

Administrando a Escassez nas Instituições Federais de Ensino Superior

ROSÂNGELA SALDANHA PEREIRA

Professora do Departamento de Economia da Universidade Federal
de Mato Grosso - UFMT
rosal@superig.com.br

DANNIELLE ALMEIDA DOS SANTOS

Graduanda do 5º ano do curso de Ciências Econômicas da Universidade Federal
de Mato Grosso – UFMT
danniellealmeida@yahoo.com.br

Resumo

O presente artigo pretende contribuir para o debate em torno do dilema enfrentado pelas instituições federais de ensino superior no país, diante do discurso ideológico de sua ineficiência, que, associado à crise fiscal, tem justificado a redução sistemática dos recursos para o seu financiamento, colocando em jogo a sua identidade como bem público. Para tanto, foi realizado levantamento direto do custo/aluno/ano, no período acadêmico de 2005, dos cursos de graduação da Faculdade de Administração, Economia e Ciências Contábeis da UFMT, de modo a identificar até que ponto podemos afirmar que a gestão do ensino público superior é eficiente ou não. Os resultados obtidos foram contrapostos, de forma sucinta, com outros tradicionalmente utilizados na literatura, pelo Ministério da Educação e Tribunal de Contas da União. A hipótese considerada é a de que os valores obtidos, a partir dos dados financeiros das IFES, tendem a superestimar as despesas por aluno, uma vez que incorporam uma série de gastos que não estão diretamente relacionados ao processo de ensino de graduação.

Palavras-Chave: ensino superior e custo/aluno, custos educacionais, economia da educação.

Resumen

Lo presente artículo pretende contribuir para el debate alrededor del dilema que enfrentan las instituciones federales de enseñanza universitaria en el país, delante del discurso ideológico de su ineficiencia, que, asociado a la crisis fiscal, está justificando la reducción sistemática de los recursos para su financiamiento, poniendo en partido su identidad como bien público. Para tanto, fue realizado el levantamiento directo del coste alumno/año, en el periodo académico de 2005, de los cursos de graduación de la Facultad de Administración, Economía y Ciencias Contables de la Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), de modo a identificar hasta que punto podemos afirmar que la gestión de la enseñanza pública superior es eficiente o no. Los resultados obtenidos fueron contrapuestos, de forma sucinta, con otros tradicionalmente utilizados en la literatura, por el Ministerio de la Educación y Tribunal de Cuentas de la Unión. La hipótesis considerada es la de que los valores obtenidos, a partir de los datos financieros de las IFES, tienden a sobrestimar los gastos por

alumno, puesto que incorporan una serie de gastos que no están directamente relacionados al proceso de enseñanza de graduación.

Palabras-clave: enseñanza superior y coste/alumno, costes educacionales, economía de la educación.

Abstract

The present article tries to contribute to the debate around the dilemma faced by the federal institutions of higher education in Brazil, due to the ideological discourse about its inefficiency, which, associated to the fiscal crisis, serves as a justification for the systematic reduction of the resources for its funding, putting at stake its public identity. For this purpose, a direct survey of the student/year cost was carried out in the undergraduate courses at the School of Administration, Economy and Accounting of the Federal University of Mato Grosso (UFMT), in the academic year 2005, so as to identify up to what point one can state that the management of public higher education is efficient or not. The results obtained have been succinctly contrasted with others traditionally used in the literature and by the Ministry of the Education and the National Audit Office of the Union. The hypothesis considered is that the values obtained from the financial data of the higher education institutions tend to overestimate the cost per student as they incorporate a series of expenses that are not directly related to the undergraduate education process.

Key words: higher education and cost per student, educational costs, education economy.

INTRODUÇÃO

Em meados dos anos 80, o enfoque dos debates sobre o ensino superior no Brasil apresenta importante mudança, associada à redemocratização do País, à crescente necessidade de incorporação de jovens no sistema público e à crise fiscal do Estado. No âmbito do debate sobre a reforma do ensino superior, ainda em discussão, as questões relativas ao financiamento e à eficiência das universidades vêm ganhando espaço, e é possível identificar duas grandes linhas de argumentação.

De um lado, temos aqueles estudiosos que sustentam que as universidades públicas são ineficientes, como afirma Schwartzman (1999):

basta observar a grande concentração de professores em tempo integral nas instituições públicas, a proporção de estudantes que se formam em relação à matrícula, da ordem de 50% ou menos, e a baixa relação professor/aluno nestas instituições para nos darmos conta de que se trata de um sistema dispendioso e improdutivo, do ponto de vista da formação de estudantes de graduação. (p. 11-12)

De outro, encontram-se pesquisadores que identificam no discurso de ineficiência das universidades a estratégia de legitimação das “opções políticas”, sugeridas pelos organismos financeiros internacionais aos governos dos países pobres. Para Sguissardi (2005), por exemplo, o Banco Mundial defende de forma exaustiva a famosa tese do maior retorno social e individual dos investimentos em educação básica que o dos investimentos em educação superior (p. 198). Portanto, daí decorre a orientação político-administrativa de promover a transferência de parte dos recursos de manutenção da educação superior, hoje garantida pelo Estado, para a responsabilidade dos estudantes e suas famílias; de criar um mercado de crédito para a educação superior (ProUni é um exemplo); de incentivar a expansão de escolas privadas e comunitárias, dentre outras medidas.

Santos (2004), analisando o desenvolvimento do ensino superior privado no país, mostra que este decorreu de três decisões políticas em relação ao ensino superior público: 1) estancar a sua expansão sob o argumento da crise financeira; 2) degradar os salários dos professores universitários para forçá-los a buscar emprego parcial no setor privado; 3) atuar com uma relativa negligência na regulação do setor privado. Desse modo, o setor privado

foi dispensado de formar os seus próprios quadros e aproveitar-se de todo o conhecimento e formação produzidos na universidade pública. Isso significou uma maciça transferência de recursos da universidade pública para as novas universidades privadas, uma transferência de tal montante e tão selvagem que é legítimo concebê-la como um processo de acumulação primitiva por parte do

capital universitário com a conseqüente descapitalização e desarticulação da universidade pública. (p. 107)

Atualmente, os gestores do ensino superior público no país defrontam-se com um leque de desafios que vão desde a pressão da sociedade por expansão e diversificação da oferta, maior qualidade e eficiência até a pressão fiscal, em um ambiente político-administrativo que não sabe exatamente quanto custa a expansão do ensino superior público, pois sequer tem conhecimento, ao certo, qual o custo efetivo de um aluno da graduação, por área de conhecimento.

Tal situação revela a emergência do aprofundamento da discussão sobre o financiamento da educação superior, de modo a incorporar as questões relativas à quantificação e à avaliação do custo/aluno necessárias para ofertar ensino de qualidade, subsidiando, assim, a definição do volume de recursos efetivamente necessários e as fontes de financiamento para o atendimento das legítimas demandas sociais.

A motivação para a realização desta pesquisa relaciona-se com a nossa preocupação em desvendar o efetivo custo/aluno do ensino de graduação, posto que a escassez de estudos com maior rigor metodológico sobre este tema tem acarretado conclusões muitas vezes equivocadas sobre a eficiência das universidades. Portanto, a questão que motivou esta pesquisa é: qual o custo/ano do aluno de graduação da área de ciências sociais e humanas, em uma universidade pública federal?

Este artigo está organizado em três partes. A primeira apresenta breve panorama da oferta e demanda por educação superior em Mato Grosso e na Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. A segunda tece considerações conceituais e metodológicas sobre o levantamento do custo/aluno. E, por fim, na terceira parte, são apresentados os resultados do custo/aluno e o custo de expansão da oferta do ensino de graduação da Faculdade de Administração, Economia e Ciências Contábeis da UFMT. Os valores de custo/aluno encontrados podem ser considerados como “proxy” para as áreas de ciências sociais e humanas da UFMT, uma vez que o processo de ensino dos cursos pesquisados são semelhantes aos dos demais cursos dessas áreas (presenciais, material pedagógico restrito ao “quadro e giz”, laboratórios, basicamente de informática, entre outros).

1 EDUCAÇÃO SUPERIOR EM MATO GROSSO

1.1 Oferta e Demanda de Vagas

A educação superior em Mato Grosso, assim como no Brasil, enfrenta sérios problemas, que se agravarão caso não se estabeleça uma política que promova a sua renovação e o seu desenvolvimento. Em Mato Grosso, os cerca de 23 mil jovens egressos do nível médio têm à sua disposição um número razoável de vagas nas instituições de ensino superior, conforme mostram as Tabelas 1 e 2. De fato, potencialmente há para cada aluno concluinte do ensino médio uma vaga e meia ofertada pelo conjunto de instituições de ensino superior do Estado. Entretanto, quando consideramos que 84% dos concluintes são oriundos de instituições públicas e que apenas 20% das vagas de ensino superior são de instituições públicas, fica evidenciada a grande questão do acesso ao ensino superior público. De certa forma, podemos falar em *déficit* de aproximadamente 6 mil vagas nas instituições públicas de ensino superior, para absorver os egressos do ensino médio público.

Tabela 1 – Concluintes do ensino médio. Mato Grosso, 2003

	Concluintes	% no Total
Total	23.027	100
Tipo de Instituição		
Pública	19.365	84
Privada	3.662	16
Gênero		
Masculino	9.630	42
Feminino	12.945	56
Sexo não declarado	452	2

Fonte: SEE/MT/Seplan/Anuário Estatístico, 2004.

A forte assimetria entre a demanda por vagas e a oferta no ensino superior público tem resultado nos baixos índices de acesso à educação superior no país, em Mato Grosso particularmente. Assim, a porcentagem de matriculados na educação superior matogrossense, em relação à população de 18 a 24 anos, é de 17%; índice abaixo do registrado para outras regiões do país e para países em estágio de desenvolvimento

próximo ou inferior ao do Brasil, como o Chile (20,6%), a Venezuela (26%) e a Bolívia (21%).

Tabela 2 – Vagas ofertadas. Mato Grosso, 2003

Anos	1995	2000	2003	2003/1995 (%)
Total	8.492	21.631	35.514	318
Federal	2.242	5.625	4.374	95
Estadual	760	2.130	2.270	199
Municipal	-	50	190	280
Particular	5.490	13.826	28.680	422

Fonte: Seplan/ Anuário Estatístico, 2004.

Nota: Variação da universidade municipal refere-se ao período 2003/2000.

A matrícula nas instituições de ensino superior vem apresentando vertiginoso crescimento nos últimos anos, como pode ser observado nos dados da Tabela 3. Entre 1995 e 2003, o número total de matriculados praticamente triplicou: saltou de 19,9 mil, em 1995, para 61,1 mil, em 2003.

Tabela 3 – Evolução do número de matrículas na educação superior Mato Grosso, 1995-2003

Anos	1995	2000	2003	2003/1995 (%)
Total	19.947	42.681	61.151	206,6
Federal	9.675	13.697	15.185	57,0
Estadual	2.212	5.684	6.994	216,2
Municipal	-	184	251	36,4
Particular	8.060	23.116	38.721	380,4

Fonte: MEC/Inep/Deaes.

Entretanto, esse crescimento de 206% no número de alunos matriculados foi motivado fundamentalmente pela explosão do ensino privado, que cresceu 380% no período, passando a responder por 63% do total de alunos matriculados. Note-se que, em menos de uma década, o setor privado ampliou em cerca de 30 mil o número de matrículas, enquanto a UFMT, apresentou crescimento de 5,5 mil alunos. A consolidação das atividades do ensino superior – ensino, pesquisa e

extensão –, que constituem o suporte necessário para o desenvolvimento científico, tecnológico e cultural do país, não será possível sem o fortalecimento das instituições públicas.

Registra-se também uma distribuição de vagas muito desigual por região. Mais de 90% das vagas ofertadas pelas instituições privadas estão localizadas na capital e em regiões próximas. O setor público, por outro lado, está bem mais distribuído; mais de 50% de suas matrículas estão em distintas regiões do Estado, inclusive naquelas menos desenvolvidas, como é o caso da região do Médio Araguaia, onde a UFMT tem um campus. Desse modo, podemos afirmar que o setor público cumpre, assim, uma importante função de diminuição das desigualdades regionais, função esta que deve ser preservada.

Tabela 4 – Alunos matriculados na graduação, por campus. UFMT, 2004

Campus	Matriculados	% no Total
Cuiabá	7.365	46,8
Rondonópolis	2.193	13,9
Médio Araguaia	734	4,7
Turmas de Interiorização	5.454	34,6
Total	15.746	100,0

Fonte: UFMT/Proplan/Gerência de Informações.

Outra função importante que as universidades públicas têm exercido é a formação de professores que atuam na rede de ensino fundamental e médio, através de forte parceria com a Secretaria Estadual de Educação. A UFMT vem formando professores em municípios distantes a mais de 1.500 km da capital.

Para o período de 2005/2010, projeta-se um cenário de forte crescimento na demanda por educação superior no Estado, como resultado de uma multiplicidade de fatores, dentre os quais podemos citar o expressivo crescimento demográfico de Mato Grosso, a reduzida escolaridade da força de trabalho (apenas 5% apenas da população economicamente ativa possui ensino superior completo), o aumento das exigências do mercado de trabalho, além das políticas de expansão e melhoria do ensino básico, em especial do ensino médio.

Estudo da evolução das matrículas no ensino médio permite prognosticar um crescimento superior a 3% nos próximos cinco anos, ademais esse crescimento também será impulsionado pela inclusão de alunos das camadas mais pobres da população. Portanto, haverá uma demanda crescente por vagas no ensino superior oriunda de 30 mil concluintes/ano de escolas públicas.

1.2 A Universidade Federal de Mato Grosso

Desde o início do século XX, a sociedade matogrossense vem lutando pela implantação do ensino superior no Estado. Em 1934, foi fundado o primeiro núcleo – a Faculdade de Direito –, que só começou a funcionar em 1956. Essa primeira fase se estendeu por mais de dez anos, até a formação do Instituto de Ciências e Letras de Cuiabá. Passo a passo, a sociedade matogrossense foi construindo as bases do ensino superior no Estado.

Os anos setenta constituíram-se num marco do ensino universitário em Mato Grosso, com a fundação da Universidade Federal, por meio da Lei n. 5.647, de 10 de dezembro de 1970. A expansão da UFMT deu-se de forma gradativa. Os primeiros anos foram marcados pela implantação e construção da estrutura física do campus de Cuiabá e a criação de seus primeiros centros: de Ciências Sociais, de Ciências Exatas e Tecnológicas, de Ciências Agrárias e de Ciências Biológicas.

Nas décadas de oitenta e noventa, paralelamente à expansão do campus de Cuiabá, a UFMT implantou o Hospital Universitário Júlio Müller, bem como iniciou o processo de interiorização do ensino superior, criando os campi de Rondonópolis, do Médio Araguaia e Sinop. A UFMT busca interiorizar as ações de ensino, pesquisa e extensão a todo o Estado, através de turmas especiais, licenciaturas parceladas e ensino a distância, atingindo mais de 80 municípios, alguns distantes a mais de 800 km de Cuiabá. Nesse sentido, projeta-se como uma instituição que contribui com o desenvolvimento econômico-regional, preocupada com a preservação do ecossistema, com a cultura e com a formação profissional.

1.2.1 Os números e indicadores de desempenho da UFMT

A UFMT responde por cerca de um quarto dos alunos matriculados no ensino superior do Estado e por 3% do total de alunos matriculados no ensino superior público federal do país; entretanto, conta com apenas 1,8%

dos recursos de custeio distribuídos pelo MEC para financiar suas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Esses dados revelam a forte assimetria entre esforço de expansão e financiamento federal para esta universidade.

O contínuo e sistemático processo de cortes no orçamento das universidades públicas federais é revelado quando analisamos o período de 1995-2005. No caso da UFMT, registrou-se um corte real de 22% em seu orçamento o que, certamente, vêm afetando profundamente a qualidade acadêmica e o processo de expansão.

Tabela 5 – Evolução do orçamento real e de matrículas. UFMT, 1995- 2004

Anos	Orçamento a preços constantes		Matrículas na graduação	
	R\$ milhões	Índice de Evolução Real (ano base 1995)	Número de alunos	Índice de evolução (Ano base 1995)
1995	249,46	100,0	9.675	100,0
2000	249,56	100,0	13.687	141,5
2001	246,46	98,8	13.851	143,2
2002	222,63	89,2	13.624	140,8
2003	197,05	79,0	14.962	154,6
2004	177,94	71,3	15.746	162,7
2005	196,38	78,7	16.138	166,8

Fonte: UFMT/Proplan/CPPU/Gerência de Orçamento.

Nota: Valores do orçamento a preços constantes de março de 2006, deflacionado pelo IGP-DI.

A despeito dos cortes orçamentários promovidos pelo governo federal, no período compreendido entre 1995 e 2005, a UFMT cresceu em 66,8% o número de alunos matriculados nos cursos de graduação e ampliou em 114% a oferta de cursos de pós-graduação (Tabela 6); promoveu inclusão social com o aumento de mais de 100% na oferta de cursos noturnos; expandiu em três vezes a oferta de vagas em cursos de pós-graduação; promoveu a qualidade de ensino ao possibilitar a qualificação do seu corpo docente e técnico-administrativo – cerca de 77% dos professores da UFMT têm mestrado e doutorado e 86% são docentes de dedicação exclusiva, conforme mostram as Tabelas 6, 7 e 8.

Tabela 6 – Indicadores de desempenho. UFMT, 1995-2004

Anos	1995	2000	2003	2004	95/04 (%)
Atividades de Ensino					
Graduação					
Nº de Cursos (incluídas as habilitações)	45	47	56	69	53
Nº de Cursos noturnos	18	15	30	39	117
Vagas oferecidas no ano (Vestibular)	2.242	5.639	4.044	3.403	52
Relação Candidato/vaga	5,21	4,78	8,31	9,99	92
Alunos matriculados	9.675	13.687	14.962	15.746	63
Pós-Graduação					
Número de cursos	28	52	47	60	114
Especialização	21	47	38	50	138
Mestrado	4	5	9	9	125
Doutorado	3	-	-	1	-67
Alunos Matriculados	825	2.025	2.592	3.449	318
Especialização	686	1.688	2.315	2.999	337
Mestrado	111	337	277	444	300
Doutorado	28	-	-	6	-79

Fonte: UFMT/Proplan.

Tabela 7 – Evolução do número de docentes efetivos, segundo a titulação. UFMT, 1995-2004

Anos	1995	2000	2003	2004	95/04 (%)
Pessoal Docente Efetivo					
Docentes com Doutorado	92	175	259	293	218
Docentes com Mestrado	395	408	441	414	5
Especialistas	480	289	207	171	-64
Graduados	272	78	48	44	-84
Total	1.239	950	955	922	-26

Fonte: UFMT/Proplan.

Em meados da década de 90, a UFMT ampliou substancialmente o número de seus cursos e, em parceria com o governo do Estado de Mato Grosso e as Prefeituras Municipais, dilata as suas ações visando à formação

de profissionais para atender a educação matogrossense, com a criação de turmas especiais e licenciaturas parceladas em diferentes municípios pólos do Estado.

**Tabela 8 – Indicadores gerais de desempenho do pessoal docente.
UFMT, 1995-2004**

Anos				
	1995	2000	2003	2004
Indicadores Gerais* (%)				
Docentes com Pós-Graduação <i>stricto sensu</i>	39	61	73	77
Docentes com Mestrado	32	43	46	45
Docentes com Doutorado	7	18	27	32
Docentes em Regime de Dedicção Exclusiva	71	70	70	86
Alunos registrados na Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> , por Docente com Doutorado	1,51	1,63	1,07	1,52
Alunos registrados na Graduação e Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> , por Docente Efetivo	7,92	11,25	13,1	17,6

Fonte: UFMT/Proplan.

* Definido como razão entre duas variáveis.

Os dados apresentados são contundentes ao apontar que os desafios postos para a comunidade universitária e a para a sociedade são inúmeros e significativos, principalmente o de buscar garantir a participação da UFMT no orçamento do governo federal compatível com o seu esforço de expansão de vagas com inclusão social, pois a redução dos recursos financeiros pode comprometer a qualidade de sua contribuição para o desenvolvimento regional, qual seja, a produção do conhecimento, fomento e inovação tecnológica, as soluções sociais inovadoras e a formação de profissionais com qualidade, componentes fundamentais do desenvolvimento com inclusão cidadã.

2 CUSTO/ALUNO E GASTO/ALUNO: ALGUMAS DEFINIÇÕES E METODOLOGIA¹

2.1 Aspectos Conceituais

Os conceitos de gasto, custo e investimento são bastante distintos, embora muitas vezes sejam confundidos. Gasto é o sacrifício financeiro total de uma empresa ou instituição, destinado à obtenção de um produto ou serviço. O gasto se define: 1) a partir do reconhecimento de dívida assumida; ou 2) com base no pagamento da obrigação. Investimento é a parcela do gasto que gera ativos estocados. Custo é uma categoria de gasto; é a soma dos valores de bens e serviços consumidos e aplicados na produção de outros bens ou serviços. Os custos podem ser: 1) diretos, que se associam a um só produto ou serviço; ou 2) indiretos, que se associam a diversos produtos ou serviços e dependem de cálculos, rateios ou estimativas para serem apropriados a cada produto ou serviço, individualmente (Atkinson, 2000).

Os custos são também classificados de acordo com sua geração no processo de produção. Os custos fixos independem do fato de a empresa ou instituição estar produzindo ou não; as variáveis referem-se aos valores consumidos ou aplicados que mudam de acordo com a quantidade produzida. Portanto, o gasto não é necessariamente igual ao custo: o gasto pode incorporar outras categorias não diretamente afetas à atividade de produção propriamente dita, enquanto o custo associa-se estritamente a ela.

Do ponto de vista teórico, há uma diferença significativa entre o custo contábil e o econômico. No caso do primeiro, o custo de um bem é o valor histórico que a empresa realmente pagou para adquiri-lo, enquanto para a economia o custo de um bem representa além dos gastos com insumos a diferença entre os rendimentos de um investimento caso fosse aplicado de forma diferente.

Assim, é possível identificar diferentes formas de medir os custos educacionais de acordo com os propósitos do pesquisador e as perguntas por ele levantadas. Se, por exemplo, há interesse em medir os benefícios de uma inovação educacional ou de comparar o retorno de um nível de ensino com o de outro, é fundamental o levantamento dos chamados “custos de oportunidade” dos investimentos efetuados ou planejados, para se identificar o sacrifício da escolha de uma opção em comparação com outras.

¹ Esta parte da pesquisa baseia-se em capítulo da dissertação de mestrado da autora (Pereira, 1995).

O custo de oportunidade do indivíduo, em termos de renda que poderia ter se não estivesse na escola, também teria sua importância se a pergunta levantada envolvesse, por exemplo, a comparação de formas alternativas de promover a educação (Coobs, Hallak, 1987).

Mas quando se trata do ensino público, que além de ser uma atribuição obrigatória do Estado conta com recursos que, para todos os efeitos, são pré-determinados, não faz sentido incluir entre os seus custos os de oportunidade. Estes, além de serem de difícil estimativa, não dizem respeito à questão fundamental de como melhor gastar aquilo que tem de ser gasto pelo poder público.

As decisões de alocação de recursos no ensino superior dependem não dos custos de oportunidade, que continuariam sendo os mesmos independentemente das alocações realizadas, mas dos condicionantes do meio socioeconômico-político e de um detalhamento de como, onde e com quais resultados os recursos públicos estariam sendo distribuídos. Raciocínio parecido pode ser usado para excluir dessa discussão os custos das famílias dos alunos na compra, por exemplo, de material didático, porquanto não dizem respeito aos custos suportados pela coletividade, através de impostos, e pagos com recursos públicos.

Em outras palavras, se o objetivo que se tem em mente é o de determinar a estrutura e composição dos gastos públicos incorridos para se ofertar o ensino público superior, têm-se basicamente duas opções metodológicas:

- a) *a que enfoca os custos reais*, que mede o valor monetário dos insumos usados no processo de ensino. Esta opção não comporta o conceito de custo “ideal” ou “padrão”, uma vez que os custos reais são determinados pelo que efetivamente foi gasto, e não por aquilo que se deveria ou gostaria de gastar;
- b) *a que enfoca as despesas*, que utiliza as despesas registradas na contabilidade pública para indicar o total de dispêndio canalizado para o ensino superior num determinado ano de execução financeira.

Mesmo que tenham o mesmo objetivo, as duas metodologias apresentam características próprias e produzem resultados distintos. Conforme Silva, Morgan e Costa (2003) a caracterização de todas as

despesas correntes² como custo acarretará, pelo menos, os seguintes equívocos na apuração de custos:

1. considerar como despesa do ano a aquisição de bens/obras que não serão consumidos integralmente no mesmo ano. Por exemplo, gastos com construção/reforma de prédios, aquisição de equipamentos que vão beneficiar vários períodos não devem ser computados integralmente no custo/aluno/ano, e sim apropriados de acordo com a vida útil do bem nos respectivos períodos;
2. ocultar as variações de custos entre as distintas áreas do conhecimento e cursos, turnos, atividades de ensino de graduação e de pós-graduação, de pesquisa, de extensão, etc., em razão do elevado grau de agregação das informações financeiras da contabilidade pública.

Considerando que a preocupação central da pesquisa é identificar o custo/aluno e a sua respectiva estrutura, de forma a possibilitar medir o esforço financeiro empreendido pela UFMT para manter um aluno nos cursos de graduação, optamos pela metodologia que enfoca os custos reais, por considerar que proporciona menor margem de incerteza quanto aos resultados produzidos.

2.2 Metodologia de Apuração do Custo/Aluno

Para Verry e Davies (1976), a universidade pode ser considerada uma organização com multiprodutos ou com produto único. Porém, de maneira geral, três produtos principais lhe são atribuídos: ensino, pesquisa e extensão. Apesar de ser caracterizada como uma instituição com multiprodutos, o ensino de graduação e pós-graduação é tido como o seu maior produto (Gander, 1995). E como suporte a essas atividades os custos administrativos.

Na atual estrutura contábil das universidades federais brasileiras, não é possível verificar, do total de gastos, quais são os direcionados a cada uma das atividades fins, nem tampouco quanto se destina à atividade administrativa. Porém, a importância em se fazer a apuração de custo que segregue as principais atividades pode ser vista em Leslie e Rhoades (1995). Os autores chamam a atenção para o crescimento dos custos

² A metodologia recomendada pelo Tribunal de Contas da União, por meio da Decisão Plenária n. 408/2002, considera todas as despesas correntes como custos de ensino. Tal metodologia tende a superestimar os gastos com ensino nas universidades.

administrativos em relação aos custos de ensino e pesquisa nas universidades dos EUA. Neumann e Guthrie (2002) propõem a mensuração da pesquisa separada do ensino.

À luz dessas orientações, utiliza-se neste trabalho a concepção de custo de manutenção do ensino, que contempla tanto aqueles custos incorridos dentro das unidades de ensino (custos diretos), e que se referem ao processo de ensino-aprendizagem, quanto aqueles relativos à administração/direção das unidades (custos indiretos ou administrativos)³.

As despesas que compõem o custo/aluno foram agrupadas em quatro categorias de custo: mão-de-obra, material de consumo, material permanente e outros custos. Ressalte-se que, apesar de esta classificação refletir a maneira pela qual a prática contábil categoriza as suas informações, o esquema proposto distingue-se do método contábil no tocante ao levantamento e tratamento dos dados, ou seja, a contabilidade não considera despesas que não são desembolsadas e não faz diferença entre custo direto e indireto.

2.3 Características do Levantamento de Dados

- O custo educacional, por representar uma noção de fluxo, requer o estabelecimento de sua dimensão temporal e de sua unidade de referência. A dimensão temporal refere-se ao período de tempo no qual é medido o fluxo de gastos. Seguindo a maioria dos estudos na área, adotamos o ano acadêmico de 2005 como unidade de tempo, por ser o período de referência das atividades escolares.
- A definição de uma unidade de custo deve levar em consideração tanto o caráter homogêneo da variável como o seu grau de importância dentro do processo em que se pretende identificar o esforço financeiro empreendido. No caso da área educacional, a unidade que atende a esses requisitos é o aluno, pois as análises de custo, com base nas unidades escolares (custo/unidade de ensino), além de alijar a possibilidade de realizar análises comparativas, pois trata de unidades que são diferenciadas em diversos aspectos – número de alunos, porte, nível de ensino ofertado, etc. –, toma como referência uma variável que não é o fim do processo educativo, mas apenas o

³ Como estamos tratando apenas dos custos de operação/manutenção, não consideramos os investimentos de implantação (custo de aquisição do terreno e construção dos prédios).

meio para viabilizá-lo. Ressalte-se que foram considerados apenas os alunos de graduação matriculados nos cursos regulares, conforme orientação do MEC e do Tribunal de Contas da União, uma vez que os cursos/turmas especiais são mantidos com recursos de convênios, parcerias ou pagos pelo próprio aluno⁴.

- Os valores monetários e os preços dos itens que compõem o questionário de material de consumo e permanente foram levantados no mercado varejista de Cuiabá no mesmo mês de março de 2006. Para os salários, tomou-se o mês de fevereiro como referência uma vez que estes são pagos e gastos ao longo do mês de março.
- As informações sobre número de alunos, lista de material permanente e de consumo, número de docentes e técnicos, folha de pagamento foram obtidas diretamente com as unidades de ensino e complementadas com as informações fornecidas pela Pró-Reitoria Administrativa da UFMT⁵.
- O custo com mão-de-obra compreende as despesas com o pagamento de docentes e pessoal técnico e administrativo lotado nas unidades de ensino (departamentos) e na diretoria da faculdade. Este corresponde à remuneração total bruta dos servidores ativos (salário-base mais gratificação e vantagens pessoais, sem descontos) mais os encargos pagos pelo empregador. Este procedimento baseou-se nas recomendações internacionais (da OCDE e Unesco) de que as contribuições correspondentes aos trabalhadores ativos do sistema educacional, feitas para financiar sistemas previdenciários, sejam contribuições dos próprios trabalhadores ou dos empregadores, e devem ser incluídas nas despesas com educação; entretanto os pagamentos de pensões e aposentadorias não.
- Os custos com mão-de-obra docente foram rateados com base no número de horas alocadas ao ensino de graduação dos cursos considerados, calculados pela Comissão Institucional de Vagas Docentes – CIVD (Portaria GR n. 312 de junho de 2001) e

⁴ Para maiores esclarecimentos sobre esta orientação, ver a Decisão TCU n. 408/2002 – Plenário.

⁵ Registramos o nosso agradecimento à valiosa contribuição e atenção no fornecimento de dados por parte da Pró-Reitoria Administrativa. Sem esse importante apoio, não seria possível realizar esta pesquisa.

referem-se ao ano acadêmico de 2004. O valor da remuneração considerada foi o de fevereiro de 2006. Dessa forma, o custo com mão-de-obra docente reflete o valor monetário das horas efetivamente alocadas no ensino de graduação, e não o valor total da remuneração do docente, pois as demais horas são destinadas ao ensino de pós-graduação, pesquisa e extensão.

- Em relação aos servidores técnico-administrativos, considerou-se apenas aqueles profissionais que estão efetivamente trabalhando nas secretarias dos cursos e nos laboratórios, nas salas de estudo e bibliotecas setoriais do ensino de graduação. Procedimento semelhante adotou-se em relação aos demais custos (material permanente, consumo, etc.).
- O rateio do consumo de energia elétrica teve como base o estudo desenvolvido pelo Departamento de Engenharia Elétrica/UFMT – Projeto de Conservação de Energia Elétrica na UFMT, coordenado pelo Professor Ranulfo, no qual se estimou o consumo de energia por faculdade/bloco.

3 RESULTADOS

3.1 A Faculdade de Administração, Economia e Ciências Contábeis da UFMT: Indicadores de Desempenho

A FAECC tem cerca de 1073 alunos regularmente matriculados nos cursos de graduação de economia (405 alunos), administração (303 alunos) e ciências contábeis (365), o que representa 10,4% do total de alunos da UFMT, situando-se entre os cinco maiores centros/faculdades da universidade. Estes estudantes são atendidos por 71 docentes e 20 técnicos, o que resulta em uma relação aluno/professor de 15,78 e de 53,65 a relação aluno/servidor técnico, superior à média registrada para a UFMT como um todo, que é de 10 alunos para cada professor, e de 5,87 alunos para cada técnico-administrativo, conforme revela a Tabela 9.

Quando comparamos os indicadores de pessoal com o de outras universidades federais⁶, constatamos que os indicadores aluno/professor e aluno/funcionário registrados na FAECC são superiores, indicando que esta faculdade vem otimizando o seu quadro de pessoal.

⁶ Em 2004, a relação aluno/professor da UFRJ, calculado com base na mesma metodologia, foi de 11,74, e de 4,56 a relação aluno/técnico.

O modelo de organização adotado pela Reforma Universitária de 1968 supunha que as instituições de ensino superior seriam dotadas de um quadro de professores doutores e contratados em regime de tempo integral. A UFMT, conforme mostrado anteriormente, avançou bastante neste sentido, apresentando em 2004 um Índice de Qualificação do corpo docente de 3,21. Entretanto, este indicador, quando comparado com as demais universidades federais que apresentam graduação e pós-graduação consolidadas⁷, revela que a UFMT precisa continuar avançando na qualificação de seu corpo docente, especialmente em nível de doutorado. Desafio semelhante está posto para a FAECC, cujo Índice de Qualificação Docente, em 2004, era de apenas 3,03, resultado do restrito número de professores com doutorado em tempo integral (15 professores, cerca de 20% do total), dos quais 67% estão lotados no Departamento de Economia, e o restante no Departamento de Administração.

Tabela 9 – Indicadores de desempenho. UFMT e FAECC, 2004

Indicadores de Desempenho	UFMT	FAECC	Economia	Adminis- tração	Ciências Contábeis
Nº de Alunos – Graduação	10.325	1.073	405	303	365
% no total da UFMT		10,40	3,90	2,90	3,50
% no total da FAECC		100,00	37,70	28,20	34,00
Aluno/Professor Equivalente	10,01	15,78	16,20	13,17	15,87
Aluno/Servidor Equivalente	5,87	53,65	135	101	91,25
Professor Equivalente/ Técnico Equivalente	0,59	3,55	8,33	7,67	5,75
Índice de Qualificação do Corpo Docente	3,21	3,03	3,46	3,05	2,70
Taxa de Sucesso na Graduação	0,69	0,68	0,49	0,80	0,77

Fonte: UFMT/Proplan/Proad/Pesquisa Custo/Aluno – FAECC.

Notas:

1. Número de alunos: refere-se ao número de alunos matriculados nos cursos regulares; não considera turmas especiais.
2. Professor equivalente e servidor equivalente: conceito recomendado pelo MEC e TCU; refere-se aos professores/servidores efetivos, mais os substitutos, menos os profissionais afastados para capacitação.
3. Índice de Qualificação Docente: conceito recomendado pelo MEC e TCU; refere-se ao resultado do quociente entre número de professores por titulação, multiplicada pelos respectivos pesos (doutorado = 5; mestrado = 3; especialista = 2; graduado = 1) e o total de professores.
4. Taxa de sucesso de graduação: conceito recomendado pelo MEC e TCU; refere-se ao quociente entre ingressantes e diplomados.

⁷ O índice de qualificação do corpo docente da UFRJ, por exemplo, é de 4,10.

A taxa de sucesso da graduação da FAECC (0,68), ou seja, a relação entre ingressantes e diplomados é estatisticamente semelhante à da universidade como um todo (0,69), e é superior à das universidades federais do centro-sul, cuja média situa-se em torno de 0,59. Merece destaque, o baixo desempenho do curso de economia, pois de cada 100 alunos que ingressam no curso apenas 49 estão se diplomando; esta situação indesejável deve ser objeto de maior aprofundamento analítico por parte dos gestores e professores do curso, uma vez que este departamento é, dentre os cursos da FAECC, o que apresenta maior número de professores titulados. Na outra extremidade, temos a performance bastante positiva do curso de administração, com taxa de sucesso de 0,80.

3.2 Qual o Custo/aluno/ano do Ensino de Graduação?

Um aluno de graduação da Faculdade de Economia, Administração e Ciências Contábeis (FAECC) da UFMT custa cerca de R\$ 1.750,05 por ano, sendo que deste total 69,5% referem-se aos custos diretos com a oferta de ensino de graduação, o qual ocorre nos departamentos, e o restante, 30,5%, são os custos de manutenção da unidade administrativa da faculdade (a diretoria), conforme revela a Tabela 10.

Tabela 10 – Custo/aluno/ano do ensino de graduação da FAECC. UFMT, 2005

Componentes de Custo	Diretos	Indiretos	Total
	(Departamentos)	(Diretoria)	(Dep. + Dir.)
Total	1.215,84	549,13	1.750,05
Pessoal	1.071,19	481,16	1.552,35
Docente	745,31	130,15	875,46
Técnico-Administrativo	325,88	351,01	676,89
Material de Consumo*	19,38	21,30	40,68
Material Permanente**	1,39	28,45	29,85
Outros Custos	123,88	18,22	127,17
Energia Elétrica	82,76	2,62	85,38
Limpeza e Conservação	26,19	0,67	26,86
Outras Despesas***	14,93	14,93	14,93

Fonte: Levantamento próprio – Pesquisa custo/aluno/ano da UFMT, 2005.

* Inclui serviços de reprografia, despesas com material de escritório e pedagógico (giz, apagador, etc.), copos descartáveis, etc.

** Inclui material e equipamentos dos laboratórios, salas de estudos, bibliotecas setoriais.

*** Inclui serviços de assistência técnica, pequenos reparos, passagens e diárias, correios, telefone, água mineral, e demais despesas não constantes do material de consumo.

Este resultado *per se* não possibilita afirmar que o valor encontrado de R\$ 1.750,05 de custo/aluno é alto ou baixo, pois pode estar refletindo, por exemplo, uma situação de maior precariedade de funcionamento, menores salários, escassez de recursos pedagógicos, de equipamentos, entre outras variáveis.

Para melhor compreendermos os resultados encontrados para a FAECC, comparamos os quocientes apurados com outros dados. A dificuldade mais evidente é que temos estimativas e pesquisas de vários anos e que obedeceram a diferentes metodologias, o que determina a necessidade de levarmos em conta os contextos dos dados e as metodologias que a eles conduziram.

- Silva, Morgan e Santos (2003), a partir de levantamento direto, encontraram o valor de R\$ 4.255,00 de custo de ensino por aluno/ano na Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade de Brasília (que compreende os mesmos cursos da FAECC da UFMT).
- O custo/aluno da UFMT, calculado segundo a metodologia definida pelo Tribunal de Contas da União (Brasil, 2002), que considera todas as despesas correntes, é de R\$ 9.389,79. Em relação à superestimação que esta metodologia acarreta, ver Silva, Morgan e Santos (2003).
- No início da década de 90, o orçamento federal por aluno do ensino de graduação, foi estimado de US\$ 2.992 a US\$ 4.381 por Gaetani e Schwartzman (1991). Em 2005, o orçamento de custeio aluno/ano disponibilizado pelo MEC para a UFMT foi da ordem de R\$ 1.200,00 (menos de US\$ 600).
- O custo direto de funcionamento do ensino médio, segundo Gomes (1998), é da ordem de US\$ 549,7 por aluno, o qual é ligeiramente inferior ao encontrado para os cursos de graduação da FAECC (US\$ 553, considerando-se apenas os custos diretos, ou seja, dos departamentos de ensino). Este dado não confirma, para a UFMT, a afirmação feita por Scheinkman de que *o país gasta com cada aluno do curso superior 11 vezes o que gasta com um aluno do ensino secundário* (Scheinkman, 2006).

Em suma, existe um leque de situações e valores de custo/aluno, mas o que resulta bastante evidente, é que se, por um lado, os valores alardeados de elevado custo/aluno das universidades, normalmente baseados nas informações financeiras da contabilidade pública, não se verificaram para a FAECC/UFMT, por outro, o orçamento para o

custeio/aluno/ano, disponibilizado pelo MEC para a UFMT, é insuficiente para garantir o funcionamento dos cursos de graduação considerados.

Merece destaque a pouca variabilidade de resultados no valor de custo direto/aluno entre os cursos analisados (Tabela 11), permitindo-nos afirmar que existe um padrão de custos por área de conhecimento, e daí a necessidade de levantar os custos específicos de cada área, e de não adotar metodologias que considerem a despesa corrente total das universidades, como “proxy” do custo/aluno.

Tabela 11 – Custo/aluno direto, segundo os Departamentos de Ensino de Graduação da FAECC/UFMT – 2005

Itens	Custo Direto de Ensino		
	Economia	Administração	C. Contábeis
Pessoal	1.081,39	1.063,95	1.065,90
Docente	828,64	754,55	645,19
Técnico	252,75	309,40	420,71
Material de Consumo	19,38	19,38	19,38
Material Permanente	2,85	0,24	0,73
Outros Custos	116,41	134,15	123,63
Energia Elétrica	79,13	83,92	85,81
Limpeza e Conservação	22,35	35,30	22,89
Outros	14,93	14,93	14,93
Total	1.220,03	1.217,72	1.209,64

Fonte: Levantamento próprio – Pesquisa custo/aluno/ano da UFMT, 2005.

3.3 Qual a Composição do Custo/aluno/ano?

A composição do custo/aluno, mostrada na Tabela 12 revela que os gastos com pessoal e com outros custos (especialmente energia elétrica e limpeza) respondem por cerca de 96% dos custos totais do ensino de graduação na FAECC.

Tabela 12 – Composição do custo/aluno/ano do ensino de graduação, em porcentagem. FAECC/UFMT, 2005

Itens	Diretos	Indiretos	Total
	(Departamentos)	(Diretoria)	(Dep. + Dir.)
Pessoal	88,10	87,60	88,70
Docente	61,30	23,70	50,00
Técnico	26,80	63,90	38,70
Material de Consumo	1,60	3,90	2,30
Material Permanente	0,10	5,20	1,70
Outros Custos	10,20	3,30	7,30
Energia Elétrica	6,80	0,50	4,90
Limpeza e Conservação	2,20	0,10	1,50
Outros	1,20	2,70	0,90
Total	100,00	100,00	100,00

Fonte: Levantamento próprio – Pesquisa custo/aluno/ano da UFMT, 2005.

Os custos com pessoal, tradicionalmente, têm peso elevado no custo do ensino e, em geral, apresentam uma relação inversa com o nível de ensino e as condições de funcionamento do curso. Quanto mais precárias as condições de funcionamento e quanto menor for o nível de ensino, maior será a participação do custo de mão-de-obra no total.

Em pesquisa realizada em alguns países da América Latina, Castro e outros (1980) identificou que, nas unidades de ensino mais rudimentares, este custo representa mais de 90% do custo total. O custo com pessoal – R\$ 1.552,35 – responde por 88,7% do total dos custos. Neste contexto, é de esperar, por exemplo, que nos cursos das áreas de ciências da saúde e exatas, se registre menor participação das despesas com pessoal, pois são mais intensivos em tecnologia (laboratórios com equipamentos mais sofisticados, etc.).

O custo com material de consumo agrega os gastos com materiais e bens que são consumidos num período inferior a dois anos. Estes gastos englobam material de laboratório, material didático, material de escritório e material de uso geral⁸. Estudos já realizados mostram que esta despesa corresponde à fração pouco expressiva dos custos totais – em torno de 5% (Castro et al., 1980). Na FAECC, este custo situa-se abaixo deste percentual, respondendo por 1,7% do custo total. Observa-se um expressivo desvio entre o custo com material de consumo das unidades de ensino e da

⁸ O material de uso geral compreende os materiais de escritório e didáticos utilizados tanto pelos professores como pela secretaria da unidade acadêmica.

diretoria, o que pode indicar um processo de centralização destes na unidade administrativa, em detrimento de sua descentralização para as unidades de ensino (departamentos).

Um indicador revelador da ausência de investimentos públicos em infra-estrutura pedagógica (como carteiras, computadores, livros, etc.) é o baixo valor dos gastos com material permanente por aluno nas unidades de ensino: por ano são investidos R\$ 1,4 por aluno – menos de 0,1% do custo/aluno total. Os móveis e equipamentos existentes nas salas de aula e na secretaria dos departamentos – segundo o cálculo de depreciação realizado⁹ com base na data de aquisição registrada no sistema de patrimônio da UFMT – precisam ser renovados ou trocados, uma vez que sua vida útil já se esgotou.

Estudos realizados acerca dos custos de implantação de rede física indicam que a depreciação dos prédios é de 6% ao ano (Xavier, Marques, 1986, 1987). Se for admitida equivalência entre a depreciação e a necessidade de renovação da sede, pode-se dizer que, com base neste cálculo, é necessário reconstruir/redimensionar a rede física a cada 17 anos. Considerando que o prédio da FAECC tem 36 anos, e não sofreu nenhum processo de renovação/ampliação física ao longo desse período, a necessidade de investimentos em infra-estrutura física e pedagógica revela-se ainda mais urgente. Cabe registrar que a faculdade dobrou o número de alunos e de professores com titulação e em tempo integral, ao longo das duas últimas décadas, mas não se expandiu; ao contrário, perdeu salas de aula e de professores.

A dificuldade de se avaliar o produto do processo educacional, a multiplicidade de hierarquias administrativas e a difusão da autoridade e responsabilidade nas grandes burocracias públicas levam o gestor a concentrar-se no controle minucioso de pequenas partes, perdendo-se de vista o todo e os fins do processo. Exemplo dessa situação é o detalhado planejamento e acompanhamento das despesas de custeio (o gasto com energia, água, telecomunicações, etc.) exigido pelo Ministério da Educação quando da elaboração da proposta orçamentária anual, sem, contudo, considerar as necessidades e prioridades de investimento nas atividades fim das instituições de ensino superior.

De fato, para a infra-estrutura essencial ao processo de ensino, (equipamentos pedagógicos, sala para alunos bolsistas, sala para professores de dedicação exclusiva, etc.) além de serem destinados recursos bastante limitados – cerca de R\$ 0,20 por aluno no curso de administração,

⁹ Considerou-se a taxa de depreciação de 10% ao ano; valor consagrado na literatura econômica e contábil para bens móveis.

por exemplo – sofrem forte restrição em seu suprimento, o qual é entravado por mecanismos complicados de compra e fornecimento¹⁰. Suprimento escasso, irregular e imprevisível leva à deterioração da infraestrutura física de ensino, ao não-aproveitamento de recursos didáticos por falta de manutenção e/ou disponibilização dos materiais de consumo.

No sistema de ensino superior público federal, o grau de planejamento e investimento orçamentário tende a ser mais forte nas atividades-meio do processo de ensino, violando o princípio da racionalidade burocrática weberiana, em que deveria haver mais investimento e controle naquilo que é mais importante.

Portanto, ao investimento em educação também se aplica o provérbio “o barato sai caro” (ainda que o inverso necessariamente não se confirme). Como é o caso da FAECC, custos baixos, especialmente em material permanente (investimentos em material e infra-estrutura pedagógica), podem significar parcos benefícios. Uma elevação dos custos nesta rubrica pode aumentar substancialmente os benefícios educacionais, nos mais diversos aspectos, cabendo destacar, dentre outros, maior rendimento escolar, maior taxa de sucesso na graduação, e futuros profissionais mais competentes e aptos a se inserir no mercado de trabalho.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O número de universitários no Brasil tem aumentado rapidamente, o que é uma boa notícia; entretanto, é o setor privado que tem sido responsável por grande parte dessa expansão, e hoje mais de 70% dos alunos do ensino superior estudam em instituições particulares; um índice semelhante ao do Chile e ainda inferior ao da Coréia e do Japão, mas entre os mais altos do mundo.

Apesar de terem participação decrescente no ensino superior, as universidades públicas ainda têm um papel importante. Algumas das melhores universidades no Brasil são públicas, e os estabelecimentos federais e estaduais têm papel dominante na condução da pesquisa no país.

Em todo o mundo, os governos subsidiam a educação universitária, e o Brasil não deve ser uma exceção, sob pena de contribuir para a redução

¹⁰ Alguns funcionários da burocracia educacional admitem que é mais fácil aprovar a verba para construir um prédio do que comprar um retroprojektor ou caixa de giz. Essas pequenas compras consomem um montante total de tempo das pessoas mobilizadas, cujo valor em homens/hora chega, em muitos casos, a ser superior ao custo da mercadoria que está sendo comprada.

ou evasão de quadros de pesquisadores necessários ao seu desenvolvimento, e, ainda, perder todo o investimento em educação básica, por falta de condições para assegurar a qualidade, em razão de deficiências na formação de professores e na preparação de pesquisadores, que normalmente são formados pelas universidades públicas, especialmente nas regiões/localidades mais distantes do centro-sul do país, como é o caso de Mato Grosso.

O custo/aluno/ano de R\$ 1.750,05 (cerca de US\$ 806) da FAECC/UFMT, revela que o governo federal gasta com um estudante de graduação das áreas de ciências sociais e humanas praticamente a mesma quantia que os governos estaduais gastam com um aluno do curso secundário, e cerca de três vezes menos que o gasto com um aluno/ano do Programa Universidade para Todos.

Os dados não são sempre exatamente comparáveis entre países, mas é notável que o Chile gaste com um estudante do ensino superior cerca de três vezes mais do que gasta com um aluno do curso secundário, e que a média do valor do custo/aluno do ensino superior, encontrado para os países da América Latina e para a Austrália – país que vem se destacando por implementar políticas públicas inovadoras – seja superior a US\$ 5 mil.

Portanto, ao contrário do que correntemente se afirma, o problema no nosso país é que o nível de subsídio existente para o ensino superior público federal é muito baixo, especialmente quando consideramos que mais de 60% dos seus alunos são oriundos de famílias de baixo poder aquisitivo e que cada ano adicional de educação superior em Mato Grosso aumenta, em média, 20% o salário (Pereira, 2002).

O quadro atual de demanda pelo ensino superior, com notória pressão da coletividade, a necessidade de mudanças para atender aos reclamos de qualidade e de ofertas adequadas a uma clientela cada vez mais diversificada, bem como a experiência de crescimento rápido e improvisado da expansão do ensino fundamental, recomendam que o País se acautele nas propostas de alternativas para o adequado financiamento do ensino superior, pois o custo da crise de uma opção política equivocada é tão alto que vale a pena investir decisivamente na preparação de propostas que garantam a expansão, com qualidade, do ensino superior.

Por fim, cumpre registrar que este trabalho não se propôs a resolver o problema, mas sim contribuir, chamando a atenção para a superestimação embutida nas estimativas de despesa aluno/ano com base nas informações da contabilidade pública e apresentando um caminho metodológico que pode oferecer indicações para se chegar a uma aproximação, pelo menos preliminar, do efetivo custo/aluno/ano do

ensino de graduação, a partir do levantamento direto nas unidades/centros de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDIFES. *Indicadores de desempenho das IFES (1995-2000)*. Documento da ANDIFES. Brasília, 2002.

AMARAL, N. C. *Financiamento da educação superior: Estado x mercado*. São Paulo: Cortez; Piracicaba: Unimep, 2003.

_____. Evolução do custo do aluno das IFES: eficiência? *Avaliação*, Campinas, v. 9, n. 2, p. 115-126, jan. 2004.

ATKINSON, A. A. et al. *Contabilidade Gerencial*. São Paulo: Atlas, 2000.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. *Indicadores de desempenho para as Instituições Federais de Ensino – IFES*. Decisão Plenária n. 408/2002. Brasília, 2002.

CASTRO, C. M. et al. *A Educação na América Latina: estudo comparativo de custos e eficiência*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1980.

COOBS, P.; Hallak, J. *Cost Analysis in Education*. Washington: John Hopkins University Press, 1987.

GAETANI, F.; SCHWARTZMAN, J. *Indicadores de produtividade nas universidades federais*. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior, Universidade de São Paulo, 1991.

GANDER, J. P. *Academic research and teaching productivities: a case study*. *Technological Forecasting and social change*. Elsevier Science, v.49, p.311-319, 1995.

GOMES, C. A. Quanto custa a expansão do ensino médio? *Caderno Unesco Brasil*, v. 2, Brasília, 1998. (Série Educação)

GOMES, C. A.; PEREIRA, R. S. *El coste por alumno en el marco del Plan Paraguay 2020*. Asunción: Ministerio de Educación y Culto/Instituto Harvard de Desarrollo Internacional, 1996.

LESLIE, L. L.; RHOADES, G. Rising administrative costs: seeking explanations. *The Journal of Higher Education*, v.66, n.2, p.187-212, Mar./Apr. 1995.

MARQUES, A. E. S. O custo/aluno: tornando fácil um tema difícil. *Universo*, v. 3, n. 2, p. 351-374, Brasília, out. 1995.

MOLLIS, M. La geopolítica de las reformas de la educación superior: el Norte da créditos, el Sur se "acredita". In: RODRIGUEZ GÓMEZ, R. (org.). *Reformas en los sistemas nacionales de educación superior*. La Coruña: Netbiblo, 2002. p. 321-358.

NEUMANN, R.; GUTHRIE, J. The corporatization of research in Australian higher education. Critical perspectives on accounting. *Elsevier Science*, v.13, p.721-741.

PEREIRA, R. S. *Padrão e Lógica de Alocação de Recursos: estudo do custo/aluno e das condições de funcionamento das escolas públicas municipais de Cuiabá*. Cuiabá, 1995. Dissertação (mestr.). Universidade Federal de Mato Grosso/Instituto de Educação.

_____. *Conexão entre desigualdade de renda, educação e mercado de trabalho: estudo de caso de Mato Grosso*. Relatório de Pesquisa/FAPEMAT. Cuiabá, 2002.

SANTOS, B. S. *A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2004. (Questões da nossa época, v. 120).

SCHEINKMAN, J. Alexandre. Financiamento da Universidade Pública. *Folha de S. Paulo*, 30 julho 2006.

SCHUGURENSKY, D. Autonomía, heteronomía, y los dilemas de la educación superior en la transición al siglo XXI: el caso de Canadá. In: RODRIGUEZ GÓMEZ, R. (org.). *Reformas en los sistemas nacionales de educación superior*. La Coruña: Netbiblo, 2002. p. 109-148.

SCHWARTZMAN, S. *O Ensino superior no Brasil*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília, 1999. (Série Documental. Textos para Discussão)

SGUISSARDI, V. Universidade pública estatal: entre o público e privado/mercantil. *Educação & Sociedade*, v. 26, n. 90, Campinas/SP, jan./abr. 2005.

_____. Educação superior no limiar do novo século: traços internacionais e marcas domésticas. In: ZAINKO, M. A. S.; GISI, M. L. (orgs.) *Políticas e gestão da educação superior*. Curitiba: Champagnat; Florianópolis: Insular, 2003. p. 195-222.

SILVA, C. A. T.; MORGAN, B. F.; COSTA, P. S. *Relatório sobre custo/aluno*. Brasília: Universidade de Brasília/Secretaria de Planejamento, 2003. Disponível em: www.spl.unb.br/documentos.

VERRY, D.; DAVIES, B. *University costs and outputs*. New York: Elsevier Scientific Publishing Company, Inc., 1976.

XAVIER, A. C.; MARQUES, E. A. *Custo direto de financiamento das escolas públicas de 1º Grau na Região Centro-Oeste*. Brasília: MEC/BIRD, 1986.

_____. *O Custo/aluno nas escolas que os brasileiros freqüentaram*. Brasília: Ipea, 1987.

Recebido em: setembro 2006

Aprovado para publicação em: dezembro 2006