

Institutul European din România

Proiect SPOS 2007 – Studii de strategie și politici

Studiul nr. 2

RESTRUCTURAREA SISTEMULUI DE EDUCAȚIE DIN ROMÂNIA DIN PERSPECTIVA EVOLUȚIILOR PE PIAȚA INTERNĂ ȘI IMPACTUL ASUPRA PROGRESULUI CERCETĂRII

Autori: Prof. dr. Valentina Vasile* - coordonator
Prof. dr., MCA, Gheorghe Zaman**
Dr. Steliana Perț***
Drd. Felicia Zarojanu****

București

Decembrie 2007

© Institutul European din România, 2007

ISBN online 978-973-7736-65-9

* **Valentina Vasile** este Director Științific la Institutul de Economie Națională, București și co-director la Centrul de Cercetări pentru Dezvoltare Durabilă (IEN-Universitatea Petru Maior Târgu Mureș)

** **Gheorghe Zaman** este Membru Corespondent al Academiei, Cercetător științific la Institutul de Economie Națională

*** **Steliana Perț** este cercetător asociat la Institutul Național de Cercetări Economice

**** **Felicia Zarojanu** este Director General al Școlii Române de Afaceri a Camerelor de Comerț și Industrie

CUPRINS

Cap. I POLITICI ALE EDUCAȚIEI ÎN UNIUNEA EUROPEANĂ

I.1. Context. Provocări.

I.2. Obiective ale politicii de educație și training

I.3. Caracteristici ale SNET din Europa. Similitudini și disparități

I.4. Resurse pentru educație (financiare și umane)

I.5. Procesul Bologna.

I.6. Impactul educației asupra „Agendei Lisabona”

Cap. II REFORMA EDUCAȚIEI ÎN ROMÂNIA

II.1 Nevoia de reformă

II.2. Starea procesului de reformă a învățământului preuniversitar din România – realizări și neîmpliniri

II.3.Reforma învățământului universitar. Așteptări. Rezultate parțiale

II.4.Formarea continuă în România. Între deziderate și realități.

Cap. III PERFORMANȚE ALE EDUCAȚIEI ROMÂNEȘTI

III.1. Indicatori globali de măsurare

III.2. Indicatorii de stadiu ai sistemului românesc de învățământ preuniversitar în momentul integrării

III.3. Indicatori pentru învățământul superior

CAP. IV IMPACTUL EDUCAȚIEI ASUPRA CDI (ED-CDI)

IV.1. Tendințe și premise externe ale CDI cu impact pentru reforma sistemului CDI din învățământul superior din România

IV.2.. Obiective și particularități ale reformei învățământului superior din România, în perioada 1990-2007, din punctul de vedere al impactului asupra CDI

IV.3. Ponderea cheltuielilor publice CDI față de PIB în România comparativ cu nivelul UE

IV.4. Politici de creștere a calității și performanței CDI în România

IV.5.. Resursele umane din sectorul CDI al învățământului superior

IV.6 . Concluzii

CAP. V. OPORTUNITĂȚI ȘI RISCURI ÎN CONTEXT EUROPEAN ȘI MONDIAL. EXIGENȚE PENTRU UN SISTEM NAȚIONAL AL EDUCAȚIEI PERMANENTE PERFORMANT

V.1. Provocări pentru realizarea unui pachet educațional eficient, suport al promovării educației pe tot parcursul vieții

V.2. Noi dimensiuni ale calității educației permanente. Coordonate pentru modelul românesc

V.3. Cerințe pentru un model educațional coerent și performant la nivel național

Anexe

Bibliografie

ACRONIME

AMIGO	Ancheta forței de muncă în gospodării
ANOFM	Agenția Națională pentru Ocuparea Forței de Muncă
ANPCDEFP	Agenția Națională pentru Programe Comunitare în Domeniul Educației și Formării Profesionale
ARACIP	Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar
CDI	Cercetare-Dezvoltare-Inovare
CE	Comisia Europeană
CLD	Comitetul local pentru dezvoltarea parteneriatului social
CNCSIS	Consiliul Național al Cercetării Științifice din Învățământul Superior
CNDIPT	Centrul Național pentru Dezvoltarea Învățământului Profesional și Tehnic
CNFPA	Consiliul Național de Formare Profesională a Adulților
Co.E	Consiliul European
COSA	Consiliul pentru Standarde Ocupationale si Evaluare
CPGE	Classe préparatoire aux Grandes Écoles
CPGE	Classes préparatoires aux grandes écoles FR
CVTS 2	Ancheta Formarii Profesionale Continue 2
DD	Dezvoltare Durabilă
DGEAC	Directoratul General pentru Educație si Cultura
DRU	Dezvoltarea resurselor umane
DUT	Diplomă Universitară de Tehnologie (Diplôme Universitaire de Technologie)
EA	Educația adulților
ECU	Unitatea Monetara Europeana
EDS	Diplomă Europeană Suplimentară
EFPPV	Educație și Formare Profesională pe tot parcursul vieții
EIS	European Innovation Scoreboard
ENG	Anglia
ENIC/NARIC	Rețele de recunoaștere a actelor de studii si a calificărilor la nivel european
ENQA	Asociația Europeană pentru Asigurarea Calității Învățământului
EP	Educație permanentă
EQF	Cadrul European al Calificărilor
ERASMUS	Comisia Europeana pentru Mobilitatea Studenților
ET	Educație terțiară/universitară
EU-15	Cele 15 State Membre ale Uniunii Europene înainte de 1 mai 2004
EU-25	Cele 25 de State Membre ale Uniunii Europene după 1 mai 2004
EUA	Asociația Europeană a Universităților
EUROPASS	Certificat european de competențe
Eurostat	Biroul Statistic al Comunitatii Europene
FEDR	Fondul European de Dezvoltare Regională
FPC	Formare profesională continuă
GDP	Produsul Național Brut
GNI	Venitul Național Brut
GOVERD	Cheltuieli guvernamentale in C&D
HERD	Cheltuieli ale învățământului superior in C&D
ICT	Tehnologia informațiilor si comunicațiilor
IMM	Întreprinderi Mici și Mijlocii
INS	Institutul Național de Statistică
IOSUD	Instituție organizatoare de studii universitare de doctorat
ISCED 0	Educație preprimară

ISCED 1	Educație primară
ISCED 2	Educație secundară inferioară (gimnaziu)
ISCED 3	Educație secundară superioară (liceu)
ISCED 4	Educație postsecundară
ISCED 5-6	Educație terțiară
JRC	Centru de cercetări comun
LDI	Linii Directoare Integrate
LLL	Învățare pe tot parcursul vieții
MCAST (MATSEC)	Colegiul Maltez de Arte, Științe și Tehnologie MT
NIR	Irlanda de Nord
ONG	Organizații neguvernamentale
PAS	Plan de acțiune al școlii
PEP	Programul Economic de Preaderare
Ph D	Doctor în științe
PHARE	Polonia și Ungaria – Asistența de Restructurare Economică
PHARE-VET	PHARE-proiect de reformă în învățământul profesional și tehnic
PIB	Produsul Intern Brut
PIRLS	Studiul progresului în alfabetizarea internațională (IEA)
PISA	Programul Internațional de evaluarea studenților/elevilor
PISA	Program pentru Evaluarea Internațională a Studenților (OECD)
PLAI	Planul local de acțiune pentru învățământ
PNAO	Planul Național de Acțiune pentru Ocuparea Forței de Muncă
PNAR	Programul Național de Aderare a României la Uniunea Europeană
PNCDI	Planul Național de Cercetare-Dezvoltare și Inovare
PND	Planul Național de Dezvoltare
PNUD	Programul Națiunilor Unite pentru Dezvoltare
POS	Program Operațional Sectorial
PPP	Paritatea puterii de cumpărare
PPS	Paritatea Puterii de Cumpărare Standard (exprimată în euro)
PRAI	Planul regional de acțiune pentru învățământ
SECT	Sistemul European de Credite Transferabile
SEET	Sistem european de educație și training
SEFPPV	Sistemul european al educației și formării pe tot parcursul vieții
SNET	Sistem național de educație și training
SNIE	Sistemul Național de Indicatori pentru Educație
TIC	Tehnologia Informațiilor și Comunicațiilor
TIMSS	Tendențe Internaționale în Studiul Matematicilor și Științei
TQM	Managementul total al calității
UE	Uniunea Europeană
UEFISCSU	Unitatea Executivă pentru Finanțarea Învățământului Superior și a Cercetării Științifice Universitare
VNB	Venitul Național Brut
WLS	Wales

Mulțumiri

Pe parcursul elaborării lucrării am beneficiat de sprijinul activ și consistent al participanților la întâlnirile grupului de interes și al experților contactați pentru discuții și furnizare de informații și date statistice. Mulțumim pentru observațiile și sugestiile primite de la participanții la dezbateri. De asemenea, ne exprimăm grațitudinea pentru suportul oferit de Institutul European din România prin intermediul Doamnei Prof. dr. Gabriela Drăgan, Director General și Domnului Iulian Onească, coordonator de proiect.

În economiile avansate cum este cea a UE, cunoașterea – cercetarea și dezvoltarea, inovația și educația – este un motor esențial de creștere a productivității. El constituie un factor critic prin care Europa poate asigura competitivitatea sa în contextul mondializării în care alți concurenți dispun de o forță de muncă mai ieftină sau de resurse primare...(COM (2005)24,02.02.2005, Bruxelles, p 23-24)

Cap. I POLITICI ALE EDUCAȚIEI ÎN UNIUNEA EUROPEANĂ

Capitalul uman este atutul cel mai important pentru Europa. Statele membre sunt invitate să-și redubleze eforturile pentru ridicarea nivelului general de instrucție și reducere a numărului tinerilor care părăsesc prematur școala, în special urmând programul „Educație și Formare 2010”. Învățarea de-a lungul întregii vieți constituie condiție sine qua non pentru atingerea obiectivelor Lisabona, luând în considerare interesul realizării unei înalte calități la toate nivelurile. Consiliul European invită statele membre să facă din învățarea de-a lungul întregii vieți o oportunitate pentru toți, în școli, întreprinderi și gospodării ... De altfel, condițiile de acces se cer îmbunătățite prin organizarea timpului de muncă, a serviciilor de susținere a familiilor, a orientării profesionale și a unor noi forme de partaj a costurilor (Conclusion de la Presidence, CoE, Mars 2005).

Resursa umană reprezintă pentru Uniunea Europeană **cel mai valoros activ**, un activ strategic, iar dezvoltarea și managementul eficient al acesteia se numără printre prioritățile cheie ale Strategiei Lisabona inclusiv a celei revizuite de către Consiliul European de primăvară din 23-24 martie 2005.

În capitolul de față, din perspectiva creării spațiului european al educației și calificărilor, vom încerca să punem în evidență – în măsura informațiilor de care am dispus și a spațiului acordat – principalele caracteristici ale educației în UE, similitudinile și disparitățile față de principalii săi competitori pe piața unică europeană, ca și pe cele extracomunitare, în genere pe piețele globalizate, principiile și obiectivele pe care se cer (re)asezate sistemele de educație și formare pe tot parcursul vieții, progresele realizate, locurile înguste și prioritățile învățării europene în secolul XXI.

Caseta nr.1.

Conceptul de „spațiu european al educației și trainingului”.

În studiul nostru sintagma de „spațiu european al educației” depășește concepția și cadrul definit prin Declarația de la Bologna (1999) care se referea la „spațiul european al educației terțiare/universitare”. În prezent evoluția procesului educațional în UE, rațiunile, programele și deciziile Consiliilor Europene din 2000 (Strategia Lisabona), 2001 (Stockholm), 2002 (Barcelona) ș.a. ne conduc spre o concepție mai cuprinzătoare a „*spațiului european al învățării/educației*” incluzând, în formula integrată, **o educație formală, nonformală și informală, cea inițială și respectiv ulterioară.** Dacă în anul 2000, Consiliul European de la Lisabona aprecia că transparența calificărilor și învățarea de-a lungul întregii vieți sunt două componente/instrumente pentru adaptarea sistemelor de educație și training la cerințele societății cunoașterii și ale creșterii calității ocupării, în 2002, în rezoluția Consiliului European de la Barcelona privind învățarea pe tot parcursul vieții se pune accent pe cooperare între sisteme, între state în domeniul educației. În acest scop, Consiliile Europene invită statele membre să construiască punți între educația formală, cea nonformală și cea informală. „Aceasta este văzută ca o condiție a creării spațiului european al învățării de-a lungul întregii vieți, urmând, completând și consolidând realizările procesului Bologna care se limitau doar la învățământul superior, ca și pentru **promovarea unei politici similare** în domeniul pregătirii vocaționale” (COM (2006) 479, final a, p.2; vezi și Steliana Perț, 2005).

I.1. Context. Provocări.

Context¹

În ultimul deceniu al secolului XX și primul al secolului XXI sistemele de educație și training, politicile în domeniu au suferit numeroase și, cel mai adesea, convergente schimbări. Directivele Consiliilor Europene și/sau ale Comisiei Europene, ale Parlamentului European, recomandările acestora, generațiile de programe de educație și training puse în operă, focalizate, fie pe anumite subsisteme ale educației și trainingului, fie pe unele grupuri țintă – de regulă cele mai defavorizate pe piața muncii –, reformarea (mai modestă decât în alte domenii), promovarea insistentă a unor noi mecanisme și instrumente de adecvare a sistemelor de educație la cerințele vieții au generat o serie de progrese în plan educațional. Totodată, însă, unele insuficiențe/incoerențe/rigidități au persistat, iar decalajele față de unele state extracomunitare precum **SUA, Japonia, Canada**, de exemplu, nu s-au atenuat. Ca urmare, în UE dezbaterile în jurul problemelor educației au captat atenția specialiștilor, guvernelor, organismelor internaționale, partenerilor sociali și a altor actori implicați precum și a familiilor, a populației școlare etc. În consecință **educația și trainingul** au devenit concomitent **componente ale unor strategii, programe și, respectiv instrumente majore de realizare a obiectivelor acestora²**.

Ambițiosul obiectiv stabilit la Lisabona în martie 2000, reiterat și completat la Bruxelles în martie 2005, acela că în anul 2010 Uniunea Europeană „să devină cea mai competitivă și dinamică economie bazată pe cunoaștere din lume, capabilă de o creștere susținută cu mai multe și mai bune locuri de muncă și o mai mare coeziune socială” așează educația permanentă în centrul politicii UE, a fiecăruia dintre statele membre. Sistemele de educație și training din UE se cer în continuare perfecționate pentru a face față gamei de provocări cu care Europa se confruntă, pentru a armoniza/articula diversitatea enormă de sisteme, conținuturi, calificări și competențe, mecanisme, metode și proceduri astfel încât obiectivele propuse să fie realizate, să nu rămână doar aspirații fără acoperire în realitate. Pentru a ne face o imagine a locului pe care UE îl ocupă în lumea educației, ne vom referi pe scurt la câteva dintre aceste probleme:

a) Stocul de învățământ, exprimat în număr de ani de școală pe persoană.

În anul 2000, valoarea acestuia este destul de diferită în țările membre ale UE, pentru cele mai multe situându-se în jurul a **9 ani de școală**. În acest cadru global se conturează 3 grupe de țări: **prima** formată din **Suedia și Germania**, în care nivelul mediu de școlarizare este de **11,4 ani, respectiv 10 ani**, superior mediei altor țări (în cazul Suediei, de pildă, fiind aproape dublu față de cel al Portugaliei); **a doua grupă** cu un stoc de învățământ de peste **9 ani pe persoană**, nivelul cel mai înalt în Polonia 9,8 ani și cel mai scăzut în Ungaria 9,1 ani. De observat că țările nou intrate cu excepția Sloveniei (7,1 ani) înregistrează scoruri de peste 9 ani de școală; **a treia grupă** este formată din țările în care stocul de învățământ pe persoană se situează între **7– 8 ani**: Italia 7,2 ani; Spania 7,3 ani; Franța 7,9 ani. Un caz singular, dar îngrijorător este **Portugalia**, în care numărul de ani de școală pe persoană este de **5,9**, aflându-se mult sub standardele celorlalte țări membre.

Pe de altă parte, chiar și scorurile cele mai înalte înregistrate în țări membre ale UE sunt **sub nivelul realizat în SUA – 12 ani pe persoană și Canada 11,6 ani**; Japonia cu 9,5 ani de școală pe persoană și Coreea cu 10,8% realizează standarde asemănătoare sau ușor superioare celor din țările membre ale UE 27 (*Anexa I*).

¹ În acest paragraf ne propunem să reținem atenția doar cu câteva elemente de context strict legate de educație și training și rezultatele lor cu ajutorul unor indicatori cantitativi relevanți.

² Nu întâmplător, la frontiera dintre cele două secole, în anul 2000, în Prefața lucrării „Key Data on Education in Europe” se menționa: Calitatea educației și învățarea pe tot parcursul vieții se află în centrul dezbaterii din comunitate și constituie una dintre prioritățile acțiunii UE pentru **jumătate dintre cetățenii Europei**. La începutul mileniului al treilea, educația și trainingul sunt destinate să devină o **investiție esențială** pentru viitorul societăților și un **domeniu-cheie** pentru **cooperarea** dintre țările europene. UE crede cu fermitate că, această cooperare va fi intensificată și îmbogățită, iar existența unor **indicatori credibili și comparabili** asupra sistemelor de educație este de o importanță vitală (Vivianne Reading, Pedro Solbo Mira, 2000, s.n.).

În al doilea rând, în ultimii 20 de ani ai secolului trecut stocul de învățământ a sporit considerabil în toate țările, cu creșteri procentuale ce se înscriu între 11,4% în Polonia și 55,3% în Portugalia³. Dacă ne referim la țările extracomunitare din afara Europei, Coreea realizează o creștere de 36,7%, Japonia și Canada de cca. 12% , SUA care în 1980 avea un stoc de învățământ 11,9 ani înregistrează o creștere insignifiantă de 0,8% (de la 11,9 la 12 ani, un p.p.) (Anexa 2).

b) **Speranța de viață școlară** – un indicator relevant pentru a „măsura” numărul de ani pe care un copil în vârstă de 5 ani (considerat tipic) se așteaptă să fie cuprins în sistemul formal de educație. Indicatorul are o **valoare analitică** cu deosebire în comparațiile internaționale sau, în dinamică în cazul unei entități (regiune, țară etc.) și una **predictivă**. Indirect este un instrument de măsurare a ratei de înrolare în învățământ a celor de vârstă școlară⁴.

În anul 2001-2002, la nivelul UE 25, **speranța de viață școlară** a fost de 17,4 ani; peste acest nivel se situau: Regatul Unit 20,1 ani, Suedia – 19,8 ani, Finlanda – 19,2 ani și Belgia – 19,2 ani; în vecinătatea mediei (\pm) se situau țări ca Estonia – 17,5 ani, Spania – 17,3 ani, Olanda și Slovenia – 17,2 ani, Polonia – 17 ani; în cca. 10 țări, speranța de viață școlară se situa între 16 ani (Austria) și 16,9 ani (Portugalia); cele mai scăzute cote se constată în Cipru (13,7 ani), Malta și Luxemburg (14,3 ani)⁵, 14,6 ani în Bulgaria și România și 15 în Slovacia (Anexa 1).

c) Cât privește **proiecțiile populației școlare potențiale** (5-9 ani și 10-14 ani) este de remarcat că procesul de îmbătrânire demografică a populației nu se atenuază. Cu puține excepții, atât în 2010 cât și în 2015, numărul de copii în vârstă de 5-9 ani și respectiv 10-14 ani înregistrează sporuri negative. Astfel, în 2010, la prima grupă de vârstă se înregistrează creșteri ale populației doar în Spania, Franța, Irlanda, Portugalia și Italia, în timp ce la grupa de vârstă 9-14 ani numai în Luxemburg și Olanda. În anul 2015, distribuția sporurilor pozitive este ceva mai echilibrată: Spania, Franța, Irlanda, Portugalia la grupa de vârstă 5-9 ani, acestora li se adaugă Luxemburg și Olanda la grupa 9-14 ani. În aceste condiții este clar că populația școlară potențială pentru ISCED 0 și ISCED 1 și 2 scade dramatic în majoritatea țărilor, ceea ce va pune probleme sistemelor de educație din țările respective (Anexa 1).

În anii care vin, UE este „condamnată” să facă față unor **provocări majore**, unele devenite deja cronice, altele noi. Pe scurt care sunt aceste provocări ?

- Întârzierea proceselor de reforme structurale, a reformei pieței muncii și celei a pieței educației;
- Contraperformanțe economice în raport cu SUA și țările din Asia concretizate în:
 - rata mai redusă și oscilantă de creștere economică; adaptabilitate mai anevoioasă la dinamica piețelor;
 - deficit de performanță manifestată în: a) nivelul mai scăzut al ratei de creștere economică; b) nivelul și rata de creștere a productivității muncii; rata mai redusă de participare a populației în vârstă de muncă la activitatea economică; c) mai mult de o treime din diferența de productivitate, în raport cu SUA se explică prin nivel redus al productivității orare a muncii în țările membre UE; d) competitivitate mai scăzută pe piețele externe comparativ cu competitorii săi principali – SUA, țările asiatice;
 - procese de îmbătrânire demografică accentuate și cronice;

³ Evident creșterile procentuale sunt mult influențate de baza de pornire (3,8 ani în Portugalia, 6 ani în Spania, 5,9 în Italia și, respectiv 9,7 ani în Suedia, 9 ani în Danemarca, 9,1 ani în Ungaria și 8,8 ani în România).

⁴ În calculul indicatorului speranța de viață școlară nu se iau în considerare învățarea nonformală și cea informală, ca și învățarea continuă, după părăsirea sistemului de învățământ cu o diplomă/certificat de absolvire și respectiv de competențe.

⁵ Pentru aceste țări cifrele nu sunt relevante; aceștia își au reședința în țările respective dar studiază în afara țării; nu au fost luați în considerare în anchetă.

- calitate mai slabă a educației și trainingului, ceea ce atrage după sine inserția dificilă a celor mai puțin calificați pe piața muncii, în special a tinerilor, în contextul rigidităților piețelor europene ale muncii;
- cerințele edificării societății și economiei bazate pe cunoaștere;
- accentuarea proceselor de globalizare a piețelor și dificultățile de penetrare pe piețele globalizate, specializate, regionale etc.;
- ecartul, diferit de la o țară membră la alta, față de obiectivele stabilite prin Strategia Lisabona 2000 (2005);
- continuarea procesului de lărgire a UE, conjugată cu dificultățile reale de absorbție și cu ratificarea Tratatului UE în anii care urmează, de către fiecare dintre țările membre.

Acestea sunt probleme care preocupă Consiliul și Parlamentul European, căutându-se resurse, instrumente, metode de depășire a lor. În condițiile sumar menționate în pregătirea Consiliului European din martie 2005, în raportul prezentat în noiembrie 2004 în Consiliul European de grupul condus de **Win Kok** se atrăgea atenția asupra soluționării urgente a acestor probleme „... a devenit cu atât mai urgentă aplicarea Strategiei Lisabona cu cât ecartul creșterii economice față de America de Nord și Asia s-a adâncit în timp ce Europa trebuie să facă față sfidărilor conjugate ale unei creșteri demografice slabe și ale unei îmbătrâniri a populației sale. Timpul presează și nu este loc pentru automulțumire. Trebuie să muncim mai bine pentru a câștiga timpul pierdut.” (COM (2005)24). Totodată, la Consiliul European din martie 2005, președintele Barroso declara „relansarea creșterii este vitală pentru prosperitate, ea poate duce la ocupare deplină și constitui baza justiției sociale a unei societăți în care fiecare are șansa sa. Reîntoarcerea la creșterea economică este, de asemenea, capitală pentru locul Europei în lume, pentru ca aceasta să fie în măsură să-și mobilizeze resursele care să-i permită să depășească multitudinea sfidărilor la nivel internațional” [COM(2005)24].

În acest mod Strategia Lisabona **este relansată**, fiind centrată pe *creștere și ocupare*. Păstrând aceleași obiective-țintă, Strategia revizuită este construită pe un pachet coerent de **linii directe integrate (LDI)**, format din 3 blocuri: a. macroeconomic; b. microeconomic și c. ocuparea forței de muncă (COM (2005)), 141 final; (Anexa 3).

În acest cadru bine definit, Strategia Lisabona revizuită urmărește, printre altele ca: *Europa să devină mai atrăgătoare pentru investitorii străini; cunoștințele și inovația să devină motorul creșterii economice europene; politicile europene să permită întreprinderilor de a crea locuri de muncă mai multe și mai bune.* (Recomandations de la Commission ..., Partie 1 et Partie 2).

De menționat este faptul că LDI pun accent egal pe componenta socială și ambientală, strategia fiind, astfel, nu numai parte complementară, ci chiar parte **integrantă a Dezvoltării Durabile a UE în ansamblu său**. Cu toate acestea, Președintele Barroso atrăgea atenția că deși urmăresc scopuri comune, cele două strategii (Dezvoltării Durabile (DD), Lisabona), vizează acțiuni complementare, se stimulează și fertilizează reciproc, utilizând, de regulă, instrumente diferite care produc aceleași rezultate sau unele asemănătoare într-un cadru temporal distinct (COM(2005)24, Bruxelles).

Provocări

În anii care vin, UE este „condamnată” să facă față unor provocări/sfidări, diferite ca natură și intensitate spațială și/sau temporală. Unele dintre acestea sunt de **natură internă**, rezultate, în principal, din nivelul de dezvoltare economică a UE în ansamblu, a fiecăruia dintre statele membre, cu deosebire diversitatea cultural-educativă, tradiții și cutume, de setul de valori naționale, regionale în calitatea lor de componente ale patrimoniului național cu care fiecare țară intră în UE, de gradul de reformare, modernizare și funcționare a pieței unice/interne; de

numărul, structura și calitatea factorului uman, de flexibilitatea și mobilitatea acestuia într-un cadru extrem de dinamic, nu de puține ori imprevizibil, de calitatea administrării și managementului Comisiei Europene care – în lipsa unei Constituții/Tratat acceptat de toate țările membre devine tot mai dificilă, și, de ce nu, în cazul adoptării unor decizii, de orgolii naționale, uneori exagerate. Altele însă, poate cele mai multe sau mai grele, în consecință, țin de **factori externi**.

În relație directă cu obiectul studiului nostru, tabloul acestor provocări, într-o formă foarte sintetică se prezintă astfel:

- imperativul creării, în timp scurt, a **societății și economiei bazate pe cunoaștere, reducerea decalajului față de SUA și țările asiatice**: „cunoștințele și inovarea sunt motorul creșterii economice”, crearea spațiului european al cunoștințelor care în mare măsură se suprapune cu spațiul european al educației și trainingului cere dezvoltarea puternică a cercetării, a educației și inovării în cele mai variate forme astfel încât „cunoștințele să fie convertite în valoare adăugată”, să genereze crearea de locuri de muncă mai multe și mai bune;

- îmbunătățirea sensibilă a **calității resurselor umane și reținerea în mai mare măsură a forței de muncă de înaltă calificare pe piața internă**, fără a bloca însă, libera circulație a persoanelor și a forței de muncă (cu doi ani în urmă, Comisarul European pentru Educație și Cultură, Jan Figel, remarca că Europa produce mai mulți doctori decât SUA, dar folosește considerabil mai puțini);

- **insuficiența locurilor de muncă** de calitate corespunzătoare în special a celor extreme de înaltă respectiv joasă calificare, în condițiile în care – cu diferențe pe țările membre – se muncește considerabil mai puțin decât în SUA și țările dezvoltate din Asia;

- **deficitul de performanță** al UE în ansamblul ei în raport cu America de Nord și Asia. Sub această sintagmă generală ne referim la: rata de creștere economică, de regulă inferioară în UE; nivelul și rata de creștere a productivității muncii, ambele mai scăzute; o treime din decalajul față de America se explică prin nivelul mai scăzut al productivității orare a muncii; rata de participare/de activitate a populației în vârstă de muncă și peste este mai redusă în majoritatea țărilor membre, ca și la nivelul UE;

- **deficit de competitivitate**, în raport cu America de Nord și Asia, deopotrivă pe piața internă a UE ca și pe piețele extracomunitare;

- întârzierea în reformarea piețelor, în special a pieței muncii interne cu consecințe în ce privește nivelul productivității, al salariului și venitului, rigidității, un deficit de flexibilitate al cererii pieței muncii, a ofertei sistemului de educație, ca și de mobilitate a lucrătorilor;

- accentuarea/accelerarea proceselor de globalizare a piețelor ceea ce pune în termeni diferiți problemele ocupării, ale organizării și managementului, ale educației și trainingului pe întreg parcursul vieții, al mobilității teritoriale/geografice și a celei profesionale a forței de muncă, tinere, adultă și vârstnică;

- îmbătrânirea demografică a populației Europei, la rândul ei, ridică o serie de probleme specifice privind durata vieții de muncă, ocuparea, veniturile, calitatea vieții persoanelor de vârsta a treia sau chiar a patra, capacitatea economiilor europene de a susține sistemele publice de pensii.

Așa cum ne arată practica istorică unul dintre principalele instrumente, dacă nu chiar cel mai important, de a face față cu succes unor asemenea provocări sunt *educația și trainingul pe tot parcursul vieții*. În acest context se pune întrebarea dacă, în ciuda pașilor, uneori, uriași făcuți în ultimele decenii, sistemele de educație și training din UE și țările membre sunt pe deplin pregătite să facă față confruntărilor/ amenințărilor/riscurilor previzibile și imprevizibile ale secolului 21. Pentru a răspunde la această problemă cheie pentru viitorul UE vom analiza aceste sisteme

(evident în limitele disponibilității informațiilor și a capacității proprii de analiză/interpretare), încercând să punem un diagnostic corect care să permită identificarea soluțiilor celor mai eficiente pentru crearea unui/unor sisteme de învățare compatibile cu exigențele secolului 21 din perspectiva formării și valorizării capitalului uman. Nu înainte însă de a prezenta care sunt „beneficiile învățării” la scară societală, comunitară, familială/individuală și, în baza cărora învățarea, în toate formele sale, este o **prioritate majoră**, cu o forță de propulsie greu de exprimat doar în indicatori statistici. În acest sens folosim două criterii de clasificare: a. relația cu piața; b. relații non marfă, dar extrem de numeroase și importante, cu rezonanță de prim ordin în ce privește calitatea ocupării, dimensiunea și evoluția unor indicatori economici cheie (*Macheta 1*).

Macheta 1 Tipologia (clasificarea) beneficiilor educației

Tipul beneficiului	La nivel individual/personal/privat	La scară macroeconomică și macro-socială
În relația cu piața	<ul style="list-style-type: none"> - ocupabilitate; - venituri mai mari; - șomaj mai mic; - piața muncii (mai) flexibilă; - mobilitate a forței de muncă (a populației) mai mare. 	<ul style="list-style-type: none"> - Productivitate mai înaltă; - Competitivitate mai mare; - Calitate mai bună a factorului uman și, respectiv a produselor și serviciilor; - Taxa netă pe venit mai mare, (funcție și de politica fiscală) încasări bugetare mai mari; - Dependență mai mică față de suportul financiar al statului și, uneori al familiei
Nemarfă (non market)	<ul style="list-style-type: none"> - Consum mai bun/eficient - Sănătate proprie și a familiei mai mare; - Conciliere mai bună a activității ocupaționale cu viața de familie; - Educație mai bună a copiilor; - Participare responsabilă la viața comunitară; - Cetățenie activă; - Relații inter-umane civilizate/decente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reducerea violenței și criminalității în general, îndeosebi a tinerilor; - Reducere a bolilor infecțioase; - Fertilitate mai scăzută mai ales la categoriile de populație cu nivel superior de educație; - Incluziune socială mai mare; - Întărirea coeziunii economice, sociale și teritoriale; - Participare la activități politice inclusiv la vot.

Sursa: Elaborat de autor pornind de la tabloul construit de **George Psacharopoulos** în lucrarea „Rates of return and funding moods în Europe”. Final report to the European Commission, ch.2. The Returns to Investment în Higher Education: Methods Data and Policy Implications, January, 2007, pag.30.

În ciuda diversității lor impresionante sub anumite aspecte – sistemele de educație europene se întemeiază pe *un set coerent de principii general – valabile*. Această coerență/convergență principială asigură pe de o parte, **unitatea în diversitate a sistemelor naționale** care iau în considerare contextul național, iar, pe de alta, constituie elementul-cheie pe care se fundamentează și funcționează **metoda coordonării deschise a sistemelor naționale de educație și training din țările membre**.

Care sunt aceste principii ?

- a. *Egalitate de șanse și echitate*; dreptul liber al tuturor la învățare fără nici un fel de discriminare (sex, religie, etnie etc.);
- b. *Libertatea fiecăruia de a-și alege forma de învățământ* coroborat cu orientarea și consilierea școlară și profesională;
- c. *Integralitatea sistemului de învățare*, începând cu educația pre-primară/preșcolară și continuând în formule adecvate pe tot parcursul vieții;

- d. *Caracterul deschis al învățământului* în dublu sens al ratei de pasaj de la forme inferioare la forme superioare de educație și training și al oportunităților de completare a studiilor și, pe acest temei, prin transferul la forme superioare de învățare, de a se înscrie pe diverse filiere ale unei cariere profesionale;
- e. *Descentralizarea sistemului* vizând concomitent **reducerea dependenței față de guvern** – în cadrul unor reguli de joc bine stabilite – și, respectiv sporirea rolului organismelor/autorităților regionale, locale mergând până la companie în gestionarea proceselor de învățare și training;
- f. *Autonomia instituțională* – în anumite limite stabilite legal – în ce privește conținuturile, curricula, specializarea, oferta de locuri în sistemul național de educație și training;
- g. *Echilibrul* dintre cunoștințele de bază pentru toți și cunoștințele, abilitățile, calificările și competențele oferite de un subsistem/ciclu de educație și training, flexibilizarea conținuturilor învățării;
- h. *Deschiderea* tot mai largă a școlii către viață, către lumea muncii și a lumii muncii către școală;
- i. *Parteneriatul* între școală și familie, între școală și alți actori implicați – companii, autorități locale, organizații neguvernamentale;
- j. *Înarmarea absolventului cu un set de valori* care să conducă la formarea cetățeniei europene active, la responsabilizarea individului și participare la viața cetății, la integrarea sa în societate. În acest sens, educației îi revine, printre altele, rolul de a promova valorile umaniste împărtășite de societățile europene, scopul general al acesteia fiind dezvoltarea individului, punerea în valoare a întregului său potențial creativ-productiv și participativ;
- k. *Evaluarea, certificarea și recunoașterea* calificărilor și a competențelor obținute în sisteme de învățare similare sub aspectul conținutului și diplomelor conferite;
- l. *Transparența* sistemului de cunoștințe și calificări;

Caseta nr.2.

Definiția și funcțiile transparenței

Transparența calificărilor este definită prin gradul în care valoarea calificărilor poate fi identificată și comparată pe piața muncii, în educație și training, într-un context social larg. Transparența poate fi astfel o condiție pre-necesară pentru recunoașterea rezultatelor învățării care conduce spre calificări. Creșterea transparenței este importantă din următoarele rațiuni: a) judecarea relativă a calificării în mod individual; b) premisă și condiție a transferului și acumulării de calificări. Urmând învățarea pe tot parcursul vieții pe orizontală și verticală (lifewide learning, lifelong learning) individul are capacitatea de a combina și construi calificări însușite în diferite perioade/rețele, sisteme sau țări; c) îmbunătățește capacitatea/abilitatea angajatorului de a judeca profilul, conținutul și relevanța calificărilor oferite pe piața muncii; d) permite furnizorilor de educație și training, să compare profilul și conținutul calificărilor oferite de ei cu cele ale altor furnizori și prin aceasta este, de asemenea, o importantă precondiție pentru asigurarea calității educației și trainingului. **Sursa:** COM (2006) 479 final, p.3.

m. *Întărirea cooperării bi și multilaterale* între statele membre, schimburi de experiență, diseminarea celor mai bune practici, mobilitatea elevilor/studentilor;⁶

n. *Incluziune socială. Întărirea coeziunii sociale, economice și teritoriale.* Educația, în societatea contemporană, a devenit factorul cheie al proceselor de incluziune, de fidelizare vis à vis de mediul în care cetățenii Europei trăiesc și muncesc. Bergham distinge 4 tipuri de incluziune și, respectiv de participare activă la viața societății: **civică** – legată de democrație și de respectarea sistemului legal; **economică** – în relație mai ales cu ocuparea; **socială** – care răspunde nevoii de securitate publică; **familială și comunitară** favorizată de noile tehnologii informatice (COM (2006) 479 final).

⁶ În legătură cu principiile sistemelor de educație și training, vezi: Anexa 4.

În ceea ce privește aplicarea principiilor, este necesar să precizăm că pentru fiecare țară membră, acestea reprezintă cadrul general la care au interesul sau chiar obligația să se raporteze în politicile proprii de educație și training.

Împreună cu **obiectivele UE în materie de educație și training** - la care ne vom referi ulterior – acestea reprezintă **pilonii/limitele, ghidul** de care țările membre țin seama în procesul de elaborare a politicilor naționale de educație și training. Acesta este un proces laborios în care este necesar să se ia în considerare contextul propriu, prioritățile generale și particulare, tradițiile, cutumele, instrumentele și mecanismele adecvate de punere în acțiune a acestora. Fără îndoială, Comisia Europeană prin mecanismele de care dispune, cum sunt cel al monitorizării, coordonării deschise, susținerii cooperării între țările membre asigură, în final, unitatea în diversitate a politicii comunitare de educație permanentă. (Diverse Systems – Shares Goals).

1.2. Obiective ale politicii de educație și training

Una dintre prioritățile fundamentale ale UE în primul deceniu al secolului 21 vizează **reformarea și modernizarea** sistemelor de educație și training astfel încât acestea să-și aducă contribuția la realizarea țintelor stabilite în Strategia Lisabona. Subliniem – corespunzător documentelor Comisiei Europene – că nu este vorba doar de țintele economice ci, în egală măsură, de bunăstarea socială, de incluziune și coeziune socială și teritorială etc.

Dacă importanța educației și trainingului pentru creșterea economică, a numărului și calității locurilor de muncă a fost de la început recunoscut, considerată țintă și axă transversală de realizare a Strategiei Lisabona (martie 2000), în ultima vreme, în mod repetat „...Comisia Europeană pune accentul pe rolul educației și trainingului pentru asigurarea competitivității UE pe termen lung ca și pe coeziunea socială ... Cel mai recent raport (Joint Employment Report) pentru 2006-2007, ... *lansează chemarea de a investi mai mult în capitalul uman printr-o mai bună educație, calificări și cunoștințe, a creșterii importanței formării profesionale pe tot parcursul vieții în Programele Naționale. De asemenea sunt relevate o serie de aspecte specifice, cum ar fi persistența părăsirii timpurii a școlii, argumentând că sistemele de educație în funcțiune mai curând conservă inegalitățile existente (s.n.), și, în consecință, reforma trebuie să fie comprehensivă, bazată pe politici pe termen lung și pe o cultură a evoluției.*”

În anul 2001, miniștrii educației din țările membre au adoptat raportul privind obiectivele educației și trainingului la orizont 2010. În același an, Comisia Europeană de la Stockholm din martie 2001 stabilește 3 obiective strategice pentru Sistemul de Educație și Training. Un an mai târziu, continuând poziția Consiliului European și a Comisiei, Comisia Europeană de primăvară din martie 2002 de la Barcelona lansează provocarea ca în anul 2010 „... în termeni de calitate sistemele de educație din UE să devină lideri mondiali ...”. Cu acest prilej, Consiliul European și Comisia avizează favorabil implementarea – prin metoda coordonării deschise – a **Strategiei privind educația și trainingul 2010**.

În acest cadru, două precizări apar ca deosebit de utile pentru arhitectura și funcționarea sistemelor de educație și training reformate. În *primul rând*, Programul „Educație și Training 2010” integrează toate acțiunile la nivel european incluzând educația vocațională și trainingul („Procesul Copenhaga”). De asemenea, procesul Bologna, inițiat în 1999 este crucial în dezvoltarea spațiului european al educației terțiare. Ambele contribuie activ la realizarea obiectivelor Strategiei Lisabona revizuită⁷. În *al doilea rând*, obiectivele propuse – 3 strategice și 13 specifice – acoperă toate **nivelurile** de educație și training (formal, nonformal, informal) vizând transformarea în realitate a **învățării pe tot parcursul vieții**. În plus – și aceasta are o

⁷ EC (2007), Europa – Education and Training – Interpage Education. Education and Training 2010 (http://eueuropa.eu/education/policies/2010_en.htm) (studii pe țările Europei, SUA, Canada).

semnificație aparte – sistemele se cer reformate și modernizate pe **toate fronturile**. Sau, altfel spus, vizează anatomia sistemului de educație și training nu numai în ansamblu, ci și sistemul de relații, inclusiv cele de feed-back dintre diversele sale componente: profesori; calificări de bază; integrarea tehnologiilor comunicațiilor și informației; eficiența investițiilor; învățarea limbilor străine; orientare/consiliere profesională de-a lungul întregii vieți; flexibilitatea sistemului astfel încât să fie accesibil pentru toți; mobilitate; educație în spiritul cetățeniei europene active (educație civică) ș.a.

În baza evaluărilor mersului reformelor ca și în pregătirea diverselor documente și/sau acțiuni ale Comisiei Europene, în anul 2005 Comisia a stabilit ca una dintre **prioritățile cheie** ale activității sale și al creării unor instrumente eficiente de evaluare, atestare și recunoaștere a calificărilor elaborarea „**Cadrului European al Calificărilor**” (EQF). Un asemenea instrument va facilita la nivel individual transferul și recunoașterea calificărilor prin liniile de legătură dintre calificările naționale (între țări) respectiv sectoriale, făcând posibilă compatibilizarea uneia cu alta. „Cadrul European al calificărilor va acționa ca o „punte de translație”, va fi principalul mecanism european de facilitare a mobilității cetățenilor pentru muncă și studii alături de exemplu, de Erasmus, de Sistemul European de Credite Transferabile (ESCT) și de Europass”.

Obiectivele Strategiei de Educație și Training 2010 (Macheta 2).

Așa cum sunt concepute și structurate aceste obiective în integralitatea lor, răspund cerinței de realizare la nivel regional, național și european a **unor politici comprehensive multianuale de dezvoltare a educației și trainingului**, a punerii educației în serviciul Dezvoltării Durabile în dublă calitate, de componentă intrinsecă a acesteia, de instrument de realizare a Dezvoltării Durabile (vezi și *Anexa 3*). Practic dezvoltă și completează cele 6 mesaje-cheie lansate în octombrie 2000 prin Memorandumul educației și formării profesionale pe parcursul întregii vieți (*Anexa 4*).

Macheta 2 Obiective strategice și obiective specifice ale sistemelor de educație și training din UE

Obiectivul strategic I: Îmbunătățirea calității și eficienței sistemelor de educație și training	Obiectivul strategic II: Facilitarea pentru toți a accesului la sistemele de educație și training	Obiectivul strategic III: Deschiderea sistemelor de educație și training către lume
Obiective specifice[*]		
Îmbunătățirea educației și trainingului pentru profesori și instructori (trainers) Dezvoltarea calificărilor pentru societatea cunoașterii Asigurarea accesului la ICT pentru fiecare Creșterea ponderii studenților din învățământul științific și tehnic. Utilizarea cea mai bună a resurselor (financiare, materiale, umane)	Un mediu deschis învățării O învățare mai atractivă Sprijinirea formării cetățeniei active, oportunități egale, coeziune socială, teritorială și locală.	Întărirea legăturilor dintre educație - lumea muncii – cercetare și societate Dezvoltarea spiritului antreprenorial Îmbunătățirea învățării limbilor străine Creșterea mobilității ^{**} (elevilor/studenților, profesorilor, forței de muncă) Întărirea cooperării europene între sistemele de educație și training.

Note:

*) Cele trei obiective strategice stabilite în 2001 de Conferința Miniștrilor Educației care aprobă Raportul privind Obiectivele viitoare ale sistemelor de educație și training. În 2002, Consiliul Educației și Culturii și CE lansează al 10-lea an de lucru privind programele ce vor fi implementate prin metoda coordonării deschise a politicilor naționale de educație și training. Ca urmare cele **3 obiective strategice** stabilite cu un an înainte devin **13 obiective speciale/specifice** care acoperă variate tipuri și nivele de educație și training (formal, nonformal, informal), înscriindu-se pe linia transpunerii în viață a Educației și Formării Profesionale pe tot Parcursul Vieții (EFPPV), (re)lansată prin Strategia Lisabona (martie 2000), concretizată în Memorandumul asupra LLL și reconfirmate în martie 2005 de la Co.European de primăvară de la Brussels.

***) Planul UE pentru calificări și mobilitate formulează un set de obiective privind îmbunătățirea: a. mobilității ocupaționale și dezvoltarea calificărilor; b. mobilitatea geografică; c. informarea și transparența oportunităților referitoare la locurile de muncă. (European Commission – DGEAC (2002) Commission's action plan for skills and mobility. Luxembourg, (COM 72 final).

Sursa: CE (2001), The concrete future objectives of education and training systems: report from the Education Council to the Council of the European Union, Brussels.

*Îmbunătățirea calității și eficienței sistemelor de educație și training este primul obiectiv strategic. Acesta răspunde simultan la două probleme cheie – cea a **calității** și cea a **eficienței** -, vizând, practic, reducerea decalajelor (și de ce nu) depășirea scorurilor/cotelor realizate de competitorii UE, în speță SUA, Japonia, unele țări din Asia.*

Caseta nr.3.

Asigurarea calității educației și trainingului

Responsabilizarea și asigurarea îmbunătățirii **calității, educației și formării profesionale**, la nivel comunitar, - ca una din axele prioritare ale eficientizării și competitivității Sistemului european al educației și formării pe tot parcursul vieții (SEFPPV) se întemeiază pe următorul pachet de principii, mecanisme și instrumente. Acestea sunt – corespunzător politicii UE în domeniu aplicate de fiecare stat membru prin adaptarea lor la contextul național. Evident în limitele pe care acestea le impun. Care sunt aceste principii și mecanisme, în interdependența/interferența lor?

Politicile de asigurare a calității trebuie să cuprindă toate nivelurile sistemelor de educație și formare în fiecare din statele membre;

Asigurarea calității trebuie să fie privată, organizată și monitorizată ca parte integrată a **managementului intern** al instituțiilor de educație și training formal, nonformal și informal;

Asigurarea calității trebuie să includă **evaluări regulate ale instituțiilor de educație și training și a programelor de studii** prin intermediul unor organisme sau **agenții externe de monitorizare** și nu numai și nici măcar prevalent ca autoevaluare, deși și această își are semnificația sa;

Aceste organisme și agenții de evaluare periodică vor fi supuse, la rândul lor, unor controale periodice de instituții/experti.

Asigurarea calității trebuie să includă dimensiunile cadrului general, a resurselor, a procesului și produsului, cu accent pe **produsele și efectele** multiple ale învățării.

Sistemele de asigurare a calității puse în operă trebuie să includă cel puțin următoarele elemente: obiective și standarde clare și măsurabile; linii directoare de implementare, incluzând implicarea actorilor principali cu responsabilitățile aferente; resurse (materiale, financiare, umane) corespunzătoare; metode de evaluare consistente/științifice, asociate cu auto-evaluare și evaluări externe; identificarea și aprecierea mecanismelor de feed-back și a procedurilor de îmbunătățire a acestor procese; rezultate ale evaluării accesibile pe scară largă, rezultate care pot și se cer diseminate (cele mai bune practici etc.).

Inițiativele legate de Asigurarea Calității la nivel internațional, național și regional se cer coordonate pentru a asigura o imagine de ansamblu, coerența/sinergia și analiza întregului sistem.

Asigurarea Calității trebuie să fie un proces de cooperare între nivelurile și sistemele de educație și formare, cuprinzând toți actorii importanți la nivelul Statelor Membre și al Comunității.

Liniile directoare privind asigurarea calității la nivel comunitar pot furniza puncte de referință pentru evaluări și învățare comparativă (peer-learning).

Obiectivele specifice se referă la următoarele elemente chemate să asigure procesul de îmbunătățire a calității și sporire a eficienței educației și trainingului; formarea și perfecționarea **profesorilor** în consens cu

schimbările intervenite în organizarea, conținuturile și managementul proceselor de învățare, accent pe dezvoltarea calificărilor și competențelor viitorului în speță necesare creării, consolidării și funcționării performante a societății cunoașterii; asigurarea fiecărui elev/student/persoană care învață a accesului la tehnologiile informației și comunicațiilor; sporirea ponderii învățământului tehnic și profesional în vederea asigurării specialiștilor de diferite niveluri de competență pentru societatea cognitivă; în fine asigurarea și utilizarea eficientă a **resurselor** necesare unui proces de o asemenea anvergură, importanță economică, socială, politică la fiecare dintre nivelurile organismului economico-social.

(Sursa: CCE, Implementing the Community Lisbon Programme, Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of the EQF for life long learning, COM (2006) 479, final Annex 1.2)

Facilitarea pentru toți a accesului la sistemele de educație și training (obiectivul strategic nr.3). În condițiile societății bazate pe cunoaștere conceptul de „acces pentru toți” se cere interpretat în sens cuprinzător. Filozofia acestui concept, frecvent folosit în UE dă naștere la ample dezbateri⁸. În opinia noastră care se aliniază la o serie de definiții ale specialiștilor în materie „accesul tuturor, pentru toți la SET ar trebui să fie interpretat ca un proces peren de creare de oportunități pentru ca fiecare individ de-a lungul întregii vieți să poată participa la diferite forme de educație și training în dependență de competențele și aspirațiile sale, de cerințele formulate de piața muncii, de exigențele întăririi coeziunii sociale, ale dezvoltării complexe, multilaterale a individului din perspectiva cetățeniei europene active. Astfel definit, **accesul** la un nivel sau altul de educație și/sau training poate sau nu să fie direct legat de un rezultat *imediat* măsurabil, de o calificare sau profesie, de un sistem de competențe anume. Astfel definit, se deosebește de accepția curentă/obișnuită a termenului de „acces la un nivel sau altul de educație sau training „instituționalizat” (formal) la încheierea căruia individul primește o diplomă/certificat de competențe în virtutea căreia/cărora poate ocupa un loc de muncă și/sau poate accede la forme superioare de educație.⁹

Dacă sub aspect conceptual se pot face diferențieri în ce privește conținutul acestui termen/proces, sub aspect metodologic există limite în măsura accesului. De regulă se operează *cu rata brută/netă de participare la o formă sau alta de educație, cu indicele alfabetizării/analfabetismului, cu indicele părăsirii timpurii a sistemului de educație etc.*

Cea mai mare parte a specialiștilor care s-au ocupat sau se ocupă de „accesul la sistemele de educație și training” consideră că, în prima și ultima analiză, acesta este determinat de un set de variabile interferențe. Este vorba, în principal, de următoarele variabile: economice; sociologice; politice și administrative; sistemice. Fiecare dintre acestea intervenind cu o „pondere oscilantă” în „accesul pentru toți la sistemul de educație”, acces care – până în prezent este, încă, puternic segmentat. Dacă putem vorbi, cel puțin teoretic, fără nici o rețineră de „egalitatea de șanse”, de oportunități la procesul de învățare în ce privește „egalitatea de acces” există rețineri, aceasta pentru a deveni realitatea cerere întrunire cumulativă a mai multor condiții, condiții care pot fi, mai mult sau mai puțin, diferite de la un nivel standardizat de educație la altul.

În studierea accesului la sistemul de educație, în mod necesar, se pornește de la Clasificarea Standard a Educației (revizuită) ISCED 1997. Această clasificare larg acceptată și utilizată este principalul instrument metodologic deoarece clasifică diversele sisteme de educație într-un număr standardizat de niveluri (ISCED 0 – 6). Deși, după cum vom vedea unele standardizări ar putea fi îmbunătățite.

⁸ Cezar Bîrzea ș.a.(2001), Lifelong Learning a Priority of Educational Policies in România, Survey on Key Messages of Ec'Memorandum on Lifelong Learning, Institute of Educational Sciences, Bucharest

⁹ În legătură cu problema accesului vezi: Study on Access to Education and Training, Tender no. EAC/38.04, Lot 1, by Manuel Sonto Otero and Andrew McCoshan, Final Report for the European Commission, ch.2 „Access to Education and Training in the Context of Europe 2010; ch.3. Conceptual Framework, p.8-20.

Caseta nr.4.

Neclarități în definirea unor concepte

ISCED 0 – educație pre-primară/preșcolară nu include educația în familie, care, însă, deține o însemnată pondere în configurarea profilului intern al copilului, în formarea unor valori etice importante (respect, responsabilitate, de securitate ș.a.). Se referă doar la educația **instituționalizată** și vizează mai ales pregătirea copiilor începând cu vârsta de 3 ani pentru intrarea în sistemul școlar. În **țările nordice și în Austria** educația în familie este asociată cu educația preșcolară. *În mod normal s-ar cere o cale de combinare a educației preșcolare formale și nonformale, astfel tabloul acestui tip de educație s-ar întregi.*

Probleme au mai rămas și în ceea ce privește *educația adulților*. De regulă, în această categorie este cuprinsă populația în vârstă de 25-64 ani și nu este legată/condiționată de nici un fel de stagiu în educația formală. În plan internațional definițiile educației adulților diferă. Ca atare comparațiile internaționale se cer interpretate cu rigoarea necesară, concluziile putând fi diferite în funcție de conceptul adoptat

(Sursa: ECOTEC, Research and Consulting (2006).

În plan general, dacă primul obiectiv strategic are în centrul atenției **calitatea și eficiența**, iar cele specifice instrumentele cheie care le pot asigura, cel de al **doilea obiectiv strategic** care vizează „accesul liber pentru toți la învățare” vizează – prin obiectivele specifice – crearea unei deschideri mai mari în plan societal și individual pentru instruire, o învățare mai atractivă din perspectiva celui care învață, incluzând alături de cerințe de ordin profesional propriu-zis și cerințe de ordin social – cetățenie activă, oportunități egale, coeziune socială și teritorială, participare etc. În acest mod, acestor obiective specifice ca și celor anterioare trebuie să le răspundă modernizarea EFPPV la nivel european și al fiecăreia dintre țările membre (*Anexa 4*). De reținut că în acest din urmă sens au importanță aparte activitățile extrașcolare.

Deschiderea sistemelor de educație și training către lume este cel de-al treilea principiu strategic a Programului Educație și Training 2010, cu o relevanță deosebită pentru sistemul școlar și extrașcolar al secolului 21. La prima vedere, are o puternică tentă economică; în realitate chiar dacă aceasta este prevalentă este însoțită de o serie de instrumente/mecanisme de natură formativă generală. În același timp, credem că este vorba de o deschidere cu dublu sens: al școlii – în sens general – către lumea muncii și respectiv a lumii muncii către învățare. Ceea ce implică schimbări în rețeaua și curricula diferitelor forme de învățământ, legături strânse/contractuale ale SNET cu companiile, o mai mare deschidere și implicare a mediului de afaceri în formarea profesională continuă. Mai mult, făcând „învățarea mai atractivă” va deschide noi orizonturi și în plan individual. În final, aceasta va conduce la o *mai bună conciliere între cererea de calificări și competențe a pieței muncii și oferta sistemului de educație și training, acesta din urmă trebuind „să lucreze” cu precădere pentru viitor. În acest fel creează condiții de mai bună ocupabilitate, de realizare a obiectivului de ocupare deplină a forței de muncă, de flexibilizare a celor două piețe, de sporire a mobilității forței de muncă, de normalizare a liberei circulații a forței de muncă în beneficiul tuturor participanților.*

O atenție esențială este acordată deschiderii învățământului către cercetare fundamentală și aplicativă, aceasta fiind considerată **motorul creșterii economice** și a sporirii competitivității UE, a fiecăreia dintre țările membre. Un domeniu în care mai este încă mult de lucru, dacă avem în vedere ecartul față de SUA și Japonia în domeniul cercetării și pachetul de probleme pe care UE trebuie să le rezolve într-o perioadă relativ scurtă. „*În economiile avansate cum este cea a UE, cunoașterea – cercetarea și dezvoltarea, inovația și educația – este un motor esențial de creștere a productivității. El constituie un factor critic prin care Europa poate asigura competitivitatea sa în contextul mondializării în care alți concurenți dispun de o forță de muncă mai ieftină sau de resurse primare. Totuși, Uniunea Europeană continuă să investească cu o treime mai puțin în cercetare și dezvoltare decât SUA. 80% din acest ecart se datorează sub-investiției în C-D din sectorul privat, cu deosebire în materie de TIC. UE nu consacră în prezent C-D decât 2% din PIB, aproape ca în momentul lansării Strategiei Lisabona. Noi trebuie să accelerăm progresul nostru către obiectivul european de 3% din PIB pentru cercetare-dezvoltare. Aceasta necesită cheltuieli publice mai importante și mai eficiente, condiții de*

încadrare mai favorabile, mijloace mai puternice pentru a stimula întreprinderile de a se angaja în inovare și C-D, ca și formarea și motivarea de cercetători mai numeroși.”¹⁰.

Dacă cunoștințele și inovarea sunt factori de creștere, pentru ca acestea să-și îndeplinească misiunea este nevoie de: creșterea și îmbunătățirea investițiilor în cercetare și dezvoltare; sectorul public și cel privat trebuie să investească mai mult în cercetare și dezvoltare; facilitarea inovației, adoptarea TIC și utilizarea durabilă a resurselor; contribuții la crearea unei baze industriale europene solide; stimularea ico-inovației¹¹.

De asemenea mai sunt de reținut ca obiective specifice cu rezonanțe benefice în plan individual/familial, societal, economic și social, civic și chiar politic multiple următoarele:

a. accentul mare pus pe învățarea **limbilor străine** (cel puțin două) ca vehicul al comunicării în cadrul UE și între țările membre, al facilitării, în condiții non-discriminatorii a liberei circulații a forței de muncă, a mobilității pentru studii;

b. dezvoltarea spiritului antreprenorial – ca o axă transversală a întregului sistem de învățământ și formare profesională;

c. în fine, dar nu în cele din urmă, întărirea cooperării europene pe probleme de structurare, organizare, evaluare/certificare, management al sistemelor de învățare de toate tipurile. Ceea ce înseamnă sprijin reciproc, schimburi de experiență, difuzarea bunelor practici etc.

O largă consultare a țărilor membre. Transpunerea în viață a obiectivelor stabilite în Strategia Lisabona, ca și a țintelor din Declarația de la Bologna este un proces complex în care sunt implicați de pe poziții și cu răspunderi distincte, dar nu disparate, o mulțime de actori/operatori. De aceea în fiecare caz în parte este nevoie de voință politică, de un studiu atent și de acțiuni convergente în timp și spațiu, de învingerea „conservatorismului” propriu oricărui sistem în evoluția sa și, ca o axă transversală, de perseverență, dialog și implicare. Aceasta este una dintre explicațiile de fond pentru care **Comisia Europeană a lansat în anul 2007 o largă consultare în toate țările membre, pe fiecare verigă a lanțului sistemului național de educație și training.** Așteptările sunt mari, respectiv răspunsuri care să permită promovarea unor soluții de succes în soluționarea celor opt probleme-cheie cu caracter transversal pe orizontală și verticală ale educației și trainingului în prezent¹². De aici și relația de interdependență oferită de Cadrul European al Calificărilor (EQF) între cunoștințele, abilitățile și competențele însușite în procesul de învățare și sistemul calificărilor ca atare (*Anexa 5*).

Cele opt competențe-cheie de care copilul, mai târziu adultul are nevoie pentru a se integra în societate/comunitate, pentru a fi satisfăcut și motivat de a învăța continuu au fost definite ca următoarele:

a. Competențe cheie pentru toți¹³

În acest cadru curricula școlară pentru învățământul de bază, obligatoriu suferă schimbări esențiale (unele țări membre și-au (re)definit deja o nouă curricula). Conținutul esențial al schimbării rezidă în tranziția de la listarea, pur și simplu, a **cunoștințelor transmise și însușite** (mai mult sau mai puțin) la inventarierea și listarea „**produselor**” care urmează a fi obținute: competențe generice de tipul: deprinderii de a învăța („a învăța să înveți”), imaginație, creativitate, aptitudini practice („a învăța să faci”), demnitate, responsabilitate, solidaritate și alte valori de acest tip („a învăța să fii”), abilități de participare, de implicare în viața școlii, comunităților etc. („a învăța să trăiești în comunitate”). În ansamblu, acestea sunt **valori generale**

¹⁰ EC (2005), Communication aux Conseil Européen de Printemps. Travaillons ensemble pour la croissance et l'emploi. Un nouvel elan pour la Stratégie de Lisbonne. Communication du Président Barroso en accord avec le vicepresident Verhungen, Bruxelles. COM (2005)24,02.02.2005, Bruxelles, p 23-24

¹¹ Idem, pag 7-9.

¹² CCE (2007), Commission Staff Working Paper. Schools for the 21st Century, SEC (2007) 1009, Bruxelles

¹³ Idem 12.

ale școlii și individului și nu doar ale unor profesii sau persoane. În interdependența lor acestea constituie **baza solidă** pe care copilul își poate clădi viitorul, înțelegând nevoile de schimbare, adaptându-se, lărgindu-și autonomia, asumându-și responsabilități, fiind creativ, performant în activitatea sa, mobil pe piața muncii.

În ceea ce privește *curricula* de bază, aceasta conține *cunoștințe, competențe tradiționale*, cum sunt: limba maternă, limbile străine (1-2), științele naturii, matematică și *cunoștințe noi moderne*: competențe digitale, antreprenoriale, socio-culturale și civice¹⁴. Trei probleme apar ca esențiale: care ar fi ponderea rațională a acestor două tipuri de competențe și valori, echilibrul dintre ele în procesul de învățare; care ar trebui să fie rolul și funcția profesorului – numai de transmițător de cunoștințe sau și de colaborator, de co-constructor împreună cu elevii a noilor competențe; care ar trebui să fie relația dintre **educația școlară** (formală) și **cea extrașcolară**, inclusiv cea din familie în formarea competențelor mai sus menționate. Cu atât mai mult cu cât adesea între valorile promovate de școală și cele din viața reală există nu de puține ori o ruptură.

b. Pregătirea europenilor pentru învățare pe tot parcursul vieții.

Aceasta răspunde cerinței de adaptabilitate și mobilitate pe piața muncii. Și, în acest mod, apropie **cererea** de calificări/competențe a pieței muncii de **oferta** de asemenea competențe și calificări a SNET (formal, nonformal și informal). Aceasta înseamnă că la absolvirea școlii, la terminarea unui ciclu școlar, elevul trebuie să fie **competent și motivat**, capabil să-și asume responsabilități productive, creative și/sau social-participative, să-și ia „viața în propriile mâini”, să-și croiască prin învățare viitorul său profesional, locul și rolul său în societate. Piatra de temelie a unui asemenea comportament vis à vis de învățare se pune **în învățământul general obligatoriu**.

În domeniul „pregătirii europenilor pentru a învăța de-a lungul întregii vieți”, în ciuda existenței și practicării unei game extrem de variate de formule, de procedee și tehnici, cu accente diferite de la țară la alta, în prezent se concentrează un ansamblu de probleme care-și așteaptă soluții viabile, începând cu maniera de învățare – în condițiile în care aceasta se dezvoltă rapid -, cu organizarea procesului de învățare, continuând cu sistemul de relații dintre școală și companii, cu centrele speciale de EA/EP și sfârșind, cu ceea ce ni se pare cel mai important, relația dintre elev și profesor/trainer, astfel încât învățarea să fie **centrată pe activități**, iar participării la acest proces să fie „co-autori”. Și, în acest domeniu se cer „sparte” tradiții, introdus cu curaj noul, *pregătind în acest sens mai întâi profesorii/trainerii și managerii, astfel încât câștigul profesional, educațional, economic și social să tindă spre maxim*.

c. Învățarea trebuie să contribuie la creșterea economică sustenabilă.

Această cerință – ca și altele rezultă nemijlocit din faptul că Programul de Educație 2010 a devenit parte integrantă a Strategiei Lisabona. Trei sunt principalii factori care cer perfecționarea competențelor populației active și punerea lor în serviciul „creșterii economice sustenabile” (vezi și *Anexa 3*). Primul dintre aceștia este **progresul tehnologic** deosebit de rapid, inegal ca difuzare și pătrundere în procesele creativ-productive. Al doilea, **internaționalizarea piețelor** și a **creșterii**, de asemenea inegală în ceea ce privește „internaționalizarea” beneficiilor. Al treilea, **reorganizarea companiilor** în condiții de globalizare economică. Fiecare dintre acești factori și toți în interacțiunea lor cer competențe mai înalte, adecvate naturii lor. În timp ce progresul tehnologic rapid pune accent pe actualizarea competențelor creative, inițiativă și autonomie, lucru în echipă, asumarea de responsabilități, adaptabilitate și mobilitate, al doilea și al treilea factor cer în plus un alt tip de competențe: antreprenoriale, de comunicare/culturale astfel încât individul să se adapteze fără prea mari dificultăți la un nou mediu de muncă și viață. Tocmai de aceea *bazele acestor competențe trebuie puse în învățământul obligatoriu, elevul înțelegând încă de la vârstă timpurie beneficiile pe care el personal și comunitatea în ansamblul ei le pot obține prin învățare*

¹⁴ **EC (2005)**, Communication aux Conseil Européen de Printemps. Travaillons ensemble pour la croissance et l'emploi. Un nouvel elan pour la Stratégie de Lisbonne. Communication du Président Barroso en accord avec le viceprésident Verhungen, Bruxelles. COM (2005)24, 02.02.2005, Bruxelles.

*continuă*¹⁵. Pentru a avea o mai mare siguranță că aceste abilități-cheie sunt sau nu, sau în ce măsură sunt formate în învățământul de bază, este nevoie de evaluare de proces, fie ea continuă, fie periodică, de compararea internațională a rezultatelor cu ajutorul unor metode, bine cunoscute (PISA și TIMSS).

În fine, în același scop al sporirii contribuției învățării la creșterea economică se cere dezbătută și așezată pe baze riguroase/contractuale cooperarea dintre sistemul școlar și companii, fluxul și mai ales conținutul unor asemenea relații absolut necesare, pe de o parte, relațiile dintre companii și centrele de FPC, precum și rolul și funcțiile companiilor în învățarea continuă (planuri/programe de carieră ș.a. metode), pe de alta.

d. *Învățarea trebuie să răspundă schimbărilor/provocărilor din societățile noastre.*

Aceasta este una din cele mai sensibile, complexe și dificile probleme. Soluționarea ei favorabilă depinde de o mulțime de factori și condiții. *Școala este doar unul dintre factorii care ar putea să contribuie la o mai mare echitate în interiorul și în afara ei, să susțină promovarea diversității culturale, să rețină copiii în procesul de învățare o perioadă mai îndelungată, reducând pierderile de populație școlară, care au cote alarmante în unele țări.* Este adevărat că **misunea școlii este una principală**, iar în condițiile lărgirii UE, ale sporirii diversității culturale, a intrării în contact a diverse identități raționale, tradiții etc., se cere să facă mai mult. Problema care se pune este cum? Prin ce metode și mijloace? Și evident, cu ce rezultate?

Caseta nr.5.

Inegalități și inechități în SET și dincolo de el

Dacă este un fapt bine cunoscut și recunoscut că politicile performante de educație și training au incidente pozitive considerabile asupra creșterii economice și dezvoltării durabile, dimpotrivă inechitățile și inegalitățile care persistă în interiorul și în afara școlii au un cost uriaș nu atât prin costul lor direct cât mai ales prin efectele de antrenare pe termen lung pe care le provoacă în plan economic, cultural, educativ, familial și individual. Există categorii defavorizate în procesul de educație, inechitate și inegalități determinate de un complex de factori economici, sociali, culturali, etnici, religioși etc. Aceștia sunt adevărate **capcane, bariere** ale incluziunii sociale, ale întăririi coeziunii economice, sociale și teritoriale. Între acești factori am aminti **venitul familiei**, respectiv venitul pe cap de membru de familie; insuficiența structurii de sprijin a familiilor monoparentale; peste 10%, ajungând în unele țări la o treime, din populația școlară în vârstă de 15 ani provin din populația **imigrantă**, cu alte modele culturale, adesea, din etnii și credințe religioase diferite, cu limbi diferite etc.; cel mai mare procent de pierderi pe parcursul școlarizării se întâlnesc la aceste categorii; rata de pasaj la forme superioare de învățământ este comparativ mai mică După opinia unor specialiști, populația școlară din țările membre ale UE reflectă paternul migrației populației. După părăsirea școlii, acești tineri au cel mai mare risc de șomaj, de sărăcie, de excluziune socială; se apreciază că 1 din 3 copii din aceste categorii sunt amenințați de riscuri economice și sociale. Cel mai adesea se aduce în discuție populația Rromă. Cu toate acestea, mulți dintre copiii imigranților sunt motivați să învețe, au o atitudine pozitivă față de școală, rezultate performante.

Sursa: Eurydice (2004), Integrating Immigrant Children into Schools ; CCE (2003), Promoting Language Learning and Linguistic Diversity COM (2003) 449. CCE (2007), Joint Report on Social Protection and Social Inclusion, Brussels .

Caracteristicile populației școlare care „suportă” tratamentul inegal, este discriminată – diversitatea culturală și lingvistică, diversitatea religioasă chiar – se cer transformate în atuuri ale UE, în surse de dezvoltare a dialogului dintre culturi, de comunicare, de schimbare a atitudinii față de învățare, de parcurgere a cât mai multe trepte ale SEET, facilitând integrarea și coeziunea socială cu respectarea identității fiecăruia și evitând riscurile economice și sociale înainte menționate. În acest scop UE și-a propus obiective, greu de atins până în 2010. Avem în vedere egalitate de șanse și acces. Dacă egalitatea de șanse este prin legislație asigurată, cea de acces rămâne abia să fie realizată la nivelul dorit. Nivelul pierderilor școlare, părăsirea timpurie a școlii – deosebit de ridicat în unele țări – în anul 2010 ar trebui să nu

¹⁵ CCE (2006), Efficiency and Equity in European Education and Training Systems; COM (2006) 481, final.

depășească 10% la nivelul UE, comparativ cu 16,5% în anul 2004/2005. Într-o serie de țări membre, între care și România acest indicator are valori aproape duble față de media UE (în jur de 19-20%) potrivit Eurostat, ceea ce va constitui o piedică pentru respectarea țintei propuse, în lipsa unor politici adecvate.

Experiența UE, a diferitelor țări în materie de eliminare a inechității și inegalității în educație, dovedesc că politice educaționale punctuale, axate doar pe o problemă sau pe termen scurt nu dau rezultatele scontate.

De aceea, reducerea inechităților și inegalităților din educație apreciem că devine o problemă prioritară de politică educațională astfel încât populația școlară și absolvenții să fie capabili de performanțe în condiții de schimbare rapidă. Problema este cu atât mai importantă cu cât atât imigrația cât și emigrația pentru muncă, favorizate de libera circulație a forței de muncă, chiar dacă există încă unele restricții, au tendință de sporire. Este nevoie deci de o politică de educație integrată, comprehensivă care să răspundă în condiții avantajoase întregii populații școlare atât în timpul școlii cât și după. Pentru o anumită perioadă este, poate, nevoie, de o politică de așa numită „discriminare pozitivă” pentru soluționarea acestei probleme cu efecte negative „durabile”. Altfel, vor exista în permanență focare/riscuri de explozii sociale generatoare de costuri economice importante (Franța, Italia, de exemplu). În fine soluționarea pozitivă este „impusă” și de procesul de îmbătrânire demografică a populației Europei.

e. O școală pentru toți.

Una dintre problemele importante care preocupă responsabilii cu educația din UE/CE privește **organizarea** cât mai potrivită, benefică pentru **copiii cu nevoi speciale**. În ultimă instanță se pune problema alegerii între *alternative* sau a *combinării lor* cât mai productive/performante sub numeroase aspecte. Tradițional copiii cu nevoi speciale erau educați în școli speciale, ceea ce era un factor de discriminare. Noua tendință/alternativă rezidă în organizarea de clase incluzive¹⁶ care cuprind elevi indiferent de nevoile speciale ale unora dintre aceștia. Caz în care școlile speciale se transformă în centre de suport pentru asemenea clase. Experții opinează că *educația incluzivă constituie un fundament important pentru asigurarea egalității de oportunități pentru copii cu nevoi speciale în toate aspectele vieții lor; ea necesită un sistem de educație flexibil care să poată răspunde la diversele și adesea complexe nevoi ale indivizilor care învață*¹⁷. O astfel de abordare incluzivă a copiilor în școală este în fapt aplicarea și dezvoltarea principiului potrivit căruia **educația se (ar trebui) construiește în jurul nevoilor deosebite ale fiecărui copil luat individual**. Problemele care rămân deschise în cazul acestei opțiuni educaționale majore sunt câteva: a. pot școlile astfel organizate să răspundă nevoilor fiecărui elev?; b. dacă da, ce transformări ar trebui să suporte curricula, organizarea și managementul la nivel de unitate școlară?; c. care ar deveni rolul profesorilor și prin ce metode pot fi instruiți pentru a face față unor clase, grupuri de elevi, prin excelență, eterogene?

f. Pregătirea tinerilor europeni pentru cetățenia activă

Una dintre provocările cele mai importante cu care se confruntă Europa și SNET privește **sporirea participării tinerilor** la democrația reprezentativă, ceea ce implică legături organizate și monitorizate între școală și mediul lor de existență.

¹⁶ În practică aceste tipuri de clase incluzive include: cooperative de instruire, cooperative de învățare, colaborări în soluționarea unor probleme, grupuri eterogene, monitorizare sistematică, certificare, planificare și evaluare a muncii fiecărui elev. Asemenea abordări aduc beneficii tuturor copiilor, inclusiv celor care în mod deosebit sunt dotați sau talentați (CCE (2007), Commission Staff Working Paper. Schools for the 21st Century, SEC (2007) 1009, Bruxelles; Eurydice (2005), Citizenship Education at School in Europe; Education and Citizenship. Report on the Broader Role of Education and its Cultural Aspects. Council of Union European, 13452/04).

¹⁷ (2003), Key Principles for Special Needs Education, Agency for Special Needs Education.

Școala este un instrument de sprijin activ al pregătirii tinerilor elevi/studenti pentru: a trăi în comunitate, pentru a fi cetățeni activi¹⁸. Acesta este un proces cu caracter continuu care depășește granițele școlii; implică – potrivit recomandărilor Consiliului Europei – pe de o parte, întărirea culturii democrației în școli, iar pe de alta, participarea elevilor/studentilor, părinților, profesorilor. „Democrația în școli nu este un joc de adulți pentru adulți, ci este un proces de învățare de o viață, pe care ei îl practică la propriul lor nivel”¹⁹. Dar democrația în școală are și o altă legitimare practică în calitatea sa de instrument eficient pentru crearea unui climat de încredere și responsabilitate în școli, ea a devenit un instrument de combatere a consumului de droguri, a violenței, radicalismului, fundamentalismului, rasismului și xenofobiei în școli și societate. Judecate prin prisma acestor din urmă fenomene prezente în școli – uneori în forme ce depășesc limitele raționalului – sunt credem o dovadă că în procesul de educație nu s-a făcut și nu se face destul. Este încă loc ca în programele educative să se acorde mai multă atenție educației civice, formării unor aptitudini de înțelegere a culturii și identității altora, a unor comportamente de toleranță. Este o cerință valabilă atât pentru școlile din UE 15, cât, mai ales pentru țările nou intrate.

Iar soluții sau elemente de soluție stau nu numai în puterea școlii, ci și a unor instituții extrașcolare din sânul comunității – ONG, biserică, autorități publice, companii – astfel încât împreună să contribuie la crearea unui pachet de valori care să susțină participarea, să cultive dialogul, comunicarea și toleranța într-o lume tot mai diversă.

g. Profesorii-agenții cheie ai schimbării

Cheia succesului procesului educațional este deținută de calitatea personalului de conducere, a managerilor și, înainte de toate a profesorilor. Acesta este o cerință generală care se adresează însă, cu precădere **profesorilor și managerilor**. Profesorul, în concepția CE devine **agentul principal** al schimbărilor din educație. Sarcinile și răspunderile potrivit acestora și abordărilor anterioare sporesc:

- lucrează cu grupuri eterogene de copii (limba maternă, gen, etnie, abilități, talente etc.);
- să stăpânească bine oportunitățile oferite de noile tehnologii;
- să formeze și să dezvolte la copii noi aptitudini perene pentru întreaga lor viață;
- să asiste și să sprijine copiii pentru a fi creativi, imaginativi, autonomi, pentru a-și asuma responsabilități ș.a.

De aceea apreciem că profesorii trebuie să fie oameni dedicați profesiei lor, să aibă o pregătire multilaterală, să modeleze conștiințe și comportamente, ceea ce nu este deloc ușor. Nu întâmplător, profesorul exercită una dintre cele mai stresante profesii, după cum nu este întâmplător faptul că este foarte dificil a reține în școală profesori foarte buni, cu experiență. Piața muncii oferă și alte oportunități, poate nu atât de stresante, dar sigur mai bine remunerate.

Soluția: concomitent cu pregătirea/perfecționarea profesorilor pentru a ține pasul cu viața, o remunerare mai bună în concordanță cu complexitatea muncii și responsabilitățile enorme care le revin. Problema are un caracter general, dar se referă înainte de toate la noile țări membre, între care și România, în care statutul profesorului bun nu se ridică la înălțimea pe care o merită.

h. Sprijinirea comunităților școlare pentru a se dezvolta

Managementul performant al comunităților școlare are un rol vital în dezvoltarea SEET. De aceea trebuie să i se acorde atenție sporită, promovându-se concepția și practica de „școală lider”.

¹⁸ **Eurydice (2005)**, Citizenship Education at School in Europe; Education and Citizenship. Report on the Broader Role of Education and its Cultural Aspects. Council of Union European, 13452/04.

¹⁹ **CCE (2007)**, Commission Staff Working Paper. Schools for the 21st Century, SEC (2007) 1009, Bruxelles

Caseta nr.6

Sisteme de stimulare a calității managementului unităților școlare

În Europa se practică diverse sisteme de management al instituțiilor școlare:

- unele sisteme acordă premii echipelor de conducere pentru rezultatele obținute, cum ar fi: facilitarea comunicării deschise, stimularea gândirii creative și inovației, motivarea personalului și a elevilor pentru obținerea de rezultate competitive, motivarea învățării continue etc.
- parteneriat școală – diverse agenții și organizații – foarte importante pentru a pune școala în „serviciul comunității”;
- atragerea în consiliile de conducere a școlii, a părinților și a altor persoane interesate (stakeholders), cu predilecție din domenii financiar-bancar cu posibilități superioare staff-ului unității școlare sau(și persoane care pot contribui la modernizarea curriculei;
- în alte cazuri toate atribuțiile sunt centralizate în mâna conducerii școlii;
- extinderea activităților extrașcolare – realizate și cu participarea altor actori/operatori – devine tot mai mult o resursă pentru întreaga colectivitate (Centrele locale de învățare, de exemplu);
- există și sisteme în care „rolul de școală-lider” nu există, nu intră în preocupări;
- în Europa există încă un număr suficient de mare de școli în care școlile nu au (sau au o autonomie extrem de limitată) în a-și stabili propriile obiective, curricula pentru atingerea acestora, selecția și remunerarea personalului sau implementarea unor schimbări necesare, cerințe/impuse de transformările din mediul exterior.

Sursa: Elaborat pe baza unor informații din documente ale Comisiei Europene.

În același cadru al managementului eficient, de data aceasta din exterior spre școală, un instrument util este reprezentat de **evaluarea și inspecția sistemelor școlare**. Importanța acestuia rezidă în capacitatea de a produce feed-back venind în sprijinul școlilor pentru ca prin rezultatele obținute să răspundă nevoilor schimbării. Parlamentul European și Consiliul European, încă din anul 2001 au făcut o serie de recomandări în direcțiile²⁰:

- o sisteme transparente de evaluare a calității instituțiilor de învățământ bazate pe un set de criterii măsurabile, riguroase și respectiv clasificarea acestor instituții, precum și evaluarea rezultatelor/permanțelor realizate de populația școlară;
- o echilibrul dintre autoevaluarea instituției școlare și evaluarea externă realizată de instituții autonome;
- o implicarea actorilor relevanți în procesul instructiv-educativ-formativ;
- o diseminarea bunelor practici.

Dacă avem în vedere că, aceste recomandări se aplică doar parțial, o parte a actorilor arătându-se dezinteresați, o **problemă-cheie** care în condițiile unor schimbări rapide se transformă într-o **provocare cheie** este următoarea: *«măsura în care evaluarea și certificarea performanțelor școlare iau (pot să ia) în considerare profilul socio-economic și profesional al elevului și, prin aceasta să facă lumină în ce privește valoarea adăugată de o școală sau alta»²¹.*

În această diversitate managerială, în „abaterile” nu puține față de reglementările europene în domeniu se cer găsite soluții valide care să impulsioneze comunitățile școlare să promoveze cel mai bun management, motivându-le, totodată, să răspundă la nevoi viitoare, care deseori nu pot fi prevăzute, cum poate instituția școlară să răspundă cât mai bine presiunilor asupra învățării determinate de evoluțiile sistemului de piațe. Și, în fine, ce rol ar putea juca **cooperarea internațională și coordonarea deschisă a programelor educaționale** în soluționarea cât mai

²⁰ PE, CO (2001), Recommendation on European Cooperation in Quality Evolution in School Education, OJL 60/53 1.3/2001; Eurydice-Eurostat, (2006), Key, Data on Education in Europe, 2005, Brussels, Luxemburg; Key Data on Teaching Languages at School in Europe, (2005), Brussels.

²¹ CCE (2007), Commission Staff Working Paper. Schools for the 21st Century, SEC (2007) 1009, Bruxelles.

bună a pachetului de probleme manageriale în contextul național, al fiecăreia dintre țările membre.

1.3. Caracteristici ale SNET din Europa. Similitudini și disparități²²

Tabloul Educației din Europa este caracterizat printr-o largă diversitate structural-organizațională, a participării, a conținutului, a evaluării, certificării și recunoașterii diplomelor etc. Nevoia unor politici coordonate, unitare ca principii și obiective, dar diferite, într-o măsură mai mică sau mai mare, ca structuri, instrumente și mecanisme de aplicare este evidentă și reclamată cu insistență de Comisia Europeană (CE) și Consiliul European (Co.E). *Programul „EDUCAȚIE 2010” este chemat să dea răspuns, printre altele, realizării unui sistem de educație convergent, transparent, performant/competitiv, să pună un solid fundament spațiului european al învățării pe tot parcursul vieții.*

Structură și organizare

Similitudine și diferență între SNET din țările membre ale UE, dintre acestea și alte țări dezvoltate ale lumii există la toate nivelurile – ca expresie a contextului național în care acestea funcționează, a legislației proprii, a unor tradiții etc. În acest cadru, tendința generală, puternic susținută de UE/CE este de apropiere structural-organizatorică a acestora. În acest fel, evaluarea, certificarea și recunoașterea diplomelor, a calificărilor și competențelor va fi favorizată (în *anexele 6-12* se prezintă sistemele naționale de educație ale Regatului Unit al Marii Britanii, Italiei, Germaniei, Franței, Canadei, SUA și Japoniei).

În ceea ce privește învățământul preprimar, preșcolar (ISCED 0), acesta tinde să devină parte a SNET. De regulă este inclus în SNET doar învățământul preprimar instituționalizat – creșe, grădiniță – subordonat Ministerului Educației sau altor ministere dintr-o țară sau alta. Frecvența învățământului preprimar este, încă, opțională, deși cererea crește. În medie, doar cca. 50% dintre copiii de vârstă corespunzătoare din țările membre ale UE participă la învățământul preprimar/preșcolar. Rata de înscriere în învățământul preprimar al copiilor în vârstă de 3-4 ani variază mult de la o țară la alta: 116,3% în Franța; 76,5% în Germania; 104,9%²³ în Italia; în Japonia aceasta este de 81,4%, iar în SUA de 52,9%, puțin peste media UE 25.

Două precizări sunt necesare: a. învățământul preșcolar este conceput nu numai ca o formă de pregătire pentru școală, pentru intrare în învățământul primar, ci și ca instrument de formare/dezvoltare a unor abilități și aptitudini care vor fi consolidate pe parcursul întregii vieți a copilului. Obiectivele generale urmărite, în principal, prin cuprinderea copiilor în învățământul preșcolar sunt similare pentru toate țările: dezvoltare psihică și fizică, imaginație și creativitate autonomă, responsabilitate, autoîncredere, dezvoltare a spiritului civil, pregătirea pentru școală, continuarea învățării, comunicare, informare, colaborare dialog, participare²⁴. Colaborarea cu familia, implicarea sa în diverse formule în susținerea instituțiilor de educație preșcolară devine o cerință a performanțelor acestor instituții, și de ce nu, un mijloc, de conciliere a aspirațiilor familiei pentru copilul/copiii ei cu oferta educațională a respectivelor instituții.

În vederea atingerii obiectivelor la unitățile preșcolare publice/private se află în competiție pentru a oferi programe cât mai variate, dezvoltând direct sau indirect o multitudine de trăsături de personalitate: concentrarea atenției, capacitate de a răspunde unor probleme formulate verbal, răbdare, capacitate de comunicare și inter-relaționare creativă, imaginația, respectul pentru colegi

²² Paragraful se bazează în principal pe informațiile furnizate de lucrarea „Key Data on Education 2005” și din lucrarea „Study on Access to Education”, Final Report for European Commission (18).

²³ Rata de înscriere în Italia și Franța sunt supraestimate, deoarece cuprind și copii cu vârstă mai mică decât 3 ani.

²⁴ **Eurydice-Eurostat**, (2006), Key Data on Education in Europe, 2005, Brussels, Luxemburg; Key Data on Teaching Languages at School in Europe, (2005), Brussels, p.89

și educatori, reguli de comportament în societate. Într-o societate multiculturală, cum este UE, **comunicarea și în consecință limbile străine dețin pondere în programele instituțiilor preșcolare.**

Tendința care își face loc, în condițiile actuale, este de a dezvolta cât mai de timpuriu asemenea abilități la copii. Evident funcția sa de pregătire pentru școală nu a dispărut. Dimpotrivă, devine **obligatorie** indiferent de modul de realizare; b. conceptul de educație pre-primară se îmbogățește. În mod firesc alături de formele instituționalizate publice și/sau private, apar forme cum sunt: **educația în familie**, educația în **centre speciale pentru copii de vârstă preșcolară**, precum și alte forme de educație **non și informală** a copiilor. **În Austria și țările nordice, educația în familie este considerată drept educație preșcolară.**

În ceea ce privește **vârsta de intrare** în învățământul preșcolar, aceasta este diferită pe grupe de țări:

- 3-4 ani în jumătate din țările Europei;
- în Belgia, Estonia, Spania, Letonia, Lituania, Slovenia și Suedia copii pot fi admiși chiar mai devreme;
- în Danemarca și Germania (în majoritatea landurilor) înainte de 6 ani;
- în Irlanda și Olanda nu există învățământ preșcolar; la vârsta de **4 ani** copii sunt admiși în așa numitele „enfant class”, parcurgând doi ani de pregătire pentru școală și, evident, pentru formarea unor abilități;
- în Luxemburg, educația preșcolară este **obligatorie** având o durată de 2 ani;
- în Ungaria, copii în vârstă de 5 ani participă în școli la activități care-i pregătesc pentru școala primară.

De regulă, educația pre-primară devine obligatorie la vârsta de 5-6 ani, care, în cele mai multe cazuri corespunde intrării în școala primară (ISCED 1). În Danemarca, Suedia, Estonia și Polonia (până în 2003/4), Bulgaria și România (2003/4) educația preșcolară nu era obligatorie înainte de vârsta de 7 ani .

În UE numărul mediu de ani pe care copii de vârstă corespunzătoare îi petrec în învățământul preșcolar este de **2,6 ani** (media UE 25), cu variații pe țări care se întind pe o plajă cuprinsă între 0,1 ani în Irlanda, 1,4 ani în Grecia, 1,5 ani în Regatul Unit și 3,6 ani în Danemarca și 3,3 ani în Suedia, față de o durată teoretică/potențială cu valori cuprinse între 2 ani în Regatul Unit, Olanda, Malta și Grecia și 4 ani în Danemarca, Estonia, Letonia, Finlanda, Suedia, România și Bulgaria (*Anexele 13 și 14*). Rata de înrolare în educația pre-primară sporește pe măsură ce vârsta copiilor crește.

Cu toate că în ultimii 20 de ani rata de participare la învățământul pre-primar a crescut în toate țările, în UE continuă să existe mari discrepanțe. În timp ce în țări ca **Franța, Belgia, Italia, Regatul Unit, țările nordice** participarea copiilor în vârstă de 4 ani este aproape universală, în alte țări, ca de pildă, **Irlanda și Finlanda** participarea este sub 50%, iar în altele – **Austria, Germania, Olanda, Lituania, Portugalia, România** sistemul nu are suficientă capacitate pentru a satisface cererea, permanentizându-se sistemul **listelor de așteptare**.

De aici patru concluzii de ordin practic: **prima**, integrarea educației preșcolare, indiferent de formele de realizare a acesteia în SNET; a **doua**, crearea infrastructurii necesare balansării **cererii de locuri** în educația preșcolară cu **oferta** de asemenea locuri; a **treia**, susținerea financiară (parțială) în anumite limite (în jur de 25-30%) a familiilor defavorizate care nu pot acoperi costurile din ce în ce mai ridicate ale frecventării învățământului preșcolar; a **patra**, sporirea responsabilităților companiilor în ce privește educația preșcolară a copiilor angajaților, evident dacă există cerere pentru o asemenea activitate. Iar noi credem că există, iar marile companii pot crea oportunități dintre cele mai utile, valoroase.

Învățământul obligatoriu (primar și secundar inferior ISCED 1-2). În cea mai mare parte a țărilor membre ale UE, durata învățământului obligatoriu este de 9-10 ani. Vârsta copilului este în majoritatea țărilor singurul criteriu de admitere. Astfel, vârsta de intrare în școala primară este cea stabilită prin lege 5/6 ani, iar cea de finalizare a studiilor obligatorii de 15-16 ani. Cu toate acestea în unele țări criteriului **vârsta** i se adaugă și cel al **maturității** copilului. Ca urmare, în țări precum Republica Cehă, Letonia, Lituania aproximativ 7-10% din copii de 7 ani rămân înrolați încă un an în învățământul preșcolar. Față de vârsta „etalon” de 5-6 ani de intrare în școala primară există și unele abateri: educația obligatorie începe la vârsta de 7 ani în țările nordice – Danemarca, Finlanda, Suedia – ca și în Estonia; în Luxemburg și Irlanda de Nord începe însă la vârsta de 4 ani.

De reținut este și faptul că într-o serie de țări, învățământul obligatoriu are o durată mai mare, incluzând în fapt și **învățământul secundar superior** general. Astfel în Letonia – durata învățământului este de **11 ani**, în Luxemburg, Malta, Anglia, Scoția, Irlanda de Nord și țara Galilor de **12 ani**, iar în Ungaria de **13 ani**.

În Europa se disting 4 modele de organizare a învățământului obligatoriu (ISCED 1-2). Și anume: (a) o singură structură (de clasa I-IX/X) în Danemarca, Estonia, Portugalia, Slovenia, Finlanda, Suedia și Bulgaria; (b) învățământul obligatoriu integrează educația secundară inferioară (gimnaziu/liceu), având o curricula comună: Belgia, Grecia, Franța, Irlanda, Italia, Cipru, România; (c) diferite tipuri/domenii de educație: Austria, Olanda, Luxemburg, Germania; (d) mai multe combinații între cele 3 modele anterioare: Republica Cehă, Letonia, Lituania, Ungaria și Slovacia.

Într-o serie de țări finalizarea învățământului obligatoriu nu coincide cu sfârșitul educației secundare inferioare – Belgia, Franța, Irlanda, Italia, Austria, Slovacia, Regatul Unit, Ungaria și Bulgaria. În acest caz, ultimul an al învățământului secundar inferior este inclus în secundarul superior. Este momentul în care copii din aceste țări – mai puțin cei din Regatul Unit – aleg între învățământul secundar general, tehnic sau vocațional pentru perioade variabile, 1-2 ani, respectiv 4 ani în Ungaria.

Cu excepția claselor în limbi străine, a celor de informatică și comunicații și a religiei, **curricula în învățământul obligatoriu este comună**, cuprinde aceleași subiecte/teme de studii în toate țările, diferind însă sensibil timpul acordat diverselor discipline și/sau activități. Mărimea timpului pe care elevul îl petrece în sala de clasă, durata orelor de curs, numărul de zile pe săptămână și de săptămâni pe an, variază în limite foarte largi de la o țară la alta. De aceea, instituțiile abilitate pentru a facilita comparațiile între țări recomandă timpul/durata medie a timpului minim acordat procesului instructiv educativ în învățământul obligatoriu: Scoția (950), Olanda (940), Portugalia (910) (ISCED 1 și 2). Astfel, în **învățământul primar** numărul mediu anual de ore se înscrie între **478 Letonia, 504 ore în Bulgaria, 555 ore în România și 980 ore în Italia; peste 800 de ore în medie anual** se consumă într-o serie de țări, cum sunt Franța (958), Luxemburg (894), Regatul Unit (861), Cipru (840), Belgia (849)²⁵.

În **învățământul obligatoriu secundar general**, nivelul **maxim** se înregistrează în **Belgia** (1289 ore/an), iar cel **minim** în România (779 ore/an). Timpul acordat de multe din țările membre depășește considerabil – cu cca. 200-300 ore/an nivelul înregistrat de România. Așa de pildă, în Ungaria durata medie anuală este de 1021 ore, în Estonia de 1050 ore anual, în Danemarca 910 ore/an, în Germania 931 ore/an, Franța 930 ore/an, Luxemburg 900 ore, în Republica Cehă 966 ore/an, în Portugalia 930 ore/an etc.²⁶

De observat că timpul acordat învățământului secundar general obligatoriu (ISCED 2) este în mod firesc mai mare decât cel al învățământului primar. Cu câteva excepții, timpul afectat

²⁵ Key Data on Education 2005, secțiunea E, p.259.

²⁶ Idem.

învățământului primar se situează între 600-850 ore/an, în timp ce timpul recomandat pentru învățământul secundar obligatoriu oscilează între 850-950 de ore/an.

Cât privește **curricula** în învățământul primar, în cea mai mare parte a țărilor este aceeași; unele diferențe se observă în ceea ce privește distribuția timpului pentru anumite discipline/activități. Aici unitățile școlare se bucură de o mai mare libertate, flexibilitate de o anumită autonomie. În general, se remarcă tendința de a acorda o atenție mai mare învățării limbilor străine (cel puțin două), educației religioase și celei morale/civice.

Caseta nr.7. Autonomia școlilor în repartizarea timpului pe discipline

În **Belgia** (în unitățile școlare din comunitățile franceze, flamande și olandeze), **Italia, Olanda, Regatul Unit** (Anglia, Țara Galilor, Irlanda de Nord) școlile au libertatea de a decide în proporție de **50%**, numărul de ore pe discipline.

În **Spania și Polonia** – proporția timpului flexibil este de **o treime** sau mai mult din total. În **Scoția și Bulgaria**, timpul flexibil se situează între 15-20%.

Dacă luăm în considerare diferitele discipline se constată următoarele: studiului **limbilor** i se acordă, în învățământul primar, cel mai mult timp – **o treime** sau **o pătrime** din timpul total; în **Germania și Franța** se alocă timp, comparativ mai mare pentru studiul **limbilor străine** (39%); în multe țări **matematica** ocupă poziția a doua, după cum sunt țări care acordă un segment important de timp sportului (Anglia, de exemplu) sau dezvoltării activităților artistice (Danemarca, Estonia, Ungaria, Finlanda, Suedia ș.a.).

Cu unele excepții (Germania, Belgia, Grecia, Franța, Cipru, Slovenia, Suedia, Scoția), timpul acordat în învățământul primar **științelor naturii și științelor sociale** reprezintă doar **15%** din total.

Sursa: Elaborat pe baza informațiilor din Key Data on Education, pag.261-264.

Intrarea în secundarul inferior necesită un **certificat** de absolvire a învățământului primar în țări ca: Belgia, Grecia, Italia, Cipru, Lituania, Polonia și Bulgaria.

În cazul în care alegerea între educația generală și cea vocațională apare la o vârstă timpurie, este de recomandat ca această orientare să nu se facă în momentul intrării în secundarul inferior (ISCED 2), ci în secundarul superior (ISCED 3).

În **învățământul secundar general obligatoriu**, curricula și timpul acordat diverselor discipline și activități sunt mai echilibrate și, totodată, diferă sensibil de învățământul primar. Caracteristica generală este dată de echilibrul dintre **limba în care se derulează procesul de învățare** (în marea majoritate a țărilor limba maternă) – **limbile străine – matematicile și științele tehnice**. Pe acest fond se observă tendința de reducere a numărului de ore acordate limbii materne și matematicilor și sporirea celui afectat științelor naturii și celor sociale. În **Cehia, Estonia, Slovenia și Slovacia** științele naturii ocupă în termenii timpului acordat poziția I-a; cele sociale ocupă o poziție egală în țări cum sunt: Cehia, Estonia, Ungaria și Portugalia.

Studiului limbilor străine le este acordat 10-20% din numărul total de ore anual. Pe de altă parte, numărul de ore pentru activități artistice comparativ cu învățământul primar se reduce, nu este mai mare de 10%, cu excepția Italiei (liceele artistice) și Austriei (școlile Politehnice).

O a doua **caracteristică** rezidă în aceea că în **învățământul obligatoriu secundar general** au fost introduse și **discipline opționale**, elevii au libertatea de a alege dintre acestea până la punctul permis de curricula de bază care are caracter național. Sistemul are mare extindere în **Bulgaria și România**; în **Belgia, Germania, Olanda și Finlanda** proporția disciplinelor opționale, adesea, depășește 15%.

A treia **caracteristică** privește domeniile de **autonomie a școlilor**. Există 6 domenii ale procesului de învățare în care managementul/administrația școlii are libertatea de a lua decizii.²⁷ În același timp se constată considerabile variații în ce privește autonomia chiar în aceste 6 zone mari. Precizăm că **școala nu are niciodată autonomie deplină în toate cele 6 aspecte ale procesului de învățare**, nici chiar în cele mai descentralizate sisteme, cum sunt cele din Ungaria, Regatul Unit (Țara Galilor și Irlanda de Nord).

De regulă, școlile au autonomie – cu diferențe pe țări – în anumite zone. În **Grecia, Cipru și Luxemburg**, de pildă, autonomia este serios restricționată. În plus, variabilitatea oportunităților școlii de a decide se întâlnește și în interiorul unui domeniu/aspect.

Caseta nr.8

Autonomia școlii.

În domeniul **organizării** procesului de învățare, școala are deplină putere de decizie luând în considerare cele 44 aspecte; numai 4 țări au o libertate limitată. Graficul (timpul acordat) unui sau altui subiect în **orarul săptămânal** este responsabilitatea deplină a școlii.

În domeniul **procesului de învățare** trei aspecte caracterizează autonomia școlii: (a) metodele de învățare (6 țări au totuși autonomie limitată); (b) alegerea manualelor pentru școală, excepție Grecia, Cipru, Luxemburg pentru învățământul primar; (c) conținutul programelor de învățare; se conturează tendința spre o autonomie limitată, cu respectarea conținutului programelor de învățare, în timp ce **toate** țările, mai puțin Germania, Letonia și Luxemburg, pot lua decizii în ce privește **evaluarea continuă a elevilor**; (d) școlile au autonomie (în multe cazuri totală) în ce privește criteriile de grupare a copiilor pe clase în timp ce selecția și înrolarea lor tinde să iasă din sfera autonomiei sau să opereze doar „autonomia limitată”. Numai școlile din **Republica Cehă, Italia și Ungaria** au deplină autonomie în ce privește criteriile de selecție.

Referitor la **fonduri**, există doar o diferență aparentă între alocarea fondurilor publice/bugetare pentru resurse curente și respectiv operaționale. Astfel, școlile au o autonomie mai redusă în ce privește resursele operaționale (costuri materiale). Școlile primare din comunitatea flamandă din **Belgia și Olanda** au autonomie deplină cu condiția respectării bugetului total; cele din **Estonia, Ungaria, Olanda** (învățământ primar) și **Regatul Unit** au autonomie limitată; în **Danemarca, Finlanda și Suedia** deciziile în acest domeniu pot fi delegate autorităților locale.

În ce privește achiziționarea de bunuri mobile (computere, echipament și materiale pentru lucru în clasă) situația nu este foarte clară, tabloul este unul mixat. Un exemplu: **achiziționarea de computere** – bun mobil, autonomia școlilor este diferită. În țări ca **Franța, Comunitatea flamandă din Belgia, Italia, Cipru, Letonia, Malta și Slovacia, autonomia este limitată** chiar redusă, în timp ce **Republica Cehă și Grecia**, aceasta este mai mare. Școlile nu au autonomie pentru achiziționarea de **imobile**. În fine, școlile au de regulă **autonomie deplină în atragerea unor surse private de finanțare**. Excepție, Grecia, Franța, Luxemburg, Finlanda care au autonomie limitată. În general școlile nu trebuie să recurgă la împrumuturi private. Și, de data aceasta există, însă, țări în care școlile au autonomie deplină: Comunitatea Flamandă din Belgia, Italia, Olanda (pentru învățământul secundar), Bulgaria și România, cu condiția ca aceste fonduri să nu fie utilizate pentru personal (forța de muncă).

Sursa: Elaborat pe baza informațiilor din Key Data on Education în Europe 2005, p.103-107.

A **patra caracteristică** – cu tentă oarecum negativă dacă luăm în considerare Agenda Lisabona, obiectivele generale și specifice – privește Tehnologiile Informației și Comunicațiilor (TIC). Deși, în circa jumătate dintre țările membre, acestea sunt gândite ca un subiect important în procesul educativ-formativ, li se acordă totuși fie o parte mică din numărul total de ore, fie sunt incluse în alte discipline/subiecte. În consecință, cu deosebire în învățământul primar, în procesul de instrucție „cartea” este mai importantă decât „computerul”, chiar și în țări dezvoltate din UE 15 (*Anexa 15*). Astfel, de regulă, „cartea sau seriile de cărți” recomandate de școală, în cele mai multe țări depășește 90%, aflându-se în vecinătatea a 100% în unele dintre țări, reprezentând 100% în altele (Lituania, Letonia, Ungaria, Slovacia); doar Suedia cu 58%, Olanda cu 76,3% și Franța cu 80,4% se situează sub aceste cote; în restul țărilor proporția este de regulă peste 90%, iar în România acesta este 99,7%. Ca urmare, utilizarea „Computer Software” pentru citit, deține

²⁷ Fiecare dintre cele 6 domenii în care se manifestă autonomia decizională a unităților de învățământ este detaliat pe pe aspecte mai înguste astfel încât în final se ajunge la 44 de zone/arii ale autonomiei școlare, mai largă sau mai limitată în funcție de condițiile și reglementările specifice diferitelor țări membre ale UE.

ponderi mici și foarte mici: sub 1% în Cehia, în Cipru (0,9%), Letonia (0,7%), Lituania și Bulgaria (0,6%), România (0,7%); Slovacia și Grecia (0,0%). Ponderi sensibil mai înalte se regăsesc în ordine în Suedia – 16,4%, în Olanda – 12,9%, Scoția – 10,6%, Anglia – 10,4%, Franța – 5,9%, Germania – 5,1% și Italia – 4,1%.

A **cincea caracteristică** se referă la **evaluarea și certificarea finalizării studiilor obligatorii**. Trăsătura comună pentru toate țările este **evaluarea continuă a elevului** pe baza unor criterii mai largi și nu pe baza unei note oarecare care nu oferă decât o imagine punctuală. În acest fel se urmăresc pas cu pas cunoștințele copiilor, capacitatea lor de înțelegere, capacitatea de a răspunde unor provocări și nu în ultimul rând, capacitatea de a ridica probleme și a încerca să le rezolve (Macheta 3).

Macheta 3 Evaluarea și certificarea la sfârșitul învățământului secundar inferior general, educație obligatorie cu timp complet, 2002/2003

Certificatul este acordat pe bază de:	Tarile în care se aplica
examinare finală	DE (în anumite landuri, IE, RO)
notele și munca în timpul anului	DK (opțional examen final), DE (cele mai multe landuri), ES, LT, LU, HO, AT, FI, SE, BG
examen final, note și munca în timpul anului	BE, EE, EL, FR, IT, CY, LV, MT, OL, PL, PT, UK
în caz de examen, acesta este:	
scris	BE de, EL, FR, IE (+opțional oral), CY, OL (control examen), PL, PT și RO
scris și oral	BE fr., BE nl, DK, DE (în anumite landuri), EE, IT, LV, MT (oral pentru limbi și practic pentru anumite subiecte, știință, artă etc.), OL, UK (oral și examinare practică pentru anumite programe).
Examenul oral se face de:	
- școală (internă)	BE fr., BE nl, DK, DE (în anumite landuri), OL, UK-SET
- școală cu verificare externă	IT, UK - SET
- autorități/organisme externe	EE, CE, UK-ENG/WLS/INR, LV, NT
Nota finală este acordată de:	
- profesorii copiilor (elevilor)	BE, DE (au mai multe landuri), EL, ES, CY, LT, HU, AT, PT, FI, SE, BG
- profesori susținută de o notă externă	DK, DE (în anumite landuri), FR (muncă doi ani și examen), IT, SI
- profesori pe baza unor criterii stabilite de un organism extern	EE, LV, OL
- examen extern	IE, NT, PL, UK, RO

Note:

Belgia: În Comunitatea franceză și cea flamandă un certificat este acordat la completarea celui de al doilea stagiul al educației secundare, respectiv la un an după finalizarea studiilor obligatorii. În **comunitatea flamandă** primul certificat se acordă la sfârșitul primului stagiul, cu un an înaintea finalizării învățământului obligatoriu. În prezent, în comunitatea care vorbește limba germană un certificat este acordat la sfârșitul celui de al treilea an al învățământului secundar care corespunde cu finalizarea învățământului obligatoriu conținând competențele cheie pe care trebuie să le atingă elevii la sfârșitul celui de al doilea stagiul al învățământului secundar, competențe cheie stabilite prin lege.

Danemarca: Certificatul conține notele obținute pentru munca din timpul anului. Copiii care optează pentru examen final obțin un certificat care, de asemenea, conține notele obținute de elevi.

Germania: Într-un număr de Landuri elevii pot susține examen final (scris și oral) și obțin un certificat de finalizare a studiilor *Hauptschule* or *Realschule*. În funcție de Landuri, autoritățile de supervizare a școlilor stabilesc în mod central tematica pentru examenul scris sau o probă dacă aceasta este elaborată de școală.

Italia: Copiii primesc un certificat acordat de școală în care se indică calificările însușite.

Lituania: în 2002/2003 examinarea externă a fost eliminată.

Malta: Evaluarea internă ia în considerare 11 subiecte în care rezultatele elevilor sunt luate în considerare la întocmirea raportului final pentru învățământul secundar inferior.

Polonia: în mai 2002 a fost introdus un examen final extern. Rezultatele obținute de elevi sunt incluse în certificat și au mare importanță pentru admiterea în învățământul secundar superior.

Portugalia: în 2004/2005 examenul intern a fost înlocuit de un examen extern la limba portugheză și la matematici.

Slovenia: Din 2001/2002, primul contingent care-și finalizează studiile obligatorii în noul sistem susțin un examen final în clasa a IX-a a învățământului obligatoriu.

Regatul Unit (Eng/WLS/NIR): Calificările externe sunt acordate pentru un singur subiect de bază. Acestea sunt certificate și acordate de organisme independente, dar reglementate de stat (guvern). Schemele de evaluare pentru aceste calificări variază; ele includ, totdeauna, un set extern, iar componentele sale se acordă fie la sfârșitul cursurilor sub forma unor scheme modulare, la încheierea fiecărui modul, ca și la sfârșitul cursurilor. Schemele de evaluare pot să includă, de asemenea, una sau mai multe piese ale cursurilor moderate extern după doi ani de cursuri.

În cazul în care „nota finală” este o combinație între evaluarea internă și cea externă (sau mediata de organisme externe), evaluarea internă poate fi un test final sau evoluția notelor obținute la cursuri în timpul anului.

Sursa: Key Data on Education în Europe 2005, Section E., pag.302-303.

Pe acest fundal există diferențe între țări. Se poate vorbi de grupuri de țări în funcție de metodele utilizate: testări periodice, examene finale, calificative/note.

Caseta nr.9

Câteva exemple de evaluare a elevilor în învățământul obligatoriu.

În **Anglia:** se susțin 4 serii de examene – „Key Stage național Curriculum Tests” ale căror **rezultate** servesc continuării studiilor (la **7 ani** – testul se susține la **citit, scris și matematică**; la 10/11 ani la **citit, scris, matematică și științe**; la 13/14 ani – **engleză, matematică și științe; testul general** la finalizarea studiilor obligatorii, în baza căruia se obține Certificatul de Educație Secundară.

În **Suedia:** evaluare continuă, fără calificative în clasele I-VIII. După clasa a V-a și respectiv a IX-a se dau texte naționale la 3 discipline de bază: **limba suedeză, engleză, matematică**. Studiile se finalizează prin acordarea unui certificat pe baza scorului final obținut în timpul studiilor, ținându-se cont de notele cele mai bune la 16 discipline.

Olanda are un tip special de evaluare finală numit „**Raport școlar**”. Pe parcursul studiilor, evaluarea continuă este făcută prin testări scrise și orale (2/an și una finală). Circa 85% dintre școli dau examene finale ale căror rezultate sunt incluse în Raportul Școlar al fiecărui elev. În baza acestui Raport elevii își pot continua studiile.

Austria: Evaluare continuă, anual elevii primind un raport privind evoluția lor. În baza certificatului de absolvire pot continua studiile.

Franța: evaluare continuă și orientare pe parcurs. La finalizarea studiilor pe baza notelor obținute în **ultimii 2 ani și a unui examen final** se acordă un Brevet. Brevetul nu oferă o calificare obligatorie. Ce este interesant/deosebit este faptul că continuarea studiilor nu depinde de rezultatele examenului final (!).

Grecia: evaluarea continuă se bazează pe calificative A-D (excellent-rezonabil); în clasele VII și IX elevii primesc note, de la 10-5. În baza certificatului de absolvire a clasei a VI-a elevii sunt primiți în învățământul gimnazial. Sistemul de promovare a elevilor pare a fi complicat, impune **nota 10 la toate** disciplinele. Cei care nu au obținut nota 10 la una din disciplinele examenului au posibilitatea ca în luna septembrie să-l susțină. Intrarea la **liceu** se face fără examen.

Italia – la sfârșitul învățământului primar, elevilor li se înmânează un așa numit **portofoliu** cu aptitudinile proprii (descoperite până atunci); totodată susțin un test final, în baza căruia intră la gimnaziu. Sistemul de notare este între **10-6**. La sfârșitul celor 3 ani de gimnaziu se susține un **examen național final**, care servește ca bază/criteriu de intrare la liceu. La terminarea liceului se susține un **examen național pentru a obține certificatul de absolvire**.

Spania – evaluare permanentă pe domenii de studii în învățământul primar; în cel gimnazial se face pentru fiecare disciplină. Se finalizează printr-un **certificat de absolvire** care constituie pașaportul către învățământul liceal sau cel vocațional.

Portugalia: evaluare continuă făcută de profesor are caracter de **evaluare formativă** și se face în fiecare an al învățământului obligatoriu; la sfârșitul fiecărui an de învățământ și a fiecărui ciclu se face și o **evaluare sumativă**; se dă la fiecare disciplină un test de clasă, iar la **portugheză și matematică examen final**.

Sursa: Key Data on Education 2005; vezi și Melania Mandas Vergu, Școala Supliment Săptămânal al cotidianului Gândul, 3.10.2007.

Învățământul secundar superior (ISCED 3)

Ca și în cazurile anterioare există variații pe țări în ceea ce privește **vârsta** de intrare, **durata** și **tipologia** acestei forme de învățământ.

Rata de cuprindere în învățământul secundar superior este diferită pe țări, iar în interiorul fiecăreia dintre acestea între cele două forme: **secundar superior general cu deschidere spre filiera academică** și **secundar superior vocațional** cu o mai mare deschidere spre piața muncii, dar nu numai. Printre **caracteristicile** acestui tip de învățământ se remarcă **înainte de toate** că rata de cuprindere în învățământul vocațional tinde atât la nivelul UE 25 cât și într-un număr mare de țări să fie superioară celei din învățământul secundar general (*Anexa 16*).

Dacă la nivel UE 25 – rata de înrolare în secundarul general era de 37,3% în cel vocațional era de **62,7%**. În ambele situații sunt deosebiri pe țări. Astfel, în ce privește învățământul secundar general în 11 țări rata de cuprindere este superioară atât față de media UE cât și de rata din învățământul vocațional (Estonia, Grecia, Spania, Irlanda – 100%, Italia, Cipru, Letonia, Lituania, Ungaria, Malta, Portugalia). În Suedia și în Danemarca ratele în cele două forme de învățământ sunt relativ egale. Ratele de cuprindere în învățământul vocațional, însă, sunt sensibil mai mari la nivelul UE 25 și într-un număr de 10 țări membre, cu valori cuprinse între 63% Germania și 80,2% Cehia.

În al **doilea rând**, este de menționat – tot ca o caracteristică – că această structurare a elevilor pe cele două forme de învățământ secundar superior, ca și tendința menționată este dată de **bărbați**. Rata de cuprindere a acestora în **învățământul vocațional** este sensibil mai mare decât cea a fetelor care optează în măsură mai mare spre învățământul secundar general.

În sfârșit, în al **treilea rând**, **evoluarea și certificarea** finalizării studiilor în învățământul secundar superior se face în moduri/modele diferite, în funcție de diferite criterii; poate fi **internă** bazată pe note sau activitate în timpul școlarizării, pe **examene finale, externă**, sau pe **combinații** dintre **evaluarea externă și cea internă** (Macheta 4).

Macheta 4 Eliberarea certificatelor de finalizare a studiilor în învățământ secundar superior general (ISCED 3)

Modalități de certificare	Țările în care se utilizează
A. Certificatul este acordat pe baza:	
Examinare finală	Cehia (diplomă de maturitate) Estonia, Franța, Irlanda, Ungaria, Malta, Austria, Portugalia, Slovenia, Slovacia (certificat de maturitate), Finlanda (Matriculation Examination), România (Diplomă de Bacalaureat).
Notele și activitatea din timpul anului	Cehia, Spania, Ungaria, Polonia, Slovacia, Finlanda, Suedia.
Examinare finală, notele și activitatea din timpul anului	Belgia, Danemarca, Estonia, Grecia, Cipru, Letonia, Luxemburg, Olanda, Polonia, Regatul Unit, Bulgaria
B. Cum se desfășoară examinarea	
- scris	Grecia, Cipru, Lituania, Olanda, Portugalia, Finlanda, Bulgaria
- scris și oral	Belgia, Cehia, Danemarca, Germania, Estonia (oral pentru a doua limbă străină numai), Franța, Irlanda, Letonia, Luxemburg, Ungaria, Malta (oral pentru limbi și componente practice ale unor activități – știință, artă), Olanda, Austria, Polonia, Slovenia, Slovacia, Regatul Unit (oral/examinări practice pentru unele programe), România
C. Unde se ține examinarea scrisă	

Institutul European din România – Studii de strategie și politici (SPOS 2007)

- în școală (intern)	Belgia, Cehia, Estonia, Grecia, Italia (o examinare), Olanda, Portugalia, Slovacia
- în școală cu verificare externă	Germania (în unele Landuri), Austria
- o autoritate/organism externă	Danemarca, Germania (în unele Landuri), Estonia, Grecia, Franța, Irlanda, Italia (două examinări), Cipru, Letonia, Lituania, Luxemburg, Ungaria, Malta, Olanda, Polonia, Portugalia, Slovenia, Finlanda, Regatul Unit, Bulgaria, România
D. Unde are loc examinarea orală	
- în școală (internă)	Belgia, Cehia, Danemarca, Estonia, Olanda, Polonia, Slovacia, Regatul Unit (Scoția)
- în școală cu verificare externă	Germania, Italia, Letonia, Ungaria, Austria, Regatul Unit (Scoția), Estonia, Franța, Irlanda, Letonia (pentru examinarea centralizată), Luxemburg, Malta, Slovenia, Regatul Unit, România
E. Gradul final (diploma) este acordată de:	
- numai studenților/elevilor de către profesori	Belgia, Cehia, Estonia, Spania, Ungaria, Polonia, Slovacia, Suedia, Finlanda
- de profesori care dețin un grad extern important	Danemarca (oral), Germania, Grecia, Italia (scris), Cipru (note pentru an+examinare finală), Austria, Portugalia (media), Bulgaria (notele din cei trei ani finali+examinare).
- profesorii pe baza criteriilor definite de un organism extern	Italia (oral), Letonia, Lituania, Ungaria, Polonia
- examinator extern	Danemarca (scris), Estonia, Franța (juriu), Irlanda, Letonia (pentru examinarea centralizată), Lituania (examinare centralizată), Luxemburg, Malta, Slovenia, Finlanda, Regatul Unit, România.

Note:

- În **Republica Cehă**: copiii primesc două certificate – unul cu notele din ultimul an școlar și al doilea după ce au trecut examinarea internă finală. Numai al doilea certificat permite accesul la educația terțiară.
- **Danemarca**: certificatul obținut la finalizarea gimnaziului. Acesta cuprinde și notele obținute pentru activitățile din timpul anului. Certificatele nu se eliberează dacă examinarea finală nu a fost promovată.
- **Germania**: în 7 Landuri, autoritate de supervizare a școlii setează topica pentru examinarea scrisă.
- **Estonia**: copiii primesc două certificate, unul bazat pe activitatea din anul final și rezultatele examinării interne finale; al doilea pe baza rezultatelor obținute la examinarea națională externă. Ambele dau posibilitatea continuării studiilor.
- **Italia**: potrivit reformei din 2001/2002 organul de examinare este format din toți profesorii din școală și un examinator extern;
- **Ungaria**: certificatul eliberat la terminarea gimnaziului permite accesul la educația terțiară;
- **Malta**: la anumite discipline (artă, computing, geografie, tehnologia informațiilor și sisteme de cunoștințe) certificatul final include notele obținute în cursul activității.
- **Polonia**: certificatul care permite accesul la educația terțiară este acordat pe baza examinării finale și a notelor obținute în anul final; examinarea scrisă este setată de autoritățile educației la nivel de regiune, dar profesorii sunt responsabili pentru evaluare și acordarea notelor. Celor care nu promovează examenul de maturitate li se acordă un certificat bazat doar pe notele și munca din ultimul an. În 2005 a fost introdusă examinarea externă pentru diploma de maturitate.
- **Slovacia**: După ce primesc un certificat bazat pe notele și munca din ultimul an, elevii dau un examen intern pentru a primi un certificat de terminare a școlii. Din 2005 a fost introdusă examinarea externă pentru certificatul de maturitate.
- **Finlanda**: Toți elevii primesc un certificat în care gradele/notele finale sunt acordate pe baza activității din învățământul secundar superior. Elevii care trec o examinare externă primesc certificate. Ambele certificate sunt eligibile pentru instituțiile politehnice, dar cel de al doilea este cerut pentru admiterea la universitate.

- **Regatul Unit:** Calificarea externă este acordată pentru un singur subiect de bază. Elevii sunt certificați de un organ extern independent, dar sunt guvernamental reglementate. Schemele de evaluare pentru aceste calificări variază, dar totdeauna includ un set extern și componente de piață, fie la sfârșitul cursului fie în scheme modulare, la sfârșitul fiecărui modul ca și la sfârșitul cursului. Schemele de evaluare pot, de asemenea, să includă una sau mai multe **pieșe** ale moderării externe a **course work** completate în doi ani adiționali ai cursului.

- **Bulgaria:** o nouă examinare a învățământului secundar superior a fost introdusă în anul școlar 2002/2003.

Sursa: Key Data on Education 2005, Section C, pag.305-306.

Educația terțiară (ISCED 5-6)²⁸

Începând din anul 2000, învățământul terțiar se află într-un proces de reformă, de trecere de la structura tradițională la o nouă structură/organizare adaptată cerințelor mileniului 3. Avem în vedere două „procese” fundamentale pentru Europa, „Agenda Lisabona” și „Procesul Bologna”. Conținutul fundamental al acestuia din urmă proces urmărește crearea unui sistem de educație terțiară comun ca structură pentru țările membre. Este vorba de o structură organizată pe 3 cicluri – Bachelor/licență; Masterat; Doctorat.

În analiza noastră am selectat doar câteva probleme privind: gradul/rata brută de cuprindere în învățământul superior în UE; accesul la învățământul superior; resursele acestuia și, în final câteva aspecte de management.

În ce privește **rata brută de participare**, în anul 2002 în UE15 aceasta avea valori cuprinse între 40% și aproape 90% în Suedia și Finlanda. În noile state membre, rata brută de participare are valori mai scăzute, dar înregistrează creșteri puternice. Dacă în anul 1995 rata brută de cuprindere în terțiar avea valori ce se situau între 20-55%, în 2002 limitele erau între 30-70%. Un impuls important în creșterea ratei de participare la educație și training a avut „Strategia Lisabona” cea care a imprimat noi coordonate politicilor educaționale și, chiar, a paternului de înrolare.

Tendențe asemănătoare de sporire a ratei brute de participare începând din 2000 se înregistrează și în alte țări, cum sunt de ex. **SUA, Japonia**. SUA, de exemplu, are cea mai înaltă rată de participare în ET, peste media UE, dar ușor sub cea a performerelor Europei **Suedia și Finlanda**.

Caseta nr.10

Câteva date generale.

În anul 2001/2002 la nivelul UE 25 peste 15,0% din numărul total al elevilor și studenților erau cuprinși în învățământul terțiar (ISCED 5-6): 11 țări aveau ponderi sensibil mai mari, între 16,8% în Lituania și 25% în Grecia, 21,6% în Slovacia, 21,5% în Finlanda, 21,1%; în Letonia, Bulgaria, Ungaria, Suedia și Danemarca se situau oarecum în vecinătatea mediei UE 25 – 15,1% în Danemarca, 15,5% în Ungaria și Bulgaria, respectiv 15,7% în Suedia; sub medie se aflau 6 țări – dacă facem abstracție de Malta și Luxemburg -, cu valori în jur de 12-13%, între care România, Germania și Cehia – 12,8%, Austria – 13,6%, Olanda – 14,4%.

Numărul de studenți crește continuu. În perioada 1998-2002, la nivelul UE 25 sporul relativ a fost de 16%. Recordmene în domeniu au fost noile state membre (din mai 2004), Luxemburg, Suedia și România (Cehia – 32%, Estonia – 41%, Cipru – 33%, Letonia – 57%, Lituania – 54%, Luxemburg 64%, Ungaria – 39%, Polonia – 60%, Slovenia – 46%, Slovacia – 35%, România – 61%); celelalte țări au creșteri apropiate de media Europeană, cu excepția Bulgariei în care numărul de studenți din învățământul superior este mai mic cu 12 p.p., comparativ cu 1998.

Sursa: Key Data on Education în Europe 2005, Section 5, p.146.

Tinerii în vârstă de 18-19 ani sunt în măsură mai mare cuprinși în învățământul **postsecundar neuniversitar** (ISCED 4); la grupa de vârstă de 20-24/26 ani rata de înrolare în învățământul

²⁸ În unele țări există o rețea de învățământ post secundar superior dar neuniversitar (ISCED 4), cu durate ce merg de la 6 luni – 2 ani. Absolvirea cu succes a acestor cursuri organizate pe diferite domenii, cu deosebire în educația vocațională, oferă absolvenților două tipuri de oportunități: o calificare care permite accesul imediat pe piața muncii și, respectiv, continuarea studiilor în învățământul terțiar.

terțiar are valorile cele mai mari. Acesta este o „măsură” a propensiunii pentru învățare a tinerilor în secolul 21 care, răspunde, în egală măsură, cerințelor de pe piața muncii, unor nevoi sociale, ca și aspirațiilor tinerilor. Ca atare, ar putea fi interpretată ca o **caracteristică** a transformării educației, a adaptării acesteia la noi nevoi. Menținerea sau creșterea, în alte cazuri, a unor rate brute/nete de participare la educație și training necesită **strategii pe termen lung** care să ia în considerare **factorul demografic**, respectiv cohortele de tineri care formează bazinul de recrutare al viitorilor studenți, ca și **situația, și mai ales, dinamica pieței muncii**, cererea de noi profesii și calificări, deficitul/excedentul de calificări sau profesii, **impactul liberei circulații a forței de muncă în condiții de egalitate de șanse, resursele necesare și cele disponibile**, inclusiv posibilitățile de suplimentare a acestora prin atragerea altor surse. Și, nu în ultimul rând, **competitivitatea** globală a piețelor, evident, poate înainte de toate, cea a **pieței muncii** și a **pieței educației terțiare**, iar în perspectiva zilelor noastre, a spațiului european al educației terțiare.

Rata brută de participare a femeilor în anul academic 2001/2002 este mai mare decât, de regulă, decât cea a bărbaților în aproape jumătate din țările membre ale UE, cu deosebire în Belgia, Danemarca, Estonia, Spania, Franța, Irlanda, Letonia, Lituania, Malta, Portugalia, Slovenia și Finlanda. În fapt, aceasta este continuarea și consolidarea unei tendințe apărute în anii '70. În câteva țări rata de participare a bărbaților rămâne superioară celei a femeilor după vârsta de 24 ani (Belgia, Germania, Grecia, Cipru, Austria).

În plus, diferențele între ratele de participare ale femeilor și bărbaților la educație și training descresc odată cu vârsta până la punctul în care acestea, privite virtual, dispar.

Între 1998 și 2002, **numărul de femei înrolate în educație și training la 100 de bărbați** a crescut cu **7% în UE 25**. Se înregistrează variații pe țări. În **România**, Estonia și Malta creșterea a fost mai mult decât dublă față de media UE 25 (15% >7%). Cu excepția Germaniei, în anul 2002, în medie, la **100 de bărbați** înrolați în educație și training reveneau **119 femei** înrolate în educație și training. Recordmene în domeniu sunt țările Baltice: 160 femei/100 în Estonia și Letonia, 153 în Lituania. În țări cum sunt Republica Cehă, Germania, Spania, Olanda, Austria, Slovacia, Finlanda, Bulgaria și România, raportul este sub media UE 25.

Acest trend este provocat de factori diferiți: activitatea profesională în creștere, cererea de calificări a pieței muncii ca și factori educaționali, ca de pildă dimensiunea/ponderea în creștere a femeilor care au absolvit învățământ secundar superior, și, respectiv propensiunea (cererea) mai mare pentru învățământul terțiar, completarea studiilor secundare în învățământul secundar superior neterțiar mai mari pentru femei decât pentru bărbați.

Tendința de sporire mai rapidă a ratei de înrolare a femeilor în educație și training decât cea a bărbaților, în final conduce la sporirea numărului de femei cu diplomă (graduates) la 100 de bărbați.

Analiza structurii studenților pe domenii de studii relevă caracteristici importante sub aspectul egalității de șanse și a orientării – într-o măsură semnificativ diferită – a tinerilor fete și respectiv băieți.

În primul rând, notabil este faptul că peste un sfert din numărul total al studenților (femei și bărbați) din UE 25 optează **pentru o carieră în știință și tehnologie**; diferențele pe țări se înscriu în limite extrem de largi în raport cu media UE 25 – **între 12% în Malta și 37% în Finlanda** dintre studenți urmează cursuri de **matematici, inginerie, computing, industrie prelucrătoare, construcții**. În raport cu media UE de 26%, un număr mare de țări au ponderi superioare – Germania – 29,7%, Grecia – 30,5%, Spania – 34,4%, Portugalia – 28,9%, Suedia – 28,8%, Regatul Unit – 26,4%. **România**, cu 26% se afla la nivelul mediu UE 25, având o pondere superioară unor țări ca Danemarca, Estonia, Cipru, Lituania, Olanda, Luxemburg, Polonia și Slovenia.

În al doilea rând, pe acest fundal, opțiunile femeilor merg, prioritar, spre alte domenii, fără a exclude prezența lor în domeniile de studii înaintea menționate.

Astfel, în domeniul **educației** la nivelul UE 25, femeile reprezentau 74%, în științele umaniste – 66,3%, în științele sociale – 56%, în științe, matematici, computing – 38%, în inginerie – 82,4%, în sănătate – 74,1%.

În al treilea rând, în domeniul agriculturii și medicinii veterinare, ca și în servicii, ponderile sunt aproximativ egale; în primul caz – femeile circa 48%, iar bărbații 52%, în al doilea caz atât femeile cât și bărbații aveau ponderi de aproximativ 50%.

În ce privește **accesul** la învățământul superior, **cerința minimă** în toate țările este **certificatul/diploma** de absolvire a învățământului secundar superior sau echivalentul acesteia. În cele mai multe țări există și **proceduri adiționale de admitere**: examen de admitere, stabilirea unor recorduri personale ale candidatului în diferite domenii, interviu. Asemenea proceduri sunt „impuse” în cazurile în care numărul candidaților depășește capacitatea instituției de învățământ, din cauza sistemului național „*numerus clausus*” sau pentru a avea siguranța că cei care intră dețin cunoștințele, aptitudinile și abilitățile pentru a face față programelor de studiu din domeniul respectiv (artistic, tehnic, medical).

„Procedurile de selecție și limitarea numărului de locuri disponibile contribuie semnificativ la reglarea dimensiunii populației studentești. Colorarul politic va fi acela ca sporirea populației în educația terțiară este o nevoie care se adresează și consecințelor financiare ca orice altă creștere”²⁹.

Caseta nr.11	<u>Proceduri de selecție pentru admitere</u>
Sistemul național numerus clausus : guvernul limitează numărul de locuri disponibile și exercită controlul direct asupra procedurilor de selecție. Acest numerus clausus poate fi determinat pentru toate cursurile.	
Instituțiile însăși decid procedurile de selecție pentru limitarea locurilor disponibile. Acest proces se poate baza fie pe capacitatea lor, fie pe un set de criterii stabilite centralizat. Limitarea poate privi toate sau numai anumite cursuri. Totuși instituțiile pot decide selecția studenților pe bază de abilități.	
Accesul este total nerestricționat , certificatul de absolvire a învățământului secundar superior sau echivalentul său fiind criteriul necesar și suficient. Ca urmare sunt admiși toți aplicanții.	
Sursa: Key Data on Education 2005, Section 13, p.85.	

Procedurile sunt variate, între țări există similitudini și deosebiri, cu o deschidere a evantaiului destul de mare (Macheta 5).

Macheta 5 Proceduri de limitare a numărului de locuri în Educația Terțiară (ET) 2002/2003

Țări	Limitare a nr. de locuri la nivel național/regional	Limite impuse de instituții în funcție de capacitățile lor	Selecție pe bază de abilități	Fără restricții/Acces liber
1	2	3	4	5
BE fr.	Examinare competitivă pentru toate domeniile științei veterinare (2003/2004; 2004/2005; 2005/2006)		Științe aplicate (inginerie civilă); unele domenii artistice (selecția se face pe baza unui set de abilități stabilit de instituția respectivă)	Cele mai multe cursuri

²⁹ **Eurydice-Eurostat**, (2006), Key, Data on Education in Europe, 2005, Brussels, Luxemburg; Key Data on Teaching Languages at School in Europe, (2005), Brussels, p 84.

BE de		Colegiile de formare a profesorilor. Studenții străini nu sunt înrolați în numărul total al celor care vorbesc germana, decât dacă numărul lor este mai mare de 20; 51% trebuie să fie de naționalitate belgiană		Cele mai multe cursuri
BE nl.			Unele cursuri: inginerie civilă din 1997, stomatologie, medicină, științe nautice și unele cursuri de artă. Selecția: setul de examen se stabilește de instituție sau de guvern	Cele mai multe cursuri
CZ	Guvernul stabilește numărul de locuri bugetare, iar instituțiile iau decizia finală asupra numărului de locuri disponibile	Toate cursurile (selecția se face de instituții pe baza rezultatelor obținute la examenul din secundarul superior și la examenul de intrare)		
DK	Medicină și educație	Cele mai multe cursuri. Selecția: se face de instituții; cerințe specifice relativ la cunoștințele prioritare; dacă nr. de aplicanți depășește nr. de locuri selecția se face pe baza rezultatelor școlare și experiența relevantă de la munca precedentă	Jurnalism, foto-jurnalism, film, muzică	
DE	În general nu există „numerus clausus”, dar există o procedură supra-regională de selecție pentru câteva domenii de studii (ca medicină) bazate pe un interstate agreement între landuri. Selecția: media notelor în Abitur; perioada de așteptare între Abitur și, aplicație, criterii sociale – în jur de 20% din locuri alocate de către universități însăși; selecția pe bază de abilități, motivație sau alte criterii speciale.	Aproape toate facultățile (selecția: instituția, în general pe baza mediei notelor în Abitur și perioada petrecută așteptând între Abitur și aplicație. În cursurile care sunt limitate la nivel federal, în jur de 20% de locuri pot fi alocate de universități. Selecție pe bază de abilități motivație sau condiții specifice	Cursurile de artă, sport; selecție pe bază de aptitudini, teste.	Cele mai multe cursuri universitare
EE	Numărul de locuri subvenționate de stat se stabilesc la nivel central	Toate cursurile (selecția pe baza rezultatelor în învățământul secundar superior. Examinare de stat sau procedură de admitere stabilită de instituție.		
EL	Toate cursurile Selecție: examen național		Anumite cursuri: artistice, lingvistice, muzicale, sport, arhitectură și	

			colegii militare	
ES		Toate cursurile Selecția pe baza rezultatelor la examenul național	Unele cursuri: artă, translație și interpretare, educație fizică; selecția pe bază de test de aptitudini în relație cu examenul național	
FR	Medicină, odontologie, farmacie, discipline paramedicale Selecția: examinare competitivă organizată de fiecare instituție	Aplicabile câtorva cursuri generale în unele instituții. Selecția: prioritate studenților în academie cu „numerus clausus” pentru rest	Unele cursuri (IUT, CPGE etc.). Selecția: instituția pe baza performanțelor școlare și a interviului	Cursuri universitare generale
IE	Medicină, stomatologie, medicină veterinară, educație/profesori, cursuri care conduc la acordarea de Bachelor în Educație (locuri limitate pe baza capacității cursului cu un an adițional „numerus clausus” pentru medicină și educație	Toate cursurile. Selecția se face de către instituție pe baza rezultatelor din învățământul secundar superior		
IT	Cursuri în medicină, stomatologie, medicină veterinară, arhitectură. Diploma la cursurile pentru care există un element prescris sau practic în training (cursurile care duc la profesii din sănătate) cursuri de educație pentru învățământul primar, nr. de locuri și criteriile de selecție sunt stabilite de guvern; selecția organizată de instituții.	Anumite cursuri universitare și programe de educație și training în artă și muzică	Educație și training în domenii artistice și muzică	Cele mai multe cursuri universitare
CY		Toate cursurile universitare Selecția: examen de admitere monitorizat de Ministerul Educației și Culturii		
LV	Nr. de locuri subvenționate de stat decis la nivel central	Toate cursurile. Selecția se face de către instituție pe baza performanțelor de la examenul de admitere sau rezultatele obținute la examen în educația secundară superioară	Anumite cursuri în artă, muzică; selecție pe baza unui examen și a testului de aptitudini	
LT	Instituția stabilește nr. de	Toate cursurile; selecția pe	Anumite cursuri	

	locuri subvenționate de stat care sunt avizate/aprobate de Ministerul Educației și Științei	baza rezultatelor din secundarul superior	– limbi, artistice și muzicale, juridice, computer (computer science); selecția se face de instituția pe baza rezultatelor din secundarul superior și a unui test de aptitudini	
LU	Profesorii din învățământul pre-primar și primar			Toate cursurile
HU	Guvernul fixează numărul locurilor subvenționate de stat	Toate cursurile; selecția în instituții		
MT		Toate cursurile; selecția este făcută de instituția pe baza unor cerințe generale de admitere și notele specifice la examenul în MATESEC; se iau în considerare resursele disponibile		
NL	Anumite cursuri nr. de locuri se decid de către guvern în fiecare an (cursuri universitare – cursuri – related grota)	Anumite cursuri (cota instituțională), iar în educația terțiară profesională (nu există cotă instituțională) – selecția la nivel de instituții	Pentru anumite cursuri unul până la patru combinații de subiecte sunt cerute abilități: cultură și societate, economie și societate, știință și sănătate; știință și tehnologie. Selecția: decizie la nivel național	Toate cursurile cu toate cele 4 combinații permise.
AT		Toate cursurile non-universitare (post secundar superior dar nu terțiar)	Toate cursurile universității der klinste; selecția: test de aptitudini și cursuri universitare de sport	Cele mai multe universități
PL	Cursurile la medicină sunt limitate de Ministerul Sănătății	Toate cursurile; selecția în instituții, pe baza unui examen de admitere (scris și oral), un interviu, un test de aptitudini, rezultatele finale din secundarul superior din certificatul de absolvire.		
PT	Numărul de locuri este stabilit de instituții și aprobat de guvern	Toate cursurile au un „numerus clausus” fixat de fiecare instituție în funcție de capacitatea sa. Totuși instituțiile stabilesc numărul de cereri minime de admitere pentru diferite cursuri. Selecția: examen național competitiv, cu certificat de absolvire a secundarului superior; numărul candidaților pot fi peste numărul cerut de fiecare instituție.	Pentru unele cursuri (inclusiv de formare a profesorilor); selecție făcută de instituții pe bază de examen	
SI	Nr. de locuri stabilit de instituții cu aprobarea	Toate cursurile; selecția în instituții pe baza rezultatelor	Unele cursuri; selecție pe bază	

	guvernului	finale din secundarul superior sau rezultate într-un domeniu specific	de test de aptitudini	
SK		Toate cursurile. Selecție în instituții pe baza unui examen de admitere		
SE	Nr. maxim de admiși nu este limitat, dar există o limită pentru suportul financiar. Cota celor care vor obține diploma (graduate quotes) este fixată de guvern	Toate cursurile; selecție în instituție; cerințe specifice privind cunoștințele anterioare; dacă nr. de aplicanți depășește numărul de locuri; selecția se face pe baza rezultatelor școlare și rezultatelor obținute la testul universitar național, alte teste, experiența în muncă.		
UK ENG WLS/N IR	Fiecare instituție stabilește nr. de locuri în colaborare cu autoritățile care asigură suportul financiar. Nu există nici o limită a nr. de studenți, cu excepția medicinei, stomatologiei, formare inițială a profesorilor pentru care se stabilesc cote	Toate cursurile. Selecția se face de instituții		
UK SET	Fiecare instituție stabilește nr. de locuri	Toate cursurile. Selecția se face de fiecare instituție		
BG	Nr. de locuri este fixat la nivel central; selecția se face de către instituții în funcție de nr. de locuri alocat centralizat			
RO	Nr. de locuri subvenționate se stabilește de stat la nivel central	Toate cursurile; selecție făcută de instituții pe baza rezultatelor obținute la examenul de admitere după absolvirea învățământului secundar superior	Pentru anumite cursuri în artă, muzică, sport, arhitectură, examenul de admitere include teste de aptitudini eliminatorii	

Sursa: Key Data on Education 2005, pag.336-339.

În concluzie, informațiile din machetă relevă caracteristici importante în ce privește procedurile de admitere în educația terțiară. Înainte de toate, certificatul de absolvire a secundarului superior, **condiție minim necesară** în toate cazurile, nu totdeauna este și una suficientă; a **doua**, este adevărat procedurile de admitere sunt variate, dar marea majoritate a țărilor le combină; a **treia** la nivel național sau, după caz, regional, instituțional, se au totdeauna în vedere cel puțin două criterii simultan, capacitatea de cuprindere și suportul financiar pe de o parte, situația de pe **piața muncii**, pe de alta. În fond este vorba de un proces continuu de **marketing educațional al pieței muncii** – evident cu diferențe pe țări – pentru a identifica: a) nevoile viitoare de calificări și/sau competențe, b) deficitul de calificare în anumite profesii sau domenii și c) excedentul de calificări în altele. Acesta tinde, cu deosebire în cazul procesului Bologna – să devină un factor și o practică esențială de realizarea unei convergențe performante între cele două piețe – cea a muncii și cea a educației.

I.4. Resurse pentru educație (financiare și umane)

Cheltuieli pentru educație. Dimensiuni. Structură. Cost unitar anual elev/student

Cheltuielile publice totale pentru educație (ISCED 0 – ISCED 6) la nivelul UE25 oscilează de o bună bucată de vreme în jurul a **5% din PIB și/sau din venitul național brut**. În 2001, de exemplu, media UE25, a fost de 5,1% atât pentru PIB, cât și pentru venitul național brut. Mai mult, tot la nivel european există o **stabilitate** a acestei ponderi de mai bine de 10 ani.

Pe țări, variația este mare, chiar dacă în cea mai mare parte a țărilor membre, ponderea cheltuielilor publice pentru educație se situează între 5-6%. În acest cadru se disting trei grupe de țări. **Prima** grupă include **Danemarca, Suedia și Finlanda** cu ponderi sensibil superioare mediei UE25, respectiv 8,5% (DK), 7,2% (SE), 6,2 (FR); a **doua** grupă include țările cu ponderi ale cheltuielilor publice în PIB/VNB între 5-6%, cum sunt: **Belgia** (6.1%), **Estonia** (5,5% și respectiv 5,8%), **Franța** (5,7%), **Lituania** (5,9% și 6%), **Letonia** (5,5%), **Olanda** (5,0%), **Austria** (5,8% și 5,9%), **Polonia** (5,6%), **Portugalia** (5,6%). A **treia** grupă, țări cu ponderi inferioare mediei UE25, respectiv cu proporții în PIB mai mici de 5%, cu variații între **3,3%-România, 3,5/3,6%-Bulgaria și 4,7%-Regatul Unit**. În această grupă se regăsesc și **Cehia** cu 4,2%/4,3%, **Germania** cu 4,6%, **Grecia** cu 3,9%, **Irlanda** cu 4,3% ș.a.³⁰.

În al doilea rând, se remarcă pe țări mari variații de la un an la altul. Între 1995 și 2001, variațiile de la un an la altul, în multe țări au fost mai mari de 10%. În Irlanda și Slovacia scăderea relativă a cheltuielilor publice pentru educație în PIB a fost, de exemplu, de 1,8%. În schimb, în Grecia și Cipru au sporit cu 30%, în timp ce Danemarca, Lituania și Portugalia se încadrează în variația medie de 10%.

Cheltuielile publice pentru educație în totalul cheltuielilor publice a fost în 2001 de 10,8% la nivelul UE 25. În marea majoritate a țărilor **investițiile în educație** au reprezentat peste 10% din cele totale. Dintre acestea reținem: Danemarca – 15,4%, Estonia – 14,8%, Irlanda – 12,9%, Letonia – 15,3%, Lituania – 16,9%, Portugalia – 12,8%, Finlanda – 12,7%, Suedia – 12,8%. Numai în câteva țări: Republica Cehă, Grecia, Slovacia și România, acestea au fost mai mici, în jur de 8%.

Cât privește structura cheltuielilor pe niveluri de educație notăm că **o treime din total sunt destinate învățământului secundar**; acesta primește între **34%-63%** din fondurile destinate educației. Așa de pildă în Republica Cehă, Germania, Franța, Italia, Letonia și Slovacia nivelul cheltuielilor pentru învățământul secundar este de 50% și peste din fondurile publice totale. Evident, diferențele pe țări depind în principal de: durata învățământului secundar și de rata brută de înrolare.

Costul unitar elev/student este un indicator semnificativ care măsoară eforturile financiare făcute pentru susținerea educației fiecărui elev sau student care frecventează școala cu timp complet³¹(Tabel 1).

Sigur, valoarea acestui indicator variază foarte mult de la o țară la alta și în interiorul fiecăreia pe forme de învățământ. Pentru început trei sublinieri ni se par relevante:

- a. costul sporește pe măsură ce se trece de la un nivel inferior la altul superior de educație;
- b. costul unitar este sensibil mai redus în țările nou intrate în UE decât în UE 15, cu excepția Ciprului și a Maltei;
- c. în interiorul acestor două grupe de țări variațiile pe țări sunt considerabile: de la 1-3 ori; **3359 PPS euro în Grecia și 9964 euro PPS în Luxemburg**; în cel de al doilea grup sunt mult mai mici – **1917 euro PPS în Slovacia**, respectiv **3052 euro PPS în Ungaria**.

³⁰ **Eurydice-Eurostat**, (2006), Key, Data on Education in Europe, 2005, Brussels, Luxemburg; Key Data on Teaching Languages at School in Europe, (2005), Brussels

³¹ Indicatorul se exprimă în mii euro PPS.

Tabel 1 Costul mediu anual al unui elev/student din instituțiile publice (ISCED 0 – ISCED 6), în mii euro PPS, total și pe niveluri de educație, 2001

Nr. crt.	Țara	Cost unitar mediu total	ISCED 1	ISCED 2-4	ISCED 5-6
1.	Belgia	7,2	5,6	7,9	10,7
2.	Cehia	2,9	1,7	3,1	5,1
3.	Danemarca	8,0	4,7	7,8	13,7
4.	Germania	5,2	3,9	4,6	9,8
5.	Estonia	2,0	1,7	2,4	5,4
6.	Grecia	3,4	2,4	3,3	3,9
7.	Spania	5,4	4,3	5,8	7,1
8.	Franța	6,4	4,5	8,1	8,0
9.	Irlanda	5,0	3,4	4,8	9,3
10.	Italia	7,0	6,3	7,6	7,7
11.	Cipru	5,7	4,0	6,7	16,8
12.	Letonia	2,3	2,0	2,2	3,0
13.	Lituania	2,0	...	1,7	3,2
14.	Luxemburg	9,7	7,4	10,6	...
15.	Ungaria	3,1	2,3	2,5	6,9
16.	Malta	3,7	2,9	3,7	6,3
17.	Olanda	5,9	4,5	5,9	12,0
18.	Austria	7,7	6,3	7,4	10,8
19.	Polonia	2,3	2,3	1,6	3,6
20.	Portugalia	5,5	4,1	5,8	6,8
21.	Slovenia	...	...	...	...
22.	Slovacia	1,9	1,2	1,8	4,9
23.	Finlanda	5,8	4,3	6,1	9,1
24.	Suedia	6,0	5,8	6,2	13,8
25.	Regatul Unit	5,5	4,1	5,3	9,7
26.	Bulgaria	1,3	1,0	1,1	2,4
27.	România	1,1	0,7	1,2	3,5

Note:

Danemarca și Italia: nu includ ISCED 4;

Estonia: Cheltuielile private sunt doar parțial incluse;

Franța: Fără departamentele de peste mări;

Letonia, Olanda și Regatul Unit: Cuprinde cheltuielile pentru instituțiile publice și pentru cele private;

Lituania: Cheltuieli pentru instituțiile publice și pentru cele private;

Luxemburg: Nu include cheltuielile ISCED 5 și ISCED 6;

Malta și Portugalia: Numărul în echivalent timp complet este estimat pe baza prezumției că acesta este egal cu numărul celor înrolați cu timp complet plus ½ din numărul celor cu timp parțial;

Portugalia: Cheltuielile la nivel local nu sunt incluse. Copii din pre-primar (ISCED 0) nu sunt incluși.

Cheltuielile anuale pe elev/student în instituțiile din sectorul-public măsoară cât cheltuiește pentru o persoană cuprinsă în educație administrația centrală, regională și locală, gospodăriile (familia) și alte entități private (sectorul de afaceri și organizațiile non-profit). Cheltuielile anuale cuprind cheltuielile pentru personal, cele curente și cheltuielile pentru capital.

Indicatorul este calculat prin împărțirea cheltuielilor anuale cu numărul de elevi/studenți echivalent timp complet.

Costul mediu anual al unui elev/student este exprimat în termenii **puterii de cumpărare standard PPS** în euro.

Sursa: Key Data on Education în Europe 2005, pag. 169.

Caracteristic, de asemenea, este faptul că, cheltuielile publice elev/student din instituțiile de educație aparținând sectorului public sporesc odată cu creșterea PIB/capita în majoritatea țărilor membre ale UE. Astfel, în toate țările, cu excepția Irlandei, Slovaciei și României **cheltuielile totale de educație/elev/student, reprezintă peste 20% din PIB/capita al fiecărei țări**. Iar, țări ca Belgia, Danemarca, Italia, Cipru, Austria, Portugalia cheltuiesc mai mult comparativ cu dimensiunea și dinamica PIB/capita: **Danemarca – 31%; Cipru – 32,4%; Austria - 30,5%; Portugalia – 34,5%**. În schimb România și Slovacia (19,5% și respectiv 19,1%).

Sursele private pentru educație – toate nivelurile de educație combinate – dețin o poziție marginală în raport cu cele publice: 10,8% la nivelul UE 25; pe țări nivelul minim este în Portugalia 1,5%, iar cel maxim în Cipru – 18,8%.

Referitor la structura cheltuielilor publice de educație din instituțiile din **sectorul public** pe grupe de cheltuieli, următoarele remarci se impun reținute: a) cheltuieli curente³² depășesc **85% din totalul cheltuielilor** pentru sectorul public în marea majoritate a țărilor; în **Grecia și Luxemburg** ponderea acestora este sub 80%. Cea mai mare parte a cheltuielilor curente este alocată cheltuielilor de personal: **în medie 72% la nivel UE 25, cu ponderi mai ridicate în Belgia, Cipru, Lituania, Malta și Portugalia**. În fine, **cheltuielile de capital** (investiții în echipamente, materiale didactice etc.) se mențin reduse: 8% media UE 25, cu variații cuprinse între un **minim de 2,3% în Belgia** și maxim de **19% în Grecia**. **În România cheltuielile curente totale 90,5%, din care cele pentru personal – 66%, iar cele de capital 8,5%.**

Resurse: Formarea profesorilor

Profesorul reprezintă principalul agent educativ. Nivelul său de competență, calitatea muncii sale se reflectă – sub aspecte dintre cele mai diverse – în **calitatea pregătirii școlare**, în formarea unor aptitudini, abilități, valori etice și civice ale populației școlare. Iar mai târziu, în performanțele economice, creative, inovative, participative.

Profesia de **profesor** reprezintă circa 2% din populația activă din țările membre ale UE; ponderea cea mai mare este deținută de femei, iar vârsta majorității profesorilor este de 40 ani și peste. Numărul și ponderea femeilor care, în calitate de profesori, lucrează în educație și training descreește comparativ cu nivelurile anterioare (ISCED 1,2,3).

În Europa, pregătirea inițială a profesorilor se face de regulă la nivelul *învățământului terțiar, fie în universități, fie prin programe de educație nonuniversitare*.

În general, se disting **două** modele de pregătire inițială a profesorilor: „**modelul concurent**” și „**modelul consecutiv**”.

Modelul concurent include două componente: a. cursuri care acoperă, prin conținutul lor, **educația generală** și o serie de **studii pe unul sau mai multe subiecte specifice**; b. componenta profesională se adresează unor cursuri dedicate **formării calificării de profesor** (teaching skills) și, respectiv școlii în care acesta își va găsi un loc de muncă, un plasament.

De regulă, pregătirea teoretică și practică a profesorilor poate fi făcută în același timp sub forma cursurilor generale.

Modelul consecutiv, spre deosebire de cel concurent, desparte în timp cele două tipuri de educație teoretică și, respectiv practică. Astfel, în prima perioadă de studii se pune accent pe educația generală teoretică. Educația practică, profesională se face într-o a doua etapă, după încheierea educației prin modelul concurent.

Învățământul secundar superior acordă certificate în care sunt incluse calificările cerute pentru continuarea educației în **modelul concurent**; în același timp, în unele cazuri eliberează certificate de aptitudini pentru educația terțiară.

În **modelul consecutiv**, studenților care doresc să primească educație terțiară într-un domeniu anume de studii universitare li se deschide oportunitatea de a obține o diplomă profesională pentru a exercita profesiunea de profesor (post-graduate professional teacher training).

Până la urmă deosebirea esențială dintre cele două modele rezidă în faptul că: în **modelul concurent** studenții decid să devină profesori odată cu intrarea lor în universitate sau altă instituție de educație și training; în **modelul consecutiv**, decizia de a deveni profesor este luată după încheierea primului stagiu al educației superioare.

³² Cheltuielile curente includ: remunerarea personalului și costurile asociate acesteia și alte cheltuieli curente cum sunt: întreținerea clădirilor, echipamente și materiale școlare, bunuri și servicii operaționale (31, p.181).

În țările europene profesorii pentru **învățământul preșcolar și primar** sunt pregătiți în conformitate cu exigențele **modelului concurent**.

Pentru **învățământul secundar general**, de asemenea, **modelul concurent** este cel mai răspândit; există însă și cazuri/opportunități ale unor posibile opțiuni pe parcurs utilizându-se, în acest caz, modelul **consecutiv**, după cum există cazuri în care doar **modelul consecutiv** se folosește (Spania, Franța, Italia, Cipru și Bulgaria). Modelul consecutiv este folosit în mai mare măsură pentru pregătirea profesorilor care vor lucra în domeniul **învățământului secundar superior**. Profesorii din acest tip de educație sunt pregătiți prin **modelul concurent** în Germania, Republica Cehă, Polonia, Slovacia și **România**. De asemenea, anumiți profesori din Irlanda, Malta, Portugalia și Regatul Unit sunt formați potrivit normelor **modelului concurent**. În fine, în Finlanda, Lituania și Slovenia majoritatea profesorilor din educația secundară inferioară și din cea superioară sunt pregătiți tot prin **modelul concurent**.

Caseta nr.12

Modalități de formare a profesorilor în diferite țări (ISCED 0 - 3)

În **educația preșcolară**, formarea inițială se realizează în cele mai multe cazuri în educație și training. În **Republica Cehă și Slovacia** sunt utilizate două forme: una în care formarea se face în învățământul secundar superior și a doua la nivel universitar;

În **Austria**: învățământ secundar superior sau secundar superior non terțiar (ISCED 4)

În **Franța, Cipru, Regatul Unit** formarea inițială a profesorilor pentru învățământ preșcolar și primar este aceeași. Sistemul se aplică și în **Irlanda și Olanda**, cu sublinierea că aici nu funcționează separat educația pre-primară (este inclusă în învățământul primar). Durata studiilor pentru învățământul pre-primar variază pe țări: 3-4 ani, inclusiv o calificare finală la locul de muncă. Dar, există o serie de țări în care durata este mai lungă (cinci ani) în **Franța și Polonia** (una sau mai multe posibile filiere), **Regatul Unit**; în **Malta** este mai scurtă - 2 ani;

În **Austria**, durata este de doi ani în învățământul post secundar (ISCED 4) și de 5 ani în învățământul secundar superior.

Învățământul primar, în majoritatea țărilor, profesorii pentru acest nivel se pregătesc în universități (ISCED 5A). În **Belgia, Luxemburg, Austria și România** sunt, inițial, formați în învățământul terțiar neuniversitar (ISCED 5 B). În Lituania și Polonia se folosesc ambele forme de pregătire.

Durata pregătirii depinde de nivelul provizioanelor. Există totuși o serie de norme minime, de regulă stabilite la nivel național: 3 ani în cazul în care profesorii sunt pregătiți în **educația terțiară neuniversitară** (ISCED 5 B) (în instituții specializate); cu excepția Lituaniei peste 40% din timp este dedicat instruirii profesionale în **Belgia (Comunitatea franceză și cea flamandă) și în România**; în **Luxemburg** – 90%.

Durata este de 4 ani în cazul pregătirii profesorilor prin universități (ISCED 5 A); în acest caz parte dedicată trainingului variază între 13-70%, cele mai mari proporții se găsesc în **Irlanda, Ungaria, Malta, Finlanda și Slovenia**, iar printre cele mai scăzute în Franța și Polonia. **Germania**, în raport cu celelalte țări pare a constitui o excepție: trainingul profesional reprezintă 52% din durata totală a studiilor de 5 ani și jumătate.

Învățământul secundar: pregătirea inițială a profesorilor pentru învățământul secundar inferior se realizează la nivel universitar (ISCED 5 A); în unele țări – Belgia, Austria – absolvenții învățământului terțiar non universitar (ISCED 5 B) își pot exercita profesia în învățământul secundar inferior. Un număr mare de țări au introdus în mod obligatoriu o perioadă finală de training la locul de muncă. Durata pregătirii este de 4-5 ani cu excepția Belgiei și Austriei. De regulă pregătirea se face după „modelul concurent”.

Învățământul secundar superior. La acest nivel pregătirea inițială a profesorilor se face în universități (ISCED 5A); durează, în general, 5 ani; 10 țări oferă scurte perioade de training. Indiferent dacă pregătirea se face după regulile „modelului concurent” sau ale celui „consecutiv” proporția trainingului teoretic și a practicii profesionale include o fază de calificare la locul de muncă, care, de obicei nu este mai mare de 30% din timpul total – pe țări acesta oscilează între 14-30%.

Dezvoltarea profesională continuă – este obligatorie în 15 țări și regiuni europene. Dar, profesorii nu au obligația explicită de a se angaja în toate formele EC/EP. De regulă, EC/EP este limitată la un anumit segment de timp anual în care profesorii – pe baze voluntare – pot beneficia de educație continuă.

În Spania, Polonia, Portugalia, Slovenia aceasta **nu** este obligatorie, dar este legată de progresul în carieră: promovări, salarizare, premii, credite etc.

Sursa: Eurydice-Eurostat, (2006), Key, Data on Education în Europe, 2005, Brussels, Luxemburg; Key Data on

Teaching Languages at School în Europe, (2005), Brussels, pag.203-214. **Notă:** Informațiile privind durata pregătirii se referă la anul academic 2002/2003, în speță cele care privesc educația terțiară a profesorilor. Aplicarea în țările membre UE 25/27 a reglementărilor care derivă din „Procesul Bologna” schimbă datele problemei. Ca atare, ele au doar o valoare informativă.

Cât privește personalul didactic din învățământul superior. Înainte de toate menționăm că acesta este format exclusiv prin educație terțiară universitară. La intrare în sistem și, pe parcurs, la promovarea a diferitelor rute și/sau grade profesionale se folosesc în toate țările un **set de criterii și condiții care se cer cumulativ întrunite.** Și anume:

- diploma de absolvire a Universității și specialitatea, inclusiv complementul de diplomă (aceasta este condiție necesară și suficientă) la intrarea în sistem (junior professor);
- diplomă/certificat de master, de asemenea în domeniul de specialitate pentru promovarea în trepte/superioare ale ET;
- diplomă de doctor în știință (PhD) obținut pe baza unei teze de doctorat pe un subiect științific de mare interes, susținută public și avizată de o comisie de înaltă competență; este criteriul fundamental pentru a promova ca **profesor universitar**; în același timp, ca un criteriu adițional se cer lucrări de cercetare științifică cu contribuții originale, fie că sunt din domeniul științelor fundamentale, fie din cel al științelor aplicate; capacitate de a iniția și conduce proiecte de cercetare; experiență profesională recunoscută; diseminarea rezultatelor cercetării în cadrul cursurilor pe care le susțin. De reținut este și faptul că **răspunderea de a conduce doctoratul, de a fi consultanți revine doar profesorilor universitari acreditați în acest scop** (34).

Managementul personalului

În cele mai multe țări membre se aplică un set coerent de criterii pentru a desemna o persoană în calitate de conducător (director) al unei instituții de învățământ. Între acestea, se disting: experiență profesională în procesul de învățământ, experiență administrativă/managerială, instruire profesională specială, calități morale, stare de sănătate.

Caseta nr.13

Precizări noționale.

„**Conducător/manager/administrator de unitate școlară**” este definit ca persoana care singur sau împreună cu consiliul de administrație este responsabil cu managementul/administrația școlii (a respectivului consiliu dacă este cazul). În funcție de condiții concrete inclusiv reglementării legale, poate, de asemenea, avea și responsabilități educaționale (acestea pot conține activități/sarcini de instruire, simultan cu alte responsabilități pentru funcționarea generală a instituției cum ar fi graficul de lucru, implementarea curriculumului, decizii privind materialele și metodele utilizate, evaluarea profesorilor și a performanțelor lor) și/sau responsabilități financiare, adesea limitate la responsabilitatea de administrare a resurselor alocate.

„**Experiența profesională în procesul de învățare**”³³ se exprimă printr-un anumit număr de ani de muncă profesională la clasă în calitate de profesor. În general, 3-5 ani de experiență profesională în calitate de profesor sunt necesari pentru a aplica pentru postul de director. Totuși comportamentul țărilor vis á vis de această cerință este variabil – cel puțin un an în Republica Cehă până la 13 ani în Cipru.

„**Experiență administrativă**” este acea experiență obținută, de exemplu, în calitate de director/administrator adjunct.

„**Special inițial training**” este trainingul specific pentru funcția de conducător al instituției care se face în afara educației inițiale și calificării ca profesor. Aceasta poate fi doar luată în considerare în cazul în care candidatul la post este deja calificat pentru această funcție. În funcție de circumstanțe, trainingul poate fi realizat anterior depunerii aplicației pentru un post de conducător/director de școală sau poate fi introdusă în procedurile de

³³ În prezent (2005) numai 3 țări – Luxemburg, Olanda și Suedia nu stipulează în mod oficial vreo cerință privind experiența profesională în procesul de învățare. Practic, însă nu poți deveni director de școală dacă nu ai și experiență în calitate de profesor.

recrutare sau pe parcursul unui sau mai multor ani după angajarea pe post, cu contract temporar. Deci poate fi oferit/furnizat înainte sau după desemnarea/numirea pe post. Scopul acestui training specific este înzestrarea cu calificările cerute pentru a-și putea îndeplini datoriile. Nu poate fi confundat cu formarea continuă.

Selecția finală se face pe bază de concurs, interviu etc.

Sursa: Key Data on Education în Europe 2005, section D, p.250.

În aproape toate țările prin documente oficiale se stabilesc criteriile/cerințele cărora trebuie să le răspundă cei care doresc să se implice în managementul instituțiilor școlare. Evident criteriile menționate se aplică în sectorul public cu prevalență (Macheta 6).

Macheta 6 Țările care cer o perioadă minimă obligatorie de training inițial pentru ca o persoană să fie desemnată pentru ocuparea postului de director în învățământul primar și în cel secundar general, 2002/2003

Țara	Nr. de zile/ore	Înainte de numire	Țara	Nr. de zile/ore	Înainte de numire	Țara	Nr. de zile/ore	Înainte de numire
Belgia Fr.	12 zile	●	Italia	160 ore	○	Polonia	200 ore	●
Estonia	(a)160 ore; (b)240 ore	●	Letonia	20-28 ore	○	Portugalia	un an	●
Spania	variabil	●	Malta	un an	●	Slovenia	144 ore	●
Franța	70 zile	●	Austria	6 module (aprox.30 zile)	○	Finlanda	320 ore	●

● înainte de numire; ○ după numire.

Sursa: Key Data on Education în Europe 2005, Section D, p. 249 și 251.

Calitatea sistemului de educație este cel mai adesea monitorizată și evaluată, așa cum deja am arătat în paragrafele anterioare. Evaluarea este **internă, externă sau combinată**. Sunt evaluate, de asemenea rezultatele obținute de elevi/studenti la examenele externe sau la teste; acestea servesc și pentru a evalua calitatea profesorilor.

Multe dintre țările membre au stabilit **criterii standardizate** de evaluare a sistemelor de educație, după cum în multe țări examinările externe pentru certificare sunt utilizate pentru caracterizarea sistemului lor de educație. **Oricum testele externe specifice monitorizării sistemului de educație au o importanță în creștere în Europa.**

Rolul părinților în managementul educației este, încă, **modest, destul de limitat**. În ce privește alegerea școlii deși teoretic este liberă, în realitate se lovește de multe restricții.

Părinții au totuși un **rol consultativ semnificativ în organele colective de conducere ale școlii, respectiv în consiliile de administrație, ca și în organismele naționale de management al educației**. În UE15, există **cel puțin** un organism central de management al educației la care părinții participă alături de alți actori principali. În **noile state membre**, dimpotrivă **părinții nu sunt incluși** în organismele naționale/centrale de management al sistemului de educație.

Care sunt **organismele** și ce **răspunderi** le revin în țările membre ale UE în materie de **management al educației**. Câteva remarci, fără a face referire la fiecare țară:

○ De regulă la nivel național principala autoritate căreia îi revin responsabilități este **Ministerul Educației**³⁴ - *în calitate de reprezentant al guvernului - are responsabilități de management și administrare referitoare la coordonarea și administrarea SNE, elaborare de strategii/planuri multianuale de dezvoltare a educației și a cercetării științifice universitare: stabilirea criteriilor minime standard privind evaluarea și certificarea elevilor/studentilor, a*

³⁴ Denumirea acestuia diferă – în unele țări Ministerul Educației și Culturii, în altele, Ministerul Educației și Cercetării sau Ministerul Educației, Științei și Culturii, Ministerul Educației, Tineretului și Științei, Ministerul Științei și Afacerilor Religioase etc.

profesorilor, a instituțiilor de învățământ, veghează la asigurarea coerenței reglementării sistemului de diplome, coordonarea planurilor naționale de educație și cercetare științifică cu cele din UE. În cele mai multe țări asigură suportul financiar pentru educația preuniversitară. Alături de acesta și alte ministere au responsabilitate în domenii specifice ale educației (vocaționale în principal), cum sunt: **Ministerul Științei, Tehnologiei și Inovației; Ministerul Afacerilor Culturale; Ministerul de Externe** ș.a.

○ **Consiliul, respectiv Conferința Anuală a Rectorilor**³⁵ are responsabilități în ce privește managementul și administrarea universităților și instituțiilor de învățământ superior; aplicarea autonomiei universitare prin decizii corecte și echilibrate; politica de dezvoltare a ET; numirea/alegerea rectorului în cadrul fiecărei universități de către consiliul/senatul universității. Iar, în această perioadă, implementarea procesului Bologna, aplicând principiile generale la contextul național, astfel încât să se încadreze și contribuie la realizarea spațiului European al calificărilor. Asemănător consiliului rectorilor/președinților de universități în unele țări funcționează consiliul Școlilor de Înalte Studii din diverse domenii (inginerie, administrație etc.), având responsabilități similare.

○ **Diferite consilii sau instituții independente** cu sarcini speciale pe anumite componente importante ale procesului de educație și formare a resurselor umane (Danish Education Institute – cu sarcini de coordonare și implicare/intervenție în procesul de **evaluare** la toate nivelurile de învățământ; institute care se ocupă de coordonarea planurilor/programele naționale cu cele ale UE).

1.5. Procesul Bologna.

Procesul Bologna – lansat prin Declarația din 1999, desemnată de 29 de țări³⁶ la un an distanță față de Declarația de la Sorbona³⁷ este *răspunsul concret al mediului academic la provocările economico-sociale, la frontiera dintre milenii, fiind orientat spre viitorul Europei și al cetățenilor ei.*

Deja este recunoscut faptul că, construirea Europei bazată pe cunoaștere este un factor de „neînlocuit” pentru creșterea economică și dezvoltarea umană. În al doilea rând, este un instrument de consolidare și îmbogățire a cetățeniei europene active; un instrument de înarmare/dotare a cetățenilor cu competențele necesare pentru a face față schimbărilor în noul mileniu împreună cu recunoașterea și împărtășirea valorilor în spațiul social și cultural comun.

Ideea creării spațiului european al educației secundare a fost lansată pentru prima dată la reuniunea de la **Sorbona** de către miniștrii educației din Franța, Germania, Italia și Marea Britanie. „O zonă europeană deschisă a învățământului superior aduce cu sine o mulțime de avantaje, în condiții de respectare a diversității, dar presupune eforturi continue în vederea înlăturării barierelor și pentru dezvoltarea unei rețele de învățământ care să stimuleze mobilitatea și o cooperare tot mai strânsă.”

³⁵ În unele țări (Belgia, Germania) funcționează consilii ale rectorilor la nivelul comunităților – franceză, flamandă, olandeză – sau/și la nivelul landurilor), după același principiu de autonomie funcționează și ministere separate în aceste comunități/landuri cu responsabilități la nivelul teritoriului pe care-l administrează.

³⁶ Austria, Belgia (Comunitatea franceză și cea flamandă), Bulgaria, Republica Cehă, Danemarca, Estonia, Finlanda, Franța, Germania, Grecia, Ungaria, Islanda, Irlanda, Letonia, Lituania, Luxemburg, Malta, Olanda, Norvegia, Polonia, Portugalia, **România**, Republica Slovacă, Slovenia, Spania, Suedia, Confederația Elvețiană, Regatul Unit.

³⁷ În Declarația de la Sorbona se subliniază/accentuează rolul central al universităților în dezvoltarea dimensiunii culturale a Europei; pune accent pe crearea spațiului European al Învățământului Superior ca un instrument – cheie pentru promovarea mobilității cetățenilor și a employabilității lor, ca și pe dezvoltarea globală a continentului european.

Această idee valoroasă și benefică pentru cetățenii Europei s-a concretizat în „Declarația de la Bologna” (19 iunie 1999). Câteva luni mai târziu (septembrie 1999) prin „Declarația de la Florența” se pun bazele pentru o zonă lărgită de cooperare și coordonare în domeniul educației de bază. „Aceste două documente – menționează prof. Korka – exprimă angajamentul politic liber, asumat de fiecare țară semnatară, angajament care vizează restructurarea **propriului sistem de învățământ și formare profesională** în vederea îndeplinirii unei ținte comune: **convergența sistemelor de educație și instruire pentru o cetățenie europeană activ asumată și pentru o ocupare cât mai deplină a forței de muncă**”³⁸.

În acest context procesul Bologna vizează înainte de toate, **reforma structurii învățământului superior, folosind în acest scop mijloace care conduc la convergența SNET din Europa**. Aceasta este și rațiunea pentru care Declarația de la Bologna este considerată un document cheie pentru viitorul universităților europene care se cer mai mult și mai bine racordate cerințelor economice și sociale la nivel global și național.

Convergența SEET este văzută sub un dublu aspect: (a) al obiectivului global în relație cu obiectivele specifice și (b) al coordonării politice, prin cooperarea guvernamentală (a miniștrilor educației în special) și managerială – asociații care oferă servicii de învățământ superior, ca și cu alți actori direct interesați. Într-o lume marcată de diversitate culturală, lingvistică, etnică, religioasă etc. **convergența nu echivalează cu standardizarea sau uniformizarea**.

Reformarea SEET nu este **impusă**. Este în primă și ultimă instanță *alegera liberă a responsabililor europeni* pentru a da răspunsuri viabile, în timp util, la problemele europene comune, cu deosebire. Cu atât mai mult cu cât, învățământul superior european, cu toate diferențele de la o țară la alta are multe probleme comune care așteaptă să fie soluționate rapid în favoarea cetățenilor europeni (ocuparea forței de muncă, combaterea șomajului, eliminarea deficitului de forță de muncă în unele calificări-cheie din domenii cheie, de vârf, schimburi de studenți, profesori și cercetători, evaluare-certificare-recunoaștere a diplomelor ș.a.). Pe de altă parte, universitățile europene au un potențial enorm: **mai mult de 4000 de instituții de învățământ, 17 milioane de studenți, 435.000 de cercetători**. Dar, acest potențial nu este folosit pe deplin în avantajul Europei, mai ales dacă se are în vedere Agenda UE de **creștere și creare de locuri de muncă**. Altfel spus, dacă se are în vedere că **Strategia Lisabona 2 este centrată pe creștere și ocupare**. Comisarul pentru educație și cultură în funcțiune, Ján Figel remarca: „Deși în fiecare an sunt instruiți și învață milioane de oameni, sistemele europene de educație superioară rămân deranjate de un număr de obstacole, multe dintre acestea sunt de decenii bătrâne.”

Comparativ cu SUA, Europa **atrage** mai puține talente, personalități de înaltă competență fie în învățământ, fie în cercetare. Nu întâmplător Consiliul European de la Barcelona 2002 și-a propus să facă din Europa la orizont 2010 „destinația cea mai atractivă pentru studenții, universitarii și cercetătorii din alte zone ale lumii.” Cu toate că, atât UE cât și SUA sunt beneficiare ale mobilității educaționale, cea mai mare parte a studenților din Asia și Africa aleg SUA; **numărul studenților europeni care studiază în SUA este de 2 ori mai mare decât cel al studenților americani**. În plus – un fapt semnificativ privind orientarea celor două mari categorii de știință – în timp ce primii obțin în SUA diplome complete la nivel avansat, americanii vin în Europa pentru perioade scurte, majoritatea optând pentru științe umane și sociale.

Deși Europa „produce” mai mulți licențiați și doctori în științe decât SUA sau Japonia – 25% din numărul de licențiați față de 21,9% în Japonia și 17,2% în SUA -, ponderea cercetătorilor în populația activă a Europei este inferioară celei din SUA și Japonia. În UE la 1000 de locuitori revin 5,4 cercetători, în SUA - 8,7 cercetători, iar în Japonia – 9,7 cercetători.

³⁸ **Korka, Mihai (2003)**, Vectorul educație – Formarea profesională, în perspectiva integrării europene, în volumul: Iancu Aurel (coordonator), Dezvoltarea economică a României, Editura Academiei Române, București

Așa cum se arată și în Comunicatul de Presă al CE din 10 mai 2006, potențialul enorm de învățare și științific din Europa, rămâne din nefericire nefolosit din cauza unor variate rigidități și piedici. Tocmai având în vedere, rezervorul consistent de cunoștințe, talent și energie din Europa, CE consideră că este nevoie de *o schimbare coordonată: de la modelul în care sistemele sunt reglementate și conduse în prezent spre un alt model în care universitățile sunt guvernate, astfel încât să fie cuprinse toate activitățile din universități: educația/învățarea, cercetarea, inovația.* Se cere deci, potrivit ideii lansate la întâlnirea informală a Consiliului European de la Hampton Court (octombrie 2005), să fie identificate toate ariile de acțiune ale universităților.

Caseta nr.14 Diferențe UE – SUA – Japonia. Rata netă de înrolare a tinerilor în vârstă de 20-24 ani în ET ponderea populației în vârstă de 30-39 ani în ET

	UE 25	SUA	Japonia
Ponderea studenților în totalul populației de 20-24 ani, 2003	57	81	50
Ponderea populației de 30-39 ani în învățământul superior, 2004			
31-34	4,1	7,0	...
35-39	1,8	4,9	...

Sursa: Communique de Press. MEMO /06/190.

Obiectivul global – înscris în Declarația de la Bologna – constă în crearea până în **anul 2010 a spațiului european al educației superioare** în vederea soluționării unor probleme europene majore care sunt: sporirea ocupabilității, inserția tinerilor pe piața muncii, combaterea șomajului, modernizarea și îmbunătățirea calității educației și trainingului; creșterea competitivității sistemelor de educație și training din Europa; întărirea coeziunii sociale și teritoriale a cetățenilor europeni prin educație și training.

De ce un asemenea obiectiv global? Este bine cunoscut faptul că performanțele economice și sociale ale oricărei țări, regiuni se bazează astăzi pe trei piloni în unitatea lor indestructibilă: educație, cercetare, inovație, pe abilitatea de a **crea, a inova, a difuza și a aplica cunoștințele**. Or, sistemele de educație, inclusiv cele terțiare din Europa sunt rămase în urmă/întârziate ca dimensiuni, viteză și coordonare intra și interinstituțională, ca și transfrontalieră.

Caseta nr. 15 Principalele neajunsuri ale sistemelor de educație și training din Europa

Educația și training-ul din țările membre ale UE sunt prea **segmentate** în subsisteme care nu au suficiente legături între ele;

Reglementările naționale sunt de cele mai multe ori **prea detaliate**, ceea ce știrbește autonomia și responsabilitățile universităților de corelare a procesului de învățare/calificare cu nevoile emergente ale societății, ale piețelor;

Tendențe de **uniformizare** în fiecare sistem și subsistem;

Universitățile **nu folosesc în totalitate cunoștințele nou apărute**/create sau aplicate în **producție**. O ruptură între lumea academică, companii, lumea muncii în general;

Multe dintre universități nu stimulează suficient competiția între studenți, cercetările și nu folosesc suficient de rațional resursele disponibile într-o lume în continuă globalizare;

Finanțarea multor universități este **scăzută** comparativ cu cea a competitorilor lor (SUA, Japonia).

Rata de acces în educație și training este mai redusă în Europa decât în alte țări dezvoltate.

Sursa: Press Releases, MEMO /06/190, Brussels, 2006.

În acest context, **obiectivele specifice** îndeplinesc funcția de a mobiliza forțele pentru punerea în operă a obiectivului global, a elimina neajunsurile SEET care se regăsesc în deficitul de performanță și competitivitate al acestora. Acestea sunt stipulate atât în Declarația de la Bologna cât și în Declarația Miniștrilor Educației (Bologna 19 iunie 1999). Obiectivele specifice sunt focalizate pe următoarele ținte:

- a) Adaptarea unui cadru comun de diplome/certificate, mai ușor lizibile și comparabile; Implementarea **suplimentului de diplomă** în care sunt trecute calificările și competențele în vederea sporirii ocupării cetățenilor europeni și, respectiv a competitivității SEET;
- b) Adaptarea unui sistem (structuri) bazat în esență pe două principale cicluri, în esență pe **licență și masterat**. Accesul la cel de al doilea ciclu necesită absolvirea primului ciclu care nu poate avea o durată mai mică de 3 ani. Diploma/certificatul obținut după primul ciclu are îndeosebi relevanța pentru piața muncii naționale și europene, la un nivel de calificare apropiat, similar. Al **doilea ciclu**, este cel de **master**, cu o durată variabilă ce poate merge până la 2 ani. În anul 2003 la Berlin se introduce și cel de al treilea ciclu - **doctoratul (PHD)**, cu o durată de 3 ani. Sintetic vorbind „Procesul Bologna”, în cea mai mare parte introduce o durată a educației și training-ului, a filierelor în carieră în sistemul 3+2+3 (Bachelor-Master-PHD)³⁹;
- c) Asigurarea unui **sistem european de credite atractiv și avantajos** de tipul sistemului european de credite transferabile (ECTS) – care să acopere toate activitățile de învățare și training pe întreg parcursul vieții;
- d) Asigurarea dimensiunii **europene a calității educației superioare** pe baza unor criterii și metode comparabile în plan intern și internațional;
- e) Promovarea mobilității prin depășirea obstacolelor care mai există printr-un exercițiu eficient al mișcării libere, acordând îndeosebi atenție: accesul studenților la studii și oportunități de training, ca și la serviciile necesare; accesul profesorilor, cercetătorilor și staffului administrativ; recunoașterea și valorizarea perioadelor de cercetare și training desfășurate în alte țări din Europa, fără a prejudicia drepturile statutare ale celor care au beneficiat de asemenea stagii;
- f) Promovarea **cooperării europene** în asigurarea calității prin dezvoltarea unor criterii și metodologii comparabile.

În sinteză realizarea acestor obiective urmărește creșterea competitivității și atractivității SEET, știut fiind faptul că „vitalitatea și eficiența oricărei civilizații poate fi măsurată prin compararea culturii ei cu cea a altor țări⁴⁰. Sub aspect extern, extracomunitar se vor deschide noi oportunități de învățare, de rute profesionale, iar aportul ET la formarea calificărilor și a competențelor, la îmbogățirea sistemului de cunoștințe, diseminarea și aplicarea lor în activitatea economică și socială va fi nu numai mai mare, dar și competitiv pe piețele globale. Aceasta este **rațiunea pentru care Declarația acordă un rol crucial comunității academice pentru succesul procesului Bologna**. Obiectivele specifice menționate, în interdependența lor se aplică în condiții de autonomie a instituțiilor de educație și training naționale, de competențele acestora, respectând pe deplin diversitatea culturilor, a limbilor, a SNET.

Modernizarea educației și training-ului.

Comisia Europeană, Directoratul pentru Educație și Cultură în preocupările lor pentru modernizarea SEET au identificat *9 domenii/arii* în care schimbările se cer făcute astfel încât

³⁹ **Berlin Communiqué (2003)**, Realising the European Higher Education Area Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education., Berlin

⁴⁰ **(1999)**, The Bologna Declaration on the European Space for Higher Education: an Explanation, prepared by the Confederation of EU Rector's Conferences and the Association of European Universities (CRE), Bologna

universitățile europene să contribuie la crearea unei veritabile economii bazate pe cunoaștere. Fiecare instituție de învățământ superior trebuie să găsească echilibrul între cei 3 piloni – **educație - cercetare – inovație** – în condițiile unei regiuni sau țări. Este necesară, poate, o abordare diferențiată, astfel încât fiecare universitate să devină un **actor/jucător puternic în societatea și economia globală bazate pe cunoaștere**. Din această perspectivă principala țintă este ca acestea să devină centre de **exelență în procesul de învățare, training, ca și în cel de cercetare**.

Cele 9 domenii de intervenție propuse de CE, sunt destinate atingerii acestei ținte și vin în sprijinul „Procesului Bologna”. Cele 9 domenii sunt următoarele:

- a. atingerea excelenței în predare și în cercetare în cadrul unor universități puternice care să acționeze ca actori competitivi pe piața tot mai globalizată a societății cunoașterii;
- b. creșterea proporției licențiaților care desfășoară cel puțin un semestru activitate peste hotare sau în industrie;
- c. permisiunea studenților de a utiliza **împrumuturi sau granturi naționale în țările din UE** în care aceștia decid să studieze sau să facă cercetare;
- d. proceduri comparabile pentru cunoașterea calificărilor academice ca și a calificărilor profesionale ceea ce va face ca diplomele europene să fie mai ușor recunoscute în afara Europei;
- e. introducerea trainingului în managementul dreptului de proprietate, comunicarea, networkingul, antreprenoriatul și lucru în echipă să devină parte a carierei de cercetător;
- f. refocalizarea cursurilor pentru a permite luarea în considerare a stagiilor trecute de educație și formare și legarea acestora de educație pe întregul ciclu de viață. Această cerință se adresează nevoilor de calificări ale forței de muncă europene, asigurării în special a celor viitoare, întărind astfel capacitatea universităților de a se adapta procesului de îmbătrânire a populației din Europa;
- g. revederea/revizuirea burselor naționale pentru studenți și scheme de suport astfel ca cei mai buni studenți să poată participa la educație și training avansate, iar pe viitor să aspire la o carieră în cercetare fundamentală sau aplicată;
- h. reanalizarea sistemelor de acordare a fondurilor universităților în sensul focalizării pe **rezultate/performance** impunându-se astfel o responsabilitate sporită pentru **sustenabilitatea lor financiară pe termen lung, îndeosebi în cercetare**;
- i. acordarea unei autonomii sporite universităților astfel încât să poată răspunde rapid la schimbare. Aceasta include revizuirea curriculei adoptând-o la noile dezvoltări, construirea de legături puternice într-o discipline și focalizarea mai mult pe cercetări pe domenii înrudite (energia regenerabilă și nanotehnologia) decât pe discipline distincte. Poate, de asemenea, să includă mai multă autonomie la nivel de instituții individuale pentru profesori și stafful din cercetare.

Este evident că, pentru a realiza nucleul Reformei Bologna până în anul 2010, în procesul eliminării barierelor care mai există toate țările trebuie să facă eforturi majore în următoarele direcții:

- instituirii **universalității** structurii BA/MA/PhD (licență, master, doctorat);
- flexibilizarea și modernizarea curriculei la toate nivelurile;
- o reală autonomie și responsabilitate a universităților (Universitatea Daneză a elaborat noi principii pentru guvernarea universității);
- parteneriat structurat cu comunitatea de afaceri (parteneriate cu centre de excelență (Rolls Royce);

- furnizarea/producerea de calificări și competențe pentru piața muncii;
- reducerea ecartului în ce privește finanțarea față de principalii competitori ai UE; investiții mai puternice/mai multe în educație și cercetare. Pentru a ajunge din urmă SUA, UE ar trebui să cheltuiască, în medie anual, 10000 Euro pe an și student fondurile pentru modernizarea ET, nu trebuie să fie mai mici de 2% din PIB. Finanțarea trebuie să fie comprehensivă și transparentă;
- sporirea interdisciplinarității și transdisciplinarității, precum și întărirea relațiilor de complementaritate dintre diferite domenii (științe umane, științe sociale, studiul afacerilor);
- întărirea interacțiunii dintre învățare/cunoaștere și societate;
- crearea/dezvoltarea de **centre de excelență de înalt nivel**; oportunități de studii postdoctorale. Suportul financiar poate fi disponibil la nivel european pentru centre de excelență, școli doctorale dacă se întrunesc o serie de criterii:
 - masa critică;
 - trans-interdisciplinaritate;
 - o puternică dimensiune europeană;
 - suport din partea autorităților regionale, naționale și a industriei;
 - identificarea și recunoașterea ariilor de excelență;
 - provizioane pentru studii postdoctorale.

Comisia europeană nu dorește să importe un model din altă țară, să ceară autonomie de dragul autonomiei. Ținta este ca dezbaterile și propunerile să fie adoptate condițiilor din Europa, să contribuie din plin la realizarea obiectivelor economice și sociale într-o Europă marcată de diversitate culturală și lingvistică⁴¹.

De la declarații la acțiune⁴²

Desigur, Procesul Bologna este în plin proces de derulare urmărindu-se atât la nivel pan-european cât și al fiecărei țări în funcție de condiții specifice realizarea obiectivelor propuse pentru anul 2010 în toate componentele sale. Răspunderea se exercită la nivel supranațional, național și regional.

Experiența acumulată ne permite să afirmăm că Declarația de la Bologna a fost bine primită de mediul academic și de țările semnatare:

- dacă la început au fost 29 de țări semnatare în prezent sunt 45;
- inițiativa reformei structurale a aparținut în măsură foarte mare **universităților**. În prezent se apreciază că 86% dintre universitățile din UE se aplică deja structura recomandată la Bologna și completată la Berlin; pe componente există mari diferențe pe țări;
- în alte cazuri (Spania, România, Ungaria ș.a.) structura este reglementată prin lege sau decret regal, universitățile supunându-se rigorilor legii adoptate în spiritul și litera „Procesului Bologna”;

⁴¹ (2006), Press Releases, Frequently Asked Questions: Why European Higher Education Systems must be Modernised? Memo/06/190, 10 May, <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?>, Brussels

⁴² Din păcate informațiile pe care le deținem nu sunt suficiente pentru a avea o imagine globală, relativ completă a implementării „Procesului Bologna”. Acestea se bazează în principal pe Raportul final al Directoratului General pentru Educație și Cultură al Comisiei Europene, The extent and impact of higher education curricular reform across Europe, Contract 2006-1394/001-001S02-81 AWB, Center for Higher Education, Policy Studies, University of Twente, Netherlands.

- există și cazuri în care datorită, în principal, unor tradiții recunoscute pe plan mondial există rețineri în reformarea procesului pe cele 3 cicluri (Oxford, Cambridge în Anglia, Les Grandes Ecoles în Franța);

- implementarea nu este lipsită de dificultăți, de dezbateri „furtunoase”, de unele constrângeri/restricții și chiar de contradicții;

- dar, dincolo de toate aceste reîmpliniri, reticențe, important ni se pare faptul – remarcat încă o dată la Bergen în 2005 – că, „Procesul Bologna” pune accentul pe legătura indestructibilă, de dependența reciprocă a **educației superioare și a cercetării**, respectiv importanța educației și trainingului în dezvoltarea viitoare a cercetării și, pe de altă parte importanța **cercetării** pentru producerea de noi cunoștințe și folosirea educației superioare pentru dezvoltarea economică și culturală a societăților europene și pentru întărirea coeziunii sociale.

- în ce **privește implementarea primelor două cicluri** (B-M), în anul 2005 potrivit informațiilor Eurydice aproape toate țările semnatare au introdus – ce-i drept în măsură diferită cele două cicluri, cu excepția Belgiei flamande, Ungariei, Portugaliei și României, Spaniei și Suediei (exclusiv câteva programe);

- în Olanda a fost introdus întregul program al noii structuri;

- în Germania și Austria schimbările au fost implementate: în Germania de exemplu, în 2004/2005, 36,3% dintre universități lucrau în noua structură, comparativ cu doar 8%; în Austria 28,6% din universități lucrau în noua structură; în Franța universitățile introduc gradual noua structură;

- de asemenea într-o serie de țări în anii 2004/2005 au apărut reglementări – legi, decrete regale, ordonanțe (Spania, Ungaria, România). Suedia va începe reforma structurală în 2007. În Portugalia legea a apărut în 2006, dar universitățile lansaseră deja procesul de schimbare.

Referitor la competențele de bază-cheie. Există încă, concluzii, rețineri și multe dezbateri legate de variate elemente ale „Procesului Bologna”. În principal acestea se focalizează pe conceptul de competență ca rezultat, în termenii cunoștințelor, calificărilor sau competențe însușite de student. În acest mod, accentul se pune pe ceea ce se așteaptă de la cel ce învață și pe relația cu Cadrul European al Calificărilor (EQF), ceea ce ar conduce la o mai mare transparență. Multe țări începând din 2003 au implementat noi reguli privind cadrul (național) al calificărilor luând în considerare cu 8 descriptori stabiliți pentru EQF la Dublin: Republica Cehă, Germania, Italia, Regatul Unit, Luxemburg, Danemarca, Olanda, Lituania, Ungaria, Letonia, Comunitatea franceză din Belgia. În alte țări, cum sunt Spania, Malta, România, Finlanda, Estonia, Grecia există autorități sau grupe de lucru special constituite pentru realizarea și implementarea cadrului (național) al calificărilor.

Referitor la sistemele de credite. În toate țările există asemenea sisteme. Dar, tendința în educație și training este de trecere, în măsură tot mai mare la sistemul european de credite transferabile (ESCT).

Metodele de învățare se diversifică, devin mai flexibile: promovarea excelenței, a opțiunilor curriculare, modularizarea și validarea educației anterioare sunt elemente cheie ale convergenței și transparenței sistemelor naționale de educație în acord cu obiectivele și principiile „Procesului Bologna”. Este adevărat – cum s-a arătat și în paragrafele anterioare – că „funcționează” o serie de **restricții** reglementate fie de autorități guvernamentale, fie de universități.

Introducerea **Diplomei-Supliment** este un instrument de ușurare a recunoașterii calificărilor obținute în alte țări membre ale UE, pus practic în serviciul sporirii mobilității studenților, profesorilor, cercetătorilor, liberei circulații a forței de muncă și serviciilor educative.

Cât privește **mobilitatea** ca atare – abstracția făcând de programul ERASMUS – se menține, încă la cote foarte joase (între 0,3%-3,3%). Experiența britanică pune în evidență ca programele

Hasters (ciclul II) conduc la o creștere puternică a mobilității, putând ajunge la 25% (Anglia, Olanda).

În concluzie – potrivit datelor de care am dispus 32 de țări au implementat, în general, „hardware”: reglementări structurale, condiții privind ciclurile de învățare, diploma-supliment, credite transferabile. Dar, în ce privește „software”, curriculum, disciplinele etc. lucrurile sunt mult diferite, drumul parcurs este încă prea scurt dacă avem în vedere termenul final – 2010.

1.6. Impactul educației asupra „Agendei Lisabona”

În prima parte a studiului nostru, ne-am referit la beneficiile generale ale unor sisteme de educație performantă, construit pe principii moderne și funcționând în folosul societății și al cetățenilor. În acest paragraf, accentul va fi pus pe modul în care modernizarea și eficientizarea sistemelor de educație contribuie la atingerea la orizont 2010 a țintelor Agendei Lisabona 2.

Înainte însă de a analiza acest impact ni se par utile câteva precizări:

- reforma educației nu este doar un instrument al Strategiei Lisabona, ci și o **componentă majoră** a acesteia. În fapt cele două strategii „Educația 2010” și Lisabona se întâlnesc și merg împreună coerent și coordonat pe același drum, al dezvoltării durabile, sustenabile a UE și a țărilor membre;

- educația, privită ca un proces de o viață, este o coordonată fundamentală, o axă transversală ale cărei influențe se regăsesc în pachetul de Linii Directorale Integrate (LDI) la scară macro și microeconomică și socială, în plan teritorial (național, regional, ca și în plan individual al susținerii incluziunii sociale, a cetățeniei europene active etc.;

- la nivelul comisiei europene au fost stabiliți un număr de **14 indicatori structurali** cu ajutorul cărora se pot măsura progresele realizate până la o anumită dată și drumul de parcurs până în 2010.

Caseta nr.16

Indicatori de performanță ai realizării țintelor Lisabona

- **Contextul economic general:** PIB/locuitor la PPS; Productivitatea muncii pe persoană ocupată.

- **Ocupare:** Rata totală de ocupare; Rata de ocupare a femeilor; Rata de ocupare a bărbaților; Rata de ocupare a persoanelor în vârstă; Rata de ocupare a persoanelor în vârstă femei; Rata de ocupare a persoanelor în vârstă bărbați.

- **Inovație și cercetare :** Cheltuieli interne brute pentru cercetare și dezvoltare; . Nivelul de educație al tinerilor - total; Nivelul de educație a tinerilor - femei; Nivelul de educație a tinerilor – bărbați.

Reforma economică: Nivelul prețurilor comparate; Investiții în întreprinderi.

Coeziune socială: Rata de risc a sărăciei după transferuri sociale - total; Rata de risc a sărăciei după transferuri sociale - femei; Rata de risc a sărăciei după transferuri sociale – bărbați; Dispersia ratei de ocupare regională - total; Dispersia ratei de ocupare regională - femei; Rata de șomaj de lungă durată - total; Rata de șomaj de lungă durată - femei; Rata de șomaj de lungă durată – bărbați.

Mediul înconjurător: Emisii de gaze cu efect de seră - total; Intensitatea energetică a economiei; Transport – volumul transportului raportat la PIB.

Sursa: Document de Travail des Services de la Commission à l'appui de la Commission au Conseil Européen de printemps (22-23 mars 2005) sur la stratégie de Lisbonne pour le renouveau économique, social et environnemental, Bruxelles SEC (2005) 160.

Sarcina noastră este de a surprinde relația directă și puternică dintre nivelul de educație și unii dintre acești indicatori. Ca atare vom insista, cu predilecție pe indicatorii ocupării, educației și coeziunii sociale. Am ales aceste grupe de indicatori întrucât: a. Strategia Lisabona 2 este

centrată pe creștere economică și ocupare a forței de muncă; b. nivelul de educație, structura calificărilor sunt direct implicate în această nouă orientare a strategiei; c. țările membre ale UE se află în situații extrem de variate în raport cu obiectivele Strategiei Lisabona: unele dintre ele au atins și depășit chiar unele ținte, altele se află la distanță apreciabilă, greu de crezut că poate fi recuperată până în 2010. În plus, pe cale de consecință, se ridică o serie de întrebări dacă UE25/27 în ansamblul său – date fiind ecarturile unor țări membre cu deosebire față de țintele stabilite pentru 2010 – va putea realiza în totalitate obiectivele asumate. Și, din păcate, numeroase semnale înclină balanța în sensul menținerii unor decalaje față de cele stabilite în Strategia de la Lisabona.

„Dacă Europa vrea să atingă ocuparea deplină, să amelioreze calitatea și productivitatea muncii, să întărească coeziunea socială și teritorială, ea trebuie să atragă și să rețină mai multe persoane la lucru, să crească oferta de forță de muncă, să modernizeze sistemele de protecție socială, să amelioreze capacitatea de adaptare a lucrătorilor și a întreprinderilor, să crească investițiile în capitalul uman datorită îmbunătățirii educației și a competențelor”⁴³.

a) Într-o primă abordare am încercat **gruparea țărilor membre ale UE în funcție de 6 indicatori** – relevanți în opinia noastră, pentru evidențierea nivelului la care diferitele țări membre au ajuns, caracterizarea progreselor și identificarea locurilor înguste, a strangulărilor (Tabelul 2).

Tabelul 2 Gruparea țărilor membre în funcție de performanțele obținute în realizarea Agendei Lisabona

Criterii/Indicatori de grupare					
Rata de creștere economică PIB real (%)	Economie, Educație, Incluziune socială	Creșterea productivității muncii (%)	Ponderea lucrătorilor vârștnici prezenți pe piața muncii (%)	Regiuni novatoare	Rata de ocupare a populației 15-64 ani (%)
UE 25 (2,4)	Suedia	UE 25(1,7)	UE 25 (40,2)	Germania	UE 25 (63)
R. Cehă (3,4)	Finlanda	R.Cehă (3,6)	Danemarca (60,2)	Finlanda	Danemarca (75,1)
Estonia (5,9)	Danemarca	Estonia (5,5)	Estonia (52,3)	Olanda	Olanda (73,5)
Grecia (3,3)	Portugalia	Grecia (2,2)	Cipru (50,4)	Regatul Unit	Suedia (72,9)
Spania (3,3)	Olanda	Irlanda (3,2)	Portugalia (51,1)	Suedia	<u>Regatul Unit (71,8)</u>
Irlanda (4,6)	Spania	Cipru (3,2)	Suedia (68,6)		Aceste țări au realizat și depășit ținta Lisabona
Cipru (4,1)	Regatul Unit	Letonia (5,6)	Regatul Unit (55,5)		R. Cehă (64,7)
Letonia (6,2)	Irlanda	Lituania (5,3)	Finlanda (43,6)		Germania (64,8)
Lituania (6,6)		Polonia (3,6)			Estonia (63)
Luxemburg (3,1)		Slovenia (3,1)			Irlanda (65,4)
Ungaria (3,4)		Slovacia (3,3)	Ținta Lisabona		Cipru (69,2)
Polonia (4,8)		Bulgaria (3,9)	50%		Austria (69,2)
Slovenia (3,5)		România (4,7)			Portugalia (67,2)
Slovacia (4,1)					
Bulgaria (5,5)					

⁴³ **CCE (2005)**, Communication de la Commission au Conseil et au Parlement European. Actions communes pour la croissance et l'emploi: le programme communautaire de Lisbonne, Bruxelles, 20.07/2005, COM (2005) 330 final

România (5,3)					Finlanda (67,7)
					Au șanse reale să realizeze rata de ocupare de 70%
					Ținta Lisabona
					70%

Sursa: Construit pornind de la ideea Stavros Stravon, VET European: perspectives within context of acheving Lisbon goals 2010; Employment în Europe 2005. Recent Trends and prospects, pag. 228-234; 237-265 (vezi și Anexa 10).

Rezultatele obținute pe țări se pot sintetiza astfel:

- 15 dintre cele 27 de țări membre realizează rate de creștere economică sensibil mai ridicate decât media UE 25. Cu excepția Greciei, Spaniei, Irlandei, Luxemburgului, restul fac parte din grupul de țări nou intrate (mai 2004) și (ianuarie 2007);
- în planul dezvoltării economice, al educației și respectiv incluziunii sociale se detașează un grup de 8 țări, între care țările nordice sunt cele mai performante;
- în ce privește productivitatea muncii, rata sa de creștere, modelul este similar cu cel al ratei de creștere a PIB;
- ponderea lucrătorilor vârstnici prezenți pe piața muncii – față de ținta de 50% stabilită prin strategie, 7 țări au realizat nivelul propus pentru 2010, depășind considerabil media UE 25, cu valori ce se înscriu între 10 p.p. (Finlanda, Cipru și 28,6 p.p. Suedia);
- cele mai novatoare țări se dovedesc a fi Germania, Finlanda, Olanda etc.;
- în fine, în ce privește **rata totală de ocupare** Danemarca, Olanda, Suedia și Regatul Unit cu valori de peste 70% au depășit, deja, ținta stabilită pentru anul 2010. Un al doilea grup, de 8 state membre, cu rate ce se încadrează între 63% și 69,2% au șanse, este adevărat inegale, ca până în 2010 să realizeze ținta propusă; restul de 10 țări, cu rate de ocupare sub 60% este puțin probabil ca în 3 ani să recupereze decalajul, chiar dacă multe dintre acestea realizează rate comparativ mai înalte ale creșterii economice. (Diferențele de recuperat se încadrează între 10,3 p.p. Spania și 18,8 p.p. Polonia) (*Anexa 17*). Dintre acestea 6 țări fac parte din grupa noilor intrați în UE.

b) În al doilea rând, pornind de la premisa că educația – în concepția Bologna, și nu numai – este factor de susținere a Agendei Lisabona, ne-am oprit asupra **țintelor din Strategia Lisabona 2 în domeniul educației permanente**, inclusiv de asigurarea infrastructurii și însușirea competențelor digitale. În acest sens am selectat două grupe de indicatori: unul care aparține în întregime sistemelor de educație și training, și altul care cuprinde câțiva indicatori ce au legătură nemijlocită cu societatea bazată pe cunoaștere reflectată în procesul de învățare.

În primul grup, am inclus: **părăsirea prematură a sistemului de educație (15/16 ani) fără a avea o calificare; proporția tinerilor în vârstă de 20-24 ani care au absolvit cel puțin învățământul secundar superior (ISCED 3); proporția elevilor de 15 ani care nu au reușit să atingă nici cel mai redus nivel de calificare;** proporția absolvenților din matematică, științe, tehnologie; participarea adulților la EP. Performanțele realizate până în prezent sunt apreciate ca relativ modeste (*Tabelul 3 și Anexa 18*).

Indicatori	An de referință	Ținta Lisabona 2010 (%)	UE 15		UE 25	
			Media realizată	Nr. de țări care au realizat ținta	Media realizată	Nr. de țări care au realizat ținta
1.Părăsirea prematură a sistemului de educație (%)	2004	10,0	18,0	5	15,9	9
2.Populația în vârstă de 20-24 ani care a absolvit cel puțin învățământul secundar superior (ISCED 3) (%)	2004	85,0	73,5	3	76,4	8
3.Ponderea elevilor în vârstă de 15 ani care nu au reușit să atingă nici cel mai scăzut nivel de performanță (%)	2003	-20	9,7	0	2,2	2
4.Proporția absolvenților în matematică, științe tehnologice (%)	2002	15,0	3,9	1	4,4	2
5.Participarea persoanelor în vârstă de 15-64 ani la educația permanentă (LLL) (%)	2004	12,5	10,1	6	9,4	
6. Conectarea tuturor școlilor la internet	2002	100,0	93,6	1	...	...
7. Instruirea tuturor profesorilor în calificări digitale	2003	100,0	56,8	0	...	...

Sursa: CCE (2005) Commission Staff Working Document The Economic Cost of Non-Lisbon A survey of the literature on the economic impact of Lisbon – type reforms, Brussels, 8.03, SEC(2005)xxx

Desigur, fapt știut, recunoscut și atestat de dinamica vieții economico-sociale, calitatea **resurselor umane, a capitalului uman și a celui social** dețin un loc de primă mărime, crucial în îndeplinirea obiectivelor și realizarea la timp a țintelor acesteia. De aceea, în acest deceniu se pune accentul pe dezvoltarea și reformarea sistemelor educative și formative, astfel încât să facă față oricărui gen de provocări. S-au făcut pași importanți, însă, în unele domenii viteza se cere accelerată. Chiar și numai simpla prelungire cu un an a educației secundare inferioare (ISCED 2) are o influență puternică asupra ratei de creștere și nu numai; influența sa are rezonanțe pe multe alte planuri: „Comisia Europeană estimează că o mai bună dotare și o mai mare eficiență a sistemelor educative adusă de sporirea cu **un an a nivelului mediu de educație și training ar putea adăuga 0,3 – 0,5 p.p. la rata medie de creștere a PIB UE**⁴⁴. Efecte similare au, de pildă, dezvoltarea **educației preprimare a copiilor**, cu deosebire asupra sporirii ratei de ocupare a forței de muncă, înainte de toate a femeilor. Concomitent are incidență și în ce privește **echitatea** în educația copiilor. În fine, dar nu în ultimul rând sporirea accesului la educația secundară și terțiară, înlăturarea unor bariere acționează nu numai ca factori economici, ci deopotrivă ca factori de întărire a coeziunii sociale, ca factori de incluziune socială, îngustând mult aria de excludere socială. Iar, crearea unei **adevărate culturi a învățării pe tot parcursul vieții** dincolo de valențe economice și sociale poate limita sensibil efectele **îmbătrânirii demografice a populației europene** și, de ce nu, ale unei migrații care, adesea scapă de sub controlul atât al țării de plecare cât și a celei de primire.

Dezvoltarea educației terțiare, sporirea ratei de pasaj de la secundarul superior la educație și training (de la ISCED 3 la ISCED 4-6), dezvoltarea centrelor de excelență în interiorul universităților și structurarea relațiilor acestora cu lumea afacerilor, cu companiile va genera un puternic puseu al cercetării fundamentale și aplicate, va conduce, în timp record, la crearea unei

⁴⁴ **European Commission**, Education, Training and Growth, Chapter 3, in: The EU Economy: 2003 Review; **European Council**, (2003), Reference levels of European Average Performance in Education and training (benchmarks), 2003/C134/02.

*culturi a cercetării și inovării*⁴⁵ care, în final va da un puternic impuls sporirii competitivității UE și a țărilor membre pe piețe terțe, reducerii/eliminării decalajelor față de SUA și Japonia, cu deosebire.

c) **Relația nivel de educație – șomaj** – este unul din aspecte cele mai importante ale nonperformanțelor educației și/sau dimpotrivă ale performanțelor educației. Problema este reală și merită studiată pe ambele laturi. În general, se poate aprecia că rata șomajului – ca dimensiune și dinamică – este invers proporțională cu nivelul de educație: **scade pe măsură ce nivelul de educație crește și invers** (Tabelul 4). O persoană educată are infinit mai multe șanse de a se integra pe piața muncii, de a găsi un loc de muncă conform cu nivelul său de competență, este mai nobilă, cu deschidere mai mare spre învățare permanentă, spre diversificarea filierelor profesionale etc. Iar, în plan economic și social performanțele sale sunt superioare.

Tabelul 4 Rata de șomaj după nivelul de educație, pe grupe de vârstă în UE 25, 2002

Grupa de vârstă	Nivelul de educație/calificare		
	Scăzut (ISCED 0-2)	Mediu (ISCED 3-4)	Înalt (ISCED 5-6)
25-34	13,8	9,6	6,2
35-44	10,3	7,4	3,3
45-54	8,6	7,3	2,9
54-60	6,6	7,5	3,8

Sursa: Key Data on Education în Europe 2005, section A, p.37.

Comentariile sunt evidente, rata de șomaj scade pe măsură ce se trece de la un nivel inferior de educație spre unul superior și respectiv pe măsură ce se înaintează în vârstă (in fapt, vârsta și nivelul de educație/calificare sunt direct corelate).

Pe acest fond cu valoare generală este de observat că forța de muncă este inegal afectată de debalansările de pe piața muncii și/sau de dezacordurile dintre cererea de calificări și competențe a pieței muncii și oferta sistemului educațional – piața educației. Astfel, rata de șomaj a tinerilor în vârstă de 15-24 ani a fost și este cea mai înaltă; în perioada 1999-2002 a fost mai mult decât dublă în raport cu grupa de vârstă 35-64 ani. În plus, pentru această grupă – de regulă cu calificare scăzută sau cel mult intermediară – apare încă o problemă privind **securitatea locului de muncă** pe care-l ocupă la un moment dat. Deci riscul de șomaj este mare, numărându-se printre categoriile de forță de muncă defavorizate pe piața muncii. În țări cum sunt: Belgia, Estonia, Grecia, Spania, Franța, Irlanda, Italia, Letonia, Lituania, Polonia, Slovacia, Finlanda, Suedia, Bulgaria și România rata de șomaj a acestei grupe de vârstă a depășit 20%.

Riscul de șomaj, determinat de fluctuațiile periodice ale celor două piețe – a muncii și, respectiv a educației, este cel mai puternic resimțit atât de cei mai tineri cât și de cei mai bătrâni dintre lucrători. Desigur, în ce privește **variațiile ratei de șomaj**, inclusiv a persoanelor cu pregătire superioară pe grupe de vârstă, în mod firesc există diferențe în timp și spațiu în țările membre (*Anexa 19*).

⁴⁵ Europa „produce” aproape de două ori mai mulți matematicieni, specialiști în diferite domenii ale științei, ingineri decât SUA, dar mulți dintre aceștia sunt „pierduți” pentru cercetarea europeană din cauza insuficienței stimulentele pentru „cariera de cercetător” și, poate nu atât condițiile financiare, cât mai ales, condițiile de muncă și accesul la cele mai avansate tehnologii. Creșterea investițiilor în C-D, prin atragerea a aproximativ 1,1 milioane de persoane, din care 700.000 cercetători ar putea susține creșterea a 3% din PIB (**CCE (2005)**, Commission Staff Working Document „The Economic Costs of Non-Lisbon, A Survey of the Literature on the Economic Impact of Lisbon – Type reforms, Brussels, 8.03.(SEL)).

O altă caracteristică – care derivă din anumite comportamente ale angajatorilor pe piața muncii și nu din nivelul de educație rezidă în faptul că: **la același nivel de calificare, riscul de șomaj pentru femei este mai mare decât al bărbaților**; deci în fața riscului de șomaj, femeile sunt discriminate, „egalitatea de șanse” (!) nu funcționează, chiar dacă există diferențe pe țări. În UE 25, indiferent de nivelul de instruire, rata de șomaj a **femeilor** este mai mare decât a bărbaților.

Șomajul de lungă durată este una din constantele UE 15/UE 25. În anul 2003, rata șomajului de lungă durată era de 3,3% în UE 15 și 4% în UE 25. Pe țări membre variațiile sunt foarte mari; limita inferioară era de 1% - 1,1% în Suedia, Austria și Regatul Unit, iar cea maximă de 11,1% în Slovacia și 10,7% în Polonia. Educația contribuie direct la reducerea ratei șomajului de lungă durată atât prin formarea inițială, înarmând elevii, studenții cu aptitudinea de a face față schimbărilor, de a învăța continuu, cât mai ales prin **Formarea Continuă**, începând cu îmbogățirea cunoștințelor, recalificării, mergând până la schimbarea profesiei, domeniului de activitate sau alegerii unor alte filiere profesionale.

Capitalul educațional încorporat în persoanele ce activează pe piața muncii susține realizarea țintelor din „Agenda Lisabona”. Acest aspect poate fi evidențiat prin analiza integrată a 5 domenii, astfel încât sinergiile care rezultă pot susține dezvoltarea durabilă (Macheta 7).

Macheta nr. 7 Zonele de impact ale Educației asupra Agendei Lisabona

Economie	Social	Cercetare-Dezvoltare	Coeziune socială	Cetățenie europeană activă
<ul style="list-style-type: none"> - Rata de creștere economică > -Productivitatea muncii> - Competitivitate > - Inițiativă-Antreprenoriat - Relații de muncă amiabile - Lucru în echipă - Motivație - Autonomie/Răspundere - Parteneriat(public-privat);companii-universități) 	<ul style="list-style-type: none"> - Capital uman > - Capital social > - Incluziune socială; inserție a tinerilor > - Rata de ocupare> - Locuri de muncă mai multe și de bună calitate; - Rată de șomaj < - Rată de șomaj de lungă durată < - Risc de sărăcie < - Securitatea veniturilor> - Îmbinare a mobilității/flexibilității cu securitatea locului de muncă 	<ul style="list-style-type: none"> - Formare/perfecționare a cercetărilor - Mobilitate și cooperare intra și interinstituțională și transnațională - Relația universitate-cercetare-lumea afacerilor (companii) - „Centre de excelență” 	<ul style="list-style-type: none"> - Egalitate de șanse>; - Reducerea riscului de sărăcie - Participare la viața companiei, a comunității; - Implicare și răspundere pentru soluționarea unor probleme comune; - Reducerea disparității lor teritoriale (coeziune teritorială) - Parteneriat social - Conciliere a vieții profesionale cu cea de familie 	<ul style="list-style-type: none"> - Cultura învățării permanentă; - Educație civică și cultura participării la viața comunității din care face parte; - Asumare de răspundere, implicare directă; - Voluntariat

Prin urmare, relația educație-piața muncii este permanentă și vizează omul încă din perioada pre-primar. Traversarea de la ISCED 0 la 6 constituie doar prima etapă de acumulare de cunoștințe și competențe care să permită legătura cu profilul cererii pieței muncii. Educația se continuă în forme diferite, inclusiv prin reluarea/continuarea sa în sistemul educațional inițial cât și prin cel specific educației adulților, piața educației și piața muncii trebuind să se susțină reciproc. Țintele Lisabona și Procesul Bologna, în condițiile consolidării societății bazate pe

cunoaștere reprezintă pilonii actuali de susținere a (re)construcției modelului educațional, privit prin prisma învățării pe tot parcursul vieții.

Cap II REFORMA EDUCAȚIEI ÎN ROMÂNIA

“Educația asigură creștere și ocupare” (Jan Andersson⁴⁶)

II.1 Nevoia de reforma

Sistemul educației naționale după anul 1989 a cunoscut modificări majore determinate pe de o parte de schimbările profunde din mediul economic și social și pe de altă parte generate de nevoia de regenerare și revigorare a sistemului național de educație, pe toate palierele sale. Sistemul național de educație, deși se baza pe principii general valabile de acumulare de cunoștințe și asigurare a ofertei de forță de muncă, prin politicile educaționale promovate în perioada regimului comunist, cu deosebire în ultimele decenii nu a reușit decât să formalizeze și să dezvolte sisteme pasive de participare la educație, atât din partea elevilor/beneficiarilor cât și din partea corpului didactic. Deși au existat și insule de excelență care s-au remarcat prin rezultatele obținute la olimpiade internaționale sau prin oamenii de excepție care s-au afirmat în diferitele domenii ale științei universale, **calitatea sistemului educațional în România a cunoscut un trend descendent**. Siguranța găsirii unui loc de muncă după absolvire nu stimula competiția și excelența, curriculum școlar era departe de nevoia de cunoștințe și competențe a pieței muncii, a mediului productiv, social și cultural, iar legăturile învățământului cu producția și cercetarea erau formale. Generalizarea învățământului de 10 ani și perspectiva urmărită pentru 12 clase au determinat reducerea calității actului educațional, au sporit riscurile creșterii numărului analfabeților funcționali (deși acesta nu era recunoscut de societate). Structurarea învățământului pe domenii ale științei era axată preponderent pe științele exacte și cele tehnice și includea cunoștințe aparținând unor niveluri tehnologice scăzute.

Tranziția la economia de piață a surprins nepregătit sistemul educației naționale iar inerția sistemului a blocat practic pentru o bună perioadă acțiunile de reorganizare, perfecționare, modernizare. S-a produs în esența o ruptură brutala între piața educației și piața muncii. **În primii ani ai tranziției măsurile de politici în domeniul educației au permis o dezvoltare haotică a sistemului din mai multe puncte de vedere: dimensiunile sistemului, structura, profilul educațional, conținutul curriculumului etc.** S-au urmărit, ca în multe alte domenii, pe de o parte acțiuni reparatorii, înlăturarea unor inechități din sistem, reconsiderarea rolului științelor umaniste etc. și, pe de altă parte s-a creat cadrul de dezvoltare a învățământului privat și de (re)construire a cadrului instituțional necesar re-cuplării (dar pe alte baze) a învățământului cu cercetarea și (mult mai târziu) cu producția. Totodată, treptat, cu multe sincope și întârzieri s-au dezvoltat sistemele și mecanismele de suport pentru promovarea învățării pe tot parcursul vieții. În fine, **procesele Bologna și Lisabona, în contextul pregătirii pentru integrare și acum, ca stat membru al UE, au imprimat noi impulsuri de reformare întregului sistem educațional din România.**

Nevoia reformei a fost evidentă încă din primii ani ai tranziției. *Nu era suficientă adaptarea ci se impunea restructurarea profundă a sistemului atât sub aspect legislativ instituțional cât și din punct de vedere al conținutului procesului educațional.* Finalitățile educației s-au redefinit radical iar permanentă nevoie de adaptare a forței de muncă la cerințele pieței a determinat și o reconsiderare a sistemului educației adulților (existent și în perioada comunismului, dar caracterizat prin formalism și superficialitate).

⁴⁶ Președintele Comitetului pentru Ocupare și Afaceri Sociale din Parlamentul European (Live and Learn Magazine)

Pe parcursul acestui capitol vor fi evidențiate principalele etape ale reformelor în domeniul educației, pe principalele sale componente: educația în preuniversitar, educația în învățământul superior și educația adulților. Înainte însă de aceasta se impune sublinierea câtorva aspecte care delimitează, în opinia noastră amplitudinea, profunzimea și durabilitatea reformei.

a) reforma sistemului de educație în România continuă, însă dese schimbări legislative, mai ales în ultimii ani nu au permis și evaluări multidimensionale ale rezultatelor, astfel ca **masurile de reforma și politicile aferente se derulează, practic, fără un sistem eficient de evaluare și de ajustare**, bazat pe procese de feed-back determinate pe bază de analize asupra implementării, funcționalității și eficienței acestora;

b) **implementarea reformei s-a făcut fără o pregătire prealabilă a participanților, și cu deosebire a beneficiarilor**, astfel încât în prezent calitatea și eficiența din sistem sunt departe de a răspunde exigențelor minime și angajamentelor asumate privind obiectivele Mileniului și ale Agendei Lisabona.

c) legătura dintre piața educației, piața muncii și piața CDI este slab performantă, costurile angajate sunt departe de a justifica slabele rezultate. **Deși principala problemă a învățământului rămâne subfinanțarea cronică**, sumele disponibile, deși în creștere, susțin o eficiență redusă a sistemului, încă în scădere.

d) în prezent, în opinia noastră s-a ajuns într-o fază de criză profundă a sistemului, care nu reclama atât o nouă schimbare ci mai degrabă o reorganizare pe componente a întregii rețele educaționale și asigurarea calității inputurilor necesare funcționalității –resurse umane, resurse materiale, conținutul curriculumului, și nu în ultimul rând stabilitate legislativă și de coerență a construcției/designului sistemului.

Legea 84/1995 statuează învățământul ca prioritate națională (art.2) și precizează scopul general, respectiv realizarea idealului educațional, întemeiat pe tradițiile umaniste, pe valorile democrației și pe aspirațiile societății românești, contribuind la păstrarea identității naționale. Recunoaște necesitatea dezvoltării libere, integrale și armonioase a individualității umane, în formarea personalității autonome și creative (art.3).

Caseta nr. 17 Finalitatea învățământului românesc – formarea personalității umane

Legea 84/1995 cu modificările ulterioare precizează sursele și mecanismele de formare a personalității umane:

- însușirea cunoștințelor științifice, a valorilor culturii naționale și universale;
- formarea capacităților intelectuale, a disponibilităților afective și a abilităților practice prin asimilarea de cunoștințe umaniste, științifice, tehnice și estetice;
- asimilarea tehnicilor de muncă intelectuală, necesare instruirii și autoinstruirii pe durata întregii vieți;
- educarea în spiritul respectării drepturilor și libertăților fundamentale ale omului, al demnității și al toleranței, al schimbului liber de opinii;
- cultivarea sensibilității față de problematica umană, față de valorile moral-civice, a respectului pentru natură și mediul înconjurător;
- dezvoltarea armonioasă a individului prin educație fizică, educație igienico-sanitară și practicarea sportului;
- profesionalizarea tinerei generații pentru desfășurarea unor activități utile, producătoare de bunuri materiale și spirituale

Deși generoasă ca obiective, legea învățământului s-a dovedit incompletă, fapt demonstrat și de cele 30 acte normative de modificare/completare (pană în dec 2007). Chiar și în prezent sunt aspecte încă de îmbunătățit, de compatibilizat cu alte componente de reformă. S-a propus un nou pachet de reglementări în domeniul educației care, încă odată restructurează sistemul, însă **legăturile funcționale între componentele sistemului lipsesc, așa cum lipsește și viziunea**

clara și programatica privind evoluțiile pe termen mediu și lung. Practic, fără o strategie coerentă a procesului educațional, a sistemului național al învățării pe tot parcursul vieții, corelată pe componente și între acestea, aplicabilitatea oricărui model educațional (cel prezent sau cel propus sau un altul, îmbunătățit) va fi limitată. Principalele probleme care rămân nesoluționate le reprezintă infrastructura adecvată, cu deosebire pentru învățământul preșcolar și primar, curriculum rigid la provocările viitoare ale pieței beneficiare (piața muncii) și slaba performanță a corpului didactic existent, clădit în marea sa parte în vechile tipare educaționale și dificil de reformat în profunzime sub aspectul metodelor de predare, comunicării cu elevii/studentii/părinții.

Reglementările privind educația continuă (detaliată pe larg în paragrafele următoare) urmăresc asigurarea mai facilă a accesului la educație continuă a persoanelor adulte. Extinderea și diversificarea formelor de învățare pe tot parcursul vieții, dobândirea permanentă de noi abilități și competente cerute de piața măresc șansele de ocupare și facilitează creșterea economică și dezvoltarea societății bazate pe cunoaștere.

În completare, este de menționat **nevoia racordării la Aria europeană a educației**, la principiile și valorile promovate ce au în vedere participarea activă a cetățenilor europeni la dezvoltare și progres economic și social. Educația pentru participare, pentru o abordare antreprenorială a propriei competențe profesionale, deși identificată ca nevoie primară la nivel național, lipsește sau se manifesta doar episodic și punctual, cu efecte directe asupra eficienței valorizării capitalului de cunoștințe acumulate.

Contextul economic și social în care s-a realizat reforma educației nu a reprezentat un stimulent pentru schimbare profundă, ci a susținut mai degrabă măsurile de adaptare temporară, punctuală a ofertei educaționale la o cerere slab percepută și deosebit de volatilă, confuză și lipsită de perspectiva pe termen lung. Reforma economică și dezvoltarea mediului privat, evoluția IMM-urilor ca număr și pe domenii de activitate au ajustat însă în mod haotic cifrele de școlarizare pe domenii ale științei și pe profiluri educaționale. Învățământul privat, mai mobil, s-a dezvoltat și adaptat mai ușor, însă au rămas în urma componentele de reformă a curriculumului și de introducere a metodelor moderne de învățare. Este, parțial și un răspuns la preocupările marginale din primul deceniu al tranziției în domeniul dezvoltării capitalului uman, problemele pieței muncii și a cererii de cunoștințe și competențe considerându-se în mod eronat ca putând fi rezolvate exclusiv prin mecanismele pieței. Eșecul primilor ani de reformă în domeniul resurselor umane a reconsiderat atenția și preocupările executivului privind reformele în domeniu și cele complementare – educație, piața muncii, politici sociale.

II.2. Starea procesului de reforma a învățământului preuniversitar din România – realizări și neîmpliniri

Pornit pe drumul competiției europene și mondiale în plin proces de globalizare, generator de schimbări și dezvoltare, sistemul de educație din România s-a aflat în situația de a-și nega trecutul, bazat pe un important rol al statului în educarea maselor.

În viziunea comunistă, școala avea un rol esențial în formarea „omului nou”, permanent aflat într-o „întrecere socialistă”, bazată pe cantitate și „origine sănătoasă” și nu pe calitate și eficiență⁴⁷. Prestigiul corpului profesoral s-a aflat într-un continuu declin, legăturile părinți – copii au fost zdruncinate, sistemul încurajând inclusiv delațiunea în rândul familiilor, iar

⁴⁷ Comisia Prezidențială pentru Analiza Dictaturii Comuniste din România, București 2006, Raport final, Cap.III “Societate, economie, cultura”, p.472-487.

„marxism-leninismul” și „materialismul dialectic și istoric” au devenit piloni de baza ai învățământului superior, având un rol decisiv în ideologizarea educației, proces care a marcat numeroase generații de absolvenți, viitori părinți și cadre didactice. Conducerea unităților școlare, pe toate nivelele din sistem, a fost în totalitate asigurată pe criterii de apartenență politică. Întreaga concepție și ideologie comunistă a favorizat alterarea spiritului și culturii naționale.

Situația sistemului de educație românesc avea să se confrunte după anul 1989 cu acele concepte europene și mondiale care susțineau necesitatea asigurării de valoare adăugată în orice activitate, schimbări cu un mare impact asupra societății, muncii, vieții de familie și a mediului⁴⁸. Tabloul care începea să se prefigureze în Europa era cel al unei învățări individualizate, auto-dezvoltare și, în egală măsură, al învățării colective din bune practici. Societățile aveau nevoie de mai multă cercetare, inovație și o percepție mai bună asupra complexității și diversității.

Strategia reformelor economice și sociale a prevăzut măsuri drastice în plan economic, după 1989, începând cu închiderea întreprinderilor nerentabile, privatizarea mării industrii și a băncilor, reducerea deficitelor bugetare, reducerea severă a subvențiilor pentru agricultură, liberalizarea totală a preturilor (inclusiv la energie și combustibil), atragerea investițiilor străine și, nu în ultimul rând, sprijinirea creării de întreprinderi mici și mijlocii. Punerea în practică a reformelor a avut drept consecință, în prima fază, creșterea preturilor, creșterea inflației, degradarea nivelului de trai și creșterea șomajului. Efectele pozitive ale schimbărilor asupra economiei românești au început să-și facă simțită prezența abia după anul 2001.

Întregul spectru social – economic reclama o schimbare vizibilă a politicii privind resursele umane, respectiv⁴⁹:

- Trecerea de la o politică reactivă, la una pro-activă și coerentă, nu doar limitată la decizii reparatorii și compensatorii, luate în momentul apariției unei situații de criză;
- Incluziunea formării profesionale continue în toate programele de dezvoltare a resurselor umane;
- Extinderea politicilor intersectoriale;
- Încurajarea parteneriatului social;
- Reducerea decalajelor și disfuncțiilor dintre formarea inițială și formarea continuă;
- Realizarea unor studii de analiză continuă a nevoilor pieței muncii;
- Corelarea standardelor de pregătire profesională cu standardele ocupaționale;
- Valorificarea informației și competențelor dobândite de centrele de informare și consiliere privind cariera;
- Sprijinirea persoanelor și grupurilor socio-culturale cu nevoi speciale;
- Lansarea unor programe de formare a formatorilor și managerilor.

Sistemul național de învățământ tributar unui sistem centralizat de decizie și coordonare s-a aflat după anul 1989 în fața unor mari provocări atât în plan structural, cât și educațional și de alocare de resurse.

⁴⁸ European Training Foundation, February 1998, Report of the Torino Group ‘Re-designing Management Development in the New Europe’, Chapter 1 ‘Painting the picture: management development in perspective’, p.17-29

⁴⁹ European Training Foundation – Observatorul Național Român, București, octombrie 1998, Sistemul de educație și formare profesională în România: problematice și priorități ale reformei în România, pct.8: Rezumat: Constrângeri, Probleme și Nevoi Viitoare, p.84-85

Sprrijinul Uniunii Europene, constând în ajutor financiar și asistenta tehnică, a permis demararea reformelor. Eforturile au fost semnificative în condițiile opoziției unui sistem închis și neobișnuit să se raporteze la nevoile economico-sociale ale comunităților.

Primele programe de reformă au găsit sistemul de educație românesc în limitele de structură desenate de nevoile unui sistem economic centralizat în care finalitatea actului educațional se baza mai mult pe cantitate și nu pe calitate și competență.

O dată cu primele programe de reformă au fost implementate principiile competenței (cu laturile ei de cunoaștere, de abilități și de comportament), ale dezvoltării profesionale bazate pe standarde și, nu în ultimul rând, ale evaluării de competențe.

Starea procesului de reforma a învățământului preuniversitar în perioada 1995 – iunie 2003

Conform Legii învățământului (nr.84/1995), cu modificările anterioare anului 2003⁵⁰, sistemul de educație din România cuprindea următoarele niveluri (*Anexa 20*) :

- Învățământ preșcolar
- Învățământ general obligatoriu: primar și secundar inferior
- Învățământ secundar superior: liceu, școli profesionale, școli de ucenici
- Învățământ post-secundar: școli postliceale și școli de maiștri
- Învățământ superior: de scurtă durată, de lungă durată, post – universitar
- Educație permanentă

Conform aceluiași prevederi, învățământul general obligatoriu era de 8 clase, cu finalitate la vârsta de 15 ani. Învățământul secundar superior se finaliza după vârsta de 17 ani, pentru cei care alegeau continuarea studiilor.

Prevederile Legii învățământului din 1995 au permis funcționarea **unităților private de educație**, în condițiile unor standarde de educație (program educațional și resurse) și prin parcurgerea unor etape de evaluare.

În ansamblu, primele variante ale Legii învățământului, respectiv cele anterioare lunii iunie 2003, au păstrat structurile educaționale specifice perioadei comuniste. Ca forma nouă de evaluare, a fost introdus examenul de capacitate, la sfârșitul nivelului secundar inferior, urmat de eliberarea certificatului de capacitate, ca document de atestare a finalizării studiilor învățământului general obligatoriu și de acces în învățământul secundar superior. **Statutul personalului didactic (Legea 128/12 iulie 1997)** a permis o re-reglementare a situației resurselor umane din sistem, cu referire la: a) funcții, competențe, responsabilități, drepturi și obligații; b) condiții de ocupare a posturilor și de eliberare din funcții; c) sistemul de perfecționare și evaluare; d) criteriile de normare și salarizare, de premiere și de sancționare. Intrarea în sistem a cadrelor didactice era condiționată nu numai de nivelul de studii, dar și de capacitatea de exercițiu, conduita morală și de starea de sănătate. În plus, conducerea unităților de învățământ impunea existența unui contract de management, supus unei reevaluări periodice.

Caseta nr. 18 Caracteristicile sistemului preuniversitar de educație în perioada 1995 – iunie 2003

⁵⁰ Ordonanța de Urgență nr.36/1997, Legea nr.151/1999, Ordonanța de Urgență nr.130/2000, ordonanța de Urgență nr.206/2000, Ordonanța de Urgență nr.295/2000, Ordonanța de Urgență nr.2/2001, Ordonanța de Urgență nr.32/2001, Legea nr.98/2001, Legea 159/2001, Ordonanța de Urgență nr.123/2001, Legea nr. 713/2001, Ordonanța de Urgență nr.184/2001, Legea nr. 345/2002, Legea nr.520/2002, www.edu.ro

Învățământul preșcolar este asigurat de unități de educație de tip „gradinițe”. Ultima treaptă în acest nivel educațional o reprezintă „grupa pregătitoare” pentru copiii care vor trece în clasa I, cu o perioadă de derulare de 1 an. Obiectivele formative ale nivelului asigură dezvoltarea copilului sub aspect cognitiv și al limbajului, dezvoltarea psiho-motorie și fizică, formarea unor abilități artistico-estetice și socio-afective.

Învățământul primar se caracterizează prin forme de zi și urmărește achiziționarea fundamentelor culturii generale, ca scop principal al curriculum-ului. Durata studiilor este de 4 ani.

Învățământul secundar inferior (gimnaziu) funcționează, în general, cu forme de zi (în mod excepțional sunt organizate cursuri serale și fără frecvență pentru persoanele care au depășit cu mai mult de 2 ani vârsta corespunzătoare clasei). Planul de învățământ cuprinde domeniile: educație umanista și sociala, științifică de baza, artistică, tehnologică și educația fizică. Durata studiilor este de 4 ani. Evaluarea pregătirii prin acest nivel educațional se realizează prin **examenul de capacitate** și obținerea **certificatului de capacitate**.

Învățământul secundar superior cuprinde licee, școli profesionale și de ucenici. Admiterea în fiecare din aceste niveluri se face prin concurs organizat în baza unei metodologii a ministerului educației.

Învățământul liceal coexista în formele de zi (4 ani de studiu), seral și fără frecvență (5 ani de studiu), fiind re-organizat în următoarele filiere: teoretic (profil real și umanist), tehnologic (profil tehnic, servicii, exploatarea resurselor materiale și protecția mediului), vocațional (profil militar, teologic, sportiv, artistic și pedagogic). Planurile de învățământ ale nivelului liceal s-au structurat pe grupe de discipline, respectiv: educație umanista și sociala, educație științifică de bază, discipline opționale de profil și educație fizică. Ponderea acestor grupe diferă în funcție de tipul și profilul liceului. Evaluarea finală a învățământului liceal este asigurată prin examenul de bacalaureat și un examen de certificare a competențelor profesionale. Absolvirea celor două examene este urmată de obținerea **diplomei de bacalaureat**, respectiv a **certificatului de competență profesională**, echivalent nivelului 3 de calificare.

În cazul întreruperii studiilor se eliberează, la cerere, un **document de certificare a studiilor efectuate**.

În învățământul liceal pot fi organizate clase pentru elevi cu aptitudini și performanțe excepționale, iar finalizarea tuturor claselor de liceu cu medii de peste 9,50 și media 10 la bacalaureat permite absolventului obținerea unei diplome de merit.

Școlile profesionale organizează cursuri de zi și serale și funcționează fie independent, fie în cadrul grupurilor școlare. Durata studiilor profesionale este de 2-3 ani, în funcție de profilul și complexitatea pregătirii. Admiterea în învățământul profesional presupune deținerea certificatului de capacitate și susținerea unor probe stabilite și elaborate de unitățile de învățământ respective. Cursurile se încheie cu examen de absolvire și obținerea unei **diplome care atestă pregătirea corespunzătoare nivelului 2 de calificare**.

Școlile de ucenici funcționează independent sau în cadrul grupurilor școlare. Durata studiilor (preponderent practice) este de 1-2 ani. Admiterea în școlile de ucenici se face prin testări specifice meseriei. Se pot înscrie absolvenți de gimnaziu, cu sau fără certificate de capacitate. Evaluarea finală constă în susținerea unei probe practice pentru **certificarea pregătirii profesionale**.

Învățământul post-secundar cuprinde școlile postliceale și școlile de maiștri (care sunt tot școli postliceale). Durata de pregătire este de 1-3 ani. Finanțarea acestui tip de învățământ este asigurată de beneficiari (persoane fizice sau juridice). Admiterea în învățământul postliceal se face prin concurs, la care au dreptul să se înscrie absolvenți de liceu, cu sau fără diploma de bacalaureat. Învățământul postliceal se încheie cu examen de absolvire, reglementat de ministerul educației prin metodologie specifică, elaborată cu consultarea factorilor interesați. Promovarea examenului de absolvire da dreptul la obținerea unui **certificat de competențe profesionale**.

Admiterea în școlile de maiștri este, în plus, condiționată de practica profesională anterioară, respectiv o experiență de minim 8 ani în domeniu și recomandarea agentului economic.

Sursa: European Training Foundation – Observatorul Național Român, Bucharest 1998, Sistemul de educație și formare profesională în România: problematici și priorități ale reformei în România, pct.3: Caracteristici generale ale sistemului de educație și formare profesională din România p.40-46; Legea învățământului nr.84/1995, modificată și republicată, art.24 – 36, 51-54; European Training Foundation – național Observatory România, Bucharest 2000, Modernization of Vocațional Education and Training, național Report, p.37; Legea Maistrului nr. 6/1997, cu modificările ulterioare

În condițiile unei șanse mari de corelare a reformei în conținut a educației cu reformarea corpului profesoral, Statutul personalului didactic a reușit să aducă unele noi concepte în procesul de dezvoltare a resurselor umane (utilizarea sistemului de autoevaluare, însoțit de recomandări în cazul promovărilor, stimularea inovării științifice și a obținerii de distincții pentru elevii pregătiți

cu ocazia concursurilor școlare, acordarea unui spor de stabilitate și a unui spor pentru suprasolicitare neuro-psihică), principiul performanței în raport cu așteptările comunității și cel al eficienței în învățare nu au constituit o prioritate a sistemului, aspect care a favorizat numeroase disfuncții în generalizarea programelor de reformă.

Caseta nr. 19 Atitudinea cadrelor didactice fata de promovarea reformei curriculumului

În lipsa unor stimulente instituționale eficiente pentru promovarea reformei curriculare, cercetările efectuate au scos în evidență faptul că :

-25% din personalul didactic se informează și este consecvent cu implementarea noului curriculum;

-40% din personalul didactic este fluctuant așteptând o direcție oficială promovată de minister; adesea ei afișând comportamente oportuniste;

-35% din personalul didactic are un comportament conservator (în general tineri necalificați și/sau angajați temporar în sistem și unele cadre didactice mai în vârstă, tributare rutinei profesionale).

Sursa: Consiliul național pentru Curriculum, Education Reform Project – RO 3742, București 2001, Studiul de impact al noului curriculum în învățământul obligatoriu – sinteza p.3

Modificările Legii învățământului din 1995 au permis asigurarea unei **mobilități pe verticală, în segmentul de formare profesională**, dinspre învățământul profesional și de ucenici spre învățământul liceal, în sensul că, prin echivalări, absolvenții școlilor profesionale puteau fi înscriși în clasa a XI-a de liceu, iar absolvenții școlii de ucenici în clasa a X-a, în limita locurilor disponibile și cu susținerea examenelor de diferență.

Relația cu educația permanentă a sistemului a fost asigurată în mai multe direcții, respectiv:

- certificarea absolvirii învățământului general obligatoriu – **certificat de capacitate**;

- certificarea absolvirii studiilor liceale (**diploma de bacalaureat și certificat de competente profesionale**) și **certificarea studiilor efectuate** (însoțit de „foaia matricolă”, la cerere) , în cazul întreruperii studiilor liceale ;

- **certificarea pregătirii profesionale prin diploma de calificare** (învățământ profesional), printr-un **certificat de calificare** (învățământ de ucenici) și **certificatul de competență profesională** (învățământ postliceal și de maiștri).

Proporția elevilor înscriși, pe niveluri de educație, în anul școlar 1997/1998, an de început al suportului financiar direct oferit de Uniunea Europeană României și Bulgariei prin programul PHARE, a fost semnificativ în favoarea nivelului liceal, în condițiile în care numărul liceelor teoretice a crescut după anul 1990 (40,3%, în 1998, fata de 29,7% licee industriale, 6,7% silvice, 8,4% economice și de drept administrativ, 8% licee de informatica, 2,4% școli normale și 4,5% alte profiluri⁵¹), din cauze diverse: dezagregarea relațiilor parteneriale cu întreprinderile, neînțelegerea noilor criterii și cerințe ale pieței, obișnuința de a oferi produse cognitive finite, prefabricate, bazate pe capacitățile reproductive ale elevilor, imaginea mai favorabilă a liceelor teoretice fata de cele industriale, moștenită din vechiul sistem de educație etc.(Tabel 5)

Tabel 5 Numărul elevilor înscriși în învățământul secundar în anul școlar 1997/1998

Nivelul de învățământ	Număr	%
TOTAL din care:	1.013.142	100

⁵¹ Cartea Alba a Reformei Învățământului, decembrie 1998, p.17

- Liceal	765.903	75,59%
- Profesional	193.643	19,11%
- De ucenici	53.596	5,3%

Sursa: Comisia Națională pentru Statistică, 1998; European Training Foundation – Observatorul Național Roman, București, octombrie 1998, Sistemul de educație și formare profesională în România: problematici și priorități ale reformei în România, Anexa 2, p.93

Rezultatul acestei stări de fapt a fost numărul mare de șomeri cu vârste cuprinse între 15 și 24 de ani, din total șomeri la nivel național (Tabel 6)

Tabel 6 Rata șomajului BIM pe grupe de vârstă, sexe și medii, în trimestrul I 1998

	Total șomeri	15 – 24 ani	25 – 34 ani	35 – 49 ani	50 de ani și peste
TOTAL din care:	7,4	20,9	8,2	5,5	1,2
Masculin	7,4	19,0	7,9	5,9	1,7
Feminin	7,3	23,5	8,6	4,9	0,6
Urban	9,6	27,3	9,2	6,3	3,6
Rural	5,0	15,4	6,8	3,7	0,4

Sursa: Ancheta asupra forței de muncă în gospodării AMIGO, European Training Foundation – Observatorul național Roman, București, octombrie 1998, Sistemul de educație și formare profesională în România: problematici și priorități ale reformei în România, Anexa 2, p.91

Procentul mare de șomeri proveniti din rândul tinerilor între 15 – 24 ani, reflecta ineficiența sistemului de educație și necunoașterea noilor principii ale pieței, bazate pe competiție și competitivitate, lipsa studiilor privind cererea pieței muncii, inflexibilitatea programelor de formare inițială și lipsa de finalitate a acestora, dar și un proces lent de acceptare a noilor principii privind educația continuă și rolul acesteia în ajustarea defectelor educaționale provocate de tranziția economică.

Tabloul economico-social al primei părți a anilor 90 a conturat clar pentru România nevoia de întărire a legăturilor dintre școală și comunitate, dintre școală și muncă. Legăturile slabe sau inexistente lor au condus la producerea de absolvenți greu de plasat pe piața forței de muncă, rezultatul fiind șomajul tinerilor și o dublare a cheltuielilor/individ prin organizarea de programe de calificare/reconversie profesională. Restructurarea economică mai lentă decât în alte țări a făcut ca influența marilor întreprinderi de stat să se mențină destul de puternică asupra volumului și calității învățământului secundar, o perioadă destul de lungă de timp. Pe de altă parte, creșterea numărului de întreprinderi mici și mijlocii, care nu și-au creat legături cu școala și care au devenit exponente ale spiritului comunitar a condus la izolarea celor două segmente importante ale progresului local. În condițiile unui accent din ce în ce mai mare pe nevoile individuale și în situația inexistenței unui sistem eficient de formare profesională continuă, s-au preferat „masurile compensatorii”, ca răspuns la nemulțumirea acumulată. Ca urmare, prioritățile reformelor în educație pentru preuniversitar au devenit:

- *refacerea legăturilor dintre școala și mediul economic;*
- *refacerea legăturilor dintre școala și comunitate, acordând o atenție mai mare problemelor persoanelor din grupurile dezavantajate și cu nevoi speciale;*

- *crearea sistemului educației continue pentru adulți;*
- *dezvoltarea sistemelor de orientare și consiliere profesională;*
- *dezvoltarea de parteneriate active și eficiente pentru sistemul de educație preuniversitară;*
- *reformarea sistemului curricular (orientarea educației către dezvoltarea competențelor, abilităților și aptitudinilor; o oferta educațională mai flexibilă; posibilitatea de a asigura cursuri școlare individualizate; introducerea unor mijloace noi de selectare și organizare a conținutului disciplinelor de învățământ; adaptarea conținutului la nevoile economico-sociale și comunitare; responsabilizarea partenerilor sociali fata de problemele educației).*

În perioada 1990 – 1996, sprijinul acordat de PHARE prin programele naționale de susținere a reformei din România a fost de 731,1 milioane ECU, sub forma de ajutor nerambursabil, din care 16,3 pentru învățământ, formare și cercetare.⁵² Componente de formare au fost incluse în toate programele sectoriale supuse reformei (agricultura, turism, piața muncii, IMM, mediul înconjurător, industrie, sector bancar, piața de capital, infrastructura, ONG, servicii sociale, dezvoltare rurală).

Primul segment educațional supus reformelor, în scopul de a susține schimbările din economia românească, a fost cel *vocațional*. Este de remarcat cuantumul sprijinului acordat reformei VET din România, 25 milioane Euro, reprezentând cel mai mare buget de sprijinire a reformei în educație din Centrul și sud-estul Europei :

Tabel 7 **Finanțarea reformelor educaționale din Centrul și sud-estul Europei**

Titlul programului	Buget (milioane euro)
Programul PHARE – Reforma VET în Estonia (ES9409)	3
" în Letonia (LE9408)	3
" în Lituania (LI9410)	4
Programul PHARE – IMPROVE în Polonia (actualizarea programului UPET (PL9416)	4
Programul PHARE – Reforma VET în Republica Ceha (ES9409)	4
" în Republica Slovaca	4
Programul PHARE – Reforma VET în România	25
" - Reforma VET; Educație; Cercetare; Știință și tehnologie (VETERST) în Bulgaria (BG9506 – 9 milioane euro în total, respectiv actualizarea VET - 3,7 milioane; Traseul carierei de profesor – 0,4 milioane; Finanțarea și managementul educației secundare – 2,5 milioane)	6,6
Programul PHARE – Reforma VET în Slovenia (SL9405)	9
" în Albania (AL9506)	0,7

Sursa: European Training Foundation, Report “Review and lessons learned of PHARE Vocational Education and Training Reform Programmes 1993 – 1998, January, 2001, Point 1 “Background”, p.1

⁵² European Training Foundation – Observatorul National Roman, Bucuresti, octombrie 1998, Sistemul de educatie și formare profesionala în Romania: problematici și prioritati ale reformei în Romania; Pct.6 Finanțarea educatiei și formarii profesionale, p.66-76

Obiectivele programelor de reforma PHARE VET au urmărit asistarea guvernelor tarilor beneficiare în modernizarea și reformarea învățământului vocațional secundar, cu elementele sale cheie în derularea reformelor sociale și economice.

Caseta nr. 20 Obiectivele Programului PHARE – VET (RO9405) în România⁵³

Realizarea formării profesionale la nivelul standardelor de pregătire din Uniunea Europeana.

Realizarea formării profesionale adaptate la o societate democratica, bazata pe economia de piața cu caracter participativ – social, în concordanta cu structura ocupațională specifică evoluției dinamice a pieței muncii în România.

Adaptarea structurii formării profesionale prin școala profesională la cerințele de calificare (niveluri și domenii) identificate pe baza nevoilor individuale și sociale

Descentralizarea sinergica a subsistemului formării profesionale prin co-responsabilizarea partenerilor sociali.

Dezvoltarea unui sistem operațional de informare privind formarea profesională.

Sursa: European Training Foundation – Observatorul național Roman, București, octombrie 1998, Sistemul de educație și formare profesională în România: problematici și priorități ale reformei în România, Pct.2 – Finanțarea Educației și Formării Profesionale, p.68 - 69

Principalele rezultate ale programului pentru România au fost⁵⁴:

- realizarea primelor studii de piața a muncii la nivel local și național;
- adaptarea ofertei educaționale la nevoile pieței (profiluri, specializări, meserii);
- dezvoltarea unor noi curricula (în 25 de școli pilot și 50 de școli de demonstrație), grupate în 20 de familii ocupaționale;
- asigurarea unui set curricular pentru fiecare dintre cele 19 sectoare, care s-au dovedit a fi importante în urma studiilor de piața efectuate; numărul ocupațiilor a fost redus de la 192 la 134; introducerea noțiunilor de educație antreprenorială în învățământul vocațional;
- realizarea noilor curricula într-un sistem modularizat, atât pentru nivelul profesional, cât și pentru cel tehnic, având la baza standardele de pregătire profesională dezvoltate cu sprijinul Consiliului pentru Standarde Ocupaționale și Atestare (COSA – Council for Occupational Standards and Assesment – structura tripartită creată pentru elaborarea standardelor ocupaționale și a sistemului de evaluare și certificare a formării profesionale în România, cofinanțat de Banca Mondială);
- elaborarea și implementarea unui set de 134 standarde profesionale, 259 curricula pentru școala profesională, 132 curricula pentru școala postliceala, 60 de ghiduri didactice pentru disciplinele tehnice, 434 de portofolii didactice pentru disciplinele tehnice din școala profesională și 455 pentru școala postliceala, 22 curricula de cultura generala pentru școala profesională;
- formarea unui număr de peste 3000 de specialiști (autori de curricula, profesori, manageri școlari, inspectori școlari, realizatori de politici și parteneri sociali) atât în tara, cât și în Uniunea Europeana;
- achiziția de echipamente pentru 75 de școli supuse reformei (18 milioane euro);

⁵³ European Training Foundation – Observatorul National Roman, Bucuresti, octombrie 1998, Sistemul de educatie și formare profesionala în Romania: problematici și prioritati ale reformei în Romania, Pct.2 – Finantarea Educatiei și Formarii Profesionale, p.68 - 69

⁵⁴ European Training Foundation, January, 2001, Review and lessons learned of Phare Vocational Education and Training Reform programmes 1993 – 1998, p.53-55

- dezvoltarea parteneriatului social de nivel regional, prin constituirea a 6 Comitete Zonale (Brașov, București, Cluj, Craiova, Timișoara, Iași), consultative și de monitorizare a învățământului vocațional, constituite din parteneri sociali.

- realizarea unor organisme specifice noului context educațional: **Consiliul național pentru Formarea profesională a Profesorilor, Serviciul național pentru Evaluare și Examinare** (realizat în cadrul unui program al Băncii Mondiale, care definește **metodologia de examinare, pe baza de teste de abilitați**), **Centrul Național pentru Dezvoltarea Învățământului Profesional și Tehnic (CNDIPT), Consiliul național pentru Educație Continuă.**

Învățământul post-secundar (postliceal și de maiștri) s-a dezvoltat spectaculos în timpul reformei VET, rata brută de școlarizare în acest nivel a crescut de la 4,6% în 1995/1996 la 8,2% în 1999/2000 și 6,4% în 2000/2001⁵⁵.

Succesul remarcabil al acestui nivel educațional s-a datorat noilor profiluri educaționale (tehnic, servicii, resurse naturale și mediu, administrație, sistem bancar, mass-media și publicitate), noilor curricula construite în sistem european (care făceau atractive aceste specializări), necalificării unui număr mare de absolvenți ai liceelor teoretice și, într-o mare măsură, **parteneriatului activ cu sistemul camerelor de comerț și industrie (care a vizat implementarea noilor curricula de nivel postliceal, identificarea nevoilor piețelor locale, identificarea de specialiști pentru susținerea noilor discipline tehnice, asigurarea practicii la agenții economici, participarea în comisiile de absolvire și sprijinirea elevilor cu rezultate bune și foarte bune la învățătură, pentru găsirea unui loc de muncă).** Un rezultat colateral al acestui parteneriat a fost **introducerea „educației antreprenoriale” în învățământul vocațional din România.**

În scopul creșterii participării la educația de nivel secundar, implicit la formarea profesională inițială, au fost adoptate, începând cu anul școlar 1998/1999, o serie de măsuri cum ar fi:

- monitorizarea participării la educație și identificarea cauzelor excluderii sociale;
- instituționalizarea parteneriatului social între școala, administrația publică locală și organizația de părinți;
- sporirea flexibilității sistemului prin crearea posibilității continuării studiilor în învățământul liceal pentru absolvenții școlilor profesionale.

Începând cu anul școlar 1999/2000 s-a trecut la generalizarea reformei PHARE – VET RO9405 în tot învățământul secundar superior și post-secundar.

Caseta nr. 21 Sistemul curricular dezvoltat în cadrul programului de reforma PHARE – VET (RO9405)

S-a remarcat printr-o **abordare modulară**, o adaptare la **nivelele de calificare europene** (nivel CEDEFOP 2 – școala profesională și 3 – școala postliceală), având la baza **standardele de pregătire profesională** (cunoștințe teoretice, abilitați practice, competente personale și sociale) și forme de evaluare.

În ansamblu, structura sistemului curricular se compune dintr-un **curriculum de baza (70%), național și curriculum la dispoziția școlii (30%).**

Standardele de pregătire profesională sunt constituite din 3 nivele de unități de competență:

competente generale (cunoștințe de baza), care se adresează unui grup mai mare de ocupații (familii ocupaționale), au un caracter trans-sectorial și sunt dezvoltate în primul an al formării profesionale;

competente generale de baza pentru componente ale grupurilor ocupaționale, în mod frecvent aparținând mai multor familii ocupaționale, cu scopul de a dezvolta competente tehnice comune ale acelor ocupații și sunt dezvoltate al 2-lea an al formării profesionale;

⁵⁵ European Training Foundation – Observatorul National Roman, Bucuresti, 2001, Raport National, Modernizarea sistemului de educatie și formare profesionala în Romania, p.24, 27

competente pentru specializare, organizate în sistem modular care intra în componenta programelor școlare începând cu anul doi, cu continuare în anul trei (ocupațiile cu mai mult de trei ani de pregătire permit o supra-specializare).

Pentru implementarea noului curriculum, au fost elaborate suporturi didactice și metodologice: **ghiduri didactice, portofolii pentru formare profesională și proiecte practice pentru formare.**

Elevilor li s-au oferit manuale și foi de lucru, atât pentru partea teoretică, cât și pentru cea practică de formare. Pregătirea practică s-a bazat pe proiecte realizate în laboratoare, workshop-uri și în companii.

Proiectul PHARE – VET (RO9405) a pus bazele unui **nou sistem de evaluare și certificare, bazat pe competență, examenul de absolvire fiind organizat prin cooperarea între profesori și partenerii sociali relevanți. În urma absolvirii, elevii beneficiază de un „certificat de competență”, ca anexa a diplomei sau certificatului de calificare, cu specificarea competențelor dobândite pe perioada formării profesionale, sistem premergător celui de credite transferabile prevăzut pentru a fi introdus în etapele ulterioare ale reformei.**

Succesul înregistrat de Programul PHARE – VET (RO9405) în România a lăsat în deschisă calea spre dezvoltarea unui cadru mai coerent între formarea profesională inițială și continuă, elaborarea de politici orientate spre cunoașterea și dezvoltarea educației în spirit european și dezvoltarea infrastructurii instituționale⁵⁶.

Reforma în învățământul preșcolar și general obligatoriu a cuprins până în anul 2000 elemente de curriculum și de management educațional.

Caseta nr. 22 Etapizarea reformei legislative privind educația preuniversitară

După 1989 schimbarea conținuturilor și a legislației școlare a fost o prioritate permanentă a politicilor din domeniul educației. Succesiunea de realizare a fost etapizată.

Prima fază a avut un caracter reparatoriu, fiind mai mult reactivă decât constructivă. În cadrul ei, dezideologizarea s-a îmbinat cu anularea unor norme juridice și promovarea unor noi.

Faza a 2-a a fost de multiplicare și confruntare a alternativelor legislative, instituționale și sistemice, de conținut și metodologice.

Primele două etape au culminat cu **elaborarea și adoptarea Legii învățământului (nr.84/1995)** și a **Statutului Personalului Didactic (Legea 128/1997)**, urmate de strategii de reformare a sistemului.

Inerții conservatoare și opinii radicale au continuat să se confrunte în toată perioada.

Spre sfârșitul anilor 90 au început să fie implementate marile sisteme reformatoare, sprijinite atât de Guvernul României, cât și de comunitatea europeană prin finanțările și asistența tehnică ale Fondului PHARE și Băncii Mondiale

Sursa: European Training Foundation, January, 2001, Review and lessons learned of Phare Vocational Education and Training Reform programmes 1993 – 1998, p.13 și 55

În urma dezbaterilor cu privire la orientările strategice, obiectivele sistemului s-au orientat spre următoarele direcții, considerate a fi mai adecvate situației existente:

- a) o reforma curriculară compatibilă cu nivelele europene;**
- b) trecerea de la o învățare reproductivă la una creativă;**
- c) o nouă racordare a școlii la comunitate (economic, cultural și administrativ);**
- d) modernizarea infrastructurii școlare prin conectarea la sistemele IT;**
- e) crearea autonomiei instituționale a unităților de învățământ prin descentralizare.**

⁵⁶ European Training Foundation, January, 2001, Review and lessons learned of Phare Vocational Education and Training Reform programmes 1993 – 1998, p.13 și 55

Reforma curriculară a cuprins planurile de învățământ, programele școlare și manualele, fără să articuleze într-o structură coerentă **obiectivele (standardele de performanță), conținuturile activităților școlare, metodele didactice** și fără o **finalitate reflectată în unități de competență**. Ea a generat principii (de politica educațională, de flexibilizare, de eficiență, de compatibilizare, de selecție și ierarhizare, de coerență, de racordare la social etc.), dar a generat și o serie de întrebări. Răspunsurile la aceste întrebări care au marcat perioada de început a reformei curriculare, au fost cercetate și analizate prin Proiectul de Reforma a Educației (Education Reform Project) – RO 3742, implementat în baza unei înțelegeri între Guvernul României și Banca Mondială (50 milioane euro cofinanțare).

Întregul program de reforma a învățământului preuniversitar (RO3742), a asigurat:

- Dezvoltarea unui nou curriculum (elaborarea și diseminarea unui **Curriculum național** și a unor **Programe Cadru** pentru toate nivelele învățământului preuniversitar);
- **Restructurarea sistemului de formare a personalului didactic** (perfecționarea personalului didactic din perspectiva introducerii noului curriculum și a noilor manuale școlare);
- Elaborarea de **manuale alternative** pentru toate materiile și toate clasele (crearea unei piețe a manualelor școlare);
- **Reforma sistemului de evaluare și examinare** (îmbunătățirea calității și obiectivității);
- Definirea unor **noi standarde ocupaționale** printr-un nou sistem tripartit de colaborare între Guvern, patronate și sindicate;
- Organizarea structurii anului școlar în **semestre**;
- **Reforma managementului în educație** (noi sisteme de finanțare și management)⁵⁷.

Caseta nr. 23

Componente ale programului de reforma a învățământului preuniversitar

„**Reabilitarea construcțiilor școlare**”, care a vizat un număr de 1200 de unități școlare din cele peste 13.000 (9,2%) existente la acea ora. Resursele financiare ale proiectului au fost asigurate de Guvernul României, Banca Mondială și Fondul de Dezvoltare Socială al Consiliului European (150 milioane euro în total, respectiv câte 50 de milioane de la fiecare din cei trei parteneri).

„**Informarea și Consilierea privind Cariera Profesională**” (subcomponenta a Programului „Counselling and Adult Training”, finanțat de Banca Mondială și realizat de Ministerul Educației Naționale, Ministerul Muncii și Protecției Sociale și Ministerul Tineretului și Sportului). Proiectul a contribuit la dezvoltarea serviciilor pentru tineri și adulți privind piața forței de muncă, prin consiliere, testarea de aptitudini și promovarea acțiunilor.

În anul 1995, a fost alocată suma de 350.000 euro în scopul dezvoltării conștiinței europene în rândul tinerilor din 500 de școli secundare din România.

Începând cu anul 1997 se derulează și în România **programele transnaționale** ale Uniunii Europene (**Socrates, Leonardo da Vinci și Tineretul pentru Europa**), prin care sectorul educației secundare și mișcarea de tineret se poate înscrie în schimbul de bune practici și de inovare la nivel european. Componente ale programelor transnaționale s-au adresat formatorilor facilitându-le implementarea unor practici europene, schimbul de experiență și promovarea unor proiecte inovative românești.

Sursa: European Training Foundation – Observatorul național Român, București, octombrie 1998, Sistemul de educație și formare profesională în România: problematici și priorități ale reformei în România, pct.6: Finanțarea educației și formării profesionale, p.69-70

Studiul asupra *implementării noului curriculum național pentru învățământul obligatoriu* a scos în evidență faptul că nu se poate obține o calitate ridicată a actului educațional fără „intrări”

⁵⁷ Cartea Alba a Reformei Învățământului, decembrie 1998, p.9

adecvate (conținut educațional, resurse, sisteme de motivare a profesorilor, elevilor și părinților) și fără o relație permanentă cu mediul comunitar (economic, cultural și social).

Relația educație – societate necesita o noua abordare pornind de la următoarele *principii*:

□ Educația de tip academic trebuie reorientată spre repere pragmatice, care să permită o evaluare în raport cu standardele de competență;

□ Școala obligatorie trebuie să dezvolte dorința de cunoaștere și de formare continuă, receptivitatea față de dinamica schimbării, spiritul creativ și antreprenorial, deschiderea spre nou și spre rezultatele activităților de cercetare – dezvoltare;

□ Reforma curriculară nu trebuie să reprezinte transpunerea unei practici tradiționale într-un nou concept, ci trebuie să asigure standarde de performanță (descriptori/criterii de notare pe 3 cicluri curriculare succesive: ciclul achizițiilor fundamentale – grupa pregătitoare a grădiniței și clasele I-a și a II-a, ciclul de dezvoltare – de la clasa a III-a la clasa a VI-a și ciclul de observare și orientare – de la clasa a VII-a până la clasa a IX-a, în condițiile unui învățământ generalizat la 9 clase);

□ Trecerea de la învățarea reproductivă la cea creativă nu presupune doar schimbarea conținuturilor învățării, ci și inovare susținută de metodologie didactică (înlocuirea metodelor de predare frontală, cu întreaga clasă, cu o predare personalizată și activități pe grupe, înlocuirea monologului profesorului cu dialogul și dezbateră în clasă);

□ Curriculumul la decizia școlii trebuie să exprime nevoile comunității transpuse de școală în programele proprii, facilitând responsabilizarea autorităților locale și a părinților față de calitatea actului educațional;

□ Parteneriatul între școală și comunitate, societate trebuie să fie real și eficient, iar relația trebuie să fie biunivocă, în sensul sprijinului reciproc pentru o societate a cunoașterii, strâns legată de obiectivele locale și regionale de dezvoltare;

□ Analiza abandonului școlar trebuie făcută în context comunitar și social, iar fenomenul trebuie abordat cu flexibilitate pentru adoptarea de soluții eficiente;

□ Reorganizarea rețelei școlare poate să permită o alocare eficientă a resurselor mărind șansele copiilor din zonele defavorizate la un învățământ de calitate.

În conformitate cu Constituția României, care definește educația ca fiind o prioritate națională și ținând cont de prevederile Planului național de Dezvoltare, **obiectivele prioritare ale noii etape a reformei în educație** au fost definite astfel:

- **creșterea calității actului educațional, ca baza a realizării societății cunoașterii în România;**

- **asigurarea pregătirii resurselor umane prin învățământul preuniversitar și prin învățarea permanentă;**

- **dezvoltarea personală a elevilor din perspectiva învățării permanente;**

- **dezvoltarea coeziunii sociale și creșterea participării cetățenilor la programele de dezvoltare economică și socială a comunităților locale.**

Alături de prioritățile naționale și din perspectiva integrării României în Uniunea Europeană, **prioritățile comunitare**, menite să contribuie la **crearea spațiului european al educației**, au devenit **prioritatea strategică pentru reforma sistemului educațional și de formare profesională din România.**

Transpunerea politicilor Ministerului Educației și Cercetării în programe care sa se constituie în prioritatea ale Strategiei Naționale de Dezvoltare a învățământului Preuniversitar pentru perioada 2001 – 2010 a vizat:

- **Asigurarea educației de baza pentru toți cetățenii; formarea competențelor cheie** (cu subcomponentele: „Asigurarea educației de baza prin educație formală”, „Formarea competențelor cheie ale cetățeniei democratice și motivația pentru participarea activă la viața socială politică în vederea asigurării coeziunii sociale, „Extinderea învățării informatizate”);

- **Creșterea calității proceselor de predare – învățare, precum și a serviciilor educaționale** (cu subcomponentele: „Curriculum National”, „Îmbunătățirea evaluării și examinării performanțelor școlare”, „Asigurarea calității serviciilor educaționale prin dezvoltare instituțională”, „Formarea inițială și continuă a personalului didactic și didactic auxiliar”, „Formarea inițială și continuă a managerilor din învățământul preuniversitar”, „Orientări strategice în domeniul cercetării științifice în educație”, „Consolidarea statutului social al cadrului didactic – condiție a creșterii calității actului educațional”);

- **Fundamentarea actului educațional pe baza nevoilor de dezvoltare personală și profesională a elevilor, din perspectiva dezvoltării durabile și a asigurării coeziunii economice și sociale** (cu subcomponentele: „Fundamentarea Planului de școlarizare și restructurarea rețelei școlare”, „Modernizarea învățământului profesional și tehnic”, „Asigurarea calității serviciilor de orientare școlară și consiliere profesională”, „Susținerea alternativelor educaționale – componenta a ofertei educaționale”, „Susținerea învățământului particular – componentă a ofertei educaționale);

- **Asigurarea complementarității educației formale, nonformale și informale; învățarea permanentă ca dimensiune majoră a politicii educaționale** (cu componenta: „Învățarea permanentă. Educația adulților”);

- **Realizarea echității în educație** (cu subcomponentele: „Asigurarea calității învățământului din mediul rural și din zone defavorizate”, „Învățământul și educația pentru minoritățile naționale”, „Susținerea tinerilor cu potențial în performanță școlară”, „Învățământul pentru copii cu cerințe educative speciale”);

- **Deschiderea sistemului educațional și de formare profesională către societate, către mediul social, economic și cultural** (cu subcomponentele: „Educația pentru sănătate”, „Educația civică”, „Educația cultural – artistică și științifică”, „Educația ecologică”, „Educația prin sport”, „Educația rutieră”).

Sursa: Strategia Dezvoltării Învățământului Preuniversitar în perioada 2001-2004, reactualizare 2002, Planificare prospectivă până în anul 2010, www.edu.ro, Prioritățile strategice ale sistemului educativ din România

Starea procesului de reforma a învățământului preuniversitar - după iunie 2003

Conform Legii 268/iunie 2003, pentru modificarea și completarea Legii învățământului nr.84/1995, sistemul național de învățământ își redefinește structura cuprinzând următoarele niveluri (*Anexa 21*):

- Învățământ preșcolar (grupa mică, grupa mijlocie, grupa mare, pregătitoare pentru școala
- Învățământ primar: clasele I – IV
- Învățământ secundar: a) Învățământ secundar inferior (gimnaziu: clasele V – VIII); ciclul inferior al liceului sau școala de arte și meserii: clasele IX – X; b) Învățământ secundar superior, ciclul superior al liceului: clasele XI – XII/XIII, precedat, după caz de anul de completare
- Învățământ postliceal
- Învățământ superior: învățământ universitar și învățământ postuniversitar
- Educația permanentă

Revizuirea sistemului național de învățământ a constituit un pas important pe calea continuării reformelor în educație, dar și o modalitate de racordare la politicile europene, fundamental marcate de obiectivele Strategiei Lisabona și țintele stabilite de forurile europene de specialitate în domeniul educației.

Astfel, în noiembrie 2002 România a semnat **Declarația de la Copenhaga pentru cooperarea în domeniul formării profesionale vocaționale**. Întâlnirea, organizată de președinția daneză, s-a

bucurat de participarea partenerilor sociali din Europa, ca o dovada a rolului lor indispensabil în formarea profesională vocațională. **Obiectivul major al Declarației** l-a constituit nevoia de mobilitate în piața europeană, ceea ce impunea dezvoltarea unui sistem comun de calificare și competență. Rezultatele concrete ale cooperării între statele membre și cele candidate, în perspectiva 2010, sunt:

- **Un singur cadru european al calificărilor și competențelor** (European Qualification Framework – EQF); instrumentele de realizare propuse fiind CV-ul european, suplimentele pentru diplomele și certificatele de calificare, Certificatul de formare profesională EUROPASS;
- **Un sistem de credite transferabile** pentru formarea profesională vocațională (Sistemul European de Credite pentru Educație – ECVET);
- **Criterii și principii comune pentru calitatea educației în VET**, însoțite de ghiduri ale calității și liste de probleme;
- **Principii comune pentru validarea educației formale și non-formale**, care să permită echivalări între țări diferite și nivele diferite de calificare;
- **Consiliere pentru educație continuă în scopul creșterii accesului cetățenilor la acest tip de formare**⁵⁸.

Semnarea declarației de la Copenhaga trebuie inclusă în contextul mai larg al pregătirilor pentru intrarea României în Uniunea Europeană, începând cu **Agenda 2000**, continuând cu „**foaia de parcurs pentru România**” (adoptată de **Consiliul European din 12-13 decembrie 2002**, la Copenhaga, vizând accelerarea procesului pe baza angajamentelor asumate de Guvernul român în cadrul negocierilor) și cu **Parteneriatul pentru Aderare, adoptat în anul 2003**, în urma analizei de țară desprinse din Raportul UE pe anul 2002.

În plan intern, sunt de menționat câteva documente programatice importante pentru pregătirea integrării și cu impact asupra educației și reformelor sale: **Planul național de Dezvoltare (PND) - menit să sprijine atingerea obiectivelor UE pentru realizarea coeziunii economico-sociale și a dezvoltării regionale**, document important pentru evaluarea și localizarea fondurilor acordate României; **Programul național de Aderare a României la Uniunea Europeană (PNAR), adoptat în anul 2002**; **Programul Economic de Preaderare (PEP), cu actualizare anuală**, care evidențiază ansamblul politicilor naționale (scenarii macroeconomice de dezvoltare) și sectoriale de aderare.

Contextul economic, începând cu anul 2001, a înregistrat modificări semnificative față de perioada anterioară, economia românească crescând într-un ritm ce depășea media anuală a UE-15, mai rapid decât în multe alte state membre sau viitoare membre, cu economii mult mai performante (Tabel 9)

Tabel 9 Evoluția anuală a Produsului Intern Brut al României în perioada 2001 – 2006

	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Produsul Intern Brut	5,7	5,1	5,2	8,4	4,1	6,7
Industrie	4,4	5,1	4,4	6,5	2,5	6,4
Agricultura	28,0	-6,7	5,2	18,9	-13,9	1,5

⁵⁸ European Commission – Education and Training, Enhanced European Cooperation in vocational education and training – the “Bruges – Copenhagen process”, The Copenhagen/index_en.htm Copenhagen Declaration, 30 November 2002, www.ec.europa.eu/education/copen/

Construcții	11,1	7,6	7,0	9,1	9,9	13,0
Servicii	3,6	7,1	5,5	6,8	8,1	6,5

Sursa: Institutul național de Statistica, Consiliul național de Proгноza

După anul 2001, s-au înregistrat progrese vizibile în sectoarele construcții și servicii. Rata șomajului populației de peste 15 ani înregistra 7,0%, în anul 2002, fiind apropiată de aceea a EU-15 (7,7%). Cu toate acestea, rata favorabilă a șomajului era o consecință a **ratei ridicate de ocupare în agricultura (35%)**, în mare parte bazată pe agricultura de subsistență. De asemenea, șomajul ascuns în anumite activități mai puțin productive continua să fie mare. **Valorile pentru șomajul de lungă durată, ca și cele ale șomajului în rândul tinerilor până în 25 de ani erau de 3,8%, respectiv de 18,5%**⁵⁹.

Sectorul IMM a devenit un sector dinamic cu mare capacitate de adaptare la cerințele pieței, care a determinat crearea de noi locuri de muncă și care a absorbit forța de muncă disponibilizată din celelalte sectoare ale economiei. În perioada 1998-2002, numărul de angajați pe total întreprinderi a scăzut cu 10%, în timp ce numărul de angajați în sectorul IMM a crescut cu 15%. Astfel, la sfârșitul anului 2002, jumătate din totalul salariaților erau angajați în întreprinderi mici și mijlocii.

Productivitatea muncii în industrie a avut o evoluție crescătoare atât datorită descreșterii numărului de personal angajat, dar și ca rezultat al investițiilor pentru modernizarea fluxurilor de fabricație și a unei organizări mai bune a muncii, bazată pe un management performant. În perioada 1999-2002, productivitatea muncii a crescut de 1,26 ori, față de 1,16 ori în perioada 1996-2000.

Populația României, în perioada anterioară schimbărilor majore determinate de programele de pregătire a integrării României în Uniunea Europeană, era în scădere vertiginoasă prezentând semne de îmbătrânire (20% din populație se plasa în grupa de vârstă de peste 60 de ani). Rezultatele recensământului din anul 2002 au arătat o scădere demografică cu peste 1,13 milioane locuitori, într-un interval de 10 ani, din care 0,7 milioane erau copii cu vârste între 0 și 14 ani. **Scăderea demografică a fost determinată atât de sporul natural negativ, cât și de soldul negativ al migrației externe.** Drept urmare, *presiunea demografică asupra școlilor era în scădere lăsând loc realocării de resurse în sistemul educațional spre creșterea calității, optimizarea rețelei și altor măsuri de re-adaptare pentru sistemul de învățământ. Prognosticele autorităților române indicau o continuare a scăderii populației cu vârste între 15 și 24 de ani cu 30% până în anul 2016*⁶⁰. De remarcat este faptul că mai mult de jumătate din populația tânără a României era localizată în mediul rural (47%). Dintre aceștia mai puțin de jumătate urmau o formă liceală de pregătire și doar 1% o universitate¹.

Revigorarea economică a României a avut ca efect și **creșterea gradului de sărăcie pentru anumite grupe de vârstă.** Cei mai afectați de acest fenomen au fost tinerii între 15 și 24 de ani (31,9% în anul 2003). Pentru copiii din segmentul romi al populației se înregistra un risc foarte ridicat de sărăcie (80% în sărăcie și 43,3% în sărăcie severă).

Migrația externă a determinat apariția unui nou fenomen social care afectează tinerii de vârstă școlară: “copii ramași acasă”. Conform unui studiu realizat de Fundația

⁵⁹ European Training Foundation, 2003, “Monografie privind educația și formarea profesională și serviciile de ocupare a forței de muncă în România”, Context, p.3-17

⁶⁰ Sursa: Conferința UE pentru Aderare și Integrare Profesională a Bulgariei, României și Turciei, organizată de BBJ Company Group din Germania în octombrie 2005

SOROS România ⁶¹170.000 de copii din clasele V-VIII au cel puțin un părinte plecat la munca în străinătate.

Rata de participare la educație a populației cu vârste cuprinse între 15 și 24 de ani era numai de 41,9 %, în anul 2001, mult sub media EU-15, care era de 57,4%.

Rata de întrerupere prematură a studiilor în România era de 21,3% (în anul 2001) și 23,2% (în anul 2002), în timp ce media EU-15 era de 19,3% (în anul 2001) și 18,8% (în anul 2002).

Adoptarea Legii 268/iunie 2003, pentru modificarea și completarea Legii învățământului nr.84/1995, a condus la **prelungirea învățământului obligatoriu de la 8 la 10 ani, asigurând creșterea nivelului general de pregătire a absolvenților din învățământul obligatoriu și corelarea vârstei de finalizare a învățământului obligatoriu cu vârsta minima de integrare pe piața muncii** (conform legislației în vigoare). Declararea, însă, a clasei a 9-a și a 10-a ca „școala de arte și meserii” a produs confuzie în rândul părinților, prin comparație cu obiectivele de învățare ale acestui ciclu, cu atât mai mult cu cât acest tip de școli au existat în învățământul românesc până la reforma din 1949, având un caracter preponderent practic, fiind și patronate de reprezentanți ai mediului de afaceri. În noua lor formulă, „școlile de arte și meserii” s-au bazat pe dezvoltarea competențelor cheie și tehnice generale („învățământ de orientare”), fiind mai puțin deschise spre dezvoltarea abilităților practice, din cauza slabei relații cu operatorii economici. De altfel, introducerea unui număr mare de astfel de școli pe fondul unor relații formale sau inexistente cu mediul exterior, făcea aproape imposibilă atingerea unor obiective de tip competente practice. Pe de altă parte, componentele de formare profesională ale curriculum-ului de nivel 1 și 2 nu au beneficiat la elaborare de contribuția agenților economici, iar personalul didactic calificat pentru aceste activități era insuficient. Practica la locul de muncă organizată cu clasa descuraja angajatorii în a implica elevii în sarcini de lucru reale, iar practica în cadrul unui IMM era imposibilă în cadrul unui astfel de sistem.

Caseta nr. 25

Reforma învățământului Obligatoriu din România

Nivelurile, corelate cu noua structură a sistemului de educație și nivelele europene, definesc mișcările de reformare care au avut loc în perioada pregătirilor pentru integrarea României în Uniunea Europeană:

Clasele I – VIII (interval de vârstă 6-14 ani) – ISCED 1-2 **Finalități:** dobândirea competențelor de bază, inclusiv a noilor competente pentru o societate bazată pe cunoaștere; pregătirea pentru învățarea pe parcursul întregii vieți (comunicare, scriere, citire și calcul matematic, alfabetizare digitală și informațională, cultura științifică și tehnologică, cultura antreprenorială, comunicare în limbi moderne de largă circulație, cultura și conduita civică, cetățenie democratică, gândire critică, capacitatea de adaptare la situații noi, lucrul în echipă, interesul pentru dezvoltarea personală și învățarea).

Clasele IX – X (interval de vârstă 14 – 16 ani) – ISCED 2 – sunt organizate în unități de învățământ liceal și profesional; în mediul rural sunt organizate în unități pentru clasele I – VIII, în special în școli „centru de zonă”.

- **Ciclul inferior al liceului** (învățământ comprehensiv cu elemente de pre-specializare necesare orientării pentru continuarea studiilor) **Structura planului cadru:** trunchi comun 75 – 80% (competente generale); curricula diferențiată 15 – 20% (competențe specifice și, după caz, profesionale necesare continuării studiilor – pachete de discipline stabilite la nivel național); curricula la decizia școlii 5% (aprofundare pentru educație remedială; extindere pentru încurajarea parcursurilor individuale de învățare; discipline noi pentru abordări inter și intra-disciplinare)

- **Școala de Arte și Meserii** (învățământ pentru profesionalizare, asigurând o calificare în cadrul unor domenii ocupaționale) **Structura planului cadru:** a)trunchi comun 30% (competente care susțin baza de cunoaștere și de dezvoltare individuală și socială); b)curriculum diferențiat 40% (competente specifice calificării profesionale – pachete de discipline stabilite la nivel național); c)curriculum în dezvoltare locală 30% (competente specifice nevoilor pieței forței de muncă locale – se aprobă la nivel județean cu avizul Comitetului Local pentru

⁶¹ Sursa Comunicatul de presa din 02.10.2007 cu privire la “efectele migrației: copiii rămași acasă”

Dezvoltarea Parteneriatului Social). d) instruirea practica este organizată pentru inițiere în cadrul atelierelor școlă și pentru aprofundare în sistem contractual, la agenții economici.

Finalități clasele IX – X : egalitatea reală a șanselor prin posibilitatea continuării studiilor; asigurarea educației de bază pentru toți (încetarea obligativității studiului la vârsta de 18 ani; elevii care nu au absolvit până la aceasta vârstă învățământul obligatoriu, primesc copie după foaia matricola și portofoliul personal pentru educație permanentă în care se menționează competențele dobândite pe parcursul anilor de școală absolviți; pentru ei sunt organizate programe de tip „șansa a 2-a prin educație”); promovarea concomitentă a stabilității și a schimbării sociale (toți absolvenții învățământului obligatoriu primesc certificat de absolvire și portofoliu personal pentru educația permanentă în care sunt menționate competențele dobândite pe parcursul școlarizării obligatorii; absolvenții Școlilor de Arte și Meserii susțin examenul de certificare a competențelor profesionale, iar în cazul promovării lui obțin un certificat de calificare profesională corespunzător nivelului I de calificare); pregătirea pentru viața adultă și activa, pentru timpul liber, pentru familie și societate; pregătirea și motivarea pentru continuarea învățării pentru o lume în schimbare.

Învățământ post-obligatoriu preuniversitar – clasele XI – XII/XIII (vârsta 16 – 18/19 ani – ISCED 3)

- **Anul de completare pentru absolvenții Scolii de Arte și Meserii** (învățământ pentru continuarea profesionalizării și obținerea nivelului II de calificare - selecția se realizează pe baza opțiunii elevului și a rezultatelor obținute la evaluarea competențelor dobândite, transformate în punctaj unitar și se referă numai la elevii care au obținut certificatul de calificare nivel I)

Finalitatea anului de completare – obținerea certificatului de calificare pentru nivelul II ocupațional și/sau continuarea studiilor în ciclul superior al liceului.

- **Ciclul superior al liceului** (orientare spre obținerea de competențe specifice și formare pentru învățarea pe tot parcursul vieții)

Structura planului cadru:trunchi comun 50 – 60% (competente generale și specifice de specializare); curriculum diferențiat 30 – 35% (competente specifice și profesionale – pachete de discipline stabilite la nivel național); curriculum la decizia școlii/curriculum la decizia locală 10 – 20% (aprofundare pentru educație remedială, extindere pentru încurajarea parcurșurilor individuale de învățare, discipline noi inter și intrasectoriale; asigură mobilitate ocupațională și activități practice). **Finalitatea ciclului superior al liceului** – examenul de bacalaureat (obținerea diplomei de bacalaureat și posibilitatea de acces în învățământul superior, în cazul promovării examenului sau eliberarea foii matricole, posibilitatea de reluare a examenului și accesul într-o unitate de învățământ postliceal, în cazul nepromovării) și un portofoliu personal pentru educație permanentă indiferent de rezultatul la examenul de bacalaureat (conținând competențele dobândite pe perioada școlarizării).

Sursa: Ministerul Educației și Cercetării, București, 2003, Reforma învățământului Obligatoriu din România, p.14-17

Generalizarea clasei pregătitoare de nivel preșcolar și coborârea vârstei de începere a învățământului obligatoriu de la 7 la 6 ani, a deschis calea spre șanse reale pentru toți copiii de a-și însuși elemente formative care conduc la aptitudinile de școlaritate, structurând direcțiile de dezvoltare a personalității copilului. Anul pregătitor se bazează pe o strategie educațională, completată de conținuturi care nu copiază metodele școlare, educația căpătând valențe formative și personalizate pentru fiecare copil în parte. Reformele pentru **educația timpurie (3 – 6 ani și 0 – 3 ani)** în sensul obiectivelor europene de dezvoltare personală și dobândirea de abilități pentru învățare și o viață activă de la vârste fragede, alături de dezvoltarea sistemului de incluziune socială, fac obiectul unor acțiuni demarate începând cu anul 2006. **Curriculum-ul pentru educație timpurie va fi integrat în politicile și programele Ministerului Educației în perioada următoare.**

Programul de Reforma a învățământului obligatoriu din România⁶² pune în prim plan nevoia de formare profesională a profesorilor în scopul orientării demersului didactic spre dobândirea de către elevi a competențelor necesare **societății și economiei bazate pe cunoaștere, respectiv spre formarea elevilor pentru învățarea pe parcursul întregii vieți.** În plus, demersul didactic va fi completat cu noi cerințe legate de consilierea și orientarea școlară și profesională a elevilor. Finanțarea acestor programe a fost asigurată din alocații de la bugetul de

⁶² Ministerul Educației și Cercetării, București, 2003, Reforma Învățământului Obligatoriu din România, p. 18

stat, fonduri PHARE și împrumuturi de la Banca Mondială și Banca de Dezvoltare a Consiliului European.

Diferențe semnificative s-au înregistrat între școlile din mediul urban și cele din mediul rural în ceea ce privește calitatea resurselor. Astfel, studiul cu tema „**Învățământul rural din România – condiții, probleme și strategii de dezvoltare**” a relevat o situație dramatică în ceea ce privește calitatea resurselor umane, respectiv a „**agenților pentru schimbare și dezvoltare**”⁶³. Astfel, aproape 1/3 din școlile primare din mediul rural funcționau cu personal didactic necalificat, în special în școlile cu clasele I – VIII și în licee, iar ponderile erau cu aproximativ 10% mai mari în situația cumulării cu personalul didactic care predă discipline diferite de specialitatea în care s-a pregătit (Tabel 10).

Tabel 10 **Distribuția unităților de învățământ cu personal didactic necalificat, pe tipuri, în mediul rural , %**

Unități care funcționează și tipul de personal	Grădinițe	Școli cu clasele I-IV	Școli cu clasele I-VIII	Licee și grupuri școlare	Școli profesionale
Fără nicio diplomă de studii	45,1	30,8	85,5	81,3	91,7
Calificare în alte domenii decât disciplina predată	47,2	43,5	96,7	98,3	100

Sursa: Ministerul Educației și Cercetării - Institutul de Științe ale Educației, București 2002, “Învățământul rural din România – condiții, probleme și strategii de dezvoltare”

Începând cu anul 2001 a fost elaborată și pusă în aplicare **Strategia de dezvoltare a sistemului de formare inițială și continuă a personalului didactic și a managerilor din învățământul preuniversitar**. Inițiativele legislative și instituționale au urmărit implementarea treptată a unui set de măsuri menite să îmbunătățească actul educațional prin noi activități (pregătirea suplimentară a elevilor proveniți din medii socio-economice dezavantajate, consultanța pentru organizarea de programe de formare profesională continuă în școli, dezvoltarea de parteneriate cu comunitățile locale etc.), noi stimulente salariale (pentru debutanți, pentru activități suplimentare, pentru nivelul managerial etc.) și prin introducerea evaluării profesionale și a gradului de excelență, acordat în primul rând pe baza performanței la clasă⁶⁴. Prin Decretul Guvernamental nr.604/iunie 2002 s-a înființat **Centrul Național pentru Formarea Cadrelor Didactice din Învățământul Preuniversitar, ca agenție de dezvoltare și asigurare a calității resurselor umane**. Atribuțiile centrului încep cu elaborarea de standarde pentru formarea profesională continuă, acreditarea programelor și evaluarea lor și continua cu diagnoze, prognoze și alte studii.

Prin **Programul Multianual PHARE pentru Coeziune Economică și Socială 2004 – 2009** s-a realizat o evaluare de nevoi de formare profesională pentru personalul didactic din licee, o dezvoltare de mecanisme și proceduri pentru asigurarea calității în educație și **s-au revizuit standardele ocupaționale pentru profesori, manageri și inspectori școlari, în concordanță cu standardele europene**.

În noiembrie 2002, a fost lansat un proiect prin care 1100 unități din învățământul secundar superior erau dotate cu rețele de calculatoare, oferind cadrelor didactice posibilitatea de

⁶³ Ministerul Educației și Cercetării-Institutul de Științe ale Educației, București 2002, “Învățământul rural din România – condiții, probleme și strategii de dezvoltare”

⁶⁴ Ministerul Educației și Cercetării, București, 2002, Stadiul actual al reformei educației din România – Raport preliminar, p.11

formare profesională în domeniul ICT. (în anul 2001, doar 5% din totalul cadrelor didactice aveau cunoștințe aprofundate de ICT).

Proiectul de reforma TVET RO 0108.01 a oferit noi dimensiuni învățământului preuniversitar, venind în completarea progreselor deja înregistrate, dar dându-le o dimensiune nouă, europeană, conformă cu noile direcții și strategii naționale.

Un prim pas pe calea reformelor în cadrul acestui proiect l-au constituit **Planurile Regionale de Acțiuni pentru învățământ - PRAI** (documente strategice de nivel regional), care permit o abordare pe termen lung a învățământului profesional și tehnic, corelând nevoile de formare profesională cu cele de calificare la nivel școlar, local și regional. **Prin PRAI** planificarea, greu adaptabilă la cerințele pieței forței de muncă, poate reflecta țintele UE și climatul economic și social din România. Primele PRAI regionale au fost elaborate în 2003, cu ținta anul 2010. Ele sunt revizuite anual. **Planurile regionale**, sunt realizate prin structuri regionale parteneriale (**Consortii Regionale**). PRAI au căpătat și o dimensiune locală (**Planurile Locale de Acțiuni pentru Învățământ – PLAII**), realizate de structuri parteneriale județene (**Comitete Locale pentru Dezvoltarea Parteneriatului Social - CLD**) și una școlară (**Planurile de Acțiuni ale Școlilor – PAS**).

Caseta nr. 26 Obiectivele Proiectului de „Modernizare a învățământului profesional și tehnic” – PHARE TVET RO 0108.01:

Asigurarea unui curriculum modern și european în învățământul profesional și tehnic și, în paralel, dezvoltarea personalului didactic;

Evaluarea și previzionarea nevoilor pieței muncii; acordarea de asistență Consorțiilor Regionale;

Asigurarea unei formări profesionale care are în vedere nevoile individuale;

Orientarea școlilor către o bază ocupațională mai largă;

Acordarea de asistență metodologică;

Revizuirea sistemului de formare profesională continuă a profesorilor care să aibă în vedere schimbările metodologice de predare și cerințelor privind evaluarea;

Introducerea unui sistem național al calificărilor profesionale, în paralel cu formarea cadrelor didactice și a formatorilor din sistem;

Implicarea semnificativă a angajatorilor în conceperea, aplicarea și evaluarea curriculum-ului național;

Folosirea evaluării bazate pe competența elevilor într-un sistem cu acces deschis;

Un plan de sistem de asigurare a calității;

Folosirea locului de muncă pentru formare profesională, experiența și evaluare;

Certificarea diferențiată a cunoștințelor, competențelor cheie și a celor tehnice la sfârșitul pregătirii unui tânăr;

Organizarea unor echipe de dezvoltare a parteneriatului în școli pentru elaborarea unor planuri comune de acțiune școli – întreprindere;

Formarea profesională a personalului școlilor privind modul de colaborare cu angajatorii;

Realizarea unui Site, întreținut de Centrul național de Dezvoltare a Învățământului Profesional și Tehnic, cu rol de platformă de învățare pentru cadrele didactice din școli și din centrele de resurse;

Achiziția unor echipamente specializate pentru ateliere și laboratoare (școli și centre de resurse alese);

Acordarea de asistență Inspectoratelor Școlare pentru actualizarea și adaptarea informațiilor specifice învățământului profesional și tehnic;

Elaborarea unui program pentru educarea copiilor cu nevoi speciale și pregătirea formatorilor pentru acest obiectiv;

Pregătirea personalului de conducere (directori de școli, directori ai centrelor de resurse, personalul Centrului de Dezvoltare a Învățământului Profesional și Tehnic din Ministerul Educației și Cercetării) în conformitate cu standardele UE;

Acordarea de asistență pentru a înlesni trecerea de la școală la locul de muncă, ca o oportunitate de acces în sistemul formării profesionale continue.

Rezultatele proiectului, evaluate ca număr de participanți, pe lângă asistența metodologică și achiziția de echipamente, au fost:

- Pregătirea a 372 profesori pentru adaptarea curriculum-ului;
- Lansarea unui Web-site de comunicare;
- Realizarea a 8 Planuri Regionale de Acțiuni pentru învățământ Profesional și Tehnic – PRAI (din care 2 pilot – Centru și NE- pentru care au fost realizate și studii de piață a muncii);
- Formarea profesională a 314 persoane (profesori, inspectori școlari, directori de școli și parteneri sociali, membri ai Consorțiilor Regionale) în tehnici de realizare a PRAI;
- Formarea profesională a 489 persoane (profesori și parteneri sociali) și un grup de formatori pentru parteneriatul între școala și agenții economici;
- Formarea profesională a 300 de profesori pentru utilizarea tehnicilor IT în elaborarea de curriculum;
- Formarea profesională a 413 de profesori pentru educație axată pe nevoile individuale ale elevului și pregătirea unui grup de formatori în acest domeniu;
- Formarea profesională a 289 de profesori pentru organizarea învățământului la cerea pieței locale și pregătirea unui grup de formatori specializați;
- Formarea profesională a 372 de profesori pentru educația copiilor cu nevoi speciale și a formatorilor în domeniu;
- Pregătirea a 92 de persoane cu funcții de conducere din sistem și a 18 formatori specializați;
- Elaborarea de programe profesionale pentru 16 domenii și pregătirea unui grup de 59 formatori pentru elaboratorii de curriculum

Sursa: Coeziune Economică și Socială, Proiectul de modernizare a Învățământului profesional și tehnic, PHARE TVET RO 0108

Realizarea planurilor specifice ale învățământului profesional și tehnic au permis⁶⁵:

- asumarea nevoii de reformare a sistemului la nivel regional (PRAI au devenit anexe ale Planurilor Regionale de Dezvoltare);
- monitorizarea procesului de asigurare a calității în colaborare cu inspectoratele locale (Planurile de Acțiuni ale Școlilor – PAS includ dimensiuni interne și externe ale procesului de management: resurse, dezvoltare, pregătirea profesională a cadrelor didactice, evaluarea și certificarea rezultatelor, priorități locale și regionale; Prin rapoartele de auto-evaluare deschid calea evaluării externe a școlilor);
- orientarea parteneriatului cu agențiile de ocupare a forței de munca spre identificare deficitelor de competente, precum și pentru semnalarea apariției de noi profiluri ocupaționale;
- asigurarea unor servicii de consultanță pentru raționalizarea rețelei școlare din regiune.

Noul curriculum TVET asigura o dezvoltare profesională completa pornind de la competente cheie până la competente specializate, inclusiv competente de dezvoltare a carierei și a antreprenoriatului, care oferă și o dimensiune europeană învățământului profesional și tehnic românesc. Structura modularizată a pregătirii constituie o garanție în creșterea calității în educație și formarea profesională, asigurând o creștere a mobilității ocupaționale.

Începând cu anul școlar 2003 – 2004 curriculum-ul la decizia scolii a deschis calea disciplinelor opționale cum ar fi: educația pentru sănătate, educația pentru calitate, educația pentru integrare europeană, educația pentru mass-media, educația pentru drepturile omului, educația interculturală și educația pentru cetățenie democratică.

⁶⁵ European Training Foundation – Observatorul National Roman, Bucuresti, 2003, Monografie privind educatia si formarea profesionala si serviciile de ocupare a fortei de munca in Romania, p.28-63

În virtutea „Strategiei pentru formarea profesională inițială și continuă a personalului didactic și a managerilor din educație”, reforma TVET a permis: promovarea formării axate pe nevoile elevului prin tehnici moderne de predare și materiale didactice specifice; educația copiilor cu nevoi speciale; integrarea profesională prin împletirea învățării cu activitățile practice; consilierea vocațională și utilizarea tehnicilor IT în activitățile didactice.

Dincolo de liniile novatoare ale Reformei TVET, cea mai mare parte a instruirii practice a continuat să se desfășoare în școli (în laboratoare sau ateliere școlare), în special pentru anumite profiluri⁶⁶.

Programele PHARE 2003 și 2004 – 2006 pentru Dezvoltarea Învățământului Profesional și Tehnic au asigurat asistenta pentru școlile din mediul rural și școlile din localitățile de nivel mijlociu și mic (71 școli), având ca beneficiari elevii, profesorii, managerii de școli, Consorțiile Regionale și Comitetele Locale pentru Dezvoltarea Parteneriatului Social. În plus, schemele de granturi, de tip „**Parteneriat pentru Școală și Comunitate**” si-au propus să sprijine școlile și comunitățile din mediul rural pentru creșterea calității serviciilor și încurajarea colaborării cu autoritățile locale, în scopul diagnosticării problemelor, formulării și implementării soluțiilor.

Caseta nr.27 Proiectul de finanțare a învățământului rural cu derulare în perioada 2003-2009 (60% Banca Mondială, 30% Guvernul României și 1% Comunitățile locale)

Principale obiective: a) Îmbunătățirea activităților de predare învățare în școlile din mediul rural; b) Pregătirea profesională a cadrelor didactice din mediul rural prin activități desfășurate în școală și prin alte forme; c) Asigurarea condițiilor minime de funcționare a școlilor din mediul rural; d) Îmbunătățirea relațiilor între școală și comunitatea locală; e) Întărirea capacității de monitorizare, evaluare și elaborare de politici prin crearea **Sistemului Național de Indicatori pentru Educație (SNIE)**.

Componentele proiectului sunt:

Îmbunătățirea activităților de predare-învățare în școlile din mediul rural (predare interactivă centrată pe elev; evaluare continuă la clasă; instrumente de cunoaștere a elevului; adaptarea curriculumului la mediul rural; predare simultană; remedierea cititului și scrisului și a cunoștințelor de bază la matematica și limba română, ca a doua limbă; utilizarea computerului în predare și învățare; managementul școlar; oportunități de dezvoltare a carierei cadrelor didactice, care predau în alte specialități decât cea absolvită, care nu au pregătire pedagogică, care nu au calificare);

Îmbunătățirea parteneriatului comunitate-școală;

Întărirea capacității de monitorizare, evaluare și elaborare de politici;

Întărirea capacității manageriale a Unității de Management a Proiectului pentru Învățământul Rural.

Rezultate:

- Formarea profesională continuă pentru 4000 cadre didactice din mediul rural;
- Realizarea a 4500 de obiective de investiții;
- Dotarea cu mijloace de învățământ și materiale tipărite a: 8000 de școli cu clasele I-IV; 4000 de școli cu clasele V-VIII din 33 de județe;
- Stabilirea unui set național de indicatori pentru educație;
- Modernizarea bazei naționale de date pentru educație;
- Pregătirea unei evaluări naționale a educației de bază.

Sursa: Proiectul pentru învățământul rural, www.rural.edu.ro

⁶⁶ European Training Foundation – Observatorul Național Român, București, 2003, Monografie privind educația și formarea profesională și serviciile de ocupare a forței de muncă în România, p.11

Ordonanța de Urgență nr.75/2005 (aprobată și completată prin legea nr.87/2006) a facilitat constituirea Agenției Române de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar - ARACIP. Rolul ARACIP⁶⁷ este de a realiza:

- Evaluarea externă a calității educației oferite de instituțiile de învățământ preuniversitar și de alte organizații furnizoare de astfel de educație (atestarea capacității furnizorilor de a îndeplini așteptările furnizorilor; elaborarea standardelor de calitate; asigurarea protecției beneficiarilor direcți și indirecti prin informare; dezvoltarea unei culturi instituționale a calității în învățământul preuniversitar; formularea de propuneri pentru Ministerul Educației pentru ameliorarea calității în învățământul preuniversitar);
- Autorizarea, acreditarea și evaluarea periodică a unităților de învățământ preuniversitar.

Este de așteptat ca evaluarea calității în învățământul preuniversitar din România să urmeze liniile europene, în sensul că trebuie să:

- aibă la bază obiective măsurabile și standarde;
- fie însoțită de ghiduri de implementare, care să prevadă implicarea beneficiarilor;
- dețină resurse adecvate;
- beneficieze de mecanisme și proceduri de feed-back;
- fie transparentă;
- beneficieze de o coordonare adecvată și corelată european pentru a asigura coerența și capacitatea de analiză sistemică;
- reprezinte un proces de cooperare între formarea inițială și continuă, implicând beneficiarii relevanți la nivel comunitar, național și european;
- țină cont de prioritățile comunitare și regionale și să permită diseminarea exemplarelor de bună practică.

În virtutea uneia din primele priorități strategice ale reformei învățământului preuniversitar din România, care se referă la „**asigurarea educației de bază pentru toți cetățenii și formarea competențelor cheie**”, s-au derulat și alte etape și programe, distincte sau integrate celorlalte reforme, după anul 2003:

a) Programul de „Acces la educație pentru grupurile dezavantajate”⁶⁸ a permis derularea a patru proiecte succesive care s-au adresat acestor segmente de populație:

- **PHARE 2003 005-551.01.02 (cu focalizare pe populația rromă)** – a avut ca obiective: **creșterea calității învățământului preșcolar în vederea stimulării participării la învățământul obligatoriu; prevenirea abandonului timpuriu; corecția abandonului** (asigurarea celei de a doua șanse pentru persoanele care nu și-au finalizat studiile în învățământul obligatoriu);

- **Twinning Light RO 2002/IB/OT-02TL (destinat copiilor cu nevoi speciale)** - s-a orientat spre **realizarea unui plan național privind integrarea copiilor cu nevoi speciale în școlile de masă; pregătirea unui plan de formare profesională pentru cadrele didactice din școlile integrate; realizarea unui ghid de bune practici în domeniu;**

- **PHARE 2003 005-551.01.02 (destinat copiilor din comunitățile dezavantajate)** - a urmărit **creșterea calității învățământului preșcolar în vederea stimulării participării la învățământul obligatoriu, reducerea abandonului școlar pentru copii din comunitățile dezavantajate și continuarea educației obligatorii prin programul „a doua șansa”;**

⁶⁷ Site ARACIP, www.aracip.edu.ro

⁶⁸ Site ministerul Educației și Cercetării: www.edu.ro

b) Dezvoltarea competențelor cheie prin curriculumul școlar obligatoriu și pe nivele educaționale:

- Introducerea **primei limbi străine** începând din clasa a III-a (putând fi introdusă opțional încă din clasa I-a); Introducerea **celeii de a doua limbi străine** începând cu clasa a V-a;

- **Sensibilizarea culturală** prin introducerea ariei curriculare „arte” și prin **activități extrașcolare**;

- Introducerea „**tehnologiei informației și comunicațiilor (TIC)**” ca parte a trunchiului comun educațional, începând cu clasa a IX-a (toate filierele liceale și de școală de arte și meserii);

- Promovarea „**culturii antreprenoriale**” prin disciplina „abilități practice”, în învățământul primar, „educația tehnologică”, în învățământul gimnazial și „educația antreprenorială și educație pentru afaceri”, în liceele tehnologice și școlile de arte și meserii – *fîind vorba de discipline care fac parte din curriculumul național obligatoriu, implicarea angajatorilor în dezvoltarea acestor programe a fost minimă.*

În momentul integrării României în Uniunea Europeană etapele principale ale reformelor în învățământul preuniversitar erau abordate, aflându-se în stadii diferite de implementare sau de extindere. Eficiența acestor reforme poate fi ușor demonstrată cu ajutorul indicatorilor de stare, care pot fi comparați cu indicatorii similari din Tarile Membre ale Uniunii Europene.

În general, perioada de preaderare s-a confruntat cu o sumă de **provocări** ce au ajustat atât dinamica cât și eficiența reformelor inițiate. Aceste provocări au fost determinate de:

a) revigorarea economică și expansiunea sectorului IMM (nevoia de noi calificări, nevoia de muncitori înalt calificați și adaptați noilor cerințe de performanță; sub-utilizarea potențialului de cercetare și dezvoltare);

b) racordarea sistemului românesc de învățământ și de educație la strategiile și politicile europene (Memorandumul pentru învățarea de-a Lungul Întregii Vieții, Procesul Copenhaga, Pactul European pentru Tineret, Cadrul European al Calificărilor și Sistemul European de Transfer al Creditelor pentru Formarea Profesională), la planurile și programele de acțiune pentru integrarea europeană.

O serie de fenomene au afectat în mod nefavorabil pașii reformei și au determinat o slabă eficiența a implementării acesteia. Între acestea amintim ca semnificative : *sub-finanțarea sistemului de învățământ și educație; menținerea, în mare măsură, a unui sistem centralizat de decizie și control; lipsa unor studii pertinente de piață curentă și de perspectivă; lipsa unui sistem coerent de calitate în învățământ și educație; lipsa metodelor moderne de dezvoltare a resurselor umane din educație (management de cariera, evaluarea performanțelor, formarea profesională, motivarea personalului); lipsa unor specialiști în marketingul educațional; aspectul formal al parteneriatelor cu mediul de afaceri și societatea civilă; rezistența la reforma a cadrelor didactice; mentalități de tip „școala pentru școală”; plasarea formării profesionale continue pe un loc secundar în raport cu formarea profesională inițială; incoerența reglementărilor Ministerului Educației și Ministerului Muncii; lipsa de transparență a sistemelor de educație și de formare profesională continuă; lipsa unui sistem de monitorizare a tuturor strategiilor, planurilor și programelor supuse reformei, a schimbărilor de sistem determinate de factorul politic și măsurilor cu tenta electorală;*

Prin urmare, reformele care s-au derulat în perioada 2003 – 2006 nu au reușit să aducă îmbunătățiri semnificative în schimbarea imaginii sistemului de învățământ și de educație românesc, în raport cu exigențele pieței muncii, indicatorii europeni de eficiență și, în general, cu nevoia acută de creștere a calității serviciilor oferite.

II.3.Reforma învățământului universitar. Așteptări. Rezultate parțiale

Așa cum am prezentat anterior, România s-a numărat printre statele care au adoptat recent Sistemul Bologna de educație terțiară (ISCED 5-6), respectiv 3+2+3 (licență, masterat și doctorat)-

Tabel 11. Stadiul de implementare în Europa a declarației de la Bologna

STAT	ADOPTARE LEGE EDUCAȚIE	CADRUL DIPLOMELOR	STRUCTURA PE 3 CICLURI	SPAȚIU TEHNOLOGIC COMUN	MOBILITATE	COOPERARE EUROPEANĂ
Austria	2002			Da		
Belgia		Da	Da	Da	Da	Da
Bulgaria	1999	Da	Da	Da	Da	Da
Cipru	2002	Da	2 cicluri	Da	Nu	Nu
Cehia	2001	Da	Da	Nu	Da	Da
Danemarca	2003	Da	Da	Da	Da	Da
Estonia	2003	Da	Da	Da	Da	Da
Finlanda	2003	Da	Da	Da	Da	Da
Franța	2002	Da	Da	Da	Da	Da
Germania	2002	Da	Da/ în paralel cu vechiul sistem până în 2010	În curs de implementare	Da	Nu
Ungaria	2004	Da	Da	Da	Da	Nu
Islanda	1997	Da	Da	Nu	Da	Da
Irlanda	1997	Da	Da	Da	Da	Da
Letonia	2000	Da	Da	Nu	Da	Da
Lichtenstein	2004	Da	2 cicluri	Da	Da	Da
Lituania	2000	Da	Da	Nu	Da	Da
Luxemburg	2003	Da	Da	Da	Da	Da
Malta	2002	Da	Da	Da	Da	Nu
Olanda	2002	În curs de implementare	În curs de implementare	În curs de implementare	Da	Da
Norvegia	2002	Da	Da	Da	Da	Da
Polonia	2002	În curs de implementare	În curs de implementare	În curs de implementare	În curs de implementare	Da
Portugalia	2004	Da	În curs de implementare	În curs de implementare	Da	Da
România	2003	Da	Da	Da	Da	Nu
Slovenia	2004	Da	În curs de implementare	În curs de implementare	Da	Da
Slovacia	2002	Da	Da	În curs de implementare	Da	Da
Spania	2001	Da	Da	Da	Da	Da
Suedia	2002	Da	În curs de implementare	În curs de implementare	Da	Da

Elveția	2003	Da	Da	În curs de implementare	Da	Da
---------	------	----	----	-------------------------	----	----

Sursa: Dennis Farrington- Legislative initiatives in the Context of the Bologna Process: A Comparative Perspective (UNESCO 2005) din „**Lisabona Bologna și Fabrica Autohtonă de Mediocritate**” SAR în acțiune

Adaptarea învățământului la exigențele mileniului trei se bazează pe cele două coordonate fundamentale pentru Europa, „Agenda Lisabona” și „Procesul Bologna”⁶⁹

Potrivit prevederilor celor două documente programatice, sistemul educației permanente trebuie să răspundă la o sumă de **exigențe minime** care să-i permită nu doar funcționalitatea pe componentele sale de bază, dar și eficiența, respectiv compatibilizarea dinamică dintre cererea pieței muncii – exigențele cerute de încorporarea rezultatelor CDI și dezvoltarea de activități CDI performante (cunoștințe, competente, abilități specifice societății bazate pe cunoaștere și noii economii) – oferta educațională a sistemului de învățare continuă (învățământ și FPC). Aceste exigente au în vedere: **un sistem național articulat și deschis, compatibil cu liniile generale ale SEET, reformat sub aspectul curriculumului și performant.**

Reforma învățământului universitar s-a bazat pe Legea 84/1995 ce a suportat actualizări determinate de evoluțiile sistemului educației naționale ca urmare a cel puțin trei factori:

- **nevoia compatibilizării globale cu sistemele de învățământ europene** pentru a permite dezvoltarea relațiilor funcționale și de mobilitate între instituțiile de învățământ superior;
- reforma sistemului la nivel național ca rezultat al nevoii **adaptării sistemului educației inițiale cerințelor pieței muncii;**
- **dezvoltarea unor sisteme și conexiuni funcționale între piața educației, piața CDI și piața muncii** care să permită dezvoltarea unui învățământ superior eficient, performant, calitativ și flexibil, care să încorporeze noi cunoștințe să dezvolte metode moderne de învățare, să permită valorizarea cunoștințelor și valorificarea abilităților și competențelor studenților încă din sistemul de formare.

Învățământul superior, în sistem public sau privat se organizează în universități, institute, academii de studii și școli de studii postuniversitare și au ca misiune dezvoltarea de activități de învățământ (și cercetare) specifice domeniului științei, profilului și formei de organizare (de lungă durată, de scurtă durată, la distanță etc.). Unitățile de învățământ superior beneficiază, potrivit legii de **autonomie funcțională** care le permite organizarea sistemului de învățământ și de cercetare universitară, dezvoltarea curriculumului școlar și a direcțiilor de cercetare, în concordanță cu opțiunile și orientările strategice naționale ale dezvoltării învățământului superior stabilite prin lege și ale politicii educaționale promovate de Ministerul Educației și Cercetării. Autonomia organizațională și financiară permite instituțiilor de învățământ superior orientarea activității didactice și științifice potrivit cererii de educației a pieței muncii, însă dă libertate în direcționarea spre domenii de excelență și dezvoltarea de școli de elită, cu recunoaștere națională și internațională. Activitatea acestora se circumscrie curriculumului național și sistemului național de evaluare, coordonat de MEC.

Începând cu anul universitar 2005/2006 învățământul superior este organizat pe trei cicluri. Licența acoperă o pregătire generală astfel încât absolvenții să se poată integra pe piața

⁶⁹ In Procesul Bologna - ambitiosul program de reforma in invatamntul superior din Europa si nu numai - sunt implicate 46 de tari, din Irlanda pana in Azerbaijan. Programul de reforma tinteste crearea unui spatiu unic european al invatamantului superior prin facilitarea mobilitatii studentilor in institutiile academice europene, prin dezvoltarea unui sistem simplificat de recunoastere a calificarilor la nivel european si, nu in ultimul rand, prin asigurarea unor standarde ridicate in universitati. http://www.euractiv.ro/uniunea-europeana/articles%7CdisplayArticle/articleID_12727/UE-a-lansat-un-nou-instrument-pentru-asigurarea-calitatii-in-invatamantul-superior.html

muncii. Domeniile de licență sunt mai largi, din cele 300 acreditate până în 2005 rămânând valabile pentru organizarea ciclului I doar 67, prin acesta urmărindu-se ca studenții să nu mai fie pregătiți pe domenii înguste, cu șanse reduse de integrare rapidă pe pata muncii (cu excepția domeniilor de high-tech unde specializarea determină o ocupare eficientă și remunerativă). Specializarea în sistemul educației universitare se realizează prin ciclul doi și trei, respectiv studii masterale și doctorale. Doctoratul este organizat mai flexibil, fiind de două tipuri: **doctorat științific**, bazat pe creație și cercetare științifică avansată și **doctorat profesional** care se acordă în domenii în care talentul joacă un rol esențial – artă, sport, fiind echivalenți cu cel științific. Doctoratul include studii avansate și cercetare științifică, ambele obligatorii (HG 567/2005).

Organizarea studiilor universitare este de competența instituțiilor de învățământ superior, cu aprobarea ministerului de resort. Fiecare ciclu de studii corespunde unui număr de credite de studiu transferabile, conform Sistemului European de Credite de Studiu Transferabile (ECTS), sistem de credite devenit obligatoriu din anul 2004 (Legea 288/2004, art. 15 alin 1). Prin Ordinul Ministrului MEC 3617/2005 se creează baza legală pentru generalizarea transferului de credite, atât în cadrul mobilității internaționale a studenților cât și între facultățile și universitățile românești. Prin învățământul universitar de zi se pot obține 60 ECTS pe an de studiu, 180-240 pentru întreaga perioadă de studii. Studiile masterale cu durata de 1-2 ani permit acumularea de 90-120 de credite

Studiile universitare de licență se organizează pe domenii de studiu, cu excepția specializărilor reglementate prin norme speciale. Lista domeniilor este prevăzută în HG 88/2005 și include 14 domenii fundamentale de știință, artă, cultură și 69 domenii pentru studii universitare de licență, din care unele sunt reglementate sectorial sau general prin norme ale UE (sănătate, arhitectură). Prin HG 916/2005 este stabilită structura sistemului național de învățământ superior precum și specializările din cadrul domeniilor de studii universitare de licență: 49 de instituții de învățământ superior de stat civile; 7 instituții de învățământ superior de stat militare; 29 de instituții de învățământ superior particular acreditate și 28 de instituții autorizate să funcționeze provizoriu.

Dintre reglementările fundamentale care stau la baza organizării și funcționării învățământului superior românesc, considerăm ca importante următoarele:

- universitățile, pe baza autonomiei de care dispun fac repartizarea specializărilor acreditate sau autorizate să funcționeze provizoriu pe facultăți și departamente
- studiile de masterat asigură aprofundarea cunoașterii în domeniul studiilor de licență sau într-un domeniu apropiat, contribuie la dezvoltarea capacităților de cercetare științifică și reprezintă stagiul de pregătire obligatoriu pentru admiterea la studiile doctorale.
- studiile doctorale, organizate la cursuri de zi sau fără frecvență au o durată de 4-6 semestre, egal împărțite pentru programul de pregătire universitară avansată și programul de cercetare științifică. Fiecare unitate organizatoare de astfel de studii (IOSUD) stabilește un regulament propriu pentru monitorizarea și evaluarea activității iar conducătorii de doctorat se supun evaluării externe (HG 567/2005). În Regulament sunt necesare a fi făcute referiri distincte și clare privind mecanismele de asigurare a calității programelor de cunoaștere avansată și ale programelor de cercetare științifică ale IOSUD.
- prin ordin al ministrului de resort încă din anul 2005 (Ord 3235/2005) s-a stabilit obligativitatea universităților de a-și redefini oferta educațională și conținuturile programelor de studii pentru a dezvolta un învățământ centrat pe student;
- prin semnarea Convenției de la Lisabona privind recunoașterea diplomelor obținute în învățământul superior în 1997 și ratificarea prin Legea 172/1988, s-a creat Centrul Național de recunoaștere a diplomelor, structură afiliată rețelelor ENIC/NARIC și cuprinsă în structura MedC
- potrivit legii, instituțiile de învățământ superior pot oferi cursuri de formare continuă prin promovarea de trasee flexibile de formare, prin oportunități și tehnici de învățare, această formă

de educație fiind inclusă în Strategia de dezvoltare a învățării pe tot parcursul vieții din România (2005).

- deși instituționalizate prin Ord MedC 3861/2005, Programele de cercetare postdoctorala, care sunt adresate tinerilor cercetători cu vârsta de până la 35 de ani, universitățile și instituțiile de cercetare științifică nu au dezvoltat asemenea programe științifice

- pentru stimularea excelenței în învățământul universitar încă din 2004 s-a instituit Bursa specială „Guvernul României” prin care s-au selectat tinerii cu potențial pentru a studia în străinătate (studii universitare, masterat sau doctorat). În primul an de aplicare din cca. 900 de solicitări au fost acceptate 46, solicitările pentru studiu în străinătate fiind exprimate pentru universități din Marea Britanie, SUA, Elveția, Olanda și Germania. Domeniile alese pentru studiu au fost economia, diplomația și relațiile internaționale. La întoarcerea în țară au asigurat un loc de muncă în administrația publică.⁷⁰

Reforma învățământului superior după modelul Bologna este în derulare, nu s-a finalizat încă primul ciclu complet de educație, fapt pentru care și evaluările disponibile sunt doar parțiale și estimative (în capitolul următor vor fi prezentate unele rezultate parțiale).

Deși a suferit schimbări semnificative, odată cu trecerea la sistemul Bologna, învățământul superior românesc are încă nevoie de schimbări de esență. Preocupările în domeniu sunt intense și includ o gamă largă de stakeholderi – de la universități până la agenți economici și comunitatea locală, de la factorii responsabili din ministerul de resort și structurile teritoriale ale acestuia și până la nivel de administrație prezidențială.

Fără a face o prezentare detaliată a propunerilor din Raportul comisiei prezidențiale⁷¹ se identifică o serie de domenii de intervenție care urmăresc ca finalități:

- trecerea de la uniformizare și dispersie la diferențiere a universităților și concentrare a resurselor
- optimizarea utilizării resurselor umane și crearea unui cod de deontologie profesională;
- introducerea sistemului managerial (corporatist) în conducerea universităților și crearea unui centru național de pregătire a managerilor din învățământul superior
- finanțare diferențiată și flexibilă – finanțarea programelor de studiu și nu a studenților echivalenți, finanțare multianuală și mixta în sistem de parteneriat public-privat, încurajarea accesării fondurilor pentru cercetare provenite/comandate de mediul de afaceri, creșterea responsabilității universităților în gestionarea fondurilor publice
- promovarea culturii antreprenoriale în învățământul superior – dezvoltarea periferiei antreprenoriale a universităților (spin-off companies și incubatoare de afaceri), promovarea organizării matriceale a universităților, constituirea de capital de risc
- instituirea unui sistem de indicatori de referință pentru învățământul superior, corelați la nivel de sistem și de instituție care să măsoare performanțele

Percepția asupra eficienței reformei în învățământul superior este diferită. Potrivit informațiilor furnizate de Eurobarometrul nr. 198⁷² românii sunt mai încrezători în rezultatele benefice ale sistemului 3-2-3 decât alte state sau comparativ cu media UE. Sintetic, vom prezenta în continuare câteva dintre rezultatele acestei anchete.

⁷⁰ Programul este o inițiativa a Guvernului României și este sprijinit de PNUD.

⁷¹ România educației, România Cercetării, Raportul Comisiei Prezidențiale pentru analiza și elaborarea politicilor din domeniile educației și cercetării, iulie 2007

⁷² Perceptions of Higher Education Reforms, Flash Eurobarometru, January/February 2007, Gallup Organisation

Tabel nr. 12 Rezultate ale anchetei asupra reformei învățământului superior
(proporția celor care sunt de acord, %)

Întrebare : Introducerea sistemului 3-2-3	România	UE, state nou intrate	UE 27
- va îmbunătăți calitatea educației?	80	57	49
- va spori calitatea pregătirii pentru doctoranzi	85	50	44
- ar fi fost mai benefică păstrarea vechiului sistem	20	29	32
- îmbunătățirea curriculumului prin adaptarea la cerințele pieței forței de muncă	91	86	70
- va determina deschiderea sistemului și promovarea de cursuri pentru adulți	95	92	87
- creșterea autonomiei instituțiilor față de autoritățile publice	86	76	75
- creșterea calității managementului la nivel de firmă	98	84	80
- universitățile să fie finanțate din fonduri publice și să nu se preocupe de atragerea fondurilor private	42	43	53
- fondurile private vor stimula performanța	93	83	73
- parteneriatul cu mediul de afaceri va revigora universitățile	93	88	73
- promovarea leadership-ului universitar	74	78	68

Sursa: prelucrări proprii după Perceptions of Higher Education Reforms, Flash Eurobarometru, january/february 2007, Gallup Organisation

Aceste răspunsuri reflectă faptul că sunt așteptate rezultate pozitive semnificative din aplicarea sistemului. Profesorii intervievați sunt optimiști că reforma va aduce schimbări de esență, va crește performanța și calitatea în educație. De asemenea intervievații din țările nou intrate în UE sunt mai încrezători în beneficiile reformei decât cei din UE 15. Profesorii respondenți cu peste 30 de ani de predare sunt cei mai pesimiști în ceea ce privește îmbunătățirea calitatii educației prin noul sistem. La fel și profesorii ce predau științe ingineresti. La polul opus sunt cei cu specializare în medicina care sunt cei mai încrezători în beneficiile reformei învățământului superior după modelul Bologna. Respondenții cu specializări tehnice și economice consideră că mai puțin de 2/3 din absolvenții ciclului universitar se vor angaja după terminarea studiilor iar cei din domeniul științelor sociale apreciază că absolvenții vor urma și al doilea ciclu înainte de a intra pe piața muncii.

În ceea ce privește conținutul educației în acest sistem, trei pătrimi din respondenți consideră că programele de pregătire pot asigura competențe generice (comunicații, lucrul în echipă și atitudine antreprenorială) și de aceea acestea ar trebui să răspundă mai bine cerințelor pieței muncii. O proporție similară dintre respondenți consideră că o diplomă universitară și una de master vor asigura într-o mai mare măsură șanse sporite pentru ocupare și carieră profesională dar și pentru continuarea studiilor în ciclul doctoral. De asemenea sunt opinii potrivit cărora universitățile ar trebui să fie mai deschise în oferta de programe educaționale pentru adulți și mai apropiate de cerințele pieței muncii.

Dacă ne referim la formele de finanțare sunt apreciate ca posibile și necesare sisteme mixte de finanțare și perceperea de taxe școlare, o mai mare independență față de autoritățile

publice, și strângerea relațiilor de colaborare cu mediul de afaceri. Competiția între universități este considerată benefică, însă trebuie dublată de un management intern eficient și de libertatea de a alege viitorii studenți.

În opinia noastră, în România, reforma sistemului de educație universitar va genera efecte mai reduse decât cele așteptate din cel puțin următoarele motive:

- a) reforma s-a implementat fără o suficientă pregătire a actorilor, a participanților – studenți, cadre didactice, mediul de afaceri.
- b) Calitatea conținutului pachetelor educaționale este slabă, în general în mică măsură cuplată cu/adaptată cererii pieței muncii sau pieței CDI
- c) Elevii vin din sistemul educației preuniversitare cu un fond de cunoștințe insuficient pentru cerințele pasajului spre o educație terțiară performantă.
- d) Legăturile dintre universitate și comunitatea de afaceri sunt slabe sau inexistente, oferta educațională nu sprijină competitivitatea iar cererea de muncă nu se cuplează cu oferta de cunoștințe și deprinderi a mediului universitar
- e) Există un deficit cronic de eficiență în managementul intern al universităților, fapt ce afectează cheltuirea adecvată a alocațiilor financiare și nu stimulează în suficientă măsură atragerea fondurilor private sau a finanțărilor de la UE.

În opinia noastră, reforma poate fi eficientă și poate genera calitate în procesele educaționale dacă va fi ajustată/completată cel puțin în planul politicilor educaționale, a conținutului curriculei și a reinovării metodelor de predare.

II.4. Formarea continuă în România. între deziderate și realități.

Deși România înregistra la momentul 1989 o experiență relevantă în educația permanentă (Legea nr.2/1972 – „*perfecționarea pregătirii profesionale a lucrătorilor se desfășoară în întreprinderi, întreprinderi cu statut de centrală, ministere, alte organe ale administrației de stat, centre de perfecționare, institute de cercetare și proiectare, unități de învățământ și alte instituții*”), aceste procese erau percepute în acord cu hobby-urile personale sau nevoia de a acumula noi cunoștințe pentru o promovare profesională. Conceptele moderne ale educației continue propulsează domeniul spre sfera „competențelor”, în sens larg, noi și/sau actualizate (integral sau parțial), combinând cunoștințele, cu abilitățile și atitudinile, în baza alternativelor de evaluare: „persoana poate” sau „persoana nu poate” să desfășoare o anumită activitate. O înțelegere corectă a acestor principii trebuia să conducă atât sistemul de educație tradițional, cât și pe cel în formare, de educație permanentă, spre înțelegerea scopului aplicativ al proceselor instructiv-educative.

Introducerea unui nou sistem de educație în România, care să rezoneze cu sistemul tradițional a reprezentat un proces lung și plin de obstacole, finalizat legislativ abia în anul 2000 și aplicabil numai din anul 2004, respectiv la 9 ani după manifestarea primelor inițiative de reglementare distinctă a educației permanente, înlocuind vechea legislație, valabilă din 1972. După apariția Legii învățământului nr.84/1995, care instituie un început de sistem al educației permanente în România, inițiativa a venit dinspre societatea civilă și a întrunit interesul ministerelor educației, muncii și al tineretului.

Proiectul de lege rezultat din analizele inițiatorilor nu s-a bucurat de interes din partea legiuitorilor.

Ca și în cazul reformelor educaționale, principalul obstacol în calea introducerii noului sistem l-au constituit mentalitățile, pe de o parte cele exersate de-a lungul multor decenii cu privire la unicitatea actului educațional, respectiv „te califici o dată în viața și ai garanția ocupării unui loc

de munca până în momentul pensionării”, iar pe de alta parte sentimentul ca o buna pregătire teoretică, de tip „olimpic” permite abordarea oricărui segment ocupational.

Fata în fata cu mostenirile vechii ordini economico-sociale, viteza schimbarilor economice și fenomenele sociale noi, inexistente înainte, au condus la nevoia de clarificare conceptuală⁷³. Astfel:

- „**educația inițială**” a fost definită ca reprezentând educația de baza (educația prescolară și învățământul general obligatoriu);
- „**educația adulților**” cuprinde toate situațiile de învățare care urmează educației inițiale sau o înlocuiesc și se caracterizează prin „**formare profesională continuă (FPC)**”, **programele intensive de alfabetizare a adulților, educația în timpul liber sau „leisure activity”**;
- *formarea profesională continuă este recunoscută ca având menirea de a armoniza nevoile pietei cu cele ale actorilor sociali (patroni, angajați, persoane care își caută un loc de muncă), concept deschis spre principiile europene în domeniu;*
- „**educația formală**” este aceea desfășurată în sistemul instituționalizat specializat (gradinița, școala, universitate, centre de pregătire) și se finalizează cu obținerea de note, diplome sau certificate; activitățile care nu întrunesc criteriile sistemului formal sunt definite ca fiind „**educație non-formală**”;
- metodele și conținutul programelor specifice FPC trebuie să fie adaptate necesităților de educație a adulților;
- participanții în programele FPC sunt, de obicei, persoane care au experiență de muncă și care au absolvit deja o formă de educație inițială.

Caseta nr.28

Ajustări ale legislației privind educația permanentă

Ordonanța de urgență nr.36/1997, privind modificarea și completarea Legii învățământului a adus importante îmbunătățiri prevederilor de aplicare a educației permanente. Astfel:

- a luat ființă în cadrul ministerului educației **Consiliul național pentru Educație și Formare Continuă**
- ministerul educației își asumă rolul de metodolog pentru formarea profesională continuă a adulților și autorizează programe pentru formarea profesională continuă a profesorilor, în scopul diversificării ofertei de educație.

În condițiile unei legislații care nu obligă firmele să aloce fonduri pentru pregătirea continuă a angajaților lor și în situația inexistenței unor facilități fiscale sau manageriale, dezvoltarea unui sistem armonios de formare profesională continuă a fost imposibilă. În linii mari, sistemul s-a dezvoltat pe lângă acele instituții care dispuneau de resurse pentru finanțarea totală sau parțială a activităților (ministere sau instituții publice, companii străine, agenții de ocupare și șomaj). În aceste condiții, întreprinderile mici și mijlocii au devenit cele mai vulnerabile în raport cu posibilitățile de formare profesională continuă ale personalului propriu.

Involuția eficienței FPC în raport cu persoanele care și-au găsit loc de muncă în urma cursurilor urmate în perioada 1991 – 1997 reflectă marile disfuncționalități economice și de organizare ale sistemului formării profesionale continue, în acel moment.

⁷³ European Training Foundation – Observatorul Național – România, București, septembrie 1998, “Formarea Profesională Continuă în România”, Partea întâi, p.7-8, Partea a treia, p.32

Tabelul nr 13 **Proporția persoanelor care și-au găsit loc de muncă în total participanți la cursurile organizate**

	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1998 tr.I
Procent din numărul total de persoane care au absolvit cursuri, din care	34,5	22	16,4	20,6	18,6	20,2	10
- la cererea agenților economici	88,7	84,3	77,7	44,7	30,6	23,8	12,4
- pe baza studiilor și prognozelor privind piața muncii	12,6	16,5	14,0	15,3	10,7	36,1	10,6
- la cererea persoanelor interesate	18,5	21,5	9,3	12,7	15,7	14,1	8,9

Surse: Buletinul Statistic al României, 1997, p.148-149. Buletin trimestrial nr.1 și 2/1998,MMPS

Potrivit datelor Comisiei Naționale de Statistică, cheltuielile pentru formare profesională continuă au reprezentat în anul 1996 doar 0,2% la nivelul general al economiei, cu variații mari de la un domeniu de activitate la altul: 0,0% în agricultură, silvicultură și sănătate; 0,1% în industrie administrație publică, apărare și protecție socială, comerț, hoteluri și restaurante; 0,2% în transporturi și afaceri imobiliare; 0,4% în activități financiare, bancare și de asigurare; 0,7% în construcții⁷⁴.

Sub aspectul competitivității resurselor umane în raport de piața europeană (criteriile Procesului Copenhaga), România s-a situat pe o poziție dezavantajoasă. În anul 2000 (anul de început al negocierilor de aderare), România avea un **indice de dezvoltare umană sub media țărilor candidate**, respectiv 0,777⁷⁵. În acest context, direcțiile de acțiune ale **Strategiei Naționale de Dezvoltare a Resurselor Umane (2001 – 2004)** au definit ca fiind prioritare următoarele obiective:

- a) Extinderea reformei educaționale și la sistemul de formare profesională continuă (sistem nereglementat din punct de vedere legislativ și instituțional);
- b) Extinderea sistemului de formare de competențe, atât tehnice, cât și de bază (recomandate de Summit-ul de la Lisabona);
- c) Folosirea oportunităților economice pentru a stimula investiția în capitalul uman;
- d) Asigurarea unei formări profesionale de calitate, în conformitate cu standardele europene;
- e) Valorificarea învățării permanente în selecția, angajarea și promovarea profesională a personalului;
- f) Atragerea partenerilor sociali în organizarea și finanțarea sistemului de educație, în special a celui vocațional.

Toate obiectivele identificate conduceau spre nevoia definirii și implementării sistemului formării profesionale continue în România.

Prin componenta de formare profesională a Proiectului de ocupare și protecție socială, în valoare de 50 milioane USD, desfășurat prin Ministerul Muncii s-au creat Consiliul Național de Formare Profesională a Adulților (CNFPA) și structurile județene ale acestuia, fiind legiferați și instituționalizate următoarele direcții de acțiune:

⁷⁴ European Training Foundation – Observatorul National – Romania, Bucuresti, septembrie1998, “Formarea Profesionala Continua în Romania”, Partea a treia, p.33

⁷⁵ Nivelul calculat al acestui indice reflecta nivelul scazut al competitivitatii resurselor umane in raport cu piata. European Training Foundation – Observatorul National, Bucuresti, 2001, Raport National, Modernizarea sistemului de educatie și formare profesionala în Romania, p.59

- realizarea tripartitismului (Ministerul Muncii, Ministerul Educației, Agenția Națională pentru Forță de Muncă, patronate și sindicate reprezentative la nivel național și județean) în luarea deciziilor privind organizarea și funcționarea formării profesionale continue;
- acreditarea programelor de formare profesională și a furnizorilor în raport cu standardele europene și calitatea pregătirii;
- introducerea de secvențe (module) în pregătire care să permită flexibilizarea intrărilor și ieșirilor din sistem.

Ordonanța 129/2000, privind formarea profesională a adulților, respectiv actul normativ care introducea oficial sistemul formării profesionale continue în România, a parcurs un drum lung și anevoios până la punerea ei în practică, în anul 2004, după adoptarea legii 375/2002 și a normelor de aplicare în 2003.

Relația între formarea profesională inițială și cea continuă a fost reiterată în cadrul **Strategiei Naționale de Dezvoltare a învățământului Preuniversitar pentru perioada 2001 – 2010**. Strategia are ca principal obiectiv „**continuarea reformei învățământului preuniversitar**” astfel încot politicile educaționale să contribuie la dezvoltarea societății românești, incluzive și prospere, prin asigurarea cuprinderii fiecărui copil și tânăr în vârstă școlară într-o formă de învățământ, prin dezvoltarea unor programe educaționale individualizate adresate adulților care nu au beneficiat de prima șansa oferită de educația pentru **dobândirea competențelor cheie specifice economiei cunoașterii și societății informaționale, pentru a participa activ și determinant în proiectele de dezvoltare socială, civică, culturală, economică și administrativă a comunităților locale**⁷⁶.

Procentul mare al tinerilor (15 – 24 ani) necuprinși în sistemul educațional (aproape 60%), corelat cu procentul mare al persoanelor cu nivel mediu de educație (61%) și cu strategiile Uniunii Europene cu privire la formarea profesională continuă (**Memorandumul privind învățarea de-a lungul întregii vieți, elaborat de Comisia Europeană în octombrie 2000**), au impus urgentarea procedurilor de completare și activare a sistemului educației continue pentru adulți.

Caseta nr. 29 Mesajele cheie ale Memorandumului privind învățarea de-a Lungul Întregii Vieți

Memorandumul a preluat de la Consiliile Europene de la Feira și Lisabona mandatul de a implementa învățarea continuă pentru toți. Mesajele cheie **sunt**:

1. **Garantarea accesului universal și continuu la învățare** pentru formarea și reinnoirea competențelor necesare pentru o participare sustinută la societatea cunoașterii;
2. **Creșterea vizibilă a nivelului de investiții în resursele umane** în vederea valorificării celei mai importante resurse a Europei, oamenii săi ;
3. **Dezvoltarea metodelor și contextelor de predare și învățare** necesare pentru a se asigura continuarea învățării de-a lungul întregii vieți ;
4. **Îmbunătățirea semnificativă a modalităților în care participarea și rezultatele învățării sunt înțelese și apreciate**, cu precădere învățarea non-formală și informală ;
5. **Asigurarea condițiilor necesare pentru ca fiecare să poată avea acces cu ușurință la informație de calitate și la consiliere privind oportunitățile de educație**, pe tot cuprinsul Europei și pe tot parcursul vieții;
6. **Oferirea oportunităților de învățare permanentă cât mai aproape de beneficiar**, în propriile lor comunități, folosind și facilitățile IT.

Planul național de Acțiune pentru Ocuparea Forței de Muncă – PNAO, document programatic de racordare a României la obiectivele Comunității Europene în domeniul ocupării,

⁷⁶ Strategia Dezvoltării Învățământului Preuniversitar în perioada 2001-2004, reactualizare 2002, Planificare prospectivă până în anul 2010, www.edu.ro, Prioritățile strategice ale sistemului educativ din România

elaborat începând cu anul 2002, includea o serie de politici pentru susținerea învățării pe tot parcursul vieții în scopul **creșterii gradului de ocupare, reducerea șomajului și creșterea eficienței pe piața muncii.**

România avea, în anul 2003, o rată mică de participare la formarea continuă comparativ cu media UE-15 și a Noilor State Membre. Datele privind formarea profesională continuă (CVTS2)⁷⁷ indicau o rată de participare de numai 8% în cazul persoanelor cu loc de muncă, iar **Raportul Agenției de Ocupare a Forței de Muncă pe anul 2002** arăta că numai 2,5% dintre șomeri au absolvit cursurile de formare profesională organizate⁷⁸.

Procentul persoanelor cu vârste cuprinse între 25 și 64 de ani participante la programele de formare profesională continuă (FPC) era de 1,1%, mult sub media UE-15 (9,7%), UE-25 (9,0%) și al Noilor State Membre (5,6%)⁷⁹

Ancheta privind competențele forței de muncă și politicile de formare în întreprinderile din România⁸⁰ au evidențiat:

- o pondere de numai 11% a întreprinderilor care asigurau formare (în 1999 același indicator pentru UE-15 era de 70%);

- rata globală de acces la formarea profesională continuă în întreprinderi a fost pe ansamblu de 7,6%;

- cele mai ridicate rate de participare la formarea continuă s-au înregistrat în activitățile de transport și activitățile financiar-bancare și de asigurări, la polul opus situându-se activitățile de construcții și comerț;

- accesul la programele de formare profesională continua a fost mai ridicat în cazul angajaților cu studii superioare care ocupa funcții manageriale sau administrative și mai scăzut în cazul angajaților cu ocupații corespunzătoare grupei de tehnicieni și maistri.

Sondajul referitor la cererea de formare profesională continua arată că întreprinderile și persoanele individuale au probleme în ceea ce privește accesul la formarea profesională continua. Cele două motive principale erau: **costul formării și oferta redusă la nivel local.** Furnizorii privați, cu activitatea cea mai semnificativă în domeniu, erau **localizați, în principal, în orașele mari**, accesul la programe presupunând cheltuieli de transport și, în unele cazuri, de cazare. Sistemul se confruntă și cu o reticentă a companiilor în a investi în formarea profesională, **efortul financiar urmand a fi facut, în continuare, la nivel individual.**

Caseta nr. 30 Pactul European pentru Tineret,

Propus în octombrie 2004 și adoptat în martie 2005, la Bruxelles, Pactul a deschis calea unei abordări mai coerente a problemelor celor 75 de milioane de tineri cu vârste cuprinse între 15 și 25 de ani (din statele membre și cele candidate), în condițiile unei mari eterogenități, dar având în vedere problemele comune legate de: accesul la piața muncii și la educație, viața de familie, statutul de cetățean european și statutul personal de autonomie, care se dobândește din ce în ce mai târziu în viața.

Pactul conține 3 domenii de acțiune:

- Ocupare, integrare și avansare socială;

⁷⁷ Eurostat, *Statistics in Focus, Theme 3 – 2/2002*

⁷⁸ European Training Foundation, 2003, "Monografia privind educația și formarea profesională și serviciile de ocupare a forței de muncă în România"

⁷⁹ **Sursa** pentru UE-25, UE-15 și NSM-10: EUROSTAT, New Cronos: pentru RO: Institutul Național de Statistică, Ancheta forței de muncă în gospodăria (AMIGO); datele pentru 2003 au fost extinse pe baza rezultatelor Recensământului Populației și Locuințelor din martie 2002.

⁸⁰ ETF - Observatorul Național Român, 2003, „Anchetă privind competențele forței de muncă și politicile de formare în întreprinderile din România” (Informații preluate din ancheta „Caracteristici ale formării profesionale continue în România” realizată de INS în anul 2000)

- Educație, formare și mobilitate;
- Reconcilierea vieții de familie cu munca.

Mesajele cheie ale pactului sunt:

Acordarea unei atenții deosebite tinerilor aflați în perioada de tranziție între educația școlară, formarea profesională și încadrarea în munca;

Folosirea strategiilor locale și regionale în asigurarea de măsuri de înaltă calitate destinate unei mai bune integrări sociale și profesionale;

Adoptarea de măsuri individualizate fiecărui individ pentru șanse egale în integrarea socială și profesională;

Actualizarea Strategiei Lisabona cu o dimensiune de tineret mai vizibilă.

Pactul European pentru Tineret a fost precedat în anul 2001 de adoptarea Cartii Albe a Comisiei Europene, intitulată „Un nou elan pentru tineretul european”, o încercare de răspuns la nemulțumirile tinerilor față de formele tradiționale de participare la viața publică (Ministerul Muncii, Familiei și Egalității de Șanse, Direcția Programe și Strategii Forta de Munca – Observatorul național al Ocupării și Formării Profesionale a forței de Munca, iunie 2007, București, Raport – Tineretul în Europa, p.3-7)

Ê

În octombrie 2005, Divizia de Educație și Tineret a Pactului de Stabilitate pentru Sud-Estul Europei, în cooperare cu Inițiativa pentru Reforma în Educație din Sud-Estul Europei, au lansat un proces amplu de consultare în vederea adoptării „**Cadrului European al Calificărilor**”. Acesta asigură un set comun de principii de referință, care să furnizeze informații asupra relevanței și nivelului de calificare între Statele Membre. El deschide calea atât spre o valorificare a forței de muncă în piața europeană, cât și spre formarea profesională continuă.

Procesul Copenhaga și necesitatea de recunoaștere reciprocă a calificărilor între Statele Membre, a condus la nevoia unui cadru european comun al calificărilor și a unor politici educaționale corelate.

Mesajele cheie ale Cadrului European al Calificărilor în raport cu sistemul de educație al fiecărei țări membre și candidate, își propun:

1. Să stabilească standarde naționale pentru cunoștințe, abilități și competențe largi, oferind, în acest fel, elemente de bază pentru **un curriculum național, evaluare, descrierea nivelurilor de educație ale sistemelor naționale prin „descriptori” și „forme de educație”**;

2. Să promoveze calitatea în educație și formarea profesională continuă, prin reglementare și convenirea unui cadru național, care să stea la baza standardelor naționale; Aceste standarde vor permite furnizorilor să organizeze programele de educație, să evalueze performanțele și să certifice;

3. Să permită comparații între sisteme în interiorul Uniunii Europene, în beneficiul cetățenilor, al furnizorilor de educație și formare profesională și al angajatorilor, aspecte care în final vor conduce la creșterea încrederii în sistemele de educație; un rezultat colateral va fi rationalizarea calificărilor;

4. Să promoveze și să mențină proceduri de acces la învățare, transfer al învățării și progres în învățare, prin definirea punctelor de intrare și de ieșire în raport cu o înaltă calificare sau o calificare largă, transferul de competențe dintr-o calificare în alta (prin convenirea unor unități de învățare sau de creditare) și, pe această bază, fundamentarea formării profesionale continue.

Cadrul European al Calificărilor permite o mai mare adaptare a educației la cererea din piața, înlocuind treptat sistemul furnizării de absolvenți, indiferent de cerere. *Principalul efect al introducerii noului cadru va fi posibilitatea de a crea punți între învățământul obligatoriu, pregătirea profesională prin școală și formarea profesională continuă.* Descriptorii nivelurilor de educație vor deschide calea spre nevoia de completare cu noi competențe, module de pregătire sau noi programe.

Poziția României, ca răspuns la consultarea lansată de Uniunea Europeană (finalizată în decembrie 2005) a fost de acceptare a Cadrului European al Calificărilor și de implementare a unui Cadru național al Calificărilor structurat pe 8 nivele (European Training Foundation, april 2006, A Review of International and National Developments in the Use of Qualifications Frameworks, Foreword).

Ê

Urmând concluziile Consiliului Educației din 15 noiembrie 2004, miniștrii responsabili pentru formarea profesională din 32 de țări europene, partenerii sociali și Comisia Europeană au convenit, în **Comunicatul de la Maastricht din 14 decembrie 2004**, să acorde **prioritate maximă** „**dezvoltării și implementării unui Sistem European de Transfer al Creditelor pentru Formarea Profesională (ECVET), pentru a permite cetățenilor să-și valorifice rezultatele învățării anterioare, în contextul deplasării între diverse sisteme de formare profesională**”

Consultare națională pe baza Documentului de lucru al Comisiei Europene SEC (2006) 1431 din 31.10.2006 referitor la Sistemul European de Credite pentru Formarea Profesională ECVET (European Credit System for Vocational Education and Training).

Sistemul european de transfer al creditelor pentru formarea profesională (ECVET) a fost supus consultării generale între țările Uniunii Europene, după consultarea partenerilor sociali din aceste țări, la începutul anului 2007.

ECVET propune:

o abordare în care rezultatele învățării dobândite pot fi luate în considerare în scopul acordării unei calificări într-o altă țară europeană;

un instrument pentru furnizorii VET, pentru specialiști și pentru organismele competente, permițând acestora să compare mai ușor rezultatele învățării dobândite în diverse țări, să le valideze și să le recunoască.

Procesul se bazează pe descrierea calificărilor în termeni de rezultate ale învățării, respectiv unități de rezultate ale învățării, măsurate printr-un anumit număr de puncte.

Implementarea sistemului ECVET va face obiectul unor acorduri de parteneriat sau memorandumuri de cooperare.

În anul 2005, numai 1,6 % dintre adulții din România, cu vârste între 25 și 64 de ani, participau la formare profesională continuă (FPC), în timp ce media EU-25 se situa în jurul a 10,8 %, cele mai performante țări raportând niveluri de participare de peste 25% (Danemarca, 27,4%; Suedia, 32,1%; Marea Britanie, 27,5%; Islanda, 25,7%, Elveția, 26,9% - Anexa 22).

În intervalul 2002 - 2005, România a înregistrat o creștere de numai 0,3 puncte procentuale în raport cu numărul adulților care participa la programe de FPC. În aceeași perioadă de timp, au apărut primele reglementări de definire a sistemului, de autorizare a furnizorilor de formare profesională și de certificare a competențelor dobândite în sistem formal și non-formal. În anul 2005, a fost elaborată o **Strategie, orizont 2010, care și-a propus creșterea procentului de adulți care participa la programe de formare profesională continuă la 7,5%**.

Din anul 2002 până în anul 2005, România nu a înregistrat progrese semnificative privind participarea adulților la formarea profesională continuă. Alături de Bulgaria, România se situează în continuare pe ultimele locuri în Europa în ceea ce privește ponderea adulților în vârstă de 25-64 ani, participanți la educație și formare. Cheltuielile pentru formarea profesională continuă să fie reduse. Această situație se înregistrează atât în cazul fondurilor alocate pentru formarea șomerilor, cât și a fondurilor alocate de întreprinderi pentru formarea propriilor angajați.

Legea privind formarea profesională a adulților (nr.375/2002), care aproba Hotărârea Guvernului 129/2000, stabilește obiective pentru învățarea pe parcursul întregii vieți, specifice formării profesionale continue: **garantarea accesului la formare continuă, prin includerea acestui drept în contractele colective de muncă, încurajarea angajatorilor pentru a investi în resursele umane, recunoașterea competențelor dobândite atât în sistem formal, cât și non-formal.** Legea se concentrează mai mult asupra calității ofertei, acreditarea furnizorilor, conferirea calității de „furnizor autorizat”, organizarea evaluării finale a programelor și acordarea „certificatelor cu recunoaștere națională”.

O abordare de perspectivă a formării profesionale continue presupune și măsuri de dezvoltare integrată (formarea profesională la locul de muncă, învățarea la distanță și alte forme în afara cadrului instituțional) și de stimulare a unei culturi educaționale pe tot parcursul vieții, începând de la formarea profesională inițială. Problematika educației pe parcursul întregii vieți presupune includerea ei într-un cadru mai cuprinzător, corelat cu alte reglementări, instituții, planuri de acțiuni și ținte.

Constituirea Consiliului național de Formare profesională a Adulților (CNFPA), cu reprezentante județene, administrate toate în sistem tripartit, în care a fost integrat și Consiliul pentru Standarde Ocupaționale și Atestare – COSA permite atât funcționarea unui sistem de educație continuă

bazat pe criteriile naționale de autorizare, cât și reunirea responsabilităților de elaborare a standardelor ocupationale cu evaluarea.

In perspectiva funcționării Autorității Naționale a Calificărilor, în consens cu cele 23 de Comitete Sectoriale și Acordul Tripartit privind Cadrul național al Calificărilor, legătura între elementele sistemice ale formării profesionale continue, începând din zona inițială și continuând cu educația adulților se dorește a deveni mult mai coerentă.

Un mare neajuns al noului sistem instituționalizat de educație continuă (CNFPA) a fost, și rămâne, lipsa de resurse umane și materiale, lipsa unui sistem de formare profesională continuă pentru specialiștii din domeniu (personal tehnic, evaluatori și furnizori), lipsa unor indicatori europeni care să permită o evaluare reală și competitivă a activităților. Conform anchetei Eurostat CVTS2 (2002), în România se înregistrează unele dintre **cele mai reduse cheltuieli cu formarea profesională continuă (FPC) per angajat în întreprinderi – 109 euro**. Aceste cheltuieli sunt, în medie de 6 ori mai reduse decât la nivel UE, de 10 ori mai mici decât în țări ca: Danemarca (1169 euro), Norvegia (1049 euro) și de aproximativ 3 ori mai mici decât în Ungaria (305 euro), Bulgaria (293 euro) și Republica Cehă (293 euro).

Sursele de finanțare ale CNFPA se constituie în principal din taxele de autorizare ale furnizorilor și alte taxe. În aceste condiții, dezvoltarea, perfecționarea și asigurarea resurselor, în general, este condiționată de piață. Piața, la rândul ei, se confruntă cu numeroase disfuncții determinate de lipsa informațiilor despre nevoile de formare profesională și o sub-finanțare severă.

Ca sistem național, ***formarea profesională continuă este finanțată din diferite surse***: fondul de șomaj, fondurile ale angajatorilor, contribuții ale participanților la programe, sponsorizări, donații, etc. În ceea ce privește fondurile angajatorilor⁸¹, foarte puține companii (aproximativ 7% din companiile luate în calcul în **Ancheta asupra forței de muncă din Gospodăria – AMIGO, 2003**) prevedeau în planurile lor de dezvoltare un buget special pentru formare profesională continuă, în majoritatea cazurilor acestea fiind companii mari. Fondurile alocate de companii pentru formare profesională continuă au reprezentat 0,9% din costurile indirecte de personal și 0,3% din costul total al forței de muncă.

Cu toate acestea, sondajele efectuate asupra cererii de formare profesională continuă arată dimpotrivă, un interes și o motivație clară în ceea ce privește formarea profesională continuă (cca ¾ din angajați se declară dispusi să urmeze o formă de pregătire). Chiar dacă cei mai mulți dintre angajatori prevăd un viitor economic destul de important formării profesionale, ei încă par a fi reticenți în a aloca o creștere a resurselor instruirii cu peste 3% din cifra lor de afaceri. ***Deși legislația în vigoare garantează unele facilități fiscale⁸², în marea majoritate a companiilor românești, problema finanțării formării profesionale continue nu este percepută ca fiind responsabilitatea companiei, ci, mai degrabă, o responsabilitate individuală, ceea ce o face inaccesibilă majorității angajaților din motive financiare.***

Principalele **obstacole** în calea participării la cursuri de formare profesională sunt considerate a fi: costul (18,7%), programul (14%), lipsa ofertei (9,3%) durata (8,7%) și calitatea programelor (7,3%)⁸³

Obstacolul reprezentat de venit, în calea accesului la instruire, se combină cu faptul că puțini furnizori de instruire aduc pe piață cursuri modularizate, putând să ofere calificări parțiale. Chiar

⁸¹ European Training Foundation, București, 2003, "Monografie privind educația și formarea profesională și serviciile de ocupare a forței de muncă în România"

⁸² Cheltuielile cu formarea profesională a salariaților, efectuate de agenții economici, sunt cheltuieli deductibile la calculul profitului, respectiv a venitului impozabil; furnizorii de formare autorizați sunt scutiți de plata TVA pentru operațiunile de formare profesională

⁸³ INCSDMPS – Studiu explorativ asupra cererii de formare profesională continuă, 2004

dacă clientela lor potențială simte o astfel de nevoie, se pare că furnizorii de instruire întâmpină dificultăți în satisfacerea acestei nevoi.

Datele furnizate de către Agenția Națională pentru Ocuparea Forței de Muncă (ANOFM) arată că, în perioada 2001-2004, din totalul cheltuielilor publice pentru piața muncii, mai puțin de 4% reprezintă cheltuieli pentru organizarea de cursuri de formare continuă. Se observă că bugetul alocat este relativ modest, situație care se explică în primul rând prin faptul că numărul șomerilor beneficiari este relativ redus în comparație cu numărul total al șomerilor. În aceste condiții, integrarea sistemului FPC în categoria largă a „masurilor active pentru combaterea somajului (și nu numai pentru someri) și alocarea unor procente din fondurile ANOFM pentru dezvoltarea acestui sector ar putea reprezenta o soluție care:

- ar permite dezvoltarea infrastructurii, pregătirea și perfecționarea personalului tehnic din domeniu și, în general, alocarea de resurse adecvate;
- *ar ajuta România în competiția cu celelalte sisteme europene prin atingerea tintelor interne și pe cele ale Strategiei Lisabona.*

Orice întârziere în găsirea unor soluții echitabile de sprijin financiar în domeniul educației continue va mari distanța dintre România și restul Țărilor Membre, atât în ceea ce privește nivelul de educație și calitatea forței de muncă (în raport cu o piață europeană), dar și ca nivel de dezvoltare economică și durabilă, ceea ce va conduce la scăderea gradului de atractivitate pentru potențialii investitori și potențialii beneficiari ai produselor și serviciilor românești.

Învățarea pe tot parcursul vieții se afla pe primul loc al agendelor europene. Conform Eurobarometrului pentru învățarea pe tot parcursul vieții, aproape 90% din cetățenii Uniunii Europene au considerat-o importantă atât din motive sociale, cât și economice. Ca urmare, sunt necesare eforturi susținute pentru dezvoltarea acestui sistem și în România, odată cu recunoașterea rolului lui pentru piața muncii. În plus, o atenție deosebită ar trebui acordată formării profesionale continue în cadrul IMM, permitând, în acest fel, facilitarea accesului și motivarea beneficiarilor ne-traditionali (cei cu nivel redus de calificare, muncitori batrâni etc.).

Caseta nr. 31 Benefici ale educației permanente

Rezultatele cercetărilor asupra beneficiilor educației și formării profesionale continue pentru indivizi sugerează faptul că rezultatele investiției în capitalul uman, în cele mai multe țări, sunt mai mari decât cele ale investiției în capitalul fizic. **Investiția în capitalul uman este „un mod atractiv pentru ca o persoană de nivel mediu să prospere”.** (OECD, 2003, pag.160) **Ratele individuale de recuperare a investiției pentru educația de nivel secundar superior și superior (ISCED 3 – 6) și pentru formarea profesională continuă se situează, în cele mai multe țări, între 10 și 15%. În plus față de aceste rezultate de natură materială, persoanele calificate sunt mai active pe piața muncii și prezintă un risc mai mic de somaj. Educația, formarea profesională continuă și competențele conduc, în final, la o calitate mai ridicată a vieții și la un statut social și profesional mai ridicat.**

Cap III PERFORMANTE ALE EDUCAȚIEI ROMANEȘTI

Sistemul național de educație se confruntă atât cu probleme generate de procesul de reformă pe componente ale sale cât și cu efectele propagate ale subfinanțării cronice pe întreaga perioadă a tranziției. Performanțele sunt astfel ajustate sau chiar se transformă în pierderi, mai ales în planul determinărilor calitative.

Necorelarea componentelor reformei pe niveluri de educație, dese modificări legislative și de aici ajustări instituționale, de organizare și funcționare precum și dinamica lentă a schimbării conținutului curriculumului au determinat scăderi importante ale performanțelor. Pe de o parte ne referim la calitatea inputurilor în sistem, respectiv la resursele umane rămase în sistem care necesită actualizarea cunoștințelor competențelor și abilităților și stimularea participării active prin venituri remunerative, dar și la alocațiile pentru cheltuieli materiale și de capital care sunt insuficiente chiar și pentru păstrarea stării actuale a imobilizărilor corporale și a materialelor didactice. Pe de altă parte este vorba de ieșirile din sistem, respectiv de calitatea educației dobândite de beneficiari, care este în scădere, nu corespunde cu cererea pieței muncii și presupune costuri complementare pentru formare profesională.

Gama indicatorilor cantitativi de măsurare a performanțelor în educație, deși incompletă și parțial neadaptată, poate să ne ofere o imagine brută asupra beneficiilor din utilizarea serviciilor educaționale.

III.1. Indicatori globali de măsurare

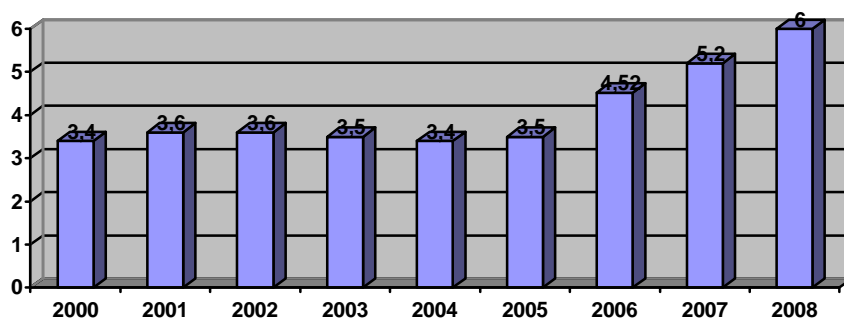
Vom avea în vedere, în continuare doar acei indicatori care, prin valorile și evoluțiile înregistrate evidențiază deficiențele sistemului actual

a) **Cheltuielile publice pentru educație ca procent în PIB** au oscilat în jurul a 3-3,5 procente în perioada 2000-2005, crescând în 2006 comparativ cu anul anterior cu cca 1 pp, respectiv la 4,52%. Prin aceste proporții România a reușit în anul 2006 să se apropie semnificativ de media țărilor membre ale UE în ceea ce privește cheltuielile publice pentru educație, ca % din PIB. Rămâne totuși un decalaj important în ceea ce privește valoarea absolută a bugetului alocat educației de statele membre ale UE, generat de PIB raportat la numărul de locuitori⁸⁴. Dacă la nivelul UE 27 cheltuielile publice pentru educație reprezentau cca 5.1% din PIB⁸⁵, valorile pe țări oscilau între 8,47% în Danemarca și 3,93 în Luxemburg, România alocând cel mai redus procent din PIB, 3,29% la aceeași dată, respectiv anul 2004. Eforturile de creștere a ponderii cheltuielilor publice pentru educație în PIB urmaresc alocarea în 2008-2013 a minimum 6% (Pactul național pentru Educație, 2008).

Grafic nr 1 Cheltuielile publice pentru educație ca % din PIB

⁸⁴ De exemplu, la nivelul anului de referință, România avea disponibil pentru educație un buget de aproape 5 ori mai redus decât Olanda, un stat cu o populație de două ori mai puțin numeroasă decât România. Trebuie remarcat și faptul că România are o valoare a PIB per capita (la paritatea puterii de cumpărare) de numai 36,2% în comparație cu media UE 25. (sursa: Starea învățământului din România 2007, Ministerul educației, cercetării și tineretului)

⁸⁵ date Eurostat 2004, <http://epp.eurostat.ec.europa.eu>



Sursa: Ministerul Finantelor Publice (2000 – 2007); Ministerul Educației și Cercetării (2000-2007)

Cheltuielile private pentru educație⁸⁶ ca procent în PIB reprezintă la nivel de UE 27 doar 0,64%, cu valori extreme de 0,05% în Norvegia, 0,13% în Portugalia și Finlanda și, la celalalt pol, 1,17 Cipru, 0,95 Regatul Unit și 0,91 Germania. România alocă pentru educație din surse private cca 0,2% din PIB (0,31% în 1999, 0,25% în 2000 și 0,16% în 2002)

Dar dacă avem în vedere suma absolută alocată educației, diferențele pe țări sunt, de asemenea importante. Astfel, cheltuielile anuale ale instituțiilor publice și private pe elev/student, exprimate la pps în echivalent timp integral⁸⁷, la nivel UE 27 au fost de 5535.2 euro în 2004, cu un maxim de 8694.5 în Norvegia și 1821.2 în Bulgaria.

Pe niveluri de educație se constată că suma cea mai importantă revine învățământului prescolar, față de alte țări ale lumii în care sumele cele mai importante revin învățământului terțiar sau secundar superior. Parțial această alocare se justifică prin nevoia acută de reabilitare a instituțiilor de învățământ și de dotare a acestora cu instrumentarul didactic adecvat. Pe de altă parte, sectorul privat în învățământul prescolar este slab dezvoltat iar cel existent este costisitor, comparativ cu sistemul public

Tabel nr 14

**Cheltuieli publice pentru educație, pe niveluri de pregătire
(% of PIB, 2004)**

	Total	Preșcolar	Primar	Secundar	Terțiar
EU 27	4,09	0,49	1,16	2,31	1,13
SUA	5,44	0,31	1,79	1,98	1,32
Japonia	3,65	0,31	1,29	1,40	0,65
România	0,66	1,20	0,73	0,73	0,70
Creștere (puncte procentuale) în perioada 2000-2004					
EU 27	+0,41	0	0	+	+
SUA	+0,18	-	-	+	-

⁸⁶ includ taxele școlare, cărți și alte materiale didactice, transportul la școală și masa de prinz, taxele de înscriere și cheltuielile angajatorilor pentru formarea profesională inițială.

⁸⁷ Indicatorul măsoară cheltuielile efectuate de instituțiile publice centrale, regionale și locale, gospodăriile, instituțiile religioase și firmele. Acestea includ cheltuielile de personal, cheltuielile materiale curente și cheltuielile de capital

Japonia	-0,17	-	+	-	+
România	+0,45 à +0,66	+	+	-	-0,09

Sursa: Eurostat.

b) progresele în realizarea tintelor Strategiei Lisabona revizuite (SL 2010 R) sunt încă modeste, iar dinamica mai accentuata pentru unii indicatori nu este suficienta pentru a reduce semnificativ decalajele fata de celelalte taru UE și fata de valorile medii

Tabel nr. 15 Progrese în realizarea țintelor SL 2010 R

Ținte stabilite de Consiliul European în mai 2003	Nivel mediu	Gradul mediu de îndeplinire UE 27	Progrese realizate			
			România	UE 27	USA	Japonia
1. Abandon școlar sub 10% (18-24 ani)	15,3% (2006)	Trend pozitiv constant dar insuficient de rapid	Lipsă date statistice	15,3% (2006)	-	-
2. Reducerea la cel puțin 20% a numărului celor cu rezultate slabe la citire (15 ani+)	19,8% (2003)	Nu s-au realizat îmbunătățiri notabile	(*)	+2,1% 19,8% (2003)	+8,4% 19,4%	+88,1% (**) 19,0%
3. Cel puțin 85% din tineri să fie absolvenți ai învățământului secundar superior (20-24 ani)	77,8% (2006)	Dinamică pozitivă lentă dar continuă	Îmbunătățire (rămâne sub media UE)	77,8%	-	-
4. Creștere la cel puțin 15% a numărului absolvenților în Matematică, Științe și Tehnologie (MST) și reducerea diferențelor de gen la 1000 tineri)	13,1% (2005)	Realizat în 2005 cu reducere limitată a diferențelor de gen	**)	<ul style="list-style-type: none"> • 13,1% (***) • % of female • 31,2% graduates • Annual average increase 2000-2005 +4,7% 	31,1%	14,7%
5. De cel puțin 12,5% din populația adultă să participe la educația continuă (25-64 ani)	9,6% (2006)	Trend pozitiv până în 2005 2006 – o ușoară reducere	Sub nivelul mediu UE		-	-

(*) îmbunătățirea performanțelor, peste dinamica medie UE (nivelul rămâne sub media UE);

(**) change în the percentage of low achievers în % 2000-2003.

(***) creștere medie anuală de 1,6% în perioada 2001-2010.

Sursa: Prelucrări după: Eurostat database, Progress Towards the Lisabona Objectives in Education and Training, Indicators and benchmarks, 2007, Commission Staff Working Document, based on Document SEC (2007) 1284, p.10-14.

c) educația permanentă înregistrează cele mai slabe performanțe, ecartul fata de valorile medii EU 27 în ceea ce privește participarea populației adulte la educație și training fiind de 1 la 7,3, mai mare pentru femei

Tabelul nr.16 Participarea adulților la educație și training (% din populația adultă de 25-64 ani ce participă la educație și training)

	2000	2004	2005	2006
EU 27	7,1	9,3	9,7	9,6
România	0,9	1,4	1,6	1,3

	2000	2004	2005	2006
Female				
EU 27	7,5	10	10,4	10,4
România	0,8	1,4	1,6	1,3
Male				
EU 27	6,7	8,6	8,9	8,8
România	0,9	1,3	1,5	1,3

Sursa: EUROSTAT YEARBOOK 2006-2007.

d) participarea la educație se va restrange pe seama scaderii demografice a populației, dar poate să crească ușor pe seama creșterii gradului de cuprindere a elevilor/studentilor pe niveluri de educație. Conform estimărilor, în viitorii 10 ani populația școlară va scădea cu 10-15%, însă incidența asupra sistemului de educație va fi mai mică deoarece se estimează o creștere a ratei brute de cuprindere școlară în toate nivelurile de învățământ

e) durata medie de frecvență a învățământului a crescut la 15,6 ani (17,6 ani la nivelul UE 27 în anul 2005) pe seama participării la învățământul superior însă România continuă să se situeze pe un loc inferior comparativ cu alte țări europene⁸⁸ (20 de ani și peste în Finlanda, Suedia, Regatul Unit, în 2005)

III.2. Indicatorii de stadiu ai sistemului românesc de învățământ preuniversitar în momentul integrării⁸⁹

Deși reforma învățământului preuniversitar are deja o istorie și dinamica unora din indicatorii specifici a fost semnificativă comparativ cu țările europene, din punct de vedere al valorii absolute a indicatorilor (de nivel, de structură, rate de pasaj etc) performanțele sunt modeste, unele din ele situând România pe ultimele locuri în ierarhia țărilor membre UE. În continuare, pentru a defini multidimensional educația preuniversitară vom prezenta, selectiv, o serie de indicatori de măsurare performanțelor (potrivit ultimelor informații de care dispunem)

⁸⁸ Raport asupra stării sistemului național de învățământ, 2005, MEdC

⁸⁹ Ministerul Educației și Cercetării, București, 2006, "Starea învățământului din România - Raport 2006"

a) Rata de parasire timpurie a sistemului de educație – benchmark 10% până în 2010:

La nivelul anului 2005, valoarea indicatorului pentru România înregistra cel mai ridicat nivel din Uniunea Europeană 20,8%, spre deosebire de țări precum Slovenia – 4,3%, Polonia – 5,5%, Republica Cehă – 6,4%, statele membre UE – 14,9%. În ansamblu, rata abandonului este mare în învățământul profesional, cu toate investițiile umane, financiare și tehnice realizate în acest sector. Deși a reprezentat o preocupare permanentă pentru sistemul public românesc, fenomenul abandonului școlar se menține la cotele cele mai înalte din Europa. Încercările de diminuare a lui prin măsuri sociale de tip „laptele și cornul” nu s-au dovedit a fi cele mai eficiente. ***Este de așteptat ca prin programele care-si propun creșterea rolului școlii în comunitățile locale, în special cele din mediul rural și cele cu populație majoritar roma, situația sa se îmbunătățească.***

b) Rata absolvenților de nivel secundar-superior din total populație în vârstă de 22 de ani – benchmark 85% până în 2010:

În anul 2002, ponderea populației de 22 de ani cu nivel secundar superior de educație (ISCED 3) în România ajunge la 75,3%, nivel apropiat de media UE-15 de 76%⁹⁰.

c) Procentul elevilor cu nivelul 1 (și sub nivelul 1) de cunoaștere a limbii române – benchmark 20% până în anul 2010:

La nivelul anului 2000, România înregistra cel mai ridicat nivel din Europa (41%) la procentul elevilor cu nivelul 1 (și sub nivelul 1) de cunoaștere a limbii materne, în timp ce media UE-15 era de 17%. Cel mai redus nivel european la acest indicator era înregistrat de Finlanda (7%), Irlanda (11%), Suedia (13%), Franța (15%).

d) Ponderea populației între 15 – 64 ani care participă la programe de formare profesională continuă – benchmark 12,5% până în anul 2010 (7,5% conform strategiei românești de dezvoltare a formării profesionale continue)

În anul 2005, numai 1,6 % dintre adulții din România, cu vârste între 25 și 64 de ani, au participat la programe de formare profesională continuă, în timp ce media EU-25 se situa în jurul procentului de 10,8 %.

Problemele sistemului formării profesionale continue au fost menționate pe parcursul analizei, dar poate câteva principii importante ar trebui reamintite: acest sistem asigură șansa unei vieți active pentru orice individ, asigură perspective pentru o dezvoltare durabilă a oricărei societăți și economii, iar factorul de sensibilizare este piața cu nevoile și competițiile ei. Din aceste considerente, dar și multe altele, rolul FPC trebuie regândit ca sistem de sine statator, dar și în interacțiune cu sistemul formării profesionale inițiale. ***dacă usile sistemului de educație inițiale se încearcă a fi deschise spre sistemul de formare continuă, ar trebui ca și invers să se recunoască în sistemul formării profesionale inițiale competențe și credite obținute în sistemul formării continue, astfel încât schimbările de carieră să nu mai reprezinte un cosmar pentru cei în căutarea unui loc de muncă.***

e) Performanțele elevilor din România la evaluările internaționale

Performanțele elevilor români, evaluate la nivelul anului 2003, prin **Programul Internațional OECD de Evaluare a Elevilor (PISA)** la categoriile „lectură”, „matematică” și „științe” plasau România pe locul 34 din 42 de țări participante⁹¹.

Conform rezultatelor anchetei TIMSS (Trends în International Mathematics and Science Study), care evaluează performanțele elevilor de clasă a VIII-a la matematică și științe, în anul 2003, România se situa la un nivel mediu în raport cu celelalte țări participante (45 față de

⁹⁰ Sursa: Cedefop; VET european perspectives within the context of achieving Lisbon goals, Eforie Nord, 24-25 septembrie 2004

⁹¹ Comisia Prezidențială pentru analiza și elaborarea politicilor din domeniile educației și cercetării, București, 2007, I Diagnoza

48 media internațională). Rezultatele anchetei mai arată ca față de prima acțiune din 1995 (scor înregistrat 474) la cea din 1999 (scor înregistrat 472) și 2003 (scor înregistrat 475) variațiile de performanță sunt nesemnificative. Atât la matematică, cât și la științe scorul elevilor români este la nivelul mediei internaționale, situându-se pe poziția 25 din 38 de țări.

Evaluările internaționale au reușit să distrugă și ultimul zid de rezistență al învățământului preuniversitar românesc: rezultatele elevilor la olimpiadele internaționale. ***Momentul este cu atât mai important cu cât integrarea europeană va aduce cu sine multe astfel de comparații pornind de la două din principiile de bază ale UE și anume: egalitatea de șanse pentru toți cetățenii și libera circulație a cetățenilor pe teritoriul Uniunii Europene. În situația menținerii sistemului românesc într-o stare de autosuficiență fără a fi luate în considerare contestările interne și externe, performanțele învățământului românesc se vor menține în stare de plutire, oferind protecție socială unei părți a cadrelor didactice și anume celor care s-au dovedit a fi neperformante.***

Studiul internațional PIRLS pentru evaluarea Nivelului de Înțelegere a Textului Scris și care asigură o comparație între sistemele educaționale în scopul îmbunătățirii predării și învățării citirii în întreaga lume, situează România pe locul 22 din 31 de țări participante.

f) Rata de cuprindere la toate niveourile de învățământ

La nivelul anului 2003, România se situa pe ultimul loc în Europa la rata de participare la educație a populației în vârstă de 15-24 de ani. Comparativ cu alte state, membre sau candidate, ale Uniunii Europene (Lituania - 67,3%, Polonia - 66,95, Slovenia - 59%, Bulgaria - 47%) România înregistrează un nivel de 46,1%. Această situație stărnește semne de întrebare asupra eficienței educației, gradului de înțelegere al populației cu privire la rolul educației, dar și asupra sprijinului acordat educației de structurile executive ale statului. Analizele prezentului studiu au relevat faptul că reformele demarate și eforturile de finanțare ale organismelor europene au fost substanțiale și orientate spre obiective pertinente în raport cu drumul pe care România îl are de parcurs într-o economie concurențială bazată pe cunoaștere și eliminarea disparităților. Cu toate acestea, cauze cum ar fi: situația complexă a învățământului din mediul rural (unde locuiește 1/3 din populația țării), indisponibilitatea la reformă a unor cadre didactice, performanțele reduse ale unor cadre didactice (care dincolo de reformă nu pot depăși un anumit grad de mentalitate și rutină), insatisfacția părinților în raport cu acumularea de abilități practice ale elevilor, respingerea parteneriatelor active în dezvoltarea competențelor practice și cheie (părinți, parteneri sociali, societate civilă etc), toate la un loc conduc spre performanțe slabe ale elevilor pe piața muncii și la lipsa de transparență a sistemului în raport cu beneficiarii. ***În aceste condiții sistemul de învățământ preuniversitar trece printr-o criză profundă de neîncredere din partea celor în slujba cărora ar trebui să lucreze.***

g) Rata de ocupare a tinerilor în vârstă de 15 – 24 de ani

Dacă la nivelul anului 2004, rata de ocupare în cazul României era cu 7,6% mai mică decât media UE 25 și cu 10,1% decât cea a UE 15, în cazul tinerilor cu vârste cuprinse între 15 și 24 ani rata de ocupare este mult mai mică decât a restului populației ocupate, pentru toate nivelele de educație preuniversitară (16,8% în cazul absolvenților de gimnaziu, 14,1% în cazul celor cu studii generale sau fără școala absolvită și 26,3% în cazul celor cu studii liceale).

În perioada 2003 – 2005 rata somajului tinerilor între 15 – 24 de ani a crescut semnificativ (de la 18,5% în 2003 la 21% în 2004 și 19,3% în 2005), afectând în special tinerii cu nivel redus de educație (gimnazial, primar sau fără studii). Dintre aceștia 77,1% reprezintă tineri care nu au lucrat niciodată, deci proveniți de pe bancile școlilor, cu un nivel de competențe testat în evaluările finale ale școlilor.

Această situație evidențiază nevoia de re-analizare a curriculumului școlar, dar și nevoia de implicare a mediului de afaceri în evaluările de competențe, astfel încât declararea

unei competente într-un certificat sa însemne ca elevul „poate” sa realizeze respectiva competenta în mod practic. în caz contrar, scolile care nu au capacitatea sa asigure competente reale, sa fie reorientate spre alte obiective, pentru a nu produce someri. în acest scop, este necesara o descentralizare reala și o implicare mai activa a mediului de afaceri și a comunitatilor locale în pregătirea elevilor din învățământul vocational.

h) Cheltuielile publice pentru educație în preuniversitar se situeaza mult sub nivelul nevoilor, ceea ce se reflecta în : nivelul scazut de salarizare a cadrelor didactice, starea precara a imobilelor școlare, dotarea scolilor și, în mod deosebit, capacitatea sistemului de a asigura monitorizarea și sustenabilitatea reformelor implementate prin programele Uniunii Europene și finantari ale organismelor bancare internationale.

*j) Potentialul uman din învățământ. în România, personalul didactic reprezinta 2% din totalul populatiei active (Key data on education 2005), procent care o situeaza la nivelul mediei statelor UE. 34,79% isi desfășoară activitatea în mediul rural. Cadrele didactice au o pondere de 72,2% din totalul personalului, iar ponderea cea mai ridicata se inregistreaza în ciclul primar și gimnazial - 80,77%. Semnificativa este în dinamica personalului din învățământul preuniversitar diminuarea cu 20%, în intervalul 2000 – 2005, a efectivelor de personal din învățământul profesional, în conditiile în care acest nivel educational beneficia de sume importante de la Uniunea Europeana pentru reformare și dezvoltare. La inceputul anului scolar 2007 – 2008 dintre catedrele vacante din învățământ 65.000 erau ocupate de suplinitori.⁹² . **Deficitul de cadre didactice, corelat cu violenta din școli și rata mare a abandonului scolar reprezinta fenomene care trebuie corectate prin strategii educaționale și o regandire a sistemului în ansamblu.***

De asemenea, în contextul unei noi provocari venite dinspre Uniunea Europeana, respectiv consultarea intitulata „Scolile Secolului 21”⁹³ sistemul romanesc de educație preuniversitară va trebui sa-si reorienteze obiectivele spre:

Ø Redefinirea învățământului obligatoriu în concordanta cu obiectivul european de dezvoltare a educației timpurii și, în consecinta, reconsiderarea varstei de intrare și de iesire din sistemul învățământului obligatoriu;

Ø Orientarea întregului învățământ preuniversitar spre dobândirea de “competente cheie pentru toti”, respectiv: competente “traditionale” (limba materna; limbi straine; competente de baza în matematica și științe ; competente digitale etc) și competente transversale (creativitate, abilitatea de a gandi holistic; învățarea continua; competente sociale și civice; spirit de initiativa; antreprenoriat; promovarea culturii și a traditiilor; capacitatea de adaptare mai presus de cunostințe).

III.3. Indicatori pentru învățământul superior

Pentru învățământul superior exista posibilitatea masurarii potentialului sau prin definirea parametrica a ofertei educaționale și a resurselor materiale și umane. Dintre indicatorii calculati de INS vom prezenta pe scurt doar pe cei mai reprezentativi pentru scopul studiului nostru, pentru a ne putea forma o imagine asupra dimensiunilor educației universitare⁹⁴

a) dezvoltarea rețelei institutionale și efectivele de studenți

Invatamantul superior la nivelul anului 2006/2007 includea în rețeaua sa 104 instituții cu 755 de facultati (învățământul superior public includea 56 instituții cu 558 facultati) și 785,5 mii studenți (520,3 mii studenți în învățământul public), în creștere cu aproape 10% comparativ cu

⁹² Presedintele Romaniei, Ziarul “Gandul” , 18.09.2007, Discursul privind pactul pentru educatie

⁹³ Commission of the european Communities, Brussels,11.07.07 – SEC (2007)10009 – Commission staff working paper

⁹⁴ Invatamantul superior la inceputul anului universitar 2006-2007, INS 2007

anul precedent. Învățământul particular numara 48 de instituții în cadrul carora functioneaza 197 de facultati. Numarul de studenți se ridica la 265 mii.

La 10000 de locuitori revin 364 studenți

b) repartitia studenților pe forme de învățământ

În învățământul public cursurile de zi sunt frecventate de cca patru cincimi din numarul total de studenți inscisi, iar în învățământul deschis la distanta aproape 15%. În cazul învățământului privat doar cca 44% din studenți frecventeaza cursurile de zi

c) repartitia pe sexe a beneficiarilor educației universitare

Gradul de feminizare a învățământului superior este în creștere, 55,4% dintre studenți din unitatile publice fiind de sex feminin, ponderea cea mai ridicata inregistrandu-se în cazul învățământului deschis la distanta (58,6%). Similar cu învățământul public, în învățământul privat studentele sunt mai numeroase decât studenții (56,8%) și numarul lor este în creștere la învățământul de zi.

d) Varsta mediana a studenților este de 21,5 ani, mai redusa decât media UE 27 (anul 2005), ceea ce reflecta o slaba deschidere spre promovarea educației terțiare pentru persoanele adulte. În Danemarca și Norvegia varsta mediana atinge și depaseste 25 de ani, iar în Grecia și Irlanda este doar de 20,4 ani

e) distributia studenților, pe profiluri

Pe domenii de pregătire se constata diferente semnificative în ceea ce privește structura în cazul învățământului public fata de cel privat. Astfel, în învățământul public se manifesta o tendinta de creștere a numarului studenților inscisi la facultati cu profil tehnic, în anul scolar 2006/2007 ponderea acestora fiind de 27% iar la profilul economic 24,3%. În învățământul privat învățământul tehnic are o dinamica similară însă doar 4% din studenți sunt inscisi la acest profil. Pentru profilul economic proporția celor inscisi atinge aproape 44%, însă este în scadere. Este însă de remarcat ca la profilul juridic sunt inscisi puțin peste o cincime din studenții din învățământul privat și ponderea lor este în creștere, pe cand în învățământul public proporția acestora este de patru ori mai redusa și în scadere

f) repartitia studenților pe centre universitare

Studenții din Bucuresti din învățământul public reprezinta o patrime din numarul total de studenți, alta patrime fiind repartizata în proporții apropiate între Cluj-Napoca și Iasi. În cazul învățământului privat aproape doua treimi din studenți sunt în instituțiile din Bucuresti, pe locul doi situandu-se Brasovul cu cca 7% și apoi Constanta cu 4,6%. În Iasi și Cluj-Napoca, cunoscute ca centre universitare puternice în rețeaua învățământului de stat nu se regasesc decât 2,5% si, respectiv 1,6% din studenții inscisi în învățământul universitar privat

g) personalul didactic din învățământul superior

Procesul educational este asigurat de 26,5 mii cadre didactice din care 5 mii profesori și 4,4 mii conferentieri, majoritatea fiind incadrati cu norma intreaga. Peste jumătate din personalul didactic din învățământul public are între 25 și 44 de ani.

Corpul didactic în învățământul privat este mult mai slab reprezentat, insumand aproape 4200 de persoane, din care 632 profesori, 621 conferentieri. În ceea ce privește tipul de ocupare și varsta personalului didactic se inregistreaza proporții similare.

h) baza materiala a învățământului superior public este de cca 4 ori mai mare decât cea din învățământul privat. Include 2454 amfiteatre și sali de curs, 2930 sali de seminarii cca 7900 de laboratoare. Baza informatica numara cca 46 mii computere, 85% dintre acestea fiind conectate la rețea (sistemul privat are doar 7251 calculatoare cu 73% din acestea conectate la rețea).

Această imagine asupra potențialului învățământului universitar ne îndreptățește să afirmăm că există o bază de pornire pentru reformarea și creșterea calității educației, însă restricțiile cele mai semnificative rămân, calitatea actului educațional și politicile educaționale promovate. De acestea depinde nu numai oferta de pe piața muncii la absolvire, dar și propensiunea absolvenților pentru o carieră în cercetare, pentru continuarea pregătirii profesionale prin forme de educație doctorală și post-doctorală.

În acest context calitatea potențialului uman din învățământul universitar, capacitatea sa de adaptabilitate și de răspuns la provocările dezvoltării Ariei europene a educației rămân definitorii pentru succesul implementării reformelor. Conținutul și calitatea predării cunoștințelor, capacitatea de a promova un management intern eficient și posibilitatea dezvoltării unei cariere universitare și a asigurării unui statut social și confort financiar sunt și rămân restricții importante în atragerea și păstrarea resurselor umane din educație, în atenuarea migrației cadrelor didactice spre mediul de afaceri sau spre universități din străinătate.

Cap IV

IMPACTUL EDUCAȚIEI ASUPRA CDI (ED-CDI)

Pregătirea resurselor umane în România pentru o societate bazată pe cunoaștere ca și pentru a soluționa optim provocările globalizării piețelor și ale creșterii crescânde a competitivității la nivel european și mondial presupune regândirea întregului sistem educațional în direcția consolidării capacităților **de a însuși, a acumula, valorifica, aplica și crea cunoștințele științifice** necesare atât progresului economico-social al României, cât și dezvoltării durabile la nivel național și internațional.

Promovarea educației pentru cercetare, dezvoltare și inovare reprezintă o cerință strategică a învățământului contemporan în toate țările, având în vedere că progresul științific și tehnologic contemporan, creșterea fără precedent a contribuției directe a activelor intangibile și capitalului intelectual constituie factorii primordiali ai competitivității, dezvoltării susținute a economiei și ai prosperității sociale.

În societatea contemporană, caracterizată prin modificări din ce în ce mai rapide, forme complexe și în continuă diversificare de producere a valorilor economice, sociale, tehnologice și creativ-culturale, la nivelurile local, național și global, universitățile au un rol crescând în domeniul CDI, cel puțin din următoarele motive:

- a) în cadrul universităților, prin centrele și institutele de cercetare ale acestora, ca și prin activitatea de cercetare a profesorilor, studenților, masteranzilor și doctoranzilor, se desfășoară un volum apreciabil al activității de CDI, componenta fundamentală care trebuie să se afirme în Aria Europeană a Cercetării și pe plan mondial;
- b) universitățile reprezintă principala sursă de pregătire și formare a viitoarelor cadre de cercetare pe piața muncii, ceea ce impune ca sistemul curricular să prevadă pentru cadrele didactice nu numai procesele de învățare și însușire a cunoștințelor științifice pe structuri problematice clasice, tradiționale ci și obligativitatea de a le preda studenților cele mai noi realizări ale științei și tehnologiei (state-of-the-art), precum și abilitățile și tehnicile muncii de creație științifică, competență axiologică sau de valorizare, antreprenoriale, de învățare pe tot parcursul vieții (long life learning);
- c) universitățile reprezintă un puternic factor de diseminare și transfer de cunoștințe științifice și tehnologice, în mediul economic și social, și de sprijin pentru învățarea continuă și „alfabetizarea digitală” a populației, condiție sine qua non pentru formarea și crearea cercetătorilor;
- d) universitățile își intensifică, prin componenta CDI legăturile cu domeniile practice ale sectoarelor economico-sociale sub forma diferitelor parteneriate și cooperări, intensificându-se dimensiunea **antreprenorială**, pe de o parte, și servind creșterii competitivității agenților economici pentru scurtarea ciclului și comercializarea ideii prin crearea de rețele de cercetare și producție, de parcuri industriale și platforme tehnologice, pe de altă parte.

În prezentul studiu, ne vom referi cu deosebire la învățământul universitar, din România care reprezintă principala verigă în pregătirea și formarea forței de muncă pentru cercetare, inclusiv în ceea ce privește învățarea pe tot parcursul vieții și transferul de cunoștințe științifice în sferele economice și sociale.

O provocare majoră a cercetării științifice pentru învățământul universitar este cea legată de **intensificarea caracterului inter și transdisciplinar** al activității de CDI, ca urmare a sporirii gradului de complexitate a fenomenelor și proceselor economice și a dinamicii accelerate a

schimbărilor acestora, ceea ce, pe cale de consecință, a și determinat un management strategic sui generis al cercetării, adecvat atât creșterii productivității pe piața științei, la nivel național și internațional, cât și desfășurării proceselor de cercetare în echipe multidisciplinare, de dimensiuni relativ mari, a căror coordonare, monitorizare și cooperare cu mediul academic trebuie să se integreze într-un sistem de rețele, bazat pe tehnologia informației și comunicațiilor, pe e-learning și e-education.

Problematika tranziției la dezvoltarea durabilă, noua teorie și practica „sustenabilității” se alătură în mod imperativ și complementar necesității de a revizui și reforma sistemele educaționale universitare din România, acordând o atenție mai mare **dimensiunii creativ-inovative** a acestora, în plan teoretico-metodologic fundamental, dar și aplicativ. Granița „convențională” dintre cercetarea fundamentală și cea aplicativă și dezvoltare a început să sufere o serie de transformări legate, în special, de necesitatea și tendința generală de a reduce ca timp durata ciclului cercetare-produție, de a „comercializa” cât mai repede noile idei, descoperirile științifice și inovările. Aceasta a și condus la statornicirea unor relații directe între universități (în special universitățile antreprenoriale) și agenții economici, la forme de parteneriat public privat, cunoscute între altele și sub forma de „start-ups”, „spilovers” și „spin-offs”.

În prezent, odată cu aderarea României la UE, cu procesul de compatibilizare a învățământului universitar din țara noastră potrivit cu procesul de la Bologna și cu cadrul european al calificărilor, există create o serie de premise favorabile pentru ca universitățile să devină adevărate centre de educație, formare și cercetare, în context național și european, cu condiția ca măsurile de reformă care se vor întreprinde, pe de o parte, să se încadreze și să fie convergente cu cerințele și tendințele științei contemporane și ale integrării în Aria Europeană a Cercetării și, pe de alta, să răspundă nemijlocit nevoilor economice și sociale actuale și de perspectivă ale României al cărei nivel de dezvoltare este relativ scăzut, comparativ cu alte țări membre ale UE. Decalajele economice, sociale și tehnologice în defavoarea României pot fi diminuate sensibil și într-o perioadă relativ scurtă prin îmbunătățirea performanțelor învățământului românesc.

Cercetarea științifică din sectorul învățământului superior reprezintă un important factor de eficientizare a integrării României în UE și de participare benefică la procesul globalizării.

În studiul de față, vom avea în vedere analiza principalelor caracteristici și evoluții ale educației universitare din România, prin prisma creșterii contribuției acesteia la eficiența economică, socială, tehnologică și ambientală a cercetării-dezvoltării și inovării, din punctul de vedere ale eficienței cheltuirii de resurse financiare și umane și al relevanței rezultatelor și performanțelor CDI din învățământul superior, în special și al competitivității CDI românești în ansamblu.

IV.1. Tendințe și premise externe ale CDI cu impact pentru reforma sistemului CDI din învățământul superior din România

Integrarea în cadrul UE, ca parte componentă a globalizării, pune în termeni noi funcțiile sistemelor educaționale, în sensul convergenței transnaționale a sistemului universitar și de cercetare, al competiției între universități, în ceea ce privește studenții, cadrele didactice și resursele, mobilitatea studenților, cercetătorilor și cadrelor didactice.

Reducerea relativă și schimbări ale funcției și rolului statului în reglementarea pieței învățământului și a CDI, concomitent cu tendința de reducere a finanțării publice în multe sectoare, inclusiv în universități și cercetare, diferă în țările membre ale UE, în funcție de particularitățile lor istorice și sociologice privind atributele statului în societate. Tendința de dereglementare a sistemului educațional, de creștere a descentralizării și gradului de autonomie a acestuia, paralel cu cea de „marketizare” a cunoștințelor, considerând cercetarea și educația ca bunuri „private” care se pot cumpăra și vinde de către și pentru interese particulare, se confruntă

cu necesitatea crescândă de cooperare și coordonare a educației și CDI, la nivel național și comunitar, de creare a unor rețele de formare și consolidare a parteneriatelor public-privat.

Intensificarea tendințelor și practicilor liberale, specifică pentru multe sectoare ale economiei, între care și cercetarea și educația, influențează direct reformele, practicile manageriale, valorile și chiar terminologia de bază în instituțiile din sistemul educațional.

Societatea bazată pe cunoaștere ca societate postindustrială implică **producția și diseminarea** informației care sporește nivelul de cunoaștere pentru indivizi și companii. Spre deosebire de cea industrială, societatea bazată pe cunoaștere se caracterizează prin:

- creșterea ponderii timpului pentru educație și a celui liber, în condițiile coexistenței componentelor muncă, educație, timp liber;
- cunoștințele științifice cresc în ritm exponențial, iar tehnologiile, cererea pe piața muncii și mediul de afaceri se schimbă rapid; natura și organizarea muncii capătă un caracter din ce în ce mai complex, iar lucrătorii trebuie să învețe cum să învețe, să învețe cum să se **adapteze** și să fie **creativi** într-un mediu de muncă extrem de schimbător care implică o amploabilitate durabilă;
- creșterea importanței locurilor de muncă și a ocupațiilor cu un grad tot mai înalt de calificare în domenii strict specializate cât și a competențelor cognitive, sociale, generice și complexe.

Din punctul de vedere demografic, sistemul educațional se confruntă cu următoarele tendințe:

- îmbătrânirea populației care va afecta nu doar numărul de studenți și elevi, dar și pe cel al cadrelor didactice și cercetătorilor, care peste câțiva ani se vor pensiona în masă, ceea ce va determina o creștere a concurenței la nivel interinstituțional, în sistemul învățământului universitar;
- datorită unor factori de natură economică și sociologică procesul de „masificare” a educației se va intensifica, ceea ce are consecințe importante asupra mediului și metodelor de învățare, inclusiv ca urmare a creșterii sensibile a ratei de participare în ultimele două decenii.

Știința și educația sunt tot mai mult implicate în soluționarea problemelor economice și sociale cu care se confruntă omenirea, deși există multe opinii potrivit cărora acestea ar fi depășite din punctul de vedere al soluționării eficiente.

În ultimele decenii, în România, are loc o **creștere a proporției femeilor** cu studii superioare, concomitent cu fenomenul de „brain drain”, creșterea numărului de persoane mai în vârstă pentru a obține calificări ce necesită studii superioare, concomitent cu abandonul școlar la tinerele generații.

Creșterea numărului de studenți în România, ca urmare a extinderii învățământului superior privat și a creșterii numărului de locuri cu plată în învățământului universitar de stat, **intensifică nivelul concurenței dintre institutele de învățământ superior** pentru a atrage cât mai mulți studenți. Din păcate, în România nu se manifestă concurența dintre instituțiile universitare pentru a atrage studenți străini, așa cum se întâmplă în SUA, Anglia și alte țări dezvoltate, în care numărul studenților străini, la unele facultăți ajunge să-l egaleze sau chiar să-l depășească pe cel al studenților autohtoni.

Studenții sunt considerați ca o sursă directă și indirectă de venit pentru universitățile de stat și private. Din acest punct de vedere, taxele și alte plăți pentru studiu reușesc să reducă o parte din presiunea subfinanțării, să contribuie la investiții în educație.

În dorința universităților de a avea mai mulți studenți și implicit venituri, există amenințarea ca nivelul de exigență să fie corespunzător mai redus la admiterea și promovarea studenților, știut fiind că cel puțin o parte a acestora vor evita facultățile și universitățile care au o reclamă în

sensul exigențelor „exagerate” la examene. Totodată, există și mentalitatea studenților că, dacă plătesc, trebuie să și promoveze examenele.

Cererea de piață față de structura și dinamica ofertei educaționale determină universitățile să devină **mai flexibile și mai adaptabile** la nevoile economico-sociale, ceea ce implică schimbarea programelor și planurilor de învățământ, intensificarea educației bazate pe competențe, profesionalism și amovabilitate în ceea ce privește curriculumul, metodele moderne de învățare, pe bază de probleme și proiecte, pe programe ICT interactive, prioritatea cunoștințelor experimentale, practice, inițiative de parteneriate între universități și industrie sau alți parteneri din străinătate pentru dezvoltarea, managementul, finanțarea și/sau învățarea anumitor programe în învățământul superior.

„Industrializarea” cercetării universitare, sub impactul pieței, se manifestă în direcția creșterii ponderii activităților de CD, cu precădere al cercetărilor fundamentale, a exigențelor privind responsabilitatea, evaluarea și reglementarea activităților de CDI, într-un context mai larg al cercetărilor interdisciplinare, axate pe rezolvarea unor probleme concrete, în care sporește rolul colectivelor de cercetare heterogene, care lucrează în rețele cu parteneri din mediile universitare și din sfera altor medii.

Instituțiile și managementul sistemului învățământului superior își extind **funcțiile și atribuțiile** ca urmare a faptului că producția și diseminarea de cunoștințe prin procesul de învățare devin tot mai complexe prin diversificarea cercetării fundamentale, aplicative și dezvoltării metodelor de inovare și evaluare și creșterea numărului de domenii interdisciplinare.

Față de funcțiile sale tradiționale, învățământul superior actual și-a extins sfera de cuprindere de misiuni, promovarea spin-off-urilor și start-up-urilor, în sistemul acestuia adăugându-se adulți, cercetători, studenți, masteranzi, doctoranzi, studiile postdoctorale etc., acordarea de consultanță, evaluare, expertiză, managementul parcurilor industriale, tehnologice și științifice. Parteneriatele dintre universități și firmele private pentru instruirea angajaților prin programe speciale de îmbunătățirea calificării, au devenit o practică răspândită, partenerii publici și privați cooperând complementar pentru conceperea, managementul și finanțarea proiectelor educaționale sau de cercetare.

Asigurarea egalității de șanse privind accesul liber, nediscriminatoriu la sistemul educațional și de cercetare din învățământul superior devine o problemă importantă, la nivelul UE și al țărilor membre, subordonată obiectivului consolidării coeziunii și incluziunii sociale. O diminuare a ponderii finanțării învățământului public, precum și politicile selective datorită măririi taxelor de studii pot deveni obstacole reale pentru studenții lipsiți de mijloace financiare.

Creșterea responsabilității învățământului superior public și privat față de stat și societate derivă din faptul că acesta este direct sau indirect susținut (subvenționat) de stat. Bunurile și serviciile sistemului educațional au o tot mai puternică dimensiune de bun public, generator de externalități pozitive, ceea ce, pe de o parte, imprimă dimensiuni sporite responsabilității învățământului superior public și privat și, pe de alta, conferă drepturi mai mari de accesare a fondurilor publice, sub formă de subvenții și ajutoare financiare sau de altă natură.

Cercetarea universitară este responsabilă în fața statului, la nivel național și comunitar, ca și a sectorului privat, în ceea ce privește calitatea actului educațional și de formare pentru cercetare, date fiind obiectivele socio-economice și din sfera cunoașterii pe care aceasta le are de plano.

Potrivit opiniilor unor specialiști⁹⁵ în domeniul cercetării universitare evoluția sistemului învățământului superior, în cadrul UE, ar putea fi concepută în cadrul a trei atitudini, comportamente, care pot constitui element de fundamentare pentru opțiunile politice.

⁹⁵ Vezi Bourgeois Etienne (rapporteur), Developing Foresight for the Development of Higher Education/Research Relations in the Perspective of European Research Area (ERA) STRATA-ETAN Expert Group, Filial Report, 2004.

O primă atitudine adoptată se referă la „Laissez-faire”, ignorând tendințele existente, lăsând lucrurile să decurgă de la sine, fără a fi adoptată o atitudine proactivă din partea factorilor de decizie în ceea ce privește relația educație-cercetare.

Cea de a doua atitudine vizează „ajustarea activă” care, recunoscând manifestarea unor tendințe reale în domeniu, le consideră ca atare și încearcă să anticipeze și să ajusteze activ (să corecteze) sistemul pentru o cât mai bună încadrare a acestuia în tendințele respective. Această atitudine mai poartă și denumirea de „**explorativ prospectivă**”.

Cea de a treia atitudine „proactivă” sau „teleologică” constă în efectuarea unor opțiuni politice și stabilirea unor priorități privind valorile, scopurile și țintele pe care sistemul cercetării universitare trebuie să le realizeze în viitor. Opțiunile respective pot conduce la ajustări, la favorizarea manifestării tendințelor considerate favorabile și la contracararea tendințelor indezirabile, ceea ce presupune capacitate de discernământ pentru decidenți, precum și identificarea riguroasă a strategiilor și priorităților care trebuie implementate de sistemul educațional al universităților.

Din cele trei atitudini anterior menționate, considerăm că cea mai importantă pentru sistemul învățământului superior din România nu poate fi decât cea „proactivă”, care face ca sistemul să devină un agent primordial de influență, un pilon al dezvoltării durabile a societății bazate pe cunoaștere, în care agenții publici și privați au responsabilitatea furnizării bunurilor și serviciilor educaționale și de cercetare specifice misiunii lor de a stimula respectiv cercetarea fundamentală într-o viziune integratoare, multidisciplinară și de susținere a proceselor inovatoare, potrivit nevoilor prezente și viitoare ale societății în domeniile respective.

IV.2.. Obiective și particularități ale reformei învățământului superior din România, în perioada 1990-2007, din punctul de vedere al impactului asupra CDI

Una din componentele majore ale reformei sistemului de educație din România, în perioada de tranziție, a vizat **consolidarea și promovarea creativității, cercetării științifice și inovării**, sub aspectele interdependente ale cadrului instituțional-legal, managementului, organizării și mecanismelor de finanțare, ale îmbunătățirii infrastructurii, ridicării nivelului de pregătire profesională și capacității concurențiale a universităților și centrelor de cercetare din cadrul acestora.

Legătura indisolubilă dintre procesul de învățare și cel al cercetării, dezvoltării și inovării, în cadrul învățământului preuniversitar și universitar, a fost consolidată în condițiile implementării unor reforme specifice fiecărui tip de învățământ, ținând seama de o serie de **obiective și condiții** printre care cele mai importante au fost:

- nevoile dezvoltării economico-sociale a României, în condițiile tranziției la economia de piață, ale democratizării și ale integrării cât mai eficiente în Uniunea Europeană, în perioada de preaderare (1993-2006) și cea a aderării, începând cu anul 2007;
- alocarea și utilizarea a fondurilor pentru învățământ, ținând seama de necesitatea îmbunătățirii gradului de dotare infrastructurală a unităților de învățământ, mai ales în ceea ce privește alinierea la cerințele e-learning și societății bazate pe cunoaștere (knowledge-based society);
- integrarea învățământului din România în „Aria Europeană a Cercetării” și „Aria Europeană a Învățământului” și adaptarea acestuia la sistemele instituționale specifice ale Uniunii Europene, precum și la cerințele pieței mondiale ale produselor și serviciilor din domeniul cercetării-dezvoltării-inovării, îndeosebi pe baza îmbunătățirii metodelor și practicilor de evaluare a performanțelor CDI a sistemelor curriculare.

Deși activitatea de cercetare și creație științifică se desfășoară cu intensități diferite în toate componentele sistemului educațional din România, în cercetarea noastră, vom analiza **impactul reformelor, precum și direcțiile viitoare de implementare ale acestora** în cadrul învățământului universitar din România care deține cea mai însemnată pondere în volumul total al activității de CDI, realizată în sistemul educațional românesc.

Integrarea și legătura sistemului educațional cu cercetarea științifică și practica economico-socială reprezintă o problemă amplă, îndelung cercetată și dezbătută în literatura de specialitate din țară și străinătate, care a generat convergența mai mare sau mai mică a opiniilor specialiștilor asupra următoarelor aspecte:

a) – **triada învățământ-cercetare-practică** (industrie) trebuie să răspundă unor cerințe noi ale societății bazate pe cunoaștere și ale dezvoltării durabile, **prioritate acordându-se performanțelor**, în context național și internațional, granița dintre cercetarea fundamentală și cea aplicativă, adesea fiind greu de stabilit, chiar dacă există sisteme specifice de indicatori de evaluare pentru cele două tipuri de cercetare; în vederea creșterii capacității concurențiale și a reducerii duratei ciclului descoperire-produs/servicii, firmele cooperează direct cu universitățile care, de regulă, dețin ponderea cea mai mare în cercetările fundamentale.

- intensitatea și gradul de întrepătrundere dintre cele trei elemente ale triadei cresc în sensul următor:

- învățământul preia de la cercetare cunoștințele și rezultatele de ultimă oră și le transmite studenților;
- un număr crescând de cadre didactice și studenți este atras la proiectele de cercetare, care devin criteriu important în evaluarea, atestarea și promovarea acestora;
- universitățile participă la incubatoarele de afaceri, parcuri științifice, industriale și platforme tehnologice, start-up-uri, spill-over, venture-capital, cooperări directe cu firmele în realizarea unor bunuri și servicii; interesul firmelor de a coopera cu universitățile și centrele de cercetare ale acestora este în continuă creștere;
- paradigma „societate bazată pe cunoaștere”, asociată cu cea a dezvoltării durabile și a „globalizării” lato sensu generează noi provocări pentru educație-cercetare-industrie, mai ales în direcția creșterii importanței interdisciplinarității, sustenabilității, creării de rețele științifice și de afaceri, (networking), parteneriate la nivel național și internațional;
- **creșterea „sciointensivității”** producției de bunuri și servicii are la bază desfășurarea unor intense activități de cercetare în interiorul firmelor (intra muros), îndeosebi ale celor mari (companii multi și transnaționale care atrag cercetători universitari cu timp parțial de lucru - part-time);

b) alocarea fondurilor de CDI, pe baza **criteriilor de competiție, ale obiectivelor strategice naționale** și de proiecte bugetare multianuale și a evaluării rezultatelor cercetării ex-ante, ad-interim și ex-post a rezultatelor cercetării;

c) **promovarea tinerilor cercetători**, a cadrelor didactice și studenților, prin sistemul de burse, fonduri speciale de finanțare a cercetării și de premiere a celor mai bune lucrări de cercetare științifică;

d) integrarea în „Aria Europeană a Cercetării” se realizează prin racordarea cercetării universitare din România la Strategiile Lisabona și ale Dezvoltării Durabile a UE (2001-2010), Programul Cadru 7, pe baza implementării Strategiei Naționale a Cercetării, Dezvoltării și Inovării (2007-2013), a Cadrelui Strategic Național de Referință (2007-2013) convenit cu UE și a Programelor Operaționale Sectoriale (POS), îndeosebi a celor din domeniul competitivității și eficienței economice, resurselor umane, al mediului, a Programului Național de Dezvoltare 2007-2013.

Programele și strategiile dezvoltării economice și sociale a României se bazează pe viziunea strategică a dezvoltării sistemului CDI universitare, pe parteneriatul public-privat, pe necesitatea accelerării procesului de convergență și a creșterii competitivității României în domeniul CDI.

Crearea în anul 1994 a Consiliului Național al Cercetării Științifice din Învățământul Superior (CNCSIS) a reprezentat o etapă importantă pentru reforma învățământului superior din România în ceea ce privește mecanismele de finanțare multianuală, pe baze competiționale a CDI universitare precum și metodologia de evaluare a rezultatelor cercetării științifice, în concordanță cu standardele internaționale.

Începând cu anul 1995, a intrat în vigoare Programul de granturi pentru proiecte multianuale de cercetare științifică/creație artistică, finanțate de la buget-**proiecte de tipul A** la care pot avea acces reprezentanții comunității științifice din România și care sunt selectate pe baza unor criterii de evaluare (peer review), în mod transparent.

În anul 1997, a fost lansat **Proiectul de Reformă a Învățământului Superior și Cercetării Științifice din Universități** (RO – 4096), cofinanțat de Guvernul României și Banca Mondială, derulat pe perioada 1996-2002, care a beneficiat de un fond total de 84 milioane dolari SUA (din care 9,6 milioane USD – grant nerambursabile al Comunității Europene; 50 milioane USD – împrumut acordat Guvernului Român de către Banca Mondială; 24,4 milioane USD – Contribuția Guvernului României). Principalul obiectiv al Programului a fost dezvoltarea capacității manageriale pentru asigurarea cadrului optim necesar formării de noi generații de specialiști pentru învățământul superior și cercetare.

În ultimii ani, cadrul legislativ al învățământului superior, referitor la ultimele etape de reformă a acordat un rol de primă importanță îmbunătățirii calității CDI, pe baza unor sisteme de promovare și evaluare interne și externe, (vezi și Anexa nr.23) în concordanță cu experiențele pozitive la nivelul UE și pe plan internațional, precum și cu tradițiile valoroase ale educației din țara noastră.

Reforma învățământului superior în cazul programelor doctorale (doctorat științific și doctorat profesional) , în viitor, va trebui să pună accent pe următoarele aspecte:

- a) promovarea cercetărilor **multidisciplinare**;
- b) **ridicarea nivelului de exigență** în ceea ce privește **calitatea tezelor de doctorat**, din punctul de vedere al originalității și creativității științifice, la nivel național și internațional;
- c) valorificarea pe parcurs și export a rezultatelor cercetării, prin metode specifice fiecărui domeniu;
- d) implicarea în mai mare măsură a activității de doctorat în tematica și prioritățile Programului Cadru 7, ale Programelor Operaționale Sectoriale și ale PNCDI și Cadrul Strategic Național de Referință 2007-2013;
- e) aplicarea în mai mare măsură a evaluării externe, inclusiv ca membri ai unor comisii de doctorat a unor specialiști străini);
- f) practicarea în mai mare măsură a **programelor de studii doctorale integrate** de către două sau trei universități (din țară și/sau străinătate), în condițiile recunoașterii diplomelor în cotutelă.

La începutul anului 2007, a intrat în vigoare Legea nr.17/2007 din 09/01/2007, privind educația tinerilor supradotați, capabili de performanță înaltă, care stabilește crearea unui **Centru Național și a Centrelor Locale de Instruire Diferențiată** în atributele căruia intră:

- realizarea de programe școlare pilot și trasee curriculare diferențiale;
- organizarea unui centru de cercetare pilot și a unor clase experimentale;

- adoptarea normelor, standardelor curriculare și metodologiilor psihopedagogice internaționale la specificul problematicei naționale;
- formarea de specialiști în metodologiile de predare specifice domeniului psihopedagogului excelenței;
- diseminarea informației și problematicei psihopedagogiei excelenței la nivel de cadre didactice și asociate ale părinților;
- distribuirea prin rețele școlare a materialelor informative privind domeniul psihopedagogiei excelenței;
- integrarea tinerilor supradotați în cadrul programelor specifice psihopedagogiei excelenței.

În cadrul CNCSIS și al Autorității Naționale pentru Cercetarea Științifică (ANCS), au fost create premisele instituțional-legislative, în perioada de pregătire a aderării României la UE, 2000-2006, pentru a compatibiliza CDI din România cu cerințele integrării în general și ale aderării la Aria Europeană a Cercetării în special.

Cadrul instituțional legislativ al României a fost profund reformat în ceea ce privește: rolul cercetării, dezvoltării și inovării; metodele de finanțare pe baze competitive și criteriile de evaluare; principiile și criteriile de promovare în carieră; dezvoltarea cooperării științifice internaționale bi și multilaterale.

IV.3. Ponderea cheltuielilor publice CDI față de PIB în România comparativ cu nivelul UE

Finanțarea cercetării științifice din învățământul superior românesc este asigurată de următoarele agenții specializate, aflate sub autoritatea MEC:

- Consiliul Național de Finanțare a Învățământului Superior;
- Consiliul Național al Cercetării Științifice din Învățământul Superior;
- Agenția Națională pentru Calificări din Învățământul Superior și Parteneriat cu Mediul Economic și Social.

Din bugetul total al cercetării, învățământului superior se alocă **un fond special** pentru cercetare universitară, utilizabil pe criterii competitive, de performanță, în funcție de prioritățile naționale, precum și de calitatea performanțelor realizate sau anticipate. Acest fond este alocat, în cea mai mare parte, cercetării științifice din cele 56 de instituții de învățământ superior de stat acreditate (49 de instituții civile și 2 universități militare). Instituțiile de învățământ superior particular **acreditate** (29) și cele autorizate să funcționeze provizoriu (28) în cea mai mare parte își asigură finanțarea cercetării din fondurile proprii.

Cercetarea din învățământul superior își completează sursele de finanțare și din fondurile alocate CDI competiției deschise prin programele componente ale PNCDI 2007-2013 sau din alte surse ale sectorului privat sau surse externe.

În mod frecvent, proporția procentuală a cheltuielilor CDI față de PIB se consideră a fi unul dintre indicatorii relevanți pentru o țară în ceea ce privește rolul și importanța pe care o au CDI în procesul creșterii economice și competitivității, în general, al tranziției la societatea bazată pe cunoaștere (knowledge-based society), în special. Din acest punct de vedere, România se află, în ierarhia țărilor membre ale UE, pe unul din ultimele locuri, ceea ce relevă tocmai necesitatea alocării unei proporții mai mari din PIB pentru activitatea de CDI, astfel încât să ne apropiem de ținta Strategiei Lisabona, în paralel cu necesitatea unor exigențe sporite privind performanțele evaluate, în mod diferențiat, pentru cercetările fundamentale, aplicative și inovări.

Tabel nr.17 **Cheltuieli publice de CDI (% din PIB) în România, comparativ cu UE în perioada 1998-2004, în %**

	Anii						
	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
România	0,11	0,10	0,11	0,15	0,15	0,22	0,21
UE-10	0,66	0,63	0,58	0,62	0,66	0,60	0,58
UE-15	0,67	0,65	0,56	0,65	0,66	0,65	0,58
UE-25	0,66	0,65	0,66	0,67	0,68	0,69	0,47

Sursa: European Innovation Scoreboard, 2005-2006; Anuarul Statistic al României, 2005; Activitatea de cercetare dezvoltare, Rapoarte INS 2005-2006.

Se poate constata că, în România, ponderea cheltuielilor publice CDI față de PIB a fost de câteva ori mai scăzută față de media UE, în perioada 1998-2004, ceea ce semnifică un potențial mai redus al acestui sector de activitate în țara noastră și respectiv un decalaj important față de țările dezvoltate membre ale UE.

Pornind tocmai de la această dimensiune scăzută a ponderii cheltuielilor CDI în PIB ca și de la necesitatea revigorării acestui sector puternic „traumatizat” de efectele și costurile economico-sociale ale tranziției, Planul Național de Dezvoltare, Planul Național al Cercetării Dezvoltării și Inovării, Cadrul Strategic Național de Referință, toate reprezentând programe de dezvoltare economico-socială, implicit și explicit de revigorare a sectorului de CDI din universități pe perioada 2007-2013 stabilesc următoarele ținte pentru acest indicator: 0,75% în 2008; 0,90% în 2009; 1,0% în 2010.

Dimensionarea fondurilor bugetare pentru CDI în perioada 2008-2010, potrivit programelor și politicilor oficiale, au în vedere cerințele următoare:

- creșterea capacității de absorbție a fondurilor structurale pentru domeniul CDI;
- asigurarea condițiilor financiare pentru participarea la Programul Cadru de Cercetare al UE pe perioada 2007-2013 – PC7 și alte programe CDI din „Aria Europeană a Cercetării” (Eureka, NATO, ESF/Euroscores etc.).

Finanțarea programelor ANCS și CNCSIS se derulează în regim nerambursabil, potrivit cu regulile ajutorului de stat, fiind asigurată de la bugetul de stat, din veniturile proprii ale beneficiarilor rezultatelor proiectelor de cercetare, precum și din surse externe. Pentru a răspunde exigențelor viitoare legate de competitivitate, prevederilor PC7 și obiectivelor Strategiei Lisabona, sporirea cheltuielilor publice CDI, precum și coordonarea mai bună a utilizării fondurilor bugetare alocate învățământului superior, reprezintă priorități ale strategiei și politicilor în acest domeniu ca și eforturi pentru economia și societatea românească.

Volumul și structura cheltuielilor de CDI universitare

În anul 2006, cheltuielile Sectorului învățământ superior, ca sector de execuție al activității CD au însumat un total de 277,4 mil. lei⁹⁶ comparativ cu 759,2 mil. lei cheltuieli în Sectorul întreprinderi și 506,5 mil. lei în Sectorul guvernamental. Sursele de fonduri pentru cercetare-dezvoltare din învățământul superior au fost următoarele:

întreprinderi - 15,6 mil. lei (5,6% din total cheltuielilor);

⁹⁶ Vezi: Activitatea de Cercetare-Dezvoltare, pe anul 2006, INS, Statistică economică 2007, p.13

fonduri publice - 232,3 mil. lei (83,7%);

unități din învățământul superior - 8,9 mil. lei (3,2%);

străinătate - 19,9 mil. lei (7,2%).

Rezultă că cercetarea universitară este finanțată în cea mai mare parte din fonduri publice, întreprinderile și sursele externe de finanțare reprezentând 12,8% din total cheltuieli. Se poate constata, din datele de mai sus, că CD din învățământul universitar are încă în mică măsură surse de finanțare din industrie (sectorul privat), ceea ce poate fi interpretat și ca dovada atât a unei slabe preocupări a CD universitare de a răspunde nevoilor de cercetare ale firmelor, dar și a lipsei de interes a acestora de pe urmă de a cheltui pentru activități de CDI prestate în universități. Acordarea unor stimulente firmelor care cheltuiesc cu activitate CDI în general și cele universitare, în special, ar reprezenta un mijloc de a spori alocarea de fonduri din această sursă și pentru cercetarea universitară.

În perioada de tranziție a României la economia de piață, legătura cercetare-industrie a fost nefavorabil influențată de crizele și schimbările de structură în economie, în sensul reducerii ponderii unor industrii de vârf scientointensive precum și de prezența unor firme străine cu nivel tehnologic și de productivitate mult mai ridicat care nu au avut nevoie decât în mică măsură sau deloc de rezultatele cercetării autohtone.

În condițiile integrării României în UE și ale creșterii potențialului de accesibilitate, oferit cercetării universitare de fondurile CDI specifice „Zonei Europene a Cercetării”, cercetarea universitară din România, pe de o parte, se va confrunta cu o concurență sporită pe o piață extinsă a cercetării, și pe de alta, are șansa creșterii surselor externe de finanțare cu condiția să-și ridice nivelul său de competitivitate și performanță la cerințele pieței europene și internaționale.

În perioada 2002-2006, volumul cheltuielilor totale din activitatea de CDI a învățământului superior a înregistrat o dinamică înaltă, înscriindu-se convergent în direcția apropierei de obiectivul stabilit prin Strategia de la Lisabona de a atinge un nivel de 3% din PIB pentru cheltuielile totale de cercetare până în 2010, din care 1% din fonduri publice și 2% din fondurile agenților economici.

Potrivit estimărilor oficiale⁹⁷, ținta de 3% va fi atinsă în România la orizontul anilor 2013-2015, iar cea de 1% cheltuieli publice CDI, ca proporție din PIB abia în 2010. Aceasta presupune o creștere de peste 2 ori a cheltuielilor publice pentru CDI, în perioada 2007-2010, în anul 2007 ponderea acestor cheltuieli fiind de 0,38% din PIB.

Tabel nr.18 **Structura cheltuielilor curente de cercetare-dezvoltare pe tipuri de cercetare și sectoare de execuție, în anul 2006**

milioane lei, prețuri curente

	Total		Cercetare fundamentală		Cercetare aplicativă		Dezvoltare experimentală	
	Mil. lei	%	Mil. lei	%	Mil. lei	%	Mil. lei	%
Total	1319,2	100,0	512,8	100,0	672,8	100,0	133,6	100,0
Sectorul întreprinderi	649,2	49,3	141,7	27,6	408,0	60,6	99,5	74,5
Sectorul guvernamental	435,0	32,9	242,3	47,3	173,0	25,7	19,7	14,7
Sectorul învățământ superior	212,4	16,1	128,3	25,0	79,8	11,9	4,1	3,1

⁹⁷ Vezi: „Politicile guvernamentale pentru cercetare-dezvoltare și inovare în România”, Raport 2006, Guvernul României, Autoritatea Națională pentru Cercetare Științifică, decembrie 2006.

Sectorul privat non-profit	22,6	1,7	0,5	0,0	12,0	1,8	10,1	7,7
----------------------------	------	-----	-----	-----	------	-----	------	-----

Sursa: Date INS, 2006.

În sectorul învățământ superior, în anul 2006, cea mai mare pondere în total cheltuieli curente este deținută de cercetarea fundamentală (60,4%), proporție justificată de rolul și profilul cercetărilor universitare. Această pondere este de respectiv 21,8% în sectorul întreprinderi și 55,7% în sectorul guvernamental.

Cea mai mare parte a cheltuielilor CDI din învățământul superior în anul 2006 a fost deținută de cheltuielile curente (76,6% din total cheltuieli), ceea ce se explică atât prin **nivelul salarizării**, dar mai ales prin **costurile operaționale** relativ mari pe care le implică experimentele, materialele și consumabilele necesare. Cheltuielile cu capitalul au reprezentat o pondere mai mică de 24% din total.

Rezultă, așadar, că atât remunerarea cercetătorilor cât și calitatea și prețurile materialelor și echipamentelor folosite în CDI au o însemnătate majoră pentru întreprinderea acelor măsuri de reformă a învățământului superior, dar și a economiei, în general, care să asigure o legătură directă, efectivă între cheltuieli și performanțe.

Din tabelul nr.2, în ceea ce privește structura cheltuielilor curente CDI, se pot desprinde următoarele concluzii mai importante:

- sectorul învățământ superior se află pe locul al treilea, la mare distanță după sectoarele întreprinderi și guvernamental, în ceea ce privește mărimea cheltuielilor directe, ceea ce presupune o creștere a ponderii acestora în viitor;
- structura cheltuielilor directe pentru cercetarea fundamentală evidențiază o poziție tot pe locul trei a cheltuielilor din învățământul superior, dar cu o pondere mai mare, comparativ cu sectorul întreprinderi și guvernamental;
- mărimea ponderii cheltuielilor curente pentru cercetarea aplicativă în universități este relativ modestă (11,9% din total), ceea ce se explică printr-o preponderență a cercetării fundamentale în acest sector, dar și printr-o insuficiență a nivelului de reprezentare a cercetărilor aplicative care presupun intensificarea caracterului antreprenorial al universităților, pe de o parte, și strângerea relațiilor de cooperare și parteneriat cu sectorul întreprinderi, pe de alta, în scopul creșterii performanțelor-țintă ale cercetării universitare.

Tabel nr.19 **Structura procentuală a finanțării proiectelor prin granturi CNCSIS pe centre universitare importante și total universități pe perioada 2004-2007**

%

	Finanțare anuală				Finanțare total
	2004	2005	2006	2007	2004-2007
Total universități, din care	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
1. Universitatea din București	35,7	32,8	35,6	31,2	33,5
2. Universitatea din Cluj	24,2	24,3	22,8	20,6	22,6
3. Universitatea din Iași	17,8	19,4	19,7	18,4	18,9
4. Universitatea din Timișoara	12,3	10,6	8,7	6,5	8,8
5. Universitatea din Sibiu	1,3	1,2	0,8	0,8	0,9
6. Universitatea din Tg.Mureș	0,2	0,3	0,3	0,8	0,5

7. Universitatea din Galați	1,0	0,9	0,2	0,8	0,8
8. Alte universități	7,5	10,5	11,8	20,9	13,9

Sursa: Calcule proprii pe baza datelor CNCISIS din anexa nr.24.

Din punctul de vedere al finanțării prin granturi, în perioada 2004-2007, din tabelul de mai jos rezultă următoarele:

- în perioada analizată, volumul total al finanțării prin granturi a înregistrat creșteri sensibile, ceea ce semnifică o îmbunătățire a situației de subfinanțare în care se află CDI în România;
- circa o treime din fonduri au fost câștigate de centrul universitar din București (îndeosebi Universitatea Politehnică, Universitatea București și Academia de Studii Economice), iar în jur de o cincime au fost alocate proiectelor din centrul universitar Cluj-Napoca urmat de cel din Iași și Timișoara;
- universitățile private au beneficiat în mică măsură de finanțare prin granturi fie datorită numărului redus de proiecte înaintate, fie nivelului științific mai scăzut, obținând un punctaj care nu le-a asigurat finanțarea;
- în timp se constată creșterea ponderii altor universități din țară, în totalul finanțării prin granturi, ceea ce a condus la o oarecare reducere a gradului de concentrare a acestora în centrele universitare din București, Cluj, Iași și Timișoara;
- pentru toate universitățile se constată o variație a ponderii granturilor de la un an la altul în total finanțare.

Tabel nr.20 **Cheltuielile curente din activitatea de cercetare-dezvoltare,**
pe sectoare de execuție și tipuri de cercetare (lei)

	2000	2001	2002	2003	2004	2005
TOTAL	264768	404841	499045	673211	861256	1040367
<i>Cercetare fundamentală</i>	46083	83644	103213	170755	200083	248578
<i>Cercetare aplicativă</i>	163622	252400	281282	391634	499687	680300
<i>Dezvoltare experimentală</i>	55063	68797	114550	110822	161486	111489
Sectorul învățământ superior	23620	32503	47771	42310	76146	120751
<i>Cercetare fundamentală</i>	9056	14387	27773	20151	30411	54780
<i>Cercetare aplicativă</i>	12538	12599	14625	16945	38469	63246
<i>Dezvoltare experimentală</i>	2026	5517	5373	5214	7266	2725

Sursa: Date INS

În general, se consideră că cercetărilor din universități țin de domeniul cercetărilor fundamentale, ceea ce ar presupune și o finanțare prioritară, pentru acest domeniu.

Cheltuielile cu CDI în învățământul superior românesc, începând cu anul 2004, relevă o **alocare de peste 50% din total fonduri alocate cercetării aplicative**, ceea ce constituie o premisă importantă pentru crearea bazelor universităților antreprenoriale care, în parteneriat cu industria și agenți economici privați, transformă mai rapid rezultatele cercetărilor fundamentate în produse și servicii noi, comercializabile pe piață, utilizate de către beneficiarii finali.

Această schimbare în prioritățile alocării de fonduri în favoarea cercetării aplicative din învățământul superior reprezintă o intensificare a dimensiunii pragmatice, cu efecte pe piață, a CDI universitare, corelarea între eforturile financiare și rezultate, pe baza unor criterii standard de evaluare a rezultatelor, fiind mai mult axată pe aplicabilitatea practică a rezultatelor.

În vederea stimulării activității CDI, la nivelul învățământului superior și al agenților economici, se impun o serie de măsuri și politici în domeniile următoare:

- politici vizând măsuri specifice de promovare a **instrumentelor și serviciilor financiare** pentru stimularea activităților CDI în planul mai ales al celor legate de capitalul de risc (venture capital) sau alte forme de sprijinire a spin-off-urilor, start-up-urilor sau spill-over-urilor;

- **politici de stimulente fiscale** vizând îndeosebi mărimea și structura impozitelor în acest domeniu;

- **reorientarea ajutorului de stat** pentru susținerea activităților CDI ale învățământului superior și agenților economici, astfel ca o proporție de 20% din volumul total al ajutorului de stat să fie alocată acestui domeniu.

Noul Cod Fiscal intrat în vigoare în anul 2007 prevede o serie de măsuri fiscale menite să stimuleze activitatea CDI realizată de către sau în sprijinul agenților economici cum sunt:

a) reducerea de impozit prin **deduceri de cheltuieli** care se referă la:

- deducerea a 20% din valoarea investițiilor directe cu impact semnificativ în economie (L 571/2003, Cod Fiscal/art.38);

- încadrarea la venituri neimpozabile a veniturilor obținute de persoanele fizice din aplicarea (de către titular sau licențiați) sau din concesiunea brevetelor (L 571/2003, Cod Fiscal/art.38);

- deducerea, la determinarea profitului impozabil, a cheltuielilor CD (ca și a celor pentru perfecționarea managementului, a sistemelor informatice, introducerea, întreținerea și perfecționarea sistemelor de management al calității, obținerea atestării conform cu standardele de calitate, inclusiv a celor pentru protejarea mediului și conservarea resurselor)–(L 571/2003, Cod fiscal/art.21);

b) reducerea de impozit prin metoda de amortizare a cheltuielilor prin opțiuni flexibile de amortizare pentru active corporale și necorporale⁹⁸.

Măsuri și metode pentru utilizarea instrumentelor financiare structurale ale UE

Finanțarea activității CDI din fondurile structurale ale UE (2007-2013) reprezintă o provocare fără precedent pentru România, ținând seama de nivelul de competitivitate necesar pentru reușita proiectelor propuse, precum și de complexitatea procedurilor ce trebuie respectate în fazele de eligibilitate și implementare, în cazul reușitei propunerilor înaintate.

Agencia Națională pentru Cercetare Științifică (ANCS) a participat în 2005-2006 la elaborarea și definitivarea **Planului Național de Dezvoltare (PND) 2007-2013 și a Programului Operațional Sectorial de creștere a competitivității economice (POS-CCE)**, la părțile care se referă la CDI, a cărui finanțare va fi posibil de realizat din **Fondul European de Dezvoltare Regională (FEDR)**, surse naționale, inclusiv bugetul de stat.

⁹⁸ În Codul Fiscal/art.24 se prevede: (a) în cazul echipamentelor tehnologice, respectiv al mașinilor, uneltelor și instalațiilor, precum și pentru computere și echipamente periferice ale acestora, contribuabilul poate opta pentru **metoda de amortizare liniară**, degresivă sau accelerată;(b) cheltuielile aferente achiziționării de brevete, drepturi de autor, licențe, mărci de comerț sau fabrică și alte valori similare se recuperează prin intermediul **deducerilor de amortizare liniară** pe perioada contractului, sau pe durata de utilizare, după caz, cheltuielile aferente achiziționării sau producerii programelor informatice se recuperează prin intermediul deducerilor de amortizare liniară pe o perioadă de 3 ani. Pentru brevetele de invenție se poate utiliza metoda de amortizare degresivă sau accelerată.

Organismul Intermediar pentru CDI (OI-CDI), creat în anul 2005 la ANCS, cu rang de direcție generală este organizat la nivel central, al celor 8 regiuni de dezvoltare, al universităților și/sau institutelor de cercetare reprezentative pentru regiunile respective și are ca scop primordial responsabilitatea conducerii pentru obiectivele specifice **Axei Prioritare II** a POS-CCE: **Creșterea competitivității economice prin cercetare, dezvoltare și inovare.**

În anul 2006 a fost lansat **Programul Impact** pe perioada de derulare 2006-2010, cu scopul de a identifica și dezvolta proiectele CDI care urmează să fie susținute din fondurile structurale ale UE.

ANCS, ca organism intermediar pentru CDI, este responsabilă pentru Axa Prioritară II POS-CCE cu următoarele obiective specifice⁹⁹: **creșterea capacității de cercetare; stimularea inovării prin dezvoltarea cooperării dintre instituțiile C-D și sectorul productiv.**

Domeniile majore de intervenție care urmează să beneficieze de finanțări din fondurile structurale sunt: cercetarea în parteneriat între universități/institute de cercetare-dezvoltare și întreprinderi, în vederea obținerii de rezultate aplicabile; investiții în infrastructura de CDI; accesul întreprinderilor, în special al IMM, la activități de CDI.

Contribuția OI-CDI la procesul de pregătire pentru utilizarea fondurilor structurale a constat în elaborarea **componentei CDI** (varianta aprilie 2006) privind revizuirea analizei, definitivarea strategiei, stabilirea indicatorilor de monitorizare, programarea financiară a programului complement și manualului de proceduri pentru implementare a documentației la misiunile de monitorizare și evaluare periodice ale Comisiei Europene.

Categoriile de proiecte selectate în cadrul Programului Impact au vizat contribuția la creșterea competitivității agenților economici și dezvoltarea infrastructurii CDI, în special la nivel regional. Prin Programul Impact au fost finanțate serviciile de consultanță pentru beneficiarii de proiect în vederea realizării documentelor pentru solicitările de fonduri structurale. Selectarea consultanților s-a realizat pe bază de competiție, prin evaluarea competenței acestora.

IV.4. Politici de creștere a calității și performanței CDI în România

ANCS a luat o serie de măsuri privind perfecționarea în general a sistemului educațional, a învățământului universitar, în special, pentru a îmbunătăți calitatea și potențialul de cercetare al acestuia, în perioada ante și post-aderare. În acest sens, menționăm creșterea numărului, a nivelului de specializare și îmbunătățirea performanțelor profesionale ale personalului de cercetare prin **adaptarea** sistemului de învățământ universitar și a disciplinelor tehnice și științifice la noile cerințe pentru formarea, dezvoltarea carierelor științifice, inclusiv prin specializări pe întreg parcursul vieții ale personalului din colective de cercetări de înaltă performanță.

Numărul de doctoranzi, doctori în științe și cercetători înalt calificați din universități a crescut în perioada 2004-2006, iar **mobilitatea națională și internațională** a profesorilor, cercetătorilor și studenților a crescut, urmărindu-se dobândirea de calificări și expertize necesare societății bazate pe cunoaștere și unei economii competitive.

Numărul cadrelor didactice și al studenților, doctoranzilor și cercetărilor din învățământul superior implicați în programe și proiecte internaționale, pe termen mediu și lung a crescut în ultimii ani sensibil.

Un alt obiectiv al politicii de creștere a potențialului CDI pe seama îmbunătățirii calității învățământului superior a constat în **dezvoltarea infrastructurii de cercetare dezvoltare** prin

⁹⁹ Vezi Axa Prioritară II POS-CCE, Guvernul României 2006.

dotarea cu echipamente și aparatură performantă, dezvoltarea infrastructurilor informaționale și de comunicații, a mijloacelor și instrumentelor specializate de informare, documentare și comunicare, inclusiv a rețelei de mare viteză, specializată pentru educație și cercetare. O atenție deosebită s-a acordat dezvoltării facilităților și instalațiilor CD de importanță națională și a platformelor de cercetare integrate, în cadrul unor proiecte comune ale universităților, cercetării și industriei, care să asigure compatibilitatea cu platformele europene (tehnologii manufacturiere, nanoelectronică, medicină inovativă, chimie durabilă, genomică și biotehnologii pentru plante etc.).

Dezvoltarea capacității științifice și tehnice naționale a reprezentat un alt obiectiv al politicii de îmbunătățire a nivelului de performanță al CDI universitar. În acest sens, menționăm crearea și consolidarea unor **poli de excelență științifică și tehnologică** (centre și rețele de excelență) recunoscute, conform cu normele internaționale și exigențele Ariei Europene a Cercetării. S-a acordat prioritate instrumentelor instituțional legislative și mecanismelor economico-financiare care au contribuit la dezvoltarea în țară a unor rețele tehnologice integrate, formate din institute CD, centre și departamente de profil din cadrul universităților, laboratoare de experimentare și testare, organisme pentru etalonare (calificare), audit tehnologic, centre de informare și consiliere tehnologică recunoscute la nivel național și internațional menită să ridice competența și serviciile științifice și tehnologice de referință în domeniile de vârf ale științei și tehnologiei.

ANCS a întreprins o gamă largă de măsuri în vederea integrării centrelor/rețelelor de cercetare, specializate în domeniile științei și tehnologiei de vârf în parteneriate și programe reprezentative pentru Aria Europeană a Cercetării (ERA) și în alte platforme europene.

Instrumentele principale, la nivel național, pentru implementarea politicilor și reformelor în învățământul superior pentru promovarea CDI în România au fost **Programul Cercetare de Excelență (CEEx)**, **Programul de granturi pentru cercetare științifică și Planul Național pentru Cercetare-Dezvoltare și Inovare (PNCDI)**.

Programul CEEx, lansat în trimestrul II 2005 a urmărit consolidarea Ariei Românești a Cercetării (ARC) prin creșterea potențialului de integrare a comunității științifice din România cu ERA și pregătirea participării la Programul Cadru de Cercetare 7 (PC 7) al UE, pe perioada 2007-2013.

În principal, programul CEEx are în vedere o serie de ținte și obiective CDI, în care învățământul superior este direct și/sau indirect implicat și anume:

- înscrierea în cadrul sistemului de priorități și obiective ale ERA;
- creșterea nivelului de performanță și a competitivității CDI din România prin sporirea capacității de a produce, difuza și transfera cunoștințe științifice și tehnologice de vârf;
- formarea polilor de excelență;
- dezvoltarea resurselor umane pentru cercetare și a infrastructurii specializate pentru CDI;
- integrarea centrelor și programelor de cercetare-dezvoltare din România în rețele și programe internaționale. Mai concret, Programul CEEx vizează: dezvoltarea pe plan intern a rețelelor de instituții și organisme specializate (inclusiv creșterea ponderii universităților care dispun de echipamente și aparatură performante de cercetare și informaționale); și creșterea performanțelor pe plan intern și internațional ale personalului de cercetare și întinerirea acestora; **creșterea vizibilității** internaționale a cercetătorilor, instituțiilor și programelor de cercetare, inclusiv prin creșterea numărului de publicații, patente, invenții indexate sau în serie în baze de date internaționale;
- creșterea numărului de organisme acreditate de evaluare și certificare a conformității, în concordanță cu standardele UE și alte standarde internaționale.

Potrivit Raportului ANCS pe anul 2006¹⁰⁰, contribuția Programului CEEEx se concretizează prin:

- a) **îmbunătățirea structurii calitative a sistemului CDI** (549 de parteneriate, cercetare-industrie, 43 de platforme tehnologice integrate, 84 de organisme de infrastructură de evaluare a conformității);
- b) **îmbunătățirea nivelului de specializare și a performanțelor profesionale ale personalului de cercetare** (dezvoltare a 54 de programe post-doctorale în universități și a trei programe în instituții de cercetare, 191 de proiecte de cercetare pentru tinerii cercetători, sub 35 de ani, la care au fost implicați peste 794 de tineri doctoranzi, masteranzi și doctori în științe, revenirea în țară a 23 de doctori cu studii doctorale și post-doctorale în străinătate etc.);
- c) **dezvoltarea infrastructurii de cercetare-dezvoltare** (36% din valoarea totală a proiectelor este alocată pentru dotări noi, realizate pe principiul platformelor integrate, alcătuite din componente complementare localizate la diverșii parteneri din cadrul aceluiași proiect.

Cel de-al doilea modul al Programului CEEEx – **Dezvoltarea resurselor umane pentru cercetare** s-a concretizat, în perioada 2005-2006, prin lansarea următoarelor categorii de proiecte:

- Proiecte de cercetare pentru tinerii cercetători (ET);
- Proiecte de cercetare în sprijinul programelor post-doctorale (PD);
- Proiecte de cercetare pentru stimularea revenirii în țară a cercetătorilor (RP);
- Proiecte de mobilitate a cercetătorilor (MD).

Din totalul de 304 proiecte lansate în perioada menționată, 192 aparțin categoriei ET, 58 categorii PD, 35 categorii RP și 19 categorii MD.

Cea mai mare pondere a acestor proiecte a fost deținută de științele de bază (fizică, chimie, matematică, biologie, inginerie electrică, electronică și telecomunicații, știința materialelor, calculatoarelor) și de științele economice.

Granturile pentru cercetarea științifică universitară

Formarea și perfecționarea resurselor umane din domeniul CDI a cunoscut un important progres prin crearea **Consiliului Național al Cercetării Științifice din Învățământul Superior (CNCSIS)**¹⁰¹, sub egida căruia se acordă granturi pentru următoarele domenii: matematică și științele naturii; științe inginerești; științe socio-umane și economice; științele vieții și ale pământului; științe agricole și medicina veterinară; științe medicale; arte și arhitectură.

CNCSIS a fost înființat în anul 1994 și a constituit o importantă etapă în reforma învățământului superior din România, în ceea ce privește procesul de alocare a fondurilor pentru cercetare în universități și evaluarea performanței în domeniul cercetării științifice. Misiunea CNCSIS, în principal, constă în:

- consolidarea și dezvoltarea cercetării științifice universitare;
- alocarea fondurilor de cercetare pe baze competiționale;
- crearea de centre regionale de excelență, cu facilități avansate pentru cercetare;

¹⁰⁰ Vezi: „Politicile guvernamentale pentru cercetare-dezvoltare și inovare în România”, Raport 206, Guvernul României, ANCS; decembrie 2006, p.26.

¹⁰¹ În legătură cu istoria, obiectivele, structura instituțională și activitatea CNCSIS vezi: <http://www.cncsis.ro>; Dumitrache I., CNCSIS 12 ani în viața științifică din România, Conferința Națională a Cercetării Științifice din Învățământul Superior, CNCSIS, 17-19 mai 2007, Cluj Napoca (ioan.dumitrache@cncsis.ro)

- dezvoltarea capacităților manageriale ale rețelei universitare în domeniul cercetării științifice, a capacității de identificare a resurselor interne și externe de finanțare a cercetării și de atragere a acestora în rețeaua universitară.

CNCSIS are în subordine funcțională **Unitatea Executivă pentru Finanțarea Învățământului Superior și a Cercetării Științifice Universitare (UEFISCSU)**, care asigură activitatea executivă a CNCSIS referitoare la alocarea resurselor financiare de la bugetul de stat și din alte venituri pentru învățământul superior și cercetarea științifică.

Programul de granturi CNCSIS cuprinde:

- granturi multianuale de cercetare științifică **tip A**, lansate din anul 1995;
- granturi multianuale pentru tinerii cercetători **tip AT**, lansate din anul 2000;
- granturi individuale pentru tinerii doctoranzi, **tip TD**, lansate din anul 2002;
- burse de cercetare științifică pentru tinerii doctoranzi, **tip BD**, lansate din anul 2003;
- granturi multianuale de cercetare științifică de tip consorțiu, **tip A-consorțiu**, lansate din anul 2005.

În perioada 1995-2007, se constată o **creștere a volumului de granturi alocate** prin CNCSIS, în paralel cu **diversificarea** tipurilor acestora și **îmbunătățirea** procesului de evaluare. După anul 2003, se constată o dinamică înaltă a finanțării bugetare a granturilor, mai ales ca urmare a efortului României de a se înscrie în cerințele Strategiei de la Lisabona, în ceea ce privește finanțarea CDI.

Tabel nr.21 **Volumul valoric al finanțării granturilor de cercetare de la bugetul de stat în perioada 1995-2007**

Anul	Valoare	
	în mii lei	în mii euro
1995	427,8	950,7
1996	633,7	1173,5
1997	1191,0	1896,1
1998	2441,2	1952,9
1999	2680,9	1477,1
2000	2755,9	1203,4
2001	4030,0	1439,3
2002	8700,0	2558,8
2003	5659	1316,0
2004	19996	4999,1
2005	32000	8421,1
2006	50000	14450,8
2007	85000	25468,9

Sursa: CNCSIS

Chiar dacă au fost alocate sume relativ mari pentru granturile CNCSIS în anii 2004-2007, comparativ cu alte țări membre ale UE, sumele respective sunt încă foarte mici, astfel că în continuare se poate afirma că cercetarea universitară este subfinanțată.

Distribuția proiectelor de cercetare pe tipuri de proiect și domenii, ne oferă o imagine concludentă referitoare la prioritățile politicilor de CDI universitare din România.

Tabel nr.22

Granturi pe tipuri și domenii în anul 2007

Tip proiect	Domenii						
	Matematică și științe naturale	Științe inginerești	Științe socio-umane și economice	Științele vieții și ale pământului	Științe agricole și medicină veterinară	Științe medicale	Arte și arhitectură
TIP A							
-% proiecte finanțate din total proiecte depuse	30,4	28,8	30,2	30,9	28,7	28,6	31,4
- valoare aprobată în mii lei	4496,6	999,5	7993,5	3169,9	4586,1	5219,8	839,4
TIP AT							
-% proiecte finanțate din total proiecte depuse	31,7	34,0	29,6	35,0	29,6	26,7	0,0
- valoare aprobată în mii lei	753,7	909,2	1155,3	408,5	456,5	313,2	0,0
TIP TD							
-% proiecte finanțate din total proiecte depuse	30,3	30,1	34,8	99,6	33,1	34,2	33,3
- valoare aprobată în mii lei	646,2	2114,2	736	550,6	1265,7	506,8	65,0
TOTAL A+AT+TD							
Valoare aprobată în mii lei	5896,5	13016,9	9884,8	4129	6308,3	6039,8	904,4

Sursa: date CNCSIS.

Din datele tabelului rezultă următoarele concluzii:

- **granturile multianuale de tip A** au avut cele mai mari sume alocate în 2007 în toate domeniile cercetării științifice, acestea reprezentând peste 80% din total fonduri alocate;
- **științelor inginerești** le-au fost aprobate **cele mai mari finanțări**, după care au urmat **științele socio-umane și economice**, științele agricole și medicale;
- ponderea proiectelor finanțate în total proiecte depuse s-a situat în jurul mărimii de 30%, ceea ce înseamnă o rată de succes relativ „mare”, care ar putea ridica problema mărimii „masei critice” a finanțării unui proiect de cercetare, precum și a necesității concentrării asupra unor proiecte „mari” de cercetare, în scopul evitării disipării fondurilor.

Evaluarea performanțelor CDI universitare

Performanțele obținute de CDI universitară, ca urmare a derulării proiectelor finanțate prin granturi au făcut obiectul analizelor din rapoartele anuale ale CNCSIS.

Evaluarea s-a axat, în principal, pe o serie de indicatori care reflectă caracterul fundamental și aplicativ al cercetărilor care se desfășoară în cadrul învățământului superior. În acest sens, menționăm că indicatorii privind performanța cercetărilor fundamentale s-au referit la: numărul de articole și studii publicate în reviste cotate ISI sau reviste recunoscute pe plan național și internațional, cărți la edituri din străinătate și din țară cu recenzenti.

În ceea ce privește evaluarea realizărilor cercetărilor aplicative și dezvoltărilor au fost utilizați indicatori cum sunt: număr de produse noi și modernizate; număr de laboratoare create/dezvoltate; direcții de cercetare etc.

Înainte de a ne referi la evoluția performanțelor cercetărilor fundamentale și aplicative din învățământul superior românesc, vom face o succintă prezentare analitică a situației proiectelor de cercetare finanțate prin granturi, din punctul de vedere al ratei de succes în competiție a acestora și al problemelor evaluărilor de către evaluatori acreditați CNCSIS.

Tabel nr.23 **Proiecte noi de cercetare finanțate prin grant, în anul 2007,**
pe tipuri de proiect și instituții

	Tip proiect			
	Tip A	Tip AT	Tip TD	Total
Număr proiecte depuse, din care:				
- Universități	1519	219	582	2320
- Academia Română	67	8	18	93
- Institute MEdC	41	5	0	43
- Altele	58	3	0	61
Total	1685	235	600	2520
Număr proiecte finanțate, din care:				
- Universități	437	71	181	689
- Academia Română	30	1	9	40
- Institute MEdC	14	0	0	14
- Altele	16	1	0	17
Total	497	73	190	760
Rata de succes, %				
- Universități	28,77	32,42	31,10	29,70
- Academia Română	44,78	12,50	50,00	43,01
- Institute MEdC	34,15	0	0	30,43
- Altele	27,59	33,33	0	27,78

Sursa: CNCSIS 9, 17+19 mai 2007, Cluj-Napoca.

Participarea la competiția pentru finanțarea de proiecte de CDI prin granturi are în România o experiență nu prea îndelungată, atât în plan intern cât și extern. Din acest motiv, trebuie avut în vedere complexul de factori care, pe de o parte **stimulează** această participare și, pe de alta, o **inhibă**.

Din prima categorie de factori fac parte: **capacitatea concurențială** (competițională) a participantului la obținerea de granturi; mărimea sumei obtenabile; interesul științific și economico-social al temei abordate; competiția redusă.

Categoria factorilor care demotivează participarea se referă, în principal, la: proceduri birocratice complicate de eligibilitate; subiectivism și incorectitudine de evaluare; întârzieri în anunțarea rezultatelor și soluționarea contestațiilor; lipsa de transparență în evaluarea proiectelor etc.

În anul 2007, rata de succes pe tipuri de proiecte și instituții relevă cea mai bună poziție pentru Academia Română la proiectele de tip A și TD. Cel mai mare număr de proiecte depuse și finanțate, la toate tipurile de proiecte, este obținut de universități, ceea ce generează pentru competitori din afara universităților anumite suspiciuni în sensul că ar fi favorizate proiectele acestora.

Analiza numărului de proiecte finanțate și a ratelor de succes pentru proiectele finanțate prin Programul de granturi, în perioada 2005-2007, pentru universitățile din România¹⁰² evidențiază următoarele:

- pentru cea mai mare parte a universităților care au depus proiecte, rata de succes este variabilă de la un an la altul, diferențele fiind relativ mari, ceea ce ni se pare normal;
- există un număr relativ mare de institute de învățământ superior, îndeosebi cele din sectorul privat, care, în perioada analizată, practic, au rata de succes egală cu zero, deoarece nu a depus proiecte;
- universitățile de stat din București, Iași, Cluj, Timișoara, Craiova au înregistrat o rată de succes relativ mare, în toți anii analizați, în condițiile în care au depus un număr mare de proiecte, ceea ce relevă o capacitate concurențială mare, cel puțin la nivel național.

Tabelul nr 24 Numărul lucrărilor științifice semnificative publicate în revistele cotate ISI în anul 2006 pe tipuri de proiecte și domenii științifice a fost distribuit astfel:

Domeniul	Tipul proiectului			
	A	AT	TD	Total
- Matematică și științele naturii	238	64	26	328
- Științe inginerești	125	19	7	151
- Științe socio-umane și economice	10	1	1	12
- Științele vieții și ale pământului	68	1	2	71
- Științele agricole și medicină veterinară	18	5	5	28
- Științe medicale	10	1	1	12
- Arte și arhitectură	2	1	1	4

Cele mai multe articole cotate ISI s-au înregistrat la matematici, științele naturii și științele inginerești, domenii care beneficiază și de un număr mare de reviste cotate ISI pe plan internațional. În România, în prezent, nu există decât un număr de zece reviste românești cotate ISI, ceea ce reprezintă pentru viitor o provocare majoră pentru CDI universitară, dar și pentru celelalte sectoare care desfășoară activități în acest domeniu, în sensul eforturilor de a mări numărul revistelor respective.

¹⁰² Vezi <http://www.rezultategranturi.ro>

Unul din indicatorii de evaluare a eficienței utilizării fondurilor alocate pentru granturi îl reprezintă studiile și articolele cercetătorilor români publicate în reviste cotate ISI. O analiză a evoluției în perioada 2001-2006 a studiilor cotate ISI, ca urmare a acordării de granturi relevă o tendință favorabilă, mai ales pentru proiectele de tipul A al cercetărilor multianuale, unde în perioada 2004-2006, a avut loc aproape o dublare a numărului de studii ISI față de perioada 2003-2005.

Tabel nr.25 Număr de lucrări științifice publicate în reviste cotate ISI ca rezultat al granturilor derulate în perioada 2001-2006, pe tipuri de proiecte (A, AT, TD)

număr

Proiecte de tipul:	Perioada			
	2001-2003	2002-2004	2003-2005	2004-2006
A	290	443	471	801
AT	74	104	92	65
TD	23	48	43	93

Sursa: Date CNCISIS.

La toate categoriile de proiecte finanțate prin granturi, se constată, pe întreaga perioadă 2001-2006, o tendință de creștere a numărului de studii cotate ISI, chiar dacă la tipurile AT și TD au avut loc și unele scăderi în interiorul perioadei analizate. Oricum, cel mai mare număr de articole ISI au rezultat din proiectele de tip A, care de altfel au și primit cel mai mare volum de fonduri alocate pe baza granturilor prin competiție.

Această tendință favorabilă de creștere a numărului de studii cotate ISI reprezintă un început promițător și necesar pentru vizibilitatea cercetării românești, dar nu și suficient, mai ales dacă vom compara România cu alte țări în această privință și vom avea în vedere potențialul creativ al comunității științifice din România.

Publicarea de articole în reviste cotate ISI depinde de o multitudine de factori, de care ar trebui să țină seama factorii de decizie în procesul de elaborare și implementare a cadrului normativ al reformei educaționale. Între acești factori menționăm:

- **educația pro-creativitate și pro-competitivitate** pe toate ciclurile de învățare, pe baza adecvării conținutului curricular și a îmbinării experiențelor favorabile internaționale cu nevoile și cerințele particularităților locale;
- **intensificarea cooperării internaționale** în domeniul educațional pe o plajă diversificată de probleme și domenii ale Ariei Învățământului și Cercetării Europene;
- **creșterea mobilității profesorilor, elevilor și studenților** cu finalitate clară și măsurabilă pe baza granturilor, inclusiv creșterea numărului de participări la concursuri și olimpiade naționale și internaționale;
- **pregătirea specială a studenților și elevilor pentru competiția științifică națională și internațională** în ceea ce privește cunoașterea celor mai recente realizări ale științei (state-of-the-art), precum și criteriile și metodologiile de evaluare complexă a rezultatelor cercetării, inclusiv procedurile de aplicare pentru granturi și finanțări la Programul Cadru 7;
- crearea unui **sistem național de stimulente** material-financiare și morale pentru performanțe ISI, în general, și pentru cele științifice deosebite în special (de exemplu, premii de excelență, plata pentru articole ISI, premiu meritat științific, facilități pentru deținătorii de premii;

- extinderea practicii privind **publicarea într-o limbă de circulație internațională** a rezultatelor cercetării științifice românești și accesul pe Internet la acestea (*anexele 25 și 26*).

Un alt indicator relevant pentru eficiența finanțării competitive prin granturi este reprezentat de numărul de **lucrări științifice publicate în volume editoriale, ca urmare a participării la conferințe și congrese internaționale**, cu evaluare de către referenți (peer review). În perioada 2001-2006, acest număr a fost în creștere ceea ce semnifică o situație pozitivă. Important este să se analizeze relația dintre dinamica volumului cheltuielilor și cea a sistemului de indicatori ai scientometriei, astfel încât să putem contura anumite grade de eficiență și vizibilitate științifică.

Tabel nr.26 Numărul lucrărilor științifice publicate în volumele unor conferințe internaționale cu recenzori ca rezultat al granturilor derulate în perioada 2001-2006

Proiecte de tipul	Perioada			
	2001-2003	2002-2004	2003-2005	2004-2006
A	834	659	943	1901
AT	384	273	131	192
TD	0	101	109	210

Sursa: Date CNCSIS.

Din tabelul rezultă că în perioada 2003-2006, adică din momentul în care volumul finanțării competiției prin granturi a înregistrat creșteri sensibile față de anii anteriori, numărul lucrărilor științifice în volume editoriale ale conferințelor internaționale a crescut sensibil, practic la toate tipurile de proiecte, ceea ce este un factor pozitiv pentru vizibilitatea cercetării românești.

Rezultatele cercetării universitare românești, realizate în condițiile finanțării prin granturi, se valorifică și sub forma lucrărilor științifice, publicate în țară, în volume ale conferințelor naționale (proceedings) sau a volumelor editoriale .

Tabel nr.27. Număr de lucrări științifice publicate ca rezultat al granturilor derulate în perioada 2001-2006, pe tipuri de proiecte

Tipul de proiect	Perioada		Indici (%) 2004-2006/2001-2003
	2001-2003	2004-2006	
1. Lucrări științifice publicate în volumele unor conferințe internaționale cu peer review			
- A	834	1901	227,9
- AT	384	192	50,0
- TD	0	210	-
2. Lucrări științifice publicate în volumele unor conferințe naționale cu peer review			
- A	1028	2426	235,9
- AT	434	288	66,3
- TD	0	413	-
3. Număr de cărți publicate			
- A	156	790	506,4
- AT	70	79	112,8
- TD	0	53	-

Sursa: Date CNCSIS

Se constată că, în perioada 2004-2006, comparativ cu perioada 2001-2003, a crescut sensibil numărul de lucrări științifice publicate în volume editoriale cu referenți (peer review) sau de cărți ca urmare a granturilor acordate cercetării.

Cercetarea universitară prin granturi a realizat și o serie de **proiecte cu caracter aplicativ**, concretizate în laboratoare create sau produse noi, ceea ce evidențiază tendința spre pragmatism a învățământului superior care își intensifică legăturile cu industria și producția.

Tabel nr.28 **Numărul de produse și laboratoare create/dezvoltate ca rezultat al granturilor derulate în perioada 2001-2006, pe tipuri de granturi**

Tipul de proiect	Perioada		Indici (%)
	2001-2003	2004-2006	2004-2006/2001-2003
1. Produse realizate prin proiecte:			
- Tip A	158	473	299
- Tip AT	57	22	38
- Tip TD	8	62	775
2. Laboratoare create/dezvoltate prin proiecte:			
- Tip A	281	430	153
- Tip AT	119	49	41
- Tip TD	83	32	38

Sursa: Calcule proprii pe baza datelor CNCSIS

Granturile CNCSIS au avut o influență favorabilă și asupra rezultatelor cercetării aplicative și inovării, în perioada 2004-2006, comparativ cu 2001-2003, numărul de produse și laboratoare crescând de 2,9 și respectiv de 1,5 ori în cazul granturilor de tip A. În cazul granturilor de tip AT și TD se constată deopotrivă o tendință de reducere a numărului de produse (exceptând tipul TD) și laboratoare. În cazul produselor AT, explicația tendinței vizează pe de o parte creșterea gradului de complexitate a produselor și îmbătrânirea forței de muncă din cercetare, ceea ce a condus la reducerea relativă a tinerilor cercetători în total cercetători, iar pentru laboratoare trebuie avute în vedere că nu se poate realiza o dinamică susținută pe termen mediu și lung a acestora, întrucât cererea pentru a astfel de infrastructură CDI treptat va fi saturată, urmând ca accentul să fie pus pe up-datarea, perfecționarea și modernizarea echipamentelor, instalațiilor și instrumentelor de lucru.

Performanțele CDI universitare pe domenii ale științelor

Diferențierea performanțelor CDI universitare pe ramurile științei reprezintă un reper important atât pentru politicile de alocare a fondurilor pe anumite domenii științifice, cât și pentru a compara eficiența și performanțele acestora.

Teoria economică a CDI este încă în faza de clarificare și aprofundare a unor probleme extrem de complexe, vizând strategiile și politicile CDI, la nivel micro și macroeconomic, având în vedere următoarele aspecte:

a) **raportul între specializare și dezvoltarea** extinsă, în domeniul științei și cercetării, în funcție de potențialul țărilor;

- b) **diferențierea metodelor de evaluare** pe tipuri de cercetare fundamentală (teoretică, avansată), aplicativă, dezvoltare-inovare și valorificare pe piață;
- c) intensificarea complexității, creșterea cercetărilor și a inter și trans-disciplinarității în domeniul cercetării, dezvoltării inovării;
- d) creșterea necesității studierii cerinței sustenabilității dezvoltării economico-sociale, ca urmare a apariției unor grave fenomene de dezechilibru ecologic și deteriorarea capitalului natural.

Cunoașterea domeniilor CDI în care România are avantaje comparative și competitive este de importanță strategică întrucât, numai astfel putem spori eficiența alocării resurselor în acest domeniu. Pe de altă parte, există o serie de realizări de vârf ale performanței științei și tehnologiei pentru care, chiar dacă nu avem astfel de avantaje, este necesar să alocăm resurse întrucât transferul tehnologic, asimilarea în țară a acestor realizări, necesită un nivel minim de pregătire și cercetare științifică, inclusiv în ceea ce privește pregătirea studenților în cele mai noi direcții de cercetare.

Tabel nr.29 **Numărul direcțiilor de cercetare promovate/consolidate ca rezultate al granturilor în perioada 2001-2006, pe domenii ale științelor**

Direcții de cercetare	Perioada	
	2001-2003	2004-2006
Total, din care	1519	1901
- Matematică și științele naturii	343	333
- Științe socio-umane și economice	398	663
- Științele agricole și medicină veterinară	208	416
- Arte și arhitectură	283	145
- Științe inginerești	248	211
- Științele vieții și ale pământului	34	96
- Științe medicale	0	37

Sursa: Date CNCSIS.

La nivelul întregii activități de cercetare universitară derulată prin granturi CNCSIS, în perioada 2004-2006, numărul direcțiilor de cercetare promovate/consolidate a crescut de circa 1,25 ori, față de perioada 2001-2003, cele mai mari salturi înregistrându-se în științele socio-umane și economie, științele agricole și veterinară și științele vieții și ale pământului.

Datele din tabel evidențiază că, în perioada 2004-2006, cea mai mare pondere în numărul total al direcțiilor de cercetare promovate/dezvoltate prin granturi a fost deținută de științele socio-umane și economie, științele agricole și medicină veterinară, matematică și științele naturii, științele inginerești.

Întrucât cercetarea în universități, de regulă, are un caracter preponderent fundamental, am analizat pe domenii ale științei numărul de lucrări științifice publicate în reviste cotate ISI, ca indicator relevant pentru performanțele cercetărilor fundamentale românești, vizibilitatea, impactul acestora, precum și participarea cercetătorilor la diferite programe și proiecte internaționale.

Tabel nr.30 Numărul lucrărilor științifice publicate în reviste cotate ISI ca rezultat al derulării granturilor în perioada 2001-2006, pe domenii ale științelor

Domenii ale științei	Perioada		Indici (%) 2004-2006/2001-2003
	2001-2003	2004-2006	
Total, din care	387	959	247
- Matematică și științele naturii	165	569	344
- Științe socio-umane și economice	130	265	203
- Științele agricole și medicină veterinară	15	22	146
- Arte și arhitectură	45	42	93
- Științe inginerești	22	31	141
- Științele vieții și ale pământului	10	29	290
- Științe medicale	0	2	-

Sursa: Date CNCSIS.

În condițiile în care, în perioada 2004-2006, se constată o creștere de 2,5 ori a numărului studiilor românești, publicate în reviste cotate ISI, comparativ cu 2001-2003 pentru toate domeniile științei (cu excepția artei și arhitecturii, contribuția diferitelor domenii ale științei la numărul total de studii ISI este diferită, cele mai mari ponderi în total publicații ISI sunt deținute de matematică și științele naturii. Evoluția favorabilă a numărului de articole românești ISI, în 2004-2006, este rezultatul atât al criteriilor de promovare în carieră impuse de legislația în vigoare pentru cadre didactice și cercetători¹⁰³. Această evoluție favorabilă, înregistrată în ultimii doi ani, va trebui continuată în mod susținut pentru că, din păcate, România se situează pe plan internațional printre țările cu rezultate foarte modeste în ceea ce privește performanțele CDI, evaluate după standardele internaționale.

Tabel nr.31 Numărul lucrărilor științifice publicate în volumele unor conferințe internaționale cu peer review ca rezultat al granturilor derulate în perioada 2001-2006, pe domenii ale științelor

Domenii ale științei	Perioada		Indici (%) 2004-2006/2001-2003
	2001-2003	2004-2006	
Total, din care	1218	2302	188
- Matematică și științele naturii	152	415	228
- Științe socio-umane și economice	178	899	505
- Științele agricole și medicină veterinară	197	547	278
- Arte și arhitectură	348	146	37
- Științe inginerești	246	202	82
- Științele vieții și ale pământului	97	91	94
- Științe medicale	0	21	-

Sursa: Calcule pe baza datelor CNCSIS.

¹⁰³ Vezi legislația în vigoare pentru condițiile de promovare pe posturile de conferențiar și profesor, respectiv cercetător științific gr.I și II.

Ca urmare a creșterii numărului de participări ale cercetătorilor români la manifestări științifice internaționale, care publică comunicările selectate în volume editoriale cu recenzori în perioada 2004-2006, s-a înregistrat o creștere de 1,88 ori a lucrărilor științifice publicate în acest fel, ceea ce a contribuit la îmbunătățirea vizibilității peste hotare a științei românești. La această formă de valorificare a rezultatelor CDI universitare, o importanță are nu doar valoarea științifică a lucrării, care trebuie să îndeplinească anumite criterii calitative, dar și posibilități material-financiare ale cercetătorilor români de a plăti taxele de participare și cheltuielile de deplasare (cazare, diurnă, transport etc.).

Tabel nr.31 Numărul de cărți și de lucrări științifice publicate în volumele unor conferințe naționale cu recenzori, ca rezultat al granturilor derulate în perioada 2001-2006, pe domenii ale științelor

Domenii ale științei	Perioada		Indice (%) 2004-2006/2001-2003
	2001-2003	2004-2006	
<i>1. Cărți - Total, din care:</i>	202	907	449
- Matematică și științele naturii	10	102	1020
- Științe socio-umane și economice	97	351	392
- Științele agricole și medicină veterinară	49	258	526
- Arte și arhitectură	36	68	188
- Științe inginerești	29	68	234
- Științele vieții și ale pământului	10	22	220
- Științe medicale	0	8	-
<i>2. Lucrări științifice – Total, din care:</i>	1191	3197	268
- Matematică și științele naturii	120	410	341
- Științe socio-umane și economice	783	1744	222
- Științele agricole și medicină veterinară	187	585	312
- Arte și arhitectură	92	117	127
- Științe inginerești	271	242	89
- Științele vieții și ale pământului	9	90	1000
- Științe medicale	0	9	-

Sursa: Calcule pe baza datelor CNCSIS

Se observă aceeași tendință favorabilă de creștere a numărului de cărți și articole publicate în țară, mai ales în domeniile matematicii, științelor socio-umane și economice și științelor agricole, ca urmare a granturilor CNCSIS.

Creșterea importanței proiectelor de cercetare aplicativă în universități, realizate pe baza granturilor CNCSIS, este reflectată de indicatorii de măsurare a performanțelor vizând numărul produselor obținute și al laboratoarelor create/dezvoltate pe domenii ale științei. O parte a universităților a început să capete un caracter antreprenorial mai pronunțat, fiind implicate în procese de start-up, spin-off și spill-over.

Tabel nr.33 Numărul de produse și laboratoare create/dezvoltate ca rezultat al granturilor derulate, în perioada 2001-2006, pe domenii ale științelor

Domenii ale științei	Perioada		Indice (%) 2004-2006/2001-2003
	2001-2003	2004-2006	
<i>1. Total număr produse, din care:</i>	233	557	459
- Matematică și științele naturii	63	52	82
- Științe socio-umane și economice	124	355	286
- Științele agricole și medicină veterinară	11	53	481
- Arte și arhitectură	9	35	388
- Științe inginerești	25	43	172
- Științele vieții și ale pământului	1	10	1000
- Științe medicale	0	9	-
<i>2. Total număr de laboratoare create/dezvoltate, din care:</i>	423	514	121
- Matematică și științele naturii	73	85	116
- Științe socio-umane și economice	112	261	233
- Științele agricole și medicină veterinară	28	36	128
- Arte și arhitectură	109	34	31
- Științe inginerești	91	65	71
- Științele vieții și ale pământului	10	25	250
- Științe medicale	0	8	-

Sursa: Calcule pe baza datelor CNCSIS

Și în cazul numărului de produse și laboratoare create/dezvoltate, pe ansamblu, se constată creșteri notabile în perioada 2004-2006 față de 2001-2003 mai ales în științele matematice, socio-umane și agricultura.

Realizarea unor progrese notabile în activitatea universitară de CDI se datorează și CNCSIS, UEFISCSU care, de la un an la altul, și-au îmbunătățit modul de funcționare, dând dovadă de flexibilitate, adaptare la bunele practici europene și receptivitate față de propunerile de îmbunătățire a modului de lucru, în urma analizei rezultatelor competiției și mai ales ale cercetării.

Un fapt pozitiv îl constituie transparența cu care lucrează CNCSIS, rezultatele fiecărui grant de cercetare finalizat fiind în detaliu prezentate pe Internet ¹⁰⁴.

Alte progrese deosebite ale CNCSIS- UEFISCSU în colaborare, se referă la „Cercetarea de Excelență” (CEEx), „Platforme/laboratoare de formare și cercetare intradisciplinară”, Strategia Națională în domeniul CDI pentru perioada 2007-2013 (www.strategie.CDI.ro); Romanian Inventory and Networking for Integration în ERA – ROMNET ERA (2004-2007); COMPERA-ERA-NET on național and Regional Programme and Initiation dedicated to the creation and the support of „Competence Research Centres” (2005-2008), finanțat prin FP6, schema de finanțare ERA-NET; European Research Area on Ageing ERA-AGE (2004-2008) – finanțare PC6; Reinforce the globalization of Strudents and students and titleholders of social and economics

¹⁰⁴ Vezi adresele: <http://www.rezultate-granturi.ro> (pentru perioadă 2004-2006);
http://www.cnscis.ro/granturi_finalizate_2006.php (perioada 2003-2005);
http://www.cnscis.ro/lista_granturi-finalizate_2005.php (pentru perioada 2002-2004)

sciences în an European space of permanent learning FORTIUS (2004-2006); European i-Lab Competence Development Project (2007-2008).

CNCSIS editează trimestrial „Revista de Politica Științei și Scientometrie”, care oferă informații foarte utile în ceea ce privește politicile CDI și metodele de evaluare a performanțelor acestora.

Problema perfecționării metodelor de evaluare a proiectelor finanțate prin granturi

CNCSIS a încercat să asigure evaluării granturilor obiectivitate, transparență, rigoare și eficiență, în concordanță cu necesitatea de aliniere la procedurile utilizate de Comisia Europeană la propunerile de proiecte de CDI pentru Programele Cadru de Cercetare Științifică.

În acest sens, s-a elaborat și în timp s-a îmbunătățit o procedură care a trecut din faza laborioasă și consumatoare de mult timp la faza evaluării, începând cu anul 2005, pe baza prezentării on-line a formularelor și fișelor de evaluare, precum și a alocării automate a experților evaluatori pe proiecte.

Etapile evaluării on-line vizează evaluarea la nivel individual și stabilirea consumului, în cazul în care diferențele de evaluare între cei trei evaluatori repartizați pentru un proiect este mai mare de 10 puncte.

În cazul contestațiilor depuse în perioada stabilită de CNCSIS, au fost constituite noi paneluri de experți evaluatori în vederea reevaluării atente a proiectelor. Evaluarea on-line a fost susținută de dezvoltarea unei aplicații web de înregistrare on-line a celor care au dorit să devină experți¹⁰⁵, propunerile fiind selectate pe baza unor criterii clare vizând expertiza și activitatea științifică a experților-evaluatori. Ca urmare a îmbunătățirii procedurii de evaluare în anii 2006-2007 la granturile CNCSIS s-a înregistrat o creștere a ratei de succes de (82,93% și respectiv 98%) privind evaluarea on-line, din totalul de 2349 de experți validați, un număr de 1526 de evaluatori exprimându-și disponibilitatea de a evalua. Cu toate acestea, în cazul competiției din anul 2007 au fost depuse 609 contestații, din care doar 40 de contestații au fost considerate ca fiind justificate și, în consecință, modificându-li-se nota inițială într-o marjă acceptabilă de 0-5 puncte comparativ cu evaluarea inițială.

CNCSIS va trebui să urmărească în continuare îmbunătățirea procesului de evaluare în faza de selectare a proiectelor finanțate prin grant în cel puțin următoarele direcții:

- reexaminarea calendarului competițional în scopul eliminării unor perioade aglomerate și alocarea unui timp mai mare pentru evaluare;
- analiza periodică a experților care au fost contestați, care au evaluat la diferențe mari față de medie sau au necesitat corectări frecvente;
- creșterea portofoliului de experți naționali de înaltă valoare profesională, obiectivi și cu un comportament etic corect, lipsit de subiectivism;
- atragerea în procesul de evaluare a unor experți străini recunoscuți.

Dacă selectarea proiectelor de CDI, finanțate prin granturi, se realizează pe bazele competitive ale **evaluării ex-ante**, nu de mai mică importanță vor trebui să fie și mecanismele evaluării derulării pe etape a proiectelor respective - **evaluare ad-interim**, precum și **evaluarea ex-post** a rezultatelor cercetării, în diferitele lor faze de implementare și diseminare.

În ceea ce privește evaluările ad-interim și ex-post considerăm că o mai mare rigoare și corelare dintre cheltuieli și rezultate, performanțe necesită sisteme elaborate a căror implementare

¹⁰⁵ Vezi adresa: www.experti-cdi.ro

presupune o verificare a concordanței dintre ceea ce cercetătorii declara ca rezultate preliminare și/sau finale ale activității de CDI și situația reală în termeni cantitativ și calitativi-valorici.

După cum se știe, în prezent, în politica de CDI, o atenție tot mai mare se acordă performanțelor, efectelor acestora. Competitorii care s-au dovedit ineficienți nu mai au șanse prea mari de a solicita granturi în continuare.

Adoptarea sistemelor de evaluare a rezultatelor cercetării universitare, în general, se află într-o fază de preluare, transpunere a sistemului de standarde, metodologii și indicatori aplicați în cadrul UE și internațional. În acest context, o importanță deosebită, mai ales pentru rezultatele cercetărilor fundamentale din domeniul științelor exacte, îl au articolele indexate ISI ca număr total sau raportat la un număr dat de cadre didactice, cercetători, de locuitori.

Din acest punct de vedere, numărul de articole indexate ISI¹⁰⁶ ale universităților din România relevă că cele mai mari performante universități sunt Universitatea Politehnică București și Universitatea București, care împreună dețin o pondere de 35,1% din numărul total al articolelor universităților urmate de centrele universitare din Cluj-Napoca (Universitatea Babeș-Bolyai și Universitatea Tehnică din Cluj – 17,35%), din Iași (Universitatea Alexandru Ioan Cuza și Universitatea Tehnică Gheorghe Asachi – 16,71%).

Un număr de 16 universități au contribuit cu peste 1% din totalul articolelor ISI elaborate în universități, iar restul de peste 57% universități de stat și private au avut o producție ISI nesemnificativă.

Este interesant de observat că această ierarhizare a universităților românești este aproape identică cu ordinea de mărime a fondurilor de finanțare prin granturi pe universități. Aceeași ierarhizare a centrelor universitare se obține și pentru indicatorul „număr de articole la 100 cadre didactice”.

În clasamentele internaționale¹⁰⁷, din păcate, universitățile românești nu se află printre primele 500 de universități din lume în cazul aplicării sistemului indicatorilor de ierarhizare ai Institutului pentru Învățământul Superior al Universității Jiao Tong din Shanghai, care se bucură de notorietate internațională.

Aplicarea metodologiei clasamentului Shanghai¹⁰⁸ pentru cazul universităților românești ne conduce la o ierarhizare asemănătoare cu cea ISI. Din aceste comparații internaționale referitoare la performanțele universităților românești, considerăm oportună manifestarea unui comportament proactiv atât în ceea ce privește îmbunătățirea calității rezultatelor cercetării, dar și respectarea unor standarde și proceduri pentru monitorizare și cotare ISI a revistelor științifice din România.

Un început încurajator îl reprezintă sistemul CNCISIS prin care revistele științifice românești se împart în 5 grupe calitative (A; B+, B, C, D) ca și clasificarea editurilor.

Obiective punctuale ale PNCDI 2007-2013

Planul Național al CDI pe perioada 2007-2013 stabilește un set de ținte privind indicatorii de performanță ai activităților de cercetare-dezvoltare în România la care cercetarea din sectorul învățământului superior este direct implicată.

Tabel nr.34 **Indicatori de evaluare a sistemului CDI și valoarea acestora pentru 2013**

¹⁰⁶ Vezi ISI web of Science, Current Content Connect și ISI Proceedings.

¹⁰⁷ Vezi: <http://ed.sjtu.edu.cn/ranking.htm>; http://europa.eu.int/comm/education_policies/2010/doc/comuniv205-en.pdf

¹⁰⁸ Vezi și Florian R., *Universitățile din România. Performanțe științifice și raportarea lor la clasamentul Shanghai*, Revista Ad Astra, nr.3, 2005, <http://www.ad-astra.ro/journal>

Nr. crt.	Denumirea indicatorului	UM	Perioada de referință	Valoarea de referință	Țintă 2013
1	Lucrări științifice publicate anual în reviste indexate ISI	număr	Media 1995-2005	1995	+100%*
2	Citări în reviste indexate ISI	număr	Media 1995-2005	6898	+120%*
3	Reviste științifice românești indexate ISI	număr	2006	7	15 reviste
4	Patente naționale	număr la 1 mil.locuitori	Media 1996-2003	58	+200%
5	Patente internaționale înregistrate în UE, SUA, Japonia	număr	Media 2000-2004	17,4	+600%*
6	Număr de produse transferabile	număr	-	-	100*
7	Participări la proiecte internaționale	% din bugetul public al CD	2005	4%	6%*
8	Valoarea contribuției sectorului privat la PN II	% PIB	-	-	0,75%
9	Numărul de doctori în științe în sectorul CD	număr	2004	8954	+100%*
10	Mobilități internaționale	persoană/lună	-	-	5000*
11	Mobilități naționale	persoană/lună	-	-	1000*
12	Investiții în infrastructura CDI	% din cheltuieli publice	Media 1998-2003	10%	25%
13	Numărul de IMM care au contractat fonduri prin PNCDI	număr	Media 1999-2006	-	+150%*
14	Numărul de parcuri științifice	număr	2006	4	8
15	Valoarea transferului de tehnologie în centre teritoriale de transfer autorizate	mii lei	2006	-	+100%*

*) media 2007-2013

Sursa: PNCDI 2007-2013

Importante ținte în cadrul PNCDI 2007-2013 vizează indicatorii de impact, care reflectă vizibilitatea și recunoașterea valorii cercetării și științei românești.

Tabel nr.35 **Indicatorii de impact pentru sistemul CDI**

Nr. crt.	Denumirea indicatorului	UM	Perioada de referință	Valoarea de referință	Ținta pentru 2013
1	Universități românești în clasificarea Shanghai (Top 500)	număr	2006	0	2
2	Număr de companii care dezvoltă activități inovatoare (potrivit Anchetei Inovării Comunitare)	%	2002-2004	19%	+100%
3	Salariați din domeniile high-tech față de ocupați în industria prelucrătoare	% din total ocupare	2004	0,4%	+100%

4	Salariați în servicii sciențifico-intensive față de total ocupare în servicii	% din total ocupare	2004	1,5%	+75%
5	Produce high-tech la export	% din total export	2004	3,8%	+50%

Sursa: PNCDI 2007-2013.

Elaborarea unor sisteme de indicatori, riguroase și diferențiate, în funcție de specificul celor trei sectoare ale cercetării fundamentale, aplicative și dezvoltării experimentale reprezintă o necesitate stringentă în vederea măsurării performanțelor reale, competitivitatea cercetării românești, efectul său asupra economiei și societății.

În literatura de specialitate, există mai multe sisteme de indicatori pentru evaluarea rezultatelor¹⁰⁹, efectelor diferitelor categorii de activități CDI, astfel:

- **Pentru cercetarea fundamentală:** număr de publicații în reviste științifice naționale și internaționale de prestigiu, indexul citărilor, coeficientul de impact etc.

În vederea îmbunătățirii performanței și rezultativității cercetărilor fundamentale în universități și în condițiile manifestării tot mai puternice a necesității **de creștere a vizibilității** a științei românești, apar oportune următoarele măsuri:

- **publicarea în limbi de circulație internațională**, în special în limba engleză, a studiilor și rezultatelor cercetării fundamentale, ceea ce presupune cunoașterea acestor limbi de către cercetători însăși, care au astfel posibilități sporite și operaționale de documentare și contactări a specialiștilor din alte țări. Engleza îndeosebi, a devenit un mijloc universal de comunicare fără de care, practic, nu mai este posibilă o cunoaștere a state-of-the-art în unul sau altul din domeniile științei;

- inițierea de cooperări științifice internaționale în cadrul UE, FP7 pe baze bi și multilaterale.

- **Pentru cercetarea aplicativă:** număr de inovații, patente, licențe, mărci, branduri, know-how, produse și tehnologii noi înregistrate la nivel național și internațional;

- **Pentru dezvoltarea experimentală:** volumul vânzărilor, creșterea exporturilor; reducerea importurilor; economia de timp și/sau personal; raportul preț-calitate, economisirea de resurse materiale etc.

Clasificarea în cele trei grupe a sistemelor de indicatori pentru evaluarea rezultatelor CDI, într-o oarecare măsură, are un caracter convențional întrucât activitatea de CDI presupune interferența mai mare sau mai mică a celor trei tipuri de cercetări, îndeosebi în condițiile în care **integrarea dintre educație-cercetare și producția economico-socială** reprezintă o cerință a creșterii eficienței cercetării a societății bazate pe cunoaștere și a multi și interdisciplinarității, în cadrul unor colective extinse de autori ai proiectului de CDI.

Disputa „sterilă” privind care dintre cele trei tipuri de cercetări este mai important adesea consumă mult timp teoreticienilor și practicienilor din CDI. Stabilirea unor ierarhii după gradul de importanță a celor trei categorii ale activității CDI este variabilă în timp, în funcție de domeniul științific sau economic avut în vedere. Mai degrabă este necesar să se convină asupra modalităților de interferență și interpotențare între ele, urmărindu-se un obiectiv final care să mobilizeze cheltuierea eficientă a resurselor implicate în stadiile de cercetare pe care le necesită proiectul respectiv.

¹⁰⁹ Vezi, de exemplu, Metodologiile EUROSTAT și OECD; European Innovation Scoreboard

IV.5.. Resursele umane din sectorul CDI al învățământului superior

În desfășurarea activităților de CDI din învățământul superior îndeosebi pentru ciclul de masterat și doctorat o importanță deosebită o are contribuția și nivelul de pregătire a cadrelor didactice în general și al celor direct îndrumătoare de lucrări științifice, disertații și proiecte CDI la nivel național și internațional.

În anul universitar 2005-2006, numărul cadrelor didactice din învățământul superior românesc a fost de 31500 persoane, cu o creștere de 700 de persoane, față de anul anterior, ceea ce reprezintă o tendință favorabilă din care: profesori 5,8 mii; conferențieri 5,2 mii; lectori – 8,3 mii; asistenți universitari 7,9 mii; preparatori 3,3 mii; profesori consultanți 1,0 mii¹¹⁰

Raportul profesori/conferențieri în România este supraunitar, ceea ce relevă o situație „anormală” în ierarhia gradelor didactice. Renunțarea la gradul didactic de lector ar putea reechilibra într-un viitor situația. Noile exigențe și criteriile de promovare de la conferențiar la profesor¹¹¹, precum și criteriilor de acreditare și autorizare ale instituțiilor din CDI pentru finanțarea publică par să contribuie la restabilirea unor structuri procentuale normale ale distribuției cadrelor didactice.

Universitățile dispun de un cadru organizatoric foarte diversificat și complementar în care își pot desfășura activitatea de CDI. Acest cadru se referă la: facultăți, departamente; catedre; institute; centre sau laboratoare; unități de proiectare; centre de consultanță; clinici universitare; centre pentru formarea continuă a resurselor umane; unități de microproducție și prestări servicii; parcuri științifice sau tehnologice; stațiuni experimentale și alte entități pentru activități de transfer cognitiv și tehnologic, precum și alte structuri care pot funcționa pe baza unor statute proprii, aprobate de Senatul Universitar. Autonomia universitară permite ca instituțiile de învățământ superior să creeze pe perioade determinate și pe proiecte, unități de cercetare disciplinară sau interdisciplinară ca unități distincte de venituri și cheltuieli având autonomie și statut propriu, cu respectarea Cartei universitare și a legislației în vigoare.

Funcțiile de cercetare din învățământul superior (asistent de cercetare, cercetător științific gradele II și I) se ocupă prin concurs pe perioade determinate sau nedeterminate. Doctoranzii pot fi asistenți universitari și asistenți de cercetare ai universității unde sunt doctoranzi.

Organizarea programelor de studii universitare pe cele trei cicluri – licență, masterate, doctorat – are o componentă de cercetare științifică în creștere de la un ciclu la altul, care conferă studenților specializări științifice sau profesionale care pun accent pe asimilarea unor abilități de cercetare, dezvoltarea capacității de a întreprinde independent și creator proiecte CDI. Unitățile pot oferi programe de studii pentru educația continuă și activități de tip post-doctoral.

Studiile de doctorat și evaluarea tezelor de doctorat se desfășoară potrivit metodologiei adoptate prin HG la propunerea Ministerului Educației, Cercetării și Tineretului. Principala preocupare în acest domeniu este manifestarea unor exigențe sporite față de nivelul de originalitate și de contribuția științifică proprie a tezelor elaborate, potrivit unor standarde și norme internaționale de evaluare.

Potențialul de cercetare al României, inclusiv al celui din universități se regăsește în numărul universităților, facultăților, al studenților și personalului didactic. Atât numărul studenților cât și cel al personalului didactic au fost în creștere, iar o analiză a acestora în anul universitar 2005-2006 (tabelul nr.5) relevă următoarele:

- la un cadru didactic în total învățământ superior din România, în medie reveneau 22,7 studenți, un număr peste nivelul mediu înregistrându-se în regiunile de dezvoltare Sud-Est, Sud-Vest Oltenia și Nord Vest;

¹¹⁰ Vezi: „Sistemul educațional în România – Date statistice”, INS, 2007, p.42

¹¹¹ Vezi HG 551/2007, privind finanțarea instituțiilor publice de cercetare-dezvoltare

- în învățământul superior public numărul mediu care revine la un cadru didactic a fost de 19,1, în timp ce la învățământul particular acesta era de 43,5 ceea ce relevă insuficiența cadrelor didactice în acest sector cu efecte nefavorabile asupra performanțelor activității de CDI în acest sector

- regiunile de dezvoltare cu cel mai mare număr de studenți la un cadru didactic la învățământul superior public au fost Sud- Muntenia (30, 7 studenți), Sud Vest- Oltenia (25, 4 studenți) și Nord Est (23, 3 studenți), în timp ce la învățământul superior privat acesta se înregistra la Sud Vest – Oltenia (81, 7 studenți), Sud Vest (67, 4 studenți) și Sud Muntenia (56,9 studenți)

Se poate trage concluzia ca în învățământul superior privat, potențialul e cercetare științifică, din punctul de vedere al numărului de studenți care revin unui cadru didactic este mai defavorizat, comparativ cu învățământul public.

Potențialul de cercetare a fost diferit pe diferitele regiuni, cei mai mulți studenți și profesori înregistrându-se în regiunea București-Ilfov, care și concentrează cel mai mare volum al activității CDI

Tabelul nr.36 Numărul universităților, facultăților, studenților înscriși și al personalului didactic în învățământul superior pe regiuni de dezvoltare și forme de proprietate, la începutul anului universitar 2005-2006

Regiunea	Universități	Facultăți	Studenți înscriși	Personal didactic	Număr date studenți la un cadru didactic
Total	107	770	716464	31543	22,7
Nord-Est	14	92	78970	4136	19,1
Sud-Est	7	66	51101	1779	28,7
Sud-Muntenia	4	51	39609	1233	32,1
Sud-Vest Oltenia	5	58	45138	1588	28,4
Vest	14	94	75001	3842	19,5
Nord-Vest	16	123	97616	1216	18,7
Centru	13	102	75782	2704	28,0
București-Ilfov	34	184	253247	11045	22,9
Învățământul public	55	554	513578	26881	19,1
Nord-Est	7	71	69734	3820	18,2
Sud-Est	4	51	36458	1562	23,3
Sud-Muntenia	3	46	35969	1169	30,7
Sud-Vest Oltenia	3	47	38279	1504	25,45
Vest	7	56	59801	3252	18,4
Nord-Vest	8	104	88475	4760	18,6
Centru	9	80	54976	2482	22,1
București-Ilfov	14	99	129959	8332	15,6
Învățământul privat	52	286	202786	4662	43,5
Nord Est	7	21	9236	316	29,2
Sud-Est	3	15	14614	217	67,4
Sud-Muntenia	1	5	3640	64	56,9
Sud-Vest Oltenia	2	11	6859	84	81,7
Vest	7	38	15200	590	25,8
Nord-Vest	8	19	9141	456	20,0
Centru	4	22	20806	222	
București-Ilfov	20	85	123288	2713	45,4

Sursa: Date INS și calcule proprii.

Analiza numărului de studenți în învățământul superior pe tipuri, forme de învățământ și forme de proprietate evidențiază o serie de aspecte relevante în ceea ce privește potențialul sau de cercetare și anume:

- cei mai mulți studenți atât în sectorul public cât și în cel privat se înregistrează la învățământul de zi ceea ce este de presupus ca principala sursă de recrutare a cercetătorilor se afla în acest sector;
- învățământul economic, cel universitar și tehnic dețineau cel mai mare număr de studenți.

Tabelul nr.37. Numărul studenților în învățământul superior pe tipuri, forme de învățământ și forme de proprietate la începutul anului universitar 2005-2006

	Total	Public	Privat
Total, din care:	716464	513678	202786
• învățământ de zi	518998	413425	105572
Total învățământ tehnic	144614	138723	5891
din care:			
• învățământ de zi	132444	127904	4540
Total învățământ agricol	20094	19595	499
din care			
• învățământ de zi	16959	16460	499
Total învățământ economic	221647	118809	102838
din care			
• învățământ de zi	129932	75461	53771
Total învățământ universitar	218860	168184	50576
din care			
• învățământ de zi	161440	135035	26405
Total învățământ juridic	63586	25523	38063
din care		16382	
• învățământ de zi	32538		16156
Total învățământ artistic	11241	9335	1906
din care			
• învățământ de zi	9962	8774	1188

Sursa: Date INS

Forța de muncă din sectorul CDI universitar are o importanță primordială pentru îmbunătățirea performanțelor acestui sector care trebuie să îmbine activitatea didactică, de pregătire și formare, inclusiv pentru domeniul cercetării, a studenților, masteranzilor și doctoranzilor cu activitatea propriu-zisă de cercetare în cooperare, parteneriat cu sectorul privat și cu institutele de CDI național și private.

În țările dezvoltate, în ultimele două decenii numărul de cercetători a fost în continuă creștere, ca de altfel și volumul cheltuielilor CDI.

În România, s-a înregistrat, pe întregul sector CDI, în anii tranziției un declin sever al persoanelor angajate în cercetare, numai în ultimii doi ani observându-se din nou o creștere a numărului acestora.

După o perioadă de scădere a numărului de salariați din activitatea de CDI din sectorul universitar în anii 2004-2005, se constată o creștere a numărului acestora atât la bărbați cât și la femei, mai ales în învățământul de stat.

Tabel nr.38. **Resursele umane din activitatea de cercetare-dezvoltare. Salariații din activitatea de cercetare-dezvoltare, pe sectoare de execuție și forme de proprietate**

- număr persoane (la sfârșitul anului)

	2002	2003	2004	2005
TOTAL	38433	39985	40725	41035
din care:femei	17818	18334	18352	19280
Sectorul întreprinderi	19088	17232	16601	16647
din care: femei	8698	7627	7246	7424
Sectorul guvernamental	9111	9641	10162	10258
din care: femei	4588	5047	5291	5708
Sectorul învățământ superior	10234	12859	13739	13889
din care: femei	4532	5498	5672	6007
Sectorul privat non-profit	...	253	223	241
din care: femei	...	162	143	141
	din care, pe forme de proprietate			
Majoritar de stat				
TOTAL	31132	32227	32836	30261
din care: femei	14563	14835	14913	14508
Sectorul întreprinderi	12526	10601	9497	7295
din care: femei	5808	4749	4229	3320
Sectorul guvernamental	8991	9470	10025	9581
din care: femei	4509	4957	5212	5401
Sectorul învățământ superior	9615	12156	13314	13385
din care: femei	4246	5129	5472	5787
Sectorul privat non-profit	-	-	-	-
din care: femei	-	-	-	-
Majoritar privată				
TOTAL	7301	7758	7889	10774
din care: femei	3255	3499	3439	4772
Sectorul întreprinderi	6562	6631	7104	9352
din care: femei	2890	2878	3017	4104
Sectorul guvernamental	120	171	137	677
din care: femei	79	90	79	307
Sectorul învățământ superior	619	703	425	504
din care: femei	286	369	200	220
Sectorul privat non-profit	...	253	223	241
din care: femei	...	162	143	141

Sursa: Activitatea de cercetare-dezvoltare în România, Serii statistice anii 2000-2005, 2006, INS.

Sectorul privat al învățământului superior, din punctul de vedere al numărului de salariați CDI, reprezintă o pondere de circa 4% restul aparținând sectorului majoritar de stat.

Această tendință s-a continuat mult mai intens în anul 2006, când salariații CDI din învățământul superior au reprezentat 18906 mii persoane față 13889 mii persoane în 2005. Sectorul CDI al învățământului superior, ca număr de total salariați, ocupă locul doi după total întreprinderi. Ponderea femeilor salariate în sectorul CDI universitar este sub 50% din numărul total de salariați. **Creșterea numărului de salariați în cercetarea universitară** se explică prin mai multe cauze între care mărirea salariilor în cercetare, posibilitatea de a obține finanțări din fondurile UE, mărirea importanței și prestigiului sectorului CDI și creșterea posibilităților carierei de excelență.

Tabelul nr39.

Salariații din activitatea de cercetare-dezvoltare,

în echivalent normă întreagă, pe sectoare de execuție și ocupații

- număr persoane (la sfârșitul anului)

	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Salariați - TOTAL	33892	32639	32799	33077	33361	33222
Ocupați						
Cercetători	20476	19726	20286	20965	21257	22958
Tehnicienii și asimilați	6482	5952	6436	5434	5525	4995
Alte categorii de salariați	6934	6961	6077	6678	6579	5266
Sectorul întreprinderi	22541	19930	18399	16942	16368	16157
Ocupați						
Cercetători	12690	11292	10673	9920	9092	10319
Tehnicienii și asimilați	4736	4081	3628	2753	2842	2548
Alte categorii de salariați	5115	4557	4098	4269	4434	3290
Sectorul guvernamental	7571	8421	8930	9395	9853	10055
Ocupați						
Cercetători	5244	5599	5934	6043	6326	7082
Tehnicienii și asimilați	1303	1474	2066	2038	2187	1870
Alte categorii de salariați	1024	1348	930	1314	1340	1103
Sectorul învățământ superior	3780	4288	5470	6537	6917	6803
Ocupați						
Cercetători	2542	2835	3679	4941	5654	5386
Tehnicienii și asimilați	443	397	742	501	463	549
Alte categorii de salariați	795	1056	1049	1095	800	868
Sectorul privat non profit	...	...	...	203	223	207
Ocupați						
Cercetători	...	...	...	61	185	171
Tehnicienii și asimilați	...	...	...	142	33	31
Alte categorii de salariați	...	...	...	-	5	5

Sursa: Activitatea de cercetare-dezvoltare în România, Serii statistice anii 2000-2005, 2006, INS.

Salariații din activitatea de C-D în echivalent normă întreagă, în perioada 2000-2005 s-au caracterizat prin următoarele: ca număr reprezintă mai puțin de jumătate, comparativ cu numărul total de salariați CDI universitari (6803 față de 13889 salariați), ceea ce înseamnă că aproape jumătate dintre aceștia lucrează cu timp parțial de muncă, având angajamente și în alte locuri de muncă.

În anul 2006, din totalul salariaților în CDI pe ansamblul economiei naționale o proporție de 64,0% au lucrat cu normă întreagă, iar 36,0% cu normă parțială. În învățământul superior, ponderea salariaților angajați cu normă parțială în total salariați, spre deosebire de celelalte sectoare, a fost cea mai mare în anul 2006, adică 74%.

Tabel nr.40 Efectivul salariaților din activitatea de C-D, după timpul alocat activității pe sectoare de execuție și activitățile la 31 XII.2006

	Total salariați	Din care, salariați care au lucrat:	
		Normă întreagă	Normă parțială
Total	42220	27012	15208
Sectorul întreprinderi pe unele activități	14438	13914	524
- Agricultură-silvicultură, pescuit	3080	3026	54
- Industria prelucrătoare	6872	6760	112
- Sectorul guvernamental	8706	8000	706
- Sectorul învățământ superior	18906	4928	13978
- Sectorul privat non-profit	170	170	-

Sursa: Activitatea de cercetare-dezvoltare în România, 2006, INS, 2007, p.27.

Din numărul total de salariați în CDI, cel aparținând ocupației de cercetători din universități, în anul 2006, au reprezentat cea mai mare pondere, ceea ce presupune mari responsabilități pentru sectorul respectiv.

Tabel nr.41 Structura procentuală a numărului de salariați din activitatea de C-D pe sectoare de execuție și după ocupații la 31.XII.2006

%

	Salariați din activitatea de cercetare	Cercetători	Tehnicienii și asimilați	Alte categorii de salariați
Total, din care	100,0	100,0	100,0	100,0
- Sectorul întreprinderi	34,2	26,7	48,6	55,8
- Sectorul guvernamental	20,6	19,5	35,5	15,4
- Sectorul învățământ superior	44,8	13,4	15,5	28,7
- Sectorul privat non-profit	0,4	0,4	0,4	0,1

Sursa: Activitatea de cercetare-dezvoltare în România, 2006, INS, 2007.

La ocupațiile tehnicieni și asimilați și alte categorii de salariați, sectorul învățământ superior ocupă, ca pondere, locul trei, după care urmează sectorul privat non-profit cu o pondere sub un punct procentual, ceea ce evidențiază aportul modest al acestui sector la activitatea de CD.

Tabel nr.42

Salariații din activitatea de cercetare-dezvoltare, pe sectoare de execuție și nivel de pregătire

- număr persoane (la sfârșitul anului)

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Salariați - TOTAL	37241	37696	38433	39985	40725	41035	42220
Studii superioare	24214	25273	26102	29268	29663	31622	33620
Studii postliceale	2579	2668	3282	2918	3147	2642	2392
Studii liceale	7540	7327	7432	6386	6291	5432	5000
Alte studii	2908	2428	1617	1413	1624	1339	1208
Sectorul învățământ superior	5955	8459	10234	12859	13739	13889	18906
Studii superioare	5014	7301	8546	11721	12573	12504	17595
Studii postliceale	130	181	474	550	286	364	332
Studii liceale	713	808	928	349	406	642	494
Alte studii	98	169	286	239	474	379	485

Sursa: Activitatea de cercetare-dezvoltare în România, 2006, INS, 2007.

Cea mai mare pondere în salariații din activitatea CD, din punctul de vedere al nivelului de pregătire, studii superioare este deținută de sectorul învățământului superior, unde în anul 2005, numărul celor cu studii superioare se ridică la 12504 față de un total de 3889.

Tabel nr.43. Efectivul salariaților de C-D (total și echivalent normă întreagă), după ocupație, pe sectoare de execuție și activități la 31.XII.2006

	Total salariați	Cercetători	Din care: Cercetători atestați	Tehnicienii asimilați	Alte categorii de salariați
Total salariați	42220	30122	9341	4879	7219
Echivalent normă întreagă	30802	20506		4496	5800
- Sectorul întreprinderi					
Total	14438		3620	2372	4030
Echivalent normă întreagă	13761	7708	3177	2289	3764
- Sectorul guvernamental					
Total	8706	5864	4014	1732	1110
Echivalent normă întreagă	8381	5585	3830	1703	1093
- Sectorul învățământ superior					
Total	18906	16082	1687	755	2069
Echivalent normă întreagă	8563	7137	975	493	933
- Sectorul privat non profit					
Total	170	140	20	21	10
Echivalent normă întreagă	97	76	5	11	10

Sursa: Prelucrat după date INS din Activitatea de cercetare-dezvoltare în România, 2006, INS, 2007.

Spre deosebire de sectorul întreprinderi și sectorul guvernamental unde numărul salariaților echivalent normă întreagă la cercetători reprezintă o cifră mai apropiată de total salariați cercetători, în învățământul superior decalajul dintre cei 2 indicatori este mai mare de dublu (7137 față de 16082), ceea ce semnifică împărțirea timpului de muncă al lucrătorilor din învățământ între activitatea de CD și alte activități în special didactice și de îndrumare științifică a lucrărilor de licență, masterat și doctorat.

Referitor la acest aspect, mulți specialiști¹¹² consideră că profesorii și celelalte cadre didactice pot desfășura, în principal, muncă de CD în week end și vacanțe. Tocmai din acest motiv, se impune o revizuire și diferențiere a raportului dintre normele didactice și cele de cercetare, îndeosebi la cadrele didactice care au performanțe deosebite în cercetare și cărora va trebui să li se acorde mai mult timp pentru aceasta. De altfel, anul sabatic¹¹³ reprezintă o practică pentru învățământul superior din țările dezvoltate.

Reglementarea diferențiată a normei didactice și de cercetare este de competența fiecărei universități și facultăți, în condițiile în care legea învățământului stabilește în principiu o astfel de posibilitate.

Alocarea eficientă a resurselor de muncă CDI, pe domenii științifice, reprezintă un proces pe cât de complex, pe atât de necesar întrucât, în funcție de această alocare, depind calitatea rezultatelor cercetării, efectul economic, social, tehnologic și ambiental la nivelurile macro, mezo și micro, pe diferite orizonturi de timp.

¹¹² Vezi, manualul Frascati.

¹¹³ În care profesorii nu desfășoară decât activități de CD, inclusiv în scopul up-gradării și up-datării cursurilor.

Mecanismul alocării eficiente a forței de muncă din cercetarea universitară presupune o multitudine de factori, pârghii și instrumente interdependente, soluționate într-un cadru legal, coerent și coordonat interinstituțional, în condițiile cerințelor integrării României în UE, în Aria Europeană a Învățământului și a celei a Cercetării, ale necesității creșterii competitivității și performanței economiei și societății românești.

Literatura de specialitate implică în funcționarea eficientă a mecanismelor de alocare eficientă a salariilor CDI din învățământul superior o multitudine de factori economici, sociali și culturali, istorici și politici pentru care este nevoie să se aplice tehnici de analiză multifactorială specifice. De exemplu, încă nu s-a ajuns la un consens în ceea ce privește prevalența factorului pieței cercetării-dezvoltării și inovării sau a celui normativ sau de reglementare specific statului, având în vedere că rezultatele cercetării științifice, mai devreme sau mai târziu, ca și învățământul, în general, reprezintă **bunuri publice, generatoare de externalități pozitive** (spin-offs și spillovers) care trebuie stimulate printr-o serie de mijloace specifice.

IV.6 . Concluzii

Concluzii cu caracter general concordante cu țintele CDI universitare la nivelul țărilor membre UE

Universitățile din România au un potențial în măsură să contribuie la creșterea calității, eficienței și competitivității activităților CDI și la dezvoltarea economico-socială a țării. Prezentul capitol concludiv, pornind de la analizele situației universităților românești, din punctul de vedere al reformelor pentru progresul CDI, a luat în considerare și o serie de concluzii, recomandări și propuneri care au rezultat dintr-o serie de studii, cercetări și reglementări la nivelul UE¹¹⁴ (vezi și anexa nr.26).

Existența reglementărilor de organizare, funcționare și control a condus la un anumit grad de **uniformizare universitară**, totodată fragmentând sectorul în mici subsisteme naționale care îngreunează cooperarea la nivel național și internațional, nivelează și impun condiții care nu oferă posibilitatea universităților de a se diversifica și a se concentra pe calitate.

O parte importantă a universităților din România au structuri quasi similare și se străduiesc să ofere aceleași cursuri unor grupe de studenți. Există o slabă diversificare inovativă a curriculei universitare potrivit cu cerințele eficiente de instruire și recalificare și de creștere a nivelului de competențe a forței de muncă, astfel că între cererea pe piața muncii și oferta de forță de muncă se constată discrepanțe inacceptabile.

Reglementările de ordin administrativ încă mai pun obstacole mobilității universitare pentru studii, cercetare sau desfășurarea activității CDI în alte țări, procedurile de recunoaștere a calificărilor universitare întâmpină dificultăți și sunt lente.

Deși domeniul CDI nu mai reprezintă o activitate izolată în universități și **colectivele, echipele de cercetare și rețelele de cercetare**, universitare au început să se formeze și consolideze, tranziția de la structurile disciplinare tradiționale la **interfața dintre disciplinele academice sau la structuri multidisciplinare** mai întâmpină obstacole provenind de la vechi mentalități, nivel profesional scăzut, dificultăți de adaptare și upgradare a unor cadre didactice, management neperformant.

¹¹⁴ Vezi, de exemplu, comunicarea “The Role of Universities in the Europe of knowledge” COM (2003) 58, the 2004 Liège, Conference and the Report by the Forum on UBR “European Universities: Entrancing Europe’s Research Base”; Commission Communication of 13 February 2006 “Fostering entrepreneurial mindsets through education and learning”.

Cercetarea gradului de globalizare și competitivitate pe piața CDI necesită o interacțiune și o cooperare mai strânsă între universități, știut fiind că în economia de piață coexistă competiție și cooperare.

O serie de universități de stat sau particulare nu conștientizează sau subestimează beneficiile potențiale pe care le are transferul de cunoștințe în economie, societate și industrie. Pe de altă parte, nu se dezvoltă suficiente capacități de absorbit pentru cercetarea universitară, astfel că relațiile dintre comunitatea de afaceri și universități rămâne o problemă nesoluționată. Cea mai mare parte a persoanelor cu titlul de doctor în științe vor să-și continue cariera în mediul universitar și nu ca întreprinzători, deși în ultima vreme mulți practicieni urmează cursuri masterale și doctorale atât pentru a-și ridica nivelul pregătirii profesionale, dar și pentru a preîntâmpina restructurări motivate între altele de lipsa unor diplome de perfecționare a pregătirii lor necesare pentru ocuparea anumitor posturi sau pentru cariera științifică.

Performanțele învățământului superior din România sunt în bună măsură agravate de subfinanțarea cronică a sistemului inclusiv a cercetării universitare, creșterea numărului de studenți în învățământul superior nefiind însoțită de o creștere pe măsura finanțării acestuia de la bugetul de stat, decalajul de cheltuieli pe cercetător în România, față de țările dezvoltate fiind foarte mari. Ținând seama de faptul că cercetarea devine o activitate din ce în ce mai costisitoare, precum și de restricțiile bugetare severe, în viitor va fi nevoie de finanțarea cercetării învățământului universitar și din alte surse, pe lângă cele publice.

Învățământul superior din România încă nu este în măsură să-și valorifice potențialul de cercetare la nivelul cerințelor competitivității internaționale în multe privințe, îndeosebi în ceea ce privește capacitatea de schimbare și adaptare rapidă la dinamica în continuă creștere a științei și tehnologiei, generarea unei „mase critice” a finanțării, excelența și flexibilitatea.

Intensificarea unui control public în forme adecvate privind calitatea și mai buna și finanțare reprezintă factori favorabili pentru eficiența și excelența CDI universitare.

Dezvoltarea cercetării universitare pe baza propriilor forțe, a anumitor priorități, valori și responsabilități comune, nu înseamnă existența unei proporții-șablon între educație și cercetare, între cercetare și formare pentru cercetare, între serviciile de consultanță oferite de facultăți și disciplinele academice.

Deși în viitor CDI reprezintă o sarcină primordială a întregului sistem universitar, aceasta nici pe departe nu înseamnă că problemele se pun în același mod și cu aceeași urgență pentru toate unitățile din învățământul superior.

Pentru ca universitățile să-și îmbunătățească propriile performanțe ale activităților de CDI și să contribuie la crearea societății bazate pe cunoaștere, preconizată de Strategia de la Lisabona, este nevoie de o abordare strategică a întregului proces de up-gradare a învățământului superior românesc, din perspectiva creșterii contribuției economico-sociale a CDI universitare, cât și a nivelului de competitivitate, excelență și vizibilitate pe plan internațional.

Direcțiile principale de acțiune strategică pentru CDI universitară în perioada 2007-2013 în principal, se referă la: **creșterea** volumului **finanțării**; asigurarea condițiilor pentru autonomie și responsabilitate; crearea de parteneriate cu comunitatea de afaceri; intensificarea cooperării dintre universități și societate în ansamblul său; creșterea mobilității intra și intersectoriale și a celei geografice a cercetătorilor; consolidarea colaborării inter și transdisciplinară.

1. Având în vedere rolul cercetării științifice din universități, Strategia de la Lisabona, prin raportul său anual din anul 2005 (COM(2005)488 Of 12 October 2005), a propus ca **finanțarea sectorului educațional să reprezinte cel puțin 2% din PIB** în decurs de un deceniu, eficiența investițiilor pentru calificări universitare asigurând venituri mai mari decât ratele reale ale

dobânzilor¹¹⁵. În acest sens, este necesară o mai bună corelare între cheltuielile cu studenții și performanțele de cercetare și producție ale acestora, având în vedere și necesitatea asigurării egalității de șanse, accesibilității și echității.

Finanțarea universităților trebuie să se facă în mai mare măsură în funcție de performanțele relevante și să se adapteze la diversitatea profilurilor instituționale.

Responsabilitățile crescânde ale universității pentru sustenabilitatea financiară pe termen lung, îndeosebi pe segmentul CDI, presupun o diversificare proactivă a portofoliilor de finanțare a cercetării prin cooperări industriale și alte surse. Fiecare universitate are nevoie să-și stabilească proporțiile optime între diferitele forme de finanțare, pentru derularea activității CDI, pentru finanțarea nucleu (core), competitivă și cea bazată pe venituri.

Universitățile cu o dimensiune relevantă pentru activitățile de CDI (research-active universities) nu ar trebui evaluate și finanțate pe aceleași criterii cu alte universități la care CDI este mai slab reprezentată, dar care sunt mai bine poziționate în ceea ce privește integrarea studenților din diferite categorii sociale dezavantajate sau rolul lor important pentru economia și societatea pe plan local. În cazul universităților active în cercetare, pe lângă o serie de criterii obișnuite cum ar fi procentaje de promovabilitate și absolvire, durata medie a studiilor și rata de ocupare este necesar să fie avute în vedere realizările în cercetare, rata de succes în accesarea fondurilor CDI competitive, publicații, numărul de citări, patente, licențe, premii universitare, parteneriate internaționale etc.

Finanțarea competitivă este necesar să se bazeze pe evaluarea sistemelor și pe indicatorii de performanță specifici riguros definiți și în concordanță cu standardele internaționale din punctul de vedere al input-urilor cât și al output-urilor cercetării în planurile economice, social, tehnologic și ambiental.

2. Asigurarea condițiilor pentru **autonomie** și **responsabilitate** (accountability) reale a universităților reprezintă o cerință sine-qua-non a creșterii capacității inovative a acestora și de a răspunde efectiv la schimbările rapide dintr-o economie și societate tot mai globalizată, marcată de schimbări rapide.

Sectorul învățământului superior, în ansamblul său, are nevoie de un **cadru instituțional-juridic general**, format din legi, obiective ale strategiilor și politicilor, mecanisme de finanțare și stimulente pentru educație, cercetare și inovare, renunțându-se la supracordonări și suprareglementări. Totodată, universitățile trebuie să-și asigure pe deplin responsabilitățile instituționale, față de societate în ceea ce privește performanțele lor și să fie evaluate de entități competente, neutre din țară și/sau străinătate, potrivit unor standarde naționale compatibilizate cu cele internaționale.

În acest scop, se impun sisteme interne de guvernare universitară (internal governance systems), care au la bază priorități strategice și un management calitativ superior al resurselor umane, investiții și proceduri administrative, clare și riguros implementate, renunțarea la fragmentări necesare în facultăți, departamente, laboratoare și unități administrative, sisteme de stimulare a performanțelor manageriale.

3. Intensificarea aportului CDI universitar în România nu se poate realiza fără **creșterea rolului proactiv** al universităților în economie și societate, capabil să răspundă rapid și eficient la nevoile pieței și să dezvolte parteneriate care să stimuleze cunoștințele științifice și tehnologice. **Crearea de parteneriate cu comunitatea de afaceri** constituie pentru universitate nu numai un obiectiv strategic, dar și o angajare în slujba interesului public, o formă de externalitate pozitivă,

¹¹⁵ Vezi Andreas Schleider, 2006, Economics of Knowledge: Why education is Key for Europe's success? http://www.lisboncouncil.net/files/download/Policy_Brief_Economics_of_Knowledge_FINAL.pdf

Parteneriatele, inclusiv cu IMM-urile, oferă universităților multiple beneficii și avantaje, între care menționăm: transfer rapid de cunoștințe și tehnologii în practică; drepturi ale proprietății intelectuale; relevanță sporită pentru programele de educare și formare prin contactul direct al studenților și cercetătorilor cu lumea business-ului; creșterea șanselor în carieră pentru cercetătorii care au competență și expertiză antreprenorială și științifică; posibilități mai mari de finanțare prin cursuri de recalificare etc.

Parteneriatele implică schimbări organizatorice, de atitudini, comportamente și de concepții manageriale, prin crearea unor clustere locale pentru generarea și transferul cunoștințelor științifice și al tehnologiilor, a unor organisme de legătură cu afacerile (business, industry liaison), a unor cercetări în comun, oficii de transfer tehnologic sau parcuri științifice. Pe cale de consecință, învățământul universitar va fi obligat să-și integreze și dezvolte abilități antreprenoriale, de management și inovative, de formare a cercetătorilor, să organizeze programe de învățare continuă (lifelong learning).

4. Integrarea CDI universitare din România în Aria Europeană a Cercetării și Aria Europeană a Învățământului superior necesită un efort susținut de promovare a atractivității, vizibilității și calității universităților românești și sprijinire din partea statului a cooperării cu universități din țările membre ale UE, pe baza acordurilor bi și multi-anuale. **Încurajarea circulației creierelor** (brain circulation) nu trebuie să vină în contradicție cu angajamentul țărilor membre ale UE **de a nu promova „hemoragia creierelor” (brain drain)**¹¹⁶. Angajarea pe durată limitată a cercetătorilor în țările membre ale UE are avantaje atât pentru țara de origină cât și pentru cea care primește. Simplificarea procedurilor legislative și administrative pentru angajare în străinătate capătă o importanță deosebită. Mobilitatea forței de muncă înalt calificate trebuie să ofere avantaje echivalente atât pentru țara de origine cât și pentru cea gazdă.

Un rol important urmează să-l joace finanțările cu impact semnificativ asupra performanței universitare prin mecanismele noilor programe pentru perioada 2007-2013 (Programul Cadru 7 al UE pentru C-D, Programul Învățării Continue, Programul competitivității și Inovării, precum și Fondurile Structurale și împrumuturile Băncii Europene pentru Investiții).

Fondurile structurale pot oferi finanțări pentru îmbunătățirea resurselor și infrastructurii universitare, consolidarea parteneriatelor cu comunitățile de afaceri și sprijinirea unor cercetări și inovări cu impact regional.

Aceste forme de finanțare sunt menite să sporească sinergiile dintre educație, cercetare și inovare mai ales în regiunile și țările mai puțin dezvoltate ale UE.

Institutul European pentru Tehnologie creat recent oferă importante șanse pentru cercetarea universitară din România, având în vedere faptul că acest institut are o conducere care promovează excelența, interdisciplinaritatea, rețele (networking) între centre, universități și afaceri.

Programul de reformă a învățământului superior din România trebuie să aibă în vedere și **Directiile Integrate pentru Creștere și Locuri de Muncă** (Guidelines for Growth and Jobs), îndeosebi Directiile nr.7 (D-D), Nr.8 (inovarea), Nr-23 (investiții în capitalul uman) și nr.24 (adaptarea la cerințele de noi competențe) în care se prevăd măsuri necesare privind managementul, autonomia reală, responsabilitatea, capacitatea inovațională, adoptarea sistemelor de învățământ superior la cerințele de noi competențe.

Implementarea Programului Comunității de la Lisabona (Community Lisbon Programme), prin dialog și învățare mutuală mai ales în cadrul Programului de Lucru 2010 pentru Educație și Formare (Education and Training 2010 Work Programme), pe baza sprijinului

¹¹⁶ vezi: European Researchers Abroad (ERA-Link) pilot initiative, <http://www.eurunion.org/legislat/st/eralink.htm>

financiar al statului reprezintă o altă direcție către care aspectele de conținut ale reformei învățământului universitar pro-CDI din România trebuie să-și îndrepte atenția.

5. **Creșterea mobilității** intra și intersectoriale și a celei geografice reprezintă o necesitate stringentă pentru cercetătorii din învățământul superior al României. Potrivit estimărilor unor specialiști UE, proporția cercetătorilor care ar trebui să efectueze stagii de documentare, formare și pregătire sau muncă în comun cu colegi din străinătate cel puțin trei luni ar trebui să se **dubleze**. Potrivit analizelor noastre, toate formele de mobilitate a cercetătorilor ar trebui să constituie un factor de creștere a calității muncii acestora, dar și de progres în carieră.

Faptul că procesul de la Bologna a condus la convergența structurii și duratelor programelor nu va crea condiții per se pentru creșterea mobilității intra universitare. Importantă este **realizarea țintelor cheie** ale reformelor de la Bologna până în 2010, în ceea ce privește:

- sisteme credibile de asigurare a calității, în concordanță cu cele mai bune practici la nivel european;
- curricule flexibile și modernizate, la toate nivelurile care să corespundă nevoilor de pe piața muncii;
- calificările comparabile (ciclul scurt, bacalaureat, masterat, doctorat).

Directiva 2005/36/EC, adoptată în septembrie 2005, cu implementare din octombrie 2007, are menirea de a face recunoașterea calificărilor profesionale mai rapide și mai simple în toate țările membre. Procedurile de evaluare academică trebuie să se desfășoare mai rapid (cel puțin patru luni de la inițierea procedurii de evaluare) și cu rezultate credibile.

6. **Consolidarea inter și transdisciplinarității** în activitățile CDI universitare, ca urmare a noilor evoluții ale domeniilor științifice existente ca și a apariției de noi discipline și domenii ale științei și tehnologiei, necesită concentrarea asupra **cercetării în domenii**, cum ar fi nanotehnologiile, dezvoltarea durabilă, energia verde, care să interfereze într-o măsură și mai mare cu alte domenii complementare ca, de exemplu, științele socio-umane, calificări manageriale și socio-umane. În acest context, se impune o cooperare și mai strânsă între profesori, studenți, cercetători și echipe de cercetători printr-o mobilitate mai mare a persoanelor, a disciplinelor ca și a programelor de cercetare.

Inter și transdisciplinaritatea presupun noi scheme organizatorice și manageriale în universități, metode eficiente de predare, evaluare și finanțare, formarea de cadre de cercetare competitive, programe și planuri de învățământ și cercetare mai flexibile și mai aproape de cerințele practicii și ale pieței forței de muncă și în special ale pieței științei și cercetării științifice, o reconsiderare a organizațiilor profesionale și consiliilor de finanțare din punctul de vedere al modului de aplicare și al criteriilor de repartizare a fondurilor pentru cercetare.

7. Învățarea continuă (lifelong learning) necesită o adaptabilitate mai mare a universităților la schimbare de programe și cursuri utile perfecționării profesionale la orice vârstă. Pe fondul general al necesității unei mai bune concordanțe dintre cererea de forță de muncă pe piața muncii și oferta de absolvenți universitari, o preocupare constantă a învățământului superior va trebui să fie cea a elaborării, structurării și implementării unor programe curriculare care să asigure **formarea de calificări pentru cercetare încă din primul ciclu al studiilor de licență**. Cu alte cuvinte, învățământul superior prin curricule inovative, metode de învățare, programe de calificare și recalificare flexibile, prin acordarea de credite pentru studii prin stimularea la studenți și cercetători a spiritului antreprenorial (entreprenorial mindset) va trebui să contribuie la creșterea gradului de amplotabilitate (employability) a absolvenților.

8. O altă direcție căreia reforma învățământului superior trebuie să-i acorde în viitor o atenție și mai mare, este **compensarea excelenței universitare**, astfel încât aceasta să poată oferi CDI atât

o motivație morală, cât și una financiar materială, și totodată, să reprezinte un mijloc important de atragere și menținere a celor mai buni profesori și cercetători.

Promovarea și premiarea excelenței necesită asigurarea unor proceduri transparente, în conformitate cu Recomandările Comisiei C (2005)576 privind **Carta Europeană pentru Cercetători și Codul de Conduită pentru Recrutarea lor** (European Charter for Researchers and the Code of Conduct for their Recruitment), în condițiile de independență deplină a cercetării și cu atractivitate pentru carieră.

În cadrul unei universități, excelența se realizează, în mod obișnuit, la nivelul facultății, departamentelor sau centrelor de cercetare, mai rare fiind cazurile de universități care ating niveluri de excelență pe o arie foarte largă de domenii. De regulă, politicile universitare de promovare a competiției, mobilității și concentrării resurselor sunt cele care asigură baza excelenței și asigură profesorilor și cercetătorilor un mediu atrăgător și stimulat.

Revizuirea ciclurilor de studii **masterale, doctorale și post-doctorale**, a disciplinelor și metodelor de predare și evaluare, constituie un factor de promovare a excelenței care nu trebuie să fie afectată de lipsă de exigență și superficialitate. Diplomele trebuie să confirme o creștere reală a nivelului de pregătire profesională, necesară practicii nemijlocite și nu un document fără acoperire.

Printre criteriile de excelență universitară, masterală și doctorală se numără: nivelul european de performanță; trans și interdisciplinaritatea; masa critică a finanțării și resurselor umane; oferta de oportunități post-doctorale în carieră din domenii de excelență recunoscute; etc.

9. În condițiile creării societății bazate pe cunoaștere în România, dar nu numai, **intensificarea cooperării dintre universități și societăți în ansamblul său** reprezintă una din sursele principale de identificare atât a problemelor nesoluționate ale cercetării și implicit ale nevoilor sociale din acest punct de vedere, cât și ale nevoilor sociale din acest punct de vedere, cât și de inspirație pentru rezolvări inedite ale unor probleme anterioare sau ale altora mai noi.

Comunicările și dialogul dintre cercetători și societate grupurile de factori implicați (stakeholders) este încă slabă, în forme manageriale, adesea invocându-se de către cercetători lipsa de timp sau ineficiența acestor cooperări.

Comunicarea universității cu publicul, și societatea civilă, cu cel potențial interesat în învățarea permanentă, implică folosirea de mijloace specifice cum ar fi contactele directe, conferințele, întâlniri, dialogul cu diferiți reprezentanți ai societății civile, la nivel regional și local, cu investitori și oameni de afaceri etc. Valoarea adăugată a unei astfel de interacțiuni este în ambele sensuri atât pentru profesori și cercetători cât și pentru public întrucât se reușește prin dialog o mai bună cunoaștere și conjugare dintre preocupările și nevoile ambelor părți.

Concluzii și propuneri cu caracter concret privind reforma sistemului universitar al CDI

1. Îmbunătățirea substanțială a finanțării CDI universitare presupune:

a) multiplicarea surselor și formelor de finanțare din sectorul public și privat, inclusiv din surse externe în paralel cu acordarea unor facilități și stimulente (ajutoare, subvenții, dobânzi preferențiale) în concordanță cu prevederile legale naționale și comunitare în acest domeniu;

b) cofinanțarea, în sensul suportării unor cheltuieli CDI din resursele proprii ale universităților se afirmă ca un factor tot mai important;

c) **atragerea de finanțări din fondurile structurale alocate României în perioada 2007-2013** (îndeosebi la programele sectoriale de creștere economică și competitivitate, de mediu, dezvoltare regională și resurse umane) precum și din fondurile Programului Cadru 7 având în vedere prioritățile și condițiile de accesare ale acestora.

d) schemele de finanțare în cadrul parteneriatelor public-privat, al consorțiilor și al formelor capitalului de risc, start-up-uri, spillovers și spin-offs reprezintă factori adiționali de finanțare pentru CDI universitară.

2. Ținând seama că CDI în învățământul superior creează externalități pozitive care nu întotdeauna se pot cuantifica în termeni monetari este necesară asigurarea **unui regim stimulat**iv pentru **promovarea investițiilor** în acest domeniu inclusiv în cazul parteneriatului universitate-întreprinderi.

3. Îmbunătățirea **principiilor, criteriilor și metodelor de evaluare** a performanțelor CDI universitare necesită adoptarea de **sisteme de evaluare în funcție de obiectivele care se urmăresc**. În acest sens propunem următoarele sisteme:

- **sisteme de evaluare a cercetătorilor diferențiate pe domenii ale științei**, în funcție de particularitățile acestora în vederea promovării în carieră (profesor, conferențiar asistent, CS I, CS II, CS III, cercetător simplu și asistent de cercetare, fără ca stagiile de cercetare obligatorii să mai reprezinte un criteriu eliminator;

- **sisteme de evaluare instituțională** diferențiate în funcție de profilul facultăților și universităților compatibile cu standardele internaționale¹¹⁷;

- sisteme de evaluare a performanțelor CDI universitare la nivel național, aliniat de standardele internaționale în acest domeniu.

Metrica CDI a devenit ea însăși nu numai un instrument de lucru pentru evaluarea performanțelor acestui sector, dar și un domeniu propriu-zis de cercetare care necesită calificări speciale îndeosebi necesare pentru managerii din cercetare.

O atenție specială trebuie acordată îndeosebi **evaluării ex-post** a rezultatelor proiectelor de cercetare complementară la cea ex-ante și ad-interim.

4. Formarea deprinderilor pentru cercetare trebuie să înceapă din **școală și primii ani de studii universitare**, aceasta trebuind să devină un imperativ complementar celui al educației pentru practică și viață, bazat pe tehnologiile informației și comunicării ca și pe transferul rapid și eficient al celor mai recente realizări ale științei și tehnologiei.

În acest context, mai mulți specialiști propun ca universitățile să se clasifice în funcție de intensitatea și performanțele CDI în:

a) **universități cu capacitate înaltă** de CDI ale căror rezultate în domeniu sunt recunoscute pe plan național și internațional;

b) **universități pentru educație și cercetare**;

c) **universități axate pe inovare** și susținerea comunității de afaceri locale și regionale.

5. Îmbunătățirea managementului CDI în universități implică regândirea modului de evaluare periodică a poziției cadrelor didactice din învățământul superior pe criterii strict valorice, de excelență și crearea **unor școli cu tradiție**, bazate pe contribuția personalităților științifice recunoscute în țară și străinătate ca și pe colective puternice de cercetare cu performanțe deosebite.

6. Un rol important în reforma sistemului CDI din învățământul superior revine

Consiliului Național al Cercetării Științifice care are obligații noi în cadrul procesului de implementare a Planului Național PNCDI II și a măsurilor de restructurări și reorganizări în următoarele direcții:

¹¹⁷ Vezi de exemplu European Innovation Scoreboard (EIS) 2003-2006 <http://trandchart.cordis.europa.eu/>; <http://www.proinno-europe.eu/index>; Innovation Statistics for the European Service Sector; IWNO – Metrics web site; Innobarometer.

- adoptarea drept criterii și proceduri de evaluare pentru propunerile de proiecte, ținând seama de standardele și metodologiile internaționale;
- îmbunătățirea activității și structurii comisiilor de lucru și ale CNCSIS potrivit cu cerințele noilor programe și proiecte prevăzute în PNCDI II;
- compatibilizarea domeniilor de specialitate cu practica europeană și restructurarea comisiilor de specialitate;
- introducerea metodei de evaluare peer review on-line și în paneluri de experți, pentru toate categoriile de programe și pentru toate domeniile de specialitate;
- evaluatorii trebuie mai eficient selectați pe o perioadă de trei ani, îmbinând criteriile de profesionalism cu cele de vizibilitate și moralitate și atragerea de experți din străinătate cu discernământul necesar.
- sporirea vizibilității cercetării românești prin selectarea și promovarea revistelor cu factor de impact ridicat aparținând sistemelor de indexare internațională;
- dezvoltarea infrastructurii pentru cercetare în universități inclusiv în procesul pregătirii de masterate și doctorate;
- crearea și dezvoltarea unei tradiții a școlilor naționale de excelență în universități, în jurul personalităților recunoscute în plan național și internațional, ca și a unor echipe de cercetare performante;
- evaluarea cercetării științifice din universități pe cele trei faze ex-ante, ad-interim și ex-post urmărind respectarea criteriului TQM, al performanței și excelenței în cercetare;
- lansarea și promovarea de programe de cercetare inter și transdisciplinare, în cadrul unor rețele naționale și internaționale și cooperarea mai strânsă cu alte instituții de profil (ANCS, Academia Română etc.);
- reorganizarea activităților de cercetare în universități și crearea de centre de cercetare științifică și transfer de cunoștințe și tehnologii spre mediul economic bazate pe diferite scheme și structuri de parteneriate public-privat, privat-privat și public-public.

CAP. V. OPORTUNITATI ȘI RISCURI ÎN CONTEXT EUROPEAN ȘI MONDIAL. EXIGENTE PENTRU UN SISTEM NAȚIONAL AL EDUCAȚIEI PERMANENTE PERFORMANT

Responsabilitatea pentru construirea unui sistem eficient de educație și formare continuă revine statelor, UE având rolul de a sprijini țările membre¹¹⁸ în modernizarea politicilor pentru educație și formare profesională. Sprijinul practic al Comisiei Europene se concretizează în prezent în două programe și anume: a) 'Education and Training 2010' Work Programme, ca parte a Strategiei Lisabona revizuite având ca scop principal facilitarea schimbului de informații, date și exemple de bună practică și b) New Lifelong Learning Programme¹¹⁹, program prin care se urmărește promovarea de noi oportunități educaționale pentru elevi, studenți și profesori și pentru care s-a prevăzut un buget de 7 miliarde euro pentru 7 ani. Trebuie menționat că aceste două programe vin să întregască un pachet mai larg de programe suport pentru dezvoltare prin educație și cultură pentru perioada 2007-2013 „EU Programmes for education and training, youth, culture and citizenship”¹²⁰ care include: The Lifelong Learning Programme, the Youth in Action Programme, the new Culture Programme, a new programme "Citizens for Europe" 2007 – 2013. Fiecare porneste de la obiective clare, de la ținte și bugete bine fundamentate având ca finalitate generală creșterea capacității de adaptare a cetățenilor la provocările actuale în contextul construirii societății cunoașterii. Importanța acestor programe pentru România și capacitatea mare de absorbție a fondurilor alocate pentru 2007 -de exemplu pentru programul Youth in Action capacitatea de absorbție a fost de 94,86% iar pentru programul Lifelong Learning s-au contractat aproape 99% din sumele alocate. Aceasta a permis ca, la cererea Agenției Naționale pentru Programe Comunitare în Domeniul Educației și Formării Profesionale (ANPCDEFP) care gestionează aceste două programe, pentru anul 2008 bugetul să fie majorat cu 18% (față de 10-11% pentru celelalte țări membre), suma pentru acest an ridicându-se la 25,3 milioane euro. Această sumă este apreciată ca insuficientă comparativ cu cererile de finanțare estimate a fi depuse.

Statele, ca responsabile pentru designul sistemului educațional se confruntă **cu două mari provocări**: pe de o parte nevoia de a crea un asemenea sistem care să promoveze competența și performanța și să ofere rezultate competitive la nivel european și mondial, respectiv *un sistem educațional performant, deschis și flexibil*, care să permită permanentă adaptare a oertei educaționale la nevoile mediului economic, social și cultural și, pe de altă parte, *crearea unor instrumente operationale și eficiente de reținere și valorificare în plan local, național a beneficiarilor sistemului educațional, prin oportunități de ocupare eficientă, performanță și dezvoltarea carierei, condiții de viață stimulative și accesul permanent la noi forme de perfecționare și dezvoltare profesională și socială*. Din păcate acestea reprezintă încă un deziderat, mobilitatea persoanelor/absolvenților către cele mai bune oferte de ocupare, împlinire profesională și statut social generează și mențin un permanent dezechilibru între eforturile sistemelor naționale de educație pentru performanță și excelență și capacitatea de reținere și valorificare a potențialului creat și dezvoltat. Permanent, țările cu un nivel mai redus de dezvoltare rămân în deficit. Cea mai mare pierdere, pe termen mediu sau definitivă se înregistrează pentru personalul înalt calificat, mediul de afaceri și/sau rețeaua de CDI neputând atrage și menține acest potențial.

¹¹⁸ **Schools for the 21st century**. Commission staff working paper, SEC(2007)1009, Commission of the European Communities, Brussels, 11.07.07

¹¹⁹ http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/newprog/index_en.html

¹²⁰ http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/newprog/index_en.html

V.1. Provocari pentru realizarea unui pachet educational eficient, suport al promovării educației pe tot parcursul vieții

Este recunoscut de tot mai multi intreprinzatori de succes apreciaza ca oamenii reprezinta inima oricarei afaceri. Cu o forta de munca dinamica, bine pregatita și profund angajata în activitatea ce o desfășoară se creeaza diferenta semnificativa necesara organizatiei pentru a obtine și mentine un nivel inalt de performanta. O firma care investeste în personalul sau pentru a obtine efecte tangibile, prin performantele obtinute poate devine lider în domeniu¹²¹. Similar, la nivelul economiei nationale, capitalul uman se constituie în suportul pentru creșterea competitivitatii si, într-un mediu adecvat, poate genera un effect important/major asupra creșterii economice. În acest context, provocarile în domeniul educației au în vedere aspectele sale calitative, de performanta sub doua aspecte, respectiv de *promovare a excelentei* în paralel cu *asigurarea echitatii în creșterea nivelului general de pregătire*. În acest cadru este necesara performanta în educație pe toate palierele sale, de la pre-scolar până la formarea continua. Avand în vedere nevoia creșterii semnificative a calitatii cunostințelor din trunchiul comun, a competentelor generale solicitate de dezvoltarea economiei bazate pe cunoastere, **reforma de substanta a sistemului educației initiale** devine motorul reconstructiei pe principii de promovare a calitatii a intregului sistem al educației pe tot parcursul vietii. Educația contribuie semnificativ la bunastarea personala și la dezvoltarea societatii. Orice persoana, isi petrece cel puțin noua-zece ani de viata invatand (educația obligatorie) și tot în aceasta perioada se formeaza și personalitatea viitorului om matur. De aceea educația initiala va ramane sursa dobandirii cunostințelor de baza, a competentelor și abilitatilor precum și a normelor și standardelor sociale, a valorilor ce sustin dezvoltarea umana durabila. Scoala și în completare familia contribuie în mod semnificativ la dezvoltarea profilului profesional, moral și civic al indivizilor, ii formeaza pentru viata activa și pentru performanta profesională.

*Invatarea continua devine un mod de viata în societatea moderna iar educația initiala trebuie sa cladeasca **deprinderea și preocuparea pentru permanentă perfecționare***. Educația prin scoala trebuie sa răspundă și exigentelor dezvoltarii unei societati democratice deschise prin **pregătirea tinerilor pentru a invata sa traiasca în societate** (solidaritate, citizenship, democratie participative). dacă prin Strategia Lisabona preocuparea centrala a fost pentru formare profesională si, mai recent, pe reforma învățământului superior, prin Education and Training 2010 work programme se urmareste promovarea unei **educatii comprehensive**. Nevoia rezida din ecartul actual destul de important între cererea mediului economic și social și rezultatele sistemului educației initiale, cu deosebire.

Provocarile viitorului pornesc de la aceste diferente care sunt definite sintetic prin tintele Strategiei Lisabona. Din persepectiva studiului nostru consideram ca semnificative pentru designul viitorului sistem de educație : nivelul de instructie la varsta de 15 ani, reducerea abandonului scolar și îmbunătățirea ratei de absolvire a învățământului secundar. La nivel European, o cincime din copii de 15 ani au o capacitate redusa de a citi, 15% din tinerii de 18-24 de ani abandoneaza scoala și doar 77% din cei de 22 de ani au finalizat învățământul secundar superior¹²².

Competentele și pregătirea profesională reprezinta restrictiile cheie pentru performanta și competitivitate. dacă în present o treime din forta de munca este slab calificata, cererea viitoare a pieței muncii va include o structura a ocuparii în care doar 15% din locurile de munca nou create se vor adresa persoanelor cu pregătire primara și peste 50% celor inalt calificati. Este evident în

¹²¹ **William D. Green**, Chairman & CEO, Accenture, Skills for the Future, <https://www.accenture.com/NR/rdonlyres/2EE74933-2694-4FDD-A53C-EED8E6E5ECBA/0/SkillsfortheFuture.pdf>

¹²² Progress towards the Lisbon objectives in Education and Training SEC (2006) 639

aceste conditii ca și cei cu slaba pregătire vor avea o paleta de cunostințe și deprinderi adaptata societatii moderne, capabila sa utilizeze serviciile ITC și sa fie ocupati în activitati noi generate de dezvoltarea societati cunoasterii.

O alta restrictie ce trebuie atenuata ca impact asupra rezultatelor educației o reprezinta particularitatile educaționale generate de diferentele de gen în ceea ce privește profilul profesional – de exemplu, prin traditie se considera ca fetele performeaza mai slab în științe le exacte și mai mult în cele umaniste, exista profesii și locuri de munca “specifice” etc. Desi se mentin încă mari disparitati în acest domeniu este de mentionat reducerea treptata pentru o gama tot mai mare de profesii a barierei de gen

Cea mai mare problema care ramane pentru obtinerea performantei în educație, cu deosebire în cea initiala este data se **adaptabilitatea redusa/lenta a curriculumului și a metodelor de predare la schimbarile rapide din economia globala și slaba preocupare pentru formarea pentru viata în conditiile generate de aceste schimbari.**

Slabiciunile actuale ale sistemelor de educație și de CDI din spatial UE devin deopotriva provocari ale viitorului. La acestea se adauga o suma de factori de ajustare a caror influenta se va mentine și chiar va creste pe termen mediu și lung. Acesti factori sunt atât restrictii de intrare pentru sistemul educației permanente cât și efecte ale acestuia

Dintre cei cu caracter general, care afecteaza atât sistemul educației cât și pe cel al promovarii activitatii CDI și al utilizarii rezultatelor acesteia enumeram:

- imbatranirea demografica, cu efecte asupra capacitatii de reînnoire a ofertei de forta de munca, cu deosebire pentru noile locuri de munca create. în plus, creșterea ratei de dependenta economica va stimula cautarea de solutii bazate pe mobilitate teritoriala si/sau schimbarea profesiei, pentru promovarea politicilor educaționale specifice imbatranirii active.
- ritmul incetinit al creșterii productivitatii muncii, ceea ce accentueaza decalajele pe tari și zone geografice. Doar în domeniu ITC s-au inregistrat creșteri ale productivitatii muncii însă în acest domeniu sunt probleme de capitalizarea a aplicatiilor specifice.
- slaba capacitate de ocupare eficienta, stimulativa pentru personalul înalt calificat și de excelenta, a celui din domeniile CDI de varf și mentinerea fluxurilor de brain drain și brain shopping de la est spre vest, de la sud spre nord, din Europa spre SUA, Canada.
- structura sistemului de productie este slab flexibila, ritmul reînnoirilor și al schimbarilor structurale pe domenii de activitate fiind mult incetinit fata de dinamica progresului tehnologic.

Ca factori specifici ai sistemului educației mentionam:

- creșterea diferentelor între cererea de competente, abilitati și profesii a economiei cunoasterii și oferta sistemului educației. Deficitul de competente va creste la nivel UE de la 8.1% din total cerere în 2005 la 15.8% în 2008 (cca jumătate de million de persoane);
- oferta de personal de cercetare este în declin, Europa pierzand competitivitatea în acest domeniu, în special în ceea ce privește cercetatorii în domeniile tehnologice și ingineresti. De asemenea spiritul antreprenorial în domeniu este slab dezvoltat.
- Educația universitară este slab performanta, în primele 50 de universități ale lumii Europa, inclusiv Elvetia, numarand doar noua.

Ca slabiciuni ale sistemelor de educație europene¹²³ sunt identificate următoarele:

- a) uniformitate, insularitate și egalitarism;

¹²³ Boris Cizelj –The Dramatic Implications of Lisbon Agenda for Professional Competence Building. CLAIU International Seminar Brussels

- b) reglementare excesiva, lipsa de flexibilitate
- c) progrese lente în domeniul educației permanente și e-learning
- d) comunicare slabă cu mediul, în special cu comunitatea de afaceri

Cu asemenea probleme se confruntă și sistemul românesc de educație și în plus, este de menționat bulversarea produsă de dese schimbări legislative și de aplicarea trunchiată și/sau fără pregătire a diferitelor componente de reformă.

V.2. Noi dimensiuni ale calitatii educației permanente. Coordonate pentru modelul românesc

Importanța sistemului educației permanente pentru atingerea obiectivelor Strategiei Lisabona a fost reiterată de Consiliul European prin sublinierea rolului acestuia în menținerea și creșterea pe termen mediu și lung a competitivității economice și ca factor de coeziune socială. Ultimele rapoarte privind ocuparea au reiterat importanța educației. Joint Employment Reports pentru 2006/2007 subliniază importanța investiției în capitalul uman prin educație și formare profesională, prin dobândirea de noi cunoștințe și competențe, prin creșterea importanței educației permanente în programele naționale de reformă. Se subliniază nevoia reducerii incidentei abandonului școlar, necesitatea reducerii inechităților și centrarea educației pe politici pe termen lung și pe promovarea “culturii evaluării”, ca modalitate de creștere a calitatii educației.

Educația astăzi înseamnă a pregăti pentru mobilitate în ocupare și pentru performanță și excelență în activitate. Pentru aceasta școala nu trebuie să rămână statică, ci să anticipeze și să promoveze oferta adecvată cererii de mâine. Piața educației va trebui să devină motorul sustinerii creșterii economice și progresului social. Provocarile ce stau în fața sistemului educației permanente se pot sintetiza cel puțin în următoarele:

a) în sfera dobândirii competențelor cheie pentru toți, crearea unui corp comun de **cunoștințe care să permită adaptarea** la complexitatea crescândă a lumii contemporane prin creativitate, abilitate de a gândi la dezvoltarea carierei nu numai pe verticală dar și lateral, dobândirea de cunoștințe transversale, flexibilitate și adaptabilitate. În societatea viitorului este tot mai puțin probabilă relația un loc de muncă/ un domeniu de activitate - o carieră și se poate estima în tot mai mică măsură nevoia de cunoștințe și competențe a individului la vârsta adultă. Cadrul European al Competențelor de bază (European Framework of Key Competences)¹²⁴. Are în vedere cunoștințe, deprinderi și atitudini care să permită realizarea personală, incluziunea socială, implicarea activă în societate și ocuparea. Include, pe lângă competențele clasice, tradiționale (precum cunoașterea limbii materne, a limbilor străine, cunoștințe de bază în matematică și științe, competențe digitale) și competențe transversale precum a învăța să înveți, competențe sociale și civice, inițiativă și atitudine antreprenorială, competențe culturale. Aceasta presupune redefinirea curriculumului dar nu prin input-uri ci prin rezultatele așteptate, respective prin bagajul de cunoștințe și atitudini pe care trebuie să-l dobândească fiecare elev în diferitele etape ale educației. Aceasta presupune reorganizarea sistemului de învățare, de la acumulare pasivă la participare și (auto)educare, în și în afara școlii

b) **pregătirea indivizilor pentru educația continuă, pentru adaptare rapidă, ca bază a succesului personal în societatea cunoașterii.** Absolvirea învățământului obligatoriu trebuie să asigure nu doar competențele necesare pentru a intra pe piața muncii ci și motivația de a continua

¹²⁴ Se referă la solicitarea Consiliului European din anul 2000 de la Lisabona prin care se urmărește identificarea și definirea acelor competențe necesare fiecărui cetățean pentru o viață de succes în societatea bazată pe cunoștințe. http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf

perfecționarea personală de-a lungul vieții active. Pentru rearea acestei motivații încă din timpul școlii sunt necesare schimbări esențiale în practica educațională, o îmbinare, o balansare a metodelor tradiționale de transmitere de cunoștințe cu cele de învățare autonomă, de participare/colaborare a elevului și profesorului la procesul învățării – construcție/creare de cunoștințe și dobândire de deprinderi și competențe.

c) îmbunătățirea **zestrei educaționale de cunoscute pentru a contribui la creșterea economică sustenabilă**. Cererea de competențe se axează pe două direcții. Prima se referă la permanentă actualizare și perfecționare a pregătirii profesionale pentru a face față cerințelor progresului tehnologic, iar a doua are în vedere creșterea internaționalizării pietelor și dezvoltarea de noi modalități de organizare a companiilor (flat hierarchies) ceea ce înseamnă competențe sociale, de comunicare, antreprenoriale și culturale care să permită adaptarea indivizilor la schimbările mediului economic, social și cultural. Bagajul de cunoștințe acumulat în perioada învățământului obligatoriu are un impact direct asupra cererii ulterioare pentru formare continuă și asupra veniturilor din muncă¹²⁵.

d) **educație pentru a face față provocărilor din societate**. Evoluțiile recente din mediul social au schimbat tipologia educației inițiale în sensul diversificării modalităților de atenuare a inechităților în educație și formare profesională. În funcție de realitățile sociale cu care se confruntă (populație migranță, particularități culturale ale unor etnii, diversitate culturală, grup semnificativ de persoane cu nevoi speciale, sau de copii provenind din familii monoparentale sau din familii cu probleme – alcoolism, droguri, SIDA- , diversitate lingvistică, atitudini diferite față de școală, sărăcie, etc), o unitate de învățământ poate promova politici educaționale specifice, însă dacă acestea nu se cupleză cu programele regionale/nationale, cu reformele economice și sociale vor avea un impact limitat atât ca timp cât și ca spațiu. Inechitățile în educație și formare profesională generează costuri indirecte semnificative (costuri ascunse). Aceste costuri pot fi reduse prin dezvoltarea de programe educaționale integratoare, care să permită accesul la educație și performanțe pentru toate categoriile de persoane. Performanțele în educație depind în mare măsură de particularitățile sociale și culturale ale indivizilor, de capacitatea de integrare în comunitate și de nivelul de trai al gospodăriilor din care fac parte. În general, copiii din medii sociale cu probleme sunt predispuși la abandon școlar și au o performanță mai redusă. Provocarea școlii este de a asigura menținerea acestora în școală și de a-i motiva pentru pregătire, de a promova chitanța în educație

e) **promovarea educației inclusive, ca suport pentru asigurarea egalității de oportunități pentru toți**. Se porneste de la principiul potrivit căruia școala trebuie să ofere sisteme educaționale flexibile, adaptate nevoilor particulare ale indivizilor, folosind practici de învățare, sisteme de monitorizare, planificare și evaluare personalizate dar care să permită deopotrivă educația persoanelor cu probleme speciale dar și a celor superdotați și a talentelor.

f) **pregătirea tinerilor pentru cetățenie activă**. Școala trebuie să pregătească tinerii pentru a se integra în comunitate, pentru a acționa responsabil pentru dezvoltarea comunității din care fac parte, pentru a fi cetățeni activi și a participa la democrația reprezentativă. Există preocupări pentru formarea unei culturi a democrației în școli care să includă elevii, părinții și profesorii, pentru crearea unui climat de încredere și responsabilitate în școală¹²⁶.

g) **cadrele didactice se constituie în factorii de promovare a schimbării în școli**. Responsabilitatea profesorilor nu este doar de a transmite cunoștințe elevilor ci și de a lucra

¹²⁵ pentru detalii : Currie and Thomas Early test scores, school quality and SES: Longrun effects on wages and employment outcomes. Research in Labor Economics 20 (2001) and Murnane et al. The growing importance of cognitive skills in wage determination". The Review of Economics and Statistics 77 (1995)

¹²⁶ Consiliul European a proclamat anul 2005 European Year of Citizenship through Education. Council of Europe 'Democracy in Schools', http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/AspectsCitizenship/DemocracySchool_en.asp

împreună cu ei în grupuri tot mai eterogene (ca rasă, religie, sex, abilități etc). Aceștia trebuie să cunoască noile tehnologii, să le folosească în procesul educațional, să dezvolte programe personalizate care să motiveze elevii pentru învățare continuă, să-și asume responsabilități manageriale în procesul de dezvoltare a autonomiei unităților școlare. De asemenea aceștia trebuie să facă față schimbărilor de mediu din școli – agresivitate asupra profesorilor, violență asupra elevilor decât elevi sau persoane din afara școlii etc

h) dezvoltarea parteneriatului în promovarea educației, colaborarea dintre școală și alți stakeholderi din sistemul public sau privat, dezvoltarea legăturilor dintre școală și firmă, dintre școală și comunitate. În acest fel școala se apropie mai mult de realitățile vieții economice și sociale iar curriculumul se poate adapta cererii, se pot dezvolta programe educaționale comune cu firme, asociații, comunități de afaceri, centre culturale etc Implicarea școlii în promovarea educației permanente, prin centre speciale și cursuri destinate adulților.

Prin urmare, performanța în educația permanentă înseamnă pregătirea capitalului uman pentru a face față provocărilor viitorului și presupune reforme de substanță la nivel organizational, al conținutului curriculumului, al metodelor de predare, al politicilor educaționale, al calității și competențelor corpului profesoral, al sistemelor de cooperare inter instituțională între stakeholderi, al sistemelor de finanțare a educației permanente. Dacă pentru individ provocarea constă în motivarea sa și formarea deprinderilor pentru educație continuă, pe tot parcursul vieții, pentru școală, instituțiile de învățământ și formare continuă și sistemele de educație principală provocare o constituie apropierea ofertei acestora de cerințele pieței muncii și ale mediului socio-cultural.

Educația inițială se dezvoltă în simbioză perfectă cu formarea adulților și împreună creează un sistem coerent și flexibil de oferte educaționale, creează oportunități pentru învățare, perfecționare continuă pentru toți. Educația primară și secundară vine să răspundă cererii de cunoștințe, competențe și deprinderi de bază, fundamentale și să asigure tranziția spre educația terțiară și spre piața muncii calificărilor de nivel scăzut și mediu. Important este să se creeze cadrul "hard" al formării profesionale, prin dezvoltarea de sisteme de învățare aplicativă. Educația universitară este mai aproape de cererea pieței muncii pentru personal cu calificare înaltă, specialiști, cercetători. Are ca responsabilitate apropierea de cererea de cunoștințe și competențe de varf, pe cererea sistemului productiv și totodată, în plan individual, dezvoltarea capacității antreprenoriale față de propriile performanțe educaționale, deprinderi practice și abilități de creare și utilizare a rezultatelor și serviciilor de CDI. Legătura cu sectorul privat poate fi mai puternică, recrutarea (anticipată, încă din perioada studiilor) de forță de muncă calificată fiind canalul principal de asigurare a tranziției de la școală la muncă. Dacă prima preocupare a firmelor este de a atrage de pe piața muncii personal cu profil profesional și nivel de calificare și competențe cât mai apropiate de conținutul locurilor de muncă vacante, formarea continuă a personalului rămâne o adevărată provocare. Oferta redusă de forță de muncă adecvată cererii specifice a întreprinderii generează inevitabil cerere pentru formare continuă, la locul de muncă sau în unități de educație sau formare continuă, cu suportarea totală sau parțială a costurilor suplimentare pentru educație. Investiția în capitalul uman, deși tot mai costisitoare se dovedește și cea mai profitabilă sub aspectul valorii adăugate suplimentare create după fiecare etapă de formare continuă. Rezultatele educației sunt vizibile și se potentează pe termen mediu și lung. De aici și atracția relativ redusă a agenților economici pentru formarea continuă a salariaților, pentru actualizarea cunoștințelor și/sau reconversie profesională. Însă avantajele competitive din utilizarea unei forțe de muncă adecvate și performante sunt tot mai importante și durabile, ceea ce induce creșterea preocupărilor agenților economici pentru acilitarea prin variate forme a perfecționării profesionale și mai cu seamă a actualizării cunoștințelor.

Un răspuns performant la provocările societății bazate pe cunoaștere poate fi dat de un sistem de educație universitară flexibil și de calitate. Calitatea educației și performanța sistemelor educaționale devin o preocupare tot mai importantă atât pentru instituțiile statului cu

responsabilitati în domeniu cât și pentru partenerii sociali și ai societatii civile. în lumina procesului Bologna, definirea și masurarea calitatii în învățământului superior presupune crearea unor instrumente moderne de masurare, de evaluare. După crearea în 2003-2005 a standardelor europene și după definirea liniilor directoare (Standards and Guidelines for Quality Assurance în the European Higher Education Area), în 2007 a fost creat Registrului European pentru Asigurarea Calitatii în învățământul Superior (European Quality Assurance Register for Higher Education). "Registrul este o veriga importanta în lantul instrumentelor de comunicare necesare pentru a face învățământul superior european mult mai transparent și mai atractiv atât pentru cetatenii nostri, cât și pentru studenții și elevii de pe alte continente" (Jan Fiegel, 2007)¹²⁷. Scopul acestui instrument este de a asigura transparenta informatiilor privind calitatea activitatii agentilor pentru asigurarea calitatii, de a servi intereselor stakeholderilor (instituții de învățământ, studenți, agentii de asigurare a calitatii, angajatori), de a asigura standarde comparabile în contextual pastrarii diversitatii institutionale la nivel national. Prin utilizarea de asemenea instrumente se poate asigura și certifica performanta în educație și crearea ariei europene a învățământului superior

V.3. Cerințe pentru un model educational coerent și performant la nivel national

Dinamica schimbarilor în plan economic și social determina reformarea sistemelor suport, inclusiv cel al educației. Pentru constructia unui sistem educational performant este necesar, pe de o parte, *a identifica nevoia de actiuni în domeniul educației nationale care sa permita atingerea calitatii în educație* și, pe de alta parte, de a identifica *posibilitatile de sprijin din partea UE pentru modernizarea sistemelor nationale de educație*.

În România, procesul de reforma a educației permanente continua și totodata apar și primele rezultate ale functionarii sub-sistemelor recent implementate – reforma învățământului preuniversitar, introducerea schemei Bologna în învățământul superior. în paralel, s-a lansat un nou pachet legislativ al educației nationale (privind invatamintul preuniversitar, cel universitar și statutul profesorilor), ce a fost supus dezbaterei publice. Acest nou pachet, aduce schimbari semnificative în arhitectura sistemului educației initiale, între care mentionam:

- introducerea obligativitatii învățământului prescolar de la 3 ani și creșterea duratei învățământului obligatoriu de la 10 la 13 ani;
- schimbarea structurii ciclurilor: prescolar (3-6 ani), anul pregatitor, învățământul primar (clasele I-IV), prelungirea ciclului gimnazial până la clasa a IX inclusive, reducerea ciclului liceal la 3 ani, până în clasa a XII-a.
- reducerea numarului de ore de scoala pe saptamana
- creșterea autonomiei unitatilor școlare în angajarea profesorilor și finantarea în functie de numarul de elevi. Finantarea universităților va fi facuta pe ciclu de studii și pe student
- sprijinirea participarii la învățământul superior prin crearea unei Agentii de credite pentru acordarea de sprijin financiar studenților cu posibilitati materiale limitate
- promovarea creșterii calitatii managementului în instituțiile școlare prin obligativitatea directorilor de școli de a absolvi cursuri de mamagement educational

Pachetul de legi a fost criticat datorita lipsei de coerenta și a caracterului incomplet al acestuia. Dar prima și cea mai importanta critica este aceea ca se fac modificari legislative la fiecare schimbare a ministrului si/sau la fiecare legislatura, ceea ce nu poate asigura coerenta sistemului și functionalitate în conditii de normalitate și cu atât mai puțin performanta.

¹²⁷ http://www.euractiv.ro/uniunea-europeana/articles%7CdisplayArticle/articleID_12727/UE-a-lansat-un-nou-instrument-pentru-asigurarea-calitatii-in-invatamantul-superior.html

Ca raspuns la pachetul legilor educației, presedintele Romaniei a propus și s-a semnat **Pactul național pentru Educație**. Motivatia acestui pact porneste de la slabele performante ale reformei educației de până în prezent și de la nevoia reducerii treptate a riscurilor asociate mentinerii decalajelor în performantele sistemului de educație și de cercetare fata de cele înregistrate în tarile UE. Reforma educației, ca și alte legi din domeniul social (a pensiilor, a sanatatii etc) se poate realiza pe o perioada ce excede unui mandat electoral. În plus este nevoie atât de coerenta în sistem dar și în relatie cu alte componente de reforma în plan economic și social.

Pactul pentru educație are în vedere atingerea unor obiective la orizontul anului 2013 care sa permita scolii romanesti integrarea eficienta în Aria europeana a educației. Prin pactul pentru educație se urmareste:

- modernizarea sistemului și a instituțiilor de educație, corespunzator exigentelor la nivel European și a cerințelor economiei bazate pe cunoastere. În acest context se urmareste o reforma curriculara profunda prin orientarea spre dobandirea competentelor cheie clar determinate pe cicluri și ani de studiu;
- transformarea educației timpurii în bun public, promovarea învățământului obligatoriu de 10 ani și garantarea accesului la educația gratuita până la absolvirea liceului;
- creșterea alocatiilor financiare la 6% din PIB pentru educație și 1% pentru cercetare, finantarea facandu-se pe obiective, în functie de rezultate și indicatori de performanta clari, coerenti și specifici fiecarui nivel/forma de educație.
- descentralizarea comprehensiva – financiara, curriculara și de resurse umane-, adaptarea curriculumului la nevoile specifice dezvoltarii personale, la cerințele pieței muncii și ale fiecărei comunitati, pe principiul subsidiaritatii.
- adoptarea principiului finantarii pe elev în învățământul preuniversitar și a finantarii multianuale pe proiecte, programe și cicluri de pregătire în învățământul superior; în acest context se pune accentual pe performanta în rezultate în învățământul preuniversitar și pe specializarea (pe studii de licenta, pe studii de licenta și masterat, pe studii doctorale și cercetare) și ierarhizarea universităților.
- adoptarea Cartei drepturilor și libertatilor în educație care sa garanteze accesul la educație de calitate
- Definirea ariilor prioritare în educație și reducerea inechitatilor și diferentelor în accesul la educație între rural și urban, pe categorii sociale de cetateni
- Definirea educației permanente ca baza a sistemului educational din Româniași creșterea gradului de cuprindere la 12% din forta de munca activa, până în anul 2013.

Consideram ca nici pachetul legislativ și nici Pactul național pentru educație nu rezolva problema nevoii de reforma în sistemul educației permanente în România. Pactul național pentru educație poate fi punctul de pornire, cadrul general al **reconstructiei sistemului de educație în România, care sa fie completat cu legile specifice fiecărei forme de educație – educație initiala (cu componentele sale), educația adulților, în contextual incadrării în prioritatile dezvoltarii educației la nivel european**. De asemenea este necesara asigurarea unei **coerente** în interiorul sistemului reconstruit atât sub aspect legislativ, dar și al dezvoltarii institutionale și al functionalitatii. Trebuie pornit, pe de o parte, de la *idea armonizării cererii pieței muncii cu oferta sistemului de educație* și, pe de alta parte, de la *crearea unei retele functionale între educație, cercetare și comunitatea de afaceri pentru definirea clara a cunostințelor, competentelor și abilitatilor cerute de mediul economic și social*. **Flexibilitatea ofertei educationale trebuie sa se cupleze cu cererea prezenta și sa anticipeze nevoile de educație pe termen mediu**. Se va crea Cadrul național al calificarilor și se va contura Strategia Nationala în domeniul educației și cercetării. Nici orizontul de 5 ani (propus prin Pact) nu este, în opinia

noastră, suficient pentru crearea și testarea eficienței noului sistem al educației naționale. Mai mult decât modernizarea sistemului românesc de educație și cercetare, de care se vorbea la semnarea pactului **este nevoie de un nou design și o nouă atitudine în promovarea educației permanente în România**. Formarea unei noi culturi a educației și participarea activă a stakeholderilor la implementarea unui nou sistem pot asigura eficiența implementării sistemului național al educației permanente. Iar acest sistem trebuie să fie capabil să se plieze permanent pe cerererea de competențe și cunoștințe a mediului de afaceri și pe cerințele de progres social și cultural, în comunități tot mai diversificate (socio-cultural și sub aspectul problemelor cu care se confruntă). Accesul larg la educație se cere cuplat cu promovarea echității în educație și cu valorificarea și stimularea dezvoltării performanțelor – a talentelor și a celor superdotați. Pentru ca sistemul național de educație să-și dovedească eficiența la nivel național trebuie create instrumente și politici adecvate nu numai pentru formarea acestora dar și pentru ocuparea și apoi stimularea rămânării lor prin crearea de oportunități pentru dezvoltarea carierei, confort material, poziție în societate și dezvoltare culturală. Fără această capacitate, orice performanță a sistemului educației naționale se va valorifica prin mobilitate, în detrimentul contribuției la creșterea competitivității economiei naționale și la dezvoltarea economiei bazate pe cunoaștere.

Anexa nr. 1

Stocul de învățământ, speranța de viață școlară, proporția tinerilor în total populație pe grupe de vârste, proiecții ale evoluției populației tinere în 2010 și 2015, în UE

Nr. crt.	Țara	Stocul de învăț. ^{a)} (2000)	Speranța de viață școlară ^{b)} 2001/2	Proporția tinerilor în total populație, pe grupe de vârstă, 2000			Proiecții ale evoluției populației tinere, în 2010 și 2015 pe grupe de vârstă, date de 2000 %			
				0-9 ani	10-19 ani	20-29 ani	2010		2015	
							5-9	10-14	5-9	10-14
1	UE 25	...	17,4	...	...	...	-7,9	-10,9	-8,9	-12,0
2	Belgia ^{c)}	9,3	19,2	11,4	11,9	12,7	-6,4	-1,6	-9,4	-3,0
3	Danemarca	9,7	18,0	12,8	11,2	12,9	-31	16,5	-3,7	11,9
4	Germania ^{d)}	10,2	17,1	9,6	11,3	11,5	-12,2	-13,5	-15,5	-18,9
5	Grecia	8,7	16,3	...	11,5	15,2	-7,0	-13,3	-2,7	-12,2
6	Spania	7,3	17,3	9,5	11,0	16,1	14,1	-3,8	19,8	4,7
7	Franța	7,9	16,6	12,3	13,0	13,1	5,6	-3,8	1,8	1,5
8	Islanda	9,4	16,6	13,9	15,4	16,3	13,7	-4,5	21,9	4,1
9	Italia	7,2	16,6	9,3	10,1	13,4	0,8	-1,9	-0,8	1,0
10	Luxemburg	...	-14,3	12,9	11,7	12,8	0,2	17,6	-0,8	15,6
11	Olanda	9,4	17,2	12,4	12,0	12,7	2,6	4,5	-4,7	8,4
12	Austria	8,4	16,0	10,8	11,9	12,5	-15,6	-5,8	-17,5	-12,0
13	Portugalia	5,9	16,9	10,4	11,9	15,4	4,1	-5,9	6,0	-2,1
14	Finlanda	10,0	19,2	11,7	12,6	12,3	-13,3	-4,3	-12,8	-8,8
15	Suedia	11,4	19,8	11,4	12,6	12,3	-18,21	-12,7	-12,4	-9,8
16	Regatul Unit ^{e)}	9,4	20,1	12,4	12,7	12,9	-12,9	-7,1	-12,4	-12,3
17	Bulgaria	9,5	14,6	8,7	13,0	14,5	-26,3	-39,2	-30	-39,1
18	Cehia	9,5	16,3	9,6	12,9	16,6	-23,9	-30,0	-23,9	-29,3
19	Estonia	...	17,5	9,6	15,3	14,0	-21,3	-43,2	-17,3	-40,7
20	Cipru	9,2	13,7	13,8	15,6	14,7	-25,2	-13,2	-25,1	-25,2
21	Letonia	...	16,6	9,1	15,4	13,8	-30,7	-49,2	-24,3	-46,8
22	Lituania	...	16,8	11,2	15,6	13,6	-36,8	-32,7	-36,7	-44,1
23	Ungaria	9,1	16,8	10,2	12,5	15,7	-19,9	-19,7	-20,2	-24,0
24	Malta	...	14,3	12,0	14,5	14,7	-19,0	-12,7	-11,4	-20,0
25	Polonia	9,8	17,0	11,0	15,8	16,0	-29,5	-31,6	-31,2	-40,2
26	România ^{d)}	9,5	14,6	10,4	14,8	16,0	-16,7	-36,7	-16,4	-39,7
27	Slovenia ^{d)}	7,1	17,2	9,4	12,6	15,0	-12,6	-84,9	-13,8	-27,0
28	Slovacia	9,3	15,0	11,3	15,7	17,0	-29,7	-29,3	-31,0	-37,4
29	Canada	11,6	...	...	...	...	...	...	...	...
30	SUA	12,0	...	...	...	...	...	...	...	...
31	Japonia	9,5	...	...	...	...	...	...	...	...
32	Coreea	10,8	...	...	...	...	...	...	...	...

^{a)} nr. de ani de școală pe persoană.

^{b)} calculată pentru copii în vârstă de 5 ani (ISCED 0 –6).

^{c)} Belgia fără instituțiile private.

^{d)} Germania, România și Slovenia, programele de educație terțiară în cercetare avansată excluse (ISCED 0-6).

^{e)} Populația se referă la anul 2001.

Sursa: Human Development Report (2001), Making New Technologies Work for Human Development, UNDP, Oxford University Press, New-York; Ec., Eurydice Eurostat, Kay Data on Education in Europe (2005) Bruxelles, Luxembourg, pg.33.

Anexa nr. 2.

Stocul de învățământ al populației în vârstă de 15 ani și peste în țările membre UE și unele țări selectate, 1980, 1990, 2000

- nr. de ani de școală/persoană

Nr. crt.	Țara	1980	1990	2000	200/1980 (%)
1	Belgia	8,2	8,9	9,3	113
2	Danemarca	9,0	9,6	9,7	1078
3	Germania	...	9,9	10,2	...
4	Grecia	7,0	8,0	8,7	124,3
5	Spania	6,0	6,4	7,3	121,7
6	Franța	6,7	7,0	7,9	1179
7	Irlanda	7,5	8,8	9,4	125,3
8	Italia	5,9	6,5	7,2	122,0
9	Luxemburg	...	...	...	...
10	Olanda	8,2	8,8	9,4	114,6
11	Austria	7,3	7,8	8,4	115,1
12	Portugalia	3,8	4,9	5,9	155,3
13	Finlanda	7,2	9,4	10,0	138,8
14	Suedia	9,7	9,5	11,4	117,5
15	Regatul Unit	8,3	8,8	9,4	113,3
16	Bulgaria	7,3	9,2	9,5	130,1
17	Cehia	...	9,2	9,5	...
18	Estonia	...	9,0	...	...
19	Cipru	6,5	8,7	9,2	141,5
20	Letonia	...	9,5	...	...
21	Lituania	...	9,4	...	...
22	Ungaria	9,1	8,9	9,1	...
23	Malta	...	...	...	...
24	Polonia	8,8	9,5	9,8	111,4
25	România	7,8	9,5	9,5	121,8
26	Slovenia	...	6,6	7,1	...
27	Slovacia	...	8,9	9,3	...
28	Canada	10,3	11,0	11,6	112,7
29	SUA	11,9	11,7	12,0	100,8
30	Japonia	8,5	9,0	9,5	111,8
31	Coreea	7,9	9,9	10,8	136,7

Sursa: **Human Development Report 2001, UNDP, Making New Technologies Work for Human Development, Oxford University Press.**

Linii directoare integrate ale creșterii și ocupării

I Linii directoare macroeconomice

1. Garantarea stabilității economice
2. Asigurarea perenității economiei
3. Favorizarea alocării eficiente a resurselor
4. Întărirea coerenței politicilor macroeconomice și sociale
5. Supravegherea evoluției salariilor astfel încât acestea să contribuie la stabilitatea macroeconomică și la creșterea economică
6. Contribuția la dinamicul și buna funcționare a UEM

II Linii directoare microeconomice

7. Dezvoltarea și aprofundarea pieței interne
8. Asigurarea deschiderii piețelor și a competitivității
9. Un mediu mai atractiv al întreprinderilor
10. Încurajarea culturii antreprenoriale și crearea unui mediu favorabil IMM
11. Extinderea și ameliorarea infrastructurii europene și terminarea proiectelor transfrontaliere aprobate
12. Creșterea și ameliorarea investițiilor în cercetare-dezvoltare
13. Facilitarea inovației și adoptarea TIC^{lui}
14. Încurajarea utilizării durabile a resurselor și întărirea sinergiei între protecția mediului și creștere
15. Crearea unei baze industriale solide

III Linii directoare privind ocuparea

16. Aplicarea unei politici de ocupare vizând atingerea ocupării depline, ameliorarea calității și a productivității, întărirea coeziunii sociale și teritoriale;
17. Favorizarea unei abordări a muncii fondate pe ciclul de viață privind munca
18. Crearea de piețe ale muncii care favorizează inserția solicitanților de locuri de muncă și a persoanelor defavorizate
19. Îmbunătățirea răspunsului la nevoile pieței muncii
20. Favorizarea flexibilității prin concilierea securității locului de muncă și reducerea segmentării pieței muncii
21. A veghea ca evoluția salariilor și a celorlalte costuri cu munca să fie favorabile ocupării
22. Creșterea și ameliorarea investiției în capitalul uman
23. Adoptarea sistemelor de educație și formarea nevoilor în materie de competențe.

Sursa: Décision du Conseil relative aux lignes directrices pour les politiques de l'emploi d'Etat membre (en application de l'article 128 du traité CE; COM (2005) 141 final, p.10.

Anexa nr. 4.

Mesaje cheie ale învățării pe tot parcursul vieții

1. Noi competențe și întreprinderi de bază pentru toți: garantarea accesului general și permanent la învățare în scopul formării, îmbogățirii și perfecționării pachetului de cunoștințe teoretice și deprinderi practice, care pun baza unei cariere/ calificări, facilitând integrarea într-o activitate în societatea cognitivă. Evident portofoliul de cunoștințe și deprinderi de bază este în continuă mișcare, se îmbogățește cu unele noi, în timp ce cele tradiționale ca pondere își reduc importanța.

2. Investiții mai ample în resursele umane: creșterea apreciabilă a dimensiunii investiției în dezvoltarea resurselor umane pentru a acorda importanța ce i se cuvine celui mai important capital al Europei .

3. Inovația în predare și învățare: focalizarea pe calitatea învățării, concomitent cu centrarea acesteia pe elev, metodologii mai eficiente de predare, motivare, noi tipuri de relații între profesor și elev, învățare activă, etc.

4. Evaluarea, certificarea și recunoașterea studiilor și calificărilor .”Într-o Europă integrată, atât piața muncii liberalizată/deschisă, cât și dreptul cetățenilor la libera circulație, la a trăi, a studia, a se instrui și muncii în toate statele membre impun ca deprinderile, cunoștințele și calificările să fie apreciate cu mai multă rigoare și promptitudine și mai util „portabile” în cadrul Uniunii” (p.44).

5. Regândirea orientării și consilierii profesionale: astfel încât acestea să garanteze, pentru fiecare persoană, accesul facil și permanent la informații pertinente privind locurile de muncă, ca număr, calitate, modalități de ocupare în interiorul UE (Rețeaua ENRES).

6. Învățarea mai aproape de casă „aducerea învățării – prin mijloacele tehnologiei învățării mai aproape de beneficiar, în comunitățile din care aceștia trăiesc, ceea ce creează responsabilități pentru autoritățile locale și în de muncă și viață, inclusiv familială pentru beneficiar.

Sursa: EC (2000) A Memorandum on Lifelong Learning, Bruxelles.

Caracteristici de definire a nivelurilor cuprinse în CADRUL EUROPEAN al CALIFICĂRILOR (EQF)

Fiecare dintre cele 8 niveluri este definit printr-o serie de caracteristici care indică rezultatele învățării aferente calificărilor la nivelul respectiv în cadrul oricărui sistem de calificări			
Calificare	Cunoștințe	Abilități	Competență
	<i>În cadrul european al calificărilor (EQF), cunoștințele sunt descrise ca teoretice și reale (faptice)</i>	<i>În EQF, abilitățile sunt descrise ca cognitive (utilizarea gândirii logice, intuitive și creative) și reale (implicând dexteritate manuală și utilizarea metodelor, materialelor, uneltelor și instrumentelor)</i>	<i>În EQF competența este descrisă în raport cu responsabilitatea și autonomia</i>
Nivel 1 Rezultatele învățării aferente nivelului 1 sunt	Cunoștințe generale elementare	Abilități elementare necesare pentru realizarea unor sarcini simple	Activitate sau studiu sub supraveghere directă într-un context structurat
Nivel 2 Rezultatele învățării aferente nivelului 2 sunt	Cunoștințe reale elementare într-un anumit domeniu de activitate sau studiu	Abilități elementare cognitive și practice necesare pentru utilizarea informațiilor relevante în vederea realizării sarcinilor și rezolvării problemelor de rutină prin folosirea unor reguli și instrumente simple	Activitate sau studiu sub supraveghere dar cu o anumită autonomie
Nivel 3 Rezultatele învățării aferente nivelului 3 sunt	Cunoștințe referitoare la fapte, principii, procese și concepte generale într-un domeniu de activitate sau studiu	O gamă de abilități cognitive sau practice necesare pentru îndeplinirea sarcinilor și soluționarea problemelor prin selectarea și aplicarea unor metode, instrumente, materiale și informații elementare	Asumarea de responsabilități pentru realizarea sarcinilor aferente activității sau studiului Adoptarea propriului comportament la circumstanțe în procesul de soluționare a problemelor
Nivel 4 Rezultatele învățării aferente nivelului 4 sunt	Cunoștințe reale și teoretice într-un context mai larg în cadrul unui domeniu de activitate sau studiu	O gamă de abilități cognitive și practice necesare pentru generarea soluțiilor la probleme specifice într-un domeniu de activitate sau studiu	Exercitarea automanagementului în cadrul unor domenii de activități sau studii care sunt de regulă previzibile, dar care sunt supuse schimbării
Nivel 5 ^{x)} Rezultatele învățării aferente nivelului 5 sunt	Cunoștințe comprehensive, specializate, reale și teoretice într-un domeniu de activitate sau studiu și conștientizarea unor anumite limite ale cunoștințelor	O gamă comprehensivă de abilități cognitive și practice necesare pentru dezvoltarea unor soluții creative la probleme abstracte	Exercitarea managementului și supravegherii în contextul unor activități de lucru sau studii în care sunt posibile schimbări imprevizibile Analizarea și dezvoltarea performanței proprii persoane și a altora.
Nivelul 6 ^{xx)} Rezultatele învățării aferente nivelului 6 sunt	Cunoștințe avansate într-un domeniu de activitate sau studiu, implicând o înțelegere critică a teoriilor și principiilor	Abilități avansate, demonstrând stăpânire și inovație, necesare pentru soluționarea unor probleme complexe și imprevizibile într-un domeniu de activitate sau studiu specializat	Gestionarea unor activități sau proiecte tehnice sau profesionale complexe, asumarea responsabilității în luarea deciziilor în contexte/situații de lucru sau studii imprevizibile. Asumarea responsabilității privind gestionarea dezvoltării profesionale a persoanelor sau unor grupuri de persoane
Nivelul 7 ^{xxx)}	Cunoștințe de înaltă	Abilități specializate de	Gestionarea și transformarea

Rezultatele învățării aferente nivelului 7 sunt	specializare, dintre care unele sunt esențiale într-un anumit domeniu de activitate sau studiu ca bază pentru gândirea originală Conștientizare critică a aspectelor legate de cunoaștere într-un domeniu și la interfața dintre diferite domenii	soluționare a problemelor necesare în cercetare și/sau inovație pentru a dezvolta noi cunoștințe și proceduri și pentru a integra cunoștințele din diferite domenii	unor contexte de lucru sau studii care sunt complexe, imprevizibile și necesită noi abordări strategice Asumarea responsabilității pentru a contribui la cunoștințe profesionale și la practică și/sau pentru a analiza performanța strategică a echipelor
Nivelul 8 ^{xxxx} Rezultatele învățării aferente nivelului 7 sunt	Cunoștințe la nivelul cel mai avansat al unui domeniu de activitate sau studiu și la interfața dintre domenii	Cele mai avansate și specializate abilități și tehnici, incluzând sinteze și evaluare, necesare pentru soluționarea unor probleme critice în cercetare și/sau inovație și pentru extinderea și redefinirea cunoștințelor și practicii profesionale existente	Demonstrarea unei autorități substanțiale, inovație, autonomie, integritate profesională și angajamente durabile în vederea dezvoltării unor noi idei sau procese aflate în prim-planul unor contexte de lucru sau studiu, inclusiv cercetare.

Compatibilitatea cu Sistemul European de Calificări din Învățământul Superior.

Cadrul European de Calificări din Învățământul Superior furnizează descriptori caracteristici ale ciclurilor. Fiecare caracteristică a ciclului exprimă așteptările tipice ale realizărilor și abilităților asociate cu calificări care reprezintă terminarea aceluși ciclu.

Sursa: EC (2006) Implementing the Community Lisbon Programme. Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on the Establishment of the European Qualifications Framework for Lifelong Learning (presented by Commission) COM (2006) 479 final.

Note: ^{x)} Caracteristica pentru ciclul redus al învățământului superior (în cadrul sau/în legătură cu primul ciclu) dezvoltată de către Inițiativa Comună privind Calitatea ca parte a procesului de la Bologna corespunde rezultatelor învățării pentru nivelul 5 al EQF.

^{xx)} Descriptorul/ caracteristica pentru primul ciclu în Cadrul European al Calificărilor pentru învățământul superior (EQHEF) corespunde nivelului 6 de calificare din EQF.

^{xxx)} Caracteristica celui de al doilea ciclu în cadrul European al Calificărilor din Învățământul Superior corespunde rezultatelor învățării aferente nivelului 7 al EQF.

^{xxxx)} Caracteristica celui de al treilea din cadrul European al Calificărilor din Învățământul Superior corespunde rezultatelor învățării aferente nivelului 8 al EQF.

Sistemul de educație în Regatul Unit: nivelurile de educație pe vârste și ani de școală, 2004

18	Postsecundar și terțiar <i>University, college</i>			ISCED level 4-6
17	<i>Further education college</i>	<i>School sixth forms</i>	13	ISCED level 3
16	Secundar superior		12	
15	<i>Secondary modern</i>		11	
14			10	ISCED level 2
13	Secundar inferior		9	
12	<i>Comprehensive school</i>		8	
11			7	ISCED level 1
10			6	
9			5	
8	Primar		4	
7	<i>Junior and Infant school</i>		3	
6			2	
5			1	ISCED level 0
4	Preprimar			
3	<i>Nursery school</i>			
Varsta			An de școală	

Sursa: Comparative Indicators of Education în the United States and Other G8 Countries: 2006, ICS, național Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, August 2007, p.75.

Sistemul de educație în Italia: nivelurile de educație pe vârste și ani de școală, 2004

19	Postsecundar terțiar <i>Università, Accademia, Scuola diretta a fini speciali</i>					ISCED level 4-6
18	Fine arts institutes <i>Istituto d'arte</i>	Vocational <i>Istituto professionale</i>	Technical <i>Istituto tecnico</i>	Academic <i>Liceo</i>	13	ISCED level 3
17					12	
16					11	
15					10	
14					9	ISCED level 2
13	Secundar superior <i>Secondo ciclo della scuola superiore</i>				8	
12					7	
11					6	ISCED level 1
10	Secundar inferior <i>Scuola media</i>				5	
9					4	
8					3	
7					2	
6					1	
5	Primar <i>Scuola elementare</i>					ISCED level 0
4						
3						
Varsta	Preprimar <i>Scuola dell'infanzia</i>				An de școală	

Sursa: Comparative Indicators of Education în the United States and Other G8 Countries: 2006, ICS, național Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, August 2007, p.69.

Anexa nr.8

Sistemul de educație în Germania: nivelurile de educație pe vârste și ani de școală, 2004

19	Postsecundar și terțiar <i>Universität, Fachhochschule, Berufsakademie</i>					ISCED level 4–6
18	Secundar superior – vocational (deseori part-time) <i>Berufsschule</i>		Secundar superior – integrat <i>Gymnasiale Oberstufe</i>	Combinat secundar superior și inferior – academic <i>Gymnasium</i>	13	ISCED level 3
17		Secundar superior – vocational avansat <i>Fachoberschule</i>			12	
16					11	
15	Secundar inferior – general <i>Hauptschule</i>	Secundar inferior – general <i>Realschule</i>	Secundar inferior integrat <i>Gesamtschule</i>		10	ISCED level 2
14					9	
13					8	
12					7	
11					6	
10					5	
9	Primar <i>Grundschule</i>				4	ISCED level 1
8					3	
7					2	
6					1	
5	Preprimar <i>Kindergarten</i>					ISCED level 0
4						
3						
Varsta					An de școală	

Sursa: Comparative Indicators of Education în the United States and Other G8 Countries: 2006, ICS, național Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, August 2007, p.67.

Sistemul de educație în Franța: nivelurile de educație pe vârste și ani de școală, 2004

18	Postsecundar și terțiar <i>Université, grande école, IUT, STS</i>				ISCED level 4–6
17	Vocational <i>professional</i>	Technological/technologique Upper secondary <i>Lycée</i>	Academic <i>général</i>	12	ISCED level 3
16				11	
15				10	
14	Secundar inferior <i>Collège</i>			9	ISCED level 2
13				8	
12				7	
11				6	
10	Primar <i>École élémentaire</i>			5	ISCED level 1
9				4	
8				3	
7				2	
6				1	
5	Preprimar <i>École maternelle</i>				ISCED level 0
4					
3					
2					
Varsta				An de școală	

Sursa: Comparative Indicators of Education in the United States and Other G8 Countries: 2006, ICS, național Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, August 2007, p.65.

Sistemul de educație în Canada: nivelurile de educație pe vârste și ani de școală, 2006

18	Postsecundar și terțiar <i>University, university college, regional colle</i>		ISCED level 4–6
17	Secundar superior <i>Senior high school</i>	12	ISCED level 3
16		11	
15		10	
14	Secundar inferior <i>Junior high school</i>	9	ISCED level 2
13		8	
12		7	
11	Primar <i>Elementary school</i>	6	ISCED level 1
10		5	
9		4	
8		3	
7		2	
6		1	
5	Preprimar <i>Pre-elementary</i>		ISCED level 0
4			
Varsta		An de școala	

Sursa: Comparative Indicators of Education în the United States and Other G8 Countries: 2006, ICS, național Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, August 2007, p.63.

Sistemul de educație în SUA: nivelurile de educație pe vârste și ani de școală, 2006

18	Postsecundar și terțiar <i>University, college, community college</i>		ISCED level 4–6
17	Secundar superior <i>High school</i>	12	ISCED level 3
16		11	
15		10	
14	Secundar inferior <i>Middle school/junior high</i>	9	ISCED level 2
13		8	
12		7	
11	Primar <i>Elementary school</i>	6	ISCED level 1
10		5	
9		4	
8		3	
7		2	
6		1	
5	Preprimar <i>Kindergarten and Prekindergarten</i>		ISCED level 0
4			
3			
varsta		An de școală	

Sursa: Comparative Indicators of Education in the United States and Other G8 Countries: 2006, ICS, național Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, August 2007, p.79.

Anexa nr.12

Sistemul de educație în Japonia: nivelurile de educație pe vârste și ani de școală, 2006

18	Postsecubdar și terțiar <i>Daigaku, Koutousenmongakkou, Tankidaigaku</i>		ISCED level 4–6
17	Secundar superior <i>Koutougakkou</i>	12	ISCED level 3
16		11	
15		10	
14	Secundar inferior <i>Chugakkou</i>	9	ISCED level 2
13		8	
12		7	
11	Primar <i>Shogakkou</i>	6	ISCED level 1
10		5	
9		4	
8		3	
7		2	
6		1	
5	Preprimar <i>Yochien</i>		ISCED level 0
4			
Varsta		Year of schooling	

Sursa: Comparative Indicators of Education în the United States and Other G8 Countries: 2006, ICS, național Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, August 2007, p.71.

Durata medie (în ani) pe care copiii în vârstă de 3-7 ani o petrec în învățământul preșcolar (ISCED 0) comparativ cu durata potențială a previziunilor 2001/2002

Nr. crt.	Țara	Nr. mediu de ani de participare în ISCED 0 pt. vârsta 3-7 ani	Durata potențială a previziunilor
1.	EU 25	2,6	...
2.	Belgia	3,0	3,0
3.	Republica Cehă	3,0	3,0
4.	Danemarca	3,6	4,0
5.	Germania	2,9	3,0
6.	Estonia	3,3	4,0
7.	Grecia	1,4	2,0
8.	Spania	3,0	3,0
9.	Franța	3,1	3,0
10.	Irlanda	0,1	0,0
11.	Italia	3,0	3,0
12.	Cipru	1,7	3,0
13.	Letonia	2,7	4,0
14.	Lituania	2,3	3,0
15.	Luxemburg	2,5	3,0
16.	Ungaria	3,4	3,0
17.	Malta	2,0	2,0
18.	Olanda	2,0	2,0
19.	Austria	2,5	3,0
20.	Polonia	2,0	4,0
21.	Portugalia	2,3	3,0
22.	Slovenia	2,8	3,0
23.	Slovacia	2,4	3,0
24.	Finlanda	2,3	4,0
25.	Suedia	3,3	4,0
26.	United Kingdom	1,5	2,0
27.	Bulgaria	3,0	4,0
28.	România	2,8	4,0

Sursa: Key Data on Education în Europe 2005, EC, Eurydice Eurostat, Bruxelles, Luxemburg.

Note adiționale:

- Belgia – exclusiv instituțiile independente private
- Irlanda – numai copii din unitățile publice; mulți copii sunt cuprinși în unități private dar informațiile nu sunt disponibile
- Olanda – în termenii educației preșcolare, această structură nu este pre-primară în sens strict. Copii 4-6 ani înrolați în clasa a I-a a școlii primare sunt considerați a fi ISCED 0.
- Suedia – sunt incluse clase pre-primare
- U.K – numai copii cuprinși în instituții școlare. Aproximativ 30% dintre copii în vârstă de 3 ani sunt cuprinși în afara instituțiilor școlare.

Note explicative:

- Durata medie a copiilor cuprinși în instituții orientate/bazate pe educație este calculată prin adunarea ratelor de participare pentru diferite grupe de vârstă între 3-7 ani. De exemplu: în **Belgia** rata brută de participare în învățământul pre-primar a copiilor în vârstă de 3 ani este 98,2%, în vârstă de 4 ani – 99,2%, iar de 5 ani – 97,8%, de 6 ani – 4,8% și de 7 ani – 0,2%. Durata medie de participare în educație pre-primară este egală cu $0,982+0,992+0,978+0,048+0,02 \times 1 \text{ an} = 3 \text{ ani}$.
- Durata oficială a previziunilor corespunde cu numărul de ani – începând cu vârsta de 3 ani – în care instituțiile pre-primare pot înrola copii în prioritate pentru admitere ca în școala primară.

Evoluția ratei de participare a copiilor în vârstă de 4 ani în învățământ pre-primar
(ISCED 0) 1979/80-2001/2002

-%-

Nr. crt.	Țara	Anii			
		79/80	80/90	99/2000	2001/2002
1.		...	...	...	...
2.	Belgia	100,0	99,4	99,2	100,2
3.	Republica Cehă	...	...	81,0	88,3
4.	Danemarca	53,4	73,9	90,6	92,3
5.	Germania	64,2	72,9	81,4	88,9
6.	Estonia	...	...	78,2	82,1
7.	Grecia	38,2	51,1	57,6	60,0
8.	Spania	69,3	94,8	99,2	100,6
9.	Franța	100,0	100,0	100,0	102,4
10.	Irlanda	53,8	55,0	2,0	1,8
11.	Italia	...	...	98,4	102,3
12.	Cipru	...	...	55,7	58,3
13.	Letonia	...	...	60,6	64,7
14.	Lituania	...	...	51,0	51,6
15.	Luxemburg	93,6	93,5	94,3	98,3
16.	Ungaria	...	...	89,5	90,2
17.	Malta	84,0	97,6	100,0	92,6
18.	Olanda	96,2	98,1	99,5	99,1
19.	Austria	56,6	65,7	79,6	80,9
20.	Polonia	...	...	33,3	32,7
21.	Portugalia	18,3	45,7	76,2	78,7
22.	Slovenia	...	...	67,7	72,3
23.	Slovacia	...	...	70,3	68,5
24.	Finlanda	18,1	26,0	41,9	44,0
25.	Suedia	27,6	48,4	72,8	77,8
26.	United Kingdom	83,0	91,0	100	99,0
27.	Bulgaria	...	...	67,0	74,6
28.	România	...	...	59,0	64,2

Sursa: Key Data on Education în Europe 2005, EC, Eurydice – Eurostat Bruxelles, Luxemburg, p. 133.

Note adiționale:

Belgia – exclude instituțiile private independente

Germania – pentru anii 79/80, 89/90 numai teritoriul fostei Republici Federale a Germaniei

Irlanda – Acesta nu este no public sector ISCED nivel 0. Mulți copii urmează o curricula preprimară în instituții private.

U.K. – Datele pentru populație se referă la anul 2001

Note explicative:

Indicatorul este calculat prin raportarea numărului de copii în vârstă de 4 ani cuprinși în învățământul preprimar la numărul copiilor de 4 ani în totalul populației de 4 ani.

În unele țări rata de înrolare depășește 100% deoarece este calculată pe baza a două serii de date – populația și educația – provenind din surse diferite.

Anexa nr. 15

Proporția copiilor ai căror profesori spun că aceștia utilizează cărțile, literatura pentru copii sau softul pentru a învăța

-%-

Nr. crt.	Țara	Cărți/volume de citit	Cărți pentru copii	Computer software pentru citit (CD, ROM)
1.	Cehia	97,7	60,4	0,7
2.	Germania	86,9	34,6	5,1
3.	Grecia	97,1	31,9	0,0
4.	Franța	80,4	63,9	5,9
5.	Italia	92,5	52,8	4,1
6.	Cipru	99,2	34,9	0,9
7.	Letonia	100	63,9	0,7
8.	Lituania	100	55,0	0,6
9.	Ungaria	100	51,2	1,1
10.	Olanda	76,3	68,7	12,9
11.	Slovenia	95,0	39,1	2,4
12.	Slovacia	100	44,1	0,0
13.	Suedia	58,3	90,5	16,4
14.	U.K – Anglia	83,9	96,6	10,4
15.	U.K – Scoția	99,2	80,5	10,6
16.	Bulgaria	99,4	51,1	0,6
17.	România	99,7	78,7	0,7

Sursa: IEA, PIRLS database; Citat după Key Data on Education în Europe, 2005, p. 269.

Rata de cuprindere a elevilor în învățământul superior secundar (ISCED 3) pe programe de studii (general sau vocațional) 2001/2002

Nr.crt.	Țara	Total (B+F)	
		General	Vocațional
1.	EU 25	37,3	62,7
2.	Belgia	30,3	69,7
3.	Cehia	19,8	80,2
4.	Danemarca	47,0	53,0
5.	Germania	37,0	63,0
6.	Estonia	68,5	31,5
7.	Grecia	60,0	40,0
8.	Spania	62,0	38,0
9.	Franța	43,7	56,3
10.	Irlanda	100,0	...
11.	Italia	73,2	26,8
12.	Cipru	86,2	13,8
13.	Letonia	60,9	39,1
14.	Lituania	71,8	28,2
15.	Luxemburg	36,0	64,0
16.	Ungaria	87,2	12,8
17.	Malta	67,2	32,8
18.	Olanda	30,8	69,2
19.	Austria	27,7	72,3
20.	Polonia	39,1	60,9
21.	Portugalia	71,2	28,8
22.	Slovenia	20,7	70,3
23.	Slovacia	23,6	76,4
24.	Finlanda	42,8	57,2
25.	Suedia	50,4	49,6
26.	Regatul Unit	27,9	72,1
27.	Bulgaria	44,5	55,5
28.	România	36,0	64,0

Sursa: Key Data on Education în Europe 2005, p.140.

Rata de ocupare totală, a femeilor și persoanelor în vârstă de 15-64 ani, progresele sau drumul pe care-l au de parcurs pentru realizarea obiectivelor Lisabona, 2003

Nr. crt.	Țara	Rata totală de ocupare a populației în vârstă 15-64 ani		Rata de ocupare a femeilor		Rata de ocupare a lucr. în vârstă de 55-64 ani	
		2003	Diferența de ob. 2010	2003	Diferențe de ob. 2010	2003	Diferențe de ob. 2010
		Obiectiv 2010: 70%		Obiectiv 2010: mai mult de 60%		Obiectiv 2010: 50%	
1.	UE 15	64,3	5,7	56,0	4,0	41,7	8,3
2.	UE 25	62,9	7,1	55,0	5,0	40,2	9,8
3.	Belgia	59,6	10,4	51,8	8,2	28,1	21,9
4.	R. Cehă	64,7	5,3	56,3	3,7	42,3	7,7
5.	Danemarca	75,1	>	70,5	>	60,2	>
6.	Germania	64,8	5,2	58,8	1,2	39,3	10,7
7.	Estonia	62,9	7,1	59,0	1,0	52,3	>
8.	Grecia	57,9	12,1	43,9	16,1	42,3	7,7
9.	Spania	59,7	10,3	46,0	14,0	40,8	9,2
10.	Franța	62,8	7,2	56,7	3,3	36,8	13,2
11.	Irlanda	65,4	4,6	55,8	4,2	49,0	1,0
12.	Italia	56,1	13,9	42,7	17,3	30,3	19,7
13.	Cipru*	69,2	0,8	60,4	>	50,4	>
14.	Letonia	61,8	8,2	57,9	2,1	44,1	5,9
15.	Lituania	61,1	8,9	58,4	1,6	44,7	5,3
16.	Luxemburg*	63,1	6,9	50,8	9,2	29,5	20,5
17.	Ungaria	57,0	13,0	50,9	9,1	28,9	21,1
18.	Malta*	54,5	15,5	33,6	26,4	30,3	19,7
19.	Olanda	73,5	>	65,8	>	44,8	5,2
20.	Austria	69,2	0,8	62,8	>	30,4	19,6
21.	Polonia	51,2	18,8	46,0	14,0	26,9	23,1
22.	Portugalia	67,2	2,8	60,6	>	51,1	>
23.	Slovenia	62,6	7,4	57,6	2,4	23,5	26,5
24.	Slovacia	57,7	12,3	52,2	7,8	24,6	25,4
25.	Finlanda	67,7	2,3	65,7	>	49,6	0,4
26.	Suedia	72,9	>	71,5	>	68,6	>
27.	Regatul Unit	71,8	>	65,3	>	55,5	>
28.	Bulgaria	52,5	17,5	49,0	11,0	30,0	20,0
29.	România	57,6	12,4	51,5	8,5	38,1	12,0

Sursa: Employment în Europe 2004. Recent Trends and Prospects, pag. 27.

*) anul 2002.

Indicatori – țintă în domeniul educației

Nr. crt.	INDICATORI LISABONA					
	Țara	Părăsirea prematură a sistemului de educație (2002)	Ponderea populației în vârstă de 22-24 ani care a absolvit cel puțin liceul	Ponderea elevilor în vârstă de 15 ani care nu reușesc să atingă nici cel mai scăzut nivel de performanță	Proporția absolv. din domeniile matematică, știință, tehnologie	Participarea adulților la educația permanentă (2002)
		Ținta UE 2010 Max.10%	Ținta UE 2010 Min.85%	Ținta UE 2010 15%	Ținta UE 2010:10%	Ținta UE 2010:12,5%
1.	UE 25	16,4*	76,6	19,4	24,1	10,8**
2.	Belgia	12,4	81,1			6,5
3.	R.Cehă	5,4	91,7			6,0
4.	Danemarca	15,4	79,6			18,4
5.	Germania	12,5	73,3			5,9
6.	Estonia	12,6	80,4			5,2
7.	Grecia	16,1	81,3			1,2
8.	Spania	29,0	64,9			5,0
9.	Franța	13,4	81,7			2,7
10.	Irlanda	14,7	69,1			7,7
11.	Italia	24,3	69,1			4,6
12.	Cipru	14,0	85,3			3,7
13.	Letonia	14,3	73,2			3,3
14.	Lituania	19,5	79,3			8,2
15.	Luxemburg	17,0	69,8			7,8
16.	Ungaria	12,3	85,8			3,3
17.	Malta	...	39,0	...	...	...
18.	Olanda	15,0	73,3			16,4
19.	Austria	9,5	85,0			7,5
20.	Polonia	7,6	81,1			4,3
21.	Portugalia	45,5	43,7			2,9
22.	Slovenia	4,8	90,0			8,8
23.	Slovacia	5,6	94,0			9,0
24.	Finlanda	9,9	86,2			18,9
25.	Suedia	10,0	86,7			18,4
26.	Regatul Unit	...	77,2			22,9
27.	Bulgaria	20,3*	77,5			1,5
28.	România	23,6	75,3			1,1

În anul 2005, procentul pentru UE 25 a scăzut la 14,9.

Sursa: Eurostat; Ancheta asupra forței de muncă („Education et formation 2001), COM (2003) Doc.685, final, Bruxelles, 11.nov. 2003.

*) 2001;

**) în anul 2002, nivelul participării adulților în UE 24 (fără Malta) a fost 7,9%.

Rata de șomaj a persoanelor cu pregătire terțiară (ISCED 5-6), pe grupe de vârstă și nivel de educație în UE și țările membre

Nr. crt.	Țara	ISCED 5-6		25-34 ani			35-44 ani			45-54 ani			55-64 ani		
		25-34 ani	35-44 ani	ISCED 5-6	ISCED 3-4	ISCED 0-2	ISCED 5-6	ISCED 3-4	ISCED 0-2	ISCED 5-6	ISCED 3-4	ISCED 0-2	ISCED 5-6	ISCED 3-4	ISCED 0-2
1.	EU 25	6,2	3,3	6,17	9,55	13,8	3,3	7,41	10,3	2,89	7,28	8,57	3,78	7,53	6,64
2.	Belgia	3,5	3,3	3,5	7,8	16,0	3,3	5,2	11,0	2,3	3,4	6,8	...	...	4,4
3.	R.Cehă	2,0	1,1	2,0	6,7	27,0	1,1	5,3	22,0	1,5	5,0	14,0	2,1	3,5	11,0
4.	Danemarca	5,2	3,5	5,2	2,9	...	3,5	3,0	8,2	...	3,5	...	...	4,9	...
5.	Germania	3,2	3,6	3,2	7,3	18,0	3,6	8,1	14,0	4,6	9,3	14,0	7,1	12,0	14,0
6.	Estonia	...	...	...	...	...	...	10,0	...	...	...	...	...	...	...
7.	Grecia	13,0	3,4	13,0	14,0	12,0	3,4	8,1	8,2	...	4,7	9,6	...	...	3,8
8.	Spania	11,5	5,1	11,0	12,0	14,0	5,1	7,8	12,0	2,7	7,4	9,6	...	5,9	8,2
9.	Franța	6,2	4,8	6,2	8,7	20,0	4,8	7,8	12,0	3,4	5,6	8,9	4,5	5,6	5,5
10.	Irlanda	2,4	...	2,4	3,7	10,0	...	...	6,2	...	...	4,7	...	...	...
11.	Italia	13,0	2,5	13,0	11,0	14,0	2,5	4,4	8,9	...	2,3	6,0	...	2,1	5,8
12.	Cipru	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
13.	Letonia	...	7,3	...	12,0	22,0	7,3	15,0	25,0	...	9,8	20,0	...	9,2	14,0
14.	Lituania	6,9	...	6,9	13,0	25,0	...	14,0	...	...	16,0	21,0	...	12,0	...
15.	Luxemburg	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
16.	Ungaria	...	...	...	5,4	14,0	...	4,0	13,0	...	3,7	7,1	...	...	...
17.	Malta	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
18.	Olanda	1,7	...	1,7	1,8	4,5	...	2,2	2,5	...	1,7	2,6	...	...	...
19.	Austria	2,3	1,8	2,3	4,5	11,0	1,8	4,0	6,7	...	4,8	7,9	...	6,4	8,3
20.	Polonia	9,2	...	9,2	21,0	37,0	...	17,0	29,0	4,3	15,0	24,0	...	12,0	11,0
21.	Portugalia	...	...	...	6,2	4,1	...	...	4,2	...	...	3,8	...	...	3,6
22.	Slovenia	...	...	...	6,2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
23.	Slovacia	...	...	...	16,0	64,0	...	13,0	47,0	...	13,0	32,0	...	15,0	34,0
24.	Finlanda	5,7	2,9	5,7	10,0	18,0	2,9	7,1	12,0	3,1	8,3	9,5	5,2	8,1	8,9
25.	Suedia	3,7	2,5	3,7	4,9	9,5	2,5	4,0	6,0	2,0	3,4	3,6	1,9	5,2	5,1
26.	Regatul Unit	2,8	2,3	2,8	4,3	8,3	2,3	2,8	6,8	2,1	2,8	5,0	1,9	3,5	3,9
27.	Bulgaria	10,9	5,9	11,0	18,0	36,0	5,9	15,0	30,0	6,2	15,0	25,0	...	15,0	20,0
28.	România	4,9	2,9	4,9	8,4	7,2	2,9	8,1	6,9	2,0	7,5	6,6	3,6	2,8	0,9

Institutul European din România – Studii de strategie și politici (SPOS 2007)

Sursa: Key Data on Education în Europe 2005, Section A, pag. 41-43.

Note: Regatul Unit: Calificarea vocațională națională (NQV) de nivel 1 și Calificarea națională de bază (GNVQ) sunt incluse la nivelul ISCED 0-2.

Rata de șomaj este calculată prin împărțirea numărului de șomeri (de o anumită vârstă, nivel de educație) la populația activă din respectivele grupe de vârstă și respectiv nivel de educație.

Nivelurile de educație sunt definite potrivit Clasificării Internaționale Standard a Educației – ISCED 1997.

Anexa nr 20

**STRUCTURA SISTEMULUI DE învățământ DIN ROMÂNIA
IN PERIOADA 1990 – 2003**

Vârsta	Clase	ISCED	Nivel educațional							
>18/19	Anul									
		7	Studii postuniversitare						Învățământ superior	
	VI	6	Învățământ superior de lunga durata							
	V									
	IV	5	Învățământ superior de scurta durata							
	III									
	II									
	I	4	Învățământ postliceal						Învățământ post-secundar	
I - III										
	I + I/2									
	Clasa			Anul						
17/18	XII	3	Liceu		Anul	Școala profesională	IV III II I	Învățământ profesional	Învățământ secundar superior	
16/17	XI			Școala de ucenici	III					
15/16	X			II						
14/15	IX			I						
13/14	VIII	2	Gimnaziu						Învățământ secundar inferior	Învățământ general obligatoriu
12/13	VII									
11/12	VI									
10/11	V									
9/10	IV	1	Învățământ primar							
8/9	III									
7/8	II									
6/7	I									
5/6		0	Învățământ preșcolar							
4										
3										

Sursa: ETF – Observatorul național România, octombrie 1998, Sistemul de educație și formare profesională în România: problematici și prioritati ale reformei în România

**STRUCTURA SISTEMULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT DIN ROMÂNIA
DUPĂ ANUL 2003**

Vârsta	Clase	ISCED	Nivelul educațional		Nivelul de calificare	Tipul		
>19		6 5	Învățământul post- universitar		5 4	Post-obligatoriu		
			Învățământul universitar					
		4	Școala postliceală		3			
18	XIII	3	Liceul- ciclul superior	Liceul- ciclul superior	3	Obligativiu		
17	XII						Anul de completare	2
16	XI							
15	X	2	Liceul- ciclul inferior	Școala de arte și meserii	1	Obligativiu		
14	IX							
13	VIII		Școala secundară inferioară (Gimnaziu)		Învățământul secundar inferior			
12	VII							
11	VI	1	Școala primară		-			
10	V							
9	IV							
8	III							
7	II							
6	I	0	Învățământul preșcolar		Învățământul preșcolar			
5								
4								
3								

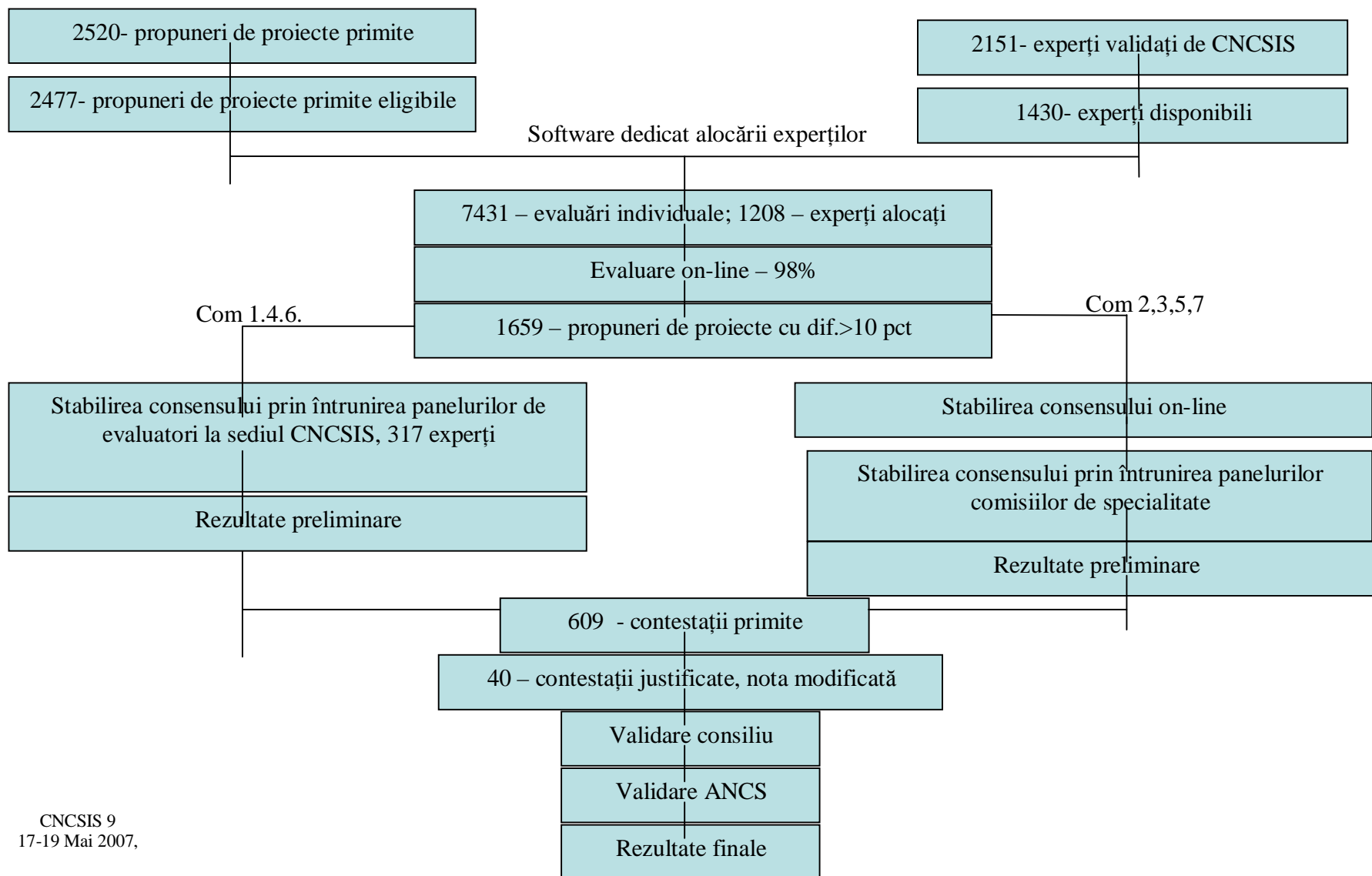
Sursa: ETF Scharing expertise în training - Monografia privind educația și formarea profesională și serviciile de ocupare a forței de muncă în România 2003

Ratele de participare a adulților (25 – 64 ani) la educație și formare profesională continuă în Europa

	2000	2001	2002	2003	2004	2005
EU 25	7,5	7,5	7,6	9,0	9,9	10,2
EU 15	8,0	8,0	8,1	9,8	10,7	11,2
Belgia	6,2	6,4	6,0	7,0	8,6	8,3
Bulgaria		1,4	1,2	1,3	1,3	1,3
Republica Ceha			5,6	5,1	5,8	5,6
Danemarca	19,4	18,4	18,0	24,2	25,6	27,4
Germania	5,2	5,2	5,8	6,0	7,4	7,7
Estonia	6,5	5,4	5,4	6,7	6,4	5,9
Irlanda			5,5	5,9	6,1	7,4
Grecia	1,07	1,2	1,1	2,6	1,8	1,9
Spania	4,1	4,4	4,4	4,7	4,7	10,5
Franta	2,8	2,7	2,7	7,0	7,0	7,0
Italia	4,8	4,5	4,4	4,5	6,3	5,8
Cipru	3,1	3,4	3,7	7,9	9,3	5,9
Letonia			7,3	7,8	8,4	7,9
Lituania	2,8	3,5	3,0	3,8	5,9	6,0
Luxemburg	4,8	5,3	7,7	6,5	9,8	8,5
Ungaria	2,9	2,7	2,9	4,5	4,0	3,9
Malta	4,5	4,6	4,4	4,2	4,3	5,3
Olanda	15,5	15,9	15,8	16,4	16,4	15,9
Austria	8,3	8,2	7,5	8,6	11,6	12,9
Polonia		4,3	4,2	4,4	5,0	4,9
Portugalia	3,4	3,3	2,9	3,2	4,3	4,1
România	0,9	1,0	1,0	1,1	1,4	1,6
Slovenia		7,3	8,4	13,3	16,2	15,3
Slovacia			8,5	3,7	4,3	4,6
Finlanda	17,5	17,2	17,3	22,4	22,8	22,5
Suedia	21,6	17,5	18,4	31,8	32,1	32,1
Marea Britanie	20,5	20,9	21,3	26,8	29,4	27,5
Croatia			1,9	1,8	1,9	2,1
Islanda	23,5	23,5	24,0	29,5	24,2	25,7
Norvegia	13,3	14,2	13,3	17,1	17,4	17,8
Elvetia	34,7	36,0	34,4	24,7	28,6	26,9

Sursa, Eurostat – Labour Force Survey 2005

SCHEMA LOGICA –A PROCESULUI DE EVALUARE/COMPETIȚIA 2007



**Volumul finanțării proiectelor prin granturi CNCSIS
în perioada 2004-2007, pe centre universitare importante
și total universități**

- mii lei -

	Finanțare anuală				Finanțare total
	2004	2005	2006	2007	2004-2007
1. Universități din București	6185,1	8786,7	13453,8	12676,4	41102,1
2. Universități din Cluj	4175,7	6503,0	8645,0	8392,3	27716,0
3. Universități din Iași	3090,4	5198,5	7438,1	7519,0	23246,0
4. Universități din Timișoara	2115,6	2845,9	3157,2	2644,6	10763,3
5. Universitatea din Sibiu	129,3	325,2	301,2	328,3	1184,0
6. Universitatea din Tg. Mureș	40,4	83,7	107,6	326,3	558,0
7. Universitatea din Galați	179,1	250,9	277,2	268,3	975,5
Total 1-7	16015,6	23993,9	33380,1	31155,2	105544,8
8. Alte universități	1303,2	2764,4	4463,3	8501,5	17032,4
TOTAL UNIVERSITĂȚI	17318,8	26758,3	37843,4	40656,7	122577,2

Sursa: calcule proprii pe baza datelor CNCSIS.

Anexa nr25

Repartizarea pe universități a persoanelor din universitățile de stat care au publicat cel puțin un articol indexat ISI în 2001-2005, comparativ cu personalul universităților

Universitatea	Număr de persoane ce au publicat un număr minim de articole ISI			Număr de profesori	Număr de conferențieri	Total personal didactic și cercetători	Procentaj profesori în total personal didactic și cercetători	Procentaj persoane ce au publicat un număr minim de articole ISI în total personal didactic și cercetători		
	≥ 1 articol	≥ 2 articole	≥ 4 articole					≥ 1 articol (AM)	≥ 2 articole	≥ 4 articole
Total/medie	4824	2410	1216	5531	4555	28040	20	17	9	4
Universitatea Babeș Bolyai	659	347	244	245	239	1285	19	51	27	15
Universitatea București	792	432	233	355	252	1631	22	49	26	14
Universitatea Alexandru Ioan Cuza	449	244								
Universitatea Politehnică București	750	416	200	532	348	1775	30	42	23	11
Universitatea Tehnică Gheorghe Asachi Iași	341	177	92	313	249	1002	31	34	18	9
Universitatea Politehnică din Timișoara	192	99	52	194	142	867	22	22	11	6
Universitatea Tehnică din Cluj-Napoca	128	60	23	211	125	684	31	19	9	3
Universitatea de Vest	139	79	46	134	132	755	18	18	10	6
Universitatea Petrol-Gaze Ploiești	68	38	15	64	71	372	17	18	10	4
UMF Tg.Mureș	63	10	1	43	46	377	11	17	3	0
UMF Iuliu Hațieganu	109	43	14	90	118	670	13	16	6	2
UMF Carol Davila	190	55	22	150	143	1407	11	14	4	2
UMF Victor Babeș	87	25	6	95	76	710	13	12	4	1
Universitatea Dunărea de Jos	83	36	12	148	170	727	20	11	5	2
UMF Grigore T.Popa	103	33	11	157	111	908	17	11	4	1
USAMV a Banatului	36	14	6	73	53	320	23	11	4	2
Universitatea din Bacău	25	19	3	39	33	239	16	10	8	1
USAMV Cluj Napoca	24	5	1	68	42	239	28	10	2	0
UMF din Craiova	36	13	2	51	57	363	14	10	4	1
Universitatea Valahia	30	15	11	46	43	347	13	9	4	3
Universitatea de Nord	18	1	4	32	43	211	15	9	5	2
SNSPA	8	3	0	23	20	104	22	8	3	0
Universitatea Ovidiu	51	28	16	75	93	701	11	7	4	2
Universitatea din Pitești	32	18	11	69	58	455	15	7	4	2
Universitatea Constantin Brâncuși	9	3	2	24	20	140	17	6	2	1
Universitatea din Craiova	141	80	45	508	440	2264	22	6	4	2
Universitatea Transilvania	58	22	6	264	131	935	28	6	2	1
Universitatea Aurel Vlaicu	23	7	5	56	60	371	15	6	2	1
Universitatea din Petroșani	12	6	5	52	60	214	24	6	3	2
USAMV București	20	9	3	82	73	402	20	5	2	1
Universitatea din Oradea	56	30	16	110	123	1353	8	4	2	1
Universitatea Lucian Blaga	27	13	5	126	116	701	18	4	2	1
Academia Navală Mircea cel Bătrân	3	0	0	9	22	90	10	3	0	0
Universitatea Tehnică de Construcții București	30	6	1	148	138	926	16	3	1	0
Universitatea Națională de Arte	5	3	0	23	20	157	15	3	2	0
USAMV Ion Ionescu de la Brad Iași	6	1	1	52	36	193	27	3	1	1
Universitatea Maritimă	2	0	0	17	10	68	25	3	0	0
Universitatea Petru Maior	3	2	0	31	21	145	21	2	1	0
Academia Tehnică Militară	2	0	0	29	36	113	26	2	0	0

Institutul European din România – Studii de strategie și politici (SPOS 2007)

Academia Forțelor Terestre Nicolae Bălcescu	1	0	0	7	8	75	9	1	0	0
Academia de Studii Economice	10	6	2	250	119	926	27	1	1	0
Universitatea Stefan cel Mare	2	2	0	44	44	329	13	1	1	0
Universitatea 1 Decembrie 1918	1	0	0	24	26	178	13	1	0	0
Universitatea Eftimie Murgu	0	0	0	17	15	87	20	0	0	0
Universitatea de Arhitectură și Urbanism Ion Mincu	0	0	0	35	41	292	12	0	0	0
Universitatea Națională de Muzică	0	0	0	50	37	177	28	0	0	0
Academia Națională de Educație Fizică și Sport	0	0	0	16	20	91	18	0	0	0
Universitatea de Arte George Enescu	0	0	0	19	26	134	14	0	0	0
Universitatea de Arte și Design	0	0	0	5	13	71	7	0	0	0
Universitatea Națională de Artă Teatrală și Cinematografică I.L.Caragiale	0	0	0	28	25	134	21	0	0	0
Universitatea de Artă Teatrală din Tg. Mureș	0	0	0	2	7	31	6	0	0	0
Academia de Poliție Al. I. Cuza	0	0	0	15	25	168	9	0	0	0
Universitatea Națională de Apărare	0	0	0	25	21	113	22	0	0	0
Academia Națională de Informații	0	0	0	10	10	42	24	0	0	0
Academia Forțelor Aeriene Henri Coandă	0	0	0	2	6	21	10	0	0	0

Notă: Datele privind personalul universităților provin din Carta albă a cercetării universitare din România, editată de CNCIS în 2005. Valorile referitoare la persoanele care au publicat articole ISI sunt aproximative și pot exista erori relative de până la 10%.

Sursa: Florian, R., *Oameni de Știință din România și recunoașterea rezultatelor*, Ad Astra (1), 2006, pp.6-9.

Repartizarea pe domenii științifice a oamenilor din România care au publicat articole indexate de ISI în 2001-2005

Domeniu	Număr de persoane									
	Toate instituțiile					Universități				
	≥1 articol	≥2 articole	≥3 articole	≥4 articole	≥5 articole	≥1 articol	≥2 articole	≥3 articole	≥4 articole	≥5 articole
Matematică	476	323	211	149	115	340	231	145	103	76
Fizică	2416	1939	1429	1133	943	1008				
Chimie	2696	2175	1446	1230	997	1713	1389	939	810	655
Informatică	245	125	75	52	38	181	94	59	42	30
Biologie	553	292	131	83	45	297	154	65	38	27
Geografie	32	30	20	5	3	20	20	13	4	2
Geologie	159	85	49	30	21	66	36	21	12	9
Știința mediului	101	56	41	26	17	22	14	9	6	5
Inginerie aerospațială	5	2	2	2	0	1	0	0	0	0
Inginerie chimică	46	32	23	18	15	29	20	17	12	11
Inginerie civilă și construcții	23	20	9	5	3	18	15	8	5	3
Inginerie electrică, electronică și telecomunicații	176	119	72	56	42	134	81	53	40	32
Inginerie energetică	6	6	3	3	2	5	5	2	2	1
Tehnologie nucleară	64	42	34	28	24	9	9	9	6	6
Inginerie geologică	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Inginerie industrială	59	55	10	9	3	44	40	6	6	1
Inginerie materialelor	563	326	270	230	200	297	158	124	104	88
Inginerie mecanică	25	10	4	3	2	22	10	4	3	2
Inginerie mediului	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Inginerie navală	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ingineria transporturilor	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Automatizări, robotică	12	5	3	3	3	9	5	3	3	3
Mine, petrol și gaze	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Inginerie biomedicală	8	7	3	3	0	0	0	0	0	0
Instrumente, imagistică, inginerie multidisciplinară	24	5	4	3	2	18	5	4	3	2
Arhitectură și urbanism	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Medicină și farmacie	715	223	112	79	57	302	90	44	29	20
Științe agricole și silvice	31	8	8	3	2	6	2	2	1	1
Medicină veterinară	20	2	1	0	0	15	1	1	0	0
Economie și afaceri	13	5	3	2	2	12	4	3	2	2
Psihologie, științe ale educației	33	3	1	1	1	33	3	1	1	1
Sociologie, științe politice, jurnalism	9	2	2	1	0	6	2	2	1	0
Filozofie	5	0	0	0	0	5	0	0	0	0
Lingvistică și literatură	21	5	3	1	0	18	3	3	1	0
Istorie	10	0	0	0	0	9	0	0	0	0
Studii culturale, folclor	4	0	0	0	0	4	0	0	0	0
Religie	39	10	1	0	0	34	10	1	0	0
Drept	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Arte	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Științele sportului	4	0	0	0	0	2	0	0	0	0

Notă: Coloanele indică numărul de persoane care au publicat cel puțin n articole indexate în cei cinci ani luați în considerare, unde n este între 1 și 5. Sunt prezentate atât date generale, cât și date privind oamenii de știință din universități. Un articol poate fi considerat că aparține de mai multe domenii, și aceeași persoană poate să publice articole în mai multe domenii, cazuri în care autorul respectiv este numărat la domeniul în care a publicat cele mai multe articole. Datele sunt aproximative și pot exista erori relative de până la 12%.

Sursa: Florian, R., *Oameni de Știință din România și recunoașterea rezultatelor*, Ad Astra (1), 2006, pp.9-10.

Metodologia și indicatorii revizuiți ai inovării folosiți în cadrul UE

European Innovation Scoreboard (EIS) acoperă 27 de state membre, Croația și Turcia, țările asociate Islanda, Norvegia și Elveția precum și SUA și Japonia. Indicatorii EIS sintetizează principalele elemente ale performanței inovării.

În 2005, EIS a fost revizuit în colaborare cu Joint Research Centre (JRC)¹²⁸. Numărul categoriilor de indicatori a crescut de la patru la cinci iar setul indicatorilor inovării a fost modificat și a crescut la 26. Raportul metodologic EIS 2005 disponibil la Trend Chart website¹²⁹ descrie și explică în detaliu toate schimbările. Raportul IES 2006 a adoptat aproape integral metodologia din anul 2005 cu excepția următoarelor trei schimbări:

- Înlăturarea indicatorilor care măsoară ponderea cheltuielilor CDI universitare finanțate de sectorul afacerilor;
- Indicatorul privind cheltuielile CDI publice (sau GOVERD) și cheltuielile CDI universitare (sau HERD);
- Indicatorul EIS 2005 privind ponderea IMM-urilor care nu folosesc schimbările tehnologice a trebuit să fie schimbat cu ponderea IMM-urilor care folosesc inovări organizaționale urmând îmbunătățirile aduse de Community Innovation Survey (CIS3) și (CIS4).

Indicatorii inovării sunt concepuți pe cinci dimensiuni și grupați în două teme principale: input-uri și output-uri. Input-urile inovării includ trei dimensiuni:

- **Lideri inovaționali** (innovation drivers– 5 indicatori), care măsoară condițiile structurale cerute de potențialul inovării;
- **Crearea de cunoștințe** (knowledge creation – 4 indicatori), care măsoară investițiile în activitățile CD pentru succesul economiei bazate pe cunoaștere;
- **Inovarea și spiritul antreprenorial** (innovation & entrepreneurship – 6 indicatori), care măsoară eforturile de inovare la nivel de firmă.

Output-urile inovării includ două dimensiuni:

- **Aplicațiile** (applications – 5 indicatori), care măsoară performanța exprimată în termenii activităților privind munca și afacerile și valoarea lor adăugată în sectoarele lor inovative;
- **Proprietatea intelectuală** (intellectual property – 5 indicatori), care măsoară rezultatele obținute în termenii know-how-ului de succes.

Tabelul de mai jos¹³⁰ arată principalele 5 categorii, 25 indicatori și sursa datelor primare pentru fiecare indicator¹³¹.

¹²⁸ Joint Research Centre (JRC), unitate de sprijin statistic și econometric pentru antifraudă Institutului pentru Protecția și Securitatea Cetățenilor (IPSC)

¹²⁹ Vezi <http://www.proinno-europe.eu/inno-metrics.html>

¹³⁰ În anexa C se regăsesc definițiile și explicațiile indicatorilor

¹³¹ Acolo unde nu au fost disponibile datele EUROSTAT sau OCDE s-au utilizat surse naționale de date. Birourile statistice din Malta și Elveția au asigurat date credibile.

Indicatorii EIS 2006

INPUT – Lider de inovare		
1.1.	Absolvenți la 1000 locuitori cu vârsta între 20-29 ani	EUROSTAT
1.2.	Populație cu educație terțiară la 100 persoane cu vârsta între 25-64 ani	EUROSTAT, OECD
1.3.	Rata de penetrare în bandă largă (număr de linii cu bandă largă la 100 persoane)	EUROSTAT
1.4.	Participarea la învățarea continuă la 100 persoane cu vârsta între 25-64 ani	EUROSTAT
1.5.	Nivelul de școlarizare al tinerilor (la 100 persoane cu vârsta între 20-24 ani care au terminat cel puțin liceul)	EUROSTAT
INPUT – Crearea de cunoștințe		
2.1.	Cheltuieli bugetare - CD (pondere în PIB)	EUROSTAT, OECD
2.2.	Cheltuieli de afaceri - CD (pondere în PIB)	EUROSTAT, OECD
2.3.	Ponderea cheltuielilor de CD high-tech	EUROSTAT, OECD
2.4.	Ponderea întreprinderilor care beneficiază de finanțare publică pentru inovare	EUROSTAT, (CIS4)
INPUT – Inovarea și spiritul antreprenorial		
3.1.	IMM inovative (pondere în total IMM-uri)	EUROSTAT, (CIS3) ¹³²
3.2.	IMM inovative cooperând cu alți parteneri (pondere în total IMM-uri)	EUROSTAT, (CIS4)
3.3.	Cheltuieli pentru inovare (pondere în cifra de afaceri)	EUROSTAT, (CIS4)
3.4.	Capital investit (pondere în PIB)	EUROSTAT
3.5.	Cheltuieli pentru ICT (pondere în PIB)	EUROSTAT
3.6.	IMM-uri care utilizează inovarea organizațională (pondere în total IMM-uri)	EUROSTAT, (CIS4)
OUTPUT - Aplicații		
4.1.	Ocuparea în sectorul serviciilor high-tech (pondere în total forță de muncă)	EUROSTAT
4.2.	Exporturi de produse high-tech ca pondere în total exporturi	EUROSTAT
4.3.	Vânzarea de produse noi pe piață (pondere în cifra de afaceri)	EUROSTAT, (CIS4)
4.4.	Vânzarea de produse noi ale firmei (pondere în cifra de afaceri)	EUROSTAT, (CIS4)
4.5.	Ocuparea în sectorul producției de tehnologie high-tech (pondere în total forță de muncă)	EUROSTAT
OUTPUT – Proprietate intelectuală		
5.1.	Număr de brevete EPO la un milion locuitori	EUROSTAT
5.2.	Număr de brevete USPTO la un milion locuitori	EUROSTAT, OECD
5.3.	Familii de brevete la un milion locuitori	EUROSTAT, OECD
5.4.	Număr de mărci comerciale înregistrate la un milion locuitori	OHIM ¹³³
5.5.	Număr de desene înregistrare la un milion locuitori	OHIM ⁵

¹³² Nu există date EUROSTAT disponibile pentru ponderea a IMM-urilor inovative în cazul CIS4.

¹³³ Oficiul pentru armonizarea pieței interne (mărci comerciale și desene).

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

Andreas Schleider, (2006), Economics of Knowledge: Why education is Key for Europe's success?

Bergman, J (1995), Social Exclusion in Europe. Policy Context and Analytical Framework, citat după Study on Acces to Education and Training – Tender nr.EAC/38.04, Lot 1, by Manuel Sonto Otero, and Andrew McCoshan, Final Report for the European Commission, Bruxelles 2005.

Boris Cizelj (2007) The Dramatic Implications of Lisbon Agenda for Professional Competence Building. CLAIU International Seminar Brussels.

Bourgeois Etienne (rapporteur), **(2004)** Developing Foresight for the Development of Higher Education/Research Relations in the Perspective of European Research Area (ERA) STRATA-ETAN Expert Group, Filial Report.

Cezar Bîrzea șa.(2001), Lifelong Learning a Priority of Educational Policies in România, Survey on Key Messages of Ec'Memorandum on Lifelong Learning, Institute of Educational Sciences, Bucharest.

Currie Janet and Thomas Duncan (2001), Early Test Scores, School Quality and SES: Langrun Effects on Wage and Employment Outcomes, Research Labour Economics (no.1).

Currie Janet and Thomas Duncan (1995), Early test scores, school quality and SES: Longrun effects on wages and employment outcomes. Research in Labor Economics 20 (2001) and Murnane et al. The growing importance of cognitive skills in wage determination". The Review of Economics and Statistics 77.

Figel, Jan (2005), a) În Europa nici o universitate nu se opune structurii post Bologna. Intervin, cotidianul „Adevărul” nr.4576/ 21.03; b) Europe needs modernise universities, says European Commission, Communiqué de Presse, 10.05.07, Bruxelles.

Florian Răzvan, (2005) *Universitățile din România. Performanțe științifice și raportarea lor la clasamentul Shanghai*, Revista Ad Astra, nr.3, <http://www.ad-astra.ro//journal>

Hanuskek Eric and Kimko D.D. (2000), Schooling Labor Force Quality, and Growth of Nation American Economic Review (90).

Korka, Mihai (2003), Vectorul educație – Formarea profesională, în perspectiva integrării europene, în volumul: Iancu Aurel (coordonator), Dezvoltarea economică a României, Editura Academiei Române, București.

Pânișoară Georgeta (2007), Astăzi într-o lume a interacțiunii și comunicării nu poți face față fără o dezvoltare largă, Gândul, 29.09.07

Power, S. (2007), Policy Relevant Synthesis of Results from European Commission, Directorate –General for Research.

Psacharopoulos, George (2007), The Returns to Investment in Higer Education: Methods, Data and Policy Implications in Europe Final Report of the Directorate General for Education and Culture of The European Commission; José-Girés Mora CEGES (coordinator), EC, Education and Culture DG, Funding Reform.

Steliana Perț (2005), Educația și învățarea pe tot parcursul vieții mai mult decât FPC/EP. Clasificări conceptuale, Colecția Biblioteca Economică, Seria Probleme Economice, vol.188-189, CIDE, București; vezi și Steliana Perț, Filofteia Panduru (2005), O nouă paradigmă a învățării –educația și formarea profesională pe toată parcursul vieții (EFPPV), în volumul Aurel Iancu (coordonator), Dezvoltarea Economică a României. Competitivitatea și integrarea în Uniunea Europeană, vol. II, Editura Academiei Române, București.

Viviane Reading, Pedro Solbo Mira (2000), Kay Data on Education in Europe, Preface, EC,Eurydice-Eurostat, Brussels, Luxembourg.

William D. Green, (2007), Chairman & CEO, Accenture, Skills for the Future, <https://www.accenture.com/NR/rdonlyres/2EE74933-2694-4FDD-A53C-EED8E6E5ECBA/0/SkillsfortheFuture.pdf>

United Nations Educational and Cultural Organization (1997), International Standard Classification of Education, ISCED 1997.

ETF (1998) European Training Foundation, February 1998, Report of the Torino Group ‘Re-designing Management Development in the New Europe’, Chapter 1 ‘Painting the picture: management development in perspective’, p.17-29.

EU (1999), The Bologna Declaration on the European Space for Higher Education: an Explanation, prepared by the Confederation of EU Rector’s Conferences and the Association of European Universities (CRE), Bologna.

EC (2000), A Memorandum on Lifelong Learning, Brussels.

EC (2000), European Council Lisbon.

ETF (2001) European Training Foundation, Report “Review and lessons learned of PHARE Vocational Education and Training Reform Programmes 1993 – 1998, January, 2001, Point 1 “Background”, p.1.

EC (2001), The Concret Future Objectives of Education and Training Systems: Report from the Education Commission to the Council of the European Union, Brussels.

PE, CO (2001), Recommendation on European Cooperation in Quality Evolution in School Education, OJL 60/53 1.3/2001.

(ETF 2001) European Training Foundation, January, 2001, Review and lessons learned of Phare Vocational Education and Training Reform programmes 1993 – 1998, p.13 și 55

European Commission **(2002)**– Education and Training, Enhanced European Cooperation in vocational education and training – the “Bruges – Copenhagen process”, The 70 Copenhagen/index_en.htm Declaration, 30 November, www.ec.europa.eu/education/copenl

Eurostat (2002), Statistics in Focus, Theme 3 – 2/2002.

CCE (2003), Promoting Language Learning and Linguistic Diversity COM (2003) 449.

ASNE (2003), Key Principles for Special Needs Education, Agency for Special Needs Education.

Berlin Communiqué (2003), Realising the European Higher Education Area Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education., Berlin.

EC (2003) Education, Training and Growth, Chapter 3, in: The EU Economy: 2003 Review.

European Council, (2003), Reference levels of European Average Performance in Education and training (benchmarks), 2003/C134/02.

Eurydice (2004), Integrating Immigrant Children into Schools.

Eurydice (2004), Evolution of Schools Providing Compulsory Education in Europe.

EC (2005), Conclusions de la Présidence. Note de transmission aux délégations, Conseil Européen de Bruxelles, 23-24 mars.

EC (2005), Communication aux Conseil Européen de Printemps. Travaillons ensemble pour la croissance et l'emploi. Un nouvel élan pour la Stratégie de Lisbonne. Communication du Président Barroso en accord avec le viceprésident Verhungen, Bruxelles. COM (2005)24,02.02.2005, Bruxelles.

CE (2005), Lignes Directrices Intégrées pour la croissance et l'emploi. (2005-2008), COM (2005) 141 final, 2005/0057 (CNS); Recommendations de la Commission relative aux grandes orientations de politique économique (2005-2008) en application de l'article 99 du Traité de CE, Partie 1, Bruxelles; Lignes Directrices pour l'emploi (2005-2008) et une Proposition de Décision du Conseil de l'emploi des États membres (en application de l'article 128 du Traité de CE, Partie 2, Bruxelles, présentée par la Commission.

Eurydice (2005), Citizenship Education at School in Europe; Education and Citizenship. Report on the Broader Role of Education and its Cultural Aspects. Council of Union European, 13452/04.

CE (2005), Communiqués de Presse, Europe Needs Modernised Universities, says European Commission, Brussels, 10 mai, /P/06/592; <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/06/592&format=HTML>.

Education and Culture DG (2005), The Extent and Impact of Higher Education Curricular Reform Across Europe. Final Report to the Directorate- General for Education and Culture of the European Commission, Contract 2006-1394/001-001 SO2-81 AWB, Center for Higher Education, Policy Studies, University of Twente, Netherlands.

Bergen Communiqué (2005), The European Higher Education Area-Achieving the Goals. Communiqué of the Conferences of European Ministers responsible for Higher Education, Bergen.

CCE (2005), Document de Travail des Services de la Commission à l'appui de la Commission au Conseil Européen de printemps (23-24 mars 2005) sur la strategie de Lisbonne pour le renouveau économique, social et environmental, Bruxelles SEC (2005) 160.

CCE (2005), Communication de la Commission au Conseil et au Parlement European. Actions communes pour la croissance et l'emploi: le programme communautaire de Lisbonne, Bruxelles, 20.07/2005, COM (2005) 330 final.

CCE (2005), Commission Staff Working Document „The Economic Costs of Non-Lisbon, A Survey of the Literature on the Economic Impact of Lisbon – Type reforms, Brussels, 8.03.(SEL).

OECD (2005), PISA Technical Report, Paris.

EC. (2006), Proposal for Recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of the European Qualifications Framework for Lifelong learning (presented by Commission), Brussels, COM (2000) 479 final.

CCE (2006), Implementing the Community Lisbon Programme, Proposal for a Recommendation of the European Parliament and and the Council on the establishment of the EQF for lifelong learning, COM (2006) 479 final.

CE (2006), Commission's Action Plan for Skills and Mobility, COM (2002) 72 final.

ECOTEC, Research and Consulting (2006), Study on Access to Education and Training – Tender NOEAC/38/04, Lot 1, by Manuel Sonto Otero and Andrew McCoshan, Final Report for the European Commission, ch.1 and ch.2; p.8-20; vezi și Berghman, J (1995), Social Exclusion in Europe: Policy Context and Analitical Framework, in Room Graham (ed), Beyond the Threshold, Bristol: Policy Press; Arts, W and Gelissen, J (2001) Welfare States, Solidarity and Justice Principles: Does the Type Really Matter? Acta Sociologica 2001 (44), p.238-299; Jenkins, A, Vignoles, A, Wolf and Galindo F – Rueda (2002), The Determinants and Effects of Lifelong Learning,

Institutul European din România – Studii de strategie și politici (SPOS 2007)

Centre for the Economics of Education, London School of Economics; Green F, McIntosh, S and Vignoles, A (2004), International Comparisons of non-Certified Learning, Final Report to the UK Department for Trade and Industry; Becker, G (1964), Human Capital: a Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education; Chicago, University of Chicago Press; Bourdieu, P and Passeron J.C, (1977), Reproduction: in Education, Society and Culture, London, Sage; Coleman, J.S.,(1988) Social Capital and the Creation of Human Capital, American Journal of Sociology (3); Gradstein, Mand Nikitin D. (2004), Educational Expansion: Evidence and Interpretation, World Bank Policy Research Working Paper 3245, March.

CCE (2006), Efficiency and Equity in European Education and Training Systems; COM (2006) 481, final.

Eurydice-Eurostat, (2006), Key, Data on Education in Europe, 2005, Brussels, Luxemburg; Key Data on Teaching Languages at School in Europe, (2005), Brussels.

OECD, (2006), Education at a Glance. OECD Indicators, Paris.

EU (2006) “The Role of Universities in the Europe of knowledge” COM (2003) 58, the 2004 Liège, Conference and the Report by the Forum on UBR “European Universities: Entrancing Europe’s Research Base”; **Commission Communication** of 13 February 2006 “Fostering entrepreneurial mindsets through education and learning”.

EU (2006) Progress towards the Lisbon objectives in Education and Training SEC (2006) 639.

Eurostat (2007) EUROSTAT YEARBOOK 2006-2007.

EC (2007), Europa – Education and Training – Interpage Education. Education and Training 2010 (http://eueuropa.eu/education/policies/2010_en.htm) (studii pe țările Europei, SUA, Canada).

CCE (2007), Commission Staff Working Paper. Schools for the 21st Century, SEC (2007) 1009, Bruxelles.

CCE (2007), Joint Employment Report 2006-2007, Brussels, [http:// ec.europa.eu/employment social/employment strategy/eu.htm](http://ec.europa.eu/employment_social/employment_strategy/eu.htm)

CCE (2007), Joint Report on Social Protection and Social Inclusion, Brussels.

IES, National Center for Education Statistic (2007), Comparative Indicators of Education in the United States and Other G8 Countries: 2006, by David C. Miller, Amindita Sen, Lydia B. Malley, Eugene Owen, US Department of Education.

Eurostat (2007), Eurostat database, Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training, Indicators and benchmarks, 2007, Commission Staff Working Document, based on Document SEC (2007) 1284, p.10-14.

EC (2007), Commission of the European Communities, Brussels, 11.07.07 – SEC (2007)10009 – Commission staff working paper.

ETF (1998) European Training Foundation – Observatorul Național – România, București, septembrie 1998, “Formarea Profesională Continuă în România”.

ETF (1998) European Training Foundation – Observatorul Național Român, București, octombrie 1998, Sistemul de educație și formare profesională în România: problematice și priorități ale reformei în România.

INS (1998) Ancheta asupra forței de muncă în gospodăria AMIGO.

MEC (1998), Cartea Alba a Reformei Învățământului, 1998.

MEC (2001), Studiul de impact al noului curriculum în învățământul obligatoriu. Consiliul Național pentru Curriculum, Education Reform Project – RO 3742, București 2001,

ETF (2001) European Training Foundation – Observatorul Național Român, București, 2001, Raport Național, Modernizarea sistemului de educație și formare profesională în România.

ISE (2002), “Învățământul rural din România – condiții, probleme și strategii de dezvoltare”, Ministerul Educației și Cercetării-Institutul de Științe ale Educației, București 2002.

MEC (2002), Stadiul actual al reformei educației din România – Raport preliminar, Ministerul Educației și Cercetării, București, 2002.

ETF (2003), European Training Foundation, 2003, “Monografie privind educația și formarea profesională și serviciile de ocupare a forței de muncă în România”.

MEC (2003), Reforma Învățământului Obligatoriu din România, Ministerul Educației și Cercetării, București, 2003.

Cedefop (2004); VET European perspectives within the context of achieving Lisbon goals, Eforie Nord, 24-25 septembrie 2004.

MEC (2005), Raport asupra stării sistemului național de învățământ, 2005.

INS (2005), Anuarul Statistic al României, 2005.

INS (2006), Activitatea de cercetare dezvoltare, 2005-2006.

ANCS (2006), Politicile guvernamentale pentru cercetare-dezvoltare și inovare în România”, Raport 2006, Guvernul României, Autoritatea Națională pentru Cercetare Științifică, decembrie 2006.

Președinția României (2006), “Societate, economie, cultură”. Raport final, Cap. III, Comisia Prezidențială pentru Analiza Dictaturii Comuniste din România, București, 2006.

MEC (2007), Starea învățământului din România. Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului, 2007.

Președinția României (2007), România educației, România Cercetării. Raportul Comisiei Prezidențiale pentru analiza și elaborarea politicilor din domeniile educației și cercetării, iulie 2007.

Președinția României (2008), Discursul privind pactul pentru educație.

xxx Legea învățământului nr.84/1995, cu modificările și completările ulterioare.

xxx Legea Maistrului nr. 6/1997, cu modificările ulterioare.

HG 551/2007, privind finanțarea instituțiilor publice de cercetare-dezvoltare.

xxx (2005-2006) European Innovation Scoreboard,.

Institutul European din România – Studii de strategie și politici (SPOS 2007)

xxx (2006), Press Releases, Frequently Asked Questions: Why European Higher Education Systems must be Modernised? Memo/06/190, 10 May, <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?>, Brussels.

xxx (2007) Perceptions of Higher Education Reforms, Flash Eurobarometru, january/february 2007, Gallup Organisation.

xxx- Inclusive Education and Classroom Practices. European Agency for Development in Special Needs Education; http://www.european-agency.org/ieep_intro.htm

xxx EED, Euroeducation.net. A Guide to Graduate Programmes in Arts, Business, Economics, Engineering, Humanities, Management, MBA, Science, Structure of Educational System, studii pe țări 29 de țări, membre UE/OCDE, <http://www.euroeducation.net/prof.htm>.

Proiectul pentru învățământul rural, www.rural.edu.ro

Site ARACIP, www.aracip.edu.ro

Site Ministerul Educatiei si Cercetarii: www.edu.ro

<http://www.rezultate-granturi.ro> (pentru perioada 2004-2006

http://www.cncsis.ro/granturi_finalizate_2006.php (perioada 2003-2005);

http://www.cncsis.ro/lista_granturi-finalizate_2005.php (pentru perioada 2002-2004)

www.experti-cdi.ro

ISI web of Science, Current Content Connect și ISI Proceedings

<http://ed.sjtu.edu.cn/ranking.htm>;

http://europa.eu.int/comm/education_policies/2010/doc/comuniv205-en.pdf

http://www.lisboncouncil.net/files/download/Policy_Brief_Economics_of_Knowledge_FINAL.pdf

European Researchers Abroad (ERA-Link) pilot initiative,

<http://www.eurunion.org/legislat/ste/eralink.htm>

Institutul European din România – Studii de strategie și politici (SPOS 2007)

European Innovation Scoreboard (EIS) 2003-2006 <http://trandchart.cordis.europa.eu/>;
<http://www.proinno-europe.eu/index>; Innovation Statistics for the European Service
Sector; IWNO – Metrics web site; Innobarometer

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/newprog/index_en.html

http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf

http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/AspectsCitizenship/DemocracySchool_en.asp

<http://www.euractiv.ro/uniunea->

[europeana/articles%7CdisplayArticle/articleID_12727/UE-a-lansat-un-nou-instrument-
pentru-asigurarea-calitatii-in-invatamanatul-superior.html](http://www.euractiv.ro/uniunea-europeana/articles%7CdisplayArticle/articleID_12727/UE-a-lansat-un-nou-instrument-pentru-asigurarea-calitatii-in-invatamanatul-superior.html)