáticas recentes sinaliza tentativas de ruptura parcial, tensionando os limites do campo e ampliando horizontes epistemológicos. Porém essas rupturas acontecem de forma equilibrada, frequentemente absorvidas como linhas de pesquisa específicas. Isso revela a capacidade do campo em assimilar o novo sem romper integralmente com suas hierarquias estruturantes.

Em resumo, as linhas de pesquisa analisadas não apenas refletem a pluralidade temática da educação, mas também operam como expressões objetivas de disputas simbólicas que estruturam o campo, contribuindo para a constituição do *habitus* científico dos pesquisadores e para a definição de formas legítimas de produzir e reconhecer o conhecimento educacional.

Considerações finais

A análise dos currículos dos cursos de doutorado em educação da região Sul avaliados com notas 5, 6 e 7 pela Capes permitiu compreender como determinadas escolhas curriculares operam como mecanismos estruturantes da formação acadêmica e da constituição do *habitus* científico. Ao serem organizados a partir de áreas de concentração, eixos formativos e linhas de pesquisa, esses currículos não apenas sistematizam o conhecimento, mas também produzem disposições intelectuais, epistemológicas e práticas que orientam o modo como os doutorandos aprendem a pesquisar, interpretar a realidade educacional e se posicionar no campo científico.

É importante destacar que a pesquisa analisou currículos prescritos e documentos institucionais, o que permite compreender expectativas formativas, prioridades epistemológicas e mecanismos institucionais de socialização acadêmica presentes nos programas. Contudo os resultados apresentados não pretendem afirmar efeitos formativos deterministas, mas sim indicar disposições e modalidades de formação legitimadas institucionalmente no campo científico da educação.

Diante disso, as principais características dos currículos dos cursos de doutorado dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação que contribuem para a constituição do *habitus* na formação de pesquisadores podem ser sintetizadas nos seguintes aspectos:

- a missão dos PPGE revela uma narrativa relativamente homogênea, marcada por fortes convergências sociais e políticas, ao mesmo tempo que sinaliza tensões estruturais entre formação crítica, compromisso social e exigências do campo acadêmico regulado pela avaliação;
- a carga horária geral do doutorado possui acentuada heterogeneidade no número de créditos (variando de 30 a 96 créditos) e na forma de distribuição;
- o currículo do doutorado em educação atua como eixo de constituição do habitus científico, materializando, em termos pedagógicos e organizacionais, as disposições valorizadas no campo acadêmico e científico;
- a distribuição de créditos nos cursos de doutorado em educação revela uma acentuada heterogeneidade curricular na forma como os créditos são distribuídos entre pesquisa,

produção acadêmica e formação teórica;

- as disciplinas obrigatórias e as optativas/eletivas são organizadas de forma a assegurar tanto uma base formativa comum quanto a possibilidade de aprofundamento em temáticas específicas;
- entre os núcleos temáticos predominantes nas disciplinas obrigatórias nos programas, destacam-se: epistemologia e fundamentos teórico-conceituais da educação; metodologia e práticas de pesquisa em educação; seminários de tese e orientação da pesquisa doutoral; políticas educacionais, história e sociedade; formação de professores, práticas pedagógicas e processos educativos; diversidade, diferença, linguagem e cultura; produção científica e inserção no campo acadêmico; entre outros;
- independentemente da variação quantitativa de créditos exigidos, todos os cursos analisados contemplam, de forma articulada, cinco eixos centrais da formação doutoral: formação teórica; pesquisa; orientação de tese; docência; e práticas acadêmicas coletivas;
- os núcleos temáticos nos currículos dos programas de doutorado em educação não se configuram apenas como forma de organização, mas também como um indicador estrutural das prioridades formativas legitimadas no interior do campo científico da educação;
- há tendência de duas modalidades possíveis de estrutura curricular nos cursos de doutorado nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação na região Sul do Brasil: programas estruturados e semiestruturados;
- as linhas de pesquisa revelam a estrutura do campo científico da educação, marcada por relações de força, disputas por legitimidade e estratégias de conservação e transformação;
- existe forte recorrência de alguns núcleos temáticos das linhas de pesquisa: história e política da educação; formação de professores e docência; ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano; e cultura, linguagem e processos educativos;
- as características constitutivas do *habitus* científico, a partir das linhas de pesquisa, são: valorização da formação teórico-epistemológica; centralidade das políticas educacionais e Estado; reconhecimento da docência e da formação de professores como objetos importantes de pesquisa; articulação da teoria e prática como princípio formativo; abertura a temáticas emergentes; valorização da pesquisa e da inserção institucional; e constituição de trajetórias acadêmicas reguladas;
- a ênfase em seminários, produção científica, grupos de pesquisa e inserção no campo acadêmico revela disposições voltadas à publicação, à participação em eventos e ao reconhecimento dos pares.

As diferenças observadas entre os currículos também expressam desigualdades estruturais presentes no campo da pós-graduação brasileira. Programas historicamente mais consolidados tendem a apresentar maior diversificação de atividades acadêmicas, redes de pesquisa mais amplas e maior capacidade de internacionalização, enquanto programas com menor capital institucional operam sob condições mais restritas de inserção científica. Assim, as estruturas curriculares refletem não apenas escolhas pedagógicas, mas também posições diferenciadas ocupadas pelos programas no interior do campo científico.

Conclui-se que o currículo ocupa posição central nos processos de socialização acadêmica e na constituição de disposições científicas legitimadas no campo da educação, ultrapassando a dimensão meramente pedagógica e administrativa. Mais do que organizar conteúdos e percursos formativos, o currículo materializa valores, prioridades epistemológicas e modos legítimos de produzir conhecimento, orientando práticas de pesquisa, formas de inserção acadêmica e maneiras socialmente reconhecidas de pensar e atuar cientificamente no interior da pós-graduação *stricto sensu* em educação.

Do ponto de vista teórico, os resultados da pesquisa reforçam a potência analítica da perspectiva bourdieusiana para compreender o currículo como espaço de disputas simbólicas, legitimação acadêmica e reprodução de disposições científicas no interior da pós-graduação *stricto sensu*. Ao mesmo tempo, evidenciam a necessidade de aprofundar análises que articulem currículo, políticas de avaliação e dinâmicas contemporâneas de performatividade acadêmica, especialmente diante das pressões crescentes por produtividade, internacionalização e competitividade entre programas.

Vale destacar que a pesquisa não se encerra aqui, uma vez que os resultados alcançados abrem novas possibilidades analíticas e apontam limites próprios do recorte espacial adotado. A compreensão do currículo como estrutura constitutiva do *habitus* científico demanda investigações complementares que considerem, por exemplo, as práticas efetivas vivenciadas nos programas, as trajetórias dos doutorandos e egressos, bem como as mediações cotidianas entre prescrição curricular e experiência formativa.

Ademais, as dinâmicas do campo acadêmico da educação são historicamente situadas e atravessadas por mudanças nas políticas de avaliação, financiamento e regulação da pós-graduação, o que reforça a necessidade de estudos longitudinais e comparativos que aprofundem a análise das continuidades, rupturas e reconfigurações do currículo nos cursos de doutorado em educação.

Como agenda de pesquisa futura, destaca-se a relevância de estudos comparativos entre diferentes regiões do Brasil e entre programas com distintas notas da Capes, visando a compreender como desigualdades institucionais, condições de financiamento e políticas de avaliação impactam os processos formativos e as formas de inserção no campo científico da educação.

Referências

Avilés Domínguez, I. D. (2023). La tutoría y la asesoría como elementos prioritarios del currículo para el desarrollo de los programas de posgrado. In *Memoria electrónica del XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 23-31). Consejo Mexicano de Investigación Educativa. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v17/doc/2241.pdf

Bernaza Rodríguez, G., Valle García, M. del, & Guerra Hernández, A. (2006). Diseño curricular de programas para la educación de postgrado: Problemas, reflexiones y posibles innovaciones. *Revista Docencia Universitaria*, *7*(1), 155-164. https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/766

Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico* (F. Tomaz, Trad.). Bertrand Brasil.

Bourdieu, P. (2004). *Coisas ditas* (C. R. da Silveira & D. M. Pegorim, Trads.). Brasiliense.

Callejas Torres, J. C., Urbina Cárdenas, M. F., Cabrera Cabrera, X., Pérez Martinto, P. C., & Bustamante Quintana, P. H. (2020). Metodología curricular para programas de posgrado. *Revista Científica Tzhoecoen*, *12*(4), 462-475. https://doaj.org/article/894d5aec5e424aaf8bf4bc9784c0415a

Carrera, B. (2009). Modelo para la evaluación curricular de los estudios de postgrado en la UPEL. *Revista de Investigación*, *33*(67), 59-79. https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140382004.pdf

Carrera Hernández, C., Madrigal Luna, J., & García, Y. I. L. (2020). Las habilidades investigativas en el currículo de posgrado. In B. I. Sánchez Luján, & R. Hinojosa Luján (Coords.), *Trazas de la investigación educativa en la experiencia de sus Quijotes: Reflexiones y aportes* (pp. 121-132). Red de Investigadores Educativos Chihuahua.

Fernández Fastuca, L. (2018). *Pedagogía de la formación doctoral*. UAI Editorial; Teseo.

Fuentes González, H., & Mestre Gómez, U. (1997). Los procesos curriculares de postgrado: Una necesidad del tercer milenio. *Nómadas*, (7), 217-225. https://www.redalyc.org/pdf/1051/105118909017.pdf

González-Ocampo, G. G., Kiley, M., Lopes, A., Malcolm, J., Menezes, I., Morais, R., & Virtanen, V. (2015). The curriculum question in doctoral education [Special issue]. *Frontline Learning Research*, *3*(3). https://doi.org/10.14786/flr.v3i3.191

Lago de Vergara, D., Fernández, C. de, & Múnera Cavadias, L. (2019). Currículo flexible: Tránsito curricular desde la formación de investigadores en el Doctorado Ciencias de la Educación Rudecolombia – Universidad de Cartagena. *Debates en Evaluación y Currículum*, *5*(5), 1-12. https://cie.uatx.mx/debates-en-evaluacion-y-curriculum/pdf2019/A005.pdf

Lara García, Y. I. (2023). Reflexiones teóricas sobre la evaluación curricular. Una mirada crítica. In *Memoria electrónica del XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 14-22). Consejo Mexicano de Investigación Educativa. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v17/doc/2241.pdf

Lopes, A. R. C. (1998). História do currículo da pós-graduação em educação da UFRJ (1972-1981): Concepções de conhecimento e pesquisa. *Revista Brasileira de Educação*, (7), 57-73. http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n07/n07a05.pdf

Macedo, E. F. de. (1997). *História do currículo da pós-graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (1972-1994)* [Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp. https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/114165

Madrigal Luna, J. (2023). Metodología para la evaluación de los programas de posgrado. In *Memoria electrónica del XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 4-13). Consejo Mexicano de Investigación Educativa. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v17/doc/2241.pdf

Medina Cuiñas, I., & Graffe, G. J. (2023). Transdisciplinariedad en el curriculum de postgrado. *Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación*, *9*(17), 171-190. https://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_arete/article/view/26275

Moreno Bayardo, M. G. (2005). Potenciar la educación. Un currículum transversal de formación para la investigación. *Reice. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *3*(1), 520-540. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130152

Valarino, E., Yáber, G., & Cemborain, M. S. (2011). *Diseño curricular por competências, postgrado y TMT (Todo Menos Tesis)* [Acta de reunión]. Universidad Simón Bolivar. http://apps.ucab.edu.ve/nap/recursos/Ponencia-Nucleo-Autoridades-PG.pdf

Disponibilidade de dados

Os dados subjacentes à pesquisa estão informados no artigo.

Editores responsáveis

Rodnei Pereira
Lúcia Villas Bôas