

Capitalul uman în România. Progrese și limite*

dr. Steliana PERȚ

În introducerea la lucrarea sa Capitalul uman. O analiză teoretică și empirică cu referire la educație, Gary S. Becker remarca: "(...) *Puține țări, dacă nu cumva nici una dintre ele, nu au atins o perioadă susținută de dezvoltare economică fără să fi investit sume substanțiale în forța de muncă*, iar majoritatea studiilor care au încercat evaluări cantitative ale contribuțiilor la dezvoltare au atribuit un rol important investiției în capitalul uman. (...). Inegalitatea în distribuția câștigurilor și veniturilor este, în general, direct proporțională cu inegalitatea în educație sau altă formă de pregătire profesională" (G. Becker, 1964, s.n.). Aprecierile lui Becker, cu o vechime de peste trei decenii, sunt mai actuale decât oricând, au valabilitate deplină la scară socială, familială, individuală. În plus, evoluțiile de la sfârșitul mileniului doi și începutul celui de-al treilea reclamă situarea capitalului uman, a *investiției în educație și formarea profesională și utilizarea competențelor* create între factorii fundamentali ai creșterii economice endogene, ai dezvoltării sustenabile.

Mai mult, *educația*, alături de o serie de alți factori, a devenit în prezent *factor* al competitivității potențiale a fiecărei economii și, respectiv, criteriul de măsurare a acesteia. Într-un raport al Centrului de Cercetări Economice din Japonia (ianuarie 2001), competitivitatea (potențială și efectivă) a unei economii este apreciată pe baza luării în considerare a performanțelor înregistrate în opt sectoare: finanțe, comerț internațional, întreprinderi, finanțe în sectorul privat, *educație*,

guvernare, știință, tehnologia informației (s.n.). Clasamentul (ierarhia) țărilor în funcție de criteriile enunțate, se subliniază în raportul menționat, "(...) nu este rezultatul creșterii economice", ci arată poziția fiecărei țări din punctul de vedere al competitivității acum și în viitor. Spre exemplu, standardele ridicate în educație și infrastructura bine adaptată atestă un puternic potențial de competitivitate¹.

* Studiul a fost elaborat în decembrie 2000.

¹ Acest raport analizează, prin prisma criteriilor/indicatorilor menționați, economiile țărilor membre ale OECD și ale celor din Asia. Dacă clasarea **SUA pe primul loc**, cu cea mai performantă/competitivă economie în ultimul deceniu nu este surprinzătoare, **pierderea de către Japonia pe parcursul a 10 ani a 13 locuri în clasament, de la locul 3 la locul 16, este cu adevărat o surpriză**. Dacă, nu cu foarte mult timp în urmă, privit la scară istorică, "miracolul japonez" era atribuit în mare măsură solidității și performanțelor sistemului său de educație, în prezent, în acest **domeniu strategic**, vital, Japonia și-a pierdut avantajul, într-un anume fel supremația. Astfel, dacă la nivel agregat, Japonia ocupă locul 16 în clasamentul amintit, în funcție de **criteriul educație** deține locul 25 (ponderea studenților licențiați este, de pildă, inferioară celei din Coreea de Sud și din China, principalii săi concurenți în regiune). Alături de educație, dar în strânsă corelație cu aceasta, o pondere importantă în arhitectura competitivității țărilor în funcție de performanțele economice o are și criteriul "tehnologia informației". Sumarele noastre comentarii au drept țintă, pe de o parte, de a pune încă o dată în evidență rolul și funcțiile majore ale educației în noua societate informațională, iar pe de altă parte, de a remarca necesitățile, am spune de ordin teoretic și metodologic, care intervin în

Dacă asupra acestei nevoi există consens general, problema - dilema care se ridică privește capacitatea (potențialitatea) societății de a susține, prin resursele de care dispune, un proces de anvergură și durată celui de formare/utilizare a capitalului uman. Și trebuie recunoscut că, în acest domeniu, am spune sensibil, toate statele, comunitățile se confruntă cu dificultăți și capcane, pe care într-o măsură mai mare sau mai mică trebuie să le depășească. Și România nici în prezent și nici în trecutul mai apropiat sau mai depărtat nu a fost scutită de asemenea dificultăți și chiar de bulversări (Steliana Perț, 2000).

1. O moștenire controversată: continuitate și discontinuitate

În ciuda tuturor vicisitudinilor, "învățământul românesc - așa cum se remarcă în CARTEA ALBĂ A ÎNVĂȚĂMÂNTULUI DIN ROMÂNIA -, cu toate problemele sale, a rămas dintotdeauna un *învățământ european* (s.n.) prin sistemul de valori pe care îl promovează, prin tipul de instituții educative, prin bazele sale legislative, prin predilecția deosebită pentru cultură și deschidere interculturală, prin calitatea elitelor pe care le-a format" (Cezar Bârzea și colectiv, 1995). Nu întâmplător, *zestrea educativă*, este adevărat controversată, cu care România a demarat procesul tranziției la economia de piață era importantă. Ar fi putut fi, dacă se întruneau celelalte condiții necesare, un factor propulsor de primă mărime.

După 1948, România a acordat atenție dezvoltării învățământului. Era, la vremea respectivă, o cerință impusă de necesitatea reducerii ratei de analfabetism și a eradicării canalelor de

alimentare a acestora, ca și una legată de acumularea bagajului de cunoștințe și de formare a forței de muncă necesară realizării programelor inițiate de partidul unic. Cu atât mai mult cu cât, o parte a elitei intelectuale moștenite a fost decimată, iar o alta a emigrat.

Școala românească în timpul regimului totalitar, din punctul de vedere al principiilor constructive și funcționale, al structurilor, conținuturilor și tehnologiilor, al finalităților etc., a suferit numeroase și contradictorii transformări, abateri, alunecări de la traseul progresului educațional continuu. Și aceasta, într-o perioadă caracterizată, la scară europeană și planetară, de "reformarea continuă a sistemelor educaționale" (Thomas Jean, 1977). Sintetic, respectivele transformări/sincope pot fi exprimate plastic în următoarea formulă: de la *ruptură* la *reconsiderare* în unele planuri și, respectiv, de la *încordare* determinată de exagerări, de supralicitări sub aspect structural, al conținuturilor și finalităților la *implementarea* de facto a unor principii de organizare-funcționare-modernizare a învățământului și formării profesionale, unanim recunoscute și consecvent promovate de UNESCO (Steliana Perț, 2000). Și nu în ultimul rând, a amplificării - din cauzele menționate mai sus - a capacității producerii de rebuturi, de surse de decapitalizare a capitalului uman, a lărgirii ecartului dintre valorile promovate prin sistemul de educație și cele din mediul înconjurător (George Văideanu, 1989).

În același timp, nu putem să nu fim loiali și să nu recunoaștem că propensiunea pentru a investi în educația copilului, în învățământ și formare profesională era importantă, atât la nivelul statului, cât și al familiei. De altfel, cercetările și studiile efectuate între 1970-1980 cu privire la eficiența investiției în om și, mai precis, a

definirea, măsurarea și aprecierea performanțelor și a competitivității economiilor.

contribuției și formării forței de muncă calificate la creșterea economică a economiei României în perioada respectivă sunt semnificative. Avem în vedere doar așa-numita *eficiență externă* a educației. Facem abstracție în felul acesta, de cea internă (care din rațiuni politice, cu deosebire, poate fi exagerată), și numeroasele efecte sociale benefice mai puțin comensurabile în mod direct. Astfel, în funcție de metodologia folosită, de perioada de timp luată în considerare de cercetătorii români, contribuția educației și a formării profesionale la crearea venitului național în perioada 1960-1970 oscilează în jurul valorii de 30%, cu variații în interiorul perioadei (Dan Grindea, Steliana Perț, Gh. Răboacă și I. Copil, Nicolae Valentin ș.a.).

În acest context, o singură remarcă dorim să facem. Și anume: potrivit unei concluzii cu largă răspândire și susținere în școala "economiei învățământului", inclusiv din partea UNESCO și OECD, "o societate consacră învățământului o parte proporțională cu nivelul dezvoltării sale". În raport cu această axiomă a "economiei învățământului", valabilă în anii '70, există însă perioade în care "o societate consacră dezvoltării educației proporțional mai mult decât nivelul său de dezvoltare la un moment dat". Este vorba, practic, atât de ponderea cheltuielilor de învățământ și formare profesională în PIB (și/sau venitul național, cheltuielile publice sau totale de învățământ etc.), cât, mai ales, de ratele de creștere a celor două serii de indicatori menționați. În perioada 1955-1970, în mod permanent, sporirea cheltuielilor totale pentru învățământ a fost superioară ritmului de creștere a venitului național: indicele de devansare având valori între 1,03 în 1957 și 1,48 în 1969.

După 1970, chiar în condițiile adop-

tării unor reglementări legale care, pentru epoca respectivă, pot fi considerate novatoare, cel puțin ca principii și intenții, începe să se cristalizeze o serie de fenomene de criză în sistemul de învățământ și formare profesională. Aceste semnale de criză au rădăcini și surse de alimentare diverse:

- inerția naturală a sistemului în fața schimbării;
- rigiditatea introdusă prin unele acte normative care reglementau învățământul și sistemul de relații cu piața muncii;
- măsuri arbitrare, fără legătură cu procesele reale din economie și societate;
- apariția și accentuarea unor tensiuni pe piața muncii;
- tensiuni între cererea economică și socială de învățământ, supra și subșcolarizare în anumite segmente ale subsistemului de învățământ și, respectiv, la nivelul diverselor categorii profesionale și ocupaționale;
- slăbirea calității învățământului și a atenției pentru formarea elitelor profesionale induse de structurile sistemului, de calitatea formatorilor, ca și de mediul social-economic.

În consecință, în pragul anilor '90, la începutul tranziției, putem, credem, să vorbim de un anumit paradox sau de ceea ce am numi o moștenire controversată și poate insuficient sau partizan evaluată. De ce și cum?

În primul rând, nici nu ar putea fi altfel atâta vreme cât fiecare reformă a învățământului (sau măsură de reformă) își are propria sa paradigmă, concepție politică, filosofică și socială. Ca atare, devine, la nivel conceptual, într-o primă abordare, și de implementare într-o a doua etapă, de fiecare dată, un teren de înfruntare între:

- clasicism și modernism;

- liberalism și conservatorism;
- individualism și colectivism;
- centralizare și descentralizare/autonomie;
- sistemul de valori al școlii și cel al vieții reale.

În al doilea rând, cu toate discontinuitățile și conotațiile politice turbulente, învățământul s-a manifestat ca un factor de prim ordin al dezvoltării postbelice a României, de "extragere" a României dintr-o zonă periferică a Europei¹ și de situare în rândul țărilor cu un nivel de școlarizare comparabil cu cel din multe țări dezvoltate. În 1989, rata de analfabetism era de circa 3%; practic, canalele de alimentare a analfabetismului - prin cuprinderea în învățământul obligatoriu a populației de vârstă școlară - erau închise; stocul de învățământ, măsurat prin numărul de ani de școală pe o persoană, sporește spectaculos de la 3,5 ani în 1950 la 5,7 ani în 1970 și peste 10 ani la mijlocul deceniului al optulea; potrivit datelor recensământului populației și locuințelor din anul 1977, nivelul mediu de școlarizare a populației de 12 ani și peste era de 7,38 ani, pentru ca cel din 1992 să fie mai mare de 10 ani; în ramuri de mare complexitate, nivelul mediu de instrucție a forței de muncă era sensibil mai ridicat - 13,57 ani în cercetare-dezvoltare și informatică, 13,2 ani în învățământ, 12,2

¹ În *Enciclopedia României* sunt semnalate decalajele în materie de școlarizare a populației din România față de țările vecine. Un singur exemplu grăitor: **rata de cuprindere în învățământul primar obligatoriu** avea următoarele valori: Cehoslovacia - 100%; Polonia - 96%; Ungaria - 95%; Bulgaria - 94%; Iugoslavia - 79%; Rusia Sovietică - 59,8%. În 1948, 29% din populația României era analfabetă, iar rata de pierderi din învățământul primar depășea 37% (M. Popescu Spireni, Iulian Peter, Iosif I. Gabrea, 1936).

ani în administrația publică, 12,08 ani în sănătate, 11,18 ani în energie electrică, gaze și apă etc. (Diana Roșu, Luminița Chivu, 1997). În fine, în același context, semnalăm și faptul că *speranța de viață școlară* (sau *speranța de pregătire*), indicator expresiv pentru societățile educaționale, sporește de la 7,09 ani/copil școlarizabil în 1977 la 8,55 ani/persoană la începutul anilor '80, cu sublinierea că se situează sub nivelul din țările dezvoltate cu sisteme de învățământ și formare profesională dinamice și flexibile.

În al treilea rând, după 1980 cu deosebire, semnele vizibile de recesiune economică, o anumită contractare a cererii de forță de muncă asociată cu tensiunile din interiorul sistemului de învățământ au generat ceea ce îndrăznim să denumim, o *criză globală a sistemului educațional*. Aceasta a îmbrăcat forme diverse, și anume (Steliana Perț, 1996):

- criza *politicilor* educative în relația sa de interdependență cu procesele și fenomenele de pe piața muncii;
- criza *structurilor* de învățământ și formare profesională, care a condus la coexistența pe piața muncii a *excedentelor* de forță de muncă în anumite profesii/calificări cu deficit, în altele; *supra* și *subșcolarizare* fie pentru anumite locuri de muncă, fie pe diferite trepte ale sistemului. Se apreciază, de pildă, că prelungirea învățământului obligatoriu la 10 ani a fost prematură și a dus la *suprașcolarizare* mai mult sau mai puțin aparentă la nivelul învățământului secundar (Cătălin Zamfir, Lazăr Vlăsceanu, 1994)²;

² *Supra și/sau subșcolarizarea* (calificarea) rămân o problemă deschisă. La urma urmei, astfel de calificări ale educației și formării profesionale implică existența unui sistem

- criza *învățământului superior*, manifestată prin rata modestă de cuprindere în învățământul terțiar, în condițiile unei cereri constant înalte de învățământ universitar;
- criza *conținuturilor procesului de învățare*, asociată cu slăbiciunile tehnicilor și procedurilor de transfer al cunoștințelor, de selecție, evaluare și certificare a competențelor;
- *criza resurselor umane* necesare unei învățări de calitate;
- *criza resurselor financiare*. Potrivit aprecierii specialiștilor din Institutul de Științe ale Educației, "(...) după mai mulți ani de marginalizare și subfinanțare, învățământul românesc a ajuns la un prag critic dincolo de care este amenințat însuși nivelul de

cultură și de pregătire al națiunii" (Cezar Bârzea, 1993, s.n.).

- *criza de management a sistemului*, inclusiv centralizarea excesivă a sistemului;
- *criza capacității de previziune și proiectare* a sistemului în legătura sa de esență cu dinamica sistemului economic și social și cu provocările proceselor dezvoltării contemporane (integrare, globalizare, liberă circulație etc.);
- *criza comunicării intra și interinstituționale* și, respectiv, a transparenței.

Inventarierea acestor fenomene și procese nu anulează și nici măcar nu minimalizează afirmațiile anterioare. Intenția noastră este doar de a sublinia că se acumulase deja *masa critică*¹ care impunea o nouă concepție și structură, noi conținuturi, finalități și alternative ale educației și formării profesionale. Altfel spus, o nouă reformă, mai bine ancorată în realitățile contemporane, adecvată opțiunilor fundamentale ale României la începutul anului 1990 (în măsura în care acestea erau suficient de conturate).

fiabil și dinamic de criterii de referință - "în raport cu ce? când? cum? " - după cum implică și proceduri de evaluare a acestora ca atare și, respectiv, a riscurilor/costurilor pe care fiecare dintre ele le prezintă pentru societate, colectivitate și individ. Toate celelalte condiții fiind considerate egale (în speță, calitatea procesului de învățare), apreciem că riscul cel mai mare, atât pe termen scurt, cât și, mai ales, mediu și lung, rezultă din fenomenul de subșcolarizare, subcalificare. Credem că problema reală care se pune este cea a celei mai bune alocări structurale a resurselor, atâta vreme cât ele nu prisosesc niciodată.

În același timp, nu se poate face complet abstracție de riscul suprașcolarizării, al supracalificării. Credem însă că acesta se manifestă mai ales în economiile în care piața muncii este rigidă, puțin dinamică, iar cea a formării profesionale extrem de segmentată, foarte specializată în ceea ce privește "oferta de calificări" a sistemului educațional, ceea ce împiedică comunicarea, schimbul de informații și circulația persoanelor între cele două piețe. În aceste împrejurări, prin nefolosirea capitalului uman sau prin folosirea în activități inferioare competenței sale, investiția în resursa umană se erodează, cheltuielile angajate cu pregătirea sa își pierd din eficiență.

¹ În anul 1989, colectivul sectorului de Economie a Resurselor Umane din Institutul de Economie Națională a elaborat o lucrare privind calitatea forței de muncă din România. Lucrarea, întemeiată pe o analiză laborioasă a unor bogate informații, surprindea elementele perene ale educației și formării profesionale, dar și blocajele, elementele de criză care "amenințau", pe diferite canale, eficiența sistemului în funcțiune. După mai bine de 10 ani, concluziile lucrării își păstrează, în bună măsură, valabilitatea.

2. Impactul tranziției. Cerințe și restricții

2.1. Precizări preliminare

Tranziția la economia de piață include o multitudine de transformări ale sistemului și conținuturilor educației și formării profesionale, în genere ale sistemului național de calificări¹ din perspectiva compatibilizării cu cele din țările dezvoltate și cu exigențele noii economii. Și aceasta, cu atât mai mult cu cât tranziția este ea însăși un proces de învățare continuă la nivel societal, comunitar/colectiv și individual. Din păcate, și experiența ultimului deceniu o confirmă, este mai ales un proces de *învățare prin șoc*, cu toate costurile economice și social-umane pe care le implică. Mai mult, împinge în prim-plan (la suprafață) nevoia unei mai raționale

¹ “Sistemul de educație și formare profesională” și “sistemul național de calificări” nu pot fi suprapuse, între ele existând diferențe. Astfel, **sistemul de educație și formare profesională** cuprinde, pe de o parte, totalitatea instituțiilor și organizațiilor publice și private, formale și informale care, în zona lor specifică de activitate, îndeplinesc diferite roluri, funcții, având competențe și responsabilități în educația și formarea profesională inițială și continuă a forței de muncă. Pe de altă parte, include mecanisme, instrumente, proceduri și metodologii ca suport al procesului de învățare, ca și de examinare și evaluare a calificării obținute, certificate prin diverse documente.

“**Sistemul național de calificări profesionale**” (vocational qualifications system) cuprinde ansamblul ocupațiilor, profesiilor și calificărilor evaluate, certificate, recunoscute și ierarhizate corespunzător exigențelor locului de muncă (postului), respectiv cunoștințe, deprinderi de muncă, comportamente, atitudini, performanțe etc.; se referă, în al doilea rând, la relațiile multidimensionale (orizontale și verticale) între calificare inițială și educația continuă în procesul de activitate (vezi și Steliana Perț, 1999).

integrări și compatibilizări a *capitalului educațional* cu “*capitalul social*”. Sau, mai bine zis, a “infiltrării” capitalului educațional în întreaga textură a celui social. Ceea ce mărește valoarea capitalului social (societal) și dă noi dimensiuni utilizării acestuia în slujba dezvoltării sustenabile și progresului social-uman.

Evaluarea capitalului uman și a impactului tranziției asupra acestuia este o întreprindere complicată, dificilă. Într-un anumit sens, niciodată completă și încheiată. Presupune o analiză/evaluare multidimensională, laborioasă, existența sistemelor informaționale necesare, a bazei de date minim necesare, a aparatului și instrumentului metodologic necesar. În legătură cu aceasta, câteva precizări sunt absolut necesare pentru analiza cât mai corectă a fenomenelor și proceselor din domeniul capitalului uman.

În primul rând, evaluarea capitalului uman la un moment dat se bazează pe o serie de elemente care pot fi, cu o rigurozitate convențional stabilită, acceptate. Este vorba de un pachet de indicatori care privesc stocul de învățământ, fluxul din sistemul educațional etc.

În al doilea rând, chiar și în aceste condiții de acceptare a pachetului de indicatori, există diferențe de ordin cantitativ și calitativ dificil, chiar imposibil de surprins, într-un indicator agregat. Acestea se pot referi la durata anului de învățământ, conținuturile ca atare ale programelor, structurile, ca și multe elemente calitative - sistemele de evaluare, pe parcurs și/sau la finalul unui ciclu de educație și formare, modalitățile de certificare și, respectiv, echivalare a diplomelor ș.a.

În al treilea rând, este vorba de sistemul de relații dintre lumea școlii și lumea muncii, cel mai adesea exprimate prin sintagma “relații cu piața muncii”.

Există, în practică, un ecart între *stocul de capital uman* produs de sistemele de învățământ și formare profesională și *capitalul uman efectiv utilizat*, cel care generează venituri. Ecartul poate ajunge atât de mare încât să conducă la degradarea capitalului uman format, la pierderea atributului de *capital*, de *sursă* de creștere economică și a veniturilor.

În al patrulea rând, nu există în România (cel puțin) o metodologie acceptată de evaluare a calificării obținute la locul de muncă sau/și prin experiență. Aceasta influențează, fără îndoială, orice încercare de evaluare a capitalului educațional. În concluzie, chiar și numai prin prisma acestor precizări, este evident că *evaluarea capitalului uman ca stare și dinamică* este o întreprindere multă și interdisciplinară; necesită informații fiabile și metodologii diverse, dar concertate, prelucrate și analizate în sistem integrat.

Evident, multe dintre elementele la care ne-am referit nu intră direct în bagajul instrumentar al economistului (nici chiar al celui specializat în "economia învățământului și formării profesionale continue"). După cum, multe dintre informațiile care circulă nu sunt suficient adaptate evaluării capitalului uman, unele au o fiabilitate slabă, iar altele nu există încă. Sigur că, în procesul de integrare și, respectiv, de compatibilizare a statisticii și sistemelor de educație și formare profesională și din perspectiva, ceva mai îndepărtată, a liberei circulații a forței de muncă din România pe piața internă a UE, este posibil ca multe dintre dificultățile amintite să poată fi depășite.

În condițiile menționate, vom încerca - în limitele informațiilor coerente disponibile în statistica oficială - să evaluăm stocul de capital uman în 1999 și să surprindem o serie de procese și tendințe din domeniul educației și formării profesionale,

cu efectele lor benefice și mai puțin benefice în ceea ce privește *capitalul educațional* și rezonanțele acestuia în capitalul social. Încercarea noastră nu va fi exhaustivă, ci se va concentra doar asupra câtorva aspecte. Am urmărit, în principal, relația dintre o serie de indicatori globali ai resurselor de muncă - populație în vârstă de 15 ani și peste, populație activă, populație ocupată, șomerii și nivelul de instruire a capitalului uman în conformitate cu clasificarea internațională și a UNESCO (pe niveluri de ISCED): De asemenea, în măsura posibilului, am recurs la comparații internaționale.

2.2. Evaluări ale capitalului uman

Evaluarea *capitalului uman*, din perspectiva *dimensiunii sale educaționale*, după toate aprecierile cea mai edificatoare dintre ele, presupune utilizarea unui pachet de indicatori și de informații intercorelate. În această etapă, abordarea noastră va fi incompletă, deoarece vom folosi doar acei indicatori și acele informații care au fost disponibile. Dar, chiar și așa, acestea au un grad suficient de relevanță pentru caracterizarea capitalului uman din România, a proceselor, fenomenelor și riscurilor din acest domeniu. Vom încerca o abordare pornind de la indicatori cu un grad ridicat de agregare și generalitate, mergând până la folosirea altora parțiali, specifici. De câte ori va fi posibil, vom recurge și la aprecieri calitative, multe dintre ele necuprinse într-un indicator sau altul, care rămân, în principal, o măsură cantitativă. Nu putem însă să nu observăm, în acest context, că în sine problematica capitalului uman este, înainte de toate, una de calitate și valorificare a potențialului în interesul societății, comunității și individului.

a) *Gradul de alfabetizare a populației*

în vârstă de 15 ani și peste este ridicat, cu tendință de ușoară creștere și de apropiere între bărbați și femei.

Tabelul nr. 1
Rata de alfabetizare a populației în vârstă de 15 ani și peste, pe total și pe sexe, 1992, 1995, 1999

	1992	1995	1999
Total	...	96,6	97,2
Bărbați	98,5	98,7	98,7
Femei	95,0	95,4	95,7

Sursa: INS.

Rata de alfabetizare a populației în 1999 depășea 97%. Cu 97% rată de alfabetizare a populației, România se situează în vecinătatea mediei țărilor cu nivel înalt de dezvoltare (97,5%), dar sub nivelul mării majorității a țărilor membre ale UE (99%), ca și sub cel al țărilor candidate la UE (cu excepția Bulgariei), țările candidate din spațiul central și est-european înregistrează rate de alfabetizare la nivelul celor din țărilor membre ale UE - 99%. Ecartul dintre rata de alfabetizare a bărbaților și cea a femeilor s-a redus de la 3,5 p.p. în 1992 la 3 p.p. în 1999. Pe acest fond, este de reținut faptul că se mențin diferențe, în unele cazuri, îngrijorătoare, pe medii și în profil regional. În anul 1997, de exemplu, rata de alfabetizare în mediul urban era de 99%, iar în cel rural de 94,7%, comparativ cu 97% media națională. Pe regiuni, în același an, sub media națională se situau regiunile Nord-Est (96,9%), Sud (95%), Sud-Vest (95,6%). Celelalte regiuni aveau valori superioare mediei. Între acestea se detașează regiunea Centru cu 98,5% și București cu 98,9%. O ultimă remarcă se referă la faptul că în interiorul fiecărei macroregiuni există județe/localități care se situează sensibil sub media regiunii și, evident, sub cea națională. Astfel, în același an, rata de alfabetizare a

populației adulte în județul Giurgiu era de 89,6%, în județul Călărași de 93%, în Ialomița și Dolj de 94,5%, în Olt de 94,7%.

b) *Indicele educației*¹ la nivel național în anul 1998 a fost de 0,860. Ca și în anul anterior, ecartul pe medii, regiuni și județe este important.

Tabelul nr. 2
Indicele educației, la nivel național, pe macroregiuni și medii, în anul 1997

ROMÂNIA - total -	0,856
Nord-Est	0,845
Sud-Est	0,846
Sud	0,820
Sud-Vest	0,743
Vest	0,869
Nord-Vest	0,858
Centru	0,861
București	0,934
Urban	0,920
Rural	0,773

Sursa: INSEE.

Remarcând că indicele educației (cu cele două componente ale sale) intră în calculul *Indicelui Dezvoltării Umane* (IDU), sunt evidente diferențele pe harta

¹ Se calculează ca medie aritmetică ponderată între rata de alfabetizare a populației (cu o pondere de două treimi) și gradul de cuprindere în învățământul de toate gradele (cu o pondere de o treime), fiecare dintre aceste valori este comparată cu praguri valorice stabilite de PNUD, respectiv 0-100% pentru rata de alfabetizare și 0-100% pentru gradul de cuprindere în învățământ. Diferența dintre valoarea efectivă și cea minimă raportată la diferența dintre valoarea maximă și cea minimă dă valoarea specifică a indicatorului educației. Un exemplu: $(97 - 0,0) / (100,0 - 0,0) = 0,970$ pentru indicele alfabetizării și $(63,9 - 0,0) / (100,0 - 0,0) = 0,639$ pentru gradul de cuprindere în învățământ. Indicele nivelului de educație va fi, în acest caz, $(2 \times 0,970 + 0,639) / 3 = 0,860$ (Raportul Național al Dezvoltării Umane, România 1999).

nivelului de educație a populației din România. Putem vorbi de zone cu un grad de concentrare educațională înaltă (superioare mediei) și, respectiv, mai slabă. În acest din urmă caz, se asociază cu un nivel de dezvoltare mai redus, cu un profil economic deficitar, de regulă monoindustrial, suprapunându-se în bună măsură cu zonele cu rată ridicată a sărăciei. Apar deci și din acest punct de vedere, semnale ale unui proces de *polarizare*, cel al educației (vom reveni asupra acestei probleme), în principal determinat de cel de dezocupare și de accentuare a sărăciei. Între nivelul maxim și cel minim al educației există un ecart regional de + 0,191 puncte; între mediul urban și cel rural de

+ 0,147 puncte; iar în raport cu media națională, o diferență de - 0,113 p. între nivelul mediu și cel minim și + 0,78 puncte pentru nivelul maxim.

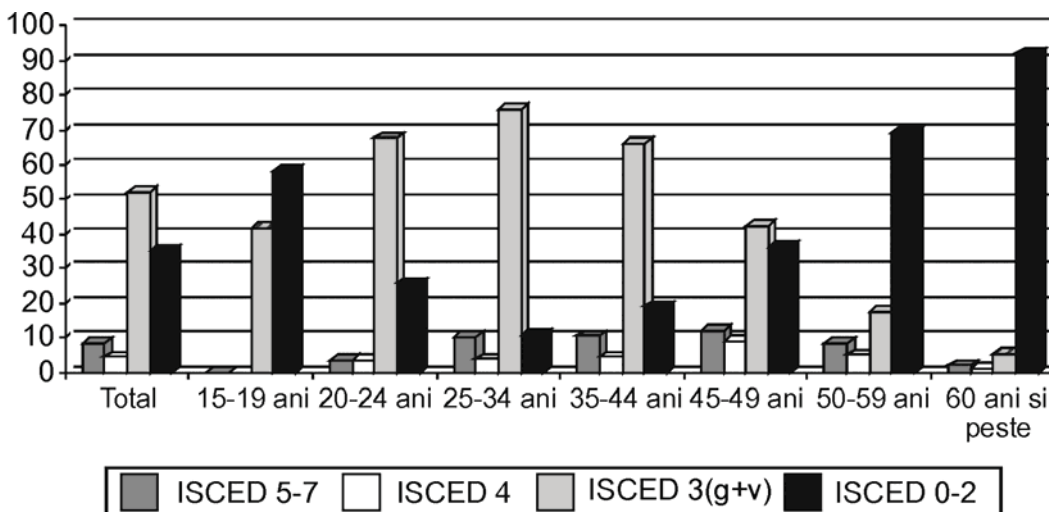
c) Structura *populației active pe niveluri de instruire (educație)* este un indicator relevant pentru caracterizarea stocului și calității capitalului uman. În acest sens, am recurs la folosirea indicatorului *distribuției populației active pe niveluri de educație ISCED¹, grupe de vârstă și mediu*.

Informațiile se referă la populația activă definită conform metodologiei BIM furnizată de *Ancheta asupra forței de muncă din gospodării (AMIGO)*, realizată trimestrial și anual de INS (anexa nr. 1, graficele nr. 1, 2, 3).

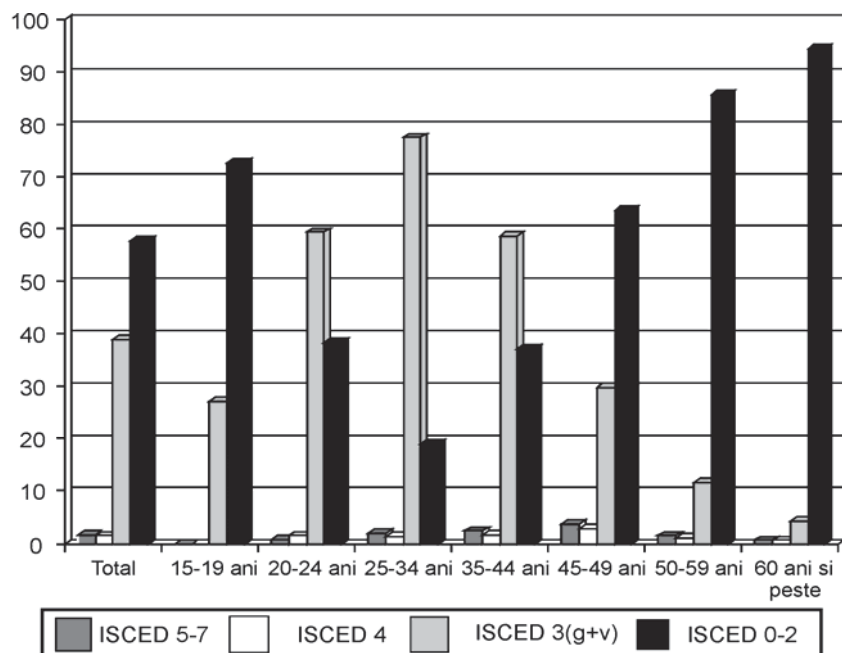
¹ Potrivit metodologiei UNESCO, tipurile de învățământ sunt grupate astfel:
 ISCED 0 - 2: învățământ gimnazial, primar și persoane fără școală absolvită;
 ISCED (3g + 3v): liceu, inclusiv treapta I de liceu, învățământ profesional, complementar și de ucenici;
 ISCED 4: postliceal și similar;
 ISCED 5-7: învățământ superior de scurtă și lungă durată.

Graficul nr. 1

Distribuția populației active totale pe grupe de vârstă și niveluri ISCED(%)

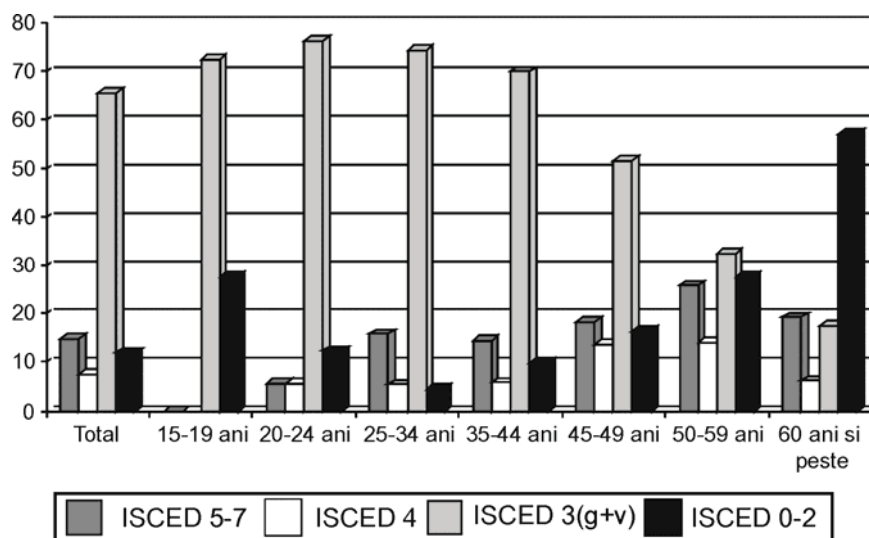


Graficul nr. 2
Distribuția populației active din mediul urban pe grupe de vârstă și niveluri ISCED(%)



Trei categorii de observații rețin atenția. Prima se referă la faptul că în toate cazurile ponderea celor cu pregătire specifică din mediul urban este superioară celei din rural. În unele situații diferențele sunt apreciable.

Graficul nr. 3
Distribuția populației active din mediul rural pe niveluri de educație ISCED și grupe de vârstă(%)



Tabelul nr. 3

**Distribuția populației active pe niveluri
de instruire și medii, total România, 1999**

- % -

	ISCED 5-7	ISCED 4	ISCED 3 (g+v)	ISCED 0-2
Total	8,2	4,4	52,2	35,2
Urban	14,9	7,5	65,6	12,0
Rural	1,7	1,5	39,0	57,8

Sursa: anexa nr. 4

O a doua remarcă, în opinia noastră, semnificativă, este rata înaltă de concentrare a populației active după nivelul de instruire în grupa 3 și, respectiv, 0-2 ISCED peste 87% pentru întreaga țară.

Tabelul nr. 4

**Distribuția populației active a
României pe niveluri de educație,
1999**

	ISCED 5-7	ISCED 4	ISCED 3 (g+v)	ISCED 0-2
Total	8,2	4,4	52,2	35,2

Sursa: anexa nr. 4.

A treia remarcă: pe grupe de vârstă, niveluri de educație, ISCED și medii, există diferențe semnificative în ceea ce privește zonele de maximă concentrare. Astfel, populația activă cu *studii superioare* (ISCED 5-7) este concentrată la grupele de vârstă 25-44 de ani sau 25-59 de ani, 32,4%, respectiv, 40,8% pentru total și 48,6%/74,4% pentru mediul urban. În grupele respective de vârstă, ponderea populației active cu studii superioare este mult inferioară (8,7% și 10,2%). În schimb, cu excepția populației active de 60 de ani și peste, repartitia pe niveluri de educație pare a fi mai echilibrată pentru ISCED 3(g + v) și, într-o măsură mai mică, pentru persoanele active cu un nivel de educație 0-2. În legătură cu acest din urmă nivel de educație - acceptând o anumită marjă de exagerare - putem conchide că populația mai vârstnică (din

grupele de vârstă 50 de ani și peste) este masiv localizată la nivelul de educație 0-2. Astfel, 69,3% din populația activă din grupa de vârstă 50-59 de ani are un nivel de instruire de 0-2 (27,6% din cea rezidentă în mediul urban și 85,8% din cea din rural), iar din grupa de 60 ani și peste, 92% pe total, 57% în urban și 94,5% în rural (anexa nr. 1). Fără îndoială, că o asemenea distribuție a populației active pe niveluri de instruire și medii este nemijlocit legată/determinată de fenomenele de îmbătrânire demografică, de feminizare, iar în ultimii ani chiar de ruralizare/reagrarizare a unei părți a populației active din mediul urban (de regulă, cu nivel de educație și formare profesională mai redus), care a rămas fără loc de muncă și sursă sigură de venit în activități neagricole.

d) Dacă structura populației active pe niveluri de educație oferă o imagine, considerăm concludentă, pentru *capitalul uman potențial* de care societatea dispune la un moment dat, repartizarea *populației ocupate* în funcție de criteriul menționat este o măsură a capitalului uman efectiv utilizat, valorificat la un moment dat¹.

¹ Indicatorul nu măsoară totuși cu rigoarea necesară gradul de valorificare a capitalului uman, deoarece nu ne spune nimic dacă competențele de care individul dispune sunt folosite la capacitate, cum sunt folosite și cu ce rezultate (performanțe). Dar utilizarea unui asemenea indicator, chiar imperfect, este necesară și utilă pentru aprecierea capitalului uman.

Tabelul nr. 5

**Structura populației ocupate pe niveluri de educație și sexe,
1997 și 1999**

	5-7 ISCED		3v ISCED		3g ISCED		0-2 ISCED	
	1997	1999	1997	1999	1997	1999	1997	1999
Total	8,2	8,5	25,5	26,2	29,8	29,2	36,5	36,1
Bărbați	8,3	8,6	33,5	33,6	26,0	25,9	32,2	31,7
Femei	8,0	8,1	16,2	17,4	34,3	31,7	41,5	41,4

Sursa: INSSE.

Perioada de comparație este mult prea scurtă pentru a ne permite generalizări. Observăm numai că există o ușoară tendință de ameliorare a structurii populației ocupate pe niveluri de instruire, cu diferențe de la un nivel la altul. În unele situații (5-7 ISCED), este mai vizibilă la forța de muncă bărbătească, în altele (3v ISCED) la femei. În mod deosebit, reține atenția tendința *descendentă* care se constată la nivelul ISCED 3g.

După cum vom avea prilejul să constatăm, această situație este rezultatul direct al contracției cererii de învățământ secundar general, pe de o parte, al ratei de șomaj ridicate, mult peste medie, a forței de muncă cu pregătire secundară generală care, de regulă, la ieșirea din școală, nu deține o calificare care să îi ofere șansa ocupării unui loc de muncă. Fenomenul are însă

și o serie de conotații comportamentale în ceea ce privește angajarea tinerilor, asigurarea egalității de oportunități și tratament, ca și ale tinerilor față de locurile de muncă oferite. Lipsa unei piețe *tranzitionale* a muncii de la școală la viața activă pare să aibă “un cuvânt greu” de spus nu numai în orientarea și formarea capitalului uman, cât mai ales în valorificarea acestuia, în frânarea proceselor de “decapitalizare” și deprofesionalizare a resursei umane.

e) În sprijinul afirmațiilor de mai sus vine un alt indicator: *rata de șomaj BIM* pe niveluri de educație ISCED, medii și sexe (Anexa nr. 2). Există o dependență puternică, inversă între nivelul de educație și rata de șomaj: *cu cât nivelul de educație și formare profesională este mai înalt, cu atât șansele de a găsi un loc de muncă convenabil sporesc* (tabelul nr. 6, graficul nr. 4).

Tabelul nr. 6

**Rata de șomaj BIM pe niveluri de educație ISCED,
medii și sexe, 1999**

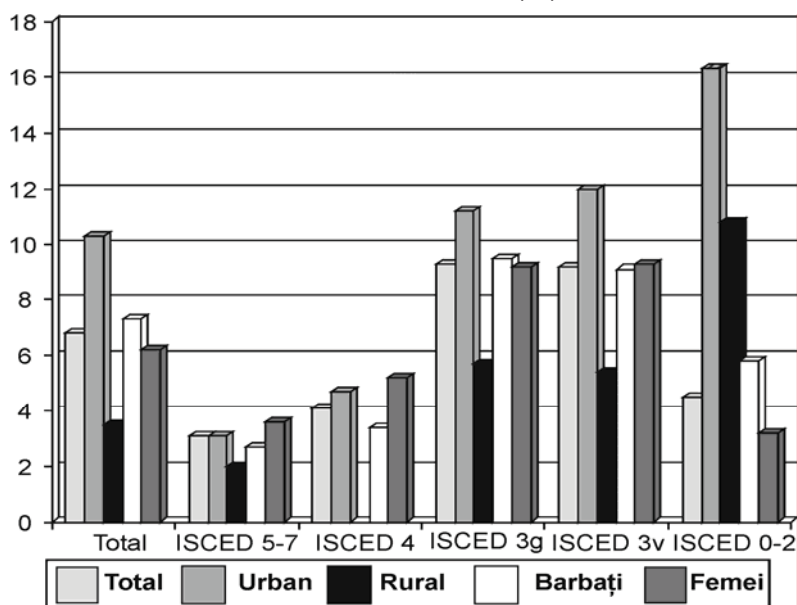
	Total	5-7	4	3g	3v	0-2
Total	6,8	3,1	4,1	9,3	9,2	4,5
Urban	10,3	3,1	4,7	11,2	12,0	16,3
Rural	3,5	2,0	*)	5,7	5,4	10,8
Bărbați	7,3	2,7	3,4	9,5	9,1	5,8
Femei	6,2	3,6	5,2	9,2	9,3	3,2

*) nesemnificativ.

Sursa: calculat pe baza datelor din Anchetă asupra forței de muncă în gospodării (AMIGO), anul 1999, INS 2000; vezi și anexa nr. 2.

Graficul nr. 4

Rata de șomaj BIM pe niveluri de educație ISCED, medii și sexe - 1999 (%)



Fără a face prea multe comentarii, subliniem doar că: în raport cu rata medie de șomaj BIM, cea din mediul urban și, respectiv, a forței de muncă bărbătești sunt superioare. Procesul este firesc dacă luăm în considerare privatizările și restructurările din perioada 1998-1999, impactul sistemului de plăți compensatorii asupra “șomajului voluntar” al forței de muncă din activități în care erau ocupați preponderent bărbați.

În al doilea rând, șomajul pentru toate categoriile de forță de muncă este masiv concentrat la forța de muncă cu pregătire secundară (3g + 3v), cu rate sensibil mai mari decât în cazul celei cu pregătire universitară.

În fine, în al treilea rând, rata de șomaj BIM atât în mediul *urban*, cât și în cel *rural*, are nivelul cel mai ridicat la populația cu un nivel redus de educație și pregătire, 16,3 și, respectiv, 10,8% comparativ cu rata medie totală de șomaj în mediul urban de 10,3%, iar în

cel rural de 3,5%.

2.3. Învățământul și educația continuă - factori-cheie ai evoluției capitalului uman. Distorsiuni și efecte de lungă durată

Așa cum am menționat deja, fenomene de criză în ceea ce privește formarea și utilizarea capitalului uman și-au făcut apariția înainte de 1989. Acestea s-au manifestat atât în ceea ce privește sistemul de învățământ și formare profesională, utilizarea competențelor, a capitalului uman la cote performante, cât și în ceea ce privește relațiile biunivoce dintre învățământ și piața muncii, învățământ și societate, între sistemul de învățământ și formare profesională și sistemul național de calificări. Ca atare, se manifestau frecvent, cu intensitate mai mare sau mai mică, distorsiuni, rupturi și non comunicare

între diversele subsisteme, numeroase și “surprinzătoare constrângeri” și exagerări în numele asigurării concordanței dintre nevoile de calificare ale pieței muncii și oferta sistemului de învățământ (excedente, deficite, sub/supraocupare, diverse forme de șomaj ascuns etc.)

Demararea și derularea tranziției la economia de piață, aplicarea unor rețete nepotrivite bolii cronice a organismului economic și educațional din România, cu deosebire în prima parte a anilor '90 (dar nu numai) au agravat multe dintre debalansările moștenite și au favorizat apariția, cel puțin parțială, a stresului și apatiei sociale, inclusiv în ceea ce privește formarea și utilizarea capitalului uman. În acest scop, vom recurge la analiza nivelului și evoluției unor indicatori consacrați în materie. Este posibil ca unele dintre constatările și concluziile noastre să fie numai parțial adevărate, deoarece nu surprind și nici nu puteau surprinde impactul practic intern și extern al măsurilor de reformă a sistemului de învățământ din România.

2.3.1. Cererea de învățământ.

*Unele aspecte relevante*¹

Pentru a măsura cererea și, respectiv, oferta de învățământ operăm cu următorii indicatori pe care îi considerăm esențiali pentru diagnoza procesului de formare a capitalului uman:

- a. rata brută de cuprindere în învățământ;
- b. rata brută de cuprindere în învățământul secundar (3v + 3g ISCED);
- c. rata brută de cuprindere în învățământul terțiar (5-7 ISCED);

¹ În acest paragraf nu ne propunem evaluarea pașilor reformei învățământului demarată în 1995, deși poate un asemenea demers ar fi fost necesar, ci numai evidențierea unor fenomene, tendințe și restricții ale formării /utilizării capitalului uman.

- d. ponderea copiilor de 7-14 ani necuprinși în învățământul obligatoriu;
- e. ponderea cheltuielilor de învățământ în PIB și, respectiv, în cheltuielile bugetului general consolidat;
- f. numărul de elevi și de studenți care revin la 100 de persoane în vârstă de 6-23 de ani și, respectiv, la 1000 de locuitori.

1. *Rata brută și respectiv rata netă de cuprindere* în învățământ are evoluții diferite pe forme de învățământ (primar, secundar, terțiar), oscilante de la un an la altul, cu o ușoară tendință de ameliorare după 1995. Astfel, *rata de cuprindere în toate sistemele de învățământ* - rată globală - scade de la 62,4% în 1990 la 60,4% în 1993. Din 1994, se remarcă o ușoară tendință de revenire: în 1999 este mai mare cu 4,5 p.p. față de nivelul cel mai scăzut înregistrat în anii 1992 și 1993 (60,3% și respectiv, 60,4%). Această evoluție este rezultatul a câtorva factori cu acțiune contrară: pe de o parte, reducerea duratei învățământului obligatoriu de la 10 - 8 ani, asociată cu reducerea ratei de cuprindere în învățământul preșcolar, gimnazial, și mai ales, secundar în prima parte a deceniului precedent; pe de altă parte, *a creșterii accelerate* a ratei de cuprindere în *învățământul superior*. Între 1990 și 1993, aceasta sporește mai mult decât dublu, de la 10,6% la 22,7% în 1993, pentru ca în 1999, rata de cuprindere în învățământul superior de scurtă și lungă durată să fie de 28%, mai mare de peste 2,6 ori față de 1990. Acesta este efectul direct al satisfacerii “cererii amânate de învățământ superior”, a sporirii capacității de cuprindere prin dezvoltarea învățământului privat. Pe de altă parte, este răspunsul învățământului la cererea de forță de muncă superior calificată, în domenii înainte

deficitare (juridic, economic și chiar în învățământ, servicii bancar - financiare și de asigurări, protecția mediului ș.a.).

2. În condițiile menționate, semnale, în opinia noastră, *îngrijorătoare și asimetrice* cu procesele și tendințele din țările dezvoltate, rezultă din *comprimarea puternică* a gradului de cuprindere a populației școlare în *învățământul secundar* (ciclul inferior și superior). De la 90,7 % în anul 1990, rata de cuprindere în învățământul secundar scade la 63,7% în 1993 (cu 27 p.p.). Revigorarea modestă a acestei rate începând din 1994 nu reușește decât în mică măsură să "recupereze" o parte din deficitul înregistrat: în 1999 comparativ cu 1993, sporirea este doar de 5,7 p.p., în condițiile în care în interiorul perioadei se manifestă oscilații de la un an la altul. Învățământul secundar continuă să fie - din rațiuni diverse, economice, sociale, culturale etc. - mai mult sau mai puțin blocat (gâtuit).

3. În plus, îngrijorător este și faptul că reducerea drastică a ratei de cuprindere în învățământul secundar este acompaniată de fenomenul de *abandon școlar* care se menține ridicat, tocmai în acest segment (3g + 3v ISCED, 4 ISCED).

În învățământul *profesional* abandonul școlar crește de la un an la altul, datorită mai ales lipsei de perspectivă în găsirea unui loc de muncă în momentul absolvirii. Pe parcursul a patru ani, rata de abandon sporește cu 1,5 procente. Aceeași tendință și valoare are și *rata de abandon* din învățământul liceal de specialitate (3v ISCE); în 1998, aceasta a fost de 6,5 % comparativ cu 5,2 % în 1995. Explicațiile sunt, în general, aceleași, slaba legătură dintre cererea de calificări de pe piața muncii și oferta

de calificări a sistemului de învățământ și formare profesională.

Dacă avem în vedere că, potrivit legislației în vigoare, învățământul postliceal se organizează la cererea agenților economici sau a celor interesați, *dimensiunea ratei de abandon* pare surprinzătoare.

Dar și aici credem că intervine starea și evoluția cererii de pe piața muncii, într-un anume sens amplitudinea mare a modificărilor în structurile ocupaționale care poate avea ca rezultat lărgirea deschiderii evantaiului dintre cerere și o ofertă de calificări din momentul absolvirii, comparativ cu cea din momentul începerii școlarizării. Nu sunt excluse, desigur, nici apariția altor oportunități mai atractive de formare profesională și, respectiv, de ocupare.

În același timp, facem un act de corectitudine subliniind că perioada la care ne referim, nu surprinde efectele (pozitive sau negative) ale reformei învățământului preuniversitar și al celui profesional. Acestea vor fi vizibile după anul 2000.

4. Canalele de alimentare ale analfabetismului care până în 1989 erau practic închise, în condițiile degringoladei din sistemul de învățământ din anii 1990-1993, a creșterii ratei de sărăcie și a numărului de săraci, s-au "redeschis": *ponderea copiilor în vârstă de 7-14 ani necuprinși în învățământul obligatoriu* crește de la 5,4 % în 1989 la 9,3 % în 1992; în 1993 și 1994, aceasta este de 8,7 % și, respectiv, 8,1 %, după care la nivelul întregii țări se remarcă o tendință constantă de reducere, 6,7 % în 1995 la 3,2 % în 1999. Se mențin însă însemnate diferențe teritoriale (regiuni și județe) și pe medii.

Tabelul nr. 7

Indicatori-cheie ai cererii de învățământ

Anii	PIB/ capita (\$PPC)	Rata de cuprindere*			Ponderea copiilor de 7-14 ani necuprinși în învățământul obligatoriu (%)	Ponderea cheltuielilor pentru învățământ în		Numărul de elevi și studenți la	
		Total	Secundar	Terțiar		PIB	Cheltuielile bugetului consolidat	100 pers 6-23 de ani	1000 locuitori
1989	...	...	...	...	5,4	...	...	...	...
1990	5.706	62,4	90,7	10,6	8,9	...	7,9	6,24	185,9
1991	5.087	58,5	76,1	12,5	9,5	...	9,6	5,85	175,3
1992	5.068.	60,3	65,7	20,2	9,3	...	8,7	6,23	175,4
1993	5.259	60,4	63,7	22,7	8,7	...	9,3	6,04	174,4
1994	5.628	61,3	66,1	22,7	8,1	...	9,0	6,13	175,7
1995	6.095	61,6	68,6	20,9	6,7	...	9,8	6,16	176,6
1996	6.595	62,0	69,1	22,2**	5,6	...	10,5	6,20	178,1
1997	6.422	62,9	68,6	22,7**	5,0	...	9,5	6,29	178,2
1998	6.153	63,9	67,8	25,4**	3,0	...	9,2	6,39	178,0
1999	6.000	64,9	69,4	28,0**	3,2	...	7,8	6,49	176,4
2000	6.095	...	...	...	...	...	...	...	...

*) **Rata brută de cuprindere în învățământ:** ponderea populației înscrise în învățământul de diferite grade în populația școlarizată (fără luarea în calcul a vârstei); **Rata netă de cuprindere în învățământ:** ponderea populației din diferite forme de învățământ raportată la populația de vârstă corespunzătoare.

***) inclusiv învățământul postliceal și de maiștri.

Sursa: INS.

Tabelul nr. 8
Rata de abandon școlar pe principalele forme de învățământ 1995-1998

- % -

Anii	Învățământul profesional	Total	Învățământul liceal		Învățământ postliceal
			Teoretic	Special	
1995	5,0	4,2	2,9	5,2	6,1
1996	5,2	3,9	3,0	4,6	7,1
1997	6,0	4,0	3,1	6,0	6,0
1998	6,5	4,2	4,0	6,5	8,4

Sursa: calculat pe baza datelor INS; Modernizarea sistemului de educație și formare profesională în țările în tranziție. Raport Național - România, ETF, ONR, 1999.

Tabelul nr. 9
Ponderea copiilor în vârstă de 7-14 ani necuprinși în învățământul obligatoriu, pe macroregiuni și medii
%

ROMÂNIA	3,0
București	0,6
Nord Est	1,0
Sud Est	3,0
Sud	3,1
Nord Vest	3,2
Sud Est	3,5
Vest	3,9
Centru	6,2
Urban	2,7
Rural	3,5

Sursa: INSSE.

Remarcăm că într-o serie de județe ponderea copiilor de 7-14 ani necuprinși în învățământ este mult superioară mediei naționale și/sau celei a macroregiunii din care face parte: Constanța - 5,4%, Tulcea - 6,6%, Ialomița și Prahova - 4,3%, Gorj - 5,6%, Hunedoara - 6,1%, Bistrița Năsăud - 5,3%, Covasna - 7,1%, Harghita - 10,8%, Mureș - 6,4%, Sibiu - 5,1%, Ilfov - 5,8%.

5. Numărul de elevi și studenți care revin la 100 de persoane în vârstă de 6-23 de ani și, respectiv, la 1000 de locuitori - indicatori care exprimă sintetic capacitatea de cuprindere în sistemul de educație și formare a coortei de vârstă școlară, propensiunea pentru învățare,

ca și densitatea populației școlare în raport cu populația - cu oscilații minore de la un an la altul, fie că se mențin la cote aproximativ constante, fie că se reduc. În timp ce, indicele de densitate al elevilor și studenților în populația de vârstă școlară are valori cuprinse între 5,85 în 1991 și 6,49 în 1999, numărul de elevi și studenți la 1000 locuitori se reduce de la 185,9 în 1990 la 176,4 în 1999, în condițiile în care scade nu numai populația școlară, ci și populația țării.

6. Cheltuielile pentru învățământ - un alt indicator relevant - se mențin, an de an, sub necesar și sub cota stabilită prin legea învățământului.

Tabelul nr. 10
Ponderea în PIB a cheltuielilor pentru învățământ, în unele țări membre ale UE și țări candidate, 1997

ȚARA	% în PIB
Austria	6,7
Belgia	5,4
Danemarca	8,2
Finlanda	6,9
Franța	6,4
Germania	5,9
Grecia	4,9
Islanda	5,5
Italia	4,9
Olanda	5,1
Portugalia	5,9

ȚARA	% în PIB
Spania	5,8
Suedia	8,5
Cehia	5,5
Ungaria	5,3
Polonia	5,8

Sursa: OECD, Education Database.

Astfel ponderea acestora în PIB se situează în vecinătatea a 3 % anual, iar în bugetul public consolidat, în jurul a 9 %, cu tendință de reducere. Dacă în

1996, acestea din urmă au reprezentat 10,5 % din cheltuielile bugetare, în 1997 ponderea se reduce la 7,8 %.

Dimensiunea cheltuielilor de învățământ se situează, de regulă, sub cota din țările dezvoltate membre ale UE sau chiar din țările candidate.

Deficitul de finanțare se menține, fondurile atrase - care paradoxal, nu au fost totdeauna integral utilizate - compensează doar parțial penuria de resurse financiare interne.

Tabelul nr. 11
Structura cheltuielilor totale*) pentru învățământ și formare profesională, pe surse de constituire, 1997-1998

Anii	Bugetul de stat	Bugete locale	Credite externe	Venituri proprii	Alte surse
1997	78,8	11,5	2,6	9,0	0,1
1998	81,6	9,5	1,6	7,2	0,1
1999	61,5	23,2	2,5	12,5	0,3

*) sumele **totale** alocate educației plus subvențiile pentru acoperirea unor costuri privind cazarea și masa studenților includ atât costuri directe, cât și transferuri; **cheltuielile private inițiale** cuprind taxele și celelalte plăți individuale, cu excepția celor considerate subvenții publice; **cheltuielile publice și private finale** reprezintă sumele utilizate în mod direct pentru cumpărarea serviciilor educaționale; **cheltuielile publice finale** cuprind achizițiile publice directe de resurse educaționale și plăți către instituțiile educaționale, dar nu cuprind transferurile către gospodării și entități private; **cheltuielile private finale** includ taxele și celelalte plăți private efectuate către instituțiile educaționale, inclusiv subvenții publice plus cotă parte din cheltuielile pentru cazare și masa elevilor, care sunt subvenționate din fonduri publice.

Sursa: Ministerul Finanțelor.

3. Oferta sistemului de învățământ

Evident, evaluarea ofertei sistemului educațional presupune un studiu vast și în adâncime mergând de la tipologia sistemului până la nomenclatorul de profesii, specializări, calificări etc.

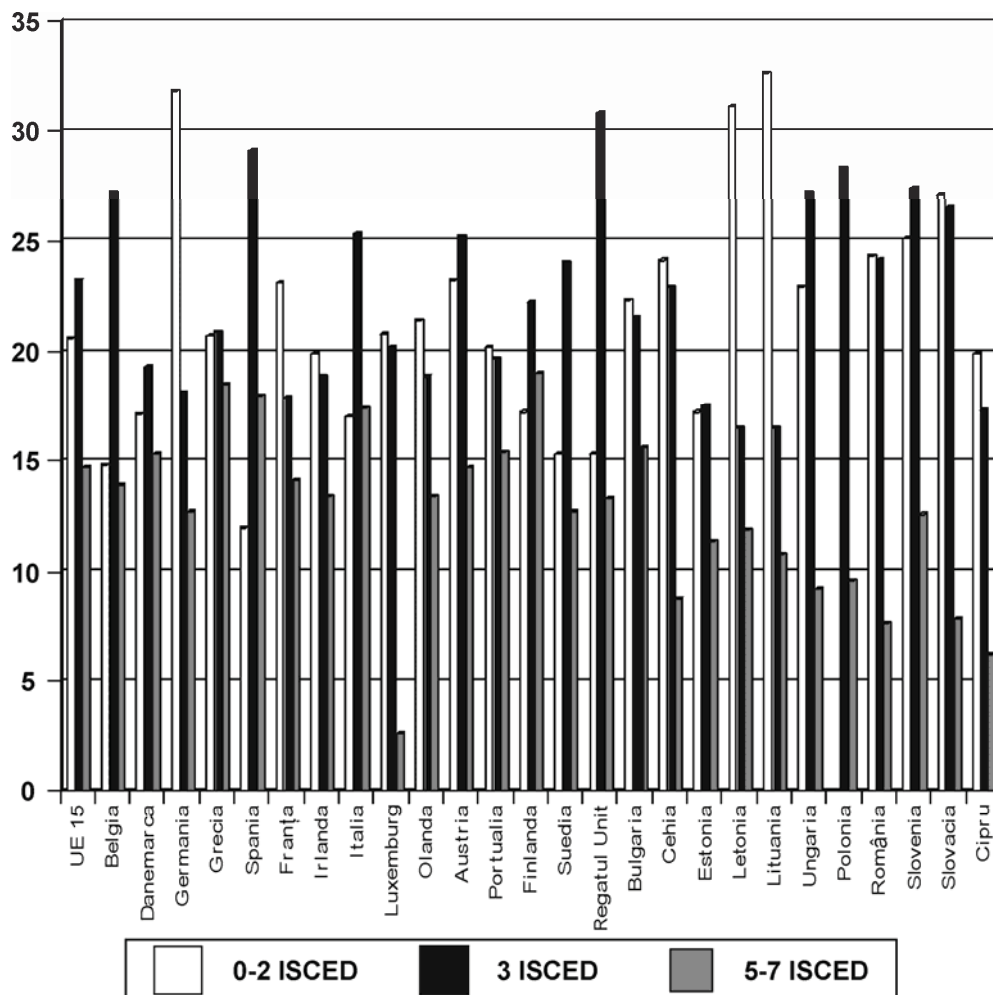
O asemenea abordare necesară, depășește însă posibilitățile unui cercetător economist și necesită un volum imens de informații care nu sunt deocamdată disponibile. De aceea, ne vom mărgini pentru a oferi o oarecare imagine doar la unele aspecte care privesc populația școlară pe niveluri de

instruire; ponderea populației care nu are un nivel de pregătire superior învățământului secundar; ponderea populației școlare în vârstă de 10-29 de ani în totalul populației de aceeași vârstă. Vom recurge într-o măsură mai mare la comparații internaționale.

a. *Structura populației școlare pe niveluri de educație* este un indicator larg folosit în statistica internațională și care oferă o imagine a fluxului viitor de capital uman. Dimensiunea sa este influențată și de structura pe vârste a populației (anexa nr. 5 și graficul nr. 5).

Graficul nr. 5

Structura populației școlare pe niveluri de educație, în UE
și țări candidate, 1997(%)



Cu unele abateri (+/-), de regulă există multe similitudini în ceea ce privește structura populației școlare pe niveluri de educație atât în rândul țărilor UE, cât și în cele candidate. Sintetic, se poate vorbi de o anumită *simetrie*, de un proces, în perspectivă, de apropiere, ceea ce nu exprimă altceva decât *compatibilizarea* sistemelor de educație și formare profesională, și respectiv, a sistemelor naționale de calificări. Pe acest fond însă nu putem să nu observăm că ponderea

populației școlare în învățământul terțiar (5-7 ISCED) din țările candidate se situează - cu o singură excepție - sub media UE (14,7 %) și mult sub nivelul unora dintre țările membre UE (Grecia - 18,5 %, Spania - 18,0 %, Italia - 17,4 %, Finlanda - 19,0 % etc.).

Cu o pondere a populației școlare în învățământul terțiar de 7,6 % din totalul populației școlare, *România* se situează pe *penultimul loc* (înaintea Ciprului) din cele 11 țări candidate.

b. *Populația care nu are un nivel superior celui secundar de calificare.* Atragem de la început atenția că rezultatele pot fi viciate de tipologia învățământului dintr-o țară sau alta.

Privite comparativ, seriile de date par să confirme una dintre ipotezele/concluziile de la care am pornit în studiul nostru. Și anume: fostele țări socialiste au demarat tranziția cu un stoc de capital uman impresionant; investiția în formarea umană (a statului și a familiei) se situa pe unul dintre primele locuri ale agendei investițiilor (anexa nr. 4).

Și rezultatele se văd și astăzi, chiar dacă multe dintre disfuncționalitățile tranziției au erodat nu numai capitalul uman existent, ci și înclinația și posibilitatea de a investi pentru învățământ și formare profesională. Acestea sunt însă "roade" care se vor culege și vedea ceva mai târziu, deși, numeroase semnale au apărut deja.

Din grafic și din anexa nr. 4, reținem doar două concluzii. Prima, există o relație de dependență directă între vârstă

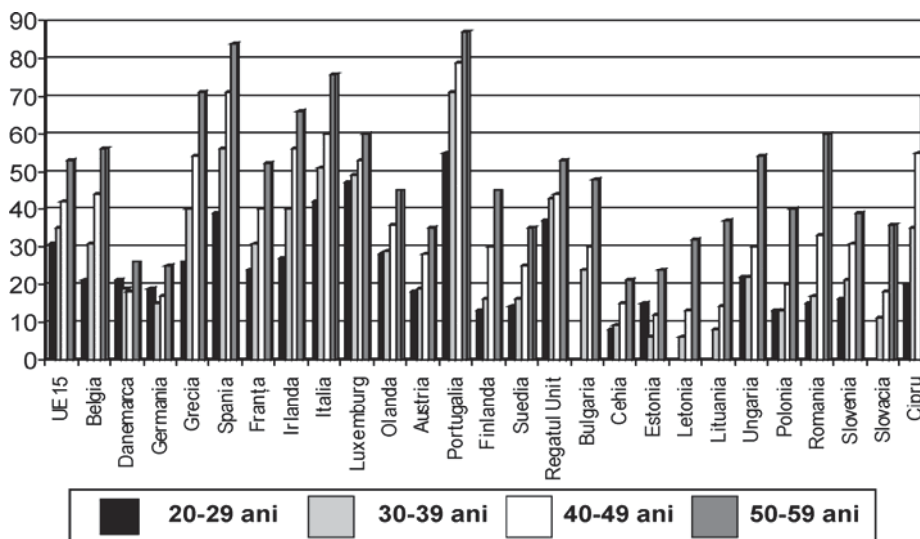
și nivelul de instruire. Pe măsură ce se trece de la o grupă de vârstă la alta, ponderea celor care au o pregătire cel mult la nivelul învățământului secundar sporește.

Dacă ne referim la UE₁₅, această traiectorie merge de la 31 % în grupa 20-29 de ani la 35 % în grupa 30-39 de ani, 42 % în grupa 40-49 de ani, pentru a ajunge la 53 % în grupa 50-59 de ani. Există multe și adesea însemnate diferențe între țările membre, toate însă se înscriu pe trendul menționat. Aceeași caracteristică procesuală, diferită mult ca dimensiune în primele două grupe de vârstă (mai redusă decât în UE₁₅ se constată și în fostele țări socialiste, inclusiv în România.

C. Un ultim aspect, focalizat pe *populația tânără* se referă la ponderea populației școlare în vârstă de 0-29 de ani în populația din aceeași grupă de vârstă (graficul nr. 5 și anexa nr. 7).

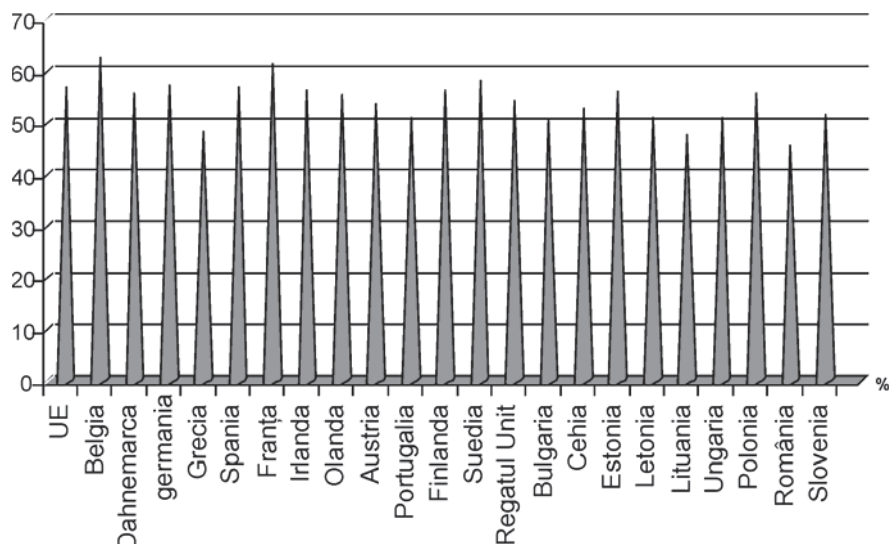
Graficul nr. 6

Ponderea populației care nu are un nivel de pregătire superior învățământului secundar, pe grupe de vârstă, în UE 15 și țări candidate, 1997(%)



Graficul nr. 7

Ponderea populației în vârstă de 0-29 de ani în totalul populației de 0-29 de ani, în UE 15 și țările candidate(%)



Deși indicatorul include și învățământul preșcolar, primar și gimnazial, oferă totuși o imagine, am spune suficient de grăitoare, a nivelului și diferențelor de nivel de la un grup de țări la altul, de la o țară la alta. Astfel, față de o medie la nivelul UE 15 de 56,9%, țările membre se desfășoară pe un palier ce se întinde de la 48,4 % (Grecia) și 62,7 % (Belgia). Oricum, cu excepția Greciei (pentru nivelul inferior mediei, a Belgiei și Franței pentru cel superior) celelalte țări membre ale UE se distribuie în vecinătatea mediei.

Cât privește țările *candidate*, în speță

cele foste socialiste, fără nici o excepție se situează sub media UE15 și a celor mai multe dintre țările membre. România, din păcate, ocupă ultimul loc cu o pondere de 45,6% a populației școlare în vârstă de 0-29 de ani în totalul populației de aceeași vârstă.

O asemenea poziție confirmă, într-o anumită măsură, concluziile anterioare privind contracția învățământului secundar și a cererii de învățământ secundar. Un fenomen și un proces cu o încărcătură negativă, cu costuri mari și efecte pe termen lung, prea puțin evaluate și conștientizate.

Anexe**Anexa nr. 1**

Rata de cuprindere în învățământ (și/sau) în procesul de formare profesională a tinerilor în vârstă de 15-24 de ani în UE în 1987 și 1997

	1987	1997	+/- 1997 puncte procentuale
UE ₁₅	49	61	12
Belgia	56	67	11
Danemarca	61	68	7
Germania	51	59	8
Grecia	49	62	13
Spania	51	69	18
Franța	46	60	14
Irlanda	45	55	10
Italia	44	62	18
Luxemburg	61	66	5
Olanda	...	57	...
Austria	35	57	20
Portugalia	38 ^{*)}	72	34
Finlanda	34 ^{*)}	65	31
Suedia	57	67	10
Regatul Unit	39	49	10

^{*)} Statistica națională.

Surse: Key Data on Education în Europe, EC Euridice, Brussels 2000; Eurostat Labour Force Survey.

Anexa nr. 2

Populația activă BIM, numărul de șomeri BIM pe niveluri de educație ISCED, pe medii și sexe, 1999

Nivel de educație	Populația activă BIM (mii pers.)	Șomeri BIM (mii pers.)	Rata de șomaj BIM (%)
Total	11.566	790	6,8
5-7	945	29	3,1
4	510	21	4,1
3g	3.473	323	9,3
3v	2.561	235	9,2
0-2	4.077	182	4,5
Urban			
Total	5.685	587	10,3
5-7	846	26	3,1
4	429	20	4,7
3g	2.278	256	11,2
3v	1.458	175	12,0

Nivel de educație	Populația activă BIM (mii pers.)	Șomeri BIM (mii pers.)	Rata de șomaj BIM (%)
0-2	675	110	16,3
Rural			
Total	5.881	203	3,5
5-7	99	2	2,0
4	82	*)	*)
3g	1.195	68	5,7
3v	1.103	60	5,4
0-2	675	73	10,8
Bărbați			
Total	6.262	462	7,3
5-7	526	14	2,7
4	298	10	3,4
3g	1.661	158	9,5
3v	1.827	166	9,1
0-2	1.950	114	5,8
Femei			
Total	5.304	328	6,2
5-7	419	15	3,6
4	212	11	5,2
3g	1.812	166	9,2
3v	735	68	9,3
0-2	2.126	67	3,2

Sursa: calculat pe baza datelor din Ancheta asupra forței de muncă în gospodării (AMIGO), 1999, CNS, 1999.

Anexa nr. 3

Structura populației școlare pe niveluri de educație în UE și în țările candidate, 1997

- % din total -

	Învățământ preșcolar ISCED 0	Învățământ primar ISCED 1	Învățământ gimna- zial (secundar superior) ISCED 2	Învățământ secundar ISCED 3	Învățământ terțiar (superior) ISCED 5-7
UE ₁₅	13,0	28,4	20,6	23,2	14,2

	Învățământ preșcolar ISCED 0	Învățământ primar ISCED 1	Învățământ gimnazial (secundar superior) ISCED 2	Învățământ secundar ISCED 3	Învățământ terțiar (superior) ISCED 5-7
Belgia	16,3	29,0	14,8	27,2	13,9
Danemarca	18,8	29,5	17,1	19,3	15,3
Germania	14,0	23,0	31,8	18,1	12,7
Grecia	6,8	33,2	20,7	29,9	18,5
Spania	11,9	28,9	12,0	29,1	18,0
Franța	16,8	27,5	23,1	17,9	14,1
Irlanda	11,5	35,8	19,9	18,9	13,4
Italia	14,5	25,8	17,0	25,3	17,4
Luxemburg	14,1	40,5	20,8	20,2	2,6
Olanda	11,2	35,1	21,4	18,9	13,4
Austria	13,7	23,3	23,2	25,2	14,7
Portugalia	8,7	36,1	20,2	19,7	15,4
Finlanda	9,6	32,0	17,2	22,2	19,0
Suedia	16,0	32,0	15,3	24,0	12,7
Regatul Unit	3,2	37,5	15,3	30,8	13,3
ȚĂRI CANDIDATE					
Bulgaria	14,7	25,8	20,3	21,5	15,6
Republica Cehă	14,5	29,6	24,1	22,9	8,8
Estonia	16,7	37,2	17,2	17,5	11,4
Letonia	12,1	28,4	31,1	16,5	11,9
Lituania	11,3	28,8	32,6	16,5	10,8
Ungaria	17,9	22,8	22,9	27,2	9,2
Polonia	10,2	52,0	...	28,3	9,6
România	14,1	30,0	24,3	24,1	7,6
Slovenia	11,7	23,2	25,1	27,4	12,6
Slovacia	13,1	25,5	27,1	26,5	7,8
Cipru	16,0	40,0	19,9	17,3	6,2

Notă: suma valorilor diferitelor ISCED diferă de total, de aceea un anumit număr de elevi/studenți nu a putut fi repartizat pe niveluri ISCED;

Germania - fără nivelul 7;

Spania - date privind vechiul și actualul sistem sunt prezentate împreună, dar durata învățământului în nivelul 2 și 3 ISCED variază de la un sistem la altul; s-a făcut o ajustare statistică a celor două niveluri ISCED;

Luxemburg - învățământul privat nesubvenționat este exclus;

Polonia, Slovenia, România - nivelul 7 este exclus;

Polonia - ISCED 2 include și ISCED 1; unele programe de învățământ 5/6 ISCED sunt incluse în nivelul 3-7 ISCED.

Slovenia - numai primul stagiul al unei structuri este considerat ISCED 1.

Anexa nr. 4

Populația care nu are un nivel de educație superior învățământului secundar, pe grupe de vârstă, în UE și în țările candidate, 1997

ȚARA	Grupa de vârstă (%)			
	20-29 de ani	30-39 de ani	40-49 de ani	50-59 de ani
UE ₁₅	31	35	42	53

ȚARA	Grupa de vârstă (%)			
	20-29 de ani	30-39 de ani	40-49 de ani	50-59 de ani
Belgia (B)	21	31	44	56
Danemarca (DK)	21	19	18	26
Germania (D)	19	15	17	25
Grecia (EL)	26	40	54	71
Spania (E)	39	56	71	84
Franța (F)	24	31	40	52
Irlanda (IRI)	27	40	56	66
Italia (I)	42	51	60	76
Luxemburg (L)	47	49	53	60
Olanda (NL)	28	29	36	45
Austria (A)	18	19	28	35
Portugalia (P)	55	71	79	87
Finlanda (FIN)	13	16	30	45
Suedia (S)	14	16	25	35
Regatul Unit (UK)	37	43	44	53
ȚĂRI CANDIDATE				
Bulgaria (BG)	...	24	30	48
Republica Cehă (CZ)	8	9	15	21
Estonia (EE)	15	6	12	24
Letonia (LV) ^{*)}	...	6	13	32
Lituania (LT) ^{*)}	...	8	14	37
Ungaria (HU)	22	22	31	54
Polonia (PL)	13	13	20	40
România (RO)	15	17	33	60
Slovenia (SI)	16	21	31	39
Slovacia (SK) ^{*)}	...	11	18	36
Cipru (CY) ^{*)}	20	35	55	70

^{*)} Statistica națională.

Sursa: Key Data on Education în Europe, *EC Eurydice*; Eurostat Brussels 2000; Eurostat, Labour Force Survey.

Anexa nr. 5

Ponderea populației școlare în vârstă de 0-29 de ani în totalul populației de 0-29 de ani în UE15 și țările candidate - 1997 -

UE 15	56,9	Portugalia	51,0
Belgia	62,7	Finlanda	56,5
Danemarca	55,9	Suedia	58,1
Germania	57,2	Regatul Unit	54,4
Grecia	48,4	Bulgaria	50,9
Spania	57,1	Cehia	52,9
Franța	61,4	Estonia	56,2
Irlanda	56,5	Letonia	51,1
Italia	...	Lituania	47,9
Luxemburg	...	Ungaria	51,0
Olanda	55,5	Polonia	55,7
Austria	53,6	România	45,6

Slovenia	51,8	Cipru	...
Slovacia	...		

Sursa: calculat pe baza datelor din Key Data on Education în Europe, Eurydice, Eurostat, Brussels, 2000.

Bibliografie

- Bârzea, Cezar și colectiv* - **Strategia Națională de Dezvoltare a Resurselor Umane**, ONR, ETF, Bucuresti, 1999.
- Bârzea, Cezar și colectiv* - **Cartea Albă a Învățământului din România**, MEN, ISE, octombrie, 1995.
- Bârzea, Cezar și colectiv* - **Modernizarea sistemului de educație și formare profesională în România**, Raport național 2000, ETF-ONR, București, 2000.
- Blaug, M* - **Economics of Education**, Elmsford, New York, 1970.
- Bloom, Benjamin* - **Human Characteristics and Social Learning**, McGraw-Hill, New York, 1976.
- Denison, Edward F* - a) **Trends in American Growth, 1929–1982**, Washington DC: The Brookings Institution, 1985.
- b) **The Sources of Economic Growth in the United States and the Alternatives before US**, New York, 1962.
- c) **Why Growth Rates Differ**. The Brookings Institution, 1967.
- Grindea, Dan* - **Învățămînt și producție**, Editura Politică, București 1973.
- Ionete, Constantin; Dinculescu, Victor (coordonatori generali)* - **Raportul Național al Dezvoltării Umane: Romania 1999**, Editura Expert, 1999.
- Le Thanh – Khoi* - **L'industrie de l'enseignement**, Les Editions de Minuit, Paris 1967.
- Marchal, A* - **Principles of Economics**, New York, 1949.
- Mill, John Stuart* - **Principles of Political Economy with Some of Their Applications of Social Philosophy**, London, Parker 1848 (Citat după: Backer, S Gary). **Capitalul uman. O analiză teoretică cu referințe speciale la educație**, Editura All, București 1997.
- Mincer, Jacob* - **Investment in Human Capital and Personal Income Distribution**, Journal of Political Economy, August 1958.
- Nicolae Valentin* - **Un factor propulsor al dezvoltării economice – educația**, Probleme economice, nr. 12/1971.
- Perț, Steliana* - **Cu privire la contribuția formării profesionale a forței de muncă la creșterea economică**, Editura Academiei, București, 1974.
- Perț, Steliana* - **Formarea profesională a forței de muncă. Conținut. Mutații Exigente din perspectiva noii construcții europene**, CIDE, 1997.
- Perț, Steliana* - **Probleme ale determinării contribuției calificării la creșterea economică**, Viața economică, nr. 37/1971.
- Perț, Steliana* - **Învățămîntul** (cap.11) în volumul Istoria economică a României, volumul II, coordonator academician N.N. Constantinescu, Editura Economică, 2000.
- Perț, Steliana* - **National Study: Romania** în vol. "Study on the Opening of the Leonardo da Vinci Programme to the Countries of Central and Eastern Europe (David Handley – coordonator), ETF, NCVQ, 1996.
- Perț, Steliana* - **National Final Report: Romania**, în lucrarea "Review of the Sources and Systems of Information on Vocational Qualifications în Slovenia and Romania, Final Report, David Handley (coordonator), BTI, QCA, UK, ETF, 1999.
- Popescu-Spineri M.; Peter Iulian; Gabrea I* - **Organizarea învățămîntului în România**, în Enciclopedia României, vol. I, Editura Imprimeria Națională, 1936.
- Raboacă, Gheorghe; Perț, Steliana (coordonatori)* - **Mobilitatea forței de muncă. Eficiența formelor de pregătire a muncitorilor calificați**. Editura Politică, București 1976.

Roșu Diana; Chivu Luminița - Stocul de învățământ în lucrarea "**Evaluarea capitalului uman. Coordonate strategice ale evoluției pieței muncii în România**", coordonator Steliana Peț, Editura IRLI, 1997

Schultz, T - **The Economic Value of Education**, New York, London, Columbia University Press, 1963.

Smith, Adam - **Avuția națiunilor. Cercetare asupra naturii și cauzelor ei**, vol.I, Editura Academiei Române, București 1962.

Suciu, Marta-Cristina - **Investiția în educație**, Editura Economică, București, 2000.

Thomas, Jean - **Marile probleme ale educației în lume**, Editura Didactica și Pedagogică, București, 1977.

Trebici, Vladimir - **Populație, educație, eficiență economică**, Viața economică, nr.17/1969.

Vaideanu, George - **Educația la frontiera dintre milenii**, Editura Politică, București, 1989.

Zamfir Cătălin; Lazăr Vlasceanu - **Politici sociale în România. Evaluarea situației actuale**, CIDE, 1995.

*** **Employment in Europe 1997, 1998, 1999**, EC, Brussels, 1997, 1998, 1999.

*** **Rapport conjoint sur l'emploi**, CE, Bruxelles, 2000.

*** **Recommandation du conseil concernant la mise en oeuvre des politiques de l'emploi des etats membres**, CE, Bruxelles, 2000.