

**Inovacao em um Contexto Isomorfico nos Programas de Pós-Graduacao
Stricto Sensu em Administracao****ELIDA FURTADO DA SILVA ANDRADE**UNINOVE – Universidade Nove de Julho
elidandrade@gmail.com**JOSIANE DE OLIVEIRA LOBATO**UNINOVE
josiane_deoliveira@hotmail.com

**VI SINGEP**Simpósio Internacional de Gestão de Projetos, Inovação e Sustentabilidade
International Symposium on Project Management, Innovation and Sustainability

ISSN: 2317-8302

V ELBEEncontro Luso-Brasileiro de Estratégia
Iberoamerican Meeting on Strategic Management

INOVAÇÃO EM UM CONTEXTO ISOMÓRFICO NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM ADMINISTRAÇÃO

Resumo

O sistema de avaliação da pós-graduação, implantado pela CAPES, propicia identificar ações que possam levar os programas a atingirem padrões internacionais de qualidade e fornece informações para pautar decisões relativas a autorizações, credenciamentos e distribuição dos recursos (fomento à pesquisa), para que os programas possam atingir os resultados desejados. Entretanto, como todos os programas, independente da área de avaliação, devem seguir os mesmos quesitos e métricas do sistema de avaliação, esses programas, podem tender ao isomorfismo coercitivo. Neste trabalho procurou-se verificar como pode ocorrer a inovação nos Programas de Pós-graduação em Administração *stricto sensu* em um ambiente isomórfico e se, apesar deste ambiente, existem aqueles que conseguem se destacar por meio da inovação. O método utilizado foi a pesquisa documental, realizada em programas de excelência da área de conhecimento Administração. Como resultado do estudo observou-se que, pressionados pelos mesmos requisitos e em busca da excelência no processo avaliativo, os programas passam por processo de isomorfismo coercitivo e que poucos programas promovem ações diferenciadas, no que tange à inserção social e à internacionalização. Como exemplo dessas ações, citam-se o programa de bolsas taxa e o módulo internacional obrigatório na matriz curricular instituídos concomitantemente por somente um dos programas de pós-graduação pesquisados.

Palavras-chave: Isomorfismo, inovação, pós-graduação, avaliação

Abstract

The postgraduate evaluation system, implemented by CAPES, allows identifying actions that can lead the programs to reach international quality standards and provides information to guide decisions regarding authorizations, accreditations and distribution of resources (research promotion), so that Programs can achieve the desired results. However, since all programs, regardless of the evaluation area, should follow the same requirements and metrics of the evaluation system, these programs may tend to coercive isomorphism. In this work, we tried to verify how innovation can occur in the Graduate Programs in Administration *stricto sensu* in an isomorphic environment and if, despite this environment, there are those that can excel through innovation. The method used was documental research, carried out in programs of excellence of the area of knowledge Administration. As a result of the study, it was observed that, pressed by the same requirements and in search of excellence in the evaluation process, the programs undergo a process of coercive isomorphism and that few programs promote differentiated actions, regarding social insertion and internationalization. As an example of these actions, mention is made of the fee scholarship program and the compulsory international module in the curricular matrix instituted concomitantly by only one of the graduate programs surveyed.

Keywords: Isomorphism, innovation, postgraduate, evaluation



1. Introdução

Iniciada nos anos de 1930, a pós-graduação no Brasil está em pleno desenvolvimento. O primeiro modelo proposto para a pós-graduação brasileira foi moldado no padrão europeu e implementado, de maneira informal, no curso de Direito da Universidade do Rio de Janeiro, na Faculdade Nacional de Filosofia e na Universidade de São Paulo (Santos, 2003).

Em 1965, o Conselho Federal de Educação publicou o parecer 977, relatado pelo professor Newton Sucupira, cujo objetivo instava a definição e a regulamentação dos cursos de pós-graduação. Neste parecer, o professor utilizou o modelo de pós-graduação norte americana como exemplo para nortear o novo padrão para a pós-graduação brasileira (Sucupira, 1980).

Com o intuito de aferir o nível de qualidade dos cursos ofertados, iniciou-se, em 1976, o processo de avaliação da pós-graduação pela Capes, a fim de "assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país" (CAPES, 2017a).

Neste sentido, (Martins, Maccari, Storopoli, & Andrade, 2013) afirmam que há uma preocupação das Instituições de Ensino Superior - IES no aprimoramento e monitoramento do desempenho dos seus programas de pós-graduação por meio de sistemas de avaliação das próprias IES e, do desempenho de seus programas no sistema de avaliação da CAPES. De acordo com Belloni (2000) em uma visão macro, o sistema de avaliação da CAPES busca identificar ações que levam os programas de pós-graduação a atingirem padrões internacionais e, em visão micro, contribui para que o poder público consiga tomar decisões relativas a autorizações e credenciamentos dos cursos, bem como na distribuição dos recursos para que os programas possam atingir os resultados desejados.

A partir de 2008, foi inserida, no Sistema de Avaliação da Capes, no quesito "Proposta do Programa", a exigência da descrição de inovações nas práticas de ensino. Em função disso, nos anos subsequentes, os Programas, começaram a relatar e aprimorar suas experiências em relação as inovações nas práticas de ensino com vistas a atender a essa nova exigência do sistema de avaliação. Entretanto, como todos os programas devem seguir os mesmos quesitos e métricas do sistema de avaliação da CAPES, estes podem tender ao isomorfismo coercitivo, identificado por DiMaggio & Powell (1983), quando afirmam que as regulamentações governamentais e as expectativas culturais são capazes de impor uniformidades às organizações (Martins et al., 2013). Diante do exposto, este estudo tem o objetivo de verificar como se dá a inovação nos Programas de Pós-graduação em Administração stricto sensu em um ambiente isomórfico.

Este estudo é apresentado em cinco seções, incluindo esta introdução. Na segunda seção apresentam-se as bases teóricas as quais darão suporte para a análise dos resultados, na terceira seção o método de pesquisa é descrito, na quarta seção são apresentados os resultados e a discussão e posteriormente, as considerações finais.

2. Teoria Institucional

A escola institucional, em discussões dos ambientes institucionais e seus efeitos sobre as estruturas e processos organizacionais, é considerada um suporte vital na pesquisa corrente sobre a adaptação organizacional. (Hirsch, 1972; McNeil & Minihan, 1977; Zald, 1978; Dowling & Pfeffer, 1975; Hirsch, 1975; Meyer & Rowan, 1977).



Guarido Filho e Machado-da-Silva (2001), afirmam que a noção de contexto institucional das organizações é resultado de uma concepção mais estruturada e extensiva do ambiente, englobando além da dimensão econômica, a sociocultural, fazendo com que os conceitos advindos da teoria institucional relativos ao ambiente técnico e ao ambiente institucional, deixem claro essa análise mais aprofundada. Desta forma, a atividade organizacional sofre influência tanto dos aspectos econômicos e regras institucionalizadas, quanto de um amplo sistema de crenças e valores ambientais (Meyer & Rowan, 1977). Diante disso, pode-se afirmar que as organizações submetidas a pressões do ambiente técnico e do ambiente institucional são avaliadas, respectivamente, pela eficiência e pela adequação às exigências sociais (Machado-da-Silva, Fonseca, & Fernandes, 1999).

Com base nesta perspectiva DiMaggio e Powell (1983), sugerem que as organizações, além de competirem pela disponibilidade de recursos e mercado consumidor, competem também pela legitimidade contextual de suas ações e estratégias. Ademais, consideram que forças vinculadas ao sistema de valores ambientais afetam o direcionamento estratégico da organização, bem como influenciam a dimensão estrutural da aprendizagem organizacional.

DiMaggio e Powell (1983) defendem que na fase inicial do ciclo de vida das organizações existe enorme diferença no que tange à abordagem e forma dessas organizações e que a partir de determinado momento, em que estão mais consolidadas, essas organizações tornam-se cada vez mais homogêneas e a melhor definição para explicar esse processo é a de “isomorfismo”, entendido como um “processo de restrição que força uma unidade em uma população a se assemelhar a outras unidades que enfrentam o mesmo conjunto de condições ambientais” (Hawley, 1968). DiMaggio e Powell (1983) destacam que esta abordagem sugere que à medida que há um aumento na compatibilidade com as características ambientais, ocorre mudança nas características das organizações, defendem ainda que a quantidade de organizações em determinada população é função da capacidade de sustentação do ambiente e a diversidade de configurações organizacionais é isomórfica à diversidade ambiental.

DiMaggio e Powell (1983) tendo como referência Meyer (1979) e Fennell (1980) sustentam que existem dois tipos de isomorfismo: Isomorfismo Competitivo e o Isomorfismo Institucional. O primeiro pressupõe uma racionalidade sistêmica com foco na competição no mercado, na mudança de nichos e em medidas de adequação. O segundo, diz respeito ao fato das organizações terem uma tendência a utilizar linhas de ação já definidas na sociedade, garantindo sua sobrevivência e legitimidade, independentemente de sua eficiência, orientando-se, pelo contexto, as regras e significados já institucionalizados nas estruturas, o que torna suas práticas cada vez mais homogêneas dentro de um ambiente.

Foram identificados por DiMaggio e Powell (1983) três mecanismos pelos quais as mudanças isomórficas institucionais podem ocorrer: 1) *isomorfismo coercitivo* que é o resultado tanto de pressões formais quanto de pressões informais, exercidas sobre as organizações por outras organizações das quais elas dependem, e pelas expectativas culturais da sociedade em que as organizações atuam. Tais pressões podem ser sentidas como coerção, persuasão ou convite para se unirem em conluio. Segundo Meyer e Rowan (1977) a proporção que Estados e outras grandes organizações expandem seus domínios, cada vez mais regras institucionalizadas e legitimadas pelo Estado e dentro do Estado vão surgindo e o resultado disso é que essas organizações tornam-se cada vez mais homogêneas dentro de determinados domínios e cada vez mais organizadas em torno de rituais em conformidade com as instituições de maior porte. 2) *isomorfismo mimético* quando as tecnologias organizacionais não são plenamente compreendidas e em face da incerteza decorrente de problemas tecnológicos, objetivos conflitantes e exigências ambientais, as organizações podem tomar outras como modelo, ou seja, uma organização imita os arranjos estruturais e procedimentos bem sucedidos implementados por outra organização (March & Olsen, 1976; DiMaggio & Powell, 1983). 3) *isomorfismo normativo* está associado à profissionalização, ou seja, atores



externos podem induzir uma organização a se adequar a seus pares determinando que ela desenvolva uma tarefa particular e especificando a classe profissional responsável pelo seu desempenho.

A pressão institucional exercida pelo Sistema de Avaliação da CAPES sobre os programas de pós-graduação pode ser classificada como isomorfismo coercitivo, pois visa à homogeneização a fim de que se enquadrem no padrão de qualidade estabelecido como referencial para que seja possível aferição e atribuição dos conceitos. Esses conceitos são utilizados com o intuito de legitimação de modo que possam obter apoio, como bolsas e auxílio fomento, além de reconhecimento para validade nacional dos diplomas. Além disso as pressões decorrentes desse Sistema de Avaliação afetam a forma como os programas de pós-graduação administram as suas atividades, a maneira como o corpo docente interpreta a avaliação e interage com o corpo discente (Machado-da-Silva, 2003; (InfoCapes, 2000).

Nesta linha, Machado-da-Silva (2003), defende que os docentes dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, ao se encontrarem diante de pressões institucionais de natureza coercitiva, têm a opção de agir de forma estratégica e diversa e mesmo assim atender às exigências, com base em seus valores e crenças.

Um dos caminhos seguidos para esse intento é por meio da inovação, cujo tema será objeto de estudo do próximo tópico.

2.1. Inovação

No século XV, se identificou o primeiro vocábulo que deu origem ao termo inovação, oriundo dos vocábulos *ennouaço* e *emnouaçam*, que se modificaram através dos tempos, até formar o termo *innovação* (Cunha & Sobrinho, 2007).

Os trabalhos de Schumpeter são reconhecidos na literatura como a origem dos estudos sobre inovação. O autor amparou sua proposta de teoria do desenvolvimento econômico na premissa de que existe um equilíbrio entre os sistemas de oferta e procura e que cabe ao empreendedor, através da inovação, romper com este equilíbrio. Segundo esta teoria, a inovação seria o principal impulsionador da economia (Boava, Macedo, Magalhães, & Silva, 2013).

Schumpeter (1982) conceitua inovação como tudo que não é familiar ao consumidor do bem pode ser considerado uma inovação, ou seja, a introdução de um bem que é novidade para os consumidores. Outro autor, Christensen (2003), distingue as inovações em dois tipos: as disruptivas e as incrementais. Por inovação disruptiva (ou descontinuada) pode-se entender como as que rompem e redefinem os modelos em vigor, podendo refletir em novos lançamentos de produtos/serviços, por vezes mais simples, econômicos e convenientes, a fim de satisfazer uma dada necessidade ou, até mesmo, criar uma necessidade até o momento inexistente. A incorporação de novos elementos no produto/serviço, sem que haja uma alteração das suas funções básicas, é conceituada como inovação incremental (Bessant, Tidd, & Pavitt, 2008).

Discutido sob vários ângulos, o termo inovação, na contemporaneidade, está presente em ambientes diversos, como: na educação, na tecnologia, economia, entre outros (Palma & Forster, 2011). No Brasil, o Decreto nº 5.563/2005 dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, entendendo a inovação como a “introdução de novidade ou aperfeiçoamento no ambiente produtivo ou social que resulta em novos produtos, processos ou serviços” (BRASIL, 2017), conceito próximo de Schumpeter (1982). Na Educação, destaque-se o grande desafio da pós-graduação na formação não só de pesquisadores, mas de futuros professores, imbuídos de um conhecimento que abranja além da racionalidade humana, a subjetividade, a criatividade e a inovação (Barreto & Martínez, 2007).



Para (Martínez, 1997) a criatividade é considerada ao mesmo tempo “novo e valioso” em um campo específico da ação humana e a inovação uma “sequência de atividades pelas quais um novo elemento é introduzido em uma unidade social, com a intenção de beneficiar”(Bruno-Faria, 2003). Assim, o ensino em nível de pós-graduação é “convidado” a inovar, buscando novas estratégias, organizações de ideias, formulações de conceitos e percepções. Também a orientação acadêmica deve seguir este movimento, que se apresenta como desafio e conquista (Barreto & Martínez, 2007).

2.2. Evolução da pós-graduação no Brasil

O termo “pós-graduação” foi utilizado pela primeira vez, na década de 1940, no Artigo 71 do Estatuto da Universidade do Brasil. No entanto, foi com a proposta de implantação de uma pós-graduação nos moldes europeus no Estatuto das Universidades Brasileiras que a pós-graduação teve no início no Brasil na década de 1930 (Santos, 2003). Esse modelo foi implementado no curso de Direito da Universidade do Rio de Janeiro, na Faculdade Nacional de Filosofia e na Universidade de São Paulo. Naquela época, conforme explica Balbachevsky (2005), chegaram as universidades brasileiras um significativo número de professores estrangeiros que trouxeram o primeiro modelo institucional para os estudos na pós-graduação no Brasil, baseado na relação tutorial entre professor e aluno.

Em 15 de janeiro de 1951, o Presidente Dutra sancionou a Lei de criação do Conselho Nacional de Pesquisas/CNPq como autarquia vinculada a Presidência da República. A Lei nº 1.310 de 15 de janeiro de 1951, que criou o CNPq, chamada pelo Almirante Álvaro Alberto da Motta e Silva, autor da proposta de criação do Conselho, de "Lei Áurea da pesquisa no Brasil" (CNPQ, 2017).

Definidas em lei, o Conselho tinha como finalidades promover e estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica, mediante a concessão de recursos para pesquisa, formação de pesquisadores e técnicos, cooperação com as universidades brasileiras e intercâmbio com instituições estrangeiras (CNPQ, 2017). Neste sentido, durante a década de 1950, foram firmados acordos entre os Estados Unidos e o Brasil que deram origem a convênios entre escolas e universidades norte-americanas e brasileiras por meio do intercâmbio de estudantes, pesquisadores e professores (Santos, 2003).

Com o objetivo de "assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país", foi criada pelo Decreto nº 29.741, em 11 de julho de 1951, a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, atual Capes (CAPES, 2017a).

Entretanto, o grande impulso para os cursos de pós-graduação no Brasil, conforme e (Moritz, Pereira, Moritz, & Maccari, 2013), só aconteceu na década de 1960 após o Parecer 977 do Conselho Federal de Educação, que implantou formalmente os cursos de pós-graduação no Brasil, criando os níveis de mestrado e doutorado, com muita semelhança à estrutura americana. Neste parecer, a pós-graduação foi defendida, pelo professor Newton Sucupira, como uma necessidade imperativa por razões que afetavam diretamente, não apenas o desenvolvimento da ciência no Brasil, mas o pleno desempenho da própria graduação (Bomeny, 2001).

Nesse novo contexto, e considerando as especificidades do ensino superior brasileiro, surgiram discussões acerca da necessidade de investimentos em pesquisa e ciência para o desenvolvimento do país entre os meios político e acadêmico (Paixão, Barbosa, & Neves, 2009). Assim, em 1976, ano em que ocorreu a primeira avaliação dos cursos de mestrado e doutorado existentes no Brasil, instituiu-se o “Sistema de Avaliação da Pós-Graduação,” cujo



foco é aferir o nível de qualidade da pós-graduação brasileira, tem sido objeto de aprimoramento contínuo (CAPES, 2017a).

2.3. Avaliação da pós-graduação

A consolidação da pós-graduação acelerou quando a CAPES, o CNPq e outros órgãos públicos ficaram incumbidos pelo decreto-lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969, art. 36, de promover a “formação e o aperfeiçoamento do pessoal docente de ensino superior” e compor para tanto uma política nacional e regional definida pelo Conselho Federal de Educação e promovida por uma comissão executiva (Cury, 2005). O Decreto 74.299 e seu estatuto, em julho de 1974, alterada estrutura da Capes que passa a ser “órgão central superior, gozando de autonomia administrativa e financeira”. A partir do novo Regimento Interno foi incentivada a colaboração com a direção do Departamento de Assuntos Universitários (DAU) na política nacional de pós-graduação, a promoção de atividades de capacitação de pessoal de nível superior, a gestão da aplicação dos recursos financeiros, orçamentários e de outras fontes nacionais e estrangeiras, bem como a análise e compatibilidade das normas e critérios do Conselho Nacional de Pós-Graduação (CAPES, 2017b).

Em 1981, por meio do Decreto nº 86.791, a Capes é reconhecida como órgão responsável pela elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, sendo também reconhecida como Agência Executiva do Ministério da Educação e Cultura junto ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, cabendo-lhe elaborar, avaliar, acompanhar e coordenar as atividades relativas ao ensino superior, contribuindo desta forma, com a criação de mecanismos efetivos de controle de qualidade dos cursos, estreitando, desse modo, sua relação com a comunidade científica e acadêmica (CAPES, 2017a).

O final da década de 1990 é considerado um marco importante na evolução do Programa de Acompanhamento e Avaliação da pós-graduação em virtude da sua informatização e da adoção de critérios mais rígidos para atribuição de notas aos programas. Desde então, “o sistema vem mantendo-se estável, com avanços incrementais em seus quesitos e itens de avaliação” (Maccari, Almeida, Riccio, & Alejandro, 2014).

A avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* é feita com base em critérios comuns, ou seja, aplicáveis a todos os programas (acadêmicos ou não), por esta razão, é alvo de críticas, pois são tantas as variáveis em jogo que sempre se pode discordar do peso atribuído a cada uma delas. Nesta linha, nenhuma avaliação, por mais completa e rigorosa que seja, consegue captar toda a realidade, com suas múltiplos aspectos (InfoCapes, 2000).

Até o ano de 2013, a avaliação dos programas era trienal, com acompanhamento anual dos cursos pelas respectivas áreas. A partir de então, a avaliação passou a ser quadrienal, também com acompanhamento anual dos cursos pelas respectivas áreas (CAPES, 2014e)

Cabe destacar que o sistema de avaliação da pós-graduação brasileira é semelhante para todas as áreas do conhecimento, sendo que aproximadamente 80% dos quesitos são quantitativos e os 20% restantes, de caráter qualitativo, mas que também podem ser quantificados, são eles: proposta do programa; corpo docente; corpo discente; produção intelectual; e inserção social. Os comitês de avaliação têm autonomia para modificar o peso dos quesitos em 5% para mais ou para menos (Maccari, 2008).

O mesmo autor afirma ainda que a avaliação do quesito “Proposta do Programa” é qualitativa, sendo classificada como “Adequada” ou “Inadequada”. Nele são descritos o desenvolvimento do Programa ao longo dos anos; seu planejamento e perspectivas futuras; as inovações nas atividades de ensino, pesquisa e extensão; e como estão sendo realizadas as atividades de solidariedade e nucleação de outros programas.



Maccari (2008) avalia que o quesito “Corpo Docente” representa 20% do total da avaliação feita por meio de uma análise quantitativa, uma vez que os demais quesitos se subordinam a seu desempenho, tornando-o o mais importante do sistema de avaliação. Os quesitos “Corpo Discente e Produção Intelectual” representam cada um, 35% da avaliação, estando suas análises quantitativas diretamente ligadas ao desempenho do quesito Corpo docente.

É no quesito “Inserção Social” que equivale a 10% da avaliação global, que a Comissão de Avaliação verifica a atuação dos Programas quanto a contribuição para a formação de docentes, em especial para as regiões Norte e Nordeste. Também é relatada nesse quesito a participação do programa em projetos de cooperação com outros programas (Martins, 2013). Sua avaliação qualitativa é um das principais condições para que os programas alcancem as notas 5, 6 e 7 no ranking da CAPES (Maccari, 2008).

O sistema de avaliação da CAPES vem contribuindo para melhorar a qualidade dos programas de pós-graduação em Administração no Brasil. Assim, na área de administração, os Programas têm utilizado os parâmetros, os dados e os resultados das avaliações como ponto de partida para definição de estratégias, de metas e de planos de ação, possibilitando, dessa maneira, um maior alinhamento às exigências desse Sistema e melhor direcionamento dos esforços e dos investimentos (Maccari, 2008).

3. Metodologia

Do ponto de vista de seus objetivos a pesquisa será inicialmente exploratória. Esta técnica, visa proporcionar maior familiaridade com o problema, de modo a torná-lo explícito ou a construir hipóteses, podendo envolver levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado ou, ainda, análise de exemplos que estimulem a compreensão do fenômeno.

Para Eisenhardt (1989), a pesquisa exploratória viabiliza estudos com dados qualitativos, os quais são particularmente úteis quando se quer entender o porquê do relacionamento entre variáveis. Dessa forma, ponderou-se que esse tipo de pesquisa possui o potencial para atender, de maneira satisfatória, aos interesses dos pesquisadores em se obter informações relevantes, resultantes do levantamento em profundidade dos dados, possibilitando conhecer melhor determinado fenômeno (Yin, 2015).

A pesquisa será, também, qualitativa, pois considera a existência de uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento chave (Clegg & Hardy, 1999), e o rigor científico assegura a legitimidade dos dados gerados em sua utilização (Flick, 2008).

3.1. Dados da Pesquisa

Foram coletados dados para a pesquisa na Plataforma Sucupira/CAPES, através do sistema de busca nela disponibilizado. Em um primeiro momento, fez-se uma pesquisa selecionando-se os cursos em funcionamento com notas 5, 6 e 7 da área de conhecimento Administração. Como resultado, obteve-se uma lista com 27 cursos, sendo dois nota 7, três nota 6 e 22 nota 5. Dos cursos nota 5, excluímos da amostra três cursos de pós-graduação em Ciências Contábeis (um da Fundação Instituto Capixaba de Pesquisa em Contabilidade Economia e Finanças/FUCAPE; um da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ e um da Universidade do Vale do Rio dos Sinos/Unisinos) e um curso de pós-graduação em



Contabilidade da Universidade de Brasília/UNB. Além destes, também excluimos da pesquisa os cursos de mestrado profissional em Administração da Fundação Getúlio Vargas/FGV-RJ e outro da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais/PUC/MG, pois a avaliação destes cursos é diferenciada. Dos cursos nota seis, retiramos da amostra o curso de Controladoria e Contabilidade da Universidade de São Paulo/USP. Estas exclusões foram necessárias, pois, apesar de pertencer à área de Administração, estes cursos não abrangem esta área especificamente. Assim, para efeito de estudo neste trabalho, considerar-se-á 20 cursos, conforme Tabela 1 abaixo:

Tabela 1 – Programas em Administração nota 5,6 e 7

PROGRAMA	INSTITUIÇÃO DE ENSINO	M	D	MP
1. Administração de Empresas	Fundação Getúlio Vargas/SP (FGV) - SP	7	7	-
2. Administração	Universidade de São Paulo (USP) – SP	7	7	-
3. Administração	Universidade Federal de Minas Gerais – (UFMG) - MG	6	6	-
4. Administração	Fundação Getúlio Vargas/RJ (FGV) - RJ	6	6	-
5. Administração	Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) - SC	5	5	-
6. Administração	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) - RN	5	5	-
7. Administração	Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) - SP	5	5	-
8. Administração	Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) - RS	5	5	-
9. Administração	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - RS	5	5	-
10. Administração	Universidade Nove de Julho (UNINOVE) - SP	5	5	-
11. Administração	Universidade Federal de Lavras (UFLA) - MG	5	5	-
12. Administração de Empresas	Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) - SP	5	5	-
13. Administração e Negócios	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC) - RS	5	5	-
14. Administração Pública e Governo	Fundação Getúlio Vargas/SP (FGV) - SP	5	5	-
15. Administração Pública	Fundação João Pinheiro - Escola de Governo (FJP) - MG	5	-	-
16. Administração	Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC) – PR	5	5	-
17. Administração de Empresas	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC) – RJ	5	5	-
18. Administração	Universidade de Brasília (UNB) – DF	5	5	-
19. Administração	Universidade Federal da Bahia (UFBA) – BA	5	5	-
20. Administração	Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – PB	5	5	-

Fonte: Plataforma Sucupira/CAPEs – dados extraídos em 11/07/2017

D= Doutorado, M=Mestrado e MP= Mestrado Profissional

Em seguida, foram selecionados os programas que possuíam registro de oferta de Minter (mestrado interinstitucional) ou Dinter (doutorado interinstitucional) desde 2010, período válido para a avaliação de 2013 e 2017. Os dados coletados foram organizados por região receptora e relacionados na Tabela 2.

Tabela 2 – Programas com registro de oferta de Dinter (D) e Minter (M)

Tipo	Programa	Instituição Promotora	Instituição Receptora	Período de Vigência
REGIÃO SUDESTE				
DINTER	ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS	FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS/SP	UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO (UFOP) – MG	02/02/2015 a 30/04/2019



DINTER	ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO SUDESTE DE MINAS GERAIS (IFSUDESTEMG) – MG	02/01/2012 a 30/12/2016
DINTER	ADMINISTRAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS - MG	UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI (UFVJM) – MG	02/02/2015 a 30/04/2019
REGIÃO SUL				
DINTER	ADMINISTRAÇÃO	UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL	FACULDADE MERIDIONAL (IMED) – RS	02/02/2015 a 30/04/2019
DINTER	ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E GOVERNO	FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS/SP	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ (UEM) – PR	05/10/2012 a 31/12/2016
DINTER	ADMINISTRAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ (UNOCHAPECÓ) – SC	05/10/2012 a 31/12/2016
MINTER	ADMINISTRAÇÃO	UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO	INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DO ALTO URUGUAI (IDEAU) - RS	05/02/2015 a 05/04/2017
MINTER	ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS	UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE	CENTRO UNIVERSITARIO DINAMICA DAS CATARATAS (UDC) - PR	03/08/2015 a 31/10/2017
MINTER	ADMINISTRAÇÃO	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ	FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS DE CASCAVEL (FCSAC) - PR	05/10/2012 a 31/12/2014
MINTER	ADMINISTRAÇÃO E NEGÓCIOS	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL	FACULDADE ASSIS GURGACZ (FAG) – PR	05/10/2012 a 31/12/2014
MINTER	ADMINISTRAÇÃO	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS	CENTRO UNIVERSITÁRIO PARA O DESENVOL. DO ALTO VALE DO ITAJAÍ (UNIDAVI) – SC	03/08/2016 a 31/10/2018
REGIÃO CENTRO-OESTE				
DINTER	ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS	UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE	FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS (FACISA) – MT	05/10/2012 a 31/12/2016
DINTER	ADMINISTRAÇÃO	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO (UNEMAT) – MT	05/10/2012 a 31/12/2016
DINTER	ADMINISTRAÇÃO	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - DF	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG) – GO	02/01/2012 a 30/12/2016
REGIÃO NORDESTE				
DINTER	ADMINISTRAÇÃO	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO (UFERSA) – RN	02/01/2012 a 30/12/2016
DINTER	ADMINISTRAÇÃO	UNIVERSIDADE	UNIVERSIDADE	02/01/2012 a



		FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL) – AL	30/12/2016
DINTER	ADMINISTRAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC) – CE	02/01/2012 a 30/12/2016
DINTER	ADMINISTRAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (FUFSE) – SE	02/02/2015 a 30/04/2019
DINTER	ADMINISTRAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO (UFPE) – PE	02/02/2015 a 30/04/2019
MINTER	ADMINISTRAÇÃO	UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ	FACULDADE LUCIANO FEIJÃO (FLF) – CE	05/02/2015 a 05/04/2017
REGIÃO NORTE				
DINTER	ADMINISTRAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - MG	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM) – AM	02/02/2015 a 30/04/2019
DINTER	ADMINISTRAÇÃO	UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO (UFMT) – MT	02/02/2015 a 30/04/2019
MINTER	ADMINISTRAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA) - MA	02/01/2012 a 26/08/2014
MINTER	ADMINISTRAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE (UFAC) – AC	02/02/2015 a 30/04/2017

Fonte: Plataforma Sucupira/CAPEs – dados extraídos em 11/07/2017

Foram consultadas, ainda, na mesma Plataforma, as disciplinas ativas informadas pelos programas até o ano de 2016, com o objetivo de identificar registros de iniciativas de internacionalização na grade curricular dos programas pesquisados. Também foram analisados os regimentos de cada programa, buscando informações sobre ações de internacionalização.

Entendendo como ocorreu a coleta de dados, na próxima seção apresentaremos os resultados obtidos, fazendo uma discussão amparada pelo referencial teórico apresentado.

4. Resultados e Discussão

Em 2016 a área de avaliação Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo era composta por 184 programas, destes, 62 doutorados, 107 mestrados acadêmicos e 75 mestrados profissionais.

Na área básica de Administração foram encontrados 128 programas, sendo 69 acadêmicos e 59 profissionais. Selecionando somente os Programas de Pós-graduação em Administração com nota 5, 6 e 7, da área básica de Administração, restaram 14 programas. Estes programas estão distribuídos em três regiões do país: nordeste, sudeste e sul.

Dispostos na figura 1, os dados revelam uma concentração dos programas de pós-graduação em Administração com melhores conceitos nas regiões sudeste e sul, deixando mais evidente as assimetrias regionais existentes na área. Esta situação é reconhecida pela coordenação da área de Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo da CAPES, que afirma ser o baixo número de doutores o principal problema aprovação de



novos cursos para a região norte. A coordenação afirma ainda que na região centro-oeste este problema está encontrando um equilíbrio, apesar de não sediar nenhum curso com conceito superior a 4 (CAPES, 2017c).

Figura 1 – Distribuição regional dos cursos da área de administração



Fonte: Plataforma Sucupira – dados extraídos em 18/01/2017

Na busca da consolidação ou um melhor conceito, por meio de avaliação realizada pela área e pelo Comitê Técnico Científico/CTC da CAPES, os programas procuram cumprir indicadores que resultam no conceito final atribuído a eles no período da avaliação. Na avaliação trienal de 2013, os indicadores utilizados foram: proposta do curso, corpo docente, corpo discente, teses e dissertações/trabalhos de conclusão, produção intelectual e inserção social.

Segundo a (CAPES, 2017d), a “estrutura curricular deve apresentar um núcleo de disciplinas ou seminários de tratamento metodológico relacionado à(s) área(s) de concentração além de um de disciplinas ou seminários com conteúdos relacionados às linhas de pesquisa”. Como resultado da pesquisa realizada acerca das disciplinas obrigatórias ofertadas pelos PPG’s em Administração, com notas 5-6 e 7, identifica-se a preocupação com a coerência destas disciplinas com as áreas de concentração de cada programa. No entanto, apresentou-se uma tendência de oferta de disciplina optativas em substituição às disciplinas obrigatórias para cumprimento de créditos regimentais para conclusão do curso. Nestes casos, a grade curricular dos cursos, também mantinha relação direta com a área de concentração, apesar de estar, muitas vezes, distribuídas em linhas de pesquisa.

Outra tendência verificada é a oferta de disciplinas em língua estrangeira. Dos 20 programas pesquisados, oito ofertam disciplinas em inglês, sendo que, destes, destaque-se o programa da Fundação Getúlio Vargas/SP, inovando ao ofertar integralmente seu curso em inglês. Com estas iniciativas, os programas pretendem cumprir com um dos objetivos previstos na ficha de avaliação da área, que prevê a indicação de “planejamento do programa com vistas a seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios internacionais da área na



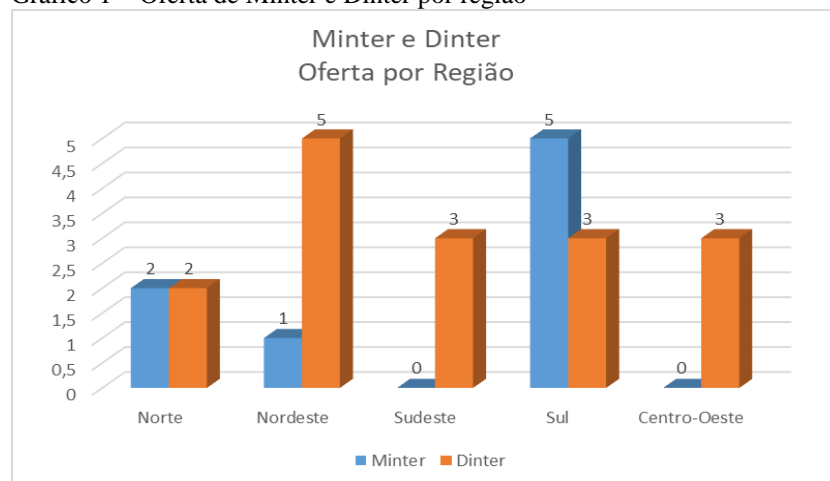
produção do conhecimento, seus propósitos na melhor formação de seus alunos, suas metas quanto à inserção social mais rica dos seus egressos, seguindo os parâmetros da área”. Marrara (2007) afirma que a internacionalização na pós-graduação é um processo de cooperação internacional exigido para que um programa de pós-graduação amplie a capacitação de seus discentes e docentes, estimulando o crescimento da pesquisa e a solução de problemas regionais, sem deixar de lado os objetivos meramente institucionais.

Neste sentido, um programa dentre os que possuem conceito 5 que obteve destaque foi o da Universidade Nove de Julho/Uninove, que, além de disciplinas ofertadas em língua inglesa, faz constar em sua grade curricular, de forma obrigatória para o cumprimento dos créditos regimentais, a realização de módulo internacional, que deve ser realizado em uma universidade de excelência no exterior. Observou-se com os dados que, mesmo entre os cursos com conceitos 6 e 7, onde existe a obrigatoriedade da internacionalização, com exceção do programa da Fundação Getúlio Vargas/FGV-SP, não consta em seus regimentos a exigência de cumprimento de créditos regimentais em cursos realizados no exterior. Nestes cursos, os discentes são fortemente incentivados a realizar um estágio sanduíche no exterior, mas não de forma obrigatória, sendo cumprido de outras formas o requisito de internacionalização exigido na avaliação/CAPEs. Entre os programas nota 5, a exceção do programa da Universidade Nove de Julho/Uninove, as ações de internacionalização se restringem a oferta de algumas disciplinas em inglês e ao incentivo para realização do estágio sanduíche no exterior.

Para atender parcialmente a outro indicador da ficha de avaliação da CAPES, o de inserção social, os programas de pós-graduação em administração ofertam cursos de mestrado e doutorado interinstitucionais, chamados de Minter e Dinter respectivamente. Entre as duas modalidades, destaca-se a oferta de Dinter, o que reforça a colaboração dos programas com a qualificação de recursos humanos e de nucleação de grupos de pesquisa em outros estados e regiões do país, atendendo a critérios de avaliação da CAPES, em especial para os cursos 6 e 7.

Os dados revelam, ainda, uma concentração de oferta de programas interinstitucionais para a região sul, mesmo tendo esta região um número considerável de programas de pós-graduação em administração recomendados pela CAPES. Por outro lado, identificou-se que as regiões norte e centro-oeste, mesmo sendo regiões menos favorecidas em número de cursos na área e historicamente problemáticas na qualificação e retenção de professores doutores, as ofertas de minter e dinter foram modestas. Uma justificativa para este fato pode estar no financiamento do projeto, por vezes, mais elevado para estas regiões.

Gráfico 1 – Oferta de Minter e Dinter por região





Fonte: Plataforma Sucupira/CAPES

Os resultados demonstram que a procura pela excelência na avaliação da CAPES levam os programas a se tornarem parecidos em sua essência, o que encontra amparo na literatura quando DiMaggio e Powell (1983) afirmam que a partir do momento em que se consolidam, as organizações tendem a se tornarem cada vez mais homogêneas, ou seja, passando pelo processo de isomorfismo, que neste caso, enquadra-se no isomorfismo coercitivo, representando, segundo DiMaggio e Powell (1983), o resultado tanto de pressões formais quanto de pressões informais exercidas sobre as organizações por outras organizações das quais elas dependem, como, por exemplo, a CAPES e sua avaliação, parece ser aplicável. Nesse ambiente isomórfico, os dados evidenciam que os programas buscam inovar atuando de forma incremental, incluindo em suas estruturas curriculares, disciplinas que trabalham na fronteira do conhecimento, nelas incluindo as faces da criatividade e inovação.

Entre as instituições privadas, citamos como exemplo de inovação no âmbito social, o “programa de bolsas taxa” implementados por três instituições privadas, com o objetivo de fortalecer a pesquisa e a integração graduação-pós-graduação, com a atuação destes bolsistas como tutores naquele nível de ensino.

No quesito internacionalização duas instituições se destacam: a Fundação Getúlio Vargas/FGV-SP e a Universidade Nove de Julho/Uninove. A primeira por ser a única a ofertar um programa totalmente em língua estrangeira. A segunda por incluir, como obrigatório, a realização de um módulo de disciplina no exterior, onde a turma inteira se desloca e vivencia uma experiência de alto impacto acadêmico, proporcionando aos discentes vivenciar a dinâmica da criatividade e da inovação na perspectiva de um ambiente sociocultural específico e propício, além de identificar e caracterizar elementos que facilitam e dificultam essa dinâmica, tendo como objetivo desenvolver em seus discentes a competência de “atuar criativamente” durante a experiência.

5. Conclusão/considerações finais

Neste trabalho procurou-se verificar como pode ocorrer a inovação nos Programas de Pós-graduação em Administração *stricto sensu* em um ambiente isomórfico e se, apesar do ambiente isomórfico imposto pelo sistema de avaliação a todos, existem aqueles que conseguem se destacar por meio da inovação.

Como resultado do estudo observou-se que os programas de pós-graduação em Administração com melhores conceitos estão localizados nas regiões sudeste e sul, situação reconhecida pela coordenação de área na CAPES como uma assimetria regional a ser resolvida. Em busca da excelência no processo avaliativo da CAPES, os programas passam por processo de isomorfismo coercitivo, pois, pressionados pelos mesmos requisitos, tendem a se tornar cada vez mais homogêneos. Isto pode ser observado na semelhança da grade curricular ofertada pelos programas, bem como nas ações utilizadas para alcançar metas do quesito “inserção social”, especialmente com oferta de MINTER e DINTER. No entanto, ficou evidente que a oferta destes cursos está concentrada em regiões em que já existem cursos de excelência na área.

Apesar do ambiente isomórfico, foi possível identificar ações inovadoras no que tange à inserção social e à internacionalização, verificadas no programa de bolsas taxa instituídos pela Fundação Getúlio Vargas/SP, Fundação Getúlio Vargas/RJ e pela Universidade Nove de Julho/SP e do módulo internacional obrigatório incluído na grade curricular do programa de pós-graduação em Administração da Universidade Nove de Julho/SP.

Como fatores limitantes da pesquisa citamos a utilização de programas da área básica de administração, com conceitos 5-6 e 7, além de se ater a apenas fontes documentais, sem



utilização de entrevistas ou questionários com as instituições envolvidas. Esta seria uma sugestão para de trabalho futuro.

6. Referências

- Balbachevsky, E. (2005). A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem sucedida. *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1, 285–314.
- Barreto, M. O., & Martínez, M. A. (2007). Possibilidades criativas de professores em cursos de pós-graduação stricto sensu. Recuperado de <http://repositorio.unb.br/handle/10482/6263>
- Belloni, J. A. (2000, Abril). *Uma metodologia de avaliação da eficiência produtiva de universidades federais brasileiras*. Universidade Federal de Santa Catarina. Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/78457/153160.pdf?sequence=1>
- Bessant, J., Tidd, J., & Pavitt, K. (2008). Gestão da inovação. *Porto Alegre*, 3.
- Boava, D. L. T., Macedo, F. M. F., Magalhães, L. H., & Silva, R. D. da. (2013). Utilização da técnica laddering em estudos sobre valor em inovação. *Gestão & Planejamento-G&P*, 14(2). Recuperado de <http://www.revistas.unifacs.br/index.php/rgb/article/view/1260>
- Bomeny, H. (2001). Newton Sucupira e os rumos da educação superior. *Paralelo 15*, (CAPES), 128.
- BRASIL. (2017). Decreto nº 5563. Recuperado 4 de fevereiro de 2017, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5563.htm
- Bruno-Faria, M. de F. (2003). Criatividade, inovação e mudança organizacional. *Mudança organizacional: teoria e gestão*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 111–142.
- CAPES, C. de A. de P. de N. S. (2017d). Documento de Área e Comissão - Trienal. Recuperado 5 de fevereiro de 2017, de <http://www.avaliacaotrienal2013.capes.gov.br/documento-de-area-e-comissao>
- CAPES, C. de A. de P. de N. S. (2017b). Evolução do sistema de avaliação da pós-graduação. Recuperado 4 de fevereiro de 2017, de <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/evolucao-da-avaliacao-enviado-ed-26fev.pdf>
- CAPES, C. de A. de P. de N. S. (2017a). História e missão. Recuperado 5 de fevereiro de 2017, de <http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>
- CAPES, C. de A. de P. de N. S. Resolução CAPES nº 5, Pub. L. No. 5 (2014). Recuperado de <http://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/legislacao/1412015-resolucao-n-5-de11122014.pdf>
- Christensen, C. M. (2003). *The innovator's dilemma: The revolutionary book that will change the way you do business*. HarperBusiness Essentials New York, NY. Recuperado de <http://globalloveins.com/book4/19066.pdf>
- Clegg, S. R., & Hardy, C. (1999). Studying organizations. *Theory and Methods*. London.
- CNPQ, C. N. de D. C. e T. (2017). Centro de Memória - CNPq. Recuperado 5 de fevereiro de 2017, de <http://centrodememoria.cnpq.br/Missao2.html>
- Cunha, A. G. da, & Sobrinho, C. M. (2007). *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Lexikon Ed. Digital.
- Cury, C. R. J. (2005). Quadragésimo ano do parecer CFE n. 977/65. *Revista Brasileira de Educação*, 30, 7–20.
- DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147–160. <https://doi.org/10.2307/2095101>



- Dowling, J., & Pfeffer, J. (1975). Organizational Legitimacy: Social Values and Organizational Behavior. *The Pacific Sociological Review*, 18(1), 122–136. <https://doi.org/10.2307/1388226>
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building Theories from Case Study Research. *Academy of Management Review*, 14(4), 532–550. <https://doi.org/10.5465/AMR.1989.4308385>
- Fennell, M. L. (1980). The effects of environmental characteristics on the structure of hospital clusters. *Administrative science quarterly*, 25(3), 485–510.
- Flick, U. (2008). *Introdução à Pesquisa Qualitativa-3*. Artmed Editora. Recuperado de <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=dKmQDAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=Uma+introdu%C3%A7%C3%A3o+%C3%A0+pesquisa++qualitativa+.&ots=JfIgPW5Jth&sig=gFY3-8SV1aTtLnY7QVv0w-EpBt4>
- Guarido Filho, E. R., & Machado-da-Silva, C. L. (2001). A influência de valores ambientais e organizacionais sobre a aprendizagem organizacional na indústria alimentícia paranaense. *Revista de Administração Contemporânea*, 5(2), 33–63. <https://doi.org/10.1590/S1415-65552001000200003>
- Hawley, A. H. (1968). Human Ecology//International Encyclopedia of Social Sciences. L. NY: Mancmillan, 328–337.
- Hirsch, P. M. (1972). Processing Fads and Fashions: An Organization-Set Analysis of Cultural Industry Systems. *American Journal of Sociology*, 77(4), 639–659.
- Hirsch, P. M. (1975). Organizational Effectiveness and the Institutional Environment. *Administrative Science Quarterly*, 20(3), 327–344. <https://doi.org/10.2307/2391994>
- InfoCapes. (2000). InfoCapes- Boletim Informativo. *InfoCapes- Boletim Informativo*, 8(CAPES). Recuperado de <http://www.capes.gov.br/publicacoes/publicacoes-antigas>
- Maccari, E. A. (2008). *Contribuições à gestão dos programas de pós-graduação stricto sensu em administração no Brasil com base nos sistemas de avaliação norte americano e brasileiro*.
- Maccari, E. A., Almeida, M. I. R. de, Riccio, E. L., & Alejandro, T. B. (2014). Proposta de um modelo de gestão de programas de pós-graduação na área de Administração a partir dos sistemas de avaliação do Brasil (CAPES) e dos Estados Unidos (AACSB). *Revista de Administração*, 49(2), 280–290.
- Machado-da-Silva, C. L. (2003). Respostas estratégicas da administração e contabilidade ao sistema de avaliação da CAPES. *Organizações & Sociedade*, 10(28), 63–82.
- Machado-da-Silva, C. L., Fonseca, V. S., & Fernandes, B. H. R. (1999). Mudança e estratégia nas organizações: perspectivas cognitiva e institucional. *Administração contemporânea: perspectivas estratégicas*. São Paulo: Atlas, 102–118.
- March, J. G., & Olsen, J. P. (1976). Organizational choice under ambiguity. *Ambiguity and choice in organizations*, 2, 10–23.
- Marrara, T. (2007). Internacionalização da Pós-Graduação: objetivos, formas e avaliação. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 4(8). Recuperado de <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/132>
- Martínez, M. A. (1997). Cómo desarrollar la creatividad en la escuela. *Curso pre-reunión*. Pedagogía, 97.
- Martins, C. B., Maccari, E. A., Storopoli, J. E., & Andrade, R. O. B. de. (2013). Influência das estratégias e recursos para o desenvolvimento dos programas de pós-graduação da área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo no período de 2001 a 2009. *Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL*, 6(3), 146–168.
- McNeil, K., & Minihan, E. (1977, setembro). Regulation of Medical Devices and Organizational Behavior in Hospitals. *Administrative Science Quarterly*, p. 475–490.



- Meyer, J. W. (1979). The Impact of the Centralization of Educational Funding and Control on State and Local Organizational Governance. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=ED202139>
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340–363.
- Moritz, G. de O., Pereira, M. F., Moritz, M. O., & Maccari, E. A. (2013). A Pós-Graduação brasileira: evolução e principais desafios no ambiente de cenários prospectivos. *Future Studies Research Journal: Trends and Strategies*, 5(2), 03-34.
- Paixão, D. de B., Barbosa, J. S., & Neves, K. P. (2009). *A formação do bibliotecário no Brasil: quem forma o profissional da informação na região Sudeste*. Apresentado em X EREBD - Encontro Regional de Estudantes de Biblioteconomia, Documentação, Ciência da Informação e Gestão da Informação da região Sudeste e Centro-Oeste, Universidade Federal de Goiás. Recuperado de https://portais.ufg.br/up/75/o/a_formacao_do_bibliotecario_no_brasil.pdf
- Palma, G., & Forster, M. M. dos S. (2011). Inovação e Educação Superior—rupturas e continuidades. *Educação Unisinos*, 15(2), 149–157.
- Santos, C. M. dos. (2003). Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. *Educação & Sociedade*, 24(83), 627–641. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302003000200016>
- Schumpeter, J. A. (1982). Teoria do desenvolvimento econômico: uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e o ciclo econômico. São Paulo: Abril Cultural, 1982. __. *Capitalismo, Socialismo e Democracia*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Sucupira, N. (1980). Antecedentes e primórdios da pós-graduação. In *Fórum educacional* (Vol. 4, p. 3–18). Recuperado de <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/viewFile/60545/58792>
- Yin, R. K. (2015). *Estudo de Caso-: Planejamento e Métodos*. Bookman editora. Recuperado de https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=EtOyBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR1&dq=YIN,+R.+K.+Estudo+de+caso:+planejamento+e+m%C3%A9todos.+3.+ed.+Porto+Alegre:+Bookman,+2005&ots=-jcgjoEZAB&sig=0oGivamB3VY-ngEmK57_P2VnR1Y
- Zald, M. N. (1978). On the social control of industries. *Social Forces; a Scientific Medium of Social Study and Interpretation*, 57(1), 79–102.