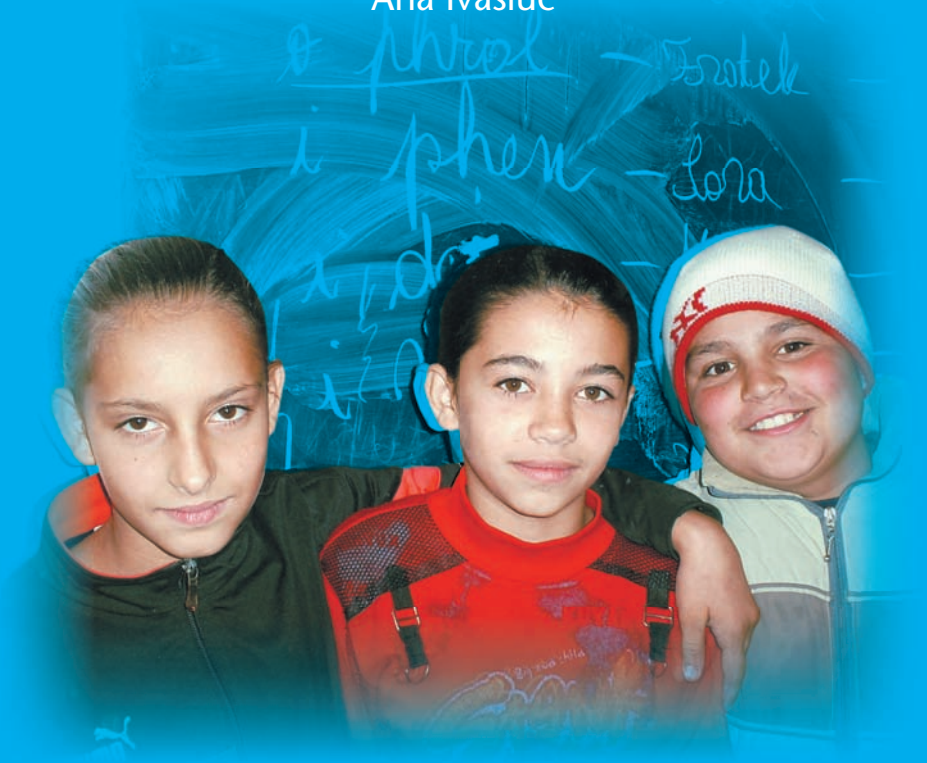
O şcoală pentru toţi?

Accesul copiilor romi la o educaţie de calitate

- Raport de cercetare -

Gelu Duminică
Ana Ivasiuc



agenţia ÎMPREUNĂ

unicef
unite for children

O şcoală pentru toţi?

Accesul copiilor romi la o educaţie de calitate

- Raport de cercetare -

Gelu Duminică
Ana Ivasiuc

Bucureşti, 2010

Lucrare realizată şi tipărită în 1.500 de exemplare cu sprijinul Reprezentanţei UNICEF în România.

Opiniile exprimate în această lucrare aparţin autorilor sau persoanelor intervievate şi nu reprezintă în mod necesar poziţia oficială a reprezentanţei UNICEF în România.

Autori: Gelu Duminică
Ana Ivasiuc

Descrierea CIP a Bibliotecii Naţionale a României
O şcoală pentru toţi? Accesul copiilor romi la o educaţie de calitate / Gelu Duminică, Ana Ivasiuc. - Bucureşti : Vanemonde, 2010
ISBN 978-973-1733-20-3

I. Ivasiuc, Ana

376.7(=214.58)(498)
37.014.5(498):3-053.2/.6(=214.58)

Layout: Victoria Dumitrescu
DTP: Dan Glăvan

Editura **VANEMONDE•** tel / fax: 021-331.02.00

ISBN 978-973-1733-20-3

Cuprins

Mulţumiri..... **6**

Introducere..... **7**

Sumar executiv..... **8**

Capitolul 1: Concepte teoretice..... **15**
1.1. Sociologia educaţiei: cadru teoretic larg..... 15
1.2. Conceptele cercetării: definiţii operaţionale..... 17
1.3. Modele explicative ale fenomenelor indezirabile..... 24
1.3.1. Participarea la învăţământ şi succesul sau eşecul şcolar..... 25
1.3.2. Combaterea discriminării şi a segregării prin educaţia incluzivă..... 28
1.3.3. În loc de concluzie: deficitul de calitate în învăţământ..... 30

Capitolul 2: Metodologia cercetării..... **31**
2.1. Justificarea şi contextul cercetării..... 31
2.2. Scopul cercetării..... 32
2.3. Unităţile de observare şi analiză..... 33
2.4. Selectarea unităţilor de analiză..... 36
2.5. Metode de colectare a datelor..... 38
2.6. Instrumente de colectare de date..... 38
2.7. Dificultăţi metodologice..... 40
2.8. Limitele cercetării..... 43

Capitolul 3: Rezultatele cercetării..... **45**
3.1. Calitatea învăţământului în şcolile frecventate de copiii romi.... 46
3.1.1. Dotările materiale..... 48
a) laboratoarele de specialitate..... 48
b) bibliotecile..... 50
c) numărul de volume din bibliotecă..... 51
d) calculatoarele şi conectarea la internet..... 52
e) sălile / terenurile de sport amenajate..... 54
f) deţinerea avizului de funcţionare..... 54

3.1.2. Caracteristici ale cadrelor didactice..... 55
a) calificarea cadrelor didactice..... 56

b) navetismul..... 58
c) fluctuaţia cadrelor didactice..... 58
d) formarea continuă..... 60
e) existenţa unor cadre de sprijin..... 63

3.1.3. Elemente de etos organizaţional..... 66
a) existenţa consiliilor de elevi..... 66
b) reprezentativitatea romilor în consiliile de elevi şi de părinţi..... 67

3.2. Fenomene de output ale procesului educativ..... 69
3.2.1. Abandonul şcolar..... 70
a) definirea abandonului şcolar..... 70
b) statistici ale abandonului şcolar raportate de şcoli..... 74
c) statistici din chestionarele aplicate copiilor..... 78
d) determinanţii abandonului şcolar: mituri şi realităţi..... 82
e) implicarea părinţilor romi în educaţia copiilor..... 89
f) practici ale şcolilor pentru prevenirea şi combaterea abandonului şcolar..... 94

3.2.2. Absenteismul..... 98

3.2.3. Nepromovarea..... 100

3.2.4. Necuprinderea în sistemul de învăţământ..... 102
a) nefrecventarea grădiniţelor de către copiii de vârstă preşcolară..... 103
b) neşcolarizarea sau necuprinderea copiilor în sistemul de învăţământ obligatoriu..... 105
c) părăsirea timpurie a sistemului de învăţământ..... 105

3.3. Discriminarea în şcolile frecventate de elevi romi..... 111
3.3.1. Discriminarea..... 111
3.3.2. Segregarea şi obstacolele desegregării..... 115

Capitolul 4: Vectorii schimbării..... 131

4.1. Iniţiative pozitive identificate..... 132
4.1.1. Combaterea abandonului şcolar..... 132
4.1.2. Sprijin pentru copiii din familii nevoiaşe..... 134
4.1.3. Implicarea părinţilor şi a comunităţii..... 136

4.1.4. Activităţile extraşcolare şi implicarea cadrelor didactice..... 137
4.1.5. Formarea cadrelor didactice..... 139

4.2. Programele PHARE..... 141

4.3. Efecte pozitive ale activităţii mediatorilor şcolari..... 144
4.3.1. Reducerea abandonului şcolar..... 145
4.3.2. Reducerea necuprinderii..... 146
4.3.3. Reducerea absenteismului..... 148
4.3.4. Combaterea segregării şi desegregarea..... 149
4.3.5. Îmbunătăţirea rezultatelor şcolare..... 149
4.3.6. Îmbunătăţirea relaţiei şi a comunicării dintre şcoală şi comunitate..... 151
4.3.7. Schimbarea atitudinii cadrelor didactice faţă de romi..... 152
4.3.8. Plus-valoarea mediatorului şcolar ca promotor al dezvoltării comunitare..... 153
4.3.9. Puncte slabe şi limitări ale politicii referitoare la mediatorii şcolari..... 154

Concluzii şi recomandări..... 158

Bibliografie..... 164

Anexa 1: Lista tabelelor, graficelor, casetelor şi hărţilor..... 169

Anexa 2: Tabele statistice 173

Mulţumiri

Proiectul de cercetare în urma căruia a rezultat prezentul raport s-a derulat pe o perioadă de un an, între aprilie 2009 şi mai 2010. Pe parcursul acestui an laborios, şi-au adus contribuţia la realizarea raportului numeroşi parteneri şi colaboratori ai Agenţiei de Dezvoltare Comunitară „Împreună". Dorim să mulţumim şi pe această cale celor care ni s-au alăturat şi au contribuit la acest raport: Eugen Crai, Luminiţa Costache, Liliana Preoteasa, Aurel Borcescu, Monica Dvorski, Miralena Mamina, Adriana Dobriţoiu, Gheorghe Sarău, Dana Afrodita Mocanu, Constantin Tănasă, Cătălin Pîrvu, Cosmin Şerban, Cătălina Olteanu, Dana Tudose, Mădălina Florescu, Radu Teodoriu, precum şi partenerilor noştri din teren care ne-au sprijinit în mod activ în procesul de colectare de date: Ana Roşu, Lucian Gheorghe, Călin Iosif, Luis Turcitu, Ion Gorăcel, Marius Parno, şi organizaţiilor: Asociaţia pentru Educaţie şi Cultură pentru Oameni Valea Mare Podgoria, Fundaţia Ruhama, Agenţia de Dezvoltare Comunitară Inter-Activă Botoşani, Asociaţia Forum-Art, Asociaţia pentru Emanciparea Femeii Rome, Asociaţia Romanes, Centrul European pentru Promovarea şi Integrarea Romilor, Alianţa Romilor din Judeţul Galaţi, Asociaţia Young Roma Maramureş, Filantropia Severin, Rrom Grant Grădinari, Fundaţia Wasdass, Centrul de Resurse Apollo, Asociaţia Euro-Activ, Asociaţia Romilor din Mărginimea Sibiului, Asociaţia Comunitară Împreună.

Le mulţumim de asemenea tuturor celor care au dat curs invitaţiei noastre de a ne împărtăşi propriile experienţe: copiii, părinţii, cadrele didactice, mediatorii şcolari, şi toţi cei implicaţi în studiu ca surse valoroase de informaţie. Aportul lor, situat cu mult peste simpla schiţare a unor statistici, a dat viaţă, prin mărturiile înregistrate, imaginii pe care dorim să o prezentăm în cele ce urmează.

Mulţumirile noastre se adresează, nu în ultimul rând, reprezentanţei UNICEF în România, care a sprijinit financiar demersul nostru şi ne-a oferit în permanenţă expertiza colaboratorilor săi.

Introducere

Ideea de a desfăşura studiul de faţă a survenit în urma conştientizării că în România, mulţi vorbesc despre participarea romilor la învăţământ, însă puţine sunt datele care pot sprijini afirmaţiile lor. De la Ministerul Educaţiei, Cercetării, Tineretului şi Sportului la societatea civilă şi activiştii romi, există un leitmotiv al discursului referitor la tematica educaţiei romilor: „nu avem date concrete". Am dorit să facem un prim pas pentru a umple acest vid de informaţie, pentru a schiţa imaginea învăţământului la care au acces copiii romi, şi a trage semnalele de alarmă care trebuie trase, în speranţa că acestea vor fi auzite de decidenţii politici.

Momentul în care survine acest raport este unul critic pentru învăţământul românesc, căruia i se pregăteşte o nouă reformă. Ne-am dori să contribuim în mod constructiv la reglementările noii legi a învăţământului, prin care şcoala românească să devină un loc mai prietenos, o instituţie mai echitabilă, un adevărat model pentru toţi copiii, inclusiv cei romi. Pentru aceasta, se impun din punctul nostru de vedere câteva măsuri de corectare a mecanismelor de reproducere a inechităţilor sociale pe care din păcate, şcoala le menţine încă în modul său de funcţionare. Studiul de faţă va schiţa aceste mecanisme, punând astfel degetul pe o rană gravă, adâncă şi care necesită o intervenţie urgentă: deficitul de calitate al învăţământului la care au acces copiii romi.

Raportul este structurat în capitole care reprezintă tot atâţia paşi în demonstraţia noastră. Primul capitol defineşte conceptele cercetării, trecând în revistă teoriile sociologice din domeniul educaţiei. Cel de-al doilea capitol schiţează metodologia cercetării, expunând metodele, tehnicile şi instrumentele cu ajutorul cărora s-a realizat acest studiu, şi specificând totodată şi limitele cercetării. Al treilea capitol redă rezultatele analizei, atât din punct de vedere cantitativ, statistic, cât şi din punct de vedere calitativ, complementând cifrele obţinute cu mărturiile respondenţilor. Capitolul 4 prezintă, în fine, câteva din iniţiativele de succes identificate pe parcursul cercetării, punând accentul pe măsuri care, din perspectiva noastră, ar trebui replicate la scară largă. La final, concluziile noastre vor include şi recomandări specifice pentru adoptarea unor măsuri, care sunt din punctul nostru de vedere necesare şi urgente, aşa cum sperăm să demonstrăm în cele ce urmează.

Pentru a facilita lectura capitolelor de analiză, vom relua pe scurt la finele fiecărei secţiuni concluziile desprinse pe parcursul studiului.

Sumar executiv

Raportul „O şcoală pentru toţi?" analizează accesul copiilor romi la o educaţie de calitate în sistemul învăţământului din România, folosind date cantitative şi calitative din 100 de unităţi de învăţământ cu ponderi diverse de elevi de etnie romă.

Primul set de concluzii priveşte corelaţiile dintre calitatea **dotărilor materiale** ale şcolilor şi procentul de elevi romi care le frecventează. Astfel, analiza statistică a datelor demonstrează faptul că **pe măsură ce creşte ponderea de copii romi dintr-o şcoală, descreşte calitatea dotărilor materiale de care dispune aceasta**. Mai concret, odată cu creşterea procentului de elevi romi, scade probabilitatea ca şcoala să dispună de **laboratoare de specialitate** (chimie, fizică, biologie, limbi străine, etc.), precum şi de **o sală sau un teren de sport amenajate**. De asemenea, cu cât creşte procentul de copii romi dintr-o şcoală, descreşte probabilitatea ca şcoala să dispună de propria **bibliotecă**, iar atunci când aceasta există, **numărul de volume pe elev** din biblioteca şcolii descreşte odată cu creşterea ponderii de elevi romi din şcoală. Aceeaşi tendinţă se observă şi în privinţa dotării şcolilor cu **calculatoare** la care elevii au acces, precum şi în cazul deţinerii **avizului de funcţionare**.

Calitatea resurselor umane de care dispun şcolile este de asemenea corelată, în ceea ce priveşte anumiţi indicatori, cu ponderea de elevi romi din şcoală. Astfel, şcolile cu ponderi importante de elevi romi dispun în mai mică măsură de **cadre didactice calificate**, şi de **consilieri şcolari încadraţi**. Alţi indicatori de resurse umane nu corelează în mod statistic semnificativ cu ponderea de elevi romi, însă se pot observa tendinţe îngrijorătoare generalizate la nivelul tuturor unităţilor de învăţământ: procentul de **cadre didactice navetiste** se ridică la 60%, iar **fluctuaţia cadrelor didactice** pe anul 2008-2009 se cifrează la 9,2%.

Un alt indicator care ridică semne de întrebare asupra calităţii învăţământului la care au acces romii este **numărul de ore de formare continuă** urmate de cadrele didactice. Pentru a acumula numărul de credite stipulat de lege, cadrele didactice ar trebui să urmeze în medie aproximativ 50 de ore de formare continuă pe an. Valoarea medie a acestor ore calculată pentru şcolile incluse în studiul de faţă este însă de 7 ori mai scăzută: cadrele didactice au urmat, în medie, **doar 7 ore de formare continuă** în anul 2008-2009. Îndeosebi tematica discriminării, a intoleranţei şi a rasismului constituie puncte slabe ale cunoaşterii cadrelor didactice, pentru care sunt necesare formări continue focusate pe schimbarea mentalităţii acestora în privinţa etniei rome. Se observă adeseori **slaba conştientizare a discriminării** la care

este supusă minoritatea romă în România, şi odată cu aceasta, **lipsa unor strategii de prevenire şi combatere a discriminării la nivelul şcolilor**. Un posibil indicator de discriminare a romilor în şcoli este slaba lor reprezentare în structuri organizaţionale precum consiliile elevilor şi comitetele de părinţi, care reiese în mod clar şi sistematic din analiza datelor noastre.

Studiul s-a aplecat de asemenea asupra incidenţei şi cauzelor unor fenomene indezirabile precum abandonul şcolar, absenteismul, nepromovarea (repetenţia) şi necuprinderea copiilor de etnie romă în sistemul de învăţământ obligatoriu.

În ceea ce priveşte abandonul şcolar, studiul a relevat în primul rând **lipsa unei definiţii clare şi uniforme** conform căreia se colectează şi raportează date la nivelul şcolilor. Astfel, Regulamentul de Organizare şi Funcţionare a Unităţilor de Învăţământ Preuniversitare prezintă o definiţie a abandonului şcolar, Ministerul Educaţiei, Cercetării, Tineretului şi Sportului utilizează o altă definiţie operaţională prin care colectează date, iar la nivelul practicii identificate în şcoli momentul în care un elev este declarat în situaţie de abandon şcolar variază de la câteva săptămâni la trei ani, folosindu-se indicatori diferiţi de la şcoală la şcoală (număr de absenţe sau perioadă de nefrecventare a cursurilor). Aceste considerente metodologice aruncă o umbră nu doar asupra datelor referitoare la abandonul şcolar raportate de şcoli, ci şi asupra fundamentării anumitor programe şi proiecte îndreptate către corectarea sau prevenirea abandonului şcolar.

Conform datelor raportate de şcoli referitoare la abandonul şcolar – date care trebuie privite cu rezerva dificultăţilor metodologice relevate – acest fenomen s-ar cifra la 6,7% în rândul copiilor de etnie romă. De asemenea, se poate observa corelaţia pozitivă dintre rata abandonului şcolar raportată de şcoli şi procentul de romi, însă testele statistice sunt invalidate de aplicarea unor definiţii diferite ale abandonului şcolar. Studiul de faţă a privilegiat de aceea o altă sursă de date pentru calcularea ratei abandonului şcolar în rândul romilor, şi anume chestionarele aplicate copiilor de etnie romă, fie aceştia cuprinşi sau necuprinşi în învăţământul obligatoriu. Conform acestei surse, **rata abandonului şcolar la romi se ridică la 9%**.

Determinanţii abandonului şcolar în rândul romilor au fost identificaţi ca fiind, în primul rând **sărăcia** (44% din motivele invocate pentru justificarea părăsirii sistemului de învăţământ obligatoriu), urmată de obţinerea, în mod repetat, a unor **rezultate nesatisfăcătoare** la învăţătură materializate prin corijenţe şi / sau repetenţii multiple (16%). Datele colectate prin chestionare aplicate copiilor şi părinţilor arată incidenţa **nesemnificativă** din punct de vedere statistic a două din motivele cele mai des invocate de populaţia neromă pentru a explica abandonul şcolar la romi. Astfel, studiul relevă lipsa **de fundamentare a stereotipului conform căruia romii abandonează**

şcoala din cauza căsătoriilor timpurii: doar 4% din cei care au abandonat şcoala invocă motivul mariajului, ceea ce denotă că **fenomenul de căsătorie timpurie este mult mai puţin răspândit** la romi decât o afirmă opinia publică. La fel, **un alt stereotip, cel conform căruia părinţii romi nu-şi trimit copiii la şcoală, este invalidat de datele noastre: doar 9%** din părinţii romi se arată neinteresaţi de educaţia copiilor lor, ceea ce se materializează prin lipsa de contact a părinţilor cu şcoala, prin lipsa încurajării directe a copiilor să înveţe bine şi prin atitudini negative faţă de educaţie în general. Rămân însă **90% din părinţii romi, care manifestă atitudini pozitive faţă de educaţie, menţin contactul cu cadrele didactice şi îşi încurajează copiii să obţină rezultate bune la învăţătură.**

Un alt aspect relevat de studiu este faptul că în marea lor majoritate, **şcolile nu dispun de strategii eficiente de prevenire şi combatere a abandonului şcolar**. Atunci când acţionează în cazul unui elev care a încetat să mai frecventeze cursurile, **şcoala acţionează când este deja prea târziu, şi prin mijloace nepotrivite** (prin dialog unilateral cu părinţii, fără efortul de a înţelege cauzele reale ale abandonului şcolar, sau chiar prin apelare la organele poliţiei pentru soluţionarea cazului). Din aceste „strategii" se desprinde faptul că abandonul şcolar nu este înţeles ca un fenomen psihologic de desprindere şi demotivare progresivă a elevului, ci ca fenomen de devianţă comportamentală. Prin urmare, **victima abandonului şcolar este blamată, în loc de a fi înţeleasă şi sprijinită psihologic.**

În ceea ce priveşte rata de nepromovare (repetenţia), aceasta tinde să crească odată cu ponderea de elevi romi din şcoală, conform testelor statistice efectuate pe datele colectate. Un semnal de alarmă este faptul că în şcolile cuprinse în studiu, **76% din elevii nepromovaţi în 2008-2009 sunt de etnie romă**, ceea ce tinde să confirme inadecvarea conţinuturilor pedagogice şi a strategiilor de predare la un mediu intercultural şi interetnic. Rata crescută a repetenţiei în rândul romilor reprezintă un risc crescut de abandon şcolar, deoarece a doua cauză de abandon şcolar o reprezintă obţinerea unor rezultate nesatisfăcătoare la învăţătură. În lumina noilor teorii referitoare la cauzele insuccesului educaţional, şcoala trebuie să-şi asume responsabilitatea pentru neîndeplinirea misiunii sale în mod incluziv.

Studiul relevă de asemenea date referitoare la necuprinderea elevilor în sistemul de învăţământ. Acest fenomen se referă la trei dimensiuni, şi anume nefrecventarea învăţământului preşcolar, necuprinderea în sistemul de învăţământ obligatoriu, şi părăsirea timpurie a învăţământului facultativ. În ceea ce priveşte frecventarea grădiniţei de către copiii romi, din datele noastre se desprinde tendinţa ca participarea copiilor romi la ciclul preşcolar să crească. Rata de participare a copiilor romi la acest nivel de învăţământ se situează potrivit datelor noastre la 71%.

Procentul de copii romi de vârstă şcolară care nu au frecventat niciodată sistemul de învăţământ se cifrează la aproximativ 2%, iar cauzele necuprinderii se pot imputa în primul rând sărăciei, iar în al doilea rând distanţei mari faţă de cea mai apropiată şcoală. Necuprinderea în sistemul de învăţământ nu este corelată statistic cu ponderea elevilor romi din şcoală, ceea ce confirmă faptul că **fenomenele indezirabile din interiorul sistemului de învăţământ – abandonul şcolar şi nepromovarea – sunt datorate în primul rând deficitului de calitate a procesului educativ din şcoli**. Este de asemenea important de menţionat că 11% din şcolile cuprinse în studiu nu au deţinut date referitoare la procentul de copii din comunitate necuprinşi în sistemul de învăţământ, ceea ce denotă **alienarea instituţiei şcolii de mediul social pe care îl deserveşte, lipsa de strategii de atragere a copiilor în sistem şi lipsa de interes în a-i cuprinde pe copiii romi cu dificultăţi socio-economice în învăţământ**. Dincolo de aceste considerente, procentul scăzut de copii romi necuprinşi în sistemul educativ arată că este vorba de un fenomen relativ puţin răspândit, ceea ce infirmă, din nou, stereotipul conform căruia părinţii romi nu şi-ar „trimite copiii la şcoală".

Un alt indicator de participare la educaţie este părăsirea timpurie a sistemului de învăţământ.

Terminarea a opt clase reprezintă pentru multe familii de romi nivelul de studii pe care copiii nu-l pot depăşi, din considerente materiale. În special în mediul rural, familia nu dispune întotdeauna de mijloacele materiale necesare pentru a-şi trimite copii într-un liceu urban, iar forţa de muncă a tinerilor este necesară pentru asigurarea unui nivel minim de subzistenţă. Această problemă nu este însă specifică populaţiei rome, deoarece şi în rândul familiilor de neromi cu nivel socio-economic scăzut, mulţi copii sunt nevoiţi să se oprească la nivelul a opt clase. Un alt motiv pentru decizia de a nu continua studiile dincolo de nivelul minim obligatoriu este **lipsa de modele de reuşită datorate educaţiei, la nivelul comunităţii**. În fine, un alt determinant al părăsirii timpurii a învăţământului este rezultatul unui calcul raţional care pune în balanţă investiţia necesară pentru ca un copil dintr-un mediu defavorizat să continue şcoala, şi beneficiile băneşti pe care le va putea obţine, mai târziu, datorită unui nivel crescut de educaţie. Inadecvarea şcolii româneşti la cerinţele actuale ale pieţei muncii, situaţia economică dificilă, şi lipsa de oportunităţi din mediul rural conduc la **lipsa garanţiei că investiţia în educaţie va putea fi amorsată prin obţinerea unui loc de muncă bine plătit.**

Corelaţia pozitivă dintre ponderea de elevi romi şi – pe de o parte – deficitul de calitate a dotărilor materiale precum şi în termeni de resurse umane, iar pe de altă parte, incidenţa fenomenelor indezirabile de abandon şcolar şi nepromovare, confirmă faptul că **romii au acces la un învăţământ**

care din punct de vedere calitativ lasă de dorit. Însăşi prezenţa abandonului şcolar şi a unei rate de nepromovare ridicate adâncesc deficitul de calitate, deoarece şcoli „unde nu se poate face performanţă" nu vor atrage cadre didactice performante. Astfel, deficitul de calitate a dotărilor materiale, împreună cu deficitul de calitate a formării resurselor umane, conduc la **slaba atractivitate a acestor unităţi de învăţământ pentru cadre didactice performante şi la perpetuarea unui cerc vicios** din care este dificil de ieşit. Pentru a sparge acest cerc vicios sunt necesare intervenţii multiple, profunde şi de durată.

Studiul de faţă a atins de asemenea un alt aspect crucial în ceea ce priveşte educaţia la care au acces romii, şi anume fenomenul de discriminare pe criteriul etnic. Din interviurile cu cadrele didactice care activează în şcolile cuprinse în studiu se desprinde **slaba conştientizare a discriminării faţă de romi, persistenţa anumitor stereotipuri negative la adresa romilor, o acută lipsă de înţelegere şi comunicare interculturală, precum şi tendinţa ca nereuşitele copiilor romi în educaţie să fie exclusiv puse pe seama acestora sau a părinţilor lor. Şcoala se degrevează astfel de orice responsabilitate în privinţa asigurării unui mediu incluziv**, iar cadrele didactice care nu conştientizează propria răspundere şi efectul nefast al propriilor atitudini şi acţiuni nu sunt pregătite pentru necesara schimbare de mentalitate care se impune în învăţământul din România.

Un tip de discriminare deosebit de grav şi cu efecte negative majore este segregarea copiilor romi în clase sau şcoli separate. Studiul nostru a identificat persistenţa acestui fenomen, în ciuda reglementărilor repetate ale Ministerului Educaţiei în sensul desegregării şi al prevenirii segregării. Astfel, **au fost identificate cazuri de segregare pe criteriul etnic, fie la nivel de clase, fie la nivel de şcoli, în 31% din unităţile de învăţământ analizate**. Alte concluzii ale studiului de faţă privesc necunoaşterea definiţiei segregării de către o parte din cadrele didactice, cât şi tendinţa de disimulare a segregării în unele cazuri. Astfel, s-a observat tendinţa de cosmetizare a realităţii cu privire la segregare, ceea ce îngreunează identificarea cazurilor şi măsurarea exactă a incidenţei fenomenului.

Din interviurile cu cadre didactice care activează în şcoli unde s-a încercat punerea în aplicare a unor măsuri de desegregare reies câteva obstacole însemnate. Astfel, unul din aceste obstacole este **reticenţa cadrelor didactice, dar şi a părinţilor, atât romi cât şi neromi**, de a desfiinţa clasele separate de romi. Evident, motivele fiecăreia din aceste categorii sunt diferite: cadrele didactice se tem de reacţia neromilor şi de posibilul transfer al elevilor neromi la alte şcoli, părinţii neromi se tem de scăderea nivelului educativ odată cu integrarea romilor în clasele frecventate de copiii lor, iar părinţii romi

luptă adeseori pentru păstrarea şcolilor segregate rezidenţial, care de multe ori au fost construite cu eforturile comunităţii, şi care sunt preferate altor şcoli situate la distanţe mai mari de comunitate.

Alt obstacol însemnat în calea desegregării este **diferenţa semnificativă de nivel între elevii din clase segregate de romi şi ceilalţi elevi**, atunci când se realizează cuplarea claselor segregate cu celelalte. Din cauza aşteptărilor scăzute ale cadrelor didactice faţă de copiii romi, cât şi din cauza lipsei de motivare a acestora de a lucra cu elevii romi la un nivel egal cu al celorlalţi elevi, s-au creat diferenţe de nivel care îngreunează procesul educativ în clasele cuplate şi sunt de natură a-i exclude pe elevii romi, rămaşi vizibil în urmă. Astfel, cuplarea claselor segregate cu celelalte, în cazul în care există diferenţe de nivel între elevii romi şi ceilalţi, conduce la efectul advers de demotivare a copiilor romi şi chiar de abandon şcolar. Desegregarea trebuie astfel însoţită de măsuri de recuperare a diferenţelor de nivel, ceea ce necesită resurse suplimentare adeseori inexistente. De asemenea, măsurile de desegregare trebuie să fie individualizate la nivelul fiecărei şcoli, deoarece fiecare caz este unic şi se confruntă cu un set propriu de obstacole care trebuie eliminate. **Desegregarea trebuie de asemenea pregătită temeinic înainte de mixarea claselor, deoarece această acţiune nu va conduce la rezultate pozitive dacă nu este însoţită de schimbarea mentalităţilor la nivelul cadrelor didactice şi al părinţilor, şi de egalizarea diferenţelor de nivel între elevii romi şi cei neromi.**

Ultimul capitol al studiului a fost consacrat identificării unor măsuri pozitive, care ar putea fi integrate în intervenţii viitoare şi adoptate ca elemente ale politicilor publice în domeniul învăţământului.

Printre acestea, se numără elaborarea unor strategii de prevenire a fenomenului de abandon şcolar la nivelul fiecărei şcoli, sprijinul material acordat familiilor nevoiaşe spre a putea face faţă costurilor colaterale ale educaţiei, implicarea activă a părinţilor şi a comunităţii în viaţa şcolară a copiilor, inclusiv implicarea persoanelor resursă din fiecare comunitate, organizarea de activităţi extraşcolare cu caracter incluziv şi de natură a spori motivaţia copiilor pentru cunoaştere, şi un mai mare accent asupra formării iniţiale şi continue a cadrelor didactice în domeniul educaţiei incluzive, educaţiei interculturale, combaterii discriminării, rasismului şi intoleranţei.

Au fost de asemenea identificate o serie de măsuri implementate în cadrul proiectelor PHARE „Acces la educaţie pentru grupuri dezavantajate", care au cunoscut succese la nivelul unora din şcolile pilot. Nu în ultimul rând, studiul schiţează aspectele pozitive ale implementării politicii referitoare la mediatorii şcolari, dar şi unele neajunsuri ale acesteia care ar trebui corectate.

Din studiul de faţă reiese că **şcoala la care au acces în general copiii romi este departe de a fi o şcoală pentru toţi**. Pentru remedierea situaţiei, creşterea calităţii actului educativ în şcolile frecventate de copii romi, şi crearea unui mediu cu adevărat incluziv, se impun măsuri strategice, urgente şi de profunzime. Partea de concluzii şi recomandări schiţează posibile căi prin care s-ar putea creşte calitatea educaţiei la care au acces copiii romi din România.

Capitolul 1: Concepte teoretice

1.1. Sociologia educaţiei: cadru teoretic larg

De la întemeierea sociologiei ca ştiinţă de sine stătătoare, educaţia, ca proces de socializare a individului în interiorul societăţii, este una din temele privilegiate ale sociologiei[1]. Durkheim definea educaţia ca „socializarea metodică a tinerei generaţii", al cărei scop este constituirea în fiecare individ a unei fiinţe sociale[2]. Ca atare, educaţia este un *fapt social*, înţelegând prin acesta un mod de a acţiona, declarat sau nu, exterior individului, care exercită asupra sa o constrângere exterioară. Presiunea constă în necesitatea de a forma individul pe măsura nevoilor impuse de societate[3].

Dincolo de conceptul lui Durkheim de fapt social, funcţionalismul abordează educaţia ca *fapt social total*, pentru a prelua conceptul lui Mauss[4]: un fenomen ce angrenează sistemul social în totalitatea sa, cu întregul spectru de instituţii sociale. Consecinţa acestei abordări este analiza faptului social în raport cu sistemul.

Ulterior, teoriile sociologice critice faţă de funcţionalism au întrezărit însă în spatele procesului educativ un sistem de reproducere a inechităţilor sociale şi de impunere a valorilor majoritare. Este cazul teoriilor marxiste şi weberiene, care au perceput existenţa unor tensiuni perpetue între interesele divergente ale diferitelor grupuri sociale în competiţie pentru obţinerea puterii, resurselor, statusului. Grupurile ce ies învingătoare din raporturile de putere sunt dominante şi se impun îndeosebi prin procesul educativ, care predă cultura acestor grupuri, favorizând astfel statusul elevilor din grupul dominant şi marginalizându-i pe ceilalţi[5].

Această paradigmă teoretică, denumită adesea şi „conflictualistă", a fost deosebit de prolifică în sociologia educaţiei, îndeosebi prin curentele sale neomarxiste şi neoweberiene. În cadrul acestora se remarcă scrierile lui Bourdieu, care întăreşte teza conform căreia misiunea ascunsă a educaţiei este în fapt aceea de a favoriza succesul copiilor din clasele dominante, reproducând astfel raporturile de putere din societate[6]. Prin condiţionarea accesului la educaţia superioară, cu ajutorul codurilor lingvistice şi capitalului

[1] Pentru o discuţie mai largă asupra teoriilor sociologiei educaţiei, vezi Hatos, A., *Sociologia educaţiei*, Iaşi, Editura Polirom, 2006, p. 175-199.
[2] Durkheim, E., *Regulile metodei sociologice*, Bucureşti, Editura Cultura Naţională, 1924, p. 18.
[3] Idem.
[4] Mauss, M., *Eseu despre dar*, Iaşi, Institutul European, 1993 (1925).
[5] Weber, M., *The „Rationalization" of Education and Training, în From Max Weber: Essays in Sociology*, London, Routledge, 2001 (1948), p. 240-244.
[6] Bourdieu, P. et Passeron, J.C., *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Editions de Minuit, 1970.

simbolic proprii clasei dominante şi neîmpărtăşite de grupurile dominate, educaţia contribuie la discriminarea celor marginalizaţi şi la perpetuarea ordinii sociale. Mecanismele de reproducere culturală şi de discriminare disimulată au fost abordate şi de către Bernstein, prin prisma codurilor lingvistice diferenţiate în funcţie de clasa socială, pe care copiii le deţin încă dinainte de intrarea în sistemul de învăţământ[7]. Limbajul cultural şi codurile lingvistice devin astfel un criteriu de discriminare şi marginalizare a claselor subalterne ale societăţii.

Teoriile funcţionaliste şi conflictualiste abordează însă educaţia în termeni macrosociologici, pierzând din vedere nivelul individului şi al interacţiunilor dintre indivizi, şi conceptualizând sistemul social ca o structură rigidă şi determinată. Ca o reacţie la aceste neajunsuri, curentul interacţionist şi constructivist se concentrează pe modul în care realitatea socială este în permanenţă construită prin negocieri între indivizi şi grupuri sociale, acţiunea socială situându-se între structura mai mult sau mai puţin rigidă oferită de sistemul social, şi individul înzestrat cu o anumită putere de a exercita influenţă asupra sistemului[8]. Prin prisma constructivistă, educaţia are ca scop dobândirea de către elevi a unor procedee interpretative pe care le vor aplica ulterior realităţilor sociale pentru a le conferi semnificaţii în mod creativ.

Paradigma de cercetare actuală în domeniul educaţiei, de orientare constructivist-interacţionistă, pune accentul pe *mediul* în care se desfăşoară actul educativ şi pe interacţiunile dintre participanţi (cadre didactice, elevi). Astfel, Perrenoud, Chauveau şi Rogovas analizează factorii generatori de reuşită şcolară şi mecanismele ce induc eşecul şcolar[9]. Mediul asupra căruia se concentrează aceste teorii este cu preponderenţă şcoala ca instituţie, oarecum ruptă de mediul social exterior şi de forţele pe care acesta le poate exercita asupra sa. Acesta este de fapt, din punctul nostru de vedere, şi marele neajuns al teoriilor interacţioniste abordate.

Cercetarea de faţă subscrie curentului interacţionist, însă doreşte să includă în perspectiva de studiu şi mediul social din care face parte şcoala, şi de care nu se poate separa nici conceptual, nici în practică. De aceea, pe lângă temele de cercetare din interiorul unităţii de învăţământ (relaţia profesor-elev, condiţiile de învăţare, metodele pedagogice...), abordăm aici şcoala şi în cadrul comunităţii / comunităţilor multiple din care face parte,

[7] Bernstein, B., Class, *Codes and Control*, Vol. I, London, Routledge and Kegan Paul, 1971 şi Bernstein, B., *Studii de sociologie a educaţiei*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1978.

[8] A se vedea îndeosebi teoria lui Cicourel din Cicourel, A.V., *Cognitive Sociology: Language and Meaning in Social Interaction*, London, Penguin, Free Press, 1974.

[9] Perrenoud, P., *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation. Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire*, Geneva, Droz, 1995 (1984), Chauveau, G., Rogovas-Chauveau, E., *A l'école des banlieues*, Paris, ESF, 1995.

incluzând în analiză părinţii copiilor cuprinşi şi necuprinşi în sistemul de învăţământ.

1.2. Conceptele cercetării: definiţii operaţionale

Subtitlul studiului de faţă – *Accesul copiilor romi la o educaţie de calitate* – necesită o definire mai precisă. Atunci când vorbim despre accesul copiilor romi la o educaţie de *calitate*, nici termenul de „acces", nici cel de „calitate" nu sunt de la sine înţeleşi şi fără echivoc.

În primul rând, *accesul*, definit în limbajul comun ca fiind „posibilitatea de a pătrunde, dreptul de a ajunge până într-un loc sau până la o persoană"[10], implică procesul de analiză a barierelor structurale care îi împiedică pe copiii romi să participe la actul educativ în aceeaşi măsură ca ceilalţi copii. Dacă cercetările recente au pus accentul pe componenta de „drept" a accesului la educaţie[11], studiul de faţă ocoleşte perspectiva drepturilor omului, pentru a privilegia abordarea explicativă socio-economică a fenomenelor indezirabile din procesul de participare a romilor la sistemul de învăţământ din România. Aşadar, ne vom concentra asupra barierelor structurale şi sistematice de tip socio-economic şi cultural care îngreunează participarea copiilor romi la educaţie.

În al doilea rând, această educaţie trebuie să îndeplinească anumite standarde minime de calitate pentru ca accesul copiilor romi la educaţie să fie echivalent, din punct de vedere al egalităţii de şanse, cu cel al grupului majoritar. Aici, discuţia este mai amplă, deoarece pe lângă complexitatea conceptului de calitate în educaţie, tentativele de definire conceptuală ale termenului nu s-au bucurat nici până acum de un oarecare consens din partea teoreticienilor. Vom aborda aici principalele tendinţe teoretice, fără a pretinde la exhaustivitate[12].

Primul lucru care trebuie punctat este faptul că însuşi conceptul de calitate are un caracter predominant normativ, dar şi relativ: un lucru este de *calitate* pentru că însuşirile care îi conferă acest atribut sunt *percepute de către un anume grup ca fiind dezirabile*. Astfel, calitatea capătă sensuri diferite în medii culturale diferite, ceea ce poate constitui dificultăţi metodologice pentru practicienii din sistemul de învăţământ care stabilesc standardele procesului educativ. Concluzia multor specialişti este aceea că „*nu există şi nu poate exista un concept unic al calităţii, ci doar principii generale*"[13].

[10] http://dexonline.ro, accesat în mai 2009.
[11] Marc, A., The Case for Integrated Education for Roma in Europe, in *REF Magazine*, nr. 1, Budapest, 2007, p. 18.
[12] Pentru aprofundarea conceptului de calitate în educaţie: Iosifescu, Ş., *Calitatea educaţiei: concept, principii, metodologii*, Bucureşti, Educaţia 2000+, 2008.
[13] Iosifescu, Ş., *Calitatea educaţiei: concept, principii, metodologii*, Bucureşti, Educaţia 2000+, 2008, p. 44.

Dorim să exemplificăm, pe scurt, modul în care definiţia calităţii în învăţământ se bazează, de multe ori, pe concepte vagi şi relative. Declaraţia de principii adoptată de Agenţia Română pentru Asigurarea Calităţii în Învăţământul Preuniversitar (mai departe în acest text, ARACIP) menţionează principiul conform căruia un concept propriu de calitate în învăţământ ar trebui să se bazeze pe „cultura, tradiţiile şi valorile naţionale", ca şi cum acestea ar fi unitare şi în perfectă armonie şi ca şi cum ar exista un consens general în privinţa lor; declaraţia continuă: „Orice reformă şi schimbare în educaţie trebuie să pornească şi să se bazeze pe ceea ce are *bun, valoros* şi *util* sistemul actual de educaţie"[14], angrenând concepte relative, vagi şi al căror conţinut poate fi contestat de grupuri divergente.

Pe o altă filieră, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei a propus în 2005 o serie de principii şi valori adaptate la contextul românesc, printre care: autonomia şi libertatea individuală; responsabilitatea individuală şi instituţională; caracterul integrativ şi incluziv; multiculturalismul[15]. Şi la nivel european, unde se poate vorbi cu şi mai multă greutate de o „cultură europeană" unitară, definirea conceptului de calitate în învăţământ – problematică apărută doar în ultimul deceniu – a constituit un câmp de negocieri spinoase[16]. Un rezultat al eforturilor europene de definire a unui standard de calitate în învăţământ este setul de 16 indicatori formulaţi în 2000 de Direcţia Generală pentru Educaţie şi Cultură a Comisiei Europene[17]. Aceştia se împart în 4 categorii pe care le vom discuta sumar.

Prima categorie, **indicatorii de rezultat**, este compusă din rezultatele obţinute de elevi la 6 materii predate în şcoli (matematică, citire, ştiinţe, limbi străine, TIC şi educaţie civică), la care se adaugă „abilitatea de a învăţa cum să înveţi"[18]. Prin urmare, calitatea unui sistem de învăţământ s-ar putea defini în funcţie de rezultatele obţinute de elevi la indicatorii menţionaţi.

A doua categorie de indicatori din raportul european sunt **indicatorii de succes şi de tranziţie** de la un ciclu la altul: abandonul şcolar, terminarea ciclului gimnazial şi participarea la învăţământul superior. În cercetarea noastră am acordat o atenţie sporită conceptului de abandon şcolar, în cazul căruia am relevat neajunsuri importante referitoare la definiţia acestui fenomen de către actori diverşi (Ministerul Educaţiei, pe de o parte, şi unităţile de învăţământ, pe de altă parte). Printre indicatorii de succes am inclus însă şi indicatorii de promovare a elevilor în clasa următoare şi de absenteism.

[14] Documentul se poate consulta pe adresa http://www.edu.ro/index.php/articles/4928 (accesat în mai 2009). Sublinierea în litere italice ne aparţine.

[15] Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, *Managementul şi cultura calităţii la nivelul unităţii şcolare*, Bucureşti, ISE, 2005.

[16] Iosifescu, Ş., op. cit., p. 22.

[17] European Commission, Directorate-General for Education and Culture, *European Report on the Quality of School Education*, 2001, disponibil la http://ec.europa.eu/education/policies/educ/indic/rapinen.pdf (accesat în mai 2009).

[18] „Learning to learn", idem, p. 29.

Cât despre ceilalţi doi indicatori, şi anume terminarea ciclului gimnazial şi participarea la învăţământul superior, din motive obiective nu i-am putut include în evaluarea calităţii şcolilor studiate decât într-o măsură limitată de faptul că, pe de o parte, populaţia de elevi studiată este majoritar compusă din elevi care frecventau clase inferioare clasei a VIII-a, iar pe de altă parte, ponderea liceelor în studiul nostru este foarte redusă[19]. Participarea la învăţământul superior nu a constituit subiectul cercetării de faţă.

A treia categorie de **indicatori**, cei de **monitorizare a educaţiei**, se referă la procesele de evaluare a unităţilor de învăţământ, şi de implicare activă a părinţilor în activitatea şcolii. Cercetarea de faţă a inclus indicatorul de implicare activă a părinţilor, urmărind însă să clarifice ceea ce şi raportul european încearcă să determine: care sunt cele mai eficiente forme de implicare parentală în procesul consultativ şi decizional de la nivelul unităţilor de învăţământ, şi în activitatea şcolii în general[20]. Raportul european nu defineşte clar termenii participării şi implicării părinţilor, deoarece la acel moment, Comisia de Lucru referitoare la Indicatorii de Calitate a estimat necesară derularea mai multor studii în domeniu înainte de definirea categorică a modului celui mai dezirabil de implicare a părinţilor. Foarte probabil că definiţia acestuia este şi trebuie să fie contextuală şi flexibilă. O definiţie a participării parentale ar fi îngrădit formele creative de implicare a părinţilor pe care fiecare unitate de învăţământ le poate pune în aplicare. Dincolo de aceste considerente, se poate defini participarea părinţilor ca fiind de tip formal (în Comitetul părinţilor sau Consiliul de Administraţie), sau de tip informal, în activităţi de voluntariat, prin participarea la şedinţele cu părinţii sau la activităţi organizate de şcoală.

În fine, a patra categorie de **indicatori** se referă la r**esursele** şi **structurile** angrenate în procesul educativ, cuprinzând formarea cadrelor didactice, participarea în învăţământul preşcolar, numărul de studenţi pe calculator şi cheltuielile pe elev. Raportul european se concentrează asupra indicatorului de formare iniţială a cadrelor didactice, şi nu menţionează deloc aspectul formării continue. În România, dată fiind tranziţia de la sistemul totalitar la societatea deschisă, aspectul formării continue a cadrelor didactice, în special a celor care au absolvit studiile de specialitate înainte de anii nouăzeci[21] reprezintă o problematică suplimentară, iar rapoartele şi cercetările

[19] Cf. datelor din graficul 2, pagina 34.

[20] European Commission, Directorate-General for Education and Culture, *European Report on the Quality of School Education*, 2001, p. 45, disponibil la http://ec.europa.eu/education/policies/educ/indic/rapinen.pdf (accesat în mai 2009).

[21] Dar şi a generaţiilor ulterioare, deoarece schimbările în sistemul de predare nu s-au efectuat brusc, în virtutea inerţiei subzistând multe din practicile de predare tradiţionale dobândite în sistemul de formare a cadrelor didactice din regimul anterior. Înşişi formatorii de cadre didactice au trebuit să-şi modifice metodele de predare înainte ca sistemul să devină permeabil la schimbări structurale.

pe această temă converg către ideea că formarea iniţială a cadrelor didactice în România lasă de dorit în anumite domenii, cum ar fi educaţia interculturală sau educaţia incluzivă[22].

Raportul european schiţează un cadru de început al definirii şi operaţionalizării conceptului de calitate în învăţământ, însă lista nu este completă, iar categoriile nu reflectă o logică a învăţământului în termeni de *proces*.

O altă serie de indicatori ai calităţii în învăţământ a fost propusă în documentul *Defining Quality in Education*, prezentat de UNICEF la şedinţa Grupului de Lucru Internaţional în Domeniul Educaţiei în 2000[23]. Documentul propune cinci categorii de indicatori, astfel:

- elevii, abordaţi din punct de vedere al stării sănătăţii, al nutriţiei, al disponibilităţii de a participa la învăţământ şi de a fi sprijiniţi în acest demers de către mediul lor familial;
- mediul în care are loc procesul educativ (care, nedefinit foarte precis, poate fi interpretat nu doar ca mediu şcolar, ci şi comunitar). Aici indicatorii privesc siguranţa, capacitatea de protecţie a copilului, sensibilitatea la problematica genurilor, existenţa resurselor şi a facilităţilor adecvate;
- conţinutul procesului educativ, reflectat în curriculum şi materialele didactice folosite pentru dobândirea competenţelor de bază;
- procesele prin care cadre didactice suficient de pregătite, folosind metode centrate pe elev, facilitează învăţarea, reducând în acelaşi timp disparităţile;
- rezultatele, din prisma cunoştinţelor, a competenţelor şi a atitudinilor relevante pentru obiectivele naţionale de participare activă în societate.

Inspirându-ne din această structură, am grupat indicatorii privind elevii, cadrele didactice şi mediul şcolar într-o singură categorie, definită ca „*input*" al procesului educativ. Din acest punct de vedere, ne apropiem de tipologia indicatorilor de calitate în educaţie propuşi în raportul de monitorizare al OSI, *Acces egal la educaţie de calitate pentru romi: privire generală, Raport de monitorizare* din 2007. Documentul observă un consens mai mult sau mai puţin general în definirea calităţii educaţiei în trei dimensiuni de bază, şi anume input, output şi procesul educaţional în sine[24]. Este important de

[22] Open Society Institute, EU Monitoring and Advocacy Program, *Acces egal la educaţie de calitate pentru romi: privire generală, Raport de monitorizare*, EUMAP, OSI, 2007, p. 31 şi în special p. 43.

[23] UNICEF, *Defining Quality in Education*, document prezentat de UNICEF la şedinţa Grupului de Lucru Internaţional în Domeniul Educaţiei, Florenţa, Italia, iunie 2000, p. 4, disponibil la http://www.unicef.org/girlseducation/files/QualityEducation.PDF (accesat în mai 2009).

menţionat că propunerea de indicatori din documentul OSI este, la rândul său, o încercare de definire: „*în demersurile de a analiza care elemente din cadrul acestor trei dimensiuni constituie educaţie de calitate, este posibil să rezulte şi o definiţie*"[25].

Studiul nostru porneşte de la tipologia menţionată, însă am preferat să grupăm indicatorii de proces educaţional cu cei de *input*, considerând că, spre exemplu, un indicator ca cel de folosire a metodelor de predare interactivă (indicator de proces) nu poate fi separat de indicatorul privind formarea cadrelor didactice (indicator de input). Astfel, am obţinut următoarea tipologie:

I. Indicatori de ***input***

1. Indicatori privind **elevii**:
   - 1.1. Mediul de provenienţă (nivel socioeconomic, tip de familie, nivel de educaţie al părinţilor);
   - 1.2. Participarea la procesul educativ (rata de şcolarizare, fenomenele de absenteism şi abandon şcolar, implicarea părinţilor);
   - 1.3. Atitudini şi percepţii faţă de educaţie (satisfacţia faţă de mediul clasei – locul ocupat, comportamentele cadrelor didactice şi ale colegilor – percepţia aspectelor negative sau pozitive, percepţia privind rezultatele şcolare);
   - 1.4. Proiecţii (autopercepţia, stima de sine, proiecţia ocupaţională, existenţa unui model de urmat în viaţă).
2. Indicatori privind **cadrele didactice**:
   - 2.1. Formarea cadrelor didactice (iniţială şi continuă, cunoştinţe privind educaţia incluzivă şi interculturală, existenţa unei viziuni privind nevoile proprii de formare);
   - 2.2. Metodele de predare (cunoaşterea metodelor de predare interactive[26], folosirea spaţiului în clasă, folosirea resurselor educaţionale privind minorităţile din România, interacţiunea cu elevii, metode de implicare a părinţilor);
   - 2.3. Atitudini şi percepţii (aşteptări referitoare la rezultatele elevilor, satisfacţia faţă de şcoală şi de activitatea de cadru didactic, percepţia problemelor unităţii de învăţământ, aspiraţii legate de aceasta, atitudinea faţă de elevii din grupuri minoritare, percepţia faţă de segregare / desegregare).

[24] Open Society Institute, EU Monitoring and Advocacy Program, *Acces egal la educaţie de calitate pentru romi: privire generală, Raport de monitorizare*, EUMAP, OSI, 2007, p. 25.

[25] Idem, p. 24.

[26] Pentru o discuţie mai pe larg asupra folosirii în practică a acestor metode şi asupra concluziilor valide pe care le putem formula din datele obţinute, vezi capitolul 2, secţiunea referitoare la limitele cercetării.

3. Indicatori privind **dotările materiale**:
   3.1. Starea generală a clădirii, a infrastructurii şi a mobilierului (aviz de funcţionare, mobilier modulabil, anul ultimei achiziţii de echipamente, bugetul unităţii);
   3.2. Existenţa unor facilităţi (bibliotecă, număr de volume, accesul elevilor la acestea, laboratoare specializate pe materii şi frecvenţa folosirii acestora, numărul calculatoarelor la care elevii au acces direct, conexiune la internet, sală sau teren de sport amenajate, asigurarea transportului pentru elevi din comunităţi îndepărtate).
4. Aspecte de **management** al unităţilor de învăţământ:
   4.1. Structurile decizionale (existenţa Consiliilor de elevi, de părinţi, implicarea elevilor şi părinţilor romi în acestea, distribuţia de gen în consiliile reprezentative, existenţa profesorilor de sprijin şi al mediatorilor şcolari);
   4.2. Implicarea părinţilor, a comunităţii şi a mediului extern (frecvenţa contactului, contextele în care se estimează că este necesară comunicarea cu părinţii, parteneriate cu alte instituţii, proiecte şi programe din iniţiativa unităţii sau prin parteneriate, oferta educaţională pentru adulţi);
   4.3. Punerea în practică a principiilor de educaţie incluzivă (situaţia şi percepţia privind segregarea / desegregarea pe criteriul etnic şi discriminarea, existenţa unor clase / grupe segregate, cunoaşterea Ordinului MECI nr. 1540 referitor la interzicerea segregării, existenţa unui plan de desegregare, implicarea cadrelor didactice şi a părinţilor în formularea acestuia, implementarea concretă a măsurilor din plan);
   4.4. Politica referitoare la elevii aflaţi în dificultate (modalităţi de sprijin material şi pedagogic, educaţie remedială, acţiuni pentru monitorizarea absenţelor, a rezultatelor, pentru prevenirea abandonului şcolar şi îmbunătăţirea rezultatelor, preocuparea pentru îmbunătăţirea rezultatelor).

II. Indicatori de ***output***
1. Progresele elevilor (promovabilitatea, tranziţia la ciclul de învăţământ imediat superior, progresele raportate de unitatea de învăţământ, aspectul transversal de gen în indicatorii de progres);
2. Statusul unităţii (capitalul simbolic al unităţii: existenţa unor materiale de presă referitoare la rezultatele pozitive ale unităţii, satisfacţia cadrelor didactice);
3. Abandonul şcolar.

Sunt necesare aici câteva precizări de ordin teoretic.

În primul rând, schema de mai sus nu pretinde a fi exhaustivă. Am îndepărtat din designul cercetării aspecte precum curriculumul la decizia şcolii, selecţia manualelor alternative, asistarea dezvoltării individuale, eşecul şcolar, rezultatele elevilor cuantificate în calificative sau note şi rezultatele evaluărilor externe ale unităţii de învăţământ (prin inspecţiile şcolare). Pentru fiecare din aceste omiteri, există un motiv de ordin obiectiv (lipsa de timp şi resurse suficiente pentru a intra în detalii de acest tip), sau justificări teoretice. Acestea din urmă privesc în special rezultatele cuantificate ale elevilor, şi rezultatele evaluărilor externe ale unităţilor de învăţământ.

Marele neajuns al indicatorilor de rezultat al elevilor este că nu se iau în calcul modalităţile de evaluare a acestora, considerându-se implicit că sistemul de notare este uniform şi comparabilitatea între ţări, şcoli, profesori şi elevi desăvârşită. Or, evaluarea nu poate fi unitară atâta timp cât la originea evaluării vor fi fiinţe sociale încărcate cu un bagaj cultural specific: judecăţile de valoare, subiectivismul şi factori socio-psihologici complecşi influenţează notarea elevilor, neputându-se pretinde la exactitatea acesteia[27]. De pildă, unele cercetări care s-au concentrat pe relaţia dintre evaluare şi etnicitatea elevului au arătat că, din cauza faptului că profesorii tind să aibă aşteptări scăzute de la elevii minoritari, apartenenţa etnică poate influenţa indirect nota obţinută de aceştia[28]. Din aceste considerente, pentru evaluarea şcolilor am ales în mod conştient să nu includem în studiul de faţă aspecte referitoare la rezultatele obţinute de elevi.

În al doilea rând, din considerente de timp şi spaţiu am ales de asemenea să nu ne concentrăm în mod egal pe toţi indicatorii relevaţi în schema noastră. Am preferat să punctăm aspectele esenţiale în ochii noştri, şi să nu ne pierdem în detalii secundare care ar putea deturna atenţia de la firul logic pe care am încercat să-l urmăm.

În al treilea rând, se observă în schema indicatorilor că abandonul şcolar este considerat în acelaşi timp un factor de input (operaţionalizat la punctul I.1.2, Participarea elevilor la procesul educativ), cât şi un indicator de sine stătător de output (punctul II.3). Am optat pentru această strategie de interpretare în lumina analizei empirice a lui Hatos care confirmă faptul că

[27] Vezi şi Voiculescu, E., *Factorii subiectivi ai evaluării*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 2001.

[28] Van Ewijk, Reyn, *Same Work, Lower Grade? Student Ethnicity and Teachers' Subjective Assessments* (April 8, 2009), disponibil la http://ssrn.com/abstract=1402666 (accesat în mai 2009).
Vezi şi Diamond, J.B., Randolph A., Spillane J.P., Teachers' Expectations and Sense of Responsibility for Student Learning: The Importance of Race, Class, and Organizational Habitus, *Anthropology & Education Quarterly* 35(1):75–98, 2004, American Anthropological Association, p. 75-98, p. 75.

abandonul şcolar este puternic corelat cu procesul educativ şi calitatea acestuia[29]. Vom aborda mai pe larg acest model explicativ în paragraful 1.3.

În ultimul rând, considerăm importantă precizarea că indicatorii de input şi cei de output trebuie priviţi în mod dinamic. Grupând indicatorii de input cu cei de proces, există riscul să obţinem o tipologie rigidă, în care educaţia să nu fie considerată, aparent, ca proces dinamic, ci ca sumă a unor inputuri. Am avut însă grijă ca pe parcursul analizei să abordăm procesele educative în mod dinamic, şi să completăm indicatorii statistici, cuantificaţi, cu analiza calitativă a modului în care aceştia influenţează ceea ce se întâmplă în şcoală, sau se influenţează reciproc. Pentru a nu da decât un exemplu la îndemână: numărul de clase / grupe segregate dintr-o unitate de învăţământ nu constituie, în sine, un indicator suficient, ci trebuie completat cu abordarea dinamică şi calitativă a modului în care cadrele didactice şi administraţia percep fenomenul de segregare, cât şi a modalităţilor de elaborare şi aplicare a planului de desegregare. Voinţa demonstrată a cadrelor didactice şi a administraţiei de a implementa măsuri de desegregare, şi convingerea acestora că desegregarea este un lucru necesar, pozitiv şi etic, vor afecta implicit modul în care existenţa claselor segregate va fi interpretat.

Această observaţie pătrunde în domeniul teoretic al influenţării reciproce ale indicatorilor de calitate a învăţământului. Teoria este bogată în ceea ce priveşte modelele explicative ale fenomenelor indezirabile din procesul educativ, pe care le vom aborda în paragraful următor.

1.3. Modele explicative ale fenomenelor indezirabile

Prin fenomene indezirabile înţelegem absenteismul, abandonul şcolar, corelate cu eşecul şcolar (fenomene ce privesc **participarea** la învăţământ şi **succesul sau eşecul** procesului educativ), segregarea şi discriminarea (procese ce ţin de conceptele de **egalitate de şanse şi educaţie incluzivă**), şi – în termeni mai generali – **deficitul de calitate** în învăţământ. În cele ce urmează vom schiţa cadrul teoretic al modelelor explicative ale acestor fenomene, precum şi paradigma teoretică în care se înscrie cercetarea de faţă.

Datorită faptului că cercetarea de faţă se concentrează pe minoritatea romă, vom menţiona în special teoriile relevante în corelarea proceselor educative cu dimensiunea etnică şi specificul socioeconomic al populaţiei rome din România.

[29] Hatos, A., Riscul abandonului şcolar la adolescenţii din şcolile urbane: între constrângeri structurale şi climat organizaţional, în *Analele Institutului de Istorie „G. Bari " din Cluj Napoca*, Series Humanistica, tom VI, 2008, p. 177-192, p. 184.

1.3.1. Participarea la învăţământ şi succesul sau eşecul şcolar

Teoriile referitoare la eşecul şcolar au avut tendinţa de a purta o încărcătură ideologică semnificativă. Statele Unite, Europa de Vest, şi ţările Europei Centrale şi de Est au cunoscut evoluţii foarte diverse în apariţia teoriilor sociologice din domeniul educaţiei, corelate cu dimensiunea etnică, datorită evoluţiei istorice divergente în ceea ce priveşte imigraţia, multiculturalismul şi modul de a trata politic grupurile etnice. În cele ce urmează vom aminti doar teoriile internaţionale care au marcat schimbări de paradigmă majore în sociologia occidentală a educaţiei în ceea ce priveşte grupurile minoritare, încercând totodată să distingem specificul sociologiei româneşti.

În ceea ce priveşte slabele rezultate şi insuccesul şcolar, raportul Coleman, apărut în 1966 în Statele Unite[30], remarcă ceea ce s-a etichetat apoi drept „efectul Coleman", conform căruia variabilele ce ţin de mediul familial al elevului ar oferi o explicaţie adecvată pentru eşecul şcolar. Mediul socioeconomic al elevului este unul din factorii care se află la originea insuccesului şcolar şi pentru sociologia românească recentă. Astfel, în cazul populaţiei rome s-a stabilit că între nivelul socioeconomic al familiei şi participarea şcolară există o relaţie pozitivă de influenţare reciprocă[31]. Aparent, eşecul şcolar în cazul romilor ar fi mai degrabă rezultatul unor procese de (auto)marginalizare, decât un efect al practicilor de discriminare. Relaţia de determinare reciprocă dintre nivelul de trai şi neparticiparea sau eşecul în educaţie este confirmată şi de cercetarea „*Sărac lipit, caut altă viaţă*"[32], care menţionează totodată şi discrepanţele dintre mediul urban şi rural în ceea ce priveşte capitalul educaţional.

Cercetările asupra participării la educaţie a romilor au revelat multiple cauze pentru neparticiparea şcolară / abandonul şcolar. Printre cauzele socioeconomice, amintim lipsa actelor (cu toate că această tendinţă este în continuă scădere), insuficienţa resurselor materiale pentru a acoperi costurile ascunse ale educaţiei şi pătrunderea timpurie pe piaţa muncii a băieţilor[33]. În opinia aceloraşi autori, o cauză sistemică a neparticipării la învăţământ este şi inadecvarea conţinuturilor pedagogice la relevanţa pieţei muncii, ceea ce determină la rândul său lipsa de finalitate a învăţământului şi inutilitatea diplomei. Discriminarea, vădită în poziţia inferioară pe care elevul o deţine în

[30] Coleman, J. S., *Equality of Educational Opportunity*, Washington, U.S. Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education, 1966.

[31] Zamfir, E., Zamfir, C. (coord.), *Ţiganii între ignorare şi îngrijorare*, Bucureşti, Editura Alternative, 1993, p. 98.

[32] Stănculescu, M.S., Berevoescu, I., *Sărac lipit, caut altă viaţă*, Bucureşti, Editura Nemira, 2004.

[33] Dobrică, P., Jderu, G. (coord.), *Educaţia şcolară a copiilor romi: determinări socioculturale*, Bucureşti, Vanemonde, 2005, p. 38-39.

clasă, rămâne un argument central pentru explicarea neparticipării la învăţământ, pe când factorii de ordin sociocultural pun accentul pe căsătoriile timpurii în rândul fetelor din comunităţi tradiţionale, pe lipsa de adecvare a conţinuturilor pedagogice la specificul cultural rom, dar şi pe lipsa unor modele de succes pe filiera educaţiei la nivelul comunităţilor.

În privinţa aceasta, este interesant să menţionăm că în Statele Unite, Ogbu şi Simons diferenţiază între modele ale minorităţilor voluntare (imigranţi) şi cele ale minorităţilor involuntare (popoare colonizate, cucerite sau supuse sclavagismului). Cele din urmă se raportează la modele de tipul atleţilor sau oamenilor de scenă (cântăreţi, actori), pentru care succesul nu depinde de nivelul de educaţie atins, ci de talent şi forţa fizică[34]. Aceasta se poate explica prin istoria minorităţii şi a strategiilor de adaptare la cultura majorităţii. În acelaşi timp, în cazul grupurilor cu un nivel socioeconomic mai ridicat, există o discrepanţă între atitudinea de încredere declarată[35] în educaţie ca factor de succes şi experienţele concrete ale comunităţii, ceea ce duce la atitudini ambivalente faţă de învăţământ.

Nivelul de studii deţinut de părinţi influenţează participarea la învăţământ a copiilor şi rezultatele lor, însă studii diferite identifică genul hotărâtor al părintelui în mod diferit. Astfel, în cercetarea din 1993, Zamfir şi Zamfir evidenţiază influenţa nivelului de şcolaritate al mamei, pe când Hatos observă o corelaţie pozitivă a nivelului de studii al tatălui, explicând că de fapt ar trebui luat în considerare nivelul părintelui dominant, care coincide în societatea românească, de cele mai multe ori, cu tatăl[36].

Abandonul şcolar, considerat ca fiind principala formă a excluziunii la nivelul învăţământului obligatoriu[37], este la rândul său generator de excluziune socială[38]. Jigău şi Surdu corelează abandonul şcolar al copiilor romi cu rezultatele şcolare obţinute anterior evenimentului renunţării la participare[39]. Cercetări internaţionale au arătat că mediul instituţional al şcolii este de asemenea generator de abandon şcolar, ceea ce confirmă şi date recente din România[40]. Procesul de abandon şcolar este perceput ca fiind

[34] Ogbu, J.U., Simons, H.D., Voluntary and Involuntary Minorities: A Cultural-Ecological Theory of School Performance with Some Implications for Education, *Anthropology & Education Quarterly*, *29*(2), p. 155-188, 1998, American Anthropological Association, p. 173.

[35] Ogbu şi Simons numesc această încredere „abstractă".

[36] Hatos, A., Impactul segregării şi diferenţierii asupra performanţelor şcolare ale elevilor din clasele 10-12. O analiză multinivel, *Calitatea vieţii*, XIX, nr. 1–2, 2008, p. 141–158, p. 148.

[37] Hatos, A., Educaţie şi excluziune socială în România, în *Cultură, dezvoltare, identitate. Perspective actuale, 10 ani de la înfiinţarea secţiilor de psihologie şi sociologie la Universitatea din Oradea*, Bucureşti, Editura Expert, 2007.

[38] Chipea, F., Abandonul şcolar-surs a marginalizării sociale, în *Cultură, dezvoltare, identitate. Perspective actuale, 10 ani de la înfiinţarea secţiilor de psihologie şi sociologie la Universitatea din Oradea*, Bucureşti, Editura Expert, 2007.

[39] Jigău, M., Surdu, M. (coord.), *Participarea la educaţie a copiilor romi. Probleme, soluţii, actori*, MEC, ISE, ICCV, Bucureşti, Editura MarLink, 2002, p. 101.

doar rezultatul vizibil al unei evoluţii psihologice a elevului în situaţie de detaşare progresivă faţă de procesul educativ. Asupra fenomenului de abandon are influenţă un set de factori obiectivi (mediul socioeconomic, genul, mediul şi apartenenţa la etnia romă[41]), dar şi factori subiectivi precum satisfacţia faţă de şcoală. La rândul său, aceasta este determinată de procesele din interiorul şcolii: atitudinea cadrelor didactice, relaţionarea cu colegii, metodele de predare folosite şi adecvarea conţinutului pedagogic la aşteptările culturale ale elevului. În această privinţă, s-a demonstrat că alienarea dintre şcoală şi contextul cultural al elevilor este un factor care produce eşec şcolar[42].

Interesant este că teoria lui Coleman asupra influenţei hotărâtoare a mediului familial a fost infirmată în cazul ţărilor cu un nivel de dezvoltare mai scăzut, unde rolul major în determinarea reuşitei şcolare par să îl aibă caracteristicile cadrelor didactice şi ale şcolii (ceea ce în sociologie a fost denumit şi efectul Heyneman-Loxley[43]). Schimbarea de paradigmă de la mediul socioeconomic la procesele din interiorul instituţiei şcolare se regăseşte şi în lucrarea lui Riviere[44], care propune o serie de factori instituţionali determinanţi ai eşecului şcolar: tipul exigenţelor cognitive în vederea evaluării, rigiditatea ritmului de învăţare şi uniformitatea abordării elevilor, rupturile afective cauzate de transferuri, schimbarea unui cadru didactic, numărul de elevi în clasă şi nivelul general de performanţă al şcolii. În România, date recente au confirmat prezenţa efectului Coleman (influenţa decisivă a mediului familial asupra reuşitei şcolare), infirmând astfel teza Heyneman – Loxley[45]. Recent, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei a cercetat în contextul românesc perspectiva influenţei capitalului cultural asupra reuşitei şcolare[46].

[40] Hatos, A., Riscul abandonului şcolar la adolescenţii din şcolile urbane: între constrângeri structurale şi climat organizaţional, *Analele Institutului de Istorie „G. Bari " din Cluj Napoca*, Series Humanistica, tom VI, 2008, p. 177-192.

[41] Jigău, M. (coord.), *Învăţământul rural din România condiţii, probleme şi strategii de dezvoltare*, Bucureşti, Ministerul Educaţiei şi Cercetării, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, 2000. Autoarea corelează genul masculin şi mediul rural cu o probabilitate mărită de abandon şcolar.

[42] Govinda, R., *Towards inclusive schools and enhanced learning. A synthesis of case-study findings from different countries*, Paris, UNESCO, 2009, p. 24, disponibil la http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001860/186030e.pdf, accesat în mai 2009.

[43] Heyneman şi Loxley, citaţi în Tufiş, P.A., Predictors of School Success in Romania. Family Background, School Factors, Community Factors, *Calitatea vieţii*, XIX, nr. 3–4, 2008, p. 389–405, p. 390.

[44] Riviere, R., *L'échec scolaire est-il une fatalité?*, Paris, Hatier, 1991.

[45] Tufiş, P.A., Predictors of School Success in Romania. Family Background, School Factors, Community Factors, *Calitatea vieţii*, XIX, nr. 3–4, 2008, p. 389–405, p. 400.

[46] Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, *Influenţa capitalului cultural al familiei asupra reuşitei şcolare*, ISE, Bucureşti, 2008.

S-a demonstrat de asemenea o corelaţie pozitivă între învăţământul în limba maternă şi reducerea abandonului şcolar[47]. Efecte pozitive demonstrate au de asemenea climatul de încredere între cadre didactice şi părinţi, materializat în parteneriate de cooperare şi în servicii oferite părinţilor (consiliere, programe de tipul A doua şansă), ceea ce transformă instituţia şcolară în factorul de încredere către care se îndreaptă comunitatea în caz de nevoie[48].

1.3.2. Combaterea discriminării şi a segregării prin educaţia incluzivă

Termenul de educaţie incluzivă a pornit în anii '90 de la intenţia de a integra în sistemul şcolar copiii cu dizabilităţi, pentru a se extinde apoi asupra incluziunii grupurilor vulnerabile. Principiile educaţiei incluzive combat, în principal, **discriminarea**, împreună cu una din formele sale acute, manifestate în spaţiul fizic, şi anume **segregarea**.

Discriminarea este definită de legislaţia românească drept „*orice deosebire, excludere, restricţie sau preferinţă, pe bază de rasă, naţionalitate, etnie, limbă, religie, categorie socială, convingeri, sex, orientare sexuală, vârstă, handicap, boală cronică necontagioasă, infectare HIV, apartenenţă la o categorie defavorizată, precum şi orice alt criteriu care are ca scop sau efect restrângerea, înlăturarea recunoaşterii, folosinţei sau exercitării, în condiţii de egalitate, a drepturilor omului şi a libertăţilor fundamentale sau a drepturilor recunoscute de lege*"[49]. De asemenea, se defineşte ca fiind discriminatorie orice practică „aparent neutră" care dezavantajează anumite persoane, pe baza criteriilor susmenţionate.

Definiţia fenomenului de segregare pe care am adoptat-o în analiza noastră este cea propusă în Ordinul MECT nr. 1540/2007, şi anume „*separarea fizică a elevilor aparţinând etniei rome în grupe / clase / clădiri / şcoli / alte facilităţi, astfel încât procentul elevilor aparţinând etniei rome din totalul de elevi din şcoală / clasă / grupă este disproporţionat în raport cu procentul pe care copiii romi de vârstă şcolară îl reprezintă în totalul populaţiei de vârstă şcolară în respectiva unitate administrativ teritorială.*"[50]

---

[47] Govinda, R., *Towards inclusive schools and enhanced learning. A synthesis of case-study findings from different countries*, Paris, UNESCO, 2009, p. 26.

[48] Idem, p. 32. A se vedea de asemenea, referitor la relaţia dintre şcoală şi comunitate: Rădulescu, E., Tîrcă, A., *Şcoală şi comunitate – Ghid pentru profesori*, Bucureşti, Humanitas Educaţional, 2002, precum şi Agabrian, M., Millea, V., *Parteneriate şcoală-familie-comunitate*, Bucureşti, Institutul european, 2005.

[49] Ordonanţa Guvernului nr. 137/2000 privind prevenirea şi sancţionarea tuturor formelor de discriminare. Documentul este disponibil la http://www.cncd.org.ro/new/files/file/ORDONANTA_137.pdf, accesat în mai 2009.

[50] OMECT nr. 1540/2007. Documentul este disponibil la http://www.edu.ro/index.php/legaldocs/8318, accesat în mai 2009.

În România, segregarea romilor este fenomenul cel mai răspândit de segregare pe criteriul etnic. Există două tipuri de segregare pe acest criteriu, şi anume segregarea *de iure* – consecinţa unei decizii locale sau naţionale, denumită în analiza noastră şi *segregare nerezidenţială*, şi *segregarea de facto* (*segregarea rezidenţială* rezultată în urma concentrării demografice a unei etnii pe o arie geografică). Segregarea de tip rezidenţial se poate datora şi aşazisului fenomen de „*white flight*", prin care familiile cu nivel socioeconomic ridicat părăsesc o zonă în curs de sărăcire, elevii din familii cu nivel socioeconomic scăzut devenind astfel suprareprezentaţi[51]. De menţionat că în cazul acestui fenomen, de cele mai multe ori, statusul socioeconomic coincide cu apartenenţa la o anumită etnie. Surdu explică fenomenul de şcoli segregate prin distanţa nu în termeni geografici, ci distanţa socială dintre minoritatea romă şi majoritari[52].

Coleman a arătat în 1966 modul în care compoziţia socială a şcolilor influenţează rezultatele şcolare ale elevilor[53], concluziile studiului PISA din 2001[54] confirmând, aproape patru decenii mai târziu, corelaţia dintre segregarea pe criterii socioeconomice şi performanţele şcolare.

Un al treilea tip de segregare şcolară pe baza criteriului de performanţă academică se practică uneori prin separarea claselor elevilor „buni" sau care au frecventat învăţământul preşcolar, de celelalte clase. Din teoriile de la punctul 1.3.1. se poate concluziona că riscul de a acumula vulnerabilităţi multiple (etnia minoritară, nivelul socioeconomic scăzut, capitalul cultural redus) este destul de ridicat în privinţa romilor, ceea ce conduce la probabilitatea ca segregări de acest tip să coincidă în fapt cu segregarea etnică.

Teoriile sociologice menţionate mai sus au arătat impactul segregării asupra calităţii învăţământului, idee care a fost preluată şi în textul Ordinului MECT nr. 1540/2007. Conform acestuia, segregarea influenţează negativ, printre altele, gradul de participare la învăţământ, rata abandonului şcolar, capacitatea de a atrage sau menţine cadre didactice calificate, şi determină menţinerea prejudecăţilor şi stereotipurilor privind romii[55].

[51] Stănculescu, M.S., Berevoescu, I., op. cit., p. 307.
[52] Surdu, M., *Segregarea romilor în educaţie – Distanţă fizică sau socială?*, Bucureşti, Editura Arves, 2003.
[53] Hatos, A., Impactul segregării şi diferenţierii asupra performanţelor şcolare ale elevilor din clasele 10-12. O analiză multinivel, *Calitatea vieţii*, XIX, nr. 1–2, 2008, p. 141–158.
[54] PISA, *Knowledge and skills for life: first results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA)*, 2000, (No. 9264196714), Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development, 2001. Un rezumat al lucrării este disponibil la http://www.oecd.org/dataoecd/44/32/33691620.pdf, accesat în mai 2009.
[55] OMECT nr. 1540/2007. Documentul este disponibil la http://www.edu.ro/index.php/legaldocs/8318, accesat în mai 2009.

1.3.3. În loc de concluzie: deficitul de calitate în învăţământ

Din paragrafele precedente se desprinde o tendinţă generală de asociere a variabilei de apartenenţă etnică (mediată, uneori, prin statusul socioeconomic), cu fenomene indezirabile din procesul educativ: neparticiparea şcolară, abandonul, eşecul şcolar, performanţe slabe, segregare şi discriminare instituţională.

În sociologia educaţiei, majoritatea studiilor s-a axat pe verificarea corelaţiei dintre succesul şcolar şi caracteristicile socioeconomice, pe de o parte, sau succesul şcolar şi caracteristicile instituţionale ale şcolilor, pe de altă parte. Teorii mai recente afirmă însă că mediul socioeconomic, *corelat* cu mediul instituţional al şcolilor în comunitatea din care fac parte, ar trebui luate în considerare pentru a explica variaţia dintre calitatea output-urilor educative[56].

Studiul de faţă îşi propune o radiografiere a calităţii educaţiei la care au acces copiii romi. Plecăm de la ipoteza că există un deficit de calitate în învăţământul de care beneficiază romii. Pe parcursul analizei noastre, conceptul de „deficit de calitate" va fi operaţionalizat şi „spart" în mai multe dimensiuni: cea materială, a resurselor umane şi a unor elemente de cultură organizaţională, ca fenomene de *input*, precum şi dimensiunea de *output*, măsurată prin fenomene indezirabile precum abandonul şcolar, neparticiparea la educaţie, nepromovabilitatea elevilor în clasa următoare, sau absenteismul. Indicatorii analizei vor fi corelaţi cu ponderea de elevi romi din şcoli, pentru a evidenţia discrepanţele în ceea ce priveşte calitatea actului educativ în şcoli cu ponderi diferite de etnici romi.

[56] Tufiş, P.A., Predictors of School Success in Romania. Family background, school factors, and community factors, in *Calitatea vieţii*, XIX, nr. 3–4, 2008, p. 389–405, p. 391.

Capitolul 2: Metodologia cercetării

2.1. Justificarea şi contextul cercetării

Deşi studii anterioare au arătat că accesul la un proces educativ de calitate este încă departe de a fi o realitate în cazul minorităţii rome din România, cercetările din acest domeniu s-au dovedit insuficiente[57]. Dezbaterile pe marginea acestui subiect suferă de lipsa unor date solide, precum şi de o abordare preponderent axată pe drepturile omului, în detrimentul abordării integrate socio-economice[58]. Ca urmare, politicile publice în domeniul educaţiei au fost schiţate şi implementate într-un vid informaţional[59] care nu putea să conducă în practică decât la eşecuri totale sau parţiale. (Au fost înregistrate tentative de corectare a unor fenomene indezirabile precum segregarea copiilor romi, de pildă prin Ordinul MEC nr. 1540/2007, însă eficienţa implementării acestui Ordin este adesea pusă sub semnul întrebării[60]. Se recunoaşte astfel necesitatea unor demersuri riguroase pentru evaluarea implementării măsurilor Ordinului.)

Credem că nu se poate supraestima importanţa unei educaţii de calitate pentru copiii romi, în contextul în care peste 40% din populaţia romă are sub 18 ani[61], iar corelaţia pozitivă între accesul restrâns la o educaţie de calitate şi excluziunea socială a fost confirmată în numeroase studii. Pentru a ieşi din cercul vicios al excluziunii sociale a romilor, este necesar ca educaţia de calitate pentru toţi copiii să fie o prioritate pe agenda politică românească. Credem de asemenea că fără date din teren nu se pot formula sau implementa politici publice eficace, iar datele concrete, împreună cu perspectiva sectorului neguvernamental rom, trebuie luate în considerare în schiţarea viitoarelor politici în domeniul educaţional.

Studiul de faţă se doreşte a fi o contribuţie a sectorului neguvernamental rom asupra problematicii educaţionale din România, atât din perspectiva datelor concrete, cât şi din ideea că fără implicarea

[57] Datele folosite în majoritatea studiilor au fost colectate acum peste zece ani şi prezentate în lucrarea M. Jigău, M. Surdu (ed.), *Participarea la educaţie a copiilor romi – probleme, soluţii, actori*, Ministerul Educaţiei şi Cercetării, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, Institutul de Cercetare a Calităţii Vieţii, UNICEF, Editura MarLink, Bucureşti, 2002.

[58] A. Marc, The Case for Integrated Education for Roma in Europe, în *REF Magazine*, nr. 1, Budapest, 2007, p. 18.

[59] Acest vid informaţional se datorează şi politicii de ignorare a criteriului etnic în colectarea de date statistice la nivel naţional.

[60] DecadeWatch, *Roma Activists Asess the Progress of the Decade of Roma Inclusion*, 2007 Update, 2007, p. 37 (www.decadewatch.org, accesat în aprilie 2009).

[61] Open Society Institute, EU Monitoring and Advocacy Program, *Equal Access to Quality Education for Roma*, 2007 Report, Budapest, 2007, p. 345.

participativă a romilor nu se pot formula politici corecte şi eficace. Fără a pretinde că reinventăm roata, ne-am dorit luarea în considerare a unor aspecte subreprezentate în cercetările de până acum, cum ar fi, de pildă, implicarea părinţilor romi în procesul educaţional de la nivel local, atitudinea părinţilor romi asupra şcolii şi rolul pe care aceasta îl îndeplineşte pentru formularea unor perspective de viitor pentru copii, existenţa unor condiţii favorabile implicării proactive şi unei atitudini pozitive faţă de învăţământ. Am adoptat o abordare practică, al cărei scop este să dezvăluie ariile în care se pot identifica soluţii sustenabile pentru problematica educaţiei copiilor romi.

Prin acest studiu ne dorim nu numai să contribuim la evidenţierea unor date empirice necesare şi la formularea unor măsuri concrete în vederea promovării incluziunii sociale a romilor, dar şi la stimularea unei dezbateri pe marginea sistemului de învăţământ românesc din prisma minorităţii rome.

În cercetarea de faţă, Agenţia de Dezvoltare Comunitară „Împreună" a valorificat resursele din proiectul *„Împuternicirea comunităţilor de romi în influenţarea şi monitorizarea agendelor locale în România"*, finanţat de Fondul Japonez de Dezvoltare Socială prin Banca Mondială, proiect ce s-a derulat din iulie 2008 până în martie 2010 în 75 de comunităţi de romi din 25 de judeţe ale ţării. Prezenţa Agenţiei în teren, prin intermediul colaboratorilor şi al partenerilor săi, a rezultat printre altele într-un set de date asupra acestor 75 de comunităţi, care permit o înţelegere profundă a realităţilor sociale locale. În perioadele iulie-august 2008 şi iunie-iulie 2009, s-au realizat şi actualizat profiluri ale comunităţilor din proiectul susmenţionat, cu date referitoare la nivelul socio-economic al comunităţilor (aşa cum reiese din tiparele de ocupare a populaţiei, starea locativă şi a infrastructurii, accesul la servicii de sănătate şi educaţie), participarea publică a reprezentanţilor romi la procesul decizional local, colaborarea comunităţilor cu autoritatea publică locală, proiecte şi programe de succes la nivelul comunităţilor, existenţa şi activitatea structurilor de implementare a Strategiei Naţionale de Îmbunătăţire a Situaţiei Romilor, şi alte astfel de aspecte care întregesc imaginea de ansamblu a realităţilor celor mai sărace comunităţi de romi din România[62].

2.2. Scopul cercetării

Studiul de faţă şi-a propus radiografierea unui segment al sistemului de învăţământ, şi anume cel al şcolilor unde este prezentă etnia romă, pentru a evidenţia corelaţiile existente dintre etnia elevilor prezenţi într-o şcoală anume şi calitatea actului educaţional prestat de aceste şcoli. La baza demersului nostru a stat dorinţa de a exemplifica, folosind indicatori

[62] Trebuie menţionat că aceste comunităţi au fost selectate în baza studiului efectuat de D. Sandu, *O hartă socială a comunităţilor de romi*, Banca Mondială, 2005, reprezentând astfel comunităţi pentru care Guvernul României şi-a asumat responsabilitatea în îmbunătăţirea situaţiei romilor, principiu asumat în procesul de preaderare a României la Uniunea Europeană.

măsurabili şi date statistice clare, deficitul de calitate a învăţământului din aceste şcoli, de a măsura, acolo unde este posibil, amploarea divergenţelor dintre şcoli cu ponderi diverse de reprezentare a etniei rome, şi astfel de a trage un semnal de alarmă asupra aspectelor care ar trebui să fie vizate de politicile publice din domeniul educaţiei şi al incluziunii sociale în ceea ce priveşte minoritatea romă.

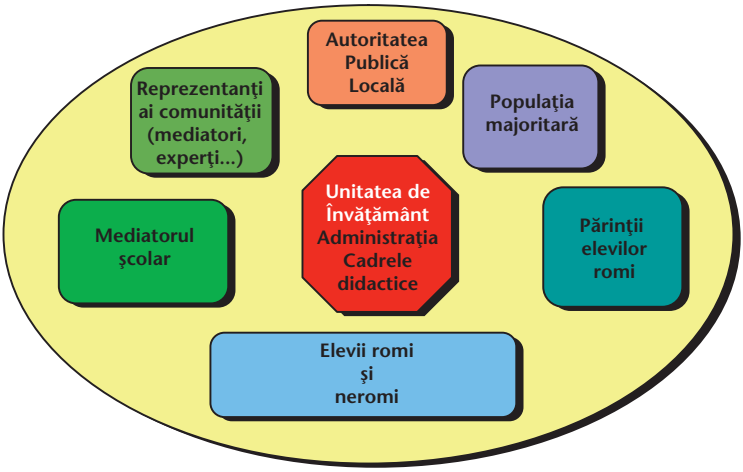
2.3. Unităţile de observare şi analiză

Considerând că instituţia şcolii nu se poate desprinde conceptual din mediul social în care este implantată, am ales o abordare integrativă a comunităţilor de romi selectate pentru studiu. Astfel, nucleul unităţilor de observare şi analiză este constituit din instituţiile şcolare, pe care le-am situat din punct de vedere conceptual în interiorul contextului social mai larg al comunităţilor de romi.

Analiza s-a concentrat astfel asupra unui obiect complex, constituit din:

- unitatea de învăţământ, ale cărei dotări materiale şi umane influenţează procesul educaţional;
- directori şi cadre didactice din şcolile frecventate de copiii romi;
- mediatori şcolari activi în comunităţile de romi;
- părinţii copiilor romi de vârstă şcolară (cuprinşi, dar şi necuprinşi în sistemul de învăţământ obligatoriu);
- copii romi de vârstă şcolară (cuprinşi şi necuprinşi în învăţământ);
- reprezentanţi ai comunităţilor de romi în structurile decizionale locale.

Graficul de mai jos prezintă o vizualizare a obiectului complex de studiu.



Graficul 1. Obiectul complex de studiu

Astfel, au fost incluse în analiză date provenind din:

- 100 de unităţi de învăţământ[63] frecventate de copii romi, din 70 de comunităţi (77 de şcoli şi 23 de grădiniţe).
- 85 de interviuri cu directori de unităţi de învăţământ (sau cadre desemnate de aceştia), şi 104 interviuri cu cadre didactice[64];
- 25 de interviuri cu mediatorii şcolari identificaţi la nivelul comunităţilor incluse în studiu;
- 772 de părinţi de copii de vârstă şcolară;
- 763 de copii de vârstă şcolară.

Caracteristicile populaţiei studiului sunt prezentate în diagramele următoare:

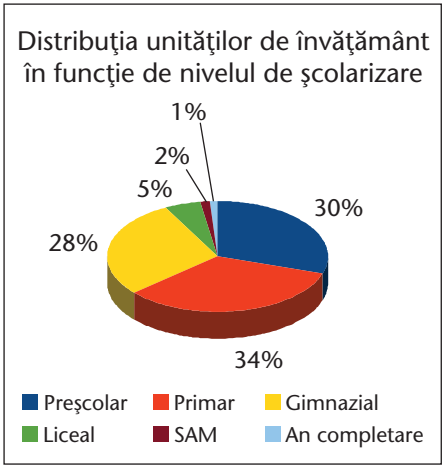


Diagrama 2. Distribuţia unităţilor de învăţământ în funcţie de nivelul de şcolarizare

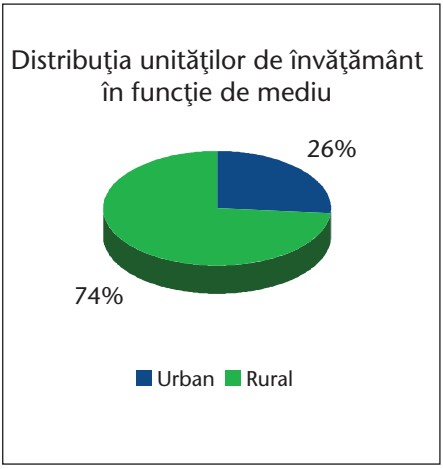


Diagrama 3. Distribuţia unităţilor de învăţământ în funcţie de mediu (urban / rural)

[63] Ne referim aici la unităţi de învăţământ propriu-zise, cu personalitate juridică, dar şi la structurile fără personalitate juridică aflate în subordinea acestora. Din raţiuni de simplificare a exprimării, pe parcursul raportului ne vom referi însă doar la „unităţi de învăţământ", subsumând astfel cele două tipuri de instituţii.

[64] Am preferat intervievarea cadrelor didactice rome, acolo unde a fost posibil. Unde nu existau cadre didactice rome s-a recurs la membrul personalului desemnat de directorul / directoarea unităţii de învăţământ pentru a fi intervievat.

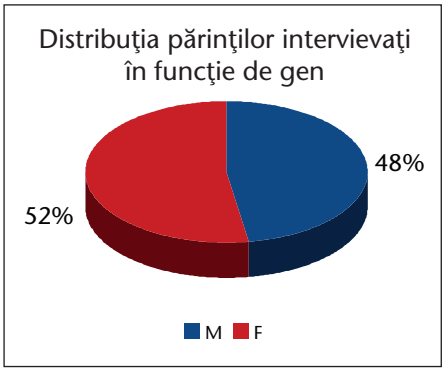


Diagrama 4. Distribuţia părinţilor intervievaţi în funcţie de gen

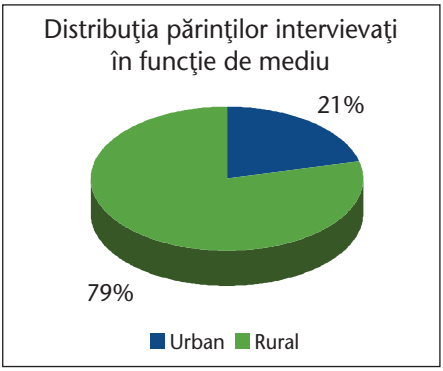


Diagrama 5. Distribuţia părinţilor intervievaţi în funcţie de mediu (urban / rural)

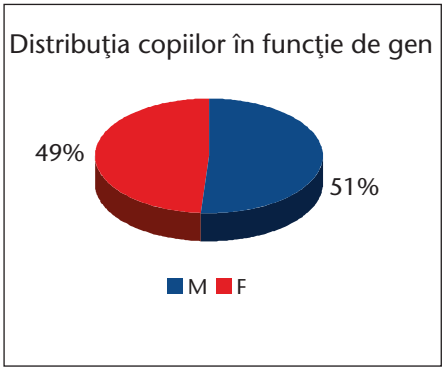


Diagrama 6. Distribuţia copiilor intervievaţi în funcţie de gen

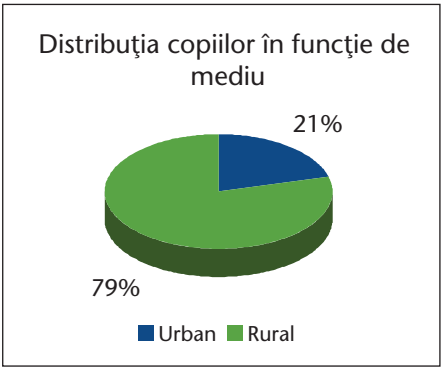


Diagrama 7. Distribuţia copiilor intervievaţi în funcţie de mediu (urban / rural)

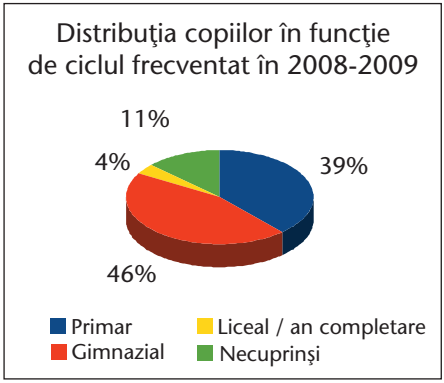


Diagrama 8. Distribuţia copiilor intervievaţi în funcţie de ciclul de învăţământ urmat în anul şcolar 2008-2009

2.4. Selectarea unităţilor de analiză

Unităţile de învăţământ au fost selectate în baza criteriului de situare geografică pe raza unităţii administrativ-teritoriale a localităţilor în care au fost identificate cele 70 de comunităţi de romi compacte şi de nivel socio-economic scăzut. Astfel, au fost selectate unităţile de învăţământ direct frecventate de copiii din aceste comunităţi, precum şi toate unităţile de învăţământ aflate la 2 km[65] de comunităţile de romi, indiferent dacă acestea sunt sau nu frecventate de un procent ridicat de copii romi. Unităţile de învăţământ din cercetare nu constituie astfel un eşantion reprezentativ la nivel naţional, ci doar la nivelul comunităţilor de romi compacte, cu nivel socio-economic scăzut[66]. De asemenea, libertatea de selecţie a unităţilor de învăţământ a fost puternic îngrădită de faptul că pentru cercetarea de faţă am apelat la resursele din proiectul „*Împuternicirea comunităţilor de romi în influenţarea şi monitorizarea agendelor locale în România*", acest lucru făcând imposibilă selecţia altor unităţi de învăţământ care ar fi putut corespunde criteriului de frecventare de către copii romi proveniţi din comunităţi compacte cu nivel socio-economic scăzut.

În interiorul unităţilor de învăţământ, populaţia respondenţilor a fost constituită din directorii acestora şi din cadre didactice rome sau nerome desemnate de directori pentru a fi intervievate. Din considerente de insuficienţă a timpului şi resurselor, cadrele didactice intervievate nu au putut fi supuse eşantionării probabilistice[67].

O altă componentă a obiectului de studiu o reprezintă mediatorii şcolari activi în cele 70 de comunităţi de romi incluse în studiu. Astfel, au fost intervievaţi 25 de mediatori şcolari activi în unităţile de învăţământ selecţionate.

Populaţia de părinţi de copii de vârstă şcolară, cât şi cea de copii de vârstă şcolară, a fost supusă unei eşantionări nealeatoare cu cote pe criteriul de gen, operatorii primind instrucţiunea de a selecta, cu ajutorul unui pas sociometric prestabilit[68], gospodării din comunităţile de romi compacte, în

[65] Am ales distanţa maximă de 2 km calculând, la viteza medie de deplasare a unui adult de aproximativ 4,5 km pe oră, un timp de deplasare de aproximativ o oră pe zi, dus-întors, din comunitate până la unitatea de învăţământ frecventat. Este de la sine înţeles că aceasta reprezintă o aproximaţie grosieră, deoarece vârsta copilului influenţează viteza de deplasare pe jos, însă acest lucru nu a putut fi luat în considerare în construcţia unui indice exact din cauza distribuţiei largi a vârstelor copiilor intervievaţi.

[66] Acest aspect este discutat mai pe larg în paragraful 8, *Limitele cercetării*.

[67] Acest aspect este discutat mai pe larg în paragraful 8, *Limitele cercetării*.

cadrul cărora să aplice chestionarul unui părinte a cel puţin unui copil de vârstă şcolară, fie că acesta frecventează sau nu sistemul de învăţământ obligatoriu, precum şi unuia dintre copiii de vârstă şcolară din aceeaşi gospodărie. Preselecţia gospodăriilor ce îndeplineau criteriul prezenţei copiilor de vârstă şcolară a fost realizată fie cu sprijinul administraţiei unităţilor de învăţământ, fie cu aportul mediatorului şcolar din comunitate, fie cu ajutorul liderilor comunităţii. Au fost solicitate cel puţin 10 chestionare administrate de operatorii de teren (cel puţin 5 subiecţi de gen feminin, şi cel puţin 5 de gen masculin pe fiecare categorie de respondenţi), pentru fiecare comunitate în care aceştia activau. După selectarea chestionarelor valide, au fost obţinute 772 de chestionare administrate părinţilor şi 763 chestionare administrate copiilor. În ambele cazuri, eroarea statistică este de aproximativ 3,6%, cu un nivel de încredere de 95%.

Se cuvine să abordăm aici aspectul identificării respondenţilor ca aparţinând minorităţii rome, deoarece acesta ridică, în general, probleme conceptuale legate de probabilitatea existenţei unor erori de includere sau excludere[69] a romilor în eşantioanele de respondenţi. Am precizat mai devreme că studiul de faţă a fost realizat în comunităţi de romi compacte în care gradul de autoidentificare a indivizilor cu minoritatea romă este ridicat[70]. În cercetarea de faţă nu ne-am confruntat nici cu problema influenţei pe care etnia operatorului de teren o poate exercita asupra alegerii conştiente de a se declara sau nu rom în cazul respondenţilor, deoarece operatorii de teren sunt persoane cunoscute la nivelul comunităţilor, adesea ele însele de etnie romă, şi care au dobândit încrederea respondenţilor pe parcursul derulării proiectului Agenţiei de Dezvoltare Comunitară „Împreună". Din aceste motive, eşantionul din cercetarea de faţă nu prezintă erori din punct de vedere al asumării şi declarării etniei rome de către respondenţii chestionarelor administrate părinţilor şi copiilor de vârstă şcolară.

[68] Din cauza faptului că mărimea comunităţilor variază puternic (de la comunităţi mici de 15-20 de gospodării până la comunităţi de peste 300 de gospodării), pasul sociometric a fost ales de către operatorii de teren (din două în două gospodării, din zece în zece, etc.), care au raportat apoi metodele de selecţie şi de colectare de date, pentru ca acestea să poată fi validate de către echipa de cercetători. Detaliile metodologice au constituit obiectul a două rapoarte de colectare de date, corespunzând celor două perioade de colectare de date din teren.

[69] Eroarea de includere se produce atunci când un individ este heteroidentificat drept rom, însă nu se autoidentifică astfel, ceea ce conduce la includerea sa eronată în eşantionul de romi; eroarea de excludere priveşte situaţiile când un individ care se autoidentifică drept rom nu este şi heteroidentificat astfel, ceea ce conduce la excluderea sa eronată din eşantion. Pentru o discuţie mai aprofundată a acestor erori, vezi Fleck, G., Rughiniş, C. (ed.), *Vino mai aproape. Incluziunea şi excluziunea romilor în societatea românească de astăzi*, Human Dynamics, Bucureşti, 2008, p. 9-12.

[70] Aceste informaţii provin din profilurile comunităţilor, întocmite în cadrul proiectului „Împuternicirea comunităţilor de romi în influenţarea şi monitorizarea agendelor locale în România" în iunie 2008, şi actualizate în iulie 2009.

2.5. Metode de colectare a datelor

Pentru obţinerea datelor au fost aplicate atât metode cantitative (ancheta sociologică pe bază de chestionar şi interviuri), cât şi calitative (analiza de conţinut a documentelor şi interviurilor, analiza secundară a datelor din alte cercetări şi surse).

Astfel, au fost administrate chestionare părinţilor de copii de vârstă şcolară şi copiilor de vârstă şcolară care frecventează sau nu sistemul de învăţământ obligatoriu. În cadrul unităţilor de învăţământ, au fost aplicate, pe de o parte chestionare referitoare la date statistice precum numărul de elevi, de clase, de elevi romi, etc., dotările materiale şi în termeni de resurse umane ale instituţiilor cuprinse în studiu, şi pe de altă parte interviuri semistructurate cu directorii unităţilor şi cadre didactice rome şi nerome. În comunitate, s-au aplicat de asemenea interviuri semistructurate mediatorilor şcolari.

Pentru analiza cantitativă, datele din instrumentele C1 (Chestionar aplicat părinţilor), C2 (Chestionar aplicat copiilor) şi C4 (Chestionar unităţi de învăţământ)[71] au fost analizate folosind tehnica regresiei lineare multiple, cu ajutorul programului SPSS.

Datele din instrumentele C5 (Ghid interviu director unitate de învăţământ) şi C6 (Ghid interviu cadru didactic) au fost analizate din punct de vedere calitativ, folosind tehnica analizei de conţinut, la fel ca datele culese cu ajutorul instrumentului C3 (Ghid interviu mediator şcolar). Tot prin această tehnică s-au analizat şi documentele referitoare la unităţile de învăţământ (planuri de desegregare, articole din presa locală).

Metodele de colectare a datelor întrebuinţate în studiul de faţă au urmărit principiul triangulării, pentru obţinerea unor date valide şi verificabile din prisma mai multor surse. Astfel, datele calitative sunt menite să completeze şi să aprofundeze datele de ordin cantitativ; sursele de informaţie sunt multiple şi variate, de la chestionarele aplicate părinţilor şi copiilor la interviurile cu diverşii actori instituţionali ai procesului educaţional (cadre didactice, mediatori şcolari, directori ai unităţilor de învăţământ); în sfârşit, datele de ordin primar şi secundar se completează şi se validează reciproc.

2.6. Instrumente de colectare de date

Pentru colectarea datelor au fost concepute şase instrumente. În procesul de design al instrumentelor au fost implicaţi, pe lângă echipa de

[71] Datele din C3 – Interviul cu mediatorul şcolar nu au fost supuse analizei statistice deoarece numărul de cazuri nu este suficient pentru o analiză semnificativă (N=25). Acestea au fost analizate din punct de vedere calitativ, folosind tehnica analizei de conţinut.

cercetători, specialişti în domeniul educaţiei activând în cadrul MECI, în sistemul de învăţământ, sau în sânul unor organizaţii neguvernamentale specializate în domeniu, precum Step by Step, Salvaţi Copiii, Centrul Educaţia 2000+, precum şi din partea UNICEF România. Astfel, cu aportul acestor specialişti au fost definitivate instrumentele de cercetare. Acestea sunt prezentate mai jos sub forma unui tabel sinoptic.

Denumire	Tip instrument	Populaţia ţintă	Perioada de colectare	Modalitatea de administrare
C1	Chestionar structurat	Părinţii copiilor romi de vârstă şcolară sau aparţinătorii[72] acestora	August-septembrie 2009	Administrat de către operatori
C2	Chestionar structurat	Copiii romi de vârstă şcolară	August-septembrie 2009	Administrat de către operatori
C3	Ghid de interviu semistructurat	Mediatorii şcolari activi în comunităţile ţintă	August-septembrie 2009	Administrat de către operatori, înregistrat cu reportofonul[73]
C4	Chestionar structurat	Directorii unităţilor de învăţământ ţintă / alt personal desemnat de directori	Octombrie-decembrie 2009	Administrat de către operatori[74]
C5	Ghid de interviu semistructurat	Directorii unităţilor de învăţământ ţintă	Octombrie-decembrie 2009	Administrat de către operatori, înregistrat cu reportofonul
C6	Ghid de interviu semistructurat	Cadre didactice din unităţile de învăţământ ţintă	Octombrie-decembrie 2009	Administrat de către operatori, înregistrat cu reportofonul

Tabel 1. Instrumente de colectare de date

[72] Aparţinătorii sunt persoanele diferite de părinţii biologici, care în absenţa părinţilor au în responsabilitatea lor îngrijirea minorilor.

[73] În câteva cazuri, respondenţii s-au simţit intimidaţi de ideea de a fi înregistraţi cu reportofonul şi au insistat ca acesta să nu fie folosit. În mod evident, s-a respectat această opţiune, iar în aceste cazuri datele au fost consemnate în scris de către operatori.

[74] În câteva cazuri, respondenţii au insistat în sensul autoadministrării chestionarului, din considerente de timp. Metodologia cercetării a permis această variaţie pentru a facilita munca operatorilor de teren şi în final pentru obţinerea datelor.

2.7. Dificultăţi metodologice

Din rapoartele metodologice ale operatorilor de teren[75] reiese o serie de dificultăţi cu potenţialul de a influenţa rezultatele cercetării; ca atare, aceste dificultăţi au fost luate în considerare în analiza datelor.

Prima dificultate se referă la efectul dezirabilităţii răspunsurilor primite de la cei intervievaţi, fie că este vorba de părinţii copiilor de vârstă şcolară, copii, directori ai unităţilor de învăţământ sau cadre didactice. Rapoartele operatorilor de teren au evidenţiat posibilele arii unde este necesară o atenţie sporită în interpretarea datelor. Caseta 1 prezintă câteva citate din rapoartele operatorilor de teren care exemplifică aceste dificultăţi metodologice.

Am impresia că cei care au răspuns cel mai sincer sunt copiii, deşi după cum au răspuns, ei toţi iubesc şcoala şi ar trebui să avem o grămadă de copii cu note bune care îşi doresc să înveţe. La unele dintre întrebări toţi subiecţii au răspuns aşa cum ştiau ei că ar fi bine şi corect să răspundă şi nu adevărul (...). Pe scurt: oamenii au răspuns aşa cum au considerat că ar trebui să răspundă ca să pară oameni responsabili. (Raport de colectare de date, august 2009, judeţul Covasna)

Au răspuns sincer la întrebări pentru că în prealabil am stat de vorbă cu ei şi le-am explicat pe înţelesul lor de ce avem nevoie de răspunsuri sincere. Totodată, am avut grijă ca atunci când aplicam un chestionar unei persoane să nu fie şi alţii de faţă (...) Disponibilitatea oamenilor de a răspunde sincer la întrebările chestionarului este în funcţie de cunoaşterea persoanei care pune întrebările sau de încrederea pe care o au în resursa umană de etnie romă care lucrează pentru ei şi care te însoţeşte în comunitate. (Raport de colectare de date, august 2009, judeţul Galaţi)

Cred că am avut avantajul obţinerii unor răspunsuri reale şi corecte din partea cadrelor didactice că am spus că şi noi lucrăm în învăţământ (am fost eu şi o colegă de organizaţie tot învăţătoare), lucrăm şi cu copii romi, şi în felul acesta nu au putut să „fabuleze" aşa cum au făcut unii directori care au vrut să iasă în evidenţă numai cu politici pozitive. (Raport de colectare de date, decembrie 2009, judeţul Argeş)

Caseta 1. Efectul de dezirabilitate a răspunsurilor şi metode de paliere a acestuia

Metoda de paliere a efectului dezirabilităţii a fost explicarea sistematică a mizei participării respodenţilor la studiu. Factori care au atenuat efectul de dezirabilitate au fost asigurarea anonimităţii respondenţilor, stabilirea unui

[75] Aceste rapoarte nepublicate au fost solicitate operatorilor de teren după fiecare rundă de colectare de date.

contact de încredere cu cadrele didactice bazat pe împărtăşirea anumitor experienţe de către operatori şi colectarea datelor de către persoane care beneficiază de încrederea comunităţilor. Credem totodată că acest din urmă element constituie dealtfel unul din punctele tari ale cercetării, deoarece a fost astfel facilitată obţinerea unor date valide din comunităţile de romi.

La nivelul interviurilor realizate în unităţile de învăţământ, efectul de dezirabilitate a răspunsurilor este mai persistent decât în cazul părinţilor şi copiilor, deoarece miza „divulgării" anumitor informaţii este de anvergură în cazul cadrelor didactice care se simt ameninţate de posibila pierdere a locului de muncă, în special în condiţii de disponibilizare (*„Dacă dă afară pe cineva, noi, romii, suntem cei care zburăm primii"*)[76]. Legat de problematica dificultăţii de a accesa date reale referitoare la fenomenele indezirabile din unităţile de învăţământ, o altă dificultate metodologică a constituit-o imposibilitatea, din motive obiective, de a eşantiona cadrele didactice pentru a le intervieva. Impasul constă în faptul că am considerat pertinentă intervievarea cadrelor didactice rome, acolo unde acestea activează în unităţile de învăţământ, însă această categorie de respondenţi este totodată şi grupul care se percepe pe sine însuşi ca fiind cel mai vulnerabil, şi implicit, cel mai reticent în a furniza informaţii „compromiţătoare" despre politicile şcolilor. Acolo unde nu activează cadre didactice rome, respondentul a fost desemnat de către direcţia unităţii de învăţământ pentru a participa la studiu; presupunându-se că au fost desemnate cadre didactice „de încredere", există probabilitatea ridicată de a nu fi accesat toate informaţiile necesare unei imagini corecte a fenomenelor studiate. În orice caz, ideea care se desprinde este că *oricare ar fi situaţia prezentată de analiza datelor obţinute*, se poate presupune că de fapt, lucrurile stau şi mai rău. Caseta 2 prezintă un extras dintr-unul din rapoartele de colectare de date care sprijină această ipoteză. Operatorul de teren este totodată membru al unei organizaţii neguvernamentale rome cu experienţă îndelungată în munca de dezvoltare comunitară.

Consider că parte din răspunsurile cadrelor didactice intervievate nu sunt în concordanţă cu realitatea din şcoli. Din alte experienţe şi activităţi desfăşurate în comunităţi considerăm că situaţia abandonului, a segregării şi discriminării elevilor romi a fost ,,îmbunătăţită" în răspunsurile acestora. Faptul că majoritatea cadrelor didactice intervievate au preferat să răspundă în scris şi discuţiile purtate au condus la impresia că problematica romilor în şcoli nu este una prioritară sau foarte bine cunoscută. (Raport de colectare de date, decembrie 2009, judeţul Botoşani)

Caseta 2. Date cosmetizate şi percepţia situaţiei de către societatea civilă romă

[76] Interviu cu un cadru didactic rom, judeţul Maramureş, octombrie 2009 (din motive evidente vom respecta anonimitatea respondenţilor).

Din motivele enumerate, a reieşit că datele obţinute prin intervievarea personalului din unităţile de învăţământ nu pot fi supuse unei analize statistice pertinente, iar din acest considerent s-a preferat tehnica analizei de conţinut, din care reies cu mai multă claritate contradicţiile din spusele respondenţilor. De asemenea, pentru a putea verifica anumiţi indicatori prin metoda triangulării, unele întrebări din interviurile cu personalul din unităţile de învăţământ se repetă, fiind de asemenea reluate şi în interviul cu mediatorii şcolari[77].

O altă dificultate metodologică a fost lipsa datelor referitoare la etnia elevilor în centralizările unităţilor de învăţământ. Astfel, datele statistice obţinute prin instrumentul C4 sunt bazate pe heteroidentificarea etnică a copiilor romi de către administraţia unităţilor de învăţământ. La prima vedere, acest lucru poate invalida o parte din datele statistice referitoare la copiii romi din unităţile de învăţământ studiate. Raţionamentul nostru ocoleşte însă această capcană: din moment ce aceşti copii sunt heteroidentificaţi drept romi într-un context în care există clase segregate, discriminare, un grad ridicat de abandon şcolar, atunci probabilitatea ca ei să fie trataţi diferit de populaţia majoritară, indiferent dacă aparţin sau nu minorităţii rome, este foarte ridicată, ceea ce face ca identificarea corectă a copiilor ca aparţinând etniei rome să-şi piardă relevanţa. Operatorii de teren au observat în această privinţă anumite temeri ale personalului didactic referitoare la identificarea etnică a romilor[78].

Răspunsurile au fost date conform cu realitatea, dar răspunsurile statistice au fost date fără a mai consulta arhivele. (...) [*L*]*a profilul cantitativ nu au putut da răspunsuri clare deoarece copiii romi nu sunt declaraţi ca fiind romi, deci nu se face o evidenţă clară a datelor acestora* (Raport de colectare de date, decembrie 2009, judeţul Prahova).

Datele cantitative au constituit o problemă, deorece nu se ştia cu exactitate răspunsul la întrebările legate de romi. Majoritatea nu se autoidentifica, iar directorii nu-şi asumau responsabilitatea de a-i numi romi pentru a nu-şi crea probleme. A fost nevoie să intervenim de fiecare dată şi să le spunem că informaţiile divulgate nu vor avea consecinţe negative asupra lor (cadre didactice sau directori) (Raport de colectare de date, decembrie 2009, judeţul Sibiu).

Caseta 3. Problema heteroidentificării etnice a elevilor

[77] Este vorba de indicatorii referitori la fenomenul de segregare, procesele de desegregare întreprinse de unitate, abandonul şcolar, discriminarea elevilor romi, implicarea comunităţii în procesul educaţional şi parteneriatele unităţii cu mediul extern.

[78] În condiţiile în care unele din aceste unităţi de învăţământ au fost incluse în programe şi proiecte guvernamentale pentru îmbunătăţirea accesului romilor la educaţie, absenţa datelor privind apartenenţa etnică a elevilor, precum şi reticenţa administraţiilor de a avea un discurs clar şi fără echivoc în această privinţă, ridică anumite semne de întrebare asupra modului în care programele destinate copiilor romi au fost gândite.

2.8. Limitele cercetării

Prin contextul în care s-a efectuat colectarea de date, făcând apel la resursele din proiectul „Împuternicirea comunităţilor de romi în influenţarea şi monitorizarea agendelor locale în România", cercetarea este limitată din punct de vedere al reprezentativităţii datelor la nivel naţional. Reprezentativitatea eşantionului este limitată de două aspecte. În primul rând, faptul că unităţile de observare şi analiză (comunităţile de romi) au fost prestabilite şi nu au putut fi supuse eşantionării probabilistice limitează posibilitatea de a generaliza concluziile studiului la nivel naţional. Cel mult, putem vorbi de o reprezentativitate a „eşantionului" în cadrul populaţiei rome din comunităţi compacte, cu nivel socio-economic scăzut. În al doilea rând, cum se observă şi din graficele 5 şi 7, prevalează mediul rural, cu 79% din populaţia studiată. Acest „bias" rural influenţează în mod negativ reprezentativitatea concluziilor studiului la nivel naţional. În acelaşi timp, nu am urmărit atât reprezentativitatea eşantionului la nivel naţional, cât modul în care se reflectă problematica romă în mediul rural, acesta fiind mediul în care problemele din sistemul naţional de învăţământ sunt cele mai urgente şi mai grave, şi totodată aria care necesită intervenţii prioritare în domeniul asigurării calităţii învăţământului[79].

O altă limită a studiului priveşte fie abordarea superficială a unor dimensiuni, fie excluderea din cercetare a unor aspecte esenţiale pentru evaluarea calităţii învăţământului. De pildă, cercetarea culturii organizaţionale din unităţile de învăţământ a fost superficială, din lipsă de timp şi resurse. Ar fi fost de dorit intervievarea mai multor cadre didactice din fiecare unitate de învăţământ, precum şi eşantionarea acestora pentru rezultate valide din punct de vedere statistic. Faptul că unii operatori de teren nu au beneficiat de o pregătire iniţială în domeniul socio-uman a constituit de asemenea un impediment în obţinerea unor date de profunzime, mai ales în cazul interviurilor semistructurate unde era necesară investigarea anumitor aspecte dincolo de răspunsurile laconice ale unora dintre respondenţi. Am preferat însă, din motive lesne de înţeles, varianta colectării de date de către operatori care aveau o intrare asigurată în comunităţile de romi.

Anumite concepte esenţiale au fost cu totul excluse din cercetare, din lipsă de timp şi resurse. Astfel, nu a fost deloc abordată evaluarea elevilor, cu toate că acest proces constituie în sine un factor de clasificare a elevilor, şi prin urmare un potenţial generator de excluziune. De asemenea, nu am acordat atenţie nici conceptului de curriculum, performanţei academice sau utilizării manualelor alternative. Aceste aspecte pot fi cercetate în profunzime într-un studiu viitor.

[79] Jigău, M. (coord.), *Învăţământul rural din România: condiţii, probleme şi strategii de dezvoltare*, Ministerul Educaţiei şi Cercetării, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, Bucureşti, 2000, p. 7.

Capitolul 3: Rezultatele cercetării

Capitolul de analiză a rezultatelor studiului se structurează în trei secţiuni.

În prima parte, vom analiza **calitatea oferită de sistemul de învăţământ** în şcolile frecventate de copiii romi, testând *ipoteza că în şcolile cu pondere ridicată de elevi romi (peste 50%) calitatea educaţiei este inferioară faţă de şcolile cu pondere scăzută de copii romi (sub 50%)*. În cadrul acestei părţi, ne vom concentra asupra calităţii **dotărilor materiale**, a **resurselor umane**, dar şi asupra unor **aspecte legate de etosul organizaţional** al acestor şcoli. Toate aceste aspecte sunt considerate ca elemente de *input* ale procesului educativ.

În cea de-a doua parte, ne vom concentra asupra fenomenelor de *output* ale procesului educativ, şi anume aspecte legate de **abandonul şcolar, necuprindere, absenteism şi nepromovare**. Vom corela datele obţinute asupra acestor fenomene cu ponderea de elevi romi din şcoli, pentru a testa mai departe *ipoteza că în şcolile cu pondere ridicată de elevi romi, abandonul şcolar, necuprinderea, absenteismul şi nepromovarea au amploare ridicată faţă de şcolile cu pondere mai scăzută de copii romi*. Aceste aspecte vor fi de asemenea analizate din punct de vedere calitativ, prin analiza interviurilor cu cadrele didactice, şi a răspunsurilor calitative relevate din chestionarele aplicate părinţilor şi copiilor romi. Analiza calitativă ne va ajuta să înţelegem aceste fenomene în profunzime, şi să demontăm câteva din stereotipurile existente asupra participării la educaţie a minorităţii rome.

În partea a treia, vom releva **aspecte calitative** legate de procesele de **discriminare** la care sunt supuşi copiii romi în sistemul de învăţământ. Ne vom concentra în mod particular asupra unui tip de discriminare cu consecinţe grave, şi anume **segregarea**, fenomen pe care-l vom cuantifica cu ajutorul datelor statistice colectate. De asemenea, vom evidenţia practicile de desegregare, reuşite sau nu, pe care şcolile le-au implementat, de la primele reglementări în acest domeniu şi până în momentul cercetării, şi vom identifica, printr-o analiză calitativă a datelor, obstacolele în calea unei desegregări complete şi ireversibile.

Pentru o lectură facilă, la sfârşitul fiecărei secţiuni vom prezenta, pe scurt, concluziile evidenţiate de datele noastre.

3.1. Calitatea învăţământului în şcolile frecventate de copiii romi

În cele ce urmează ne vom concentra asupra aspectelor ce privesc în mod direct **calitatea învăţământului** în cazul şcolilor frecventate de copiii romi, din punct de vedere al *input*-urilor procesului educativ.

Din cercetări anterioare reiese un deficit de calitate în ceea ce priveşte învăţământul din mediul rural[80]. Noi ne-am concentrat însă asupra modului în care factorul *etnic* afectează distribuţia resurselor în unităţile de învăţământ, indiferent de mediul în care acestea se află. Am dorit astfel să testăm *ipoteza conform căreia cu cât ponderea elevilor romi este mai ridicată, cu atât şcoala[81] dispune de mai puţine resurse materiale şi umane de calitate.* Astfel, nu ne-am oprit nici asupra modului în care mediul – urban sau rural – afectează calitatea învăţământului în şcolile cercetate, nici asupra distribuţiei indicatorilor de calitate a educaţiei în funcţie de nivelul de şcolarizare. Aceste două aspecte sunt prezentate doar sub formă succintă, în tabelele de mai jos, fiind de asemenea incluse în modelele de regresie liniară prezentate în sprijinul ipotezelor noastre în anexa 2.

Pentru a facilita analiza, am împărţit şcolile incluse în acest studiu în patru categorii, în funcţie de ponderea de elevi romi înscrişi. Numărul de şcoli cuprinse în fiecare categorie este relativ egal, ceea ce permite o comparabilitate optimă a datelor:

1. o primă categorie de 21 de şcoli prezintă o pondere de copii romi **sub 25%**;
2. cea de-a doua categorie, cu 19 şcoli, cuprinde elevi romi în proporţie de **25-50%**;
3. a treia categorie, 18 şcoli, este frecventată de elevi romi în proporţie de **51-75%**;
4. ultima categorie, 19 şcoli, conţine **peste 75%** elevi romi.

Distribuţia pe medii a acestor categorii de şcoli este prezentată în tabelul 2, iar distribuţia în funcţie de nivelul de şcolarizare în tabelul 3.

[80] Jigău, M. (coord.), *Învăţământul rural din România: condiţii, probleme şi strategii de dezvoltare, Bucureşti*, 2000.

[81] În această secţiune ne-am concentrat asupra şcolilor din eşantion, excluzând astfel grădiniţele, pentru care ar trebui să aplicăm un set diferit de indicatori de calitate a învăţământului.

	Gruparea unităţilor de învăţământ în funcţie de ponderea elevilor romi				
Mediul	**Pondere romi < 25%**	**Pondere romi între 25 şi 50%**	**Pondere romi între 50 şi 75%**	**Pondere romi > 75%**	**Total**
Urban	5	6	4	2	**17**
Rural	16	13	14	17	**60**
Total	**21**	**19**	**18**	**19**	**77**

Tabel 2. Distribuţia şcolilor în funcţie de mediu şi de ponderea elevilor romi

	Gruparea unităţilor de învăţământ în funcţie de ponderea elevilor romi				
Nivel	**Pondere romi < 25%**	**Pondere romi între 25 şi 50%**	**Pondere romi între 50 şi 75%**	**Pondere romi > 75%**	**Total[82]**
Primar	16	17	14	17	64
Gimnazial	14	16	14	11	55
Liceal / SAM / an completare	10	2	0	1	13

Tabel 3. Distribuţia şcolilor în funcţie de nivelul de şcolarizare şi de ponderea elevilor romi

Vom analiza în cele ce urmează **indicatorii de calitate** ai procesului educativ din patru puncte de vedere, şi anume:

a) **Dotările materiale** (existenţa şi frecvenţa folosirii laboratoarelor de specialitate, existenţa bibliotecilor, numărul de volume din bibliotecă pe elev, existenţa sălilor sau terenurilor de sport amenajate, existenţa calculatoarelor la care elevii au acces, numărul de elevi pe calculator, existenţa avizului de funcţionare[83]);

[82] Totalul pe coloane este mai mare decât numărul total de 77 de şcoli, din cauza faptului că unele şcoli oferă mai multe niveluri de şcolarizare.

[83] Am dorit să includem în cercetare şi variabila bugetului pe elev, însă din păcate estimăm că rata ridicată de non-răspuns înregistrată (66%) invalidează rezultatele pe care le-am obţinut, reducându-le reprezentativitatea. Astfel, am ales să excludem analiza acestei variabile din cercetare.

b) **Caracteristici ale cadrelor didactice** (calificare, navetism, fluctuaţie, formare continuă, existenţa unor cadre de sprijin);

c) **Elemente de etos organizaţional** (existenţa consiliilor de elevi şi reprezentativitatea romilor în consiliile de elevi şi de părinţi);

După analiza fiecărui indicator de calitate a procesului educativ, vom corela rezultatele cu ponderea de elevi romi din şcoli. Reamintim *ipoteza pe care dorim să o verificăm, şi anume că este mai probabil ca în şcolile frecventate majoritar*[84] *de copiii romi să identificăm un deficit mai ridicat de calitate a procesului educativ decât în celelalte şcoli.*

3.1.1. Dotările materiale

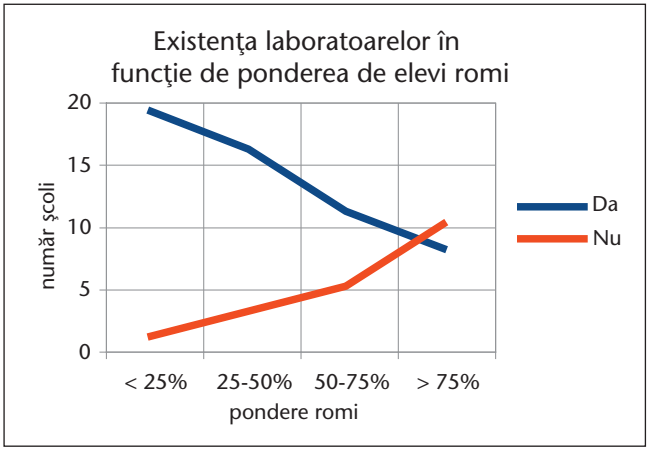
Dotările materiale reprezintă un factor însemnat în procesul educativ. Laboratoarele de specialitate, bibliotecile, sălile şi terenurile de sport, calculatoarele, toate aceste echipamente sprijină, completează şi perfecţionează procesul educativ. În condiţiile în care metodele de predare tradiţionale fac loc din ce în ce mai mult metodelor active, interactive, bazate pe proiecte concrete şi pe aplicaţii practice, deţinerea unor astfel de echipamente este un indicator de calitate a educaţiei. De asemenea, deţinerea avizului de funcţionare reprezintă garanţia unei stări materiale corespunzătoare din punct de vedere sanitar şi al siguranţei clădirilor şcolii. Vom analiza rând pe rând gradul în care şcolile din studiu deţin echipamentele menţionate şi avizul de funcţionare, corelând datele cu ponderea de elevi romi din şcoli.

a) laboratoarele de specialitate

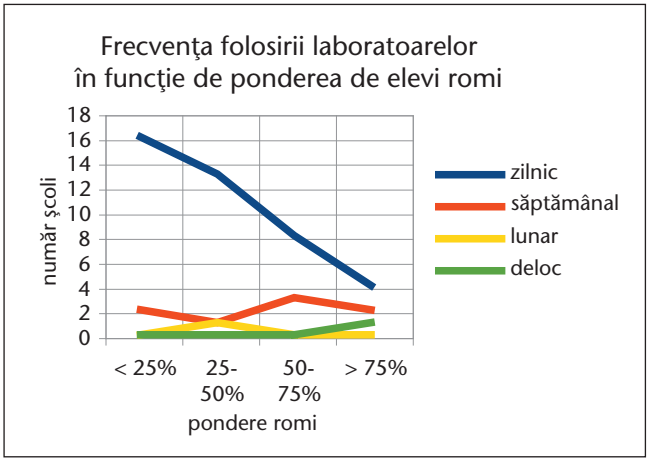
26% din şcolile din cercetare nu dispun de laboratoare de specialitate pentru materii precum biologia, chimia, fizica sau informatica. Conform datelor din şcolile care dispun de laboratoare, aceste facilităţi sunt folosite zilnic în proporţie de 77%, restul fiind folosite fie săptămânal, fie lunar, fie deloc. Graficul 9 prezintă distribuţia şcolilor după existenţa laboratoarelor de specialitate şi ponderea de elevi romi, iar Graficul 10 redă frecvenţa folosirii acestora, tot în funcţie de ponderea elevilor romi. Se observă raportul invers proporţional între dotarea şcolilor cu laboratoare de specialitate şi ponderea elevilor romi: **cu cât creşte procentul de elevi romi, cu atât scade probabilitatea ca şcoala să dispună de laboratoare de specialitate. Pe de**

[84] "Majoritar" înseamnă în accepţia noastră în proporţie de peste 50%. Ipoteza priveşte deci un număr de 37 de şcoli.

altă parte, cu cât creşte ponderea elevilor romi, cu atât scade probabilitatea ca laboratoarele existente să fie folosite zilnic. Tabelele corespunzătoare diagramelor 9 şi 10 pot fi consultate în anexa 2[85].



Graficul 9. Existenţa laboratoarelor de specialitate în funcţie de ponderea de elevi romi



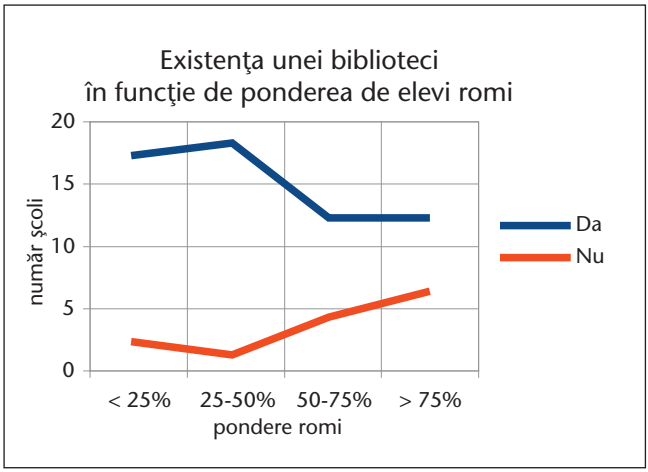
Graficul 10. Frecvenţa folosirii laboratoarelor de specialitate în funcţie de ponderea de elevi romi

[85] Tabelele I şi II. Pentru fiecare ipoteză care se confirmă, prezentăm în anexa 2 câte două tabele, din care primul prezintă datele care au stat la baza reprezentării grafice a diagramelor, iar cel de-al doilea redă modelele de regresie liniară multiplă care confirmă din punct de vedere statistic ipotezele noastre.

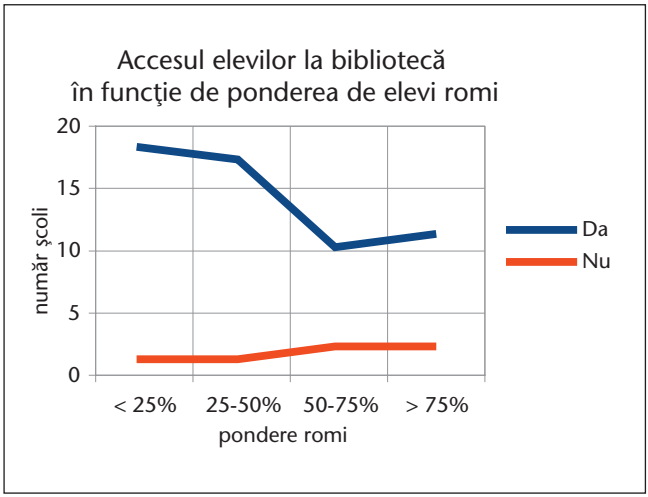
b) bibliotecile

Un alt indicator pentru dotarea materială a şcolilor este existenţa unei biblioteci, cuplată cu accesul elevilor la aceasta. Din datele noastre reiese că 18% din şcoli nu dispun de bibliotecă, iar din cele care sunt dotate cu biblioteci, în aproximativ 10% din acestea elevii nu au acces la volumele din dotare. Cu toate că pare paradoxal ca şcoala să dispună de bibliotecă, însă accesul elevilor la volumele sale să fie restricţionat, acest caz se întâlneşte cu precădere în situaţii unde biblioteca se află în incinta şcolilor cu personalitate juridică (şcoli coordonatoare), dar nu şi în cadrul structurilor / unităţilor de învăţământ arondate acestora, şi care se pot afla la distanţe semnificative faţă de şcoala coordonatoare.

În ceea ce priveşte distribuţia şcolilor care dispun de bibliotecă în funcţie de ponderea de elevi romi, datele sunt redate în graficele 11 şi 12. Se observă aceeaşi tendinţă de descreştere a probabilităţii ca şcoala să dispună de o bibliotecă, odată cu creşterea ponderii de elevi romi din efectivul total al elevilor. La fel, se poate observa şi tendinţa, ceva mai puţin marcată, referitoare la descreşterea probabilităţii ca elevii să aibă acces la biblioteca şcolii odată cu creşterea ponderii de elevi romi. Cu toate acestea, testele statistice nu confirmă în totalitate ipoteza că şcolile cu pondere ridicată de romi deţin în mai mică măsură biblioteci, şi nici cea conform căreia elevii din şcoli cu pondere ridicată de romi au acces la volumele bibliotecii în măsură mai mică decât în cazul şcolilor cu o pondere mai scăzută de elevi romi.



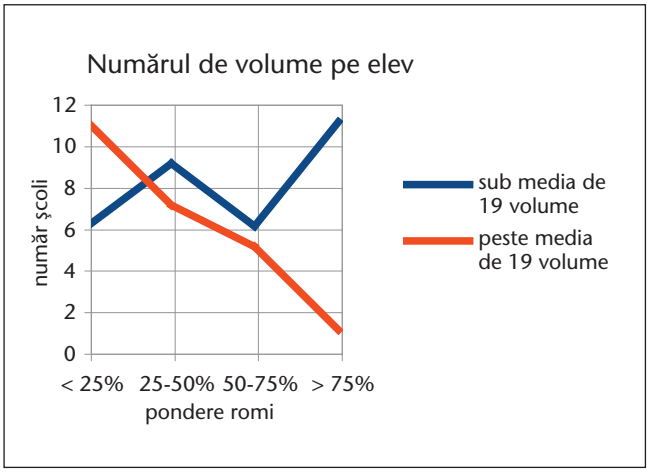
Graficul 11. Existenţa unei biblioteci în funcţie de ponderea elevilor romi



Graficul 12. Accesul elevilor la biblioteca şcolii în funcţie de ponderea elevilor romi

c) numărul de volume din bibliotecă

Un alt indicator de calitate este numărul de volume din biblioteca fiecărei şcoli. Astfel, din datele noastre reiese că numărul minim de volume din bibliotecă este de 27, iar cel maxim de 19.000, ceea ce duce la o medie calculată de 6066 de volume. Se observă distribuţia extrem de inegală a numărului de volume, cu o diferenţă foarte mare între valoarea minimă înregistrată şi valoarea maximă. Desigur, numărul de elevi (cu alte cuvinte mărimea şcolii) influenţează numărul de volume din bibliotecă. Prin urmare, un indicator mai potrivit este numărul de volume pe elev. Calculele arată că valoarea minimă a numărului de volume pe elev este de 0.19, (adică 5 elevi pe volum, valoare înregistrată într-o şcoală cu 100% elevi romi), iar valoarea maximă înregistrată este de 88 de volume pe elev, într-o şcoală cu o pondere de elevi romi de 16%. Media numărului de volume pe elev este de 19. Graficul 13 redă grafic distribuţia şcolilor în funcţie de ponderea de elevi romi şi în funcţie de numărul de volume pe elev raportat la media noastră calculată (cu alte cuvinte, am împărţit şcolile în două categorii: cele care înregistrează valori *sub* media de 19, şi cele care raportează valori *peste* această medie).



Graficul 13. Distribuţia şcolilor în funcţie de numărul de volume pe elev şi de ponderea de elevi romi

După cum reiese şi din grafic, cu cât creşte ponderea de elevi romi dintr-o şcoală, cu atât scade probabilitatea ca numărul de volume pe elev să se situeze peste medie. Tabelele III şi IV din anexa 2 prezintă datele statistice şi modelul de regresie liniară care confirmă ipoteza că variaţia numărului de volume pe elev este cel mai bine explicată de ponderea de elevi romi din şcoală. Cu alte cuvinte, **şcolile cu pondere ridicată de romi au tendinţa să înregistreze un număr mai mic de volume pe elev decât şcolile cu pondere scăzută de elevi romi.**

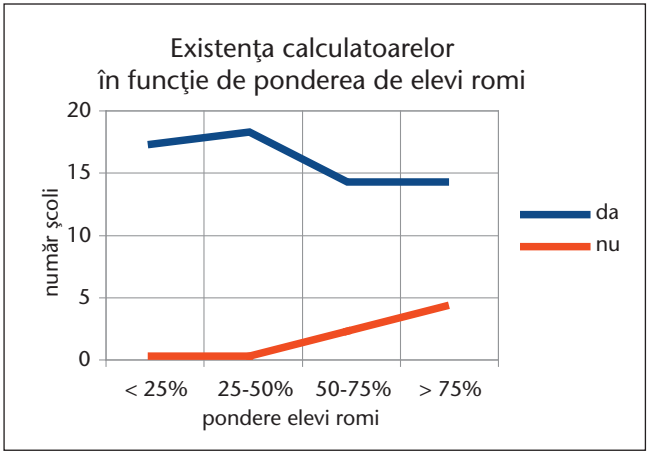
d) calculatoarele şi conectarea la internet

Am luat de asemenea în considerare dotarea şcolilor cu calculatoare la care au acces elevii. Astfel, peste 9% din şcoli nu dispun de dotări IT accesibile pentru elevi. În medie, în şcolile incluse în studiul de faţă există 21 de elevi pentru fiecare calculator, şi 45 de elevi pentru fiecare calculator conectat la internet. Desigur, afirmaţia deţinerii unor astfel de echipamente nu înseamnă neapărat şi accesul regulat sau echitabil al elevilor la calculatoare şi la învăţământ de specialitate în domeniul IT, dar acolo unde infrastructura pentru dezvoltarea abilităţilor de IT este existentă, există cel puţin posibilitatea organizării unor cursuri de deprindere a acestora. Acest indicator reprezintă astfel un punct de plecare necesar, dar nu şi suficient.

În cazul a doar 30% din şcolile care au furnizat date referitoare la echipamentul IT, regăsim un număr de elevi pe calculator inferior mediei de

21 de elevi calculată în studiul de faţă, însă aceasta este deja foarte ridicată; cu alte cuvinte, numărul de elevi pe calculator este foarte ridicat[86].

Din datele colectate s-a stabilit o relaţie statistic semnificativă între ponderea de elevi romi din şcoală şi existenţa calculatoarelor la care elevii au acces (tabelele V şi VI din anexa 2).



Graficul 14. Existenţa calculatoarelor la care elevii au acces, în funcţie de ponderea de elevi romi

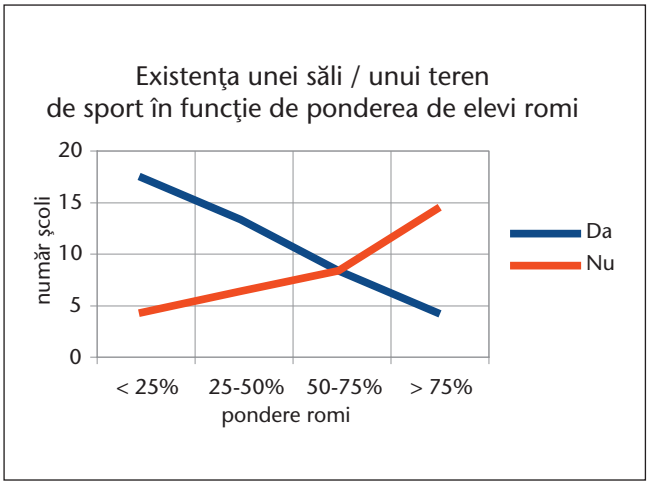
În ceea ce priveşte numărul de calculatoare pe elev, acesta nu pare a fi influenţat de ponderea de elevi romi, ci mai degrabă de numărul total de elevi, deci de mărimea şcolii. În cazul indicatorului referitor la numărul de elevi pe calculator conectat la internet, nu am găsit o relaţie statistic semnificativă cu ponderea de elevi romi din şcoală.

Ar fi însă interesant de studiat, într-o cercetare viitoare, în ce măsură elevii au într-adevăr acces la echipamentele IT şi beneficiază de cursuri de dobândire a abilităţilor IT, şi cum corelează aceste date cu ponderea de elevi romi din şcoli, în baza unui eşantion reprezentativ la nivel naţional.

[86] Din păcate, nu dispunem de statistici referitoare la numărul de elevi pe calculator la nivel naţional, însă pentru a furniza un cadru comparativ, în Statele Unite, în 2004, media naţională pentru liceele situate în zone cu o rată ridicată a sărăciei era de 4,5 elevi pentru fiecare calculator, iar în cazul şcolilor cu un procent ridicat de elevi minoritari raportul era de 4,7 elevi pentru fiecare calculator (sursa: http://www.dallasindicators.org/ScienceTechnology/UseofTechnologyforTeachingLearning/Numberofstudentspercomputer/tabid/1015/language/en-US/Default.aspx, accesat în mai 2009).

e) sălile / terenurile de sport amenajate

Existenţa unei săli de sport specializate, sau a unui teren de sport amenajat, este de asemenea un bun indicator al dotării unei şcoli. Din datele noastre reiese că peste 43% din şcoli nu dispun nici de sală de sport, nici de teren amenajat. Interesant este însă faptul că probabilitatea ca o şcoală să fie dotată cu o sală sau un teren de sport amenajat descreşte odată cu creşterea ponderii de elevi romi, ceea ce se observă din Graficul 15. Ipoteza noastră este susţinută şi la nivel statistic de modelul de regresie liniară prezentat în tabelul VIII din anexa 2. Astfel, putem confirma ipoteza că **în şcolile cu pondere ridicată de romi este mai puţin probabil să existe o sală sau un teren de sport amenajate decât în şcolile cu o pondere scăzută de elevi romi.**



Graficul 15. Dotarea cu săli / terenuri de sport amenajate în funcţie de ponderea de elevi romi

f) deţinerea avizului de funcţionare

În fine, un ultim indicator al dotărilor materiale se referă la existenţa avizului de funcţionare a unităţii de învăţământ. Astfel, din datele noastre reiese că aproximativ 17% din şcolile incluse în studiu nu deţin aviz de funcţionare. Chiar dacă testele statistice nu sunt semnificative, **sunt de două ori mai numeroase unităţile de învăţământ cu o pondere de peste 50% din elevi de etnie romă care nu deţineau avizul de funcţionare pe anul 2008-2009, decât şcolile cu o pondere de romi situată sub 50%.**

Datele referitoare la existenţa avizului de funcţionare al şcolilor trebuie însă privite cu rezervă, deoarece întrebarea de control a revelat faptul că în unele cazuri, nu se cunoaşte semnificaţia acestei autorizaţii. Astfel, din cele 77 de şcoli, 34 nu au răspuns la întrebarea „*În ce an a fost atribuit avizul de funcţionare al unităţii de învăţământ?*". De asemenea, din chestionarele aplicate unora dintre şcoli reiese că anul de obţinere al acestui aviz este anterior anului 2000 (aproximativ o treime din şcoli), pe când legislaţia cere ca avizul de funcţionare să fie atribuit anual de către comisii de specialitate. Doar 19 şcoli din cele 43 care au răspuns la întrebare afirmă că deţin avizul de funcţionare din 2008 sau 2009. Toate aceste considerente conduc implicit la ideea că de fapt sunt mult mai numeroase şcolile fără aviz de funcţionare valabil pe anul şcolar pentru care s-au colectat date în cercetarea de faţă. Este foarte probabil în acest caz ca şi efectul de dezirabilitate a răspunsurilor să fi jucat un rol în deformarea rezultatelor.

Analiza noastră **confirmă în mare parte ipoteza că ponderea elevilor romi din şcoli explică diferenţele de calitate regăsite în dotarea materială a unităţilor de învăţământ: cu cât procentul de elevi romi creşte, cu atât scade probabilitatea unităţii de învăţământ de a dispune de dotări menite să sporească şi să susţină calitatea actului educaţional.** Această ipoteză este confirmată din punct de vedere statistic în cazul deţinerii de laboratoare de specialitate, al numărului de volume din bibliotecă pe elev, al existenţei calculatoarelor la care au acces elevii, şi al dotării cu săli sau terenuri de sport amenajate. Pentru toţi aceşti indicatori legaţi de dotările materiale ale şcolilor, ponderea de elevi romi explică în mai mare măsură variaţiile decât alţi factori precum mediul (urban sau rural), distanţa faţă de oraş, tipul sau mărimea şcolii.

3.1.2. Caracteristici ale cadrelor didactice

În setul de indicatori de bază ai Ministerului Educaţiei, la capitolul resurse umane, sunt incluşi următorii indicatori:

– ponderea personalului didactic calificat;
– ponderea personalului didactic cu normă întreagă;
– proporţia personalului didactic feminin;
– numărul de copii ce revine la un cadru didactic[87].

Nu se specifică spre exemplu, orele de formare continuă de care au beneficiat cadrele didactice, sau numărul de specializări urmate de acestea,

[87] Ministerul Educaţiei, Cercetării şi Inovării, *Raport asupra stării sistemului naţional de învăţământ*, Bucureşti, 2009, p. 10.

fie în domeniul didacticii şi pedagogiei, fie în domeniul materiei lor de predare. La fel, nu se specifică indicatorul care măsoară fluctuaţia cadrelor didactice. Din acest punct de vedere, estimăm că evaluarea sistemului de învăţământ poate fi îmbunătăţită şi completată[88]. Astfel, indicatorii selectaţi de noi pentru a evalua calitatea resurselor umane sunt următorii:

– calificarea
– navetismul
– fluctuaţia cadrelor didactice
– formarea continuă
– existenţa unor cadre de sprijin (mediatori, consilieri şcolari).

a) calificarea cadrelor didactice

Raportul Ministerului Educaţiei, Cercetării şi Tineretului din 2009 referitor la starea învăţământului evidenţiază câteva tendinţe pozitive ale procesului educativ în România, printre care ameliorarea calităţii resurselor umane prin reducerea deficitului de personal didactic calificat.

Datele statistice oficiale raportate de Ministerul Educaţiei, Cercetării şi Inovării sunt prezentate sintetic în tabelul 4a, în scopul de a oferi un punct de referinţă. Datele obţinute în studiul de faţă sunt apropiate de cele oficiale şi reprezentative la nivel naţional, şi sunt prezentate în tabelul 4b. Am exclus din acest tabel datele corespunzătoare nivelului de învăţământ liceal, şi nivelului şcolilor de Arte şi Meserii, deoarece în studiul de faţă nu sunt cuprinse decât două astfel de unităţi de învăţământ, ceea ce nu ne permite calcularea unor date semnificative.

Ponderea cadrelor didactice calificate	**Datele MECI, 2008-2009[89]**	
	Urban	**Rural**
În funcţie de mediu	98%	94%
Total	**96%**	

Tabel 4a. Ponderea cadrelor didactice calificate: datele oficiale

[88] De asemenea, indicatorul „proporţia personalului didactic feminin" este irelevant, în măsura în care feminizarea meseriei de dascăl este un fapt documentat; ar trebui ca indicatorul să ia în considerare ponderea personalului feminin în *funcţii de conducere* a unităţilor de învăţământ, unde raportul dintre bărbaţi şi femei este inegal (cf. şi Ministerul Educaţiei, Cercetării şi Inovării, *Raport asupra stării sistemului naţional de învăţământ*, Bucureşti, 2009, p. 23).

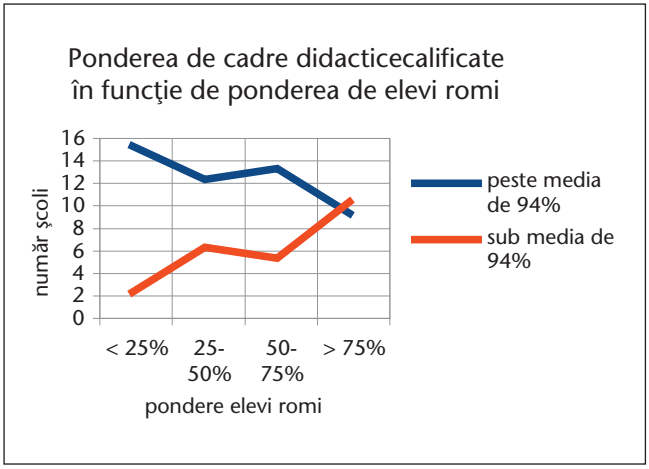
[89] Ministerul Educaţiei, Cercetării şi Inovării, *Raport asupra stării sistemului naţional de învăţământ*, Bucureşti, 2009, p. 10.

Ponderea cadrelor didactice calificate	Datele obţinute în studiu	
	Urban	Rural
În funcţie de mediu	96%	92%
Total	94%	

Tabel 4b. Ponderea cadrelor didactice calificate: datele obţinute în studiu

Cu toate că lipsa de reprezentativitate la nivel naţional a şcolilor incluse în studiul de faţă nu permite o comparaţie validă din punct de vedere metodologic între datele oficiale şi cele obţinute în analiza noastră, se observă o uşoară tendinţă ca ponderea cadrelor didactice calificate în şcolile incluse în studiu să fie mai scăzută decât cifrele naţionale.

Pentru a uşura comparaţia dintre şcoli din punct de vedere al influenţei factorului etnic asupra ponderii cadrelor didactice calificate, am reprezentat în graficul 16 distribuţia şcolilor în funcţie de ponderea de elevi romi şi ponderea cadrelor didactice calificate, în funcţie de media globală obţinută din analiza noastră, de 94%[90]. Se observă o tendinţă crescătoare a numărului de şcoli cu o pondere a cadrelor didactice calificate *sub* medie, odată cu creşterea ponderii de elevi romi. Invers, numărul şcolilor unde ponderea cadrelor didactice calificate se situează *peste* medie descreşte odată cu creşterea ponderii de elevi romi.



Graficul 16. Ponderea cadrelor didactice calificate în funcţie de ponderea de elevi romi

[90] Datele reprezentate în graficul 16 sunt redate în tabelul IX din anexa 2.

Modelul de regresie liniară confirmă variaţia ponderii cadrelor didactice necalificate în funcţie de ponderea elevilor romi din şcoli (tabelul X din anexa 2). Astfel, **se confirmă ipoteza că ponderea de elevi romi influenţează ponderea de cadre didactice calificate din şcoli: pe măsură ce creşte ponderea de elevi romi, ponderea de cadre didactice calificate scade.**

b) navetismul

În şcolile din studiul de faţă, procentul de cadre didactice navetiste se ridică, în medie, la 60%, iar în 9% din şcoli, cadrele didactice fac naveta în proporţie de 100%. Desigur, în studiul nostru, ponderea importantă de şcoli situate în mediul rural înclină balanţa înspre o medie ridicată a procentului de cadre didactice navetiste. Testele statistice nu au arătat o corelaţie semnificativă a ponderii de elevi romi din şcoli cu procentul de cadre didactice navetiste, ci, cum era de aşteptat, o corelaţie puternică cu mediul din care face parte şcoala. Astfel, şcolile din mediul rural deţin un procent mai semnificativ de cadre didactice navetiste decât cele din mediul urban.

c) fluctuaţia cadrelor didactice

Fluctuaţia cadrelor didactice, calculată ca pondere a cadrelor didactice care au părăsit şcoala în anul 2008-2009 din numărul total de cadre didactice, se situează în cazul şcolilor noastre, în medie, în jurul valorii de 9,2%. Acest fenomen afectează în special şcolile cu un procent ridicat de cadre netitularizate, statutul lor nepermiţându-le să rămână în aceeaşi instituţie mai mult de trei ani.

Din cele 70 de şcoli care au furnizat date referitoare la fluctuaţia cadrelor didactice, 31% prezintă valori *peste* media calculată de 9,2%. 58% din şcoli declară că nu s-au confruntat cu fenomenul de fluctuaţie a cadrelor didactice în anul şcolar 2008-2009, însă pentru celelalte şcoli, valoarea ratei de fluctuaţie a cadrelor didactice variază de la 2% până la 67%.

În afara cifrelor de mai sus, este important să subliniem şi unele aspecte calitative legate de fluctuaţia cadrelor didactice, pe care le-am desprins din interviurile cu cadrele didactice şi cu directorii de unităţi. Adeseori, fluctuaţia cadrelor didactice este asociată cu navetismul, iar în aceste cazuri fenomenul afectează şi cadre didactice titulare, care îşi găsesc un post mai aproape de casă şi părăsesc unitatea de învăţământ unde deţineau titularizarea. De asemenea, unul din factorii care determină fluctuaţia cadrelor didactice este calitatea percepută a şcolii: în cazul în care se observă că „*standardele sunt foarte joase*", că „*nu se poate face performanţă*" cu elevii din anumite şcoli, probabilitatea ca fenomenul de fluctuaţie a cadrelor didactice să afecteze

semnificativ instituţia este mai ridicată. Acest fenomen afectează în mai mare măsură şcolile cu o majoritate de elevi romi, ponderea ridicată a acestora fiind corelată, în discursul cadrelor didactice, cu o atractivitate mai scăzută a mediului profesional pentru cadrele didactice.

Consecinţele fluctuaţiei cadrelor didactice sunt importante. Pe de o parte, se subliniază ruptura psihologică pe care o reprezintă schimbarea unui profesor în viaţa unui elev, odată cu nevoia ca acesta să se acomodeze la un alt stil de învăţare, alte metode, alte cerinţe. Pe de altă parte, lipsa de continuitate a cadrelor didactice implică superficialitatea cunoaşterii şi îndrumării elevilor, dar şi o lipsă de implicare în dezvoltarea şcolii şi în progresul susţinut al elevilor.

Caseta 4 redă câteva aspecte punctate de profesorii şi directorii intervievaţi, referitoare la fluctuaţia cadrelor didactice.

Vă confruntaţi cu problema fluctuaţiei cadrelor didactice?
Da, în fiecare an la noi în şcoală vin... şcoala noastră e o rampă de lansare pentru absolvenţi. Vin, se titularizează, stau un an şi pleacă. Pentru asta parcă nu merge treaba cum ar trebui, din această cauză. În fiecare an avem cadre noi care nu sunt stabile. E mult doi ani dacă stau. Suntem vreo patru-cinci care suntem veterani, ca să spun aşa, dar restul tot vin şi pleacă.

Cine le înlocuieşte pe acele cadre didactice care pleacă?
Iarăşi la titularizare vin altele. Iar stau un an, iar pleacă.
(...)
Cum promovează şcoala în mod activ succesele instituţiei? Aveţi cumva modalităţi de promovare?
Nu, de aşa ceva nu ne ocupăm. Nu că nu ne ocupăm, dar nu avem aşa ceva. Poate şi din cauza fluctuaţiei aceasta de cadre care se simte şi parcă nu se ocupă îndeaproape. Un cadru care vine în şcoală şi stă un an parcă nu îl interesează să facă ceva pentru instituţia noastră (judeţul Arad, interviu director)[91].

Este un punct slab al instituţiei noastre. Cadrele didactice provin în special din oraşul Galaţi, sunt cadre didactice navetiste care în general au venit în instituţie pentru un an de zile, după un an fiind problema navetei fiecare a încercat şi s-a apropiat de domiciliu (judeţul Galaţi, interviu consilier şcolar).

Suplinitorii sunt cei care pleacă şi se schimbă mai des. Dar nu este o regulă. Şi titularii care sunt din localităţile mai îndepărtate în momentul în care îşi găsesc un alt loc mai apropiat de casă renunţă la noi (judeţul Covasna, interviu director).

[91] Pentru a proteja identitatea respondenţilor şi confidenţialitatea datelor, am preferat să nu indicăm nici numele unităţilor de învăţământ, şi nici comunităţile în care acestea sunt localizate, fiind vorba în general de comunităţi de dimensiuni mici.

De obicei cele mai performante [*cadre*] *părăsesc şcoala, în vederea apropierii de locuinţă, găsirii unui loc de muncă mai bun, pentru că la nivelul şcolii de aici te plafonezi, standardele sunt foarte joase şi un cadru care se respectă vrea elevi cu care poate face performanţă – să-i trimită la olimpiadă etc. Un alt motiv pentru care cadrele pleacă este naveta, decontarea acesteia. Acestea sunt înlocuite de unele necalificate, mai tinere, cu experienţe mai puţine în educaţie* (judeţul Iaşi, interviu director).

La fel în urma cursurilor pe care le-am urmat am exersat fel de fel de metode active participative, numai că aicea avem un necaz, că jumătate din cadrele didactice care au fost formate pe proiect au plecat. Şi atunci o luăm de la început, e un fel de muncă a lui Sisif aşa, o luăm de la început, iar trebuie să ne formăm oamenii, iar trebuie să le arătăm, uite aşa se face, uite aşa se poate (...) [*N*]*u poţi să formezi oamenii foarte repede. În timp. Să-i includem iar în proiecte de formare, să vadă lecţii demonstrative* (judeţul Galaţi, interviu cadru didactic).

Pentru tinerii care se titularizează într-o şcoală numai de romi ar trebui ca guvernul, ministerul să acorde sporuri suplimentare pentru a-i trage inima să rămână, că de obiecei nu stau mai mult decât un an. Eu sunt din localitatea învecinată, de aceea nu am mai plecat de aici, altfel... (judeţul Argeş, interviu cadru didactic).

Caseta 4. Fluctuaţia cadrelor didactice: cauze şi efecte

d) formarea continuă

Ordinul Ministerului Educaţiei şi Cercetării nr. 4611 din 2005 reglementează formarea continuă a cadrelor didactice din învăţământul preuniversitar. Anexa 2 la acest Ordin prevede că o dată la cinci ani, cadrele din învăţământul preuniversitar trebuie să acumuleze un număr minim de 90 de credite, corespunzătoare cursurilor de formare continuă[92]. Nu există o corespondenţă directă între numărul de ore de formare continuă şi numărul de credite, ci alocarea creditelor se face în funcţie de tipul şi categoria programelor de formare continuă. Din *Ghidul furnizorului de formare continuă a personalului din învăţământul preuniversitar* reiese că 90 de credite corespund, în medie, unui număr de 240 de ore de formare continuă. Cu alte cuvinte, pentru a acumula cele 90 de credite într-o perioadă de cinci ani, ar trebui ca fiecare cadru didactic să urmeze un număr mediu de aproximativ 48 de ore de formare continuă pe an.

[92] Kovacs, M., et al., *Ghidul furnizorului de formare continuă a personalului din învăţământul preuniversitar*, Bucureşti, 2009, p. 63.

Din datele raportate de şcoli reiese că numărul de ore de formare continuă de care au dispus cadrele didactice pe parcursul anului şcolar 2008-2009 a fost de 12.921 de ore pentru 1828 de cadre didactice. **Aceasta reprezintă o medie de aproape 7 ore pe cadru didactic, adică de aproape 7 ori mai puţin decât media necesară pe an pentru a putea acumula în cinci ani numărul minim de 90 de credite.**

33% din şcolile care au furnizat date referitoare la numărul de ore de formare continuă de care au beneficiat cadrele didactice raportează că în anul 2008-2009 cadrele didactice **nu au beneficiat de nicio oră de formare continuă**, iar în afara acestora, 29% din totalul şcolilor declară valori sub media noastră de 7 ore. Valoarea cea mai ridicată înregistrată a fost de 54 de ore de formare continuă pe cadru didactic, fiind totodată şi singura **valoare care depăşeşte (chiar dacă doar cu puţin) numărul minim de ore necesar pentru a putea acumula în cinci ani numărul de credite stipulat de Ordinul nr. 4611**. În afară de această valoare, doar 3 alte şcoli se apropie de numărul minim de ore necesar (peste 40 de ore de formare continuă pe cadru didactic).

Din testele de corelaţie cu ponderea de elevi romi din şcoli reiese că numărul scăzut de ore de formare continuă nu este influenţat de procentajul de elevi romi din şcoli, fiind mai degrabă o situaţie reprezentativă pentru toate şcolile incluse în studiu.

Este interesant de luat în considerare punctul de vedere al cadrelor didactice referitor la participarea lor la cursuri de formare continuă. În primul rând, se constată un deficit de formare a cadrelor didactice în ceea ce priveşte modul în care trebuie abordate şi prevenite rasismul, intoleranţa şi discriminarea în mediul şcolar. De acest capitol ne vom ocupa mai pe larg în secţiunea consacrată fenomenelor de discriminare în sânul instituţiei şcolare, însă dorim să subliniem aici faptul că se constată o lipsă pregnantă de formare a cadrelor didactice în acest domeniu, în care în mod sigur nici „*discuţiile libere, amicale*", nici „*mass-media*", nu pot suplini cursurile de formare în privinţa discriminării, fenomen larg răspândit şi slab conştientizat în România[93].

[93] În acest sens se pot consulta, printre altele: Comisia Europeană, *Discriminarea în Uniunea Europeană, Fişa de ţară România*, 2006, disponibil la http://www.mmuncii.ro/pub/imagemanager/images/file/Rapoarte-Studii/200307eurobarometru.pdf, accesat în mai 2009, sau The Gallup Organization Romania, *Percepţii şi atitudini ale populaţiei României faţă de fenomenul de discriminare*, 2008.

Cum au fost instruite cadrele didactice cu privire la felul cum trebuie abordate intoleranţa, rasismul, discriminarea?

Nu prea vin instruite, în afară de… vin acum, în ultimul timp, am avut colege de prin vară care au participat la nişte cursuri. Au fost pe la Predeal, au fost la Constanţa, sau la Năvodari şi a venit într-adevăr o colegă de acolo şi ne-a prezentat câteva materiale… foarte încântată de oamenii care ţineau cursurile. Sunt păreri în contradictoriu, dar cei mai mulţi colegi nu ştiu mare lucru şi clar că nu s-au făcut cursuri. Noi am vrut la un moment dat să facem tot la Casa Corpului Didactic, a apărut un astfel de curs. Ne-am înscris dar nu ştiu, cred că nu se mai organizează şi nu ne-a chemat nimeni. Ne-ar conveni să vină cineva în şcoală să ţină astfel de cursuri, cum a fost programa de intervenţie rurală. Venea cineva, rămâneam după amiaza toată lumea şi ţineam un curs, cu suport electronic, că aşa e normal, şi să vezi diferite materiale, cred că au un impact mai mare, şi atunci automat reuşeşte toată lumea să le pună în practică. Aşa dacă vin 3 foi, 3 afişe, 2 cd-uri, iau timp, şi nu au timp să le ia să vadă ce este pe acolo (judeţul Braşov, interviu cadru didactic).

Prin mass-media, cercuri pedagogice, cercuri metodice şi schimburi de opinii între personalul din unitate (judeţul Arad, interviu cadru didactic).

Cadrele didactice nu au fost instruite într-un program anume, ci pe parcursul absolvirii liceului şi a facultăţii (judeţul Arad, interviu cadru didactic).

Prin convorbiri libere, discuţii amicale (judeţul Argeş, interviu director).

În practica noastră pedagogică... nu ne-a instruit nimeni în mod special... Noi ştim că trebuie să cuprindem toţi copiii în unităţile de educaţie... (judeţul Dâmboviţa, interviu cadru didactic).

Nu am participat. Şi nu ştiu de existenţa acestor instruiri referitoare la abordarea intoleranţei, rasismului şi discriminării... nu ştiu (judeţul Dâmboviţa, interviu cadru didactic).

S-a discutat despre această temă şi s-a tras concluzia că nu există nevoie de discriminare (sic), însă numărul cadrelor didactice care ar dori astfel de cursuri de formare este în creştere, de fapt câţiva dintre noi avem astfel de cursuri de formare, am participat eu, a participat domnul profesor N., în rest ceilalţi au cam plecat în urma fluctuaţiei cadrelor didactice. (...) Din păcate cadrele didactice care au urmat astfel de cursuri au stat puţin la noi. Avem un număr mic de cadre didactice titulare, statornice, aş putea spune chiar limitat. Am avea nevoie de astfel de formări pentru a obişnui şi cadrele nou venite, cadre titulare nou venite în instituţie cu aceste probleme pe care le are şcoala (judeţul Buzău, interviu director).

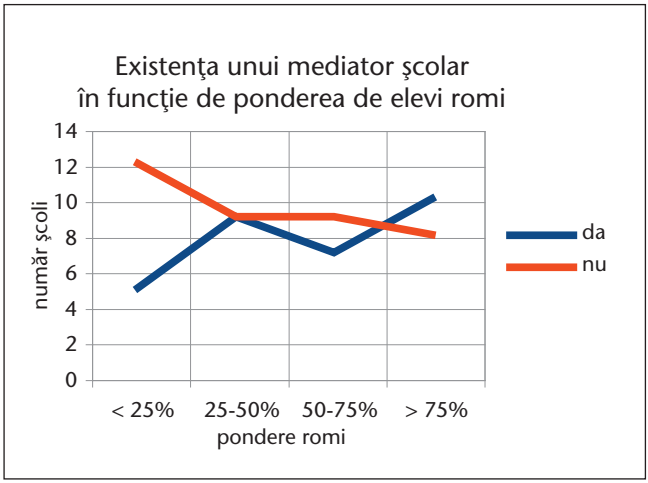
Am participat la cursuri pe temă de incluziune socială, prin Banca Mondială, la curs de mentori în învăţământ. Mi-au fost de folos ca persoană dar nu se pot aplica în şcoală. (judeţul Argeş, interviu cadru didactic).

Caseta 5. Formare deficitară în domeniul prevenirii discriminării

e) existenţa unor cadre de sprijin

Doar 30% din şcoli au raportat existenţa unor cadre de sprijin, precum mediatorul şcolar sau consilierul şcolar.

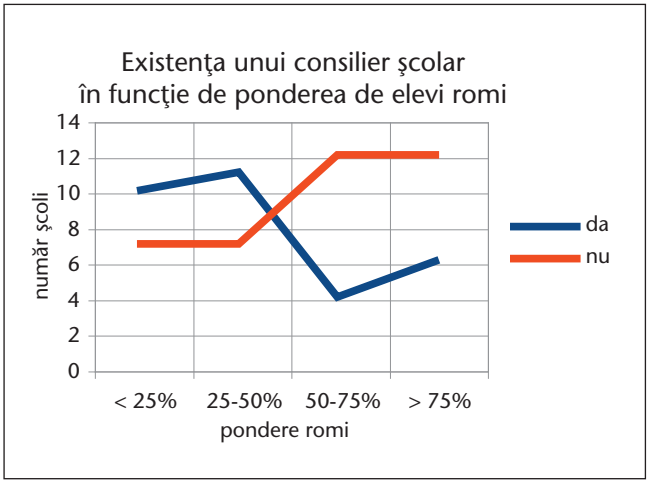
În ceea ce priveşte mediatorul şcolar, la data colectării de date din şcoli (noiembrie-decembrie 2009), s-a raportat existenţa a 31 de mediatori în cele 69 de şcoli care au furnizat date despre acest aspect. Cu alte cuvinte, aproape 55% din şcolile incluse în studiu nu dispun de serviciile unui mediator şcolar. Distribuţia şcolilor în funcţie de ponderea de elevi romi şi de existenţa mediatorului şcolar se regăseşte în Graficul 17, la baza căreia stau datele prezentate în tabelul XI din anexa 2.



Graficul 17. Existenţa unui mediator şcolar în funcţie de ponderea de elevi romi

Se poate observa că în ceea ce priveşte segmentul de şcoli cu o pondere de elevi romi între 50 şi 75%, numărul şcolilor fără mediator şcolar îl depăşeşte uşor pe cel al şcolilor care au un mediator şcolar încadrat, iar chiar atunci când ponderea elevilor romi depăşeşte jumătate din elevi, numărul de şcoli care nu au angajat un mediator şcolar rămâne destul de ridicat (17 şcoli).

În ceea ce priveşte consilierul şcolar, acesta este prezent în 31 de şcoli, însă distribuţia şcolilor care dispun de un consilier şcolar în funcţie de ponderea de elevi romi variază de cea a mediatorilor şcolari. Astfel, Graficul 18 redă această distribuţie, putându-se observa că, din nou, şcolile cu o pondere ridicată de elevi romi dispun în mai mică măsură de serviciile unui consilier şcolar: în cazul şcolilor cu o pondere de elevi romi peste 50% se înregistrează 24 de şcoli fără consilier şcolar şi doar 10 care au un consilier şcolar încadrat. În acest sens, se poate consulta în anexa 2 tabelul XII, care stă la baza diagramei 18. Testele statistice nu sunt însă semnificative pentru existenţa unui consilier şcolar în funcţie de ponderea de elevi romi, dar ar trebui date statistice mai ample pentru a putea obţine teste concludente.



Graficul 18. Existenţa unui consilier şcolar în fucţie de ponderea de elevi romi

Din interviurile cu cadrele didactice reiese nevoia de a apela la consilierul şcolar, în special în cazurile problematice de risc de abandon şcolar. În şcolile unde nu există consilier şcolar, rolul acestuia este uneori preluat de diriginte sau de alţi profesori, însă acordarea de consiliere elevilor nu poate fi pe deplin asigurată decât prin alocarea de resurse financiare special destinate acestui tip de activităţi. Cadre didactice navetiste, sau suplinitori care părăsesc şcoala după o perioadă scurtă de timp, doar cu greu se pot implica în activităţi în afara predării, care solicită timp şi nu sunt remunerate. Caseta 6 redă câteva citate ale cadrelor didactice care subliniază necesitatea prezenţei unui consilier şcolar permanent, sau a unui psiholog, în fiecare şcoală.

Existenţa unui consilier şcolar înseamnă, de fapt, alocarea unor resurse suplimentare în vederea asigurării bunăstării elevilor, în afara rolului tradiţional

al şcolii de a „preda" informaţia către elevi. Or, tendinţa ca în cazul şcolilor cu elevi preponderent romi, numărul şcolilor care nu dispun de aceste resurse să depăşească numărul şcolilor care dispun de un consilier şcolar, **confirmă ipoteza de bază că şcolile cu procent ridicat de romi suferă de un deficit de resurse, şi implicit de calitate a învăţământului, în mai mare măsură decât celelalte şcoli.**

Aveţi consilier şcolar?
Nu avem consilier şcolar, acuma e o problemă de politică a ministerului, pentru că nu există destui copii, există din câte ştiu eu un consilier la 800 de copiii, or noi pe sate şi ce avem aici nu am îndeplini condiţia, pentru că s-au făcut cereri la inspectorat pentru... Este necesar un consilier dar se acordă consiliere din partea dirigintelui, a profesorilor (...) (judeţul Cluj, interviu cadru didactic).

(...) [*A*]*nul trecut am avut parte, şi de un psiholog în şcoală. Atâta timp cât era psihologul în şcoală şi consilierul şcolar, îl lua, îl chema şi poate îi mai spunea ceva* [*elevului în situaţie de risc de abandon şcolar*]*. Chiar ar avea nevoie de un psiholog care să vorbească separat cu el, să-l încurajeze şi să reuşească să îşi pună probleme. Nu pot să-l chem la catedră şi să-l întreb de nişte lucruri… când? Între ore? Nu poate să-şi deschidă sufletul. Dar dacă ar fi un psiholog în şcoală, un consilier şcolar, ăia ar şti. Să îi ia separat şi atunci şi o persoană poate necunoscută căreia şi-ar deschide sufletul şi atunci poate ar spune ce probleme are, din ce cauză abandonează… Că abandonează din mai multe motive. Poate să apară ceva la clasă, ceva în familie şi aşa mai departe* (judeţul Braşov, interviu cadru didactic).

Caseta 6. Necesitatea încadrării unui consilier şcolar

Pentru a concluziona secţiunea referitoare la calitatea resurselor umane din şcolile cu o pondere importantă de elevi romi, **se confirmă statistic ipoteza conform căreia ponderea de elevi romi din şcoli influenţează calificarea cadrelor didactice**. Celelalte aspecte pe care le-am analizat, şi anume navetismul, fluctuaţia cadrelor didactice şi formarea continuă a acestora, constituie un semnal de alarmă puternic mai degrabă în ceea ce priveşte sistemul de învăţământ românesc în totalitatea sa, şi lipsurile sale. În ceea ce priveşte încadrarea unui consilier şcolar, se observă tendinţa ca şcolile cu o pondere ridicată de elevi romi să beneficieze în mai mică măsură de personal angajat pe acest post, decât şcolile cu o pondere de elevi romi mai redusă.

Ar trebui însă, pentru ca rezultatele să fie concludente din punct de vedere statistic şi reprezentative la nivel naţional, să se realizeze o cercetare

în care să se compare un eşantion de şcoli cu procent ridicat de elevi romi cu un alt eşantion de control, format din şcoli în care nu există etnici romi.

3.1.3. Elemente de etos organizaţional

Elementele de organizare internă a şcolii trădează filosofia şi principiile puse în practică de instituţie. Dorinţa de a da o voce elevilor, de a reprezenta în mod egal şi democratic toate etniile prezente în şcoală, atât în consiliile elevilor, cât şi în consiliile părinţilor, sunt elemente ale unui etos organizaţional incluziv. Cu toate că cifrele nu redau întregul tablou al modului în care instituţia şcolii implică membrii minorităţii rome în structurile sale cu rol reprezentativ, datele statistice pot dezvălui raporturi inegale care să merite, pe viitor, atenţia cercetătorilor.

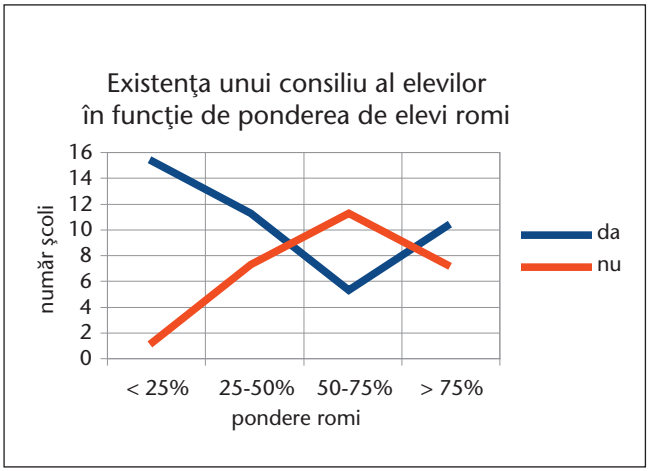
a) existenţa consiliilor de elevi

39% din şcolile care au furnizat date referitoare la existenţa unui consiliu al elevilor afirmă că nu deţin o astfel de structură reprezentativă. Ori, la articolul 105 din Regulamentul de Organizare şi Funcţionare a Unităţilor de Învăţământ Preuniversitar (mai departe în acest text, ROFUIP), se menţionează că „*în fiecare unitate de învăţământ de stat şi particular, se constituie consiliul elevilor, format din liderii elevilor de la fiecare clasă*"[94]. Chiar dacă documentul rămâne foarte laconic în privinţa rolului şi sarcinilor acestui consiliu, prevăzând doar că acest consiliu „*funcţionează în baza unui regulament propriu, avizat de conducerea unităţii de învăţământ şi care este anexă a regulamentului intern*"[95], ideea de a da o voce elevilor printr-o structură reprezentativă este recunoscută prin regulament, însă mai puţin aplicată în practică.

Am analizat corelaţia dintre ponderea elevilor romi şi existenţa unui consiliu al elevilor. Distribuţia şcolilor în funcţie de existenţa acestei structuri şi de ponderea de elevi romi este redată în Graficul 19, constituit cu ajutorul datelor din tabelul XIII, anexa 2.

[94] Ministerul Educaţiei şi Cercetării, Direcţia Generală Învăţământ Preuniversitar, *Regulamentul de Organizare şi Funcţionare a Unităţilor de Învăţământ Preuniversitar*, 2005, p. 25, disponibil la http://www.isj.albanet.ro/_documente/137_ROFUIP.pdf,accesat în mai 2009.

[95] Idem.



Graficul 19. Existenţa unui consiliu al elevilor în funcţie de ponderea de elevi romi

În cazul şcolilor cu o pondere de romi mai mică de 25%, se observă diferenţa marcată între numărul de şcoli care au un consiliu al elevilor (15), faţă de o singură şcoală care nu dispune de o astfel de structură. **Cu cât creşte ponderea de elevi romi, cu atât se estompează diferenţa dintre numărul de şcoli cu consilii ale elevilor şi numărul şcolilor fără aceste structuri, cu alte cuvinte probabilitatea existenţei unui consiliu al elevilor descreşte.** Testele statistice prezentate în tabelul XIV din anexa 2 confirmă dealtfel corelaţia dintre cele două variabile.

b) reprezentativitatea romilor în consiliile de elevi şi de părinţi

Ne-am oprit de asemenea asupra reprezentativităţii elevilor romi în consiliile de elevi, acolo unde aceste structuri există.

În principiu, având în vedere ponderea de 51% de elevi romi din totalul de elevi din şcolile incluse în studiu, ar trebui, în condiţiile în care elevii romi sunt trataţi în mod identic cu ceilalţi elevi, ca şi compoziţia consiliilor de elevi să se situeze în jurul aceleiaşi valori. Din datele noastre reiese însă că elevii romi sunt prezenţi în consiliile de elevi doar în proporţie de 37%, ceea ce indică o **subreprezentare a romilor în consiliile de elevi. La fel, părinţii romi sunt subreprezentaţi în consiliile de părinţi**, doar 41% din aceştia fiind romi.

Proporţionalitatea în ceea ce priveşte distribuţia etnică în structurile reprezentative ale şcolii – sau lipsa acesteia – poate revela aspecte interesante legate de etosul organizaţional al şcolii în ceea ce priveşte aplicarea principiilor

de egalitate de şanse şi de drepturi. Tot de etosul organizaţional, şi în strânsă legătură cu ideea de a promova proporţionalitatea distribuţiei etnice în structurile şcolii, ţin şi aspecte precum segregarea elevilor şi procese de discriminare, însă acestea vor fi abordate ulterior în paragrafe mai detaliate.

Prima parte a acestui capitol a demonstrat corelaţia dintre ponderea de elevi romi din şcoli şi calitatea *input*-ului educativ, măsurată prin indicatori de dotări materiale, de resurse umane şi de etos organizaţional. Caseta 7 redă pe scurt concluziile acestei prime părţi.

1. Din punct de vedere al dotărilor materiale şi umane ale şcolilor incluse în studiu, putem afirma, **cu o probabilitate de peste 95%**, că:
- pe măsură ce creşte ponderea de elevi romi dintr-o şcoală, descreşte probabilitatea ca aceasta să fie dotată cu **laboratoare de specialitate**;
- pe măsură ce creşte ponderea de elevi romi, descreşte **numărul de volume pe elev** din biblioteca şcolii;
- pe măsură ce creşte ponderea de elevi romi dintr-o şcoală, descreşte probabilitatea ca aceasta să deţină **o sală sau un teren de sport amenajate**;
- pe măsură ce creşte ponderea de elevi romi, **scade procentul de cadre didactice calificate**;
- atât **elevii**, cât **şi părinţii romi sunt subreprezentaţi** în structurile organizaţionale ale şcolii.

2. De asemenea, putem afirma **cu o probabilitate în jur de 80%**, că:
- pe măsură ce creşte ponderea de elevi romi, este mai puţin probabil ca şcoala să fie dotată cu **calculatoare la care au acces elevii**;
- pe măsură ce creşte ponderea de elevi romi, descreşte probabilitatea ca şcoala să fie dotată cu o **bibliotecă**;
- pe măsură ce creşte ponderea de elevi romi dintr-o şcoală, scade probabilitatea ca elevii să fie reprezentaţi în **consilii ale elevilor**.

3. Se observă tendinţe pentru care testele statistice nu sunt concludente, dar care pot fi semnificative pe eşantioane probabilistice reprezentative:
- pe măsură ce creşte ponderea de elevi romi, scade probabilitatea ca laboratoarele să fie folosite în mod regulat în procesul de predare;
- pe măsură ce creşte ponderea de elevi romi, scade probabilitatea ca şcoala să aibă un consilier şcolar încadrat;
- pe măsură ce creşte ponderea de elevi romi, scade probabilitatea ca şcoala să deţină un aviz de funcţionare;

4. Unele tendinţe sunt generalizate la nivelul şcolilor din studiu:
- ponderea ridicată de cadre didactice navetiste (60% pentru şcolile incluse în studiu);
- fluctuaţia cadrelor didactice se ridică la 9,2%;
- cadrele didactice au beneficiat în 2008-2009, în medie, de **7 ore de formare continuă**, valoare **de 7 ori mai scăzută** decât numărul de ore necesar pe an pentru a putea acumula creditele stipulate de lege;
- **lipsuri majore** în domeniul formării cu privire la **combaterea şi prevenirea discriminării**, a rasismului şi a intoleranţei;
- **lipsa de atractivitate a şcolilor cu o pondere ridicată de elevi romi**.

5. În fine, concluzia cea mai îngrijorătoare este **tendinţa şcolilor cu pondere ridicată de elevi romi de a acumula deficitul de calitate a dotărilor materiale, a resurselor umane şi a etosului organizaţional**. Aceasta conduce la un cerc vicios grav, care necesită intervenţii multiple şi de lungă durată.

Caseta 7. Concluziile secţiunii de analiză a calităţii educaţiei în şcolile cu o pondere ridicată de elevi romi

În secţiunea următoare vom continua analiza cu date statistice şi calitative referitoare la fenomene de *output* ale procesului educativ.

3.2. Fenomene de *output* ale procesului educativ

Fenomene precum abanondul şcolar, necuprinderea în sistemul de învăţământ, nepromovarea, pot fi considerate indicatori de *output* ai sistemului educativ. După cum am mai subliniat[96], există multe argumente în sprijinul ideii că ceea ce se întâmplă în fiecare şcoală determină în mare măsură parcursul fiecărui elev, dincolo de caracteristicile individuale ale elevilor şi chiar de cele ale mediului social din care provin. Reuşita şcolară este în mai mare măsură responsabilitatea şcolii, decât a familiei sau a individului. Astfel, fenomenele indezirabile pe care le vom analiza în cele ce urmează pot fi privite ca *rezultate* ale proceselor educative, în care calitatea actului educaţional joacă un rol major. În urma analizei din paragrafele precedente, în care s-a confirmat în mare parte ipoteza că şcolile cu o pondere ridicată de elevi romi suferă de un deficit de calitate mai marcat decât celelalte şcoli, nu ne putem aştepta decât ca indicatorii de *output* (abandonul şcolar, necuprinderea şi nepromovarea) să urmeze aceeaşi tendinţă. Cu alte cuvinte,

[96] Capitolul 1 detaliază această teorie mai pe larg.

secţiunea următoare testează *ipoteza că fenomenele indezirabile de output ale procesului educativ tind să ia amploare odată cu creşterea ponderii de elevi romi din şcoli, ca o consecinţă logică a deficitului de calitate în ceea ce priveşte* inputul *educaţional*.

3.2.1. Abandonul şcolar

Înainte de a analiza corelaţia dintre abandonul şcolar şi ponderea de elevi romi din şcoli, este necesar să abordăm câteva aspecte esenţiale.

a) definirea abandonului şcolar

În primul rând, înainte de a măsura amploarea fenomenului, sunt necesare câteva considerente metodologice referitoare la **definirea fenomenului**, şi la raportarea cifrelor de abandon şcolar de către şcoli.

Abandonul şcolar este definit în Regulamentul de Organizare şi Funcţionare a Unităţilor de Învăţământ Preuniversitar (ROFUIP), stabilindu-se că se află în situaţie de abandon şcolar elevul care „*nu frecventează cursurile de zi ale unei clase din învăţământul obligatoriu, depăşind cu mai mult de doi ani vârsta clasei respective*"[97].

Se impune în primul rând punctarea neclarităţilor pe care această definiţie le provoacă: ce se întâmplă cu elevul care abandonează şcoala *la vârsta clasei respective*, din momentul abandonului efectiv până în momentul în care acesta poate fi declarat ca atare, adică *doi ani după* eveniment? Este evident că elevul într-o astfel de situaţie ar trebui luat în considerare, integrat într-o categorie ce necesită sprijin special în scopul reintroducerii sale în sistemul de învăţământ, şi monitorizat îndeaproape. Din modul în care se defineşte elevul în această situaţie decurge şi modul în care acesta este luat în considerare de politicile publice din domeniul educaţiei. Din momentul abandonului efectiv şi până la declararea sa ca atare, elevul în situaţia ipotetică de mai sus este considerat ca fiind absent, cu situaţia neîncheiată la sfârşit de an şcolar. Pe parcursul acestei perioade nu există nicio măsură specifică de sprijin pentru remedierea situaţiei sale şi pentru reintegrarea sa în sistemul de educaţie. Timp de doi ani, elevul se află deci într-o zonă gri: el nu este practic integrat în sistemul de învăţământ, dar nici nu este declarat încă drept caz de abandon şcolar.

[97] Ministerul Educaţiei şi Cercetării, Direcţia Generală Învăţământ Preuniversitar, *Regulamentul de Organizare şi Funcţionare a Unităţilor de Învăţământ Preuniversitar*, articolul 68, alineatul (5), p. 18, disponibil la http://www.isj.albanet.ro/_documente/137_ROFUIP.pdf, accesat în mai 2009.

Mai departe, într-o tentativă de a clarifica eventualele soluţii la care pot recurge elevii în situaţie de abandon şcolar, ROFUIP prevede că „*elevul aflat în situaţia de abandon şcolar poate fi înscris, la cerere, în forme de învăţământ seral, cu frecvenţă redusă sau la distanţă, pentru care se constituie formaţiuni aparte*", iar la aliniatul 6 se menţionează că „*tinerii care au depăşit vârsta şcolară cu mai mult de 4 ani îşi pot completa educaţia de bază, prin parcurgerea unor programe de tip „A doua şansă", conform metodologiei Ministerului Educaţiei şi Cercetării.*"[98] În zonele rurale, structurile de învăţământ de completare de tip seral sau cu frecvenţă redusă sunt restrânse, ceea ce limitează accesibilitatea lor şi implicit gradul de cuprindere a elevilor din mediul rural în forme de educaţie remedială. Programele de tip „A doua şansă" sunt restrânse la publicul care depăşeşte vârsta şcolarizării într-o anumită clasă *cu mai mult de patru ani*. Această metodologie induce o nouă dificultate, şi anume că elevul considerat în situaţie de abandon şcolar, deci care depăşeşte cu doi ani vârsta clasei pe care ar trebui să o frecventeze, nu este cuprins în publicul ţintă al programelor de tip „A doua şansă". Acesta trebuie să aştepte doi ani suplimentari până când îndeplineşte criteriul depăşirii vârstei clasei cu mai mult de patru ani, pentru a putea fi cuprins în programe de acest tip. Din nou, avem de-a face cu o categorie de elevi situată într-o zonă neclară şi care, în situaţia în care în comunitate nu se desfăşoară programe de tip remedial, nu are niciun acces instituţional la sistemul de învăţământ. Cele două definiţii discutate, cea a abandonului şcolar şi cea a publicului căruia îi sunt destinate programele de tip „A doua şansă", sunt de natură să *consolideze excluziunea* din sistemul de învăţământ, prin limitarea posibilităţilor de reintegrare în învăţământ a două categorii de elevi. Prima categorie sunt cei care nu frecventează cursurile, dar nu au depăşit încă vârsta de doi ani a ultimei clase frecventate, şi care în principiu nu pot fi declaraţi cazuri de abandon şcolar[99]. În cea de-a doua categorie intră cei care au fost declaraţi în situaţie de abandon şcolar, care nu dispun de posibilitatea integrării într-o formă de învăţământ remedial, şi care nu au depăşit încă vârsta clasei cu mai mult de patru ani pentru a putea beneficia de programele de tip „A doua şansă". De aici decurge ipoteza îngrijorătoare conform căreia un elev dintr-o comunitate cu posibilităţi limitate de desfăşurare a programelor de educaţie serală sau fără frecvenţă, aflat în situaţie de părăsire a sistemului de învăţământ, se află *timp de patru ani* într-o zonă incertă. Primii doi ani, acesta nu este încadrat statistic într-o categorie căreia i se acordă

[98] Idem.

[99] Se poate argumenta aici că aceşti elevi sunt liberi să se întoarcă în sistemul de învăţământ oricând doresc acest lucru, deoarece nu se află, practic, în situaţie de abandon şcolar. Fără nicio intervenţie din exterior, fără susţinerea din partea unor cadre de sprijin (cum ar fi consilierul sau psihologul şcolar), este însă dificil de imaginat că reintegrarea în sistemul de învăţământ se va realiza de la sine.

sprijin suplimentar, şi nu poate beneficia astfel de intervenţii specializate. Ultimii doi ani ale acestei perioade, elevul nu are nicio posibilitate de a integra sistemul de învăţământ, pentru că nu îndeplineşte criteriul vârstei de accesare a programelor de tip „A doua şansă".

În afară de neclarităţile generate de definiţia abandonului şcolar, aşa cum este precizată în ROFUIP, s-a constatat utilizarea unei definiţii alternative a abandonului şcolar în rapoartele oficiale ale Ministerului Educaţiei. Aşadar, în raportul asupra stării învăţământului în 2009, indicatorul de abandon şcolar a fost definit ca fiind *„diferenţa între numărul elevilor înscrişi la începutul anului şcolar şi cel aflat în evidenţă la sfârşitul aceluiaşi an şcolar*, exprimată ca raport procentual faţă de numărul elevilor înscrişi la începutul anului şcolar"[100]. La rândul său, chiar dacă reprezintă o modalitate mai precisă şi mai imediată de a identifica abandonul şcolar, această definiţie nu este lipsită de hibe, deoarece nu are în vedere pierderile legate de migraţia copiilor în străinătate, transferul la alte şcoli sau decesele înregistrate pe parcursul unui an şcolar. În condiţiile în care România se confruntă cu un flux puternic de emigraţie, cifrele legate de migraţia copiilor pot fi semnificative[101], având astfel un potenţial ridicat de distorsionare a statisticilor referitoare la abandonul şcolar.

Faptul că abandonului şcolar îi corespund două definiţii diferite, una în rapoartele oficiale ale Ministerului Educaţiei, iar cealaltă în ROFUIP, ne-a determinat să ridicăm problema cifrelor abandonului şcolar, aşa cum sunt acestea raportate de şcoli. Cărei definiţii se raportează administraţiile şcolilor, în practică, pentru a transmite date statistice oficiale privind abandonul şcolar?

Cu ajutorul datelor obţinute din interviurile cu directorii de unităţi de învăţământ (sau cu personalul desemnat de aceştia pentru a fi intervievat), studiul de faţă evidenţiază **practica extrem de răspândită a raportării arbitrare a abandonului şcolar de către unităţile de învăţământ**. Din cele 81 de interviuri realizate reiese că definiţia abandonului şcolar din ROFUIP a fost aplicată **doar în două cazuri**, iar definiţia din raportul asupra stării învăţământului nu a fost menţionată niciodată. În rest, este vorba de definiţii fie foarte vagi, fie care folosesc indicatori arbitrari (precum un număr de absenţe care variază de la o şcoală la alta). Caseta 8 cuprinde o parte din

[100] Ministerul Educaţiei, Cercetării şi Inovării, *Raport asupra stării sistemului naţional de învăţământ*, Bucureşti, 2009, p. 66.

[101] Din păcate, la această dată nu există statistici clare în privinţa acestei categorii de copii, însă există semnale că cifrele pot fi semnificative. Raportul *„Studiu asupra fenomenului migraţiei în Ţara Oaşului"*, realizat în 2005 de către Fundaţia Română pentru Copii, Comunitate şi Familie, evidenţiază spre exemplu că din eşantionul folosit în cercetare, 15% din respondenţi au declarat că cel puţin un minor din cadrul familiei lor se află în străinătate. Mai exact, din patru comunităţi din Ţara Oaşului au fost identificaţi 170 de minori emigranţi. Sursa: Fundaţia Română pentru Copii, Comunitate şi Familie, *Studiu asupra fenomenului migraţiei în Ţara Oaşului*, 2005, p. 35 şi p. 42, disponibil la http://www.studiidecaz.ro/images/attach_com/285-151.pdf, accesat în mai 2009.

răspunsurile obţinute la întrebarea „***Când consideraţi că un elev a abandonat şcoala?***”.

Când nici măcar familia nu mai ştie nimic despre el. (judeţul Botoşani, interviu cadru didactic)

Când lipseşte nemotivat o perioadă lungă de timp. (judeţul Sibiu, interviu director)

La sfârşitul semestrului când numărul absenţelor depăşeşte 40. (judeţul Sălaj, interviu cadru didactic)

Atunci când numărul absenţelor ajunge la 70, 80 pe an. (judeţul Iaşi, interviu director)

Dacă în ciuda intervenţiei repetate a mediatorului şcolar elevul nu mai frecventează şcoala deloc o perioadă de mai mult de două săptămâni consecutiv. (judeţul Covasna, interviu director)

Când acesta nu mai frecventează cursul timp de o lună maxim. (judeţul Dâmboviţa, interviu director)

Atunci când timp de un semestru întreg nu a venit decât 20-25 % la şcoală. (judeţul Suceava, interviu director adjunct)

Atunci când un elev nu vine la şcoală o lună sau două luni de zile, bineînţeles să nu fie bolnav. (judeţul Gorj, interviu director)

Când nu a venit un semestru la şcoală şi apoi nici prima lună din semestrul următor, în felul acesta nu i se poate încheia situaţia şcolară. (judeţul Argeş, interviu director)

Un elev a abandonat şcoala când nu a venit un an de zile la şcoală. (judeţul Prahova, interviu director)

După trei ani de situaţii neîncheiate sau repetenţie. (judeţul Iaşi, interviu director).

Caseta 8. Definiţii ale abandonului şcolar practicate de unităţile de învăţământ

Din „definiţiile” de mai sus reiese că perioada „de graţie” până la declararea abandonului şcolar se întinde astfel în practică de la două săptămâni la trei ani, iar criteriile de definire a abandonului şcolar sunt arbitrare. Este îngrijorătoare lipsa de coerenţă a definiţiei din practica administrativă a unităţilor de învăţământ cercetate. Probabilitatea este ridicată ca **această aplicare a unor definiţii arbitrare să invalideze datele raportate**

de unităţile de învăţământ drept abandon şcolar, punând implicit semne de întrebare asupra fundamentării multora din proiectele şi programele destinate prevenirii şi reducerii abandonului şcolar.

Conştienţi fiind de faptul că datele raportate de şcoli nu reflectă definiţiile operaţionale ale abandonului şcolar, redăm în cele ce urmează cifrele care reies din cercetarea efectuată, **nu neapărat în scopul măsurării efective a fenomenului de abandon şcolar în rândul romilor, ci pentru a sublinia anumite aspecte calitative şi anumite tendinţe** care se desprind din datele statistice. Reiterăm ideea că datele furnizate aici nu sunt reprezentative la nivel naţional, ci doar descriu situaţia aşa cum reiese din şcolile aflate în proximitatea unor comunităţi de romi cu nivel socio-economic scăzut.

b) statistici ale abandonului şcolar raportate de şcoli

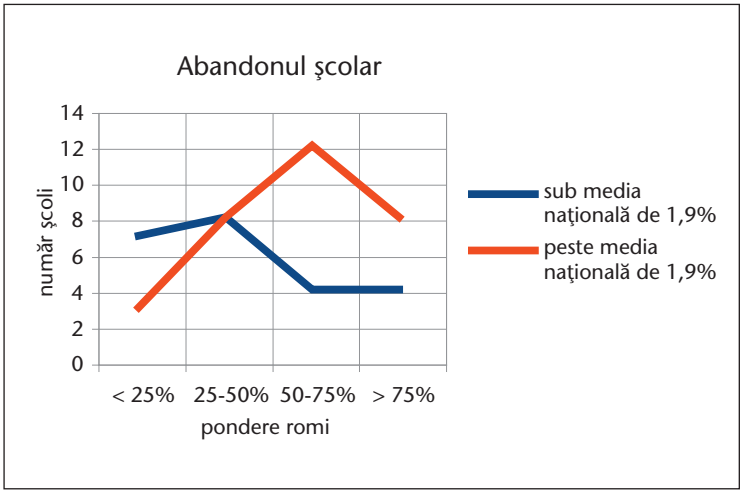
Din analiza statistică a datelor provenite din unităţile de învăţământ reiese că doar 2 şcoli au declarat că în anul 2008-2009 nu au înregistrat niciun caz de abandon şcolar. 11 şcoli au declarat o rată a abandonului şcolar diferită de zero, însă sub 1%; 15 şcoli au înregistrat o rată a abandonului şcolar situată între 1 şi 1,99%, iar 33 de şcoli au raportat o rată a abandonului şcolar peste 2%, cifre care se situează peste rata abandonului şcolar înregistrat la nivel naţional. Conform cifrelor raportate de şcolile din studiul noastru, rata abandonului şcolar se situează în jurul valorii de **4,3%**, ceea ce, din nou, reprezintă o cifră de peste două ori mai ridicată decât statisticile naţionale referitoare la abandonul şcolar. Iar dacă se calculează rata abandonului şcolar raportată de şcoli *doar pentru copiii romi*, cifra se situează în jurul valorii de **6,7%**.

În ceea ce priveşte abandonul şcolar dezagregat pe gen, se observă din datele raportate de şcoli o uşoară diferenţă în defavoarea fetelor. Astfel, abandonul şcolar la fete s-ar situa, din cifrele raportate de şcoli, în jurul valorii de 4,4%, iar la băieţi în jurul cifrei de 4,2%. În cazul ambelor sexe, ponderea copiilor romi în situaţie de abandon şcolar este cu mult superioară celei copiilor neromi: din totalul de copii raportaţi de şcolile noastre ca fiind în situaţie de abandon şcolar, 76% sunt romi, cu o distribuţie inegală pe criteriul de gen. Astfel, 79% din fetele care abandonează şi 73% din băieţii declaraţi în situaţie de abandon şcolar sunt romi. În ceea ce priveşte raportul dintre fetele şi băieţii romi în situaţie de abandon şcolar, acesta arată din nou valori în defavoarea fetelor: 54% din copii romi care au abandonat şcoala sunt fete, aşa cum reiese din datele raportate de şcoli.

Analizând distribuţia şcolilor în funcţie de ponderea elevilor romi, am luat în considerare media naţională a abandonului şcolar în anul 2008-2009, şi anume 1,9%[102], împărţind şcolile în cele care declară valori ale abandonului şcolar sub media naţională, şi şcoli care raportează valori superioare mediei

naţionale. Cu toate imperfecţiunile metodologice ce decurg din faptul că datele noastre nu sunt reprezentative la nivel naţional, iar **comparabilitatea dintre acestea şi datele naţionale trebuie privită cu rezervă**, am ales acest mod de prezentare a rezultatelor cercetării de faţă în scopul de a schiţa măcar în linii mari amploarea fenomenului de abandon şcolar la nivelul comunităţilor de romi incluse în studiu. Problema majoră a lipsei de date dezagregate pe etnie în domeniul educaţiei nu poate fi paliată decât realizând o colectare de astfel de date la nivel naţional şi în mod reprezentativ.

Din Graficul 20, construit cu ajutorul datelor din tabelul XV din anexa 2, reiese tendinţa generală de corelare între ponderea de romi şi rata abandonului şcolar. **În cazul şcolilor cu o pondere de elevi romi sub 25%, numărul de şcoli ce raportează o rată a abandonului şcolar superior mediei naţionale este de peste două ori mai mic decât numărul de şcoli care declară valori ale ratei abandonului şcolar sub media naţională**. Acest raport se egalizează la categoria următoare de şcoli, cu o pondere între 25 şi 50% de elevi romi. La şcolile cu o pondere de romi între 50 şi 75% se observă o creştere cu 50% a numărului de şcoli cu o rată de abandon şcolar peste media naţională. În acelaşi timp, numărul de şcoli cu o rată a abandonului şcolar *sub* media naţională scade cu 50%. **Astfel, la categoria de şcoli cu o pondere de elevi romi peste 75%, numărul şcolilor care înregistrează valori ale abandonului şcolar peste media naţională este de două ori mai ridicat decât numărul de şcoli cu cifre sub media naţională de 1,9%.**



Graficul 20. Abandonul şcolar în funcţie de ponderea de elevi romi

[102] Ministerul Educaţiei, Cercetării şi Inovării, *Raport asupra stării sistemului naţional de învăţământ*, Bucureşti, 2009, p. 7.

Cu alte cuvinte, î**n şcolile unde elevii romi sunt majoritari, abandonul şcolar înregistrat de şcoli tinde să depăşească media naţională**. Testele statistice nu sunt concludente în privinţa corelării abandonului şcolar cu ponderea de elevi romi, însă problemele de definire şi raportare a cifrelor abandonului şcolar de către şcoli invalidează din start rezultatele acestora. De aceea, considerăm necesar un proces riguros de colectare de date referitoare la abandonul şcolar, înainte de a putea testa statistic corelaţia dintre amploarea acestui fenomen şi ponderea de elevi romi.

În lumina teoriilor care afirmă că instituţia şcolii poartă cea mai mare responsabilitate pentru abandonul şcolar al elevilor, putem corela tendinţa abandonului şcolar crescut în cazul şcolilor frecventate majoritar de copii romi cu acelaşi deficit de calitate de care dă dovadă această categorie de şcoli şi în ceea ce priveşte dotările materiale şi umane. Desigur, există relaţii de influenţare reciprocă între diferitele tipuri de deficit în ceea ce priveşte calitatea. Slaba dotare materială poate influenţa decizia cadrelor didactice calificate de a se investi în instituţia şcolii, iar slaba implicare a cadrelor didactice, sau deficitul lor de calificare şi de formare continuă influenţează fără doar şi poate calitatea actului educaţional, şi implicit decizia elevilor de a părăsi sistemul de învăţământ.

Harta 1 prezintă cifrele pe fiecare judeţ inclus în studiu, cifrele negre reprezentând numărul de şcoli incluse în studiu[103], iar procentele reprezentând media abandonului şcolar declarat de aceste şcoli. Astfel, judeţele indicate cu culoarea roşie reprezintă **zone prioritare de intervenţie** pentru prevenirea şi combaterea abandonului şcolar în şcolile cu procent semnificativ de elevi romi, media calculată în baza şcolilor din studiul nostru fiind superioară statisticilor naţionale raportate de Ministerul Educaţiei pe anul 2008-2009[104]. Din datele noastre reiese că judeţul cu cea mai ridicată rată de abandon şcolar (*calculată doar în baza şcolilor cuprinse în studiul nostru*) este Braşov, cu 10%, rată de peste 5 ori mai ridicată decât media naţională, conform cifrelor oficiale. Judeţul cu rata de abandon şcolar cea mai scăzută este Cluj, cu 0,25%, dealtfel singurul judeţ cu o rată medie a abandonului şcolar sub 1%.

Judeţul Cluj reprezintă dealtfel un caz interesant, deoarece cumulează câteva puncte tari în ceea ce priveşte sprijinirea educaţiei pentru copiii romi.

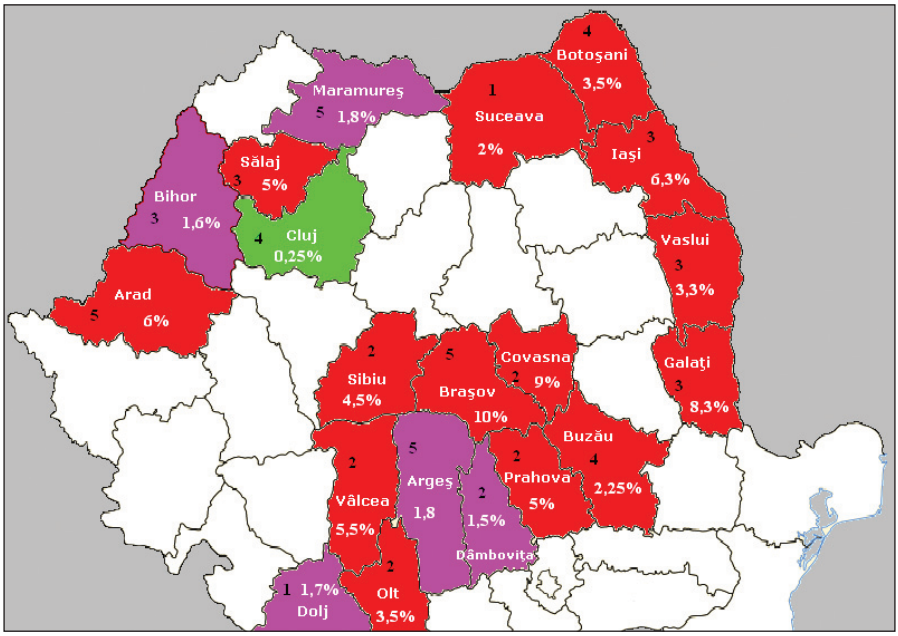
[103] Din calculele statistice au fost excluse datele din anumite şcoli, unde numărul de erori identificate în chestionarele completate a fost superior limitei admise.

[104] Ministerul Educaţiei, Cercetării şi Inovării, *Raport asupra stării sistemului naţional de învăţământ*, Bucureşti, 2009, p. 66.

În primul rând, în acest judeţ se află singura instituţie abilitată pentru a forma mediatori şcolari (Colegiul Naţional Pedagogic „Gheorghe Lazăr", Cluj-Napoca), ceea ce a permis formarea unui număr sporit de resurse umane locale pentru ocuparea acestei poziţii, şi încadrarea lor ca mediatori în judeţ[105]. Din cauza costurilor colaterale ale acestei formări, legate de transport şi cazare, este foarte probabil ca în primul rând să fi fost formate ca mediatori şcolari persoane provenite din judeţul Cluj. În al doilea rând, societatea civilă romă din regiune este destul de consolidată (amintim aici doar de organizaţii precum Centrul de Resurse pentru Comunităţile de Romi, Fundaţia Wasdass, Asociaţia pentru Emanciparea Femeii Rome) şi activă în domeniul dezvoltării comunitare şi cel al educaţiei[106]. Astfel, judeţul Cluj beneficiază de intervenţii multiple în domeniul educaţiei, şi de resurse sporite, ceea ce, foarte probabil, privilegiază situaţia acestui judeţ faţă de alte regiuni din ţară. Ar fi interesant de studiat pe viitor care este impactul local al intervenţiilor în domeniul educaţiei pentru romi, comparativ cu alte judeţe. Noi ne limităm aici la rezultatele obţinute în baza datelor din şcolile incluse în studiu, ceea ce este departe de a fi reprezentativ la nivel judeţean sau naţional.

[105] La data colectării datelor, din totalul de 22 de judeţe din care dispunem de date, judeţul Cluj dispunea de numărul cel mai ridicat de mediatori şcolari încadraţi, şi anume 18 mediatori. Pentru a furniza un termen de comparaţie, judeţul situat pe locul doi în ceea ce priveşte numărul de mediatori încadraţi, Dolj, dispunea de 12 mediatori angajaţi.

[106] Centrul de Resurse pentru Comunităţile de Romi desfăşoară, spre exemplu, programe în domeniul educaţiei precum *„Burse de studiu pentru elevii romi din licee"*, *„Profesorii romi – un factor de succes pentru educaţia elevilor romi"*, *„Dezvoltare profesională pentru cadre didactice rome"*. Mai multe informaţii despre aceste programe se pot consulta pe adresa http://www.romacenter.ro/programe/, accesat în aprilie 2010.



Harta 1. Harta abandonului şcolar în funcţie de cifrele declarate de şcolile din studiu

Legendă:

Judeţ cu abandon şcolar mediu de peste 2%
Judeţ cu abandon şcolar mediu între 1-2%
Judeţ cu abandon şcolar mediu sub 1%

c) statistici din chestionarele aplicate copiilor

Având în vedere problemele de definire a abandonului şcolar şi cele de raportare a acestui fenomen de către unităţile de învăţământ incluse în cercetare, considerăm că o sursă mai exactă de date referitoare la amploarea abandonului şcolar o constituie chestionarele aplicate copiilor. Astfel, din 763 de chestionare validate, 69 de cazuri sunt copii care *au frecventat şcoala în anii precedenţi, însă nu o mai frecventează în prezent*. Aceasta este definiţia pe care am atribuit-o în studiul de faţă fenomenului de abandon şcolar. Definirea abandonului şcolar în acest mod ocoleşte problematica momentului declarării abandonului de către unitatea de învăţământ, luând în considerare copiii care au încetat frecventarea cursurilor în anii şcolari precedenţi. Din punctul nostru de vedere, această definiţie se apropie cel mai mult de realitatea care trebuie măsurată pentru a concepe intervenţii de prevenire şi remediere a abandonului şcolar, dincolo de alte criterii administrative de definire a fenomenului. Cifrele de mai sus reprezintă **9%** din totalul copiilor intervievaţi.

Se observă astfel că **rata abandonului şcolar raportată de şcoli în rândul romilor (6,7%) este inferioară valorii de 9% a ratei abandonului şcolar care reiese din chestionarele cu copiii romi**. Diferenţa se poate imputa, cel puţin parţial, problemelor de definire şi de raportare a abandonului şcolar relevate mai sus.

Din nou, am optat pentru prezentarea datelor oficiale în privinţa abandonului şcolar ca punct de plecare pentru sublinierea tendinţelor în ceea ce priveşte această problematică în comunităţile de romi selectate pentru studiu.

	Rata abandonului şcolar per total[107]
Rural	2,2%
Urban	1,7%
Fete	1,7%
Băieţi	2,2%
Total	**1,9%**

Tabelul 5a. Rata abandonului şcolar: datele oficiale la nivel naţional

Tabelul 5a prezintă cifrele raportate de Ministerul Educaţiei pentru anul 2008-2009, iar din acest tabel putem desprinde tendinţele generale ca rata abandonului şcolar să fie mai ridicată în mediul rural decât în cel urban, şi de asemenea mai crescută la băieţi decât la fete.

În cercetarea noastră am observat aceleaşi tendinţe, din analiza chestionarelor aplicate copiilor de vârstă şcolară. Datele obţinute de noi sunt prezentate în tabelul 5b.

	Rata abandonului şcolar **la romi** obţinută în studiul de faţă
Rural	9,2%
Urban	8,6%
Fete	7,4%
Băieţi	10,6%
Total	**9%**

Tabelul 5b. Rata abandonului şcolar: rezultatele cercetării

[107] Conform datelor celor mai recente ale Ministerului Educaţiei, Cercetării şi Inovării, *Raport asupra stării sistemului naţional de învăţământ*, Bucureşti, 2009, p. 66.

Din datele noastre reies prin urmare aceleaşi tendinţe pe care le schiţează şi datele oficiale. Cercetarea confirmă astfel tendinţele de polarizare urban / rural şi conform criteriului de gen, cu o diferenţă mai scăzută între mediile urban şi rural şi o polarizare mai marcată de-a lungul axei masculin / feminin în defavoarea băieţilor. Cu alte cuvinte, datele noastre confirmă că **rata abandonului şcolar este mai ridicată în mediul rural decât în mediul urban. De asemenea, fenomenul abandonului şcolar îi afectează în mai mare măsură pe băieţi decât pe fete.**

Cifrele obţinute per total în analiza noastră reprezintă o rată a abandonului şcolar de 4,7 ori mai ridicată decât rata abandonului şcolar la nivel naţional. Cercetări anterioare au consemnat faptul că rata abandonului şcolar în rândul copiilor romi ar fi de 6-7 ori mai ridicată decât în rândul majoritarilor[108]. Aşadar, este posibil ca cifrele noastre să semnaleze o **tendinţă de scădere a ratei abandonului şcolar** în rândul romilor, cu rezerva că datele colectate în studiul de faţă nu sunt însă reprezentative la nivel naţional.

Trebuie să ne amintim însă, pe lângă faptul că eşantionul nostru nu este reprezentativ la nivel naţional, că datele noastre prezintă situaţia în comunităţi de romi cu nivel socio-economic scăzut. Ca atare, **studiul nostru reprezintă radiografia situaţiei participării romilor la educaţie în mediul cel mai defavorizat cu putinţă**. În lumina acestei idei, rezultatele cercetării sunt cu atât mai surprinzătoare cu cât ne-am fi aşteptat ca rata abandonului şcolar în aceste comunităţi să se afle mult peste estimări, deoarece cifrele nu sunt ponderate de prezenţa în eşantion a unui număr proporţional de comunităţi cu nivel socio-economic mai ridicat, şi implicit cu o rată mai ridicată de participare în sistemul de învăţământ. Acest lucru ne determină să afirmăm că este **într-adevăr probabil ca abandonul şcolar în rândul romilor să fi cunoscut o scădere în ultimii ani**, însă pentru a putea sprijini această ipoteză trebuie mai întâi ca datele să fie colectate conform unei definiţii clare şi inechivoce a abandonului şcolar, şi în mod reprezentativ la nivel naţional. Din acest motiv, ne menţinem o oarecare rezervă faţă de afirmaţia optimistă conform căreia tendinţa de abandon şcolar în rândul romilor este în scădere, şi reiterăm ideea că sunt necesare cercetări cantitative mai ample privind acest fenomen.

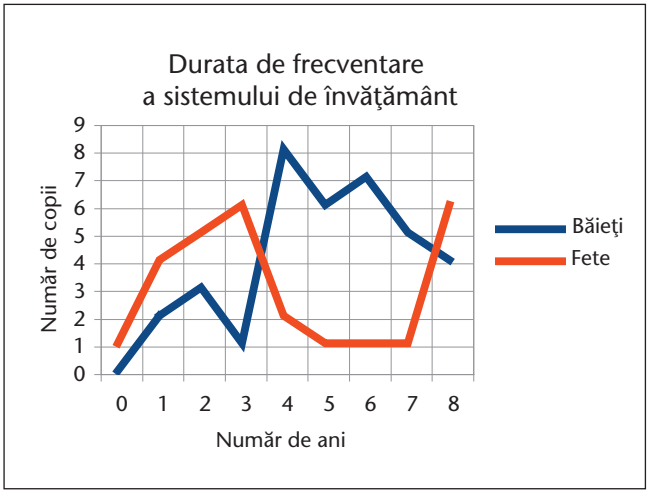
O altă ipoteză, pe care însă nu o putem testa în studiul de faţă, ar fi ideea că tendinţa pozitivă de scădere a ratei abandonului şcolar se datorează, printre altele, şi intervenţiei mediatorului şcolar în comunităţile de romi cu risc ridicat de neparticipare la sistemul de învăţământ. Din interviurile cu mediatorii şcolari reiese într-adevăr că tendinţa ultimilor ani a fost de reducere

[108] Hatos, A., *Sociologia educației*, Editura Polirom, Iași, 2006, p. 135.

a acestui fenomen, ca urmare a prezenţei şi a activităţilor derulate de aceştia. Capitolul următor se va concentra însă mai pe larg asupra impactului mediatorilor şcolari asupra educaţiei copiilor romi.

Un alt indicator al participării la sistemul de învăţământ este **durata medie de frecventare a sistemului de învăţământ înaintea evenimentului de părăsire a şcolii**. În cazul copiilor romi în situaţie de abandon şcolar, aceasta este de **4,6 ani**, cu o distribuţie pe sexe după cum reiese din Graficul 21. Dezagregată pe sexe, durata medie a frecventării sistemului de învăţământ în cazul fetelor care abandonează şcoala este de **3,9 ani**, iar a băieţilor de **5 ani**.

Din aceste date se poate observa tendinţa băieţilor de a abandona sistemul de învăţământ în special în ciclul gimnazial, precum şi tendinţa fetelor de a abandona cu precădere înaintea terminării ciclului primar. Tendinţa fetelor de a abandona şcoala în timpul ciclului gimnazial descreşte, pentru a cunoaşte din nou o ascensiune marcată la finalul a opt clase. Cu alte cuvinte, **perioada critică în care măsurile de prevenire şi combatere a abandonului şcolar trebuie intensificate pentru grupul ţintă al fetelor este ciclul primar şi momentul terminării a opt clase, iar pentru băieţi ciclul gimnazial.**



Graficul 21. Durata de frecventare a sistemului de învăţământ, cu date pe sexe

d) determinanţii abandonului şcolar: mituri şi realităţi

În continuare vom evidenţia **determinanţii abandonului şcolar** în rândul populaţiei studiate. Astfel, din interviurile cu copii romi care au abandonat sistemul de învăţământ, reiese că **principalul motiv al abandonului au fost lipsurile materiale** (24%), urmat de desfăşurarea unor **activităţi lucrative sau de îngrijire a fraţilor mai mici** (20%), motiv care este de fapt corelat cu lipsurile materiale. 16% din copiii care au abandonat şcoala au obţinut **rezultate nesatisfăcătoare** în anii precedenţi (nepromovare, corigenţe multiple), ceea ce a determinat părăsirea sistemului de învăţământ, iar 12% afirmă că nu au mai dorit să meargă la şcoală, neprecizând însă motivele alegerii lor[109]. 9% din copii declară că abandonul a fost o alegere a părinţilor lor, iar în 7% din cazuri, copiii au fost împiedicaţi să frecventeze şcoala din motive de sănătate (dizabilităţi, boli cronice sau contagioase). În fine, 4% din copii au răspuns că au abandonat învăţământul din cauza distanţei mari faţă de şcoală şi a dificultăţilor de transport, iar 7% au ales altă variantă de răspuns.

Am cristalizat în caseta 9 câteva citate ale mediatorilor şcolari care explică mecanismele abandonului şcolar în rândul copiilor romi. De notat este consecvenţa cu care apare drept motiv principal sărăcia şi lipsurile materiale.

Care sunt motivele abandonului şcolar?
Ar fi să spun sărăcia, lipsa banilor, lipsa materială din familie, lipsa cu care se confruntă etnia romă. Majoritatea trăiesc din ajutorul social pe Legea 416 care nu le ajunge pentru necesităţi. Cerinţele sunt foarte mari la şcoală, haine, caiete, cum toată lumea ştie. Ei nu fac faţă la aşa ceva cu banii primiţi din ajutorul social şi alocaţiile copiilor. Sunt familii cu foarte mulţi copii, cu 6-7 copii, dintre care merg 4-5 la şcoală şi 2 la grădiniţă. Şi sunt, am o familie care are 14 copii, care la fel trăiesc din Legea 416 şi foarte greu este să trăiască (judeţul Galaţi, interviu mediator şcolar).

Nu e distanţa foarte mare dar ei sunt foarte săraci, au poate un singur schimb de haine şi nici ăla nu-i destul de adecvat şi dacă îi prinde o ploaie a doua zi

[109] Considerente de psihologia copilului asupra cărora nu vom insista aici ne determină să privim acest răspuns cu rezervă: în spatele afirmaţiei că elevul nu a mai dorit, pur şi simplu, să frecventeze şcoala se pot ascunde cauze mai profunde pe care copilul nu le-a putut formula în faţa unui străin care îl intervieva. Este de asemenea foarte probabil ca lipsa afirmată a voinţei de a participa la cursuri să fie semnalul unui disconfort psihologic pe care copilul îl resimte în şcoală, şi care îi declanşează refuzul de a o mai frecventa. Ar fi de dorit, pe viitor, aplicarea unor interviuri în profunzime pentru a dezvălui cauzele profunde ale refuzului afirmat de a participa la sistemul de învăţământ.

nu mai au cu ce să vină la şcoală, plus de asta iarna este frig. Un al doilea motiv: traficul este mare pe şosea şi părinţii se tem să-şi lase copiii la şcoală, şi un transport şcolar ar rezolva poate 50 % din problema absenteismului. Eu aşa cred şi cred că şi părinţii şi profesorii, majoritatea dacă îi întrebaţi spun la fel. Un transport şcolar ar face să crească prezenţa la şcoală (judeţul Suceava, interviu mediator şcolar).

Transportul şcolar, situaţia materială - părinţii pleacă în sezonul de fragi, de mure, bureţi, ciuperci, pleacă în diferite zone ale ţării (...) şi atunci sunt nevoiţi să lase copiii acasă, sau pe unii din ei să îi ia cu ei, şi atunci absenţa creşte în şcoală. Din această cauză pierd, poate ajung şi la abandon. Nu văd importanţa şcolii, majoritatea văd doar importanţa lor şi eu am experimentat lucrul ăsta: când învăţam în şcoală mi-am dat seama că nu am nici un viitor, şi atunci am trăit cu prezentul, am zis că mai bine muncesc, am ce mânca. Vă spun că nici eu nu-mi continuam liceul dacă nu eram motivat. Eu am fost angajat ca mediator şi obligat să-mi continui studiile. Eu nu-mi continuam studiile dacă nu eram angajat (...) ştiam că în continuare nu mă aşteaptă nimic, mai ales că suntem romi, nimeni nu angajează un rom. Sunt români cu educaţie care nu au salar. Ar trebui făcute nişte proiecte, la fel cum m-au angajat pe mine. La final de cursuri să fie angajaţi şi asta i-ar motiva să meargă la şcoală. În al doilea rând ar trebui făcute nişte proiecte sociale, cum este o şcoală la Rădăuţi, care le dă o masă, au un loc de joacă, îi ajută la teme după ore. Din cauză că părinţii sunt analfabeţi, nu îi ajută la teme, nu înţeleg importanţa educaţiei. Ar trebui şi părinţii educaţi, să vadă că în final au obţinut ceva. În final cred că sărăcia este cel mai mare motiv al absenteismului. (judeţul Suceava, interviu mediator şcolar).

Ce ar trebui să se facă pentru a menţine copiii romi în învăţământ?
Să se deruleze nişte programe care le-ar oferi... cum era înainte o masă, deci cum era în cadrul proiectului PHARE, o masă caldă. Sunt mulţi copii care vin fără bani de pachet şi o napolitană şi un cub de brânză topită nu cred că le ţine de foame pe parcursul zilei la şcoală (judeţul Galaţi, interviu mediator şcolar).

Ar trebui, ţinând cont de situaţia materială a lor, ar trebui ca ONG-uri, fundaţii să pună bază mai mult pe îmbunătăţirea situaţiei materiale: dacă ei ar avea o situaţie materială bună cred că s-ar îmbunătăţi şi educaţia. Asta cred că e cea mai mare problemă: situaţia materială a părinţilor şi cred că ar trebui mai multe proiecte sociale în comunităţi. Mai ales în comunităţi unde sunt doar câţiva romi într-o localitate e mai uşor, unde sunt mulţi copii romi e greu. Când lipsesc câţiva copii romi e mai uşor dar când lipsesc majoritatea e mai greu. Ar trebui făcute mai multe proiecte sociale. Ar îmbunătăţi situaţia abandonului şi i-ar stimula şi pe ei să vină la şcoală (judeţul Suceava, interviu mediator şcolar).

Caseta 9. Motivele principale ale abandonului şcolar în rândul copiilor romi

Interesantă este ponderea scăzută a cazurilor de căsătorie timpurie în rândul copiilor care au abandonat şcoala în 2008-2009. Astfel, din cei 69 de copii, doar unul menţionează că a abandonat şcoala din cauza căsătoriei. Din chestionarele aplicate părinţilor reies 11 cazuri[110] de căsătorie timpurie a copiilor de vârstă şcolară, ceea ce reprezintă 4% din cauzele raportate de către părinţi pentru neparticiparea copiilor lor în sistemul de învăţământ. În lumina acestor date, **este probabil ca fenomenul de căsătorie timpurie în rândul copiilor romi să fie supraestimat**. O statistică regională indică, spre exemplu, că în judeţul Mehedinţi, în anul 2006-2007, ponderea elevilor romi care au abandonat şcoala din cauza căsătoriei era de doar 3%[111]. Comparat cu procentul de elevi care au fost nevoiţi să abandoneze învăţământul din cauza situaţiei materiale precare – conform aceleiaşi statistici – (71%), acest procent este puţin semnificativ. **Interesant este însă că ideea căsătoriei timpurii ca motiv principal pentru abandonul şcolar în rândul romilor este destul de răspândită şi de persistentă, în ciuda faptului că fenomenul se situează la nivelul unor cifre nesemnificative din punct de vedere statistic.** Faptul că un factor mai puţin semnificativ din punct de vedere procentual este mai vizibil şi mai des citat decât motivul obiectiv principal pentru neparticiparea copiilor romi la educaţie (şi anume sărăcia), este tipic pentru mecanismele de fabricare a stereotipurilor etnice. Considerând datele studiului de faţă, sprijinite de statistica oficială susmenţionată, este foarte probabil ca ideea căsătoriei timpurii la romi să facă parte dintr-un stereotip complex, de natură să plaseze romii într-o alteritate culturală inferioară şi blamabilă. Într-o societate în care imaginea romilor în mass-media este negativă şi distorsionată, este foarte probabil ca aspectele culturale proprii romilor şi considerate ca fiind negative să iasă mai puternic în evidenţă decât realitatea obiectivă. Chiar şi în rândul cadrelor didactice, care ar trebui să cunoască mai profund realităţile comunităţilor în cadrul cărora îşi desfăşoară activitatea, motivul căsătoriei timpurii revine cu insistenţă în explicarea abandonului şcolar. Unul dintre respondenţi îşi aminteşte, spre exemplu, de *un caz* de căsătorie timpurie survenit „*cu ani în urmă*", ceea ce trădează faptul că acest motiv este totuşi mult mai puţin răspândit decât se afirmă. Caseta 10 prezintă câteva din explicaţiile atribuite fenomenului de abandon şcolar de către directorii unităţilor de învăţământ şi de cadrele didactice intervievate, în care amintesc cu insistenţă de rolul căsătoriei timpurii. Se observă însă clar tendinţa de a scoate în evidenţă leitmotivul căsătoriei timpurii, chiar atunci

[110] Diferenţa dintre incidenţa cazurilor din chestionarele aplicate copiilor şi a cazurilor raportate de părinţi se poate datora însă şi faptului că în rândul copiilor, este probabil ca cei căsătoriţi să fi fost mai reticenţi în a răspunde la un chestionar referitor la participarea şcolară.

[111] Sursa: Inspectoratul Şcolar Judeţean Mehedinţi, http://www.calificativ.ro/index.php?module=news&ida=1985&tpl=print, accesat în mai 2009.

când se menţionează că acesta nu este motivul principal pentru abandonul şcolar, aşa cum se întâmplă, de exemplu, în primul citat.

Sunt şi situaţii *în care părăsesc şcoala pentru că se căsătoresc, hai să spun, prematur,* **dar de cele mai multe ori abandonează din motive economice**. (judeţul Arad, interviu director)

Multe cazuri sunt la fete care la vârsta de 12 – 13 ani se mărită sau mai avem şi cazuri de băieţi care nu vor, practic nu vor să vină la şcoală. (judeţul Arad, interviu director)

Cred că nu reuşim să îl atragem la şcoală şi poate se simte izolat, umilit, ultimul din clasă, nu mai face faţă, abandonează… cred ca e şi de natură psihică, aşa cred eu. Şi ajung să abandoneze în mare parte… şi nu ştiu, consider că nu se face educaţie sexuală în şcoală, ăsta este marele meu of, deci chiar rămân însărcinate aşa… şi care e problema… deci eu, de exemplu am ajuns deja să lucrez cu copiii elevilor mei, ceea ce nu e normal... în 14 ani. Deci dacă la 12 ani, 13 ani faci un copil eşti biologic matur dar nu eşti matur psihic şi atunci acel copil la rândul lui… cum poţi tu să creşti un copil, când tu eşti copil?
Nu pot să mă duc să fac educaţie sexuală în şcoală, eu fac dar aşa la un nivel… nu mă simt în stare...
Dacă ar veni un medic, un asistent… el le vorbeşte pe altă limbă şi e şi cineva din afara clasei, cred că învăţătorul trebuie să îşi vadă de treaba lui, adică le spui lucrurile aşa general… deci aici e… şi cred că abandonează mulţi din cauza asta, fetele în special, şi băieţii nu ştiu… mai târziu, ***dacă rămân repetenţi după aia automat şi la abandon şcolar pentru că îl ia tata la muncă*** *şi aşa mai departe.* (judeţul Braşov, interviu cadru didactic)

Chemăm părinţii la şcoală, dirigintele întâi constată, discută cu elevii dacă ştiu care e situaţia lui, poate lipsi pentru că este bolnav, poate lipsi – o fost ***un caz cu ani în urmă*** *când o fetiţă s-a căsătorit, s-a logodit, noi am făcut o adresă la Protecţia Copilului, ca să ştie situaţia şi atunci clar a fost că e un abandon şi nu mai putem interveni dacă părinţii de bună voie au dat-o în altă localitate, deci nu am mai avut ce să mai facem noi.* (judeţul Suceava, interviu director)

Caseta 10. Locul predominant al căsătoriei timpurii în explicaţiile cadrelor didactice pentru fenomenul de abandon şcolar

Pentru a reveni la motivele invocate de copii pentru a explica abandonul şcolar, aşadar, pe primul loc al factorilor explicativi, cu **44% din totalul răspunsurilor, sunt aspectele de ordin economic**, ceea ce era de aşteptat având în vedere profilul comunităţilor în care s-a derulat cercetarea.

Situaţia economică a multora din comunităţie de romi constituie astfel un obstacol structural în calea participării efective a copiilor la procesul educativ. Accesul la educaţie este garantat de cadrul legislativ, însă principiul egalităţii de şanse trebuie sprijinit şi complementat de măsuri de protecţie socială precum bursele de ajutor social pentru elevii proveniţi din familii dezavantajate, care nu pot face faţă costurilor colaterale ale educaţiei. **Altminteri, garanţia legală a accesului la educaţie rămâne fără acoperire, practica dezminţind drepturile acordate pe hârtie.**

Datele noastre indică o **insuficienţă acută a formelor de ajutor social pentru elevii din familii sărace**. Astfel, din datele raportate de şcoli reiese că 39% din elevii romi au ambii părinţi în situaţie de şomaj, însă doar **14% din totalul de elevi romi primesc burse sociale**. Dacă la procentul ridicat de familii cu ambii părinţi şomeri adăugăm cei 9% de elevi romi care provin din familii monoparentale, situaţia devine şi mai acută: **48% din totalul elevilor romi provin din familii sărace. Numărul de copii romi aflaţi în situaţii precare este astfel de 3,4 ori mai mare decât numărul de burse sociale acordate.**

Pe locul doi în ceea ce priveşte motivele abandonului şcolar se situează faptul că **rezultatele şcolare sub standard obţinute de elevi îi pot împinge la abandonarea sistemului de învăţământ**, variantă care a întrunit 16% din totalul răspunsurilor. Teoria referitoare la determinanţii subiectivi ai abandonului şcolar subliniază corelaţiile puternice existente între dezangajarea şcolară la capătul căreia elevul părăseşte sistemul de învăţământ, pe de o parte, şi factori precum satisfacţia faţă de propriile rezultate şi faţă de şcoală, sprijinul pe care îl resimte elevul în procesul educativ, participarea la activităţi extracurriculare structurate şi tipul de relaţii dintre profesori şi elevi, pe de altă parte. De asemenea, studiile sociologice au marcat în ultimul deceniu o schimbare de la explicaţiile care pun abandonul şi eşecul şcolar pe seama factorilor individuali sau de mediu familial către ideea că abandonul şcolar este influenţat în mod direct chiar de către instituţia şcolară şi de practicile generate de etosul şcolar.

Pentru a reda datele referitoare la percepţia elevilor faţă de propriile rezultate, şi faţă de satisfacţia celor din jur referitoare la acestea, am sintetizat în tabelul 3 răspunsurile obţinute la întrebările:

(1) Eşti mulţumit de rezultatele tale la şcoală?

(2) Dar părinţii tăi?

(3) Dar învăţătorul / învăţătoarea / profesorii?

De menţionat este că datele indică un aspect subiectiv legat de percepţia propriilor rezultate şi a satisfacţiei celor din jur faţă de acestea, şi nu faptul că rezultatele obţinute ar fi pozitive sau negative. Asupra acestui

aspect am optat să nu ne concentrăm deloc, din motivele expuse deja în capitolul 1[112].

	Da	Nu
Eşti mulţumit de rezultatele tale la şcoală?	86%	14%
Dar părinţii tăi?	74%	26%
Dar învăţătorul / învăţătoarea / profesorii?	69%	31%

Tabelul 6. Satisfacţia afirmată faţă de rezultatele şcolare

Se constată că marea majoritate a elevilor sunt mulţumiţi de propriile performanţe şcolare, însă se observă o tendinţă de descreştere a procentului de satisfacţie percepută de către copii în cazul aprecierii părinţilor, şi într-o măsură şi mai mare, a cadrelor didactice. Astfel, aproape o treime din elevi percep o apreciere negativă a cadrelor didactice faţă de rezultatele lor şcolare. Peste jumătate din aceşti elevi resimt o divergenţă între autopercepţie şi satisfacţia percepută a cadrelor didactice faţă de performanţele lor şcolare. Cu alte cuvinte, chiar dacă sunt mulţumiţi de propriile rezultate şcolare, elevii percep faptul că profesorii sau învăţătorii lor nu sunt la fel de satisfăcuţi.

Am testat ipotezele conform cărora:

– elevii care exprimă insatisfacţie faţă de propriile rezultate şcolare au o tendinţă mai mare de a nu aprecia şcoala decât cei care îşi afirmă satisfacţia faţă de performanţele şcolare;
– elevii care percep o atitudine negativă a părinţilor şi a cadrelor didactice faţă de rezultatele lor au o tendinţă mai mare de a nu aprecia şcoala decât cei care îşi afirmă satisfacţia faţă de performanţele şcolare; de asemenea, o atitudine pozitivă a părinţilor tinde să influenţeze scăderea absenteismului;
– elevii care apreciază comportamentul cadrelor didactice ca fiind negativ au o tendinţă mai mare de a nu aprecia şcoala decât cei care percep comportamentul cadrelor ca fiind pozitiv; de asemenea, o atitudine pozitivă a cadrelor didactice tinde să influenţeze scăderea absenteismului;
– elevii care nu apreciază comportamentul colegilor au o tendinţă mai mare de a nu aprecia şcoala decât cei care percep comportamentul colegilor ca fiind pozitiv; de asemenea, un comportament al colegilor perceput ca prietenos tinde să influenţeze scăderea absenteismului;

[112] Vezi p. 23.

– elevii care percep o atitudine negativă a cadrelor didactice faţă de rezultatele lor şcolare au o tendinţă mai mare de a nu aprecia şcoala decât cei care percep satisfacţia cadrelor didactice faţă de rezultatele lor şcolare; de asemenea, o atitudine pozitivă a cadrelor didactice faţă de rezultatele şcolare tinde să influenţeze scăderea absenteismului.

Din rezultatele testelor statistice reiese o corelaţie puternică între variabile, care confirmă ipotezele cu un grad de probabilitate de 99%. Satisfacţia cadrelor didactice faţă de rezultatele şcolare ale elevilor nu tinde însă să influenţeze într-o măsură semnificativă aprecierea elevilor faţă de şcoală. La fel, aprecierea faţă de propriile rezultate şcolare nu influenţează semnificativ absenteismul (vezi tabelele XVI, XVIII şi XIX din anexa 2).

Din ipotezele confirmate reiese puternic faptul că un mediu prietenos favorizează aprecierea faţă de şcoală şi influenţează în mod pozitiv absenteismul. Pedagogia încurajării şi a valorizării copilului reiese însă prea puţin din interviurile cu cadrele didactice. Un singur profesor vorbeşte despre practicile de valorizare a copilului şi a părintelui, pentru implicarea lor sporită în viaţa şcolară:

Ce m-am îngrozit la clasa a 5-a, copii veniţi de la alte învăţătoare... Să zică „Eu nu fac bine, al meu e urât, nu e frumos”… Nu contează… aşa cum e hai să îl luăm să îl modificăm. Îşi rupeau file, parcă îmi rupeau sufletul. Deci atât de greu mi-a fost să îl coving că „Ce ai făcut tu acolo e minunat”, înseamnă că acel copil poate nu a fost încurajat… „Ce ai făcut tu este grozav”. Nu toată lumea se naşte artist sau matematician, dar trebuie să îl încurajezi şi contează foarte foarte mult să îi spui…”Bravo, bine, eşti nemaipomenit”.
(...)
Încerc să nu fac nominalizări în clasă când îi chem la şedinţele cu părinţii şi îi aduc la lecţiile deschise, fiecare stă lângă copilul lui, am foarte mare grijă ca cel care nu ştie şi este în urmă cu 10 paşi cu alfabetul să îl pun să răspundă la întrebările orale pe marginea unui text. El răspunde în prima etapă a lecţiei, deci nu se vede că de fapt nu ştie să scrie şi să citească. Să răspundă oral la întrebări, vin ceilalţi care citesc lecţia şi practic au participat la clasă şi părintele ăla pleacă mulţumit şi implicat că nu l-ai umilit, nu i-ai umilit copilul, cred că asta doare foarte tare, să îi spui că „Copilul tău este prost”... cred că poate să fie prost, handicapat şi ultimul… şi el nu ştie, ştie, dar să îi spui tu, cred că este foarte dureros. Nu îi zic atunci… nu am niciun fel de probleme (judeţul Braşov, interviu cadru didactic).

Caseta 11. Valorizarea elevului de către cadrele didactice

e) implicarea părinţilor romi în educaţia copiilor

Am dorit să acordăm o atenţie sporită ideii conform căreia „părinţii romi nu-şi trimit copiii la şcoală". Rezultatele din chestionarele aplicate copiilor indică faptul că ponderea părinţilor care vin la şcoală, se interesează de activitatea şcolară a copiilor şi îşi încurajează copiii să înveţe mai bine este de aproximativ 90% din părinţi. Din datele obţinute ca răspuns la întrebarea „Părinţii te încurajează să înveţi mai bine?", rezultă că **părinţii care îi încurajează pe copii la învăţătură sunt de aproape zece ori mai numeroşi decât cei care nu fac acest lucru.**

Pe de altă parte, 9% din copii afirmă că decizia ca aceştia să nu mai frecventeze cursurile le aparţine părinţilor. Lipsa de interes a unora din părinţi faţă de educaţie reiese şi din interviurile cu cadrele didactice, mediatorii şcolari abordând şi ei această temă în interviuri. **Ca şi în cazul căsătoriilor timpurii, lipsa de interes a părinţilor faţă de educaţia copiilor pare însă a fi supraestimată.**

De asemenea, din chestionarele aplicate copiilor rezultă că 26% din părinţi sau alte rude vin adeseori la şcoală să discute cu cadrele didactice, 63% vin „câteodată", şi doar 11% nu vizitează deloc instituţia şcolii. Interesul pentru progresul şcolar al copiilor este puternic corelat cu gradul de alfabetism al părinţilor: astfel, în rândul părinţilor analfabeţi, sunt de aproape 5 ori mai numeroşi aceia care nu vizitează deloc şcoala, comparativ cu părinţii cu un grad de alfabetism ridicat, în rândul cărora proporţia este inversă. În cazul acestora, părinţii care vin adeseori la şcoală sunt de aproape 5 ori mai numeroşi decât cei care nu vin deloc. În ciuda acestui comportament, reiese totuşi că **şi în rândul părinţilor analfabeţi, sunt de 3 ori mai numeroşi părinţii care manifestă o atitudine pozitivă faţă de educaţie**, încurajându-şi copiii să înveţe mai bine. Este cert însă că în rândul părinţilor cu un grad ridicat de alfabetism, acest raport este de 13 la 1, în favoarea celor care îşi încurajează copiii să înveţe mai bine. Atitudinea faţă de învăţătură este de asemenea corelată şi cu mediul: 95% din părinţii din mediul urban îşi încurajează copiii să înveţe mai bine, procent care scade la 90% în mediul rural. În sine, aceste rezultate nu sunt surprinzătoare, confirmând faptul că transmiterea valorilor legate de educaţie este intergeneraţională, comportamentul copiilor tinzând să-l perpetueze, cel puţin într-o anumită măsură, pe cel al părinţilor.

Din rezultate reiese **ponderea ridicată a părinţilor care îşi încurajează copiii să aibă performanţe şcolare mai bune (91% din părinţi)**, faţă de cei doar 9% din părinţi care nu îşi manifestă sprijinul faţă de performanţele şcolare ale copiilor lor. Corelate cu datele care arată că doar 11% din părinţii romi nu efectuează niciodată vizite la şcoală, **aceste rezultate invalidează puternic ideea că *majoritatea* părinţilor romi nu s-ar interesa de educaţia**

copiilor. Din nou, avem de-a face cu vizibilitatea mult mai accentuată a unui fenomen rar, dar perceput ca negativ (lipsa de interes a părinţilor faţă de educaţia copiilor), în comparaţie cu fenomene pozitive, cu frecvenţă ridicată, dar care reprezentând norma culturală nu sunt vizibile şi nu sunt evidenţiate în discursul majoritarilor referitor la romi.

La acest nivel am identificat problematica slabei comunicări a instituţiei şcolare cu părinţii, şi a lipsei unui limbaj comun între cadrele didactice şi unii părinţi care, nefamiliarizaţi cu mediul şcolar, nu înţeleg întotdeauna modul în care s-ar putea implica în activităţile şcolii. La fel, cadrele didactice, ignorând adesea realitatea zilnică a multora din familiile rome, au dificultăţi în a înţelege comportamentele unora din părinţi.

Nu ştiu... aş vrea să-i văd cu nişte studii absolvite sau şcoli, dar mi-e foarte greu să cred, pentru că părinţii sunt un model pentru noi şi implicit şi pentru ei. Când am venit la începutul anului şcolar aici la grădi, când au venit părinţii să-i înscrie pe copii nu ştiau să-şi completeze cererile, mi-au spus că ei nu au şcoală, majoritatea nu au nici patru clase şi au spus că doresc, de aia vor să îi înscrie, doresc să ştie copiii... mă gîndeam ooo, super... înseamnă că o să-i ducem spre drumul cel bun. Nu s-a concretizat nimic din ce mi-au spus părinţii. Nu au venit nici la şedinţa cu părinţii...(...). Au fost activităţi de curăţenie în curtea grădiniţei, dar nu se implică (judeţul Arad, interviu educatoare).

Aicea n-aş putea spune că sunt mulţumit de participarea părinţilor romi. O parte dintre ei care într-adevăr se implică, vin, urmăresc elevul să vadă cum învaţă, urmăresc situaţia elevilor, dar avem şi care nu vin aproape deloc. Cam cred că sunt trei părţi: unii care se implică foarte bine, unii care aşa şi aşa şi unii deloc. Deci 2/3 care nu au o relaţie foarte bună cu şcoala. Adică nu au implicare. Sigur că dacă stăm să analizăm mai profund putem să ne dăm seama că ei au o situaţie dificilă materială acasă. Sunt oameni care îşi pun probleme existenţiale. Se duc la lucru şi normal că nu o să abandoneze lucrul să vină pe la şcoală. E cam dificil nu? Dacă ar fi să ne punem în situaţia lor (judeţul Galaţi, interviu director).

Caseta 12. Implicarea părinţilor în educaţia şcolară a copiilor, din perspectiva cadrelor didactice

Un întreg set de întrebări adresate părinţilor a urmărit sondarea atitudinilor lor faţă de educaţie. Astfel, întrebări diferite au fost adresate deopotrivă părinţilor care au copii în sistemul şcolar, şi celor care au copii necuprinşi în sistemul educativ[113]. Tabelele 7a şi 7b de mai jos prezintă scorurile obţinute de itemii din întrebările adresate părinţilor. Atitudinile şi

[113] Părinţilor cu copii din ambele categorii li s-au aplicat ambele seturi de întrebări.

valorile faţă de educaţie exprimate de părinţii cu copii **şcolarizaţi** sunt în proporţie de peste 90% pozitive, la toţi itemii. Putem observa că scorurile obţinute la itemul „*Particip la viaţa şcolară a copiilor mei*" (90% - da) confirmă datele menţionate în paragrafele precedente, date preluate din chestionarele copiilor şi conform cărora în jur de 90% din părinţi se interesează de activitatea şcolară a copiilor lor. Singurul item care obţine un scor ceva mai moderat este „*Sunt mulţumit(ă) de şcoala copiilor mei*", unde 86% din respondenţi au optat pentru varianta de răspuns „da", iar 11% au afirmat că nu sunt mulţumiţi.

Pentru părinţii cu copii ŞCOLARIZAŢI			
Itemi	**Da (%)**	**Nu (%)**	**Nu ştiu (%)**
Educaţia este importantă.	98	1	1
Merită să facem sacrificii în aşa fel încât copiii să meargă la şcoală.	97	1	2
Copiii vor să meargă la şcoală.	95	4	1
Copiii mei se vor descurca mai uşor în viaţă dacă merg la şcoală.	94	1	5
Particip la viaţa şcolară a copiilor mei.	90	9	1
Mă interesează rezultatele şcolare ale copiilor mei.	95	3	2
Şcoala îi pregăteşte pe copii pentru viaţă.	92	3	5
Sunt mulţumit(ă) de şcoala copiilor mei.	86	11	3

Tabel 7a. Scorurile obţinute la întrebările referitoare la atitudinea faţă de educaţie a părinţilor cu copii ŞCOLARIZAŢI

Pentru părinţii cu copii NEŞCOLARIZAŢI			
Itemi	**Da (%)**	**Nu (%)**	**Nu ştiu (%)**
Educaţia este importantă.	92	3	5
Ne este greu cu banii dacă merg copiii la şcoală.	85	11	4
Copiii vor să meargă la şcoală.	64	28	8
Copiii mei s-ar descurca mai uşor în viaţă dacă ar merge la şcoală.	83	12	5
Dacă eu aş fi mers la şcoală şi copiii mei ar fi mers acum la şcoală.	65	10	25
Educaţia pe care le-o dăm noi copiilor este suficientă.	31	52	17
Şcoala îi pregăteşte pe copii pentru viaţă.	81	6	13
Vreau să-mi trimit copiii la şcoală.	90	4	6

Tabel 7b. Scorurile obţinute la întrebările referitoare la atitudinea faţă de educaţie a părinţilor cu copii NEŞCOLARIZAŢI

În cazul părinţilor copiilor **neşcolarizaţi,** am obţinut scoruri interesante: 90% din părinţi afirmă că doresc să-şi trimită copiii la şcoală, 81% cred că şcoala îi poate pregăti pe copii pentru viaţă, iar 83% sunt de acord cu afirmaţia conform căreia copiii s-ar descurca mai uşor în viaţă dacă ar merge la şcoală. În acelaşi timp, 52% din respondenţi îşi declară *dezacordul* faţă de afirmaţia conform căreia educaţia de acasă este suficientă pentru copiii lor. Din toate aceste scoruri se desprinde ideea că părinţii copiilor necuprinşi în sistemul de învăţământ afirmă atitudini pozitive faţă de educaţie, idee întărită de scorul pozitiv de 92% obţinut de itemul „*Educaţia este importantă*". Desigur că factorul de dezirabilitate a răspunsurilor poate influenţa drastic scorurile obţinute de aceste două serii de itemi. Ceea ce ni se pare însă demn de subliniat este faptul că **aceste date vin în sprijinul ipotezei noastre conform căreia ideea că *majoritatea* părinţilor romi au atitudini negative faţă de educaţie ţine mai mult de construcţia stereotipurilor negative faţă de minoritatea romă decât de atitudinea reală a romilor faţă de educaţie.**

În Caseta 13 am sintetizat câteva răspunsuri din interviurile cu cadrele didactice, care vin în sprijinul ipotezei noastre.

Ca şi reprezentant să zic aşa al şcolii dar şi a comunităţii avem mediatorul şcolar şi de asemeni aproape, cel puţin cu cei mici de la grădiniţă, părinţii vin în fiecare zi în curtea şcolii, îşi aduc copiii, discută, întreabă, cu educatoarea ce se întâmplă, dacă sunt probleme şi la fel şi la celelalte clase. Nu este zi în care să nu fie cel puţin 10-15 părinţi în curtea şcolii cu întrebări, nelămuriri şi aşa mai departe, pe care le rezolvăm (judeţul Galaţi, interviu director).

Exact ca şi ceilalţi părinţi, sunt săritori, sunt interesaţi de progresele copiilor, în serbările pe care le avem de foarte multe ori sunt în roluri principale, dacă copilul are dicţie, dacă are personalitate, dacă are jocul de scenă adecvat şi este pregătit pentru rolul respectiv, niciodată nu s-a făcut... este rom şi nu va putea ocupa un rol important de exemplu, şi atunci părintele dacă e vorba de rom exact aceiaşi paşi îi face ca şi oricare părinte. Îi procură costumul, se interesează, face tot ce poate pentru ca şi copilul lui să fie aidoma celorlalţi, sau chiar să iasă în evidenţă (judeţul Cluj, interviu director).

Dacă vă referiţi la părinţi sunt implicaţi în general în activităţile în care sunt implicaţi şi ceilalţi părinţi din şcoală, participă la activităţi extracurriculare, sunt invitaţi... (judeţul Arad, interviu cadru didactic).

La activităţile extracurriculare, dacă au fost spectacole, părinţii au venit să-şi susţină copiii. În general au venit şi de etnie romă şi de etnie română. Sau la şedinţele cu părinţii, sigur, acolo au trebuit să vină toţi. La serbările şcolare sau la orice alte activităţi. În general îi invităm pe părinţi dacă e cazul (judeţul Arad, interviu cadru didactic).

Eu consider că dacă sunt implicaţi, vin… poate trebuie să tragi de ei ca să îi integrezi că altfel au tendinţa de a se izola, vin şi stau într-un colţ, dar dacă tu ca şi cadru coordonezi şi-i implici şi au drepturi egale şi nu discriminări (...). Dacă îi atragi, îi implici, nu ai probleme, vin şi fac... eu una nu am… (judeţul Braşov, interviu cadru didactic).

Caseta 13. Părinţii romi se implică în educaţia copiilor

Din ultimul citat reiese ideea de timiditate a unora din părinţii romi de a se implica în viaţa şcolară a copiilor. Acea „*tendinţă de a se izola*", de a veni şi a sta „*într-un colţ*" reproduce probabil experienţa pe care părinţii au trăit-o ei înşişi în parcursul lor şcolar, care a lăsat urme profunde şi de care este greu să se desprindă chiar şi la vârsta adultă. Putem presupune că în cazul părinţilor cu un nivel scăzut de educaţie, care au abandonat sistemul de învăţământ timpuriu, lumea şcolii este simbolul unor experienţe nu întotdeauna pozitive. Dacă în zilele noastre, copiii romi sunt marginalizaţi, putem formula ipoteza că şi părinţii lor au beneficiat de acelaşi tip de tratament, prin care, probabil, şi-au pierdut încrederea în sistemul de învăţământ.

Pentru a reveni la atitudinea părinţilor faţă de educaţie, interesant este că în rândul părinţilor cu copii neşcolarizaţi, doar 64% din respondenţi au răspuns afirmativ la itemul „*Copiii vor să meargă la şcoală*". Dacă ne raportăm la motivele invocate de copii pentru abandonul şcolar, există într-adevăr o reticenţă psihologică a unora dintre copii de a reintegra sistemul de învăţământ, cifrată la 28% din copii (procent identic cu cel obţinut de afirmaţia „*Copiii nu vor să meargă la şcoală*", din chestionarele aplicate părinţilor).

La fel, un scor mai redus a obţinut şi itemul „*Dacă eu aş fi mers la şcoală şi copiii mei ar fi mers acum la şcoală*", şi anume 65% de răspunsuri afirmative, ceea ce denotă că aproximativ o treime din respondenţi nu stabileşte legătura dintre propriul parcurs şcolar şi influenţa pe care acesta o exercită asupra experienţei şcolare a copiilor.

f) practici ale şcolilor pentru prevenirea şi combaterea abandonului şcolar

Un ultim aspect pe care dorim să-l evidenţiem aici este prevenirea şi combaterea abandonului şcolar, **aşa cum rezultă din practica unităţilor de învăţământ incluse în studiu.**

Problema de definire a abandonului şcolar evidenţiată la începutul acestei secţiuni are o implicaţie majoră la nivelul practicii educaţionale, deoarece din modul în care este definit abandonul şcolar decurg şi eventualele **strategii de prevenire** a acestui fenomen indezirabil.

Din literatura de specialitate se desprinde ideea, menţionată în capitolul 1, că abandonul şcolar nu este decât vârful unui aisberg, încheierea unui parcurs resimţit de elev ca eşec personal, ca inadecvare la mediul social exterior; abandonul este evenimentul care punctează desprinderea progresivă a elevului de mediul şcolar, până în momentul când lipsa de motivaţie atinge nivelul critic şi elevul ia decizia să părăsească sistemul de învăţământ[114]. Aşadar, o strategie de prevenire efectivă a abandonului şcolar ar trebui să se concentreze pe identificarea elevilor în situaţie de risc, **cu mult înainte de evenimentul părăsirii instituţiei şcolare.**

La întrebarea „***Cum acţionează instituţia atunci când există riscul abandonului şcolar în cazul unui elev?***", răspunsurile au denotat în primul rând faptul că **nu există o strategie efectivă de prevenire** a acestui fenomen, şi că atunci când şcoala ia acţiune, aceasta se întâmplă de regulă **după** evenimentul de părăsire a sistemului şcolar, atunci când daunele psihologice sunt deja foarte ridicate şi situaţia nu este uşor reversibilă.

[114] În acest sens, a se vedea Hatos, A., Riscul abandonului şcolar la adolescenţii din şcolile urbane: între constrângeri structurale şi climat organizaţional, *Analele Institutului de Istorie „G. Bari " din Cluj Napoca*, Series Humanistica, tom VI, 2008, p. 177-192, p. 177.

Studiul de impact al programelor PHARE „Acces la educaţie pentru grupuri dezavantajate" menţionează că 88,6% din cadrele didactice intervievate consideră că modul în care şcoala încearcă să prevină abandonul s-a îmbunătăţit în urma programului[115]. În nici unul din interviurile realizate în cadrul cercetării de faţă **nu reiese o strategie coerentă de prevenire şi combatere a abandonului şcolar construită pe baza unei înţelegeri profunde a fenomenului.** Metodologic vorbind, o întrebare de tipul celei incluse în studiul de impact PHARE („*Consideraţi că modul în care şcoala încearcă să prevină abandonul s-a îmbunătăţit, a rămas la fel sau s-a înrăutăţit?*") are şanse mult mai ridicate de a primi un răspuns distorsionat de efectul de dezirabilitate decât întrebarea „*Cum acţionează instituţia dumneavoastră pentru prevenirea şi combaterea fenomenului de abandon şcolar?*", pe care am inclus-o în studiul de faţă. Cu alte cuvinte, este mult mai uşor ca un respondent să răspundă „da" sau „nu" decât să detalieze exact cum acţionează în anumite cazuri.

Pentru a reveni la strategiile de prevenire şi combatere a abandonului şcolar, **îngrijorătoare este ideea aplicării metodelor coercitive ca strategie de acţiune pentru prevenirea abandonului şcolar**, odată cu implicarea instituţiei poliţiei. Caseta 14 detaliază unele din răspunsurile obţinute de la directorii şi cadrele didactice intervievaţi.

Măsuri speciale... să anunţăm poliţia şi eventual să ne dea dânşii sprijinul, şi chiar acum ne-am sfătuit cu colegii dacă nu reuşim noi să reducem acest absenteism vom cere sprijinul Primăriei şi al poliţiei, bineînţeles să vedem ce se poate face (judeţul Arad, interviu director).

Anunţăm poliţia, autorităţile locale, colaborăm pentru a încerca să-l aducem la şcoală sau să-l orientăm spre şcolile speciale cu frecvenţă redusă (judeţul Argeş, interviu director).

Discutăm cu părinţii... mergem acasă, discutăm cu părinţii... Intervin şi organele locale dacă noi cadrele nu avem posibilitatea să îi lămurim... Să ştiţi că ei chiar s-au implicat... îi mai speriem cu o amendă... (judeţul Dâmboviţa, interviu cadru didactic).

Sunt anunţaţi părinţii prin intermediul poliţiei, dacă se constată că elevul are multe absenţe pentru că este reţinut de părinţi pentru exploatare (diverse munci) părinţii sunt amendaţi dar există un cerc vicios pentru că amenzile sunt anulate de Consiliul Local, părinţii ştiu asta şi nu prea le pasă de amenzile primite (judeţul Argeş, interviu director).

[115] Ministerul Educaţiei, Cercetării şi Inovării, *Programele PHARE „Acces la educaţie pentru grupurile dezavantajate". Studiu de impact*, Bucureşti, 2009, p. 101.

Păi în momentul în care vedem că absenţele încep să se adune încercăm să lămurim situaţia, ne ducem, vorbim cu părinţii, cu copilul, dacă este cazul, au fost situaţii când am apelat şi la poliţie să ne mai sprijine şi cam atât (judeţul Prahova, interviu director).

Caseta 14. Măsuri coercitive de combatere a abandonului şcolar

Dacă abandonul şcolar este considerat ca manifestarea unui disconfort *psihologic* resimţit de elev pe o perioadă îndelungată, **este întrutotul deplasat să se recurgă la forţele de ordine şi la acţiuni coercitive pentru a remedia abandonul, în loc să se facă apel la psihologi şi consilieri şcolari.** Identificarea acestei „soluţii" de către administraţiile şcolilor poate fi considerată simptomatică pentru modul în care elevii în dificultate sunt percepuţi: ca indivizi devianţi, pentru îndreptarea cărora se consideră necesară intervenţia organelor de poliţie. Din punct de vedere socio-psihologic, există mari semne de întrebare asupra eficacităţii unei astfel de abordări de tip poliţienesc în ceea ce priveşte reducerea cauzelor psihologice ale abandonului şcolar. O abordare de acest tip dezvăluie faptul că **fenomenul de abandon şcolar nu este înţeles de către cadrele didactice care recurg la măsuri coercitive.**

Mai mult decât atât, „soluţia" de apelare la forţele de ordine reprezintă **o modalitate de a pasa responsabilitatea care revine şcolii în a sprijini elevii în dificultate.** Asumarea rolului şcolii de a monitoriza elevii, de a identifica, în baza unui sistem de avertizare timpurie, cazurile cu risc ridicat de dezangajare şcolară sau de eşec, este întru totul absentă în marea majoritate a interviurilor realizate. Cadrele didactice recurg doar la notarea absenţelor şi a notelor în catalog, iar şcoala nu ia măsuri de prevenire a abandonului şcolar decât *după* fenomenul de părăsire a sistemului. Nu s-a menţionat în niciun interviu metoda de lucru bazată pe fişele de evaluare din cadrul programelor de intervenţie personalizate. Aceste programe individualizate, alcătuite în mod ideal cu sprijinul unui psiholog sau consilier şcolar, diagnostichează dificultăţile specifice ale fiecărui elev, detaliază planul de acţiuni necesare pentru remedierea acestora, evaluează impactul remedierii şi recomandă acţiuni viitoare, în vederea sprijinirii cât mai eficace a elevului aflat în situaţie de dificultate.

Un alt aspect care a reieşit din interviurile cu cadrele didactice este faptul că adeseori **nu există forme de comunicare interculturală, şi nici măcar de comunicare efectivă cu familia.** Unele cadre didactice afirmă că în caz de abandon şcolar, se deplasează în comunitate pentru a discuta cu familia şi a-i convinge pe părinţi de importanţa educaţiei copiilor lor. Acest

discurs este doar rareori precedat de tentativa **de a înţelege în profunzime cauzele** abandonului şcolar, cadrul social din care face parte elevul, situaţia de dificultate în care se află acesta. Nu s-au evidenţiat nici încercări de adaptare a discursului cadrelor didactice la realitatea familiei rome. În caseta 15 sunt redate câteva exemple grăitoare în sprijinul ideii că înţelegerea fenomenului de abandon şcolar nu este încă adecvată.

La copiii mai mici, mai avem şanse. La copii mai mari (12 ani sau mai mult) nu mai putem face mare lucru. Sunt şi cazuri în care copilul ar veni la şcoală dar nu îi este permis de către părinţi, dar sunt şi cazuri tocmai contrare. Nu ştim care este adevărul. Când vorbim cu copilul el spune că ar veni dar nu este lăsat că este treabă de făcut, când vorbim cu părintele el ne răspunde că îşi trimite copilul la şcoală dar acesta nu vrea să meargă (judeţul Covasna, interviu director).

Cel mai trist este faptul că în cazul abandonului şcolar nu mai putem interveni de niciun fel.
Nici mediatorul şcolar şi nici noi nu mai putem face mare lucru în momentul în care elevii ajung la vârsta de 12- 14 ani. Nu ştiu care este motivul dar la această vârstă deja cei mai mulţi se consideră maturi şi cred că le este ruşine să meargă la şcoală după această vârstă. Există posibilitatea aplicării unor amenzi în cazul în care elevul nu frecventează şcoala, dar consider că aceasta nu este o soluţie în acest caz. Altfel trebuie convinşi elevii şi familiile acestora despre importanţa şcolii. Deocamdată nu văd modalitatea de rezolvare a acestei probleme (judeţul Covasna, interviu director).

Caseta 15. Fenomenul de abandon şcolar nu este întotdeauna înţeles

În unele cazuri, trebuie reamintit faptul că afirmaţia conform căreia cadrele didactice se deplasează în comunitate pentru a discuta cu familia în caz de abandon şcolar trebuie privită cu rezerva că efectul de dezirabilitate a răspunsurilor, discutat în capitolul 2[116], poate introduce distorsiuni importante la nivelul discursului respondenţilor, aşa cum au remarcat şi operatorii de teren. Unele răspunsuri sunt evident cosmetizate, altele folosesc limbajul de lemn, iar în unele cazuri se observă că răspunsurile sunt mai mult de ordin ipotetic, nereflectând neapărat acţiunile *reale* ale instituţiei şcolii în situaţii problematice. În caseta 16 prezentăm câteva citate care în opinia noastră trădează tendinţa de cosmetizare a unora din răspunsuri.

[116] Paginile 40-41.

Urmărim cauzele care-l determină pe copil să absenteze, încercăm să constituim o comisie de monitorizare a absenţelor la nivel de unitate, le putem da chestionare atât pentru copii cât şi pentru părinţi şi solicităm sprijinul psihologului, dacă îl avem. În unitatea noastră nu există un astfel de psiholog (judeţul Vaslui, interviu cadru didactic).

Întrebare: Cum acţionează instituţia atunci când există riscul abandonului şcolar în cazul unui elev?
Prin întâlniri mai dese cu părinţii, mers la domiciliu şi încercare de convingere a faptului că şcoala este importantă.

Întrebare: Cum procedaţi după ce observaţi că un elev este în situaţie de abandon şcolar?
Prin întâlniri mai dese cu părinţii, mers la domiciliu şi încercare de convingere a faptului că şcoala este importantă (răspuns identic ca cel furnizat pentru riscul abandonului şcolar) (judeţul Iaşi, interviu director).

Caseta 16. Tendinţe de cosmetizare a răspunsurilor

Chiar dacă abandonul şcolar este unul din punctele nevralgice asupra cărora programele şi proiectele în domeniul educaţiei s-au concentrat în ultimii ani, există şi alte forme de neparticipare la învăţământ care merită cel puţin tot atât de multă atenţie. De cele mai multe ori, fenomene precum **absenteismul** şi **nepromovarea** nu sunt decât precursorii abandonului şcolar în sine, simptome ale unor probleme adânci asupra cărora trebuie să se intervină *din timp* pentru prevenirea abandonului. În cele ce urmează vom aborda rezultatele cercetării de faţă în ceea ce priveşte aceste fenomene.

3.2.2. Absenteismul

Considerăm **absenteismul** ca fiind una din formele disimulate de neparticipare la sistemul de învăţământ[117]. Elevul cu grad de absenteism ridicat este cuprins formal în sistemul de învăţământ, însă şcolarizarea sa nu dă rezultatele aşteptate, printre altele din cauza lipsei de continuitate în frecventarea cursurilor.

Aproximativ 10 % din copii intervievaţi afirmă că lipsesc „des" de la şcoală. Dintre aceştia, 53% sunt băieţi, iar 77% aparţin mediului rural.

Printre motivele afirmate pentru absenţele dese de la şcoală predomină cele de ordin economic (57%, din care 26% din cauza desfăşurării unor

[117] Jigău, M. (coord.), *Învăţământul rural din România: condiţii, probleme şi strategii de dezvoltare*, Bucureşti, 2000, p. 122.

activităţi lucrative, 25% din cauză că au în grijă fraţi mai mici, 6% pentru că nu deţin mijloacele materiale necesare pentru a acoperi costurile colaterale ale educaţiei). 14% afirmă că lipsesc des de la şcoală din cauza distanţei mari faţă de şcoală, sau a faptului că pe timp de iarnă sau ploios drumul devine impracticabil. 7% din absenteism se datorează problemelor de sănătate. Un ultim segment de 20% afirmă drept cauze ale absenţelor frecvente motive de tipul „nu îmi place la şcoală, nu mă pot scula dimineaţa, stau acasă". La fel ca şi în cazul abandonului şcolar, reiterăm ideea că în spatele acestor afirmaţii este posibil să se regăsească unele cauze mai profunde ale reticenţei copiilor de a frecventa şcoala în mod regulat, cauze legate de un anumit disconfort psihologic.

Factori determinanţi ai absenteismului (dintre aspectele direct legate de şcoală) sunt frecvenţa vizitelor familiei la şcoală, şi aprecierea copilului faţă de şcoală, în general, faţă de cadrele didactice, şi faţă de propriile rezultate şcolare (cf tabelul XVIII din anexa 2). Se desprinde de aici ideea că un climat prietenos în şcoală este de natură să reducă fenomenul absenteismului, şi, implicit, şi al abandonului şcolar. Cât despre factorii determinanţi ai absenteismului din afara şcolii, corelaţii statistic semnificative există între frecvenţa absenţelor şi gradul de alfabetism al părinţilor, şi, ceva mai puţin marcate, cu realizarea de venituri de către mamă[118].

Ca şi în cazul abandonului şcolar, nu reies strategii clare ale instituţiilor şcolare de prevenire a absenteismului. Interesant este că studiul de impact al programelor PHARE „Acces la educaţie pentru grupuri dezavantajate" relevă că „*modul în care şcoala se interesează de cauzele absenţelor*" a cunoscut îmbunătăţiri, aşa cum menţionează 87,9% din cadrele didactice intervievate[119]. Din interviurile noastre nu au reieşit *care* ar fi aceste îmbunătăţiri în şcolile incluse în studiul nostru (printre care există şi şcoli care au participat la programele PHARE). Dimpotrivă, concluzia ce se desprinde din interviurile cu cadrele didactice este tocmai **lipsa unor strategii de prevenire a absenteismului**.

Mai grav, revine ideea de recurgere la forţele de ordine pentru prevenirea absenteismului, ceea ce, din nou, ca şi în cazul abandonului şcolar, denotă slaba înţelegere a fenomenului, pasarea responsabilităţii către instituţii din exteriorul şcolii, şi o abordare care nu are nimic din caracterul incluziv pe care şcoala ar trebui să-l cultive. Copilul care absentează este „*dus la secţie*" de la o vârstă fragedă şi obişnuit, încetul cu încetul, cu ideea că este deviant.

[118] Cf. tabelul XIX din anexa 2.

[119] Ministerul Educaţiei, Cercetării şi Inovării, *Programele PHARE „Acces la educaţie pentru grupurile dezavantajate". Studiu de impact*, Bucureşti, 2009, p. 101.

Pentru el, a fi privit ca un delincvent riscă să devină la un moment dat o stare de normalitate de natură să-l excludă permanent din societate: „[*P*]*rimăria se implică, poliţia la fel, dacă avem probleme cu absenteismul cu copiii dăm numele şi copiii sunt duşi la secţie, iar noi suntem anunţati sau părinţii sunt aduşi la şcoală*"[120].

3.2.3. Nepromovarea

O altă formă mascată de neparticipare efectivă la educaţie este **nepromovarea (repetenţia)**. Ca şi în cazul absenteismului, este vorba de o participare defectuoasă a elevului la procesul educativ, de o inadecvare între cerinţele sistemului şi pregătirea de care poate dispune elevul pentru a răspunde pozitiv acestor cerinţe. Vom discuta mai pe larg fenomenul de nepromovare în rândul romilor cu ajutorul datelor desprinse din surse multiple de informaţii.

Din datele raportate de şcolile incluse în studiul de faţă, rata de nepromovare (numărul de elevi care au repetat anul în 2008-2009, din numărul total de elevi) se situează în jurul valorii de 8,9%, calculată pe *totalul* elevilor din 2008-2009. La fete, rata nepromovării se situează în jurul valorii de 7,9%, iar la băieţi aceasta este de 10,4%.

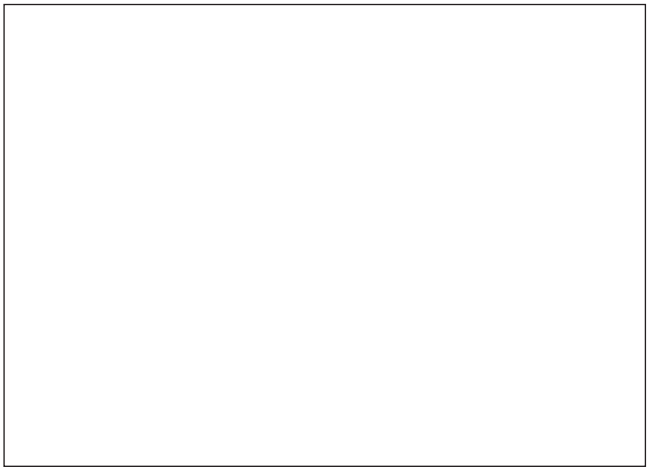
În cercetări anterioare s-a demonstrat că rata nepromovării în rândul romilor este semnificativ superioară valorilor înregistrate la nivelul populaţiei majoritare[121]. Dacă ne referim strict la elevii romi, în rândul acestora rata nepromovării este de 15%, conform datelor din şcolile incluse în studiul de faţă. Se observă de asemenea diferenţe marcate între datele dezagregate pe gen (din totalul de fete rome, 13% au repetat anul, iar din totalul de băieţi romi, 18%). Astfel, 59% din romii nepromovaţi în anul 2008-2009 sunt băieţi, iar 41% fete. Se poate observa deci că datele referitoare la rata nepromovării în rîndul romilor reprezintă valori aproape duble faţă de rata de nepromovare calculată pe totalul elevilor. O altă serie de date îngrijorătoare se referă la ponderea copiilor romi nepromovaţi în anul 2008-2009. Astfel, **mai bine de trei sferturi din totalul copiilor nepromovaţi în anul 2008-2009 în şcolile din studiu sunt de etnie romă** (mai exact, 76% din băieţi şi 77% din fete)[122].

[120] Interviu mediator şcolar, judeţul Sălaj.

[121] Fleck, G., Rughini , C., (ed.), *Vino mai aproape. Incluziunea şi excluziunea romilor în societatea românească de astăzi*, Bucureşti, 2008, p. 158.

[122] Este interesant de menţionat că studiul de impact al programelor PHARE „Acces la educaţie pentru grupuri dezavantajate" a relevat faptul că în şcolile pilot PHARE din eşantionul studiat, ponderea romilor din totalul de elevi nepromovaţi este de 86%, procent mai ridicat decât în cazul nostru (Ministerul Educaţiei, Cercetării şi Inovării, *Programele PHARE „Acces la educaţie pentru grupurile dezavantajate". Studiu de impact*, Bucureşti, 2009, p. 93).

Distribuţia valorilor ratei de nepromovare în funcţie de media de 8,9% calculată în baza datelor noastre corelează în mod statistic semnificativ cu ponderea de elevi romi din şcoală. Cu alte cuvinte, cu cât ponderea de elevi romi este mai ridicată, cu atât creşte şi probabilitatea ca rata de nepromovare să fie situată la valori superioare mediei calculate în baza datelor noastre. Graficul 22 arată dinamica şcolilor cu pondere importantă de elevi romi în ceea ce priveşte nepromovarea. De asemenea, din modelul de regresie liniară prezentat în tabelul XVII din anexa 2, reiese că **ponderea de elevi romi este variabila care explică cel mai bine variaţia ratei de nepromovare.**



Graficul 22. Rata nepromovării în funcţie de ponderea de elevi romi

Din cele de mai sus, reiese că abandonul şcolar şi nepromovarea iau amploare în şcolile cu o pondere ridicată de elevi romi, spre deosebire de cele cu procente mai scăzute de etnici romi, ceea ce se poate susţine şi din punct de vedere statistic. Astfel, **testele confirmă ipoteza că indicatorii de output abandonul şcolar şi nepromovarea sunt corelate cu ponderea de elevi romi din şcoli.**

În lumina recentelor schimbări de paradigmă în teoria educaţiei, care pun accentul pe responsabilitatea şcolii în reuşita şcolară a elevilor, procentul ridicat de nepromovare în rândul romilor trădează, din punctul nostru de vedere, două aspecte pe care dorim să le aducem în dezbatere. Pe de o parte, din rata crescută de nepromovare în rândul romilor se întrevede o **inadecvare a conţinuturilor pedagogice din punct de vedere intercultural**. După cum şi unele cadre didactice au relevat acest lucru, **înţelegerea între şcoală şi**

comunităţile de romi, bazată pe cunoaşterea şi acceptarea valorilor reciproce, lasă în multe cazuri de dorit, iar acest lucru nu se poate imputa doar romilor, aşa cum lasă de înţeles critica adresată părinţilor romi de către cadre didactice insuficient pregătite în domeniul comunicării interculturale. Caseta 17 prezintă câteva citate desprinse din interviurile cu cadrele didactice şi de sprijin, din care reiese cu insistenţă ideea de necesitate a unor formări în domeniul intercultural care să contribuie la o mai bună înţelegere a romilor de către cadrele didactice.

Cadrele didactice nu au capacitatea de a înţelege, de a lucra cu copii de etnie romă, nu ştiu de unde vin copiii romi, nu ştiu că aceştia nu au beneficiat de acelaşi ajutor ca şi copiii maghiari şi nu sunt înţeleşi (judeţul Covasna, interviu mediator şcolar).

Mă gândesc la ceea ce am spus şi anterior, cadrele didactice noi care nu ştiu cum să..., n-au fost formate. Învăţământul universitar nu este, nu formează, revin, aşa cum şi manualele sunt pentru un nivel înalt, pentru elevi buni, la fel pregătirea pedagogică nu este pentru toate grupele de elevi ci pentru elevii buni şi atunci sunt inadaptaţi prima dată, nu ştiu cum să lucreze cu elevii, trebuie să îi formăm. Cei care sunt noi veniţi trebuie formaţi în sensul ăsta... Legat de problemele noastre stricte ale şcolii, este o comunicare mai dificilă cu familiile rome, mai dificilă. Aici era cazul să avem mediator şcolar de exemplu. Aici ar fi probleme (judeţul Galaţi, interviu director).

De ce cursuri aţi dori să beneficiaţi în viitor?
Cred că aş dori ceva în legătură cu mediatorii şcolari sau cum atragem comunitatea ca să colaborăm mai bine cu părinţii de etnie rromă (judeţul Arad, interviu cadru didactic).

Caseta 17. Necesitatea de instruire în domeniul comunicării interculturale

3.2.4. Necuprinderea în sistemul de învăţământ

Cuprinderea în sistemul de învăţământ, măsurată în *Raportul asupra stării sistemului naţional de învăţământ* cu ajutorul indicatorului **ratei brute de cuprindere**[123], este definită ca fiind participarea la sistemul de învăţământ, fie la nivelul etapelor obligatorii, fie al celor facultative (etapa preşcolară, nivelul liceului şi cel al învăţământului superior), a persoanelor cuprinse între 3 şi 29 de ani. La nivel naţional, statisticile în ceea ce priveşte rata brută de

[123] Ministerul Educaţiei, Cercetării şi Inovării, *Raport asupra stării sistemului naţional de învăţământ*, Bucureşti, 2009, p. 52.

cuprindere sunt deformate de faptul că în clasa I pot intra şi copiii de 6 ani, şi cei de 7 ani, ceea ce conduce la valori ale ratei brute de cuprindere care uneori depăşesc 100%[124]. Or, aceste valori nu reflectă neapărat şi realitatea din teren, mascând uneori procente semnificative de copii necuprinşi în sistemul de învăţământ.

În primul rând, la nivel conceptual, considerăm că este necesară diferenţierea şi definirea clară a diferitelor forme de neparticipare în sistemul educativ. Astfel, este necesar să distigem între:

- **nefrecventarea** grădiniţelor de către copiii preşcolari, la nivelul învăţământului *facultativ*;
- **neşcolarizarea** sau **necuprinderea** copiilor în sistemul de învăţământ *obligatoriu*, fiind aici vorba de copiii care nu au frecventat niciodată sistemul de învăţământ obligatoriu;
- **părăsirea timpurie a sistemului de învăţământ**, cuprinzând în această categorie pe cei care au finalizat perioada de învăţământ obligatoriu, necompletându-şi însă studiile peste acest nivel.

Este evident că formele de necuprindere definite mai sus trebuie tratate diferenţiat, având repercusiuni diferite asupra dezvoltării ulterioare a copilului şi necesitând intervenţii diferenţiate la nivel de politici publice.

Vom aborda în cele ce urmează fiecare formă de neparticipare la sistemul de învăţământ în parte.

a) nefrecventarea grădiniţelor de către copiii de vârstă preşcolară

În chestionarele aplicate părinţilor, aceştia declară un număr de 500 de copii cu vârsta cuprinsă între 3 şi 6 ani, din care 71% sunt cuprinşi în sistemul de învăţământ. Din cei 29% care reprezintă copiii care nu frecventează grădiniţele, 56% sunt băieţi, iar 44% fete. La nivel naţional pe anul 2009, din datele oficiale ale Ministerului Educaţiei[125], participarea copiilor între 3 şi 6 ani la sistemul de învăţământ preşcolar este de ordinul a 77% pentru băieţi şi 78% pentru fete, ceea ce reprezintă o rată de cuprindere mai ridicată decât în cazul nostru.

Motivele invocate pentru necuprinderea copiilor în sistemul de învăţământ preşcolar se referă în special la vârsta timpurie a copilului, considerându-se de cele mai multe ori că este prea devreme ca acesta să integreze învăţământul. Caseta 18 sintetizează însă o serie de idei desprinse

[124] Ministerul Educaţiei, Cercetării şi Inovării, *Raport asupra stării sistemului naţional de învăţământ*, Bucureşti, 2009, p. 58.
[125] Idem, p. 52.

din interviurile cu cadrele didactice, din care reiese o anumită tendinţă ca participarea copiilor romi la învăţământul preşcolar să crească faţă de anii precedenţi. Din păcate însă nu putem corobora această idee cu date statistice, fiind necesară măsurarea participării copiilor romi la învăţământul preşcolar pe mai mulţi ani înainte de a putea concluziona asupra acestei ipoteze.

Cum apreciaţi participarea copiilor romi la grădiniţă?
În ultimii ani pot să spun că familiile lor conştientizează nevoia de a participa copiii la grădiniţă şi chiar frecventează şi vin în număr destul de mare la grădiniţă, în deosebi grupa pregătitoare atât pentru forma aceea de laptele şi cornul, dar şi pentru că îşi dau seama că astfel se dezvoltă copilul şi reuşesc să atingă şi ei acele nivele pe care le văd în jurul lor la celelalte familii (judeţul Cluj, interviu director).

Anul ăsta [*participarea copiilor romi*] *e bună, copiii vin la grădiniţă cu absenţe din ce în ce mai puţine* (judeţul Dâmboviţa, interviu director).

Eu am în grupă şi copii romi şi e bine, vin la grădiniţă, sunt curioşi la fel ca toţi ceilalţi copii, nu se deosebesc de ceilalţi copii.

Îi motivaţi cumva pe copii să vină la grădiniţă?
Da vin, nu am avut probleme să nu vină... vin la grădiniţă... cel puţin copiii din grupa mea vin toţi.

Aţi avut copii romi înscrişi şi să nu vină la grădiniţă până acuma sau să fi venit dar mai rar?
Un băieţel am avut care anul trecut venea mai rar, dar anul acesta vine chiar zilnic.

Şi anul trecut de ce nu venea la grădiniţă?
Se zicea că nu are cine să-l aducă... anul ăsta mai are o soră care este la şcoală în clasa I şi acuma fetiţa vine la şcoală şi el vine la grădiniţă (judeţul Cluj, interviu educatoare).

Pot să spun că anul acesta am o frecvenţă destul de bună, deci nu pot să spun că absenteismul este foarte mare. Acum e o perioadă când sunt răceli, toată lumea e speriată şi stresată de gripă, dar de la începutul anului pot să spun că nu am avut probleme foarte mari, deoarece zilnic spun ne întâlnim mâine, vă aştept, să nu lipsiţi, mâine facem cutare lucru, să încerc să-i stimulez pe copii şi pe părinţi să-i aducă (judeţul Arad, interviu educatoare).

Caseta 18. Tendinţa crescătoare de participare la învăţământul preşcolar în rândul romilor

b) neşcolarizarea sau necuprinderea copiilor în sistemul de învăţământ obligatoriu

Din chestionarele aplicate copiilor rezultă un număr de 15 copii care nu sunt cuprinşi în sistemul de învăţământ obligatoriu, ceea ce reprezintă un procent de 2%. Din cei 15 copii identificaţi, cu vârsta de peste 7 ani, care nu au frecventat niciodată sistemul de învăţământ, 9 sunt fete şi 6 băieţi. Motivele invocate pentru nefrecventarea sistemului de învăţământ sunt legate majoritar de lipsa mijloacelor materiale (6 cazuri) şi de distanţa mare faţă de cea mai apropiată unitate de învăţământ (2 răspunsuri), iar în 2 cazuri este vorba de lipsa de interes a părinţilor. În fine, 4 copii au afirmat pur şi simplu că „nu au fost înscrişi", nefurnizând alte detalii, iar un copil nu a dorit să răspundă la întrebare.

În ceea ce priveşte procentul de copii necuprinşi declarat de unităţile de învăţământ, 70% din acestea raportează o rată de cuprindere de 100%. Media ratei de necuprindere, calculată ca pondere a copiilor necuprinşi în sistemul de învăţământ obligatoriu din totalul de copii (cei care nu sunt înscrişi şi cei care sunt înscrişi) este de 2,4%, valori destul de apropiate de cele obţinute din chestionarele aplicate copiilor. De reţinut este şi faptul că aproape 11% din unităţile de învăţământ nu au dispus la momentul colectării informaţiilor de date referitoare la ponderea copiilor necuprinşi în sistemul de învăţământ, ceea ce denotă un anume grad de alienare a acestor unităţi de învăţământ de mediul social în care funcţionează. Faptul că nu există astfel de date la nivelul anumitor şcoli denotă, pe de o parte, lipsa de comunicare dintre acestea, ca instituţie, şi comunităţile pe care le deservesc, şi pe de altă parte, **lipsa strategiilor planificate de atragere a copiilor necuprinşi în sistemul de învăţământ**. Atunci când problema nu este nici măcar cuantificată, neputându-i-se conştientiza amploarea, procesul de soluţionare a acesteia este încă departe.

c) părăsirea timpurie a sistemului de învăţământ

Un motiv des invocat pentru abandonul şcolar este terminarea a opt clase, ceea ce pentru mulţi copii romi reprezintă fie nivelul de studii pe care, din considerente materiale, nu-l pot depăşi (în mediul rural, de exemplu, familia nedispunând de mijloacele necesare spre a-şi trimite copiii la liceele din mediul urban), fie scopul şcolarităţii în sine. Aşa cum reiese din numeroase interviuri, unul din obiectivele formulate de copii este obţinerea carnetului de şofer, pentru care este necesară terminarea a cel puţin opt clase.

Este evident că în medii socio-economice defavorizate, forţa de muncă a tinerilor este solicitată la o vârstă mult mai timpurie decât în mediile mai favorizate, unde copiii pot urma ciclul de învăţământ superior fără a se îngriji de nevoile financiare ale familiei. În cazul comunităţilor incluse în studiul de faţă, însă, nivelul de trai scăzut este un obstacol structural în calea continuării studiilor la nivel de liceu sau în ciclul superior. Astfel, 7 din cei 8 copii de peste 14 ani care au terminat opt clase şi au abandonat şcoala, afirmă că la baza deciziei de a nu continua studiile au stat considerente de ordin material (lipsa mijloacelor necesare pentru continuarea studiilor, necesitatea de a desfăşura activităţi lucrative sau de îngrijire a fraţilor mai mici). Caseta 19 prezintă citate în sprijinul acestei idei, care confirmă de asemeni faptul că în mediul rural, problema părăsirii timpurii a sistemului de învăţământ este cauzată de factori materiali şi în cazul familiilor sărace de neromi.

Copiii noştri sunt foarte interesaţi, participă activ la procesul de educaţie, problema lor e că nu au o continuitate, nu au o finalizare, nu îşi permit să facă naveta la Zalău sau la Baie Mare şi nici nu îşi permit să stea la un cămin şi atunci când termină clasa a VIII-a, chiar dacă avem copii, educaţia lor se termină.(...) [*S*]*unt mulţi copii români care nu se duc mai departe tot din aceeaşi cauză* (judeţul Sălaj, interviu cadru didactic).

Ar trebui să se facă mult mai mult pentru ei, pentru că în mare parte sunt copii cu capacitate, sunt copii deştepţi, copii care pot să ducă mai departe destinele României, este mare păcat ca la un moment-dat lipsa banilor îi face să rămână acasă; când mă refer la lipsa banilor, în mare parte copiii de romi sunt absolvenţi a 8 clase primare, când şcoala noastră este situată la 30 de km de Craiova, să-şi poată continua un liceu este o problemă foarte mare din punct de vedere financiar. Deci cred că ar trebui făcute programe, ar trebui concepute burse de studiu, dar burse de studiu care să cuprindă absolut tot de la cazare, la deplasare, şi tot ce include costul de învăţământ; deci asta cred că… mă rog, dacă eu aş fi pe undeva în nivelul ministerului la aşa ceva m-aş gândi pentru copii. Deci încă o dată vă spun că este mare păcat, avem valori, cu foarte mare greutate am câteva fete la nivel de comunitate care şi-au terminat o facultate, dar cu costuri foarte mari şi mare efort din partea părinţilor, ori în comunitate nu toţi părinţii au posibilitatea asta (judeţul Dolj, interviu mediator şcolar).

Caseta 19. Părăsirea timpurie a sistemului de învăţământ, din cauza condiţiilor materiale

În opinia unora dintre cadrele didactice şi mediatorii şcolari intervievaţi, un alt obstacol în calea continuării studiilor în cazul copiilor romi este lipsa modelelor de succes bazate pe educaţie, în comunităţile cuprinse în studiu. Pentru a ilustra acest punct, 6 din cei 8 copii identificaţi în eşantion, care au părăsit sistemul educativ după terminarea a opt clase afirmă că modelul lor în viaţă este fie o figură sportivă sau din lumea spectacolului (fotbalist, sportiv, cântăreţ, actor), fie o persoană din familia lor. Or, succesul în lumea sportivă sau a spectacolului nu depinde de nivelul de educaţie, iar parcursul educaţional scurt al părinţilor tinde să influenţeze durata studiilor la copii.

În acest moment, având câţiva ani buni de activitate în spate, folosesc diverse modalităţi de convingere a copiilor şi a adulţilor în favoarea educaţiei. De exemplu am observat că foarte mulţi copii şi tineri îşi doresc să obţină în viitor carnetul de şofer şi le-am explicat că în acest scop este necesar să înveţe să scrie şi să citească, aşa că în timpul liber pe lângă alte activităţi îi ajut să se pregătească din legislaţia rutieră pe cei care se înscriu la o şcoală de şoferi. De asemenea le spun că "vedeţi, eu sunt bătrân şi aşa bătrân m-am apucat să învăţ carte".
(...)
Cel mai important factor de convingere este exemplul bun oferit de cineva. Dacă membrii comunităţii văd că cineva a învăţat şi ajunge să trăiască mai bine şi mai uşor din această cauză atunci există tendinţa ca ceilalţi să îi urmeze exemplul (...). Consider că pentru a schimba mentalitatea care există aici de generaţii (că educaţia nu contează şi nu ne dă de mâncare), trebuie să treacă ani buni şi mai ales, cei care reuşesc să termine o şcoală ar trebui să aibă şi un loc de muncă asigurat, adică să trăiască mai bine, ca ceilalţi să îi urmeze exemplul. În cazul în care cineva merge la şcoală şi învaţă silitor şi conştiincios, iar în final ajunge tot acolo unde este unul care nu a mers la şcoală şi nu a învăţat, comunitatea îşi va bate joc de primul (judeţul Covasna, interviu mediator şcolar).

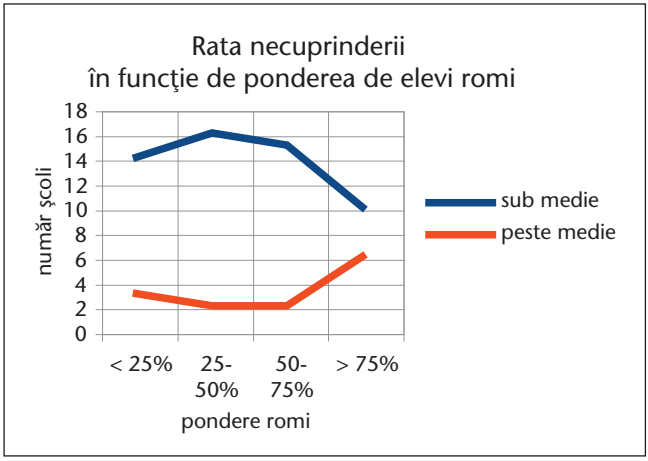
Caseta 20. Modalităţi de motivare a copiilor pentru continuarea studiilor

Citatul de mai sus atinge un punct nevralgic: ideea că sistemul de învăţământ din România nu oferă suficiente perspective de integrare pe piaţa muncii, iar pe de altă parte, salariile scăzute la care au acces grupurile dezavantajate fac ca integrarea pe piaţa muncii să nu ofere întotdeauna garanţia unui trai mai bun. Astfel, valoarea pe care educaţia o reprezintă pentru mediile defavorizate scade, din cauza unui proces de analiză raţională cost-beneficiu. Costurile colaterale ridicate, investiţia familiei necesară pentru prelungirea duratei studiilor, şi totodată lipsa garanţiei că acestea vor putea

fi amorsate în viitorul apropiat, conduc la ideea că educaţia nu justifică investiţia pe care o solicită. Iar în cazul grupurilor defavorizate socio-economic, efortul de a menţine copiii în învăţământ pe o durată prelungită este considerabil mai ridicat decât în cazul altor segmente ale societăţii, tocmai din cauză că forţa de muncă a tuturor membrilor familiei este necesară pentru menţinerea unui nivel minim de subzistenţă.

Este de la sine înţeles că dimensiunea problemei depăşeşte posibilităţile de a fi soluţionată în viitorul apropiat. Ceea ce este însă crucial, este ca reforma educaţiei să coreleze sistemul învăţământului cu domeniul economic, pentru o mai bună adaptare la cerinţele actuale ale pieţei muncii, şi pentru a le asigura şi celor din grupuri defavorizate „*o educaţie care să îi ajute să obţină locuri de muncă*"[126].

Cum corelează rata necuprinderii cu ponderea de elevi romi înscrişi într-o şcoală? Amintim că din datele raportate de şcoli, media ratei necuprinderii în comunităţile incluse în studiu este de 2,4%. Este cert că numărul şcolilor care raportează o rată a necuprinderii sub medie rămâne superior numărului de cazuri în care rata necuprinderii se situează la valori peste media calculată în cercetarea de faţă; acestea din urmă reprezintă 19% din totalul şcolilor care au furnizat date referitoare la rata de necuprindere. Totuşi, după cum reiese din Graficul 23, există din nou tendinţa ca odată cu creşterea ponderii elevilor romi din şcoli să crească şi numărul de şcoli cu o rată de necuprindere situată peste media calculată în studiul nostru.



Graficul 23. Rata necuprinderii în funcţie de ponderea de elevi romi

[126] Interviu mediator şcolar, judeţul Covasna.

Testele statistice nu confirmă variaţia ratei de necuprindere în funcţie de ponderea de elevi romi, însă amintim că multe şcoli nu au deţinut date referitoare la rata de necuprindere, ceea ce poate influenţa validitatea testelor.

În ceea ce priveşte lipsa de corelaţie statistic semnificativă a ratei de necuprindere cu ponderea de elevi romi, acest lucru confirmă faptul că acest fenomen exterior procesului educaţional în sine (este vorba de copii care nu au fost niciodată cuprinşi în sistemul de învăţământ) nu este influenţat în mod direct de ceea ce se întâmplă în şcoală, contrar fenomenului de abandon şcolar. Aceasta **vine în sprijinul teoriilor conform cărora abandonul şcolar este cauzat în principal de calitatea procesului educativ din şcoli. Cu alte cuvinte, sistemul de învăţământ este cel care poartă cea mai mare parte din responsabilitatea pentru reuşita şcolară a elevilor**.

Pe de altă parte, infirmarea aşteptărilor ca în şcolile care deservesc comunităţi cu pondere ridicată de romi să existe şi o rată a necuprinderii mai semnificativă decât în şcoli cu pondere mai mică de romi confirmă faptul că este probabil ca necuprinderea în rândul romilor să fie totuşi un fenomen marginal (pentru a reaminti cifrele, este vorba de o rată medie de necuprindere de 2,4% calculată pe baza datelor furnizate de 68 de şcoli, iar din chestionarele aplicate copiilor rata de necuprindere se cifrează la 2%).

Secţiunile precedente au confirmat în mare măsură ipoteza că există un deficit de calitate semnificativ mai mare în şcolile frecventate majoritar de elevi romi. Cifrele abandonului şcolar şi ale ratei de nepromovare arată **tendinţa de adâncire a deficitului calitativ în şcolile cu pondere ridicată de elevi romi, ceea ce se poate susţine inclusiv din punct de vedere statistic**. Dimensiunile în care se înregistrează deficitul de calitate în procesul educativ au tendinţa de a se întrepătrunde şi de a se influenţa reciproc. Şcolile slab dotate din punct de vedere material sunt mai puţin atractive pentru cadre didactice bine calificate, iar dacă *inputul* educaţional al cadrelor didactice şi al dotărilor materiale este insuficient, fenomenele de *output* – abandonul şcolar, nepromovarea, vor lua amploare. La rândul său, acest proces va micşora şi mai mult atractivitatea acestor şcoli, unde cu greu „*se poate face performanţă*".

Din interviurile cu cadrele didactice, reiese că şi în rândul acestora există ideea de „şcoli ale ţiganilor", identificate cu un grad scăzut de calitate, atât a dotărilor materiale, cât şi a actului educativ prestat de cadre. Caseta 21 prezintă câteva citate în acest sens.

(...) [*N*]*oi avem şcoala S., şcoală care prin tradiţie era doar a elevilor romi, numită* ***şcoala ţiganilor****, iar învăţătorii de acolo nu erau primiţi să predea aici, considerând şi ei la rândul lor că nu oferă o educaţie de calitate pentru toţi copiii, deci era discriminare atât în rândul învăţătorilor între ei şi pentru copii* (judeţul Suceava, interviu director).

Am impresia că se face o oarecare segregare faţă de acestă instituţie în comparaţie cu altele, în ceea ce priveşte starea grădiniţei. (judeţul Arad, interviu cadru didactic).

Caseta 21. „Şcoala ţiganilor"

Caseta 22 reia pe scurt concluziile celei de-a doua părţi a capitolului, înainte de a trece la analiza calitativă a fenomenului de discriminare în şcolile frecventate de elevii romi.

1. Există tendinţa ca rata abandonului şcolar să crească în şcolile cu pondere ridicată de romi, însă problemele de definire a abandonului şcolar invalidează testele statistice; conform datelor raportate de şcoli, rata abandonului în rândul copiilor romi este de 6,7%, însă datele din chestionarele aplicate copiilor indică ***o rată a abandonului şcolar de 9%***;
2. Principalii determinanţi ai abandonului şcolar sunt ***lipsurile materiale*** (44%), obţinerea de rezultate slabe la învăţătură (16%), şi doar **în mică măsură** lipsa de interes a părinţilor romi faţă de educaţia copiilor (9%) sau fenomenul de căsătorie timpurie (4% din chestionarele aplicate părinţilor);
3. În marea lor majoritate, **şcolile nu au strategii coerente şi eficiente de prevenire a abandonului şcolar** şi acţionează când este deja prea târziu, sau prin mijloace nepotrivite;
4. Putem afirma, cu o probabilitate de peste 95%, că rata de nepromovare (repetenţia) este influenţată de ponderea de elevi romi din şcoală;
5. **76% din elevii nepromovaţi în 2008-2009 sunt copii romi**;
6. Rata brută de cuprindere se situează în rândul şcolilor noastre la 97,6%;
7. Corelaţia dintre fenomene precum abandonul şcolar şi nepromovarea cu ponderea de elevi romi din şcoli **confirmă că *output*-urile procesului educativ suferă din pricina deficitului de calitate a input-urilor** analizate în prima parte a capitolului.

Caseta 22. Concluzii ale secţiunii referitoare la fenomenele de output al procesului educativ

Pentru a întregi tabloul mediului şcolar frecventat de copiii romi, vom aborda în ultima parte a capitolului aspecte predominant calitative, legate de amploarea discriminării în şcolile cu o pondere importantă de romi, precum şi de fenomenul de segregare şi de procese de desegregare (reuşite sau nu).

3.3. Discriminarea în şcolile frecventate de elevi romi

În această ultimă secţiune a capitolului, vom analiza din punct de vedere calitativ aspectele legate de fenomenul de discriminare la adresa copiilor romi. Vom acorda de asemenea o atenţie sporită unui tip de discriminare deosebit de grav, şi anume segregarea copiilor în şcoli sau clase „de romi".

3.3.1. Discriminarea

Din interviurile cu cadrele didactice şi cu directorii unităţilor de învăţământ din studiul de faţă rezultă **persistenţa anumitor percepţii şi atitudini profund discriminatorii faţă de copiii romi.**

Astfel, la întrebarea „*Aţi remarcat diferenţe între copiii romi şi cei neromi?*", am identificat o serie de răspunsuri care denotă o percepţie discriminatorie la adresa romilor.

Până şi cadrele didactice care doresc să-i scoată în evidenţă în mod pozitiv pe unii din elevii romi dau dovadă de persistenţa stereotipurilor referitoare la romi. Mecanismul de discriminare iese în evidenţă atunci când se face separarea dintre exemplele pozitive – considerate ca fiind excepţii, şi restul grupului etnic, căruia în continuare i se atribuie caracteristici negative. Din acest mecanism de scoatere în evidenţă a copiilor romi „curaţi" şi „îngrijiţi" reiese că aşteptările în cazul acestora sunt depăşite, iar cadrul de referinţă rămâne o imagine stereotipică negativă prezentă în mentalul colectiv:

> *La clasa pe care o conduc am un singur copil rom, deci eu fac referire la clasa mea. Un copil foarte bun, un copil activ, dinamic, interesat, nu lipseşte, învaţă, îşi face temele... şi vă spun, dacă pigmentul nu ar fi puţin închis nimeni nu ar şti că este rom, foarte curată, îngrijită... cărţi, caiete, deci nu am ce să spun...* (judeţul Dâmboviţa, interviu cadru didactic).
>
> *Nu pot să zic că sunt diferenţe, pentru că nu îţi dai seama dintr-o privire, uitându-te în sala de grupă care sunt din familii rome, referitor la imagine, pentru că imaginea le este foarte bună, îmbrăcaţi frumos, curaţi, vorbesc româneşte (...)* (judeţul Cluj, interviu cadru didactic).

Caseta 23. „Excepţiile întăresc regula" stereotipurilor negative

La alte cadre didactice, evidenţierea negativă a romilor este clară, părerile lor tinzând să le confirme propriile stereotipuri:

> *Da, am sesizat diferenţe. Mă refer la faptul că nu au capacitate de concentrare îndelungată, nu au respect faţă de regulile de convieţuire în cadrul clasei sau al şcolii. Sunt şi elevi neromi care au aceste probleme, dar numărul elevilor romi este net superior în această privinţă. Adică dintr-o clasă de elevi, din zece elevi cu probleme de comportament despre care am vorbit, nouă sunt romi* (judeţul Maramureş, interviu cadru didactic)[127].
>
> *Da, sunt diferenţe. Pentru că în clasă am şi copii neromi se observă diferenţe în a fi ordonaţi, diferenţe în a-şi organiza materialul de învăţare, în a-şi structura logic, adică au o structură logică şi diferenţe de exprimare în vocabular* (judeţul Arad, interviu cadru didactic).
>
> *La nivelul de cultură şi educaţie , dar şi ca intelect într-o oarecare măsură* (judeţul Maramureş, interviu cadru didactic).
>
> *Indolenţi, indisciplinaţi, cu o igienă precară* (judeţul Argeş, interviu cadru didactic).

Caseta 24. Percepţii discriminatorii la adresa copiilor romi

Interesantă este şi proiecţia cadrelor didactice pentru copiii romi. O proiecţie pesimistă denotă în acelaşi timp şi aşteptări scăzute, care vor fi aplicate şi în clasă. După cum arată şi numeroase studii anterioare[128], aşteptările scăzute sunt de natură să determine menţinerea nivelului de educaţie la un nivel scăzut şi vor împiedica progresul intelectual al copiilor. În marea majoritate a interviurilor există însă concepţia că reuşita de mai târziu a copiilor depinde în totalitate de parcursul lor şcolar. Caseta 25 prezintă câteva din răspunsurile întrunite la întrebarea „*Cum îi vedeţi pe aceşti copii peste 20 de ani?*".

[127] Acelaşi cadru didactic afirmă, mai târziu, că *„elevii romi sunt tot elevi ca oricare alţii"*, ceea ce denotă că la nivel discursiv, principiul de non-discriminare este prezent. Totuşi, acest lucru nu înseamnă încă renunţarea la stereotipurile negative, şi nici aplicarea în practică a principiului de non-discriminare. Dincolo de discursul de „corectitudine politică" se ascund încă, de multe ori, practici de segregare şi de discriminare.

[128] Acest lucru este discutat mai pe larg în capitolul 1.

S-ar putea să se schimbe şi mentalitatea lor şi de ce cred eu că s-ar putea schimba mentalitatea în rândul romilor, pentru că, cu mulţi ani în urmă când în primii s-a încercat primele şcolarizări ale romilor ne spuneau aşa: nu ne mai necăjiţi pentru că noi încă nu am ajuns la concluzia (şi n-am să-l uit pe ţiganul respectiv) că trebuie noi să umblăm la şcoală să învăţăm carte, că noi o să fim documentaţi că avem nevoie, vom trimite copiii fără să ne rugaţi. Deci momentul respectiv a ajuns. Sper că în anii următori vor ajunge şi la concluzia că şi copiii lor trebuie să urmeze cursurile mai departe (judeţul Suceava, interviu cadru didactic).

Copiii vor evolua în funcţie de educaţia primită de la părinţi şi în funcţie de participarea lor la educaţia primită în şcoală, precum şi de interesul lor de a fi educaţi, unii vor fi interesaţi să-şi intemeieze propriile familii, alţi vor fi absolvenţi de liceu (judeţul Sălaj, interviu cadru didactic).

În mod sigur pe cei care vor avea un nivel de educaţie mai înalt decât părinţii lor, în mod sigur vor avea o situaţie mai bună decât părinţii lor. Asta este o teorie a noastră care s-a tot confirmat de-a lungul timpului. Cu cât copiii vor avea un nivel de educaţie mai înalt cu atât vor avea o situaţie mai bună decât părinţii lor. Este şi un scop al nostru să depăşească în educaţie pe părinţii lor. Şi în mod sigur că dacă într-adevăr vor depăşi ca nivel educativ părinţii, vor depăşi şi ca situaţie materială părinţii peste 20 de ani (judeţul Galaţi, interviu cadru didactic).

Fără prea mari schimbări, fără perspectivă, dacă se merge în ritmul acesta (judeţul Iaşi, interviu cadru didactic).

Tot aşa, fără viitor, fără loc de muncă, cu mulţi copii (judeţul Argeş, interviu cadru didactic).

La fel ca părinţii lor acum: fără nici un venit, fără educaţie (judeţul Argeş, interviu cadru didactic).

Tineri fără loc de muncă sau plecaţi în străinătate (judeţul Argeş, interviu cadru didactic).

Caseta 25. Proiecţii de viitor ale cadrelor didactice pentru copiii romi

Din percepţiile cu caracter discriminatoriu relevate la începutul acestei secţiuni reiese tendinţa de a culpabiliza elevii romi pentru nereuşita lor în domeniul şcolar („*nu se pot concentra*", „*nu respectă regulile*"…). **Această atitudine reprezintă un impas semnificativ pentru procesul educaţional: cadre didactice care pun eşecul pe seama elevilor riscă să nu întrevadă necesitatea de a-şi modifica propriile metodele de predare, abordarea**

pedagogică sau atitudinea faţă de elevi. Responsabilitatea cade astfel exclusiv pe umerii elevilor şi ai familiilor acestora. Atâta timp cât sursa problemelor rămâne în exterior, nu există nicio motivaţie de a schimba ceva la propria persoană, de a pune sub semnul întrebării corectitudinea propriei atitudini sau eficacitatea propriei abordări. Ca şi în cazul abandonului şcolar, se observă evitarea responsabilităţii de către cadrele didactice şi pasarea acesteia către elevi şi către părinţii lor. **Această pasare de responsabilitate este strâns legată de stereotipul relevat mai devreme, conform căruia „părinţii romi nu vor să-şi trimită copiii la şcoală"**. Acesta din urmă este o scuză comodă, care scuteşte cadrele didactice (ca de altfel şi restul societăţii) de a-şi revizui propriile atitudini.

Conştientizarea cadrelor didactice privind amploarea discriminării la care sunt supuşi copiii romi, precum şi deprinderea de acţiuni de combatere a stereotipurilor negative la adresa romilor, se pot realiza, cel puţin parţial, prin cursuri de educaţie incluzivă şi de comunicare interculturală, şi prin intervenţii în profunzime şi de lungă durată în vederea schimbării mentalităţii. Este necesară înţelegerea realităţilor sociale şi culturale proprii romilor, şi dezvoltarea sentimentului de respect faţă de aceştia. Dealtfel, unele cadre didactice conştientizează lipsurile proprii în domeniul comunicării şi înţelegerii interculturale, aşa cum reiese şi din citatele din caseta 26.

La ce fel de cursuri aţi dori să participaţi pe viitor?
Păi, poate acum lucrând în această unitate unde avem şi copii romi se tot vorbeşte de educaţie incluzivă, să-i ajutăm şi pe copiii romi să se integreze în mediul de învăţământ, să... nu ştiu... poate pe această latură (judeţul Arad, interviu cadru didactic).

Cred că aş dori ceva în legătură cu mediatorii şcolari sau cum atragem comunitatea ca să colaborăm mai bine cu părinţii de etnie romă (judeţul Arad, interviu cadru didactic).

De diferite metode de lucru în grădiniţă, având în vedere că ponderea grădiniţei este de 95% copii romi, copii care vin cu foarte puţin bagaj de cunoştinţe şi însuşiri de acasă, şi poate că ar trebui puţin alte metode de a apropia copilul de grădiniţă şi şcoală (judeţul Cluj, interviu cadru didactic).

Pentru romi ar trebui să fim învăţaţi să lucrăm mai mult cu ei, să adaptam mai bine materia în special la matematică, aş vrea să ştiu cam ce am putea noi să le prezentăm ca să îi atragem (judeţul Suceava, interviu cadru didactic).

Ce ştiţi despre educaţia incluzivă?
Despre educaţia incluzivă nu pot să spun că ştiu prea multe, dar sigur că am dori să facem ceea ce le place lor ca să fie interesaţi să vină, să-i atragem (...) (judeţul Arad, interviu cadru didactic).

Sinceră să fiu nu prea multe. În legătură cu educaţia incluzivă aş fi vrut să particip la un program de formare dacă ar fi fost sau ar fi de acum înainte (judeţul Arad, interviu cadru didactic).

Nu ştiu mare lucru dar presupun că elevii cu handicap ar trebui să urmeze şcoli speciale (judeţul Argeş, interviu cadru didactic).

Caseta 26. Nevoia de formare în domeniul educaţiei incluzive

Răspunsurile de mai sus denotă o înţelegere superficială a conceptului de educaţie incluzivă[129], şi necesitatea de a asigura acest tip de cursuri în mod sistematic în instituţiile de învăţământ din România.

În continuare, vom aborda segregarea şcolară, considerată o formă gravă de discriminare a elevilor romi.

3.3.2. Segregarea şi obstacolele desegregării

Recent, Ministerul Educaţiei, Cercetării, Tineretului şi Sportului a publicat o nouă notificare privind prevenirea segregării elevilor romi în şcolile frecventate preponderent de aceştia[130]. Această notificare confirmă şi întăreşte punctele afirmate în reglementările anterioare ale Ministerului, şi anume Notificarea nr. 29 323 din 20.04.2004 privind interzicerea segregării romilor, şi Ordinul nr. 1540 din 19.07.2007 privind interzicerea segregării şcolare a copiilor romi şi aprobarea metodologiei pentru prevenirea şi eliminarea segregării şcolare a copiilor romi[131]. Notificarea menţionează astfel „*unele tendinţe de segregare a copiilor romi de ceilalţi copii*", evidenţiază conflictul dintre această stare de fapt şi reglementări interne şi externe în domeniul egalităţii de şanse şi al drepturilor omului şi copilului, şi necesitatea de a întreprinde acţiuni concrete în vederea prevenirii segregării.

[129] Este cert că s-a pornit, în definirea acestui concept, de la elevii cu cerinţe educaţionale speciale (CES), însă destul de repede, conceptul s-a extins la grupurile dezavantajate, precum copiii proveniţi din medii defavorizate sau membrii minorităţilor etnice.

[130] Este vorba de *Notificarea nr. 28 463 din 3 martie 2010, privind prevenirea şi eliminarea segregării preşcolarilor şi elevilor romi în sistemul şcolar, unele măsuri de menţinere a studiului în limbile minorităţilor / a studierii orelor de limbi materne în sistemul educaţional din România*, disponibil la http://www.edu.ro/index.php/legaldocs/13466, accesat în martie 2010.

[131] Ambele documente sunt disponibile pe adresa www.edu.ro.

Necesitatea de a reveni cu o nouă notificare, la şase ani după iniţierea demersurilor în vederea eliminării segregării copiilor romi în învăţământ, denotă cât de profunde sunt problemele sistemului de învăţământ în ceea ce priveşte rădăcinile segregării, şi cât de mult trebuie încă întreprins pentru a se ajunge la o desegregare totală, ireversibilă, dar şi eficace.

Pentru a schiţa mai întâi amploarea fenomenului segregării, vom prezenta în cele ce urmează câteva statistici evidenţiate de datele noastre. Pentru a surprinde fenomenul de segregare fără a declanşa tendinţa de cosmetizare a răspunsurilor şi de disimulare a realităţii, am măsurat amploarea segregării printr-un indicator compozit, care ia în considerare distanţa faţă de comunitatea de romi cea mai apropiată, procentul de elevi romi din şcoală şi numărul de clase cu peste 50% elevi romi. Astfel, ies în evidenţă situaţiile în care procentul elevilor romi dintr-o clasă este disproporţionat faţă de ponderea romilor din totalul elevilor. Aceasta este în fapt şi definiţia operaţională a fenomenului de segregare aplicată de metodologia Ordinului nr. 1540 din 19.07.2007[132]. Includerea distanţei faţă de cea mai apropiată comunitate de romi a permis diferenţierea între şcolile segregate rezidenţial şi cele segregate pe criteriul exclusiv etnic.

Amploarea segregării rezidenţiale a fost calculată luând în considerare distanţa faţă de comunitate sub 1 km, şi o pondere a elevilor romi peste 50%. În cazul segregării nerezidenţiale, am calculat numărul de cazuri care îndeplineau simultan condiţiile: pondere de elevi romi *sub* 50%, existenţa unor clase cu *peste* 50% romi şi distanţa faţă de cea mai apropiată comunitate de romi > 1 km. Există însă riscul ca şi în cazul unităţilor de învăţământ cu peste 50% romi să existe clase unde proporţia de elevi romi este superioară raportului numeric de elevi romi din totalul de elevi, însă aceste cazuri sunt mai greu de identificat. Aceste considerente conduc la concluzia că **este posibil ca numărul de şcoli unde este prezent fenomenul segregării nerezidenţiale de tip etnic să fie superior celui calculat de noi.**

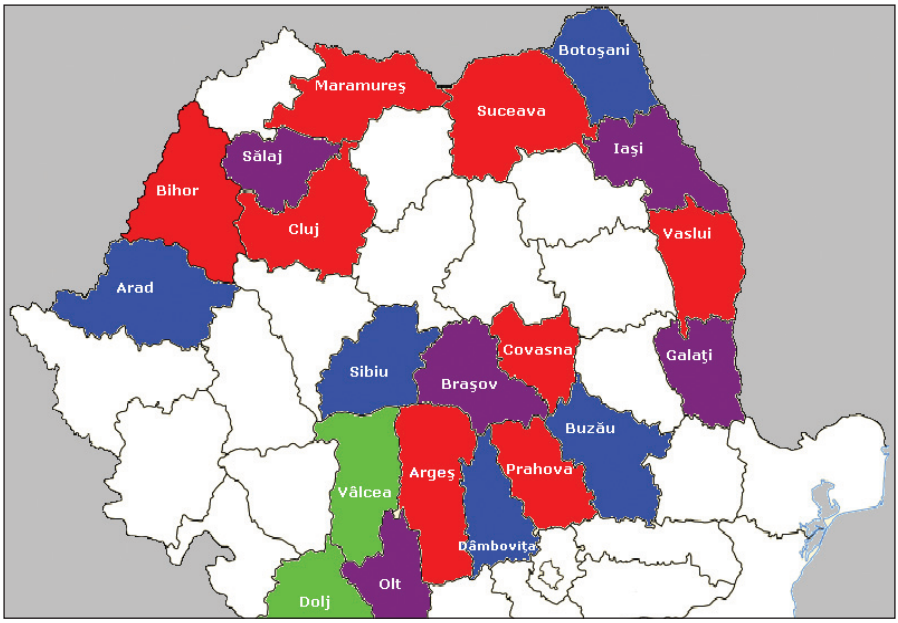
Astfel, din cele 100 de unităţi de învăţământ incluse în studiu, am regăsit fenomenul de segregare rezidenţială în 16 cazuri şi segregare nerezidenţială în 15 cazuri, ceea ce reprezintă 31% din unităţile de învăţământ analizate. Tabelul 8 prezintă distribuţia acestora în funcţie de tipul de segregare, mediul şi tipul unităţii de învăţământ.

[132] *Anexa la OMECT nr. 1540/19.07.2007 privind interzicerea segregării şcolare a copiilor romi şi aprobarea metodologiei pentru prevenirea şi eliminarea segregării şcolare a copiilor romi*, art. 2, p. 1-2.

Grădiniţe REZIDENŢIAL		Grădiniţe NEREZIDENŢIAL		Şcoli REZIDENŢIAL		Şcoli NEREZIDENŢIAL	
Urban	Rural	Urban	Rural	Urban	Rural	Urban	Rural
3	2	0	0	2	9	4	11
5		0		11		15	
5				26			
Total: 31 de unităţi de învăţământ segregate rezidenţial sau nerezidenţial							

Tabel 8. Unităţi de învăţământ segregate, în funcţie de tipul unităţii, tipul segregării şi mediu

Harta 2 prezintă judeţele unde este prezent fenomenul de segregare a copiilor romi în cel puţin una din unităţile de învăţământ cuprinse în studiul de faţă.



Harta 2. Segregarea şcolară a copiilor romi

Legenda:

Segregare rezidenţială

Segregare nerezidenţială

Segregare de ambele tipuri

Nu am identificat segregare **în şcolile cuprinse în studiu**

Din nou, ne menţinem rezerva că este posibil ca fenomenul de segregare să poată fi identificat şi în judeţele Vâlcea şi Dolj, însă datele noastre nu permit cu certitudine identificarea tuturor cazurilor. În judeţul Dolj, de pildă, datele statistice nu indică segregare, însă din interviurile cu cadrele didactice reiese cel puţin un caz unde am identificat tentative de a disimula segregarea (vezi Caseta 28).

Din punct de vedere calitativ, din interviurile cu directorii şi cadrele didactice reies câteva aspecte referitoare la segregare care trebuie punctate.

În primul rând, apare faptul că însăşi definiţia termenului de „segregare" nu este întotdeauna cunoscută. De cele mai multe ori, se confundă cu „discriminarea", nefiind conştientizat conceptul de separare fizică şi spaţială a unora din copii în funcţie de anumite caracteristici personale (etnia, performanţa şcolară, starea materială). Caseta 27 arată câteva exemple în acest sens, obţinute la întrebările „*Consideraţi că există segregare în această instituţie? Dacă da: în urma ordinului MECI nr. 1540 din 2007, ce măsuri concrete aţi aplicat în vederea desegregării? Cu ce rezultate?*".

Cred că este un pic dificil de a elimina în totalitate această idee de segregare, deoarece se pleacă oarecum de la anumite prejudecăţi dar aş putea chiar să dau exemple de copii care s-au remarcat în mod deosebit, copii din rândul populaţiei rome, care sunt primii în clasă şi care sunt extraordinar de deştepţi şi implicaţi şi cred că încet încet se va ajunge la o cât mai bună accep,... nu neapărat acceptare ci incluziune a lor. (...) [*A*]*u început să se integreze pentru că, doresc să subliniez, că şi ei la rândul lor au o altă atitudine, adică sunt foarte deschişi, îşi doresc să înveţe, să vină la şcoală, privesc altfel lucrurile, deci cred că această problemă a segregării trebuie privită din ambele direcţii, atât din punctul de vedere al copiilor de naţionalitate română şi etnie... nu ştiu... cât şi din partea celor de etnie romă. (...) Cred că e un pic prea... prea strict cuvântul, adică întrebarea există sau nu, răspunsul da sau nu, nu este deajuns, repet ceea ce spuneam, e o problemă de adaptare, care necesită o anumită atitudine pozitivă atât din partea copiilor care au nevoie de incluziune cât şi din partea celorlalţi, este un... sunt doi poli care trebuie să se adapteze practic* (judeţul Cluj, interviu cadru didactic).

Planul de segregare [*sic*] *s-a făcut, avem opţionale… tradiţii şi obiceiuri în care unii şi alţii aflăm despre obiceiurile altora, tocmai ca să nu mai discriminăm* (judeţul Braşov, interviu cadru didactic).

Consider că nu există [*segregare*] *şi cred că noi suntem deschişi atât românii către romi cât şi romii către români* (judeţul Dâmboviţa, interviu cadru didactic).

Da, cunoaştem acest ordin[133] *şi măsurile care au fost luate, după cum am amintit şi la primul punct organizăm activităţi extraşcolare de tipul desene pe asfalt sau serbări sau excursii, vizite, drumeţii* (judeţul Arad, interviu cadru didactic).

Nu, toţi elevii sunt implicaţi în mod activ în toate activităţile şcolare (judeţul Olt, interviu cadru didactic).

Din punctul meu de vedere consider că nu există, şi dacă există, există într-o foarte mică măsură!

Şi anume?
Anume comportamentul copiilor unii faţă de alţii, încercăm pe cât posibil să prevenim acest comportament, stând de vorbă, fiind foarte apropiaţi de copii, discutând ca de la un frate mai mare la un frăţior mai mic, învăţându-l ce ar fi bine de făcut în anumite situaţii de conflict rasial (judeţul Prahova, interviu cadru didactic).

Nu. Toţi copiii sunt integraţi în activităţi comune (judeţul Sălaj, interviu cadru didactic)[134].

Caseta 27. Nu se cunoaşte întotdeauna definiţia termenului de „segregare"

În spatele unora din afirmaţiile cadrelor didactice care susţin că în instituţia lor nu există segregare, se află uneori tentative de a disimula realitatea, fie din dorinţa de a prezenta lucrurile într-o lumină favorabilă, fie din teama de a se expune la repercusiuni, în cazul în care ar „divulga" adevărul referitor la segregare. Caseta 28 redă un citat în spatele căruia se ascunde o realitate mai puţin dezirabilă.ă

Consideraţi că există segregare în instituţia dumneavoastră?
Consider, aşa cum am mai zis, că îi respectăm şi îi educăm pe toţi la fel, deci nu facem diferenţe între ei şi pentru noi, sunt elevii noştri, cu bune şi cu rele.

NB: la o întrebare precedentă, aceeaşi persoană afirma:
Datorită faptului că la noi în şcoală există un efectiv destul de mare de copii aparţinând etniei rome s-au ţinut diferite cursuri către diriginţii claselor la care există astfel de copii într-un număr puţin mai mare decât la celelalte clase, în cadrul comisiei diriginţilor s-au ţinut aceste cursuri referitoare la intoleranţă,

[133] Ordinul 1540/2007 privind interzicerea segregării.
[134] În cadrul activităţilor de monitorizare a colectării de date, echipa de cercetători s-a deplasat în această şcoală, unde marea majoritate a elevilor sunt de etnie romă. Totuşi, cadrele didactice nu au menţionat în interviuri faptul că această şcoală se află în situaţia clară de segregare rezidenţială.

la rasism, la discriminare, s-a folosit videoproiectorul, s-au făcut power-pointuri, deci au avut loc doar în cadrul comisiei (judeţul Dolj, interviu director).

Caseta 28. Încercări de a disimula existenţa segregării

Studiul de impact al programelor PHARE „Acces la educaţie pentru grupuri dezavantajate", publicat de Ministerul Educaţiei, Cercetării şi Inovării în 2009 evidenţiază faptul că în judeţele care au beneficiat de componenta de desegregare a programului PHARE există o tendinţă mai marcată decât în celelalte judeţe ca segregarea să fie recunoscută de către instituţiile de învăţământ[135]. Din rezultatele cercetării noastre se desprinde însă tocmai efectul invers: unele şcoli pilot PHARE par a-şi fi însuşit la nivel discursiv vocabularul noilor norme referitoare la segregare, ceea ce a condus la apariţia unui fenomen de tip „corectitudine politică". În urma internalizării ideii că „segregarea este negativă", **s-a ivit mai degrabă o tendinţă de a cosmetiza realitatea**, de a o prezenta sub o lumină favorabilă, şi de a nega existenţa fenomenului de segregare chiar şi atunci când acesta este vizibil, cum este şi cazul pe care-l vom prezenta succint în cele ce urmează.

În cadrul unei vizite de monitorizare a colectării de date în judeţul Maramureş, într-o şcoală unde cadrul didactic intervievat afirmase că „*nu există segregare*", un alt cadru didactic[136] ne-a relatat că există clase „de romi", unde nu numai că nivelul performanţelor şcolare şi al aşteptărilor cadrelor didactice este vizibil mai scăzut decât la alte clase, dar şi starea materială a echipamentelor este mai precară. În cadrul proiectului PHARE „Acces la educaţie pentru grupuri dezavantajate", şcoala a obţinut înnoirea unei părţi din mobilier, care a fost concentrată însă în clasele „de români". În urma aceluiaşi proiect PHARE, s-a întocmit un plan de desegregare, însă singura măsură întreprinsă a fost faptul că „*s-au transferat câţiva copii romi la celelalte clase*". Mai mult decât atât, ni s-a comunicat că „*directorul (...) zice să nu se facă desegregare, că ne pleacă copiii români*".

Afirmaţiile cadrului didactic au fost confirmate şi de către copiii de etnie romă pe care i-am intervievat, concentraţi într-o clasă „de romi", cu mobilier vizibil mai învechit şi mai degradat decât în alte clase unde ponderea de elevi romi este mai redusă. Copiii (de clasa a VI-a) resimţeau efectele segregării, conştientizând faptul că erau separaţi de români şi internalizând această

[135] Ministerul Educaţiei, Cercetării şi Inovării, *Programele PHARE „Acces la educaţie pentru grupurile dezavantajate". Studiu de impact,* Bucureşti, 2009, p. 105.

[136] Pentru a proteja identitatea acestuia, am preferat să nu divulgăm numele şcolii sau al cadrului didactic.

segregare („*nici n-am vrea să fim într-o clasă de români, nu vrem să avem de-a face cu ei*").

Prin menţinerea acestei stări de fapt se periclitează comunicarea dintre grupuri etnice: prăpastia dintre acestea riscă să se adâncească, iar în timp pot apărea situaţii generatoare de conflicte interetnice. Subliniem prin acest exemplu efectele extrem de dăunătoare ale segregării şi pericolul pe care aceasta îl constituie în cadrul socializării unei întregi generaţii. Pentru aceşti copii, segregarea şi lipsa de dialog intercultural riscă să reprezinte o stare de normalitate, profund incompatibilă însă cu principiile societăţii deschise şi multiculturale către care se aspiră tot mai mult în Uniunea Europeană şi la care, cel puţin discursiv, a aderat şi România[137].

Mai departe, am dorit să aflăm de la cadrele didactice intervievate cum s-a elaborat şi pus în practică planul de desegregare sau de prevenire a desegregării[138] la nivelul fiecărei şcoli. În primul rând, s-a desprins aceeaşi idee de necunoaştere a acestui plan, a rolului acestuia, precum şi a necesităţii de a fi elaborat, după cum prevede articolul 6 din Anexa nr. 1 la OMECT nr. 1540 din 2007 privind interzicerea segregării[139]. Caseta 29 prezintă unele răspunsuri edificatoare în acest sens.

[137] De fapt, consecinţele negative ale segregării au fost recunoscute la nivelul Ministerului Educaţiei şi expuse în articolul 3 al Anexei nr. 1 la Ordinul 1540 din 2007 referitor la interzicerea segregării. Astfel, acesta stipulează că:

„Segregarea are consecinţe educaţionale şi sociale negative, cum ar fi:

a) dificultăţi în a atrage elevii în sistemul de educaţie / grad ridicat de neşcolarizare;
b) incapacitatea de a menţine elevii în sistemul de educaţie / grad ridicat de abandon şcolar;
c) incapacitatea de a atrage şi a menţine profesorii calificaţi în şcolile respective, fapt care afectează calitatea educaţiei;
d) incapacitatea de a pregăti elevii la standarde necesare pentru trecerea la forme superioare de şcolarizare;
e) menţinerea prejudecăţilor şi stereotipurilor, deopotrivă la nivelul populaţiei majoritare şi al celei de romi;
f) contribuţia la formarea unor reprezentări negative privind capacitatea şcolii de a genera progres social."

(Am adăuga la acest din urmă punct că nu este vorba doar de contribuţia la formarea unei percepţii negative asupra capacităţii şcolii ca instituţie socială, ci chiar de însăşi capacitatea acesteia de a genera progresul social, deoarece în aceste situaţii şcoala nu îşi îndeplineşte rolul formator.)

[138] OMECT nr. 1540/2007 prevede doar elaborarea unui plan de desegregare, însă, conştienţi că fenomenul de segregare riscă să se reproducă, an de an, odată cu formarea noilor clase I şi V, am cerut şi detalii legate de acţiunile concrete ale şcolii pentru prevenirea formării de clase segregate la începutul anului şcolar.

[139] *Anexa la OMECT nr. 1540/19.07.2007 privind interzicerea segregării şcolare a copiilor romi şi aprobarea metodologiei pentru prevenirea şi eliminarea segregării şcolare a copiilor romi,* art. 6, p. 3.

Şcoala are un plan de prevenire a segregării / desegregare?
Da, există un plan de prevenire a segregării.
Câteva măsuri cuprinse în acest plan sunt evitarea abandonului şcolar, discuţii cu elevii, activităţi şcolare. (judeţul Olt, interviu cadru didactic).

Dar există un plan propriu-zis, care să se numească plan de desegregare?
Eu personal am... planul meu...

Dar şcoala are?
Păi dacă e planul meu probabil e şi al şcolii. Doamna director ştie acest plan (judeţul Arad, interviu cadru didactic).

După părerea dumneavoastră, există segregare în şcoala /grădiniţa în care lucraţi?
Nu.

Şcoala /grădiniţa are un plan de prevenire a segregării/desegregare?
Este în curs de elaborare[140] (judeţul Prahova, interviu cadru didactic).

Şcoala a avut un plan de desegregare în care erau prevăzute mai multe măsuri: eliminarea abandonului şcolar, a absenteismului, am făcut un program remedial în care elevii îşi făceau temele la şcoală, părinţii au participat la diferite activităţi. A fost util în sensul că elimina segregarea atât în rândul elevilor cât şi în rândul comunităţii (judeţul Vaslui, interviu cadru didactic).

Caseta 29. Planul de desegregare nu este cunoscut

După aproape trei ani de la emiterea OMECT nr. 1540/19.07.2007, chiar şi în şcolile unde s-a încercat aplicarea măsurilor de desegregare prevăzute pe de o parte, în Anexa nr. 1 la OMECT nr. 1540, şi pe de altă parte conform planurilor de desegregare asumate chiar de către aceste instituţii, desegregarea nu era, în momentul colectării datelor pentru acest studiu, nici complet asumată, nici complet realizată. Dificultăţile cu care s-au confruntat aceste şcoli au fost complexe.

În primul rând, dat fiind faptul că performanţele şcolare la clasele de romi fuseseră menţinute la un nivel scăzut în situaţia de segregare, desegregarea şi cuplarea acestor clase cu celelalte a marcat ivirea unor diferenţe de nivel în sânul claselor desegregate. Aceste diferenţe solicită lucrul în paralel al profesorilor, cu mai multe grupe de nivel diferit, în cadrul unei singure clase, ceea ce reprezintă muncă suplimentară, neremunerată. În cazul în care această muncă este dificilă, există probabilitatea ca profesorii să se ocupe exclusiv de elevii „buni" şi să-i neglijeze pe elevii „slabi" proveniţi din clasele de romi, pe considerentul că „*nu te poţi ocupa de doi copii şi să uiţi de*

[140] La aproape trei ani după emiterea OMECT nr. 1540/2007.

25"[141]. Această situaţie sporeşte considerabil riscul ca cei proveniţi din clase „slabe" să repete clasa, să se simtă marginalizaţi, şi să se desprindă progresiv de procesul educativ. Iată cum un exemplu de desegregare nereuşit poate conduce, în final, la efectul advers de abandon şcolar.

Pe de altă parte, părinţii copiilor neromi au sesizat conducerile unora dintre şcoli cu privire la posibila scădere de nivel a claselor cuplate cu cele desegregate. Caseta 30 de mai jos redă câteva din aceste considerente, din experienţele cadrelor didactice.

Am aflat din şcoală la un moment dat când noi am vrut să facem acele clase de nivel, consideram că ar fi un bine şi ne-ar trage norma. Pentru că aici este foarte multă muncă a învăţătorului care nu este plătit diferenţiat, nu este plătit simultan şi la un moment dat îţi rămân din clasă şi din copiii buni, care au frecventat grădiniţa şi rămân în urmă... Atunci tu ajungi datorită acestei întârzieri ca să formezi 3 grupe, ceea ce este foarte greu, e ca şi cum ai avea 3 clase. Eu am acum clasa a III-a deci lucrez cu unii predau ortograma, fac lecţia... Mai am alţii care sunt în urmă săracii, doar transcriu din lecţie, răspund la întrebări, pentru că nu au ajuns, nu au ajuns la nivel de ortograme deci la clase şi pe urmă grupa a 2-a, cei a căror condiţie socială şi aşa mai departe se resimte, şi efectiv lucrez cu abecedarul. Atunci nu ştiu... este o chestie delicată. Dar dacă acel copil, într-o clasă s-ar simţi marginalizat şi discriminat atunci este clar că trebuie integrat. Nu ştiu.. părerea mea este aşa... 50-50. Există segregare? Nu există. Nu există pentru că s-au luat aceste măsuri, nu ştiu cât de bune sunt la un moment dat pentru ei... (judeţul Braşov, interviu cadru didactic).

Planul [*de desegregare*] *afirmă că oricine are dreptul să se înscrie la noi. Desegregarea este susţinută mai ales de activităţile noastre sus amintite. Implicarea mea este mai sus prezentată, dar acum doresc să subliniez, că părinţii* [*romi*] *susţin şcoala separată, pentru romi. Eu cred că forma actuală este bună, funcţională. Elevii care termină clasele gimnaziale vor fi pregătiţi pentru desegregare. Este interesant, că elevii noştrii, care au fost înscrişi în alte şcoli (clasa a V-a) au venit înapoi la noi* (judeţul Covasna, interviu cadru didactic).

Părinţii nu erau de acord ca clasele să devină mixte. Au acceptat la insistenţa şcolii, am stat şi până noaptea la discuţii, au acceptat compromisuri, ei au acceptat în primul an, dar pe urmă au făcut o petiţie că ei nu sunt de acord. Au fost argumente, au fost de acord cu includerea copiilor romi, dar să nu scadă nivelul, să nu fie foarte mari diferenţe... Aveau argumente valide (judeţul Bihor, interviu cadru didactic).

Caseta 30. Obstacole în calea desegregării

[141] Interviu cadru didactic, judeţul Bihor.

Aşadar, părerile continuă să fie împărţite cu privire la necesitatea desegregării, atât în rândul cadrelor didactice, al părinţilor neromi dar şi romi, şi în unele cazuri, al elevilor înşişi care au internalizat segregarea ca un fapt de normalitate. Este clar că procesul este încă în plină desfăşurare, cu viteze diferite în contexte diferite, dar şi cu rezultate diferite.

În studiul de impact al programelor PHARE „Acces la educaţie pentru grupuri dezavantajate" se menţionează specific că „*părinţii neromi se arată toleranţi faţă de elevii romi şi părinţii romi; se subliniază deseori că nu există niciun fel de probleme între etniile din comunitate*"[142]. Exemplele de mai sus infirmă acest lucru, scoţând în evidenţă modul în care apare conflictul în momentul în care calitatea educaţiei din şcolile şi clasele desegregate riscă să scadă ca urmare a integrării copiilor romi mai slab pregătiţi decât restul elevilor. Această reacţie a părinţilor neromi constituie un obstacol însemnat în calea desegregării, deoarece influenţează direct decizia direcţiunii de a nu aplica măsuri de desegregare (cum o demonstrează cazul din judeţul Maramureş). Studiul de impact menţionează însă fenomenul de „*white flight*" ca efect al desegregării[143], ceea ce denotă că la baza deciziei părinţilor de a-şi transfera copiii la alte şcoli a stat un conflict cel puţin latent. Acceptarea ideii că nu au existat şi nu există conflicte între părinţii neromi şi cei romi (sau între părinţii neromi şi direcţiunile şcolilor care pun în aplicare măsuri de desegregare) este un punct de vedere naiv care disimulează unul din cele mai mari obstacole în calea desegregării.

Eliminarea segregării de tip rezidenţial constituie un alt prilej de dezacord între diferiţii actori implicaţi în proces. Ordinul MECT nr. 1540 menţionează că desegregarea va constitui problematica tuturor unităţilor de învăţământ cu o pondere de romi disproporţională cu procentul de populaţie romă din respectiva unitate administrativ-teritorială[144]. Segregarea de tip rezidenţial constituie, după cum precizează articolul 4 din Anexa nr. 2 la OMECT nr. 1540, una din situaţiile nedorite care conduc la segregare. Astfel, s-a ajuns la situaţii în care şcoli „de romi" situate în apropierea comunităţilor au fost desfiinţate, iar elevii au fost transferaţi la şcoli aflate la kilometri întregi, ceea ce în fapt a îngreunat participarea lor la sistemul de învăţământ, în special în cazurile în care condiţiile meteorologice aspre de pe timpul iernii sau al ploilor fac ca drumurile de acces în comunităţi să fie impracticabile. În aceste condiţii, ISJ nu poate asigura transportul elevilor, chiar dacă ar exista

[142] Ministerul Educaţiei, Cercetării şi Inovării, Programele PHARE *„Acces la educaţie pentru grupurile dezavantajate". Studiu de impact,* Bucureşti, 2009, p. 103.
[143] Idem, p. 99.
[144] *Anexa la OMECT nr. 1540/19.07.2007 privind interzicerea segregării şcolare a copiilor romi şi aprobarea metodologiei pentru prevenirea şi eliminarea segregării şcolare a copiilor romi,* art. 6, p. 3.

reglementări în acest sens. Caseta 31 reproduce câteva citate ale cadrelor didactice din şcoli segregate rezidenţial.

Cunoaşteţi Ordinul Ministerului Educaţiei nr. 1540 / 2007 privind interzicerea segregării şcolare a copiilor romi? Dacă da, care este sursa de unde aţi aflat despre acest ordin?
Da, am aflat. Ştiu că la noi nu există segregare în şcoală, decât segregarea geografică, care nu depinde de noi, acest ordin nu este pentru noi ci pentru alte şcoli. Despre acest ordin am aflat de la dl. Profesor Sarău Gheorghe pe grup[145].

După părerea dumneavoastră, există segregare în şcoala /gradiniţa în care lucraţi? Explicaţi.
Nu. Atâta timp cât la şcoală sunt numai elevi romi nu ai cum să-i segreghezi şi nu poţi lua copii neromi de la 2-3 km.

Şcoala/ grădiniţa are un plan de prevenire a segregării / desegregare? Puteţi da detalii? Ce măsuri cuprinde acest plan? Ce părere aveţi despre utilitatea acestui plan?
Da, avem un plan de prevenire a segregării dar nu îl respectăm niciodată, comunitatea ţine mult la şcolă, s-au luptat mult pentru ea, există, trăiesc încă oameni care au lucrat la construirea şcoli, este bunul lor şi nu vor sub nici o formă desfiinţarea ei. Măsurile cuprinse în plan, erau ca toţi copiii de la şcoala C.2 să vină la şcoala mare şi să nu mai existe clase simultane, iar acolo să existe numai grădiniţa. Am fost implicată în programul PHARE şi am propus acest plan de desegregare, am lucrat la el, dar în momentul când l-am prezentat la părinţi, nu au fost de acord. Părinţii au fost chemaţi la o sedinţă, le-am propus şi vă daţi seama că a ieşit ceva urât pentru că este şcoala dumnealor. Atâta timp cât părinţii sunt mulţumiţi nu aveam ce să facem noi, este o clasă grea la C., 2 clase simultane, spaţiul mic, nu au spaţiu de joacă, ar fi frumos pentru ei să fie mutaţi la şcoala mare dar nu are rost nici să discutăm că de ani am încercat şi nu s-a putut (judeţul Sălaj, interviu cadru didactic).

La P. acolo este segregare geografică, nu avem ce face. Ar însemna să se desfiinţeze şcoala sau gradiniţa, să fie transportaţi la altă şcoală, numai aşa s-ar elimina segregarea pentru că acolo sunt peste 90% romi. Da, este o şcoală în mijlocul comunităţii (judeţul Galaţi, interviu cadru didactic).

Caseta 31. Segregarea rezidenţială este „justificată" de către cadrele didactice

[145] Este vorba de un yahoo group de diseminare a informaţiilor.

Un caz interesant îl constituie o şcoală pilot în proiectul PHARE „Acces la educaţie pentru grupuri dezavantajate", din judeţul Bihor. Cadrele didactice povestesc: „*Desegregare am făcut, nu mai există corpuri de clădire unde sunt doar romi. Înainte erau clădiri, spaţii segregate, dar acum sunt doar două clase unde sunt doar romi.*" Din chestionarul referitor la datele statistice ale şcolii, reiese că există 8 clase (din totalul de 70 de clase) cu peste 50% romi, în condiţiile în care şcoala are o pondere de doar 25% de elevi romi. În cadrul proiectului PHARE s-a construit o clădire nouă cu două săli, aproape de comunitate (şcoala fiind la 6 km de comunitate). *Clădirea nu este încă racordată la reţeaua de apă, la curent electric sau la fosa septică*[146], dar funcţionează, cu două clase a I-a *exclusiv frecventate de copii romi.* De reţinut este faptul că aceste clase a I-a segregate s-au constituit inclusiv în condiţiile în care planul de desegregare al şcolii menţionează specific una dintre măsuri ca fiind prevenirea formării de clase segregate la început de ciclu de învăţământ.

Mai departe, cadrele didactice povestesc despre comunitate că „*aia trebuie desfiinţată, dar se va face de la sine, îşi construiesc case mai încolo, încetul cu încetul*", iar „*cei care termină* [*şcoala*] *nu stau în comunitate, nu se vor întoarce, ar fi anormal, sută la sută vor pleca de acolo*". Construirea unei clădiri noi *aproape de acea comunitate, destinată exclusiv copiilor romi*, constituie premisele segregării de tip rezidenţial, realizată, în mod paradoxal, prin proiectul PHARE, cu fonduri destinate, printre altele, tocmai desegregării. În condiţiile în care argumentele cadrelor didactice susţin că „*nu ai ce face*" în ceea ce priveşte segregarea rezidenţială, cazul de mai sus este o strategie de transformare a segregării nerezidenţiale în segregare rezidenţială pentru a putea, din nou, motiva lipsa de acţiune şi evitarea responsabilităţii.

În orice caz, se desprinde puternic ideea necesităţii unei abordări integrate în ceea ce priveşte desegregarea. **Primul pas în desegregare îl constituie prevenirea sa, asigurarea, prin reglementări adoptate de şcoli, a faptului că la formarea claselor de început de ciclu nu există segregare**. Această măsură nu este însă suficientă, ci trebuie însoţită de un plan mai vast, pe termen lung, cuprinzând şi principiile educaţiei incluzive, dar şi alte intervenţii educative în sprijinul copiilor ce provin din medii segregate.

[146] Conform spuselor cadrelor didactice, la momentul colectării de date primăria urma să se ocupe de aceste lucrări.

Din primul moment al apariţiei Ordinului privind desegregarea, imediat ne-am făcut un plan de acţiune pe termen mai lung, deci nu numai aşa pe un an de zile în planul de dezvoltare al şcolii. Şi cu câteva lucruri punctuale importante. Nu a trebuit să dezvoltăm foarte mult. În primul rând clasele care se formează la intrare în sistem. Şi apoi politica educaţională la nivel de fiecare lecţie, tocmai ce spuneam, deci educaţia incluzivă care trebuie să fie resimţită la nivelul fiecărei lecţii (judeţul Galaţi, interviu cadru didactic).

Degeaba facem desegregare dacă nu facem nimic ca cei rămaşi în urmă să recupereze... Problema e că sunt proiecte complexe, dar nu există proiecte simple: dacă le dăm o masă şi 3-4 ore la şcoală, ar merge, sunt rezultate fantastice prin remedieri, dar toată lumea vrea proiecte complicate, spectaculare. Ar fi foarte simplu, însă n-am obţine finanţare pentru ceva simplu. Ar fi cel mai eficient, dar nu se finanţează (judeţul Bihor, interviu cadru didactic).

Caseta 32. Desegregarea trebuie complementată de măsuri de recuperare

Pentru realizarea acestor intervenţii, sunt însă necesare resurse suplimentare, atât financiare cât şi umane, pe perioade îndelungate. Visul unuia din cadrele didactice bihorene, de a avea un sistem „*ca în vest, de la 8 la 6, cu masă, cu temele făcute*", este din acest punct de vedere încă foarte departe de a deveni o realitate.

Un ultim tip de segregare, pe criteriul performanţelor academice, „întâmplător" coincide cu segregarea pe criteriul etnic, ceea ce iarăşi confirmă faptul că învăţământul la care au acces romii nu îi pregăteşte pentru acelaşi nivel de performanţă ca pe ceilalţi copii. De remarcat în caseta 33 **nivelul extrem de scăzut al aşteptărilor legate de performanţele copiilor romi**, ca rezultat al unui deficit de calitate puternic în clasele „de romi".

În clasa a V-a ne mulţumim dacă un elev rom spune bună ziua, merge civilizat la toaletă, cunoaşte culorile. Atunci suntem mulţumiţi. Dar şi asta e greu, nu se poate face materie. Vă daţi seama, dacă se face desegregare, nu pot promova. Nu pot ţine pasul cu ceilalţi. Nu te poţi ocupa de doi şi să uiţi de 25. Au fost promovaţi degeaba (judeţul Bihor, interviu cadru didactic).

În şcoală din fericire e pe cale de dispariţie segregarea şi din nefericire mai avem o ultimă clasă rămasă segregată pentru că ea a fost formată înainte de apariţia Ordinului, deci în 2006 s-a format clasa a V-a. Se obişnuia înainte să se separe clasele pe nivel academic, deci nu etnic. Se făcea o testare şi în funcţie de notele de la testare elevii erau repartizaţi într-o clasă cu elevi buni şi elevi

slabi. Se întâmpla că majoritari erau românii în clasa bună şi majoritari romii în cealaltă. Cu toate că erau şi elevi foarte buni romi care erau în clasa [*bună*]. *În fine, deci efectul era segregare, mai avem o ultimă clasă pe care n-am putut să le*[147] *schimbăm sau să mai schimbăm elevii. Toate celelalte clase care au intrat în şcoală din momentul 2007, toate sunt desegregate, sunt echilibrate perfect şi academic şi etnic şi s-a dovedit a fi şi un lucru bun* (judeţul Galaţi, interviu cadru didactic).

Caseta 33. Segregarea pe criteriul performanţelor şcolare

Aşadar, în practică există un cumul de criterii de segregare: criteriul etnic se suprapune cu cel de performanţă, iar din cauza segregării spaţiale a comunităţilor de romi apare de multe ori şi criteriul rezidenţial. Din citatele de pe parcursul secţiunii, se desprinde faptul că există o tendinţă a cadrelor didactice de a justifica segregarea de tip rezidenţial („*acolo n-avem ce face*"), sau de a fi în favoarea segregării pe criteriul de performanţă („*clasele de nivel*", pentru a putea lucra diferenţiat cu elevii). Pe fundalul acestor considerente se regăseşte însă criteriul etnic, care explică şi segregarea rezidenţială (comunităţile compacte de romi se formează tot pe criteriul etnic), şi diferenţele de nivel între elevi (deficitul de calitate a procesului educativ este simptomatic pentru şcolile frecventate majoritar de copii romi, precum şi pentru clasele „de romi"[148]).

1. În mediul şcolar se remarcă persistenţa stereotipurilor negative la adresa romilor.
2. Un rezultat al discriminării este atribuirea eşecului pe seama elevilor şi părinţilor romi, şi fuga de responsabilitate a cadrelor didactice în privinţa propriilor abordări, metode, percepţii şi atitudini.
3. Sunt necesare **formări de amploare ale cadrelor didactice în domeniul educaţiei incluzive**, al educaţiei interculturale, al combaterii discriminării.
4. **Segregarea, ca formă gravă de discriminare, este rezistentă la încercările din domeniul legislativ de a o eradica**. Este un fenomen **adeseori disimulat** de şcoli, şi ca atare **greu de măsurat**.
5. Reglementările privind desegregarea au întâmpinat **obstacole complexe**:

- **rezistenţa părinţilor neromi** (uneori şi romi);

[147] Cadrul didactic menţionează doar o clasă segregată, folosind însă mai apoi pluralul (n-am putut să le schimbăm). De-a lungul interviului, există această confuzie care dă impresia că de fapt ar putea fi vorba de mai multe clase segregate, însă se încearcă disimularea acestui fapt.
[148] Vezi exemplul şcolii pilot PHARE din judeţul Maramureş, citat la pagina 120.

- **rezistenţa cadrelor didactice**, din cauza temerii de fenomenul de *„white flight”*;
- din cauza deficitului de calitate a educaţiei în şcolile şi clasele „de romi”, clasele desegregate au tendinţa de a întruni **diferenţe majore de nivel între copii, ceea ce poate produce efecte adverse**;
- **segregarea rezidenţială** este justificată de cadre didactice şi uneori şi de părinţi, reticenţi în a accepta transferul copiilor la şcoli mai îndepărtate.

6. **Desegregarea trebuie acompaniată de măsuri complementare de recuperare** a diferenţelor de nivel între elevii romi şi cei neromi, cât şi de pregătirea cadrelor didactice şi a părinţilor în principiile educaţiei incluzive.

Caseta 34. Concluzii ale secţiunii privind discriminarea şi segregarea

Am demonstrat pe parcursul acestui capitol cum şcolile cu pondere importantă de elevi romi tind să acumuleze deficitul de calitate în privinţa dotărilor materiale, a resurselor umane şi a etosului organizaţional, şi cum fenomenul de discriminare, exemplificat cu precădere prin una din cele mai grave forme ale sale, şi anume segregarea, persistă încă în sistemul de învăţământ din România. Este evident că imaginea pe care o redă studiul de faţă despre şcoala la care au acces copiii romi este departe de a fi perfectă. În multe privinţe, şcoala la care au acces copiii romi este departe de a fi o şcoală pentru toţi, apropiindu-se mai degrabă de o corijenţă iminentă în ceea ce priveşte calitatea învăţământului.

Capitolul următor îşi propune identificarea unor iniţiative de succes în domeniul educaţiei pentru copiii romi, care ar putea contribui la crearea şcolii „pentru toţi”. La finalul studiului vom include şi câteva recomandări, pentru ca şcoala la care au acces copiii romi să poată trece, într-un viitor cât mai apropiat, examenul de corijenţă.

Capitolul 4: Vectorii schimbării

Capitolul precedent a evidenţiat provocările complexe cu care se confruntă sistemul de învăţământ din România, în cazul şcolilor frecventate de elevi romi. **Deficitul de calitate al dotărilor materiale**, acumulat cu **deficitul de calitate al resurselor umane**, cuplate cu **persistenţa unor atitudini discriminatorii**, conduc la un cerc vicios greu de spart. Totuşi, iniţiative în domeniul îmbunătăţirii educaţiei la care au acces romii, au existat atât din partea Ministerului Educaţiei, cât şi din partea societăţii civile. Unele din acestea au dat roade vizibile, altele s-au confruntat cu obstacole însemnate.

Capitolul de faţă intenţionează să cristalizeze aceste încercări de ieşire din cercul vicios. Vom evidenţia aşadar posibilii vectori ai schimbării, prin trecerea în revistă a iniţiativelor de succes identificate şi analiza unor programe educaţionale prin care şcoala românească poate ajunge la un grad sporit de incluziune. Menţionăm că gradul de succes al acestor iniţiative nu a fost supus unei metodologii complexe de identificare a unor bune practici (cărora în fapt le lipseşte o definiţie clară), ci a fost determinat în baza relatărilor cadrelor didactice şi a mediatorilor şcolari. Ar fi de dorit, de asemenea, pe viitor, includerea unei analize a iniţiativelor din domeniul educaţiei considerate de copii şi de părinţi – beneficiarii direcţi ai serviciilor şcolii – ca fiind succese.

Capitolul este structurat în trei părţi. În prima secţiune vom trece în revistă iniţiativele de succes pe care le-am identificat din interviurile cu cadrele didactice şi directorii unităţilor de învăţământ. Acestea s-au concentrat în jurul următoarelor tematici: măsuri pentru combaterea abandonului şcolar, sprijin acordat familiilor defavorizate, implicarea părinţilor şi a comunităţii în activităţile şcolare şi formarea cadrelor didactice.

Cea de-a doua parte schiţează unele elemente de succes ale programelor **PHARE** „Acces la educaţie pentru grupuri dezavantajate". Acolo unde considerăm că există limitări ale acestor măsurilor din cadrul acestor programe, vom expune şi argumenta punctul nostru de vedere.

Ultima parte a capitolului se concentrează exclusiv asupra rolului **mediatorilor** şcolari, ca vector esenţial al schimbării. Am dorit să evidenţiem **efectele pozitive** al activităţii acestora asupra procesului educativ, dar şi **punctele slabe ale implementării** Ordinului Ministerului Educaţiei, Cercetării şi Tineretului nr. 1539 din 19.07.2007, care reglementează activitatea mediatorilor şcolari.

4.1. Iniţiative pozitive identificate

Din analiza calitativă a interviurilor cu cadrele didactice am desprins câteva iniţiative care au contribuit la îmbunătăţirea calităţii serviciilor educaţionale ale şcolilor, şi implicit la o participare mai eficientă a copiilor romi la învăţământ. Este vorba, în mare parte, de iniţiative nestructurate, neincluse în cadrul unor programe sau proiecte, dar care, din experienţa cadrelor didactice intervievate, au dat rezultate pozitive. Vom aborda pe rând aspecte legate de: combaterea abandonului şcolar, sprijinirea copiilor proveniţi din familii nevoiaşe, implicarea mediului social al şcolii în procesul educativ, personalizarea intervenţiei la nivelul comunităţii.

4.1.1. Combaterea abandonului şcolar

Din analiza noastră reiese tendinţa ca şcolile să nu deţină strategii structurate de prevenire şi de combatere a fenomenului de abandon şcolar. Într-o şcoală din judeţul Prahova, însă, am întâlnit o reflecţie mai profundă asupra abandonului şcolar, care a condus la adoptarea unei strategii în care factorul psihologic joacă un rol major. Astfel, primul pas în combaterea abandonului şcolar este depistarea cauzelor profunde ale acestuia şi iniţierea unei anchete sociale prin care se urmăreşte adunarea de informaţii referitoare la situaţia familială care a provocat abandonul. Această anchetă socială permite apoi personalizarea intervenţiei şi adaptarea metodelor de combatere a abandonului şcolar la specificităţile fiecărui caz.

Cea de-a doua măsură de combatere a abandonului şcolar este educaţia remedială desfăşurată pe perioada vacanţelor şcolare, în cadrul căreia se pune accentul pe activităţi menite să atragă copilul în mediul şcolar. Prin aceste activităţi, şcoala capătă o atractivitate sporită şi devine un mediu prietenos. De reţinut de asemenea este şi iniţiativa unei şcoli din judeţul Covasna de a recompensa copiii care dau dovadă de o bună asiduitate la cursuri, şi care participă la orele de educaţie remedială oferite de şcoală în afara orelor de curs, cu o excursie pe timpul verii.

Cum acţionează instituţia atunci când există riscul abandonului şcolar în cazul unui elev?
Prima măsură pe care o putem lua este să încercăm să depistăm cauzele abandonului şcolar, apoi împreună cu mediatorul şi dirigintele clasei respective iniţiem un fel de anchetă socială, mergem în comunitate, stăm de vorbă cu părinţii şi încercăm să vedem ce soluţii putem găsi pentru a-l atrage din nou pe copil la şcoală, sau pentru a-i determina pe părinţi să fie de acord cu aducerea lui la şcoală. În cazul concret în care într-adevăr elevul se află în

situaţie de abandon şcolar, pe cât posibil, dacă găsim timpul necesar, încercăm pe perioada vacanţei să recuperăm cu el la şcoală. În ultimii doi ani de zile, în cadrul şcolii noastre a avut loc programul „Școala de vară" și „Grădinița de vară", în cadrul acestui program am încercat să-i atragem pe copiii care în timpul anului şcolar au avut abandon, încercând să facem cu ei nu lecţii concrete ci anumite concursuri, jocuri, prin care îi putem atrage pentru următorul an (judeţul Prahova, interviu cadru didactic).

A*vem un program prin care copiii primesc o masă de prânz. Prin această metodă am reuşit să îmbunătățim prezența la şcoală a copiilor. Uneori vin copii de la 9, 10, special pentru această masă, dar măcar rămân la şcoală. Noi credem că prin această metodă, încet încet se îmbunătăţesc şi rezultatele copiilor. De asemenea avem ore în plus după masă, de două ori săptămânal câte două ore pentru copiii din clasele I-II. Avem 3 clase de-a I-a şi 3 clase a II-a. Facem două grupe, una pentru elevii mai silitori şi una pentru copiii cu probleme la învăţătură. Mai avem şi pentru copiii din clasele V-VIII, tot la fel, 2 ore pe săptămână pentru două grupe de copii. Am obţinut finanţarea de la Erste Bank, împreună cu Caritas-ul. Au ei un program pentru ţările balcanice, nu numai pentru romi ci pentru toţi cei care au nevoie de un astfel de ajutor. Nu îmi amintesc acum denumirea programului, avem un responsabil pentru acest proiect. (...) De asemenea elevii care vin în fiecare zi la şcoală şi la aceste ore suplimentare participă ca "bonus" la o excursie de o săptămână pe timpul verii* (judeţul Covasna, interviu director).

- *Sprijin individualizat pentru efectuarea temelor şi pregătirea lecţiilor (învăţători itineranţi);*
- *Organizarea la nivelul claselor a unor grupe de întrajutorare;*
- *Aplicarea de recompense pentru orice progres înregistrat (aprecieri verbale, diplome etc);*
- *Prezentarea, promovarea cazurilor de elevi din medii diferite care au reuşit;*
- *Atragerea părinţilor la acţiuni comune de supraveghere, îndrumare, sprijinire;*
- *Sprijin suplimentar* (judeţul Argeş, interviu director).

Lucru diferenţiat la clasă, sprijinul profesorului itinerant, care a realizat împreună cu cadrele didactice programe adaptate, discuţii cu psihologul şcolar (judeţul Iaşi, interviu director).

Caseta 35. Inițiative de succes în vederea combaterii abandonului școlar

Necesitatea derulării de programe de educaţie remedială în cazul elevilor în situaţie de risc de abandon şcolar a fost subliniată în mai multe rânduri de cadrele didactice, ca măsură simplă, dar deosebit de eficientă de

recuperare: „*Problema e că sunt proiecte complexe, dar nu există proiecte simple: dacă le dăm o masă şi 3-4 ore la şcoală, ar merge, sunt rezultate fantastice prin remedieri*"[149]. Acelaşi cadru didactic subliniază de asemenea faptul că, în general, finanţatorii nu-şi arată interesul pentru astfel de programe, deoarece sunt apreciate ca fiind simple şi lipsite de inovaţii. Acest lucru este regretabil, mai ales în condiţiile în care filosofia proiectelor de dezvoltare nu este numai inovarea la nesfârşit, ci şi identificarea intervenţiilor de succes şi replicarea lor pe scară largă, din momentul în care şi-au demonstrat eficacitatea. Ori, o masă de prânz, câteva ore de educaţie remedială suplimentare, şi o recompensă pentru cei care urmează acest program, se dovedesc a fi măsuri extrem de eficiente în combaterea abandonului şcolar şi în îmbunătăţirea performanţelor şcolare.

Un alt aspect subliniat de cadrele didactice ca element pozitiv în combaterea abandonului şcolar este încadrarea personalului de sprijin şi mobilizarea sa la activităţi adaptate în vederea prevenirii abandonului şcolar. După cum am subliniat acest aspect şi în capitolul precedent, profesorul itinerant, consilierul sau psihologul şcolar pot fi resurse esenţiale mobilizate în acest sens[150].

4.1.2. Sprijin pentru copiii din familii nevoiaşe

După cum arată analiza din capitolul precedent, majoritatea cazurilor de abandon şcolar şi de absenteism sunt legate de problema sărăciei. Elevii din familii aflate în dificultate trebuie astfel sprijiniţi, pentru a reduce costurile colaterale ale educaţiei. În acest sens am identificat o serie de măsuri pe care le putem considera iniţiative de succes, care au meritul nu doar de a răspunde la nevoile materiale ale copiilor din familii nevoiaşe, dar şi acela, extrem de important, de a coagula solidaritatea socială, prin care se pot crea mecanisme de susţinere durabile pentru cei defavorizaţi. În plus, aceste măsuri au menirea de a pune în practică şi de a promova valori pozitive de întrajutorare, a căror internalizare de către copii reprezintă o plus valoare a educaţiei incluzive.

Cum îi sprijină instituţia pe elevii ai căror părinţi nu le pot cumpăra rechizite?
Se cumpără din banii celorlalţi părinţi şi unele sponsorizări (judeţul Arad, interviu director).

Copiii care nu au rechizite lucrează cu rechizitele celorlalţi copii, deoarece am hotărât împreună cu aceştia, cu părinţii, să se strângă un fond de rechizite şi

[149] Interviu cadru didactic, judeţul Bihor.
[150] Vezi paginile 64-65.

să se cumpere la comun pentru a le dezvolta copiilor nişte valori pozitive, cum ar fi prietenia, ajutorul (judeţul Arad, interviu cadru didactic).

Fiecare cadru didactic prezintă la clasă metodologia de acordare a rechizitelor de către Guvernul României, acestor elevi li se dau şi burse şi ei mai vin la şcoală pentru că sunt foarte săraci şi pentru laptele şi cornul pe care îl primesc zilnic. (judeţul Galaţi, interviu director).

Caseta 36. Sprijin pentru elevii din familii nevoiaşe

Un alt rol important în sprijinirea copiilor din familii defavorizate o are acordarea unei mese pe zi, aşa cum am subliniat deja în paragraful precedent. Şcoala poate suplini astfel, cel puţin într-o anumită măsură, lipsurile materiale cu care se confruntă părinţii, iar acordarea acestei mese reprezintă totodată o contribuţie la aportul nutriţional al copiilor, la sănătatea lor, şi implicit la crearea unor condiţii mai bune pentru procesul educativ.

S-a subliniat de asemenea ca având un rol foarte pozitiv implementarea programului guvernamental de acordare a rechizitelor şcolare copiilor din medii defavorizate. Programul a fost iniţiat prin Ordonanţa Guvernului nr. 33/2001, aprobată prin Legea nr. 126/2002, şi a devenit funcţional începând cu anul 2003, fiind implementat anual pe tot teritoriul ţării. Scopul programului este acela de a menţine în sistemul educaţional copiii proveniţi din familii nevoiaşe, înţelegând prin acestea familiile al căror venit mediu net lunar pe membru de familie este de maximum 50% din salariul de bază minim brut pe economie. De acest program beneficiază anual aproximativ 945.780 de elevi[151]. Rezultatul preconizat al acestui program, precum şi al programului „Cornul şi Laptele", este reducerea abandonului şcolar, dar şi, colateral, reducerea absenteismului. Cu toate că aceste programe de sprijin nu induc neapărat şi o îmbunătăţire a calităţii educaţiei pe care copiii romi o primesc în clasă, ele sunt măsuri care permit cel puţin adresarea unora din problemele de bază cauzate de sărăcie în ceea ce priveşte participarea copiilor la învăţământ. Insistăm însă asupra faptului că fără a fi acompaniate de o îmbunătăţire drastică a actului educaţional, aceste programe nu vor rezolva decât o mică parte din problemele unui segment al populaţiei de elevi. Faptul că elevul este menţinut în incinta şcolii datorită acestor programe de sprijin nu înseamnă neapărat că prezenţa sa în şcoală se va solda şi cu succesul său pe plan educaţional. Aşa cum am arătat în repetate rânduri, acesta depinde în mare măsură de calitatea educaţiei.

[151] Ministerul Educaţiei, Cercetării şi Inovării, *Raport asupra stării sistemului naţional de învăţământ*, Bucureşti, 2009, p. 116.

4.1.3. Implicarea părinţilor şi a comunităţii

Am constatat din unele interviuri cu cadrele didactice faptul că modul în care părinţii sunt implicaţi în activităţile şcolii poate avea un impact semnificativ în îmbunătăţirea calităţii educaţiei. În primul rând, este esenţial ca profesorii şi învăţătorii să cunoască temeinic comunitatea pe care o deserveşte şcoala. Cunoaşterea acesteia contribuie la identificarea nu numai a punctelor slabe cu potenţial de risc pentru elevi (cum este, de pildă, analfabetismul sau slabul nivel de şcolarizare al unora dintre părinţi), dar şi a persoanelor resursă care pot fi implicate mai activ la activităţi de sprijinire a actului educaţional. Acestea pot fi mobilizate pentru activităţi de educaţie remedială cu grupuri de copii, inclusiv acei copii ai căror părinţi au un nivel de educaţie mai slab.

Extrem de important este, de asemenea, pe lângă o cunoaştere aprofundată a comunităţii, şi o comunicare între părinţi şi cadre didactice de pe poziţii de egalitate, fără manifestarea unor atitudini discriminatorii. În momentul în care părinţii romi sunt trataţi la fel ca părinţii neromi, în momentul în care comunicarea dintre aceştia şi cadrele didactice este una sănătoasă, bazată pe principii de non-discriminare, de respect mutual, de înţelegere reciprocă, cresc şi şansele ca implicarea părinţilor să sporească, şi cantitativ, dar şi calitativ.

Un al treilea aspect, care decurge din primele două, este o abordare personalizată a fiecărei comunităţi, în funcţie de punctele tari, punctele slabe, oportunităţile şi ameninţările identificate în fiecare caz. În acest sens ar fi spre exemplu oportun ca la începutul fiecărui an şcolar, cadrele didactice să realizeze, împreună cu părinţii implicaţi în activitatea şcolii, o analiză SWOT a comunităţii pe care o deservesc. În cadrul acestei analize se pot identifica persoanele resursă care pot fi mobilizate pentru a sprijini procesul educaţional, şi se pot stabili axe de acţiune prioritară în vederea rezolvării celor mai importante puncte slabe şi ameninţări pentru buna desfăşurare a actului educativ. Citatele de mai jos ilustrează aceste puncte subliniate de noi.

Eu mereu am făcut o comparaţie între educaţia incluzivă şi sănătate, dacă eşti bolnav ştii de ce suferi, iei un medicament şi s-ar putea să te tratezi. La fel şi la educaţia incluzivă, fiecare comunitate are specificul ei şi ar fi foarte bine dacă s-ar rezolva problemele personalizate, odată rezolvate putem face o educaţie incluzivă (judeţul Sălaj, interviu cadru didactic).

Cum implică instituţia în mod activ părinţii, în special ai elevilor din comunităţile de romi?
Prin şedinţele la care vin, prin faptul că unii părinţi sunt resursă, în sensul că ajută mai mulţi elevi din clasă, având în vedere că unii dintre ei se duc la colegii

lor ai căror părinţi ştiu să scrie şi să citească şi îi ajută şi pe cei care nu ştiu să scrie şi să citească. De exemplu chiar în clasă am o asemenea situaţie, mama unei eleve se ocupă de fiica ei, dar vine şi o elevă a căror părinţi nu ştiu să scrie şi să citescă şi nu reuşesc să o ajute şi merge la mama fetiţei respective care este foarte disponibilă şi chiar este un părinte resursă (judeţul Suceava, interviu cadru didactic).

Nu-i uşor să implicăm părinţii, dar vin de obicei la serbări, sunt mândri de copiii lor, avem grijă întotdeauna să le dăm o diplomă, să le facem fotografii, să afişăm aceste lucruri, ei se recunosc şi sunt foarte mândri că se schimbă situaţia, simt şi ei că sunt trataţi altfel (judeţul Suceava, interviu director).

Cum comunică instituţia cu părinţii?
Direct, îi chemăm la şcoală, avem cadre, învăţătoarele mai ales, merg personal acasă să vadă unde locuieşte copilul, dacă părintele ştie să scrie şi să citească, poate să-i ajute la lecţii şi descoperă, unii ştiu, unii nu ştiu şi atunci intervine învăţătorul mai mult la activitate remedială (judeţul Suceava, interviu director).

Caseta 37. Cunoaşterea comunităţii, mobilizarea resurselor şi implicarea părinţilor

4.1.4. Activităţile extraşcolare şi implicarea cadrelor didactice

Dacă luăm în considerare faptul că şcoala are un rol educativ care se extinde dincolo de orele de educaţie formală, activităţile extracurriculare capătă o importanţă majoră. Am subliniat în analiza noastră faptul că implicarea cadrelor didactice în viaţa elevilor, dincolo de orele desfăşurate în clasă, este un factor capital de succes.

Este evident faptul că munca prestată de cadrele didactice în afara sarcinilor lor nu trebuie înţeleasă ca pe o obligaţie de a lucra în regim de voluntariat. Sunt foarte lăudabile – dar totodată şi rare – acţiunile voluntare ale unora din cadrele didactice din câteva şcoli din Gorj sau Suceava, însă trebuie să păstrăm realismul în aşteptările faţă de cadrele didactice. Neîndoielnic, bugetul destinat învăţământului trebuie suplimentat, pentru a păstra în sistemul educaţional cadre didactice competente, motivate şi satisfăcute de munca lor. De asemenea, munca suplimentară trebuie recompensată pe măsura eforturilor depuse de cadrele didactice implicate în ore de educaţie remedială sau activităţi de alte tipuri.

O iniţiativă pozitivă este implicarea unor sponsori pentru aceste activităţi, precum primăria sau alţi agenţi economici de la nivel local.

Există iniţiative extra-curriculare ale instituţiei în comunitate (teatru, excursii, concursuri)?
Anul trecut chiar am făcut multe excursii şi copiii [*au fost*] *numai din comunitate, una a fost sponsorizată de primărie, alta o dat părinţii, deci cred că n-o rămas copil în şcoală care să nu meargă undeva, inclusiv cei care poate au ieşit pentru prima dată din comunitate într-un an* (judeţul Suceava, interviu director).

Am noroc să am nişte colegi de modă veche şi ei fac muncă suplimentară cu copiii fără să se gândească la remuneraţie suplimentară pentru aceasta (judeţul Gorj, interviu director).

Vreau să spun chiar o mare importanţă am dat noi etniei rome, pentru că am ştiut că aici e punctul nostru slab şi ne preocupăm foarte mult de situaţia lor, am avut în fiecare an grădiniţe estivale, am adus copiii care nu prea au frecventat grădiniţa sau n-au fost înscrişi din diverse motive, cadrele didactice au făcut efectiv muncă voluntară, niciodată n-au fost plătiţi, deci din concediul lor o lună sau trei săptămâni s-au ocupat de copiii ăştia, ceea ce e un lucru remarcabil, zic. Nu ne-a obligat nimeni, noi am vrut să facem asta ştiind că fac şi alte şcoli dar puteam să alegem să stăm acasă (judeţul Suceava, interviu director).

Găsesc activităţi şcolare şi extraşcolare atractive, mai găsesc câte un sponsor pentru hăinuţe, pentru ceva dulciuri, jucării. Mie îmi place să le prezint multe lucruri noi, folosesc centrul de informare şi cercetare la maxim şi totdeauna încep ora cu ceva care să le stârnească interesul, de exemplu am vrut să le vorbesc despre Bug. Am constatat că elevii de clasa a VII-a nu ştiau de Auschwitz şi atunci am căutat un filmuleţ despre Auschwitz, despre ce au făcut nemţii în perioada respectivă, copiii au fost foarte interesaţi şi chiar au împrumutat cartea (...) şi o citesc pe rând (judeţul Sălaj, interviu cadru didactic).

Caseta 38. Activităţile extraşcolare şi implicarea cadrelor didactice

De notat este de asemenea, aşa cum subliniază şi ultimul citat, necesitatea de a implementa activităţi cu potenţialul de a-i atrage pe copii către cunoaştere, către învăţare. Interesul elevilor trebuie stimulat prin activităţi extra-curriculare, prin folosirea unor metode interactive şi utilizarea resurselor multimedia proprii unei educaţii moderne. De asemenea, trebuie stimulat şi în rândul cadrelor didactice interesul pentru utilizarea unor astfel de metode şi resurse. Acest aspect este legat însă de un alt factor, şi anume formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul educaţiei incluzive şi a metodelor de predare interactivă.

4.1.5. Formarea cadrelor didactice

În capitolul precedent, am subliniat lipsa acută a programelor de formare continuă a cadrelor didactice[152], în special în domenii precum educaţia incluzivă şi metode de combatere a discriminării şi de promovare a toleranţei în mediul şcolar. Din citatele de mai jos reiese însă că în unele cazuri, oferta de cursuri de formare continuă pentru cadrele didactice a Ministerului Educaţiei, a Caselor Corpului Didactic, şi a altor organizaţii active în domeniu, poate fi foarte consistentă. Citatele de mai jos arată faptul că unele cadre didactice au beneficiat de aceste formări, şi că acestea au contribuit la îmbunătăţirea calităţii actului educativ.

La ce cursuri de formare continuă aţi participat în ultimii patru ani?
Am făcut mai multe cursuri, cu noi metode de predare, cu noi metode de evaluare, au fost nişte cursuri legate şi de psihologie şcolară pentru o mai bună înţelegere a nivelului psihic al copiilor, sau pentru mai bună înţelegere a copiilor, sau a vârstei copiilor, noi la bază având doar la facultate un an de psihologie şcolară, şi au fost binevenite aceste cursuri! (...) În urma acestor programe s-a observat o mai bună deschidere a cadrelor de la noi de la şcoală către elev şi către problemele pe care le întâmpină elevii atât acasă cât şi la şcoală. Am observat în mare parte că elevii claselor noastre privesc parcă şi datorită nouă cumva cu alţi ochi, sau privesc în mod pozitiv orele făcute la şcoală, mă bucur că am participat la aceste cursuri şi la aceste programe, în urma programelor PHARE am primit anumite materiale educaţionale, resurse educaţionale. Am uitat să menţionez că am mai făcut un curs AEL, lecţiile făcute pe AEL, la Câmpina, informatică, beneficiem acum de mai multe resurse şi într-adevăr au fost binevenite aceste cursuri sau aceste programe. Au evoluat şi copiii, şi noi. (judeţul Prahova, interviu cadru didactic)

La foarte multe, de la didactică, limba şi cultura romani din 2006 la cursuri de formare a cursurilor romani, metodici şi predări, consiliere pentru părinţi romi, educaţie interculturală, relaţii interetnice, educaţie electorală, crearea claselor responsabile, management de proiect, cursul de formare destinat metodiştilor pentru şcolarizarea romilor, seminare-examen formator naţional în romanipen-ul educaţional, educaţie în mediul rural defavorizat, competenţă de cooperare comunitară şi desegregare, curs de formare a formatorilor naţionali, gândire critică şi învăţare activă, program de formare pentru director şi inspector, management educaţional, educaţie şi sprijin în mediul incluziv, toate cursurile au fost furnizate de Ministerul Educaţiei în parteneriat cu Educaţia 2000+, CRCR Cluj , CCD Sălaj, CNCD, dar toate au fost vizate de

[152] Vezi paginile 61-63.

Ministerul Educaţiei şi Cercetării. Mi-au folosit foarte mult pentru că la rândul meu am reuşit să formez cadrele didactice din şcoală (judeţul Sălaj, interviu cadru didactic).

Cum au fost instruite cadrele didactice cu privire la felul cum trebuie abordate intoleranţa, rasismul, discriminarea?
Curs de formare educaţia incluzivă, dar şi şcoala fără discriminare, organizate de Consiliul Naţional pentru Combaterea Discriminării şi MECI (judeţul Sălaj, interviu director).

Caseta 39. Formarea continuă a cadrelor didactice

Oferta de cursuri de formare continuă a cadrelor didactice din exemplele de mai sus indică preocuparea unora din furnizorii de formare continuă pentru aspecte esenţiale, precum educaţia incluzivă şi combaterea discriminării. Aportul unor instituţii şi organizaţii precum Consiliul Naţional pentru Combaterea Discriminării, Centrul Educaţia 2000+ sau Centrul de Resurse pentru Comunităţile de Romi – Cluj este esenţial în cadrul acestor cursuri. Societatea civilă, prin implicarea organizaţiilor active în domeniul educaţiei şi al incluziunii sociale a romilor, poate suplimenta oferta instituţiilor publice de cursuri de specialitate (consiliere pentru părinţi romi, educaţie interculturală, relaţii interetnice, romanipen educaţional, etc.).

Această imagine a unei oferte bogate în cursuri de formare continuă a cadrelor didactice contrastează puternic cu situaţia regăsită în alte judeţe, unde de cele mai multe ori cadrele didactice nu au beneficiat de aceleaşi cursuri. Se pune în mod logic întrebarea obstacolelor care împiedică replicarea unor exemple precum cele de mai sus şi în alte şcoli. Astfel, una din barierele care pot restricţiona accesul cadrelor didactice la cursurile de formare continuă este faptul că unele cursuri pot fi urmate doar contra cost, în limite între 600 şi 1200 de RON[153]. Un alt obstacol este faptul că transportul din zonele rurale către centrele urbane în care se oferă aceste cursuri nu este decontat, iar în cazul în care cursul durează peste patru ore pe zi, costurile legate de masă trebuie de asemenea acoperite de către participanţi. În condiţiile în care salariile din învăţământ sunt din cele mai scăzute, cadrele didactice nu pot face faţă acestor costuri decât cu greu. Dacă există reglementări ale formării continue a cadrelor didactice (respectiv obligativitatea de a cumula 90 de credite în 5 ani), atunci trebuie creat şi cadrul pentru respectarea acestora, şi trebuie asigurate condiţiile unui acces cât mai larg al cadrelor didactice la formarea continuă.

[153] Interviu persoană resursă, Ministerul Educaţiei, Cercetării, Tineretului şi Sportului, aprilie 2010.

4.2. Programele PHARE

Câteva interviuri cu directori şi cadre didactice subliniază faptul că programele PHARE „Acces la educaţie pentru grupuri dezavantajate" au contribuit în diferite moduri la îmbunătăţirea calităţii actului educativ în şcolile pilot în care acestea au fost implementate.

Primul domeniu în care impactul programelor PHARE a fost considerat un factor pozitiv este formarea cadrelor didactice în domeniul educaţiei incluzive, a combaterii discriminării, rasismului şi intoleranţei. În urma cursurilor desfăşurate în cadrul acestor programe, unele cadre didactice au observat o schimbare de mentalitate în direcţia unei mai mari deschideri către elevii şi părinţii romi. Desigur, aceste schimbări nu au avut loc în fiecare şcoală pilot în care a fost implementat programul, aşa cum am subliniat şi anterior[154], însă se cuvine să notăm cazurile în care îmbunătăţirile au fost evidenţiate şi argumentate de cadrele didactice.

În ce proiecte / programe a fost inclusă instituţia în ultimii 4 ani (din 2005)?
De departe cel mai important care a avut impact a fost proiectul PHARE 2005, „Acces la educaţie pentru grupurile dezavantajate" pe care l-am derulat în anii 2007-2008. Acesta a fost unul dintre cele mai importante proiecte şi în rest proiecte mici ca să zic aşa.

Care au fost succesele acestor proiecte / programe?
În primul rând faptul că mi-a schimbat modul de gândire. Încă o dată, de la viziunea şcolii, misiune, am adaptat tot. Planuri manageriale, regulamentul şcolii, totul adaptat în urma cursurilor de formare de acolo. (judeţul Galaţi, interviu director).

Cum au fost instruite cadrele didactice cu privire la felul cum trebuie abordate intoleranţa, rasismul, discriminarea?
Educatoarele au participat la cursurile de formare prin proiectul PHARE, educaţie incluzivă, iar comunicarea între educatoare şi părinţi a fost benefică în sensul acceptării în grup a copiilor romi.

De ce resurse educaţionale referitoare la etniile din România dispune instituţia? Sunt folosite aceste resurse?
Prin proiectul PHARE am primit materiale didactice, casete audio, cărţi despre etnia romă şi sunt folosite frecvent de copii şi educatoare (judeţul Maramureş, interviu director).

Cum au fost instruite cadrele didactice cu privire la felul cum trebuie abordate intoleranţa, rasismul şi discriminarea?

[154] Vezi, de exemplu, cazurile din Bihor şi Maramureş, menţionate la paginile 120 şi 126.

Instituţia şcolii noastre a primit anumite materiale educaţionale, cărţi, cd-uri, pe lângă acest fapt am mai făcut nişte cursuri legate, cursuri ce au făcut parte din programul PHARE din 2006, dacă nu mă înşel.

De ce resurse educaţionale referitoare la etniile din România dispune instituţia si când folosiţi aceste resurse?
În general dispunem de resurse, mai ales în cărţi, sau în, cum să spun eu, cărticele din acelea micuţe de informare, broşuri. Aceste cărţi sunt folosite în general la orele de dirigenţie şi în cadrul şedinţelor cu părinţii pe şcoală, sau şi pe clase (judeţul Prahova, interviu cadru didactic).

Cum au fost instruite cadrele didactice cu privire la felul cum trebuie abordate intoleranţa, rasismul, discriminarea?
Dacă la început am descoperit că unii colegi ai mei dau dovadă de o mentalitate defectuoasă, au o atitudine nepotrivită faţă de elevii de etnie romă, sunt trataţi altfel în timpul orelor şi în afara orelor, comportamentul lor nefiind al unui cadru modern, de tip european, care ştie ce înseamnă toleranţa şi nediscriminarea, în urma unor cursuri de formare în cadrul proiectului PHARE, „Acces la educaţie pentru grupuri dezavantajate", în care (...) lucrurile s-au schimbat aproape 100%. Deja cadrele au un comportament faţă de copii tratându-i în mod egal, implicându-i în toate activităţile şcolii (judeţul Suceava, interviu director).

Caseta 40. Intervenţii de succes în cadrul programelor PHARE „Acces la educaţie pentru grupuri dezavantajate", în domeniul formării cadrelor didactice în educaţia incluzivă

Un al doilea domeniu în care s-au remarcat efecte pozitive ale programelor PHARE a fost deprinderea de metode de adaptare a activităţilor şcolii la toate grupurile de elevi. Unele şcoli au devenit astfel mai incluzive, iar oferta educaţională mai adaptată la cerinţele elevilor.

Am schimbat total ca să zic aşa abordarea şi în cadrul lecţiilor şi în tot ce ţine de management în toate documentele, am privit lucrurile cu totul altfel. De la faza de proiectare ar trebui să găsim soluţii pentru toate grupurile de elevi. Deci şcoala nu mai are activităţi pentru un elev virtual bun sau mediu, ci pentru toate grupurile (judeţul Galaţi, interviu cadru didactic).

Cum procedează instituţia pentru îmbunătăţirea rezultatelor elevilor?
Pot să mă leg iarăşi de programul PHARE, din punctul meu de vedere ne-a ajutat foarte mult pentru că după ore se fac de două ori pe săptămână ore de recuperare cu elevii rămaşi în urmă, „Şcoala după şcoală" se numeşte programul şi încercăm să recuperăm cele mai grave deficienţe pe care le au elevii (judeţul Prahova, interviu cadru didactic).

Caseta 41. Efectele pozitive ale programelor PHARE în domeniul adaptării activităţilor şcolii la cerinţele elevilor

În fine, un ultim aspect subliniat în cadrul interviurilor cu cadrele didactice a fost îmbunătăţirea comunicării dintre şcoală şi comunitate, prin includerea părinţilor în viaţa şcolară a copiilor şi în general, în activităţile şcolii. Acest lucru s-a materializat în cadrul iniţiativei de derulare a unor cursuri pentru părinţi, numite „Şcoala părinţilor". În urma acestor cursuri, părinţii şi cadrele didactice au fost angrenaţi într-un proces de comunicare mai intens.

[*A*]*m făcut un lucru foarte bun cu „Şcoala părinţilor", chiar a fost benefic acest proiect PHARE, pentru că i-a adus pe părinţi la şcoală şi a rupt bariera aceea care exista între şcoală şi comunitate şi părinţii au devenit mai deschişi, mai comunicativi, colaborează mai bine, chiar vin şi ne spun mult prea multe din problemele de familie care nu sunt treaba noastră, discuţiile dintre soţi nu sunt treaba noastră, ceea ce se întâmplă cu copiii da!* (judeţul Prahova, cadru didactic).

Caseta 42. Îmbunătăţirea comunicării dintre şcoală şi părinţi

Din nefericire, însă, există unele semnale referitoare la o anumită lipsă de sustenabilitate a unora din activităţile iniţiate în cadrul programelor PHARE „Acces la educaţie pentru grupuri dezavantajate".

Dacă pe parcursul implementării acestora, au fost alocate resurse financiare pentru derularea unor activităţi precum educaţia remedială, formarea părinţilor, sau acordarea unei mese, în unele cazuri acestea nu mai sunt susţinute financiar în momentul de faţă, ceea ce este de natură să pericliteze succesele obţinute prin programele PHARE.

A*u existat programe de genul „Şcoala pentru părinţi" în timpul implementării programului Phare 2005, un program de succes, dar pentru susţinerea în continuare a unor astfel de activităţi nu sunt bani în acest moment. Încercăm să continuăm proiectul prin educaţia oferită părinţilor în timpul şedinţelor cu părinţii, când se dezbat diverse teme educaţionale* (judeţul Covasna, interviu cadru didactic).

Ce ar trebui să facă şcoala, după părerea dumneavoastră, pentru a menţine copiii romi în învăţământ?
Cum era înainte o masă, deci cum era în cadrul proiectului PHARE, o masă caldă. Sunt mulţi copii care vin fără bani de pachet şi o napolitană şi un cub de brânză topită nu cred că le ţine de foame pe parcursul zilei la şcoală (interviu mediator şcolar, judeţul Galaţi).

Cum procedează instituţia pentru îmbunătăţirea rezultatelor elevilor?
Se face „Şcoala după şcoală", copiii cu rezultate slabe sunt cuprinşi în acest program, rămân la şcoală, sau vin mai devreme, depinde, cei de I-IV rămân

la remediere, iar cei de V-VIII vin mai devreme. A fost foarte bun acest proiect deoarece li se asigura şi masa tuturor, acum nu li se mai asigură pentru că nu mai sunt bani, dar a fost foarte bun, copiii chiar veneau şi a fost un punct câştigat deoarece acolo copiii înţelegeau ce li se spunea, cei rămaşi în urmă, şi chiar le plăcea foarte mult! (judeţul Prahova,interviu cadru didactic)

Caseta 43. Lipsa de sustenabilitate a unora din activităţile programelor PHARE

4.3. Efecte pozitive ale activităţii mediatorilor şcolari

Interviurile cu cei 25 de mediatori şcolari, precum şi interviurile cu cadrele didactice şi cu directorii şcolilor incluse în studiu, au evidenţiat câteva efecte pozitive ale activităţilor derulate de mediatorii şcolari. Acestea se referă în principal la aspecte nevralgice precum reducerea abandonului şcolar, a necuprinderii şi a absenteismului, combaterea fenomenului de segregare etnică în şcoli, îmbunătăţirea rezultatelor şcolare şi a comunicării dintre cadre didactice şi părinţi, şi schimbarea mentalităţii cadrelor didactice faţă de etnia romă.

Din păcate, nu există cifre şi statistici care să susţină impactul pozitiv al mediatorilor şcolari în şcolile unde aceştia au fost angajaţi. Analiza impactului mediatorilor şcolari implică evaluarea unui set de indicatori la momente diferite, respectiv înainte şi la un anumit interval după intervenţia mediatorului, sau, eventual, comparaţia dintre două şcoli foarte asemănătoare, din care una beneficiază de intervenţia mediatorului, iar alta nu. Există desigur limite ale acestei metodologii din urmă, deoarece nu numai indicatorii de bază ai celor două şcoli trebuie să fie identici, dar şi mediul social din care fac parte cele două şcoli, şi influenţele – din interior sau din exterior – care pot induce schimbări. Această metodologie presupune crearea unor condiţii cvasi-experimentale care cu greu se pot găsi în realitate.

Din cauza acestor limitări metodologice, datele care susţin ipoteza noastră sunt de natură pur calitativă, iar singura metodă de verificare a lor este confruntarea mai multor surse de informaţie, respectiv mediatorii şcolari, cadrele didactice şi directorii. În cele ce urmează vom expune aşadar opiniile acestora referitoare la efectele activităţii mediatorilor şcolari. Vom termina capitolul cu unele aspecte critice legate de punerea în practică a politicii de încadrare a mediatorilor şcolari.

4.3.1. Reducerea abandonului şcolar

Succesul mediatorilor şcolari în reducerea abandonului este un fapt recunoscut şi declarat la nivel oficial, chiar dacă cifre exacte nu sunt disponibile în cadrul unor studii consistente. Astfel, în 2004, surse ale Ministerului Educaţiei şi Cercetării au declarat în presă că în urma activităţii mediatorilor, abandonul şcolar la ciclul primar s-a redus cu 50% în şcolile în care aceştia şi-au desfăşurat activitatea[155]. Aceste date trebuie însă privite cu rezervă în momentul actual, deoarece contextul din prezent este foarte diferit de cel din 2004, de pre-aderare a României la Uniunea Europeană, iar între timp au avut loc numeroase proiecte şi programe în care au fost antrenaţi mediatorii şcolari.

Din interviurile cu mediatorii şcolari reiese într-adevăr efectul reducerii abandonului şcolar, în unele cazuri fiind vorba chiar de o reducere dramatică. Citatele în acest sens se regăsesc în Caseta 44.

Păi de când sunt eu mediator, vin acum la şcoală [*elevii*]*, nu mai sunt* [*în situaţie de abandon şcolar*] *decât vreo 2%. Înainte a fost 5%. Acum vin, s-a îmbunătăţit situaţia… Am fost pe teren, să le explic copiilor, părinţilor şi până la urmă vin la şcoală. Deci de la 5 la 2%* (judeţul Braşov, interviu mediator şcolar).

La ora actuală s-au făcut nişte lucruri extraordinare. Practic nu există abandon şcolar (...). S-au făcut nişte schimbări fantastice, deci când am venit eu în şcoală erau între 16 şi 20 de abandonuri, să nu mai vorbim de zeci de mii de absenţe şcolare pe un termen de un an. Bineînţeles, absenţele s-au redus, frecvenţa este mult schimbată (judeţul Cluj, interviu mediator şcolar).

La începutul activităţii mele în comuna S., copiii de etnie romă nu frecventau cursurile şi nu terminau decât 5, 6 clase, dar în acest moment, din 83 de elevi de etnie romă sunt doi elevi care s-au înscris la liceu la Târgu Secuiesc. Nu s-au înscris pe locurile speciale pentru romi ci pe locurile normale, având în vedere faptul că sunt bine pregătiţi nu au dorit să apeleze la acest ajutor (judeţul Covasna, interviu mediator şcolar).

Caseta 44. Reducerea abandonului şcolar din interviurile cu mediatorii

Ultimul citat provine din interviul cu un mediator şcolar care activează încă din anul 1995. Se observă din acest exemplu cum situaţia participării la învăţământ a copiilor romi s-a îmbunătăţit în mod drastic, însă în decurs de

[155] Mediatorul şcolar îi va sprijini pe copiii romi, *Adevărul*, 9 septembrie 2004, disponibil la http://www.acces-la-educatie.edu.ro/index.php/articles/resurse utile/518, accesat în aprilie 2010.

15 ani. Concluzia care se desprinde din acest citat este necesitatea unei intervenţii de lungă durată, pentru a putea înregistra rezultate sustenabile la nivelul schimbării unor tipare înrădăcinate de mai multe generaţii.

4.3.2. Reducerea necuprinderii

Numeroşi mediatori şcolari intervievaţi în cadrul studiului au evidenţiat îmbunătăţirea semnificativă a participării copiilor romi la educaţie, prin reducerea procentului de copii de vârstă şcolară necuprinşi în sistemul de învăţământ obligatoriu. Activitatea mediatorilor şcolari a constat în acţiuni de diseminare a informaţiilor legate de demersurile necesare înscrierii copiilor la şcoală, precum şi de sprijin concret în vederea înscrierilor, în special în rândul comunităţilor unde nivelul de şcolarizare al părinţilor nu le permite realizarea de dosare în acest scop.

De notat este importanţa monitorizării comunităţilor, prin recensământul copiilor şi urmărirea situaţiei lor şcolare, în special a celor aflaţi într-un stadiu marcat de un risc sporit de neparticipare la sistemul de învăţământ (copiii de vârstă preşcolară, dar şi cei care au terminat 8 clase). Mediatorul şcolar este un factor privilegiat pentru colectarea datelor în acest sens, deoarece în general beneficiază de o intrare sigură în comunităţi şi de accesul la date veridice. Implicarea mediatorului în identificarea familiilor care se confruntă cu dificultăţi care afectează participarea la educaţie a copiilor este din nou un factor semnificativ. Mediatorul, ca parte integrantă a comunităţii, deţine informaţii de profunzime legate de situaţia familială a copiilor şi de obstacolele care pot împiedica participarea lor la sistemul de învăţământ, fie că este vorba de slabul nivel de şcolarizare a unora dintre părinţi şi de dificultatea de a întocmi documentaţia necesară înscrierii, fie că este vorba de o situaţie economică precară sau de migraţia părinţilor în căutare de surse de venit temporare. Aceste obstacole nu sunt întotdeauna bine înţelese de către cadrele didactice. Aşa cum am evidenţiat deja în capitolul precedent, persistă mituri adânc înrădăcinate în mentalul colectiv nerom, cum ar fi dezinteresul părinţilor romi pentru educaţia copiilor, sau frecvenţa ridicată a căsătoriilor timpurii. În schimb, mediatorul şcolar are acces la informaţii care reflectă în mod mult mai fidel realităţile comunităţilor de romi, şi ca atare poate interveni mult mai eficient la eradicarea cauzelor reale ale neparticipării copiilor romi la sistemul de învăţământ.

Atunci[156] *copiii nu erau atâţia, am auzit că era un grup numai de 12-13 copii care s-au înscris la şcoală.*
În momentul în care eu mi-am început activitatea am mers în comunitatea de romi (din casă în casă), le-am colectat datele cu scopul de a le întocmi dosarele pentru înscrierea la şcoală, de asemenea am mers la Primărie pentru a intra în posesia unor informaţii (care trebuie sa meargă la şcoală, câţi ani au, etc). Am strâns copiii de la Grădiniţa Estivală (...) şi anul trecut am pornit 2 clase de copii romi. În legătură cu comportamentul lor, copiii veneau la şcoală dar la orele 9, 10, 11, aceştia mergeau acasă.
(...)
Părinţii nu-şi dădeau copilul la şcoală când avea 7-8 ani datorită faptului că nu ştiau să realizeze nici măcar un dosar, şi din acest motiv lăsau copiii neşcolarizaţi, nu se implicau să întocmească un dosar, nici acuma nu se implică să facă actele necesare (...), deci trebuie să merg din casă în casă să fac dosare, în aşa fel încât să aibă toate hârtiile făcute, să-i înscriu eu la şcoală, să le completez cererile, deoarece mulţi dintre ei nu ştiu să scrie (judeţul Bihor, interviu mediator şcolar).

Consider că în activitatea de mediator şcolar am reuşit să contribui în primul rând la conştientizarea comunităţii de romi din comuna B. despre importanţa educaţiei Au fost câteva succese dar am avut şi eşecuri pentru că există multe familii de romi care nu au posibilităţi materiale să trimită copii la şcoală pe orice perioadă a anului, şi alţi părinţi nu au un interes deosebit pentru educaţia copiilor. La începutul activităţii, rata şcolarizării romilor era de 75% iar acum a ajuns la aproximativ 90%... În vederea creşterii ratei şcolarizării am lucrat împreună cu părinţii pentru a încuraja înscrierea la timp a copiilor la şcoală (judeţul Botoşani, interviu mediator şcolar).

La începutul activităţii mele, rata şcolarizării romilor era de 77% iar acum a ajuns la aproximativ 85%. Deşi romii înţeleg uşor cât de important este procesul educaţional, nu totdeauna pot lăsa copiii singuri acasă atunci când pleacă la muncile agricole de sezon din alte localităţi ale ţării (judeţul Botoşani, interviu mediator şcolar).

Am propus includerea în cadrul consiliului claselor a unui părinte rom care să contribuie la îmbunătăţirea procesului de participare şcolară a elevilor şi părinţilor romi din comunitate (judeţul Botoşani, interviu mediator şcolar).

(...) [*D*]*e când sunt eu, ştiu că situaţia s-a îmbunătăţit, oamenii mai răspund chemării, mai vin la şedinţe părinţii. S-a îmbunătăţit rata şcolarizării după părerea mea (...). Mândria mea e că toţi frecventează cursurile şcolare şi vor*

[156] Respondentul se referă la momentul începerii activităţii sale ca mediator şcolar.

ca să nu mai fie unul fără şcoală. Mai sunt fără şcoală, dar de dinainte ca să fiu eu mediator (judeţul Braşov, interviu mediator şcolar).

Am fost în comunitate, am adunat toţi copiii care trebuie să înceapă anul şcolar 2009-2010, i-am selectat pe toţi, i-am înscris, i-am luat în evidenţă, şi pe cei care trebuie să meargă la şcoală, cei care încep cursurile, cei care trebuie să vină la grădiniţă, cei care au terminat a 8-a la sfârşitul semestrului, pe toţi i-am monitorizat şi am fost la ei acasă la domiciliul părinţilor, deci am avut o activitate destul de lungă şi am muncit foarte mult. Cu părinţii am fost la fel din casă-n casă şi am discutat cu ei. Nu pot să zic că nu au răspuns chemărilor mele. Mie mi se deschide uşa în orice casă din comunitate şi discut cu ei. Se poate vedea în teritoriu cât sunt de apreciat de comunitate (judeţul Braşov, interviu mediator şcolar).

Am făcut în 2008 un fel de recensământ, am mers la fiecare familie şi am văzut câţi copii are, de ce vârstă sunt ca să vedem când e momentul ca aceşti copii să fie înscrişi la şcoală, sau dacă au abandonat şcoala să vedem cum îi aducem la „A doua şansă", cei care vor. Noi ne dăm tot interesul să-i şcolarizăm (judeţul Braşov, interviu mediator şcolar).

Caseta 45. Efecte pozitive ale activităţii mediatorilor şcolari în privinţa îmbunătăţirii ratei cuprinderii

4.3.3. Reducerea absenteismului

Un efect conex al activităţii mediatorilor şcolari îl reprezintă reducerea absenteismului în rândul copiilor romi. Acest lucru a fost subliniat de câţiva dintre cei intervievaţi. Se reliefează din nou rolul crucial al unei cunoaşteri temeinice a problemelor comunităţilor şi contribuţia mediatorului şcolar de a interveni în mod eficient la rezolvarea lor. Caseta 46 prezintă unele citate care evidenţiază rolul pozitiv al mediatorului în soluţionarea problemei absenteismului.

Era mai greu în primul an deoarece romii din comunitate stau departe, undeva la marginea oraşului. În plus unii dintre ei nu aveau ceas să ştie cât e ora şi din aceste motive copiii romi întârziau dimineaţa la şcoală. În acest sens am purtat o discuţie cu Domnul Director, în urma căreia această problemă a fost soluţionată în sensul că, copiii mici au putut fi transportaţi cu ajutorul unui microbuz al şcolii (judeţul Bihor, interviu mediator şcolar).

Slavă Domnului că avem un mediator şcolar foarte bun, prin intermediul căruia încercăm să rezolvăm problemele legate de absenţe. El are un rol de legătură între instituţia noastră şi comunităţile de romi din comună. Consider că suntem

norocoşi să îl avem printre noi şi ne ajută foarte mult cu vizitele în comunitate (judeţul Covasna, interviu director).

Caseta 46. Rolul mediatorului şcolar în reducerea absenteismului

4.3.4. Combaterea segregării şi desegregarea

Unele interviuri subliniază rolul pozitiv al mediatorului în procesul de desegregare, dar şi în ceea ce priveşte acţiuni de prevenire a segregării, ca de exemplu la formarea claselor de început de ciclu. Din citatele din caseta 47 se cristalizează ideea rolului pe care mediatorul şcolar îl poate avea, şi anume acela de monitor al situaţiei în ceea ce priveşte segregarea, şi de garant al respectării principiului de incluziune a copiilor romi în clase mixte. Mulţumită prezenţei continue a mediatorului şcolar, se întâmplă uneori ca directorii şcolilor şi cadrele didactice să internalizeze principii ale educaţiei incluzive, precum distribuirea copiilor în clase în scopul evitării segregării, ajungându-se astfel la un etos organizaţional pozitiv, în care cadrele didactice sunt atente pentru ca „*nici din greşeală*" să nu se formeze clase segregate.

După părerea dumneavoastră, există segregare în şcoala în care activaţi? Ce tip de segregare? Explicaţi.
Există. Şi la şcoala numărul 1 şi la şcoala numărul 4. La numărul 4 sunt 99%, acolo nu prea există români. Sunt clase mai mult de romi. Sunt clase numai de romi şi clase numai de români. Noi am încercat să facem anul acesta desegregare (...). Iniţiativa mea a fost. Şcoala nu făcea nimic. Probabil părinţii copiilor au făcut segregarea. „De ce copilul meu să stea cu copilul rom?" Părinţii neromi, ei au făcut. Au insistat şi profesorii au fost de acord (judeţul Galaţi, interviu mediator şcolar).

De ani de zile suntem atenţi să nu se întâmple cazuri care să ducă la segregare. La începutul fiecărui an şcolar se stabilesc şi se discută astfel de măsuri. Mai ales de când există mediatorul şcolar urmărim cu o deosebită atenţie ca nici din greşeală să nu se întâmple astfel de cazuri (judeţul Covasna, interviu cadru didactic).

Caseta 47. Contribuţia mediatorului şcolar în procesul de desegregare

4.3.5. Îmbunătăţirea rezultatelor şcolare

Un alt efect al prezenţei şi activităţii mediatorului şcolar este ameliorarea rezultatelor şcolare ale copiilor, care decurge şi din îmbunătăţirea

situaţiei în ceea ce priveşte reducerea fenomenelor indezirabile, precum abandonul şcolar, necuprinderea şi absenteismul. Astfel, s-au punctat performanţele şcolare pozitive ale copiilor romi, şi înscrierea unora din aceştia în ciclul liceal fără a apela la sprijin suplimentar sau la măsuri afirmative, precum ocuparea locurilor special destinate etniei rome.

Aici aş vrea să punctez un singur lucru: cea mai mare fericire este că premiul 1, 2 şi 3 este luat în majoritate de copiii noştri romi, aceasta este cea mai mare realizare pe care am uitat să v-o spun înainte. (judeţul Cluj, interviu mediator şcolar).

Nu s-au înscris pe locurile speciale pentru romi ci pe locurile normale, având în vedere faptul că sunt bine pregătiţi nu au dorit să apeleze la acest ajutor (judeţul Covasna, interviu mediator şcolar).

Caseta 48. Performanţe şcolare ale copiilor romi

Tot în sensul îmbunătăţirii rezultatelor şcolare, dar şi a motivării copiilor romi de a-şi continua studiile la un nivel mai ridicat decât părinţii lor, sunt de menţionat şi iniţiative de succes ale unora din mediatorii şcolari intervievaţi. Astfel, forţa exemplului constituie unul din factorii principali de motivare, aşa cum reiese şi din citatele din caseta 49.

Am invitat doi studenţi romi să participe la o şedinţă cu părinţii unde au vorbit despre importanţa educaţiei şi posibilităţile pe care le oferă absolvirea unei facultăţi. Consider că acest gen de activitate poate contribui la mobilizarea mai multor familii sau elevi pentru finalizarea studiilor (judeţul Botoşani, interviu mediator şcolar).

De asemenea le spun că "vedeţi, eu sunt bătrân şi aşa bătrân m-am apucat să învăţ carte". Cel mai important factor de convingere este exemplul bun oferit de cineva. Dacă membrii comunităţii văd că cineva a învăţat şi ajunge să trăiască mai bine şi mai uşor din această cauză atunci există tendinţa ca ceilalţi să îi urmeze exemplul (judeţul Covasna, interviu mediator şcolar).

Am ajutat mediatorul şcolar să-şi termine şcoala, educaţia superioară, ca să nu i se ceară la un moment dat studii superioare. E un exemplu pentru toată comunitatea, dacă e întrebat cum a reuşit poate spune „prin educaţie" (judeţul Bihor, interviu director).

Caseta 49. Valorizarea şcolii prin forţa exemplului

4.3.6. Îmbunătăţirea relaţiei şi a comunicării dintre şcoală şi comunitate

Prin faptul că mediatorul şcolar este o verigă de legătură între şcoală şi comunitate, prin faptul că atât informaţia de care dispune în legătură cu situaţia comunităţii, cât şi competenţele interculturale pe care le deţine conduc la o poziţie de mediere şi facilitare a comunicării, mediatorul şcolar reprezintă totodată un mecanism necesar pentru îmbunătăţirea înţelegerii reciproce şi a comunicării dintre cadrele didactice şi elevii sau părinţii romi. Aceasta contribuie la îmbunătăţirea calităţii educaţiei pe care o primesc elevii romi, dar şi la o mai bună implicare a părinţilor în viaţa şcolară a copiilor.

Tocmai aici este situaţia mea, eu fac puntea de legătură între şcoală şi comunitate, tot timpul trebuie să fie un interes şcoală-comunitate, comunitate-şcoală. Numai aşa se poate ajunge la nişte rezultate bune. (judeţul Cluj, interviu mediator şcolar).

Profesorii nu puteau să-şi ţină orele de copii din cauza faptului că erau gălăgioşi, vorbeau cu profesorii urât, îi dădeau afară, deci nu exista o bună relaţie între profesori şi elevi. Atunci am intervenit eu în sensul că am purtat discuţii atât cu profesorii cât şi cu elevii, copilul să fie atent iar profesorii nu numai să scrie pe tablă dar şi să explice, şi mă bucur că atât profesorii cât şi copiii au ajuns la o înţelegere comună. Copiii nu mai faceau gălăgie, profesorii explicau lecţia, iar copiii au încercat să înveţe. Au început să nu mai plece acasă, să rămână la ore, iar atunci când îi găseam în centru îi aduceam la şcoală sau îi trimiteam la şcoală.
(...)
Pot să spun că cel mai mare succes a fost schimbarea elevilor mei şi mă bucur că părinţii sunt mai receptivi în viaţa şcolară a copiilor lor. Părinţii înţeleg mai bine rolul lor în viaţa şcolară, văd că tot ceea ce eu le-am explicat până acum ei au înţeles în aşa fel încât îşi spun unul celuilat că trebuie dat copilul la şcoală, că trebuie să înveţe măcar să aibă 8 clase ca să aibă un loc de muncă deoarece în şcoală e viaţa, în şcoală e o pâine (judeţul Bihor, interviu mediator şcolar).

Părinţii romi au început să se implice după multă muncă de lămurire din partea mea şi a cadrelor didactice din şcoala C. Am văzut că la unele şedinţe părinţii romi, când au fost invitaţi să povestească despre talentele şi preocupările copiilor, s-au simţit bine şi au invitat şi alţi părinţi să participe la şedinţe. În prezent participă în număr mai mare la serbările şi activităţile care se defăşoară în şcoală (judeţul Botoşani, interviu mediator şcolar).

Caseta 50. Îmbunătăţirea relaţiei comunitate – şcoală

4.3.7. Schimbarea atitudinii cadrelor didactice faţă de romi

Ca efect al îmbunătăţirii comunicării dintre şcoală şi comunitate, unii mediatori au remarcat o schimbare de atitudine a unora din cadrele didactice faţă de copiii romi. Mediatorul şcolar poate contribui la o mai bună înţelegere a realităţii comunităţii de romi de către cadrele didactice, ceea ce, la rândul său, contribuie la o schimbare de atitudine survenită în urma conştientizării dificultăţilor cu care se confruntă romii.

Mediatorul, adeseori privit de către copiii romi ca apărător al intereselor lor, poate interveni de asemenea în caz de conflict datorat unor atitudini discriminatorii ale cadrelor didactice la adresa romilor. Punctul de vedere al mediatorului poate reprezenta astfel un semnal la adresa cadrelor didactice care nu conştientizează încă faptul că dau dovadă de percepţii şi atitudini discriminatorii. Desigur, luarea de poziţie a mediatorului nu conduce implicit la o conştientizare profundă a necesităţii unui tratament egal al copiilor, indiferent de etnie, însă cel puţin poate contribui la declanşarea unor reflecţii pe marginea tratamentelor discriminatorii la care sunt supuşi unii copii romi în şcoli.

Ce ar trebui să facă şcoala, după părerea dumneavoastră, pentru a menţine copiii romi în învăţământ?
Eu am zis că mai multe şedinţe, şi profesorii să se implice, adică să meargă cu mine în comunitate şi să vadă condiţiile în care trăiesc. Şi atunci eu cred că sunt priviţi unii cu un pic de repulsie, poate prea mult am zis, dar un pic de silă faţă de copiii romi întrucât nu sunt toţi chiar aşa spălaţi, curaţi cum sunt majoritarii. Şi dacă ar merge în comunitate să vadă condiţiile lor [*n-au apă, n-au lumină*]*, cred că i-ar vedea altfel. Eu am încercat, am dus câţiva profesori în comunitate. Şi altfel îi privesc* (judeţul Braşov, interviu mediator şcolar).

Un alt caz a fost acela că dint-o clasă de maghiari a dispărut un telefon iar prima clasă unde a căutat telefonul a fost clasa romilor, copiii au venit repede să îmi spună (că orice problemă au, copiii vin repede la mine), şi am mers şi am discutat cu profesorul că prima dată ar fi util să caute în clasa lui şi apoi după aia să caute la noi iar dacă tot caută să caute în fiecare clasă, nu numai în clasa romilor (judeţul Bihor, interviu mediator şcolar).

Caseta 51. Contribuţia mediatorului şcolar la schimbarea atitudinii unora din cadrele didactice

4.3.8. Plus-valoarea mediatorului şcolar ca promotor al dezvoltării comunitare

Datorită poziţiei sale de mijlocitor al relaţiilor dintre comunitatea romă şi instituţiile publice, datorită cunoştinţelor sale, competenţelor sale interculturale şi a legăturilor pe care le poate forma cu instituţii de la nivel local, mediatorul şcolar poate îndeplini funcţia de persoană resursă în comunitate. Uneori, mediatorul îşi poate depăşi rolul asumat prin fişa de post, erijându-se în promotor al dezvoltării comunitare în sens mai larg. Am selectat în acest sens câteva citate prezentate în caseta 52. Fie că este vorba de sprijin practic acordat celor cu un slab nivel de educaţie, fie că vorbim despre iniţiative în domeniul educaţiei, al formării în vederea ocupării, sau al îmbunătăţirii infrastructurii în folosul comunităţii, mediatorul şcolar este cel care, concomitent, cunoaşte nevoile comunităţii, şi are acces la posibile soluţii oferite de diverse instituţii sau iniţiative ale societăţii civile.

În acest sens, reţeaua de mediatori şcolari, intersectată cu alte reţele constituite din persoane şi organizaţii active în domeniul incluziunii sociale a minorităţii rome, reprezintă un punct nevralgic de accesare a unor resurse în folosul comunităţilor rome. Atât mediatorii şcolari, cât şi alte persoane interesate de dezvoltarea comunitară şi de îmbunătăţirea situaţiei romilor, dispun de mai multe reţele de informaţie în spaţiul virtual (yahoo-grupuri[157]), prin care se diseminează informaţii relevante cu privire la oportunităţi şi exemple de succes în comunităţile de romi. Existenţa acestor reţele, accesul mediatorilor şcolari la informaţii relevante în domeniul incluziunii sociale a romilor, cât şi poziţia mediatorului ca persoană resursă pentru comunitate şi ca persoană de legătură între aceasta şi exterior, pot reprezenta vectori semnificativi ai schimbării, aşa cum reiese şi din citatele de mai jos.

La început nu m-au primit foarte bucuroşi pentru că nu ştiau exact ce rol am eu în comunitate, (...) după ce am venit eu nu m-au acceptat dar după un timp, după ce au văzut care este rolul meu, m-au acceptat, chiar veneau la mine să le ofer ajutor unde nu ştiau, sau dacă nu ştiau să completeze o cerere sau să scrie, veneau la mine să le completez eu sau să le scriu declaraţii sau de ce aveau nevoie (judeţul Cluj, interviu mediator şcolar).

O altă propunere pe care aş dori să o fac este să organizăm cursuri de calificare pentru persoanele care au nivelul de educaţie suficient pentru aceste cursuri. De exemplu la Ojdula este în implementare un program al CRCR-ului care şi în comuna noastră ar fi bine primit şi necesar, trebuie să vedem dacă nu

[157] Cum este, spre exemplu, grupul denumit scoala_incluziva_2005, iniţiat în cadrul proiectului PHARE 2005 „Acces la educaţie pentru grupuri dezavantajate", şi moderat de dl. Gheorghe Sarău. Sursă: http://groups.yahoo.com/group/scoala_incluziva_2005/, accesat în aprilie 2010.

cumva ne pot ajuta ei cu astfel de cursuri de calificare (judeţul Covasna, interviu mediator şcolar).

M-am implicat în organizarea de serbări şcolare cu elevii din şcoală, în activităţi de curăţire a şanţurilor din comunitate alături de beneficiarii legii 416 cu sprijinul primăriei, începerea lucrărilor la drumul care face legătura între comunitatea de romi şi unitatea de învăţământ, extinderea reţelei electrice şi a apei potabile (judeţul Suceava, interviu mediator şcolar).

Caseta 52. Mediatorul şcolar, promotor al dezvoltării comunitare

4.3.9. Puncte slabe şi limitări ale politicii referitoare la mediatorii şcolari

Realizările subliniate în paragrafele de mai sus nu înlătură faptul că există şi puncte slabe ale intervenţiei mediatorilor şcolari. Acestea se datorează în special modului în care unele puncte ale Ordinului Ministerului Educaţiei, Cercetării şi Tineretului nr. 1539 din 2007 au fost formulate şi implementate în practică.

Dorim să subliniem în acest sens câteva aspecte esenţiale. Primul se referă la lipsa unui mecanism clar de asigurare a sustenabilităţii intervenţiei mediatorului. Anexa 2 (Normele de încadrare, activitate şi salarizare ale mediatorului şcolar) a Ordinului Ministerului Educaţiei, Cercetării şi Tineretului nr. 1539 din 2007[158] stipulează că mediatorul poate fi angajat fie de către unitatea de învăţământ preuniversitar, fie de către Centrele Judeţene de Resurse şi de Asistenţă Educaţională. Această ambiguitate în ceea ce priveşte instituţia căreia îi revine sarcina de a angaja mediatorul şcolar poate conduce, în unele cazuri, la pasarea responsabilităţii de către cele două instituţii abilitate să efectueze angajarea, şi la blocarea procesului de încadrare a unui mediator. Mecanismul de angajare a mediatorului şcolar trebuie să fie clar şi fără ambiguitate, iar responsabilitatea angajării trebuie clar definită şi asumată. De asemenea, resursele bugetare pentru plata mediatorului şcolar trebuie să fie explicite.

În cercetarea noastră am identificat mai multe cazuri în care şcoala a dispus de încadrarea unui mediator şcolar în timpul programelor PHARE, însă din cauza lipsei de sustenabilitate nu s-a putut menţine postul ulterior acestor programe. Unul din aceste exemple este redat în caseta 53.

[158] Ministerul Educaţiei, Cercetării şi Tineretului, Ordinul nr. 1539/2007 privind normele de încadrare şi de activitate a mediatorului şcolar, disponibil la adresa http://www.edu.ro/index.php/legaldocs/8320, accesat în februarie 2010.

De ce resurse educaţionale referitoare la etniile din România dispune instituţia?
(...) [*A*]*m avut o..., îmi pare rău că nu mai este, că nu mai avem mediator şcolar. Am avut mediator şcolar care a fost extraordinar de binevenit, s-a implicat foarte mult, ţinea foarte bine legătura cu comunitatea şi...*

Dar am înţeles că încă mai este un mediator?
Păi nu mai este deoarece nu mai este plătit şi normal nimeni nu munceşte dacă nu este plătit, deci dacă s-ar putea să se revină la mediatorul şcolar, a fost foarte binevenită ca mediator! Există materiale didactice foarte multe în şcoală, dumneaei avea foarte multe, o evidenţă foarte clară avem şi noi, toată tematica dezbătută în acest proiect (...) (judeţul Prahova, interviu cadru didactic).

Caseta 53. Lipsa de sustenabilitate în angajarea mediatorului şcolar

Un alt punct problematic în ceea ce priveşte activitatea mediatorului şcolar este poziţia sa vulnerabilă faţă de conducerea şcolii. Din aceasta decurg adeseori tentative de disimulare a realităţii nedorite din şcoli. Am identificat printre interviurile cu mediatorii şcolari o anume reticenţă de a vorbi despre discriminare sau chiar segregarea copiilor romi, în cazuri în care semnalele din interviurile cu cadrele didactice, sau statisticile din chestionarele aplicate şcolilor indicau în mod inechivoc prezenţa unor astfel de fenomene indezirabile. Astfel, un mediator şcolar încadrat într-o şcoală cu un procent de 25% elevi romi declară că „*ar putea exista segregare în şcoală dar nu într-un mod accentuat*", pentru a afirma mai apoi că „*există 8 clase de romi în şcoală*"[159]. Cazul respectiv a fost identificat în mod clar ca fiind un caz de segregare nerezidenţială, şcoala situându-se la 6 km de comunitate, iar prezenţa unor clase majoritar rome nefiind justificată de procentul de elevi romi din şcoală.

Poziţia vulnerabilă a mediatorului şcolar faţă de conducerea şcolii – fie aceasta reală sau percepută ca atare de către mediator – poate induce un cerc vicios în care fenomene indezirabile precum segregarea sau atitudini discriminatorii la adresa copiilor romi sunt tolerate, iar mediatorul şcolar îşi pierde din credibilitate în faţa comunităţii din cauza lipsei de acţiune în aceste domenii cheie. După cum mărturisea şi un cadru didactic rom intervievat în cadrul cercetării, adeseori există un sentiment de teamă faţă de pierderea locului de muncă, în special în condiţii de recesiune economică: „*Dacă dă afară pe cineva, noi, romii, suntem cei care zburăm primii*"[160]. Această teamă

[159] Interviu mediator şcolar, judeţul Bihor.
[160] Interviu cadru didactic, judeţul Maramureş.

este de natură să blocheze acţiunea concretă a mediatorului şcolar în îndeplinirea sarcinilor sale. În condiţiile în care punctul 13 de pe lista atribuţiilor mediatorului şcolar, din Anexa 2 la OMECT nr. 1539 este „*Informează autorităţile responsabile despre eventualele încălcări ale drepturilor copilului şi sprijină demersurile acestora pentru soluţionarea situaţiilor respective*", este foarte probabil ca din cauza acestor temeri cel puţin unii din mediatorii şcolari să se afle în imposibilitatea de a acţiona în mod concret.

Un efect advers al activităţii mediatorilor şcolari este faptul că acesta suplineşte prezenţa şcolii în comunitate, iar cadrele didactice pierd legătura cu realităţile comunităţii. Am consemnat din interviurile cu mediatorii cazuri în care cadrele didactice au pasat responsabilitatea de a comunica direct cu părinţii către mediatorul şcolar, efectuându-se astfel o ruptură între şcoală şi comunitate, pe care simpla prezenţă a mediatorului şcolar nu o poate rezolva: „*Ar fi nevoie de implicarea profesorilor mult mai mult în educaţia copiilor romi, a învăţătorilor, a diriginţilor, pentru că dacă există un mediator şcolar în şcoală,* ***mediatorul e singurul care se ocupă de situaţia romilor şi învăţătorii, şi diriginţii, profesorii lasă totul pe seama mediatorului****. Să se ocupe el de tot şi ceilalţi rămân practic pe dinafară. Deci ei vin totdeauna cu probleme la mediator şi el să facă totul, să încerce să rezolve singur problemele şi în acest caz cred că ar fi bine ca profesorii să rămână şi ei sau când e vorba de mers pe teren să meargă cel puţin la o familie câte un profesor să vadă în ce condiţii stau şi cum îi.*"[161]

Am schiţat în acest capitol iniţiativele de succes pe care le-am putut identifica prin cercetarea noastră, aşa cum reies acestea din interviurile cu cadrele didactice şi cu mediatorii şcolari. Desigur, pentru a obţine o imagine corectă a practicilor pozitive, ar trebui efectuată o cercetare temeinică mult mai vastă, conform unei metodologii riguroase care să definească mai întâi termenul de „bune practici" conform unor criterii prestabilite, şi să preconizeze colectarea de date inclusiv din partea elevilor şi a părinţilor. Ceea ce am evidenţiat noi în acest capitol sunt însă câteva linii directoare de la care se poate porni reflecţia asupra a ceea ce poate însemna „bună practică" în domeniul îmbunătăţirii calităţii actului educaţional la care au acces copiii romi.

De asemenea, capitolul a tras câteva semnale de alarmă în ceea ce priveşte lipsa de sustenabilitate a unora din iniţiativele programelor PHARE, precum şi asupra posibilelor limite ale modului în care este implementată politica mediatorilor şcolari în momentul actual. Aceste iniţiative, care au condus într-adevăr la succese în domeniul educaţional, trebuie adaptate şi susţinute în continuare pentru a produce rezultate durabile.

[161] Interviu mediator şcolar, judeţul Cluj.

Caseta 54 redă pe scurt punctele abordate în acest capitol. Concluziile întregii cercetări, împreună cu recomandările bazate pe acestea, se regăsesc într-un capitol separat, în cele ce urmează.

1. Unele iniţiative de succes implementate în cadrul programelor PHARE riscă să se piardă din cauza **lipsei de sustenabilitate**.
2. Există iniţiative ale unora din şcoli care merită să fie studiate mai în profunzime pentru **cristalizarea unor exemple de bune practici** care să poată fi replicate pe scară largă şi incluse în politicile publice implementate de Ministerul Educaţiei, sau în proiecte şi programe structurate ale societăţii civile.
3. **Politica referitoare la mediatorii şcolari arată unele efecte pozitive, dar şi câteva limitări care necesită modificări ale reglementărilor în vigoare.**
4. Reiese necesitatea de **studii mai ample referitoare la bune practici**, un cadru de referinţă şi de definire a acestora, precum şi monitorizarea continuă a efectelor politicilor şi programelor implementate de Ministerul Educaţiei şi de societatea civilă.

Caseta 54. Concluziile capitolului privind vectorii posibili ai schimbării

Concluzii şi recomandări

În mai toate poziţiile publice ale diverselor organisme, organizaţii şi instituţii care se ocupă de problematica minorităţii romilor din România, necesitatea accesului real al copiilor romi la un învăţământ de calitate apare în mod repetat.

Calitatea scăzută a educaţiei primite de copiii romi este motivată fie de „slaba valorizare a educaţiei în familia romă" fie prin „exluziunea socială / discriminarea la care romii sunt supuşi". Studiul de faţă a încercat, şi sperăm că a şi reuşit, să ofere o imagine cât mai clară a sistemului educaţional din cele mai sărace comunităţi de romi din România, sistem care, la modul teoretic, ar trebui să sprijine copiii romi să depăşească cercul dependenţei în care propriile lor familii trăiesc.

După cum am demonstrat, folosindu-ne de date calitative şi cantitative, problematica educaţiei oferită copiilor romi de către sistemul educaţional românesc este mult mai complexă decât pare la prima vedere: cazurile de discriminare directă materializate prin promovarea unor clase / şcoli segregate pe criteriu etnic sunt, în marea majoritate, dublate de către o infrastructură şcolară mai mult decât precară, de un număr ridicat de cadre didactice necalificate sau navetiste şi de lipsa unor dotări materiale de bază. De asemenea, faptul că din totalul de şcoli incluse în studiu, numărul de şcoli în care am identificat fenomenul de segregare este îngrijorător de mare, ne determină a ne întreba dacă instituţiile statului, care susţin că segregarea romilor în şcolile din România este un fenomen izolat, au dreptate, şi dacă nu cumva o astfel de teză se bazează pe o necunoaştere a realităţilor din teren, alimentată de lipsa unor date statistice referitoare la realităţile cu care se confruntă etnia romă.

Studiul nostru arată că numărul de părinţi romi care consideră că şcoala nu este importantă pentru copiii lor este unul extrem de mic comparativ cu percepţia opiniei publice, care plasează această idee ca principala cauza a neşcolarizării romilor. Aceeaşi percepţie greşită se înregistrează şi atunci când vorbim de relaţia directă între căsătoria timpurie şi abandonul şcolar, evident fiind, din datele obţinute în cercetarea de faţă, că cei doi indicatori sunt mult supraestimaţi de către opinia publică românească.

Şi totuşi, care sunt cauzele care generează accesul slab al romilor la un sistem educaţional de calitate?

Şi aici, ca şi în alte domenii, identificăm câteva cauze principale care ţin de:

- **Sistemul educaţional** – Din analiza noastra a reieşit faptul că sistemul educaţional nu este conectat la realităţile din teren decât în mod accidental. Culpa pentru nivelul scăzut de educaţie este atribuită grupului minoritar, fără ca cei responsabili de calitatea educaţiei să încerce să analizeze cauzele sistemice profunde ale acestei situaţii. Planificările strategice pe domenii cheie (de exemplu, investiţiile materiale, formarea cadrelor didactice, relaţia cu comunitatea, avertizarea timpurie pentru abandonul şcolar, etc.) fie nu există, fie nu ţin cont de nevoile reale ale populaţiei şcolare pe care acea unitate de învăţământ o deserveşte. Nu există un sistem de colectare a datelor care să ajute instituţiile responsabile în promovarea celor mai stringente probleme cu care acea unitate de învăţământ se confruntă. Cel mai grav însă găsim ambiguitatea (aplicării) legislaţiei în domeniu, şi caracterul arbitrar al datelor raportate de şcoli, lucru care aruncă un semn mare de întrebare asupra informaţiilor care provin de la Ministerul Educaţiei.
- **Discriminare / Excluziune** – Ca o concluzie a întregului studiu, se desprinde ideea că **discriminarea depăşeşte cu mult nivelul de atitudine individuală a unora din cadrele didactice**. Starea de fapt descrisă în analiza noastră condamnă şcolile cu resurse restrânse la acumularea deficitului de calitate material şi al resurselor umane prin repartizarea cadrelor suplinitoare care obţin şi rezultatele cele mai slabe la evaluările periodice. Astfel, pentru aceste şcoli este greu de ieşit din cercul vicios al acumulării deficitului de calitate. Faptul că acest cerc vicios se întâlneşte cu precădere în cazul şcolilor cu o pondere importantă de elevi romi (după cum am demonstrat în repetate rânduri acest lucru, inclusiv prin teste statistice), face ca acest fenomen să fie un exemplu al excluziunii sistemice la care este supusă minoritatea romă. Segregarea şcolară, cu toate cazurile discutate pe parcursul studiului, exemplifică gradul de discriminare şi excluziune la adresa romilor, şi faptul că există provocări însemnate în ceea ce priveşte combaterea acestui fenomen complex.
- **Automarginalizare** – element care se materializează inclusiv printr-o „speranţă de viaţă în sistemul educaţional" mai scăzută pentru copiii romi comparativ cu populaţia şcolară neromă. Bineînţeles că automarginalizarea poate fi, şi este, efectul unei excluziuni de lungă durată la care romii sunt supuşi. Cu toate acestea însă, mentalităţi de genul „Dacă copilul meu ştie să scrie şi

să numere e suficient" sau „La ce îi trebuie şcoala, că oricum nu va ajunge preot" trebuie combătute prin oferirea de modele de reuşită a unor tineri romi care au ajuns „preoţi" şi care au plecat din comunităţi considerate ca fiind „fără speranţă de reuşită". Oferirea de modele care valorizează traiectoria şcolară poate fi, şi este, una dintre soluţiile pe care societatea românească, per ansamblu, trebuie să le aibă în vedere pentru a contrabalansa „valorile kitsch" la care, din păcate, suntem expuşi zi de zi.

Ca şi concluzie finală considerăm că sistemul educaţional românesc, aşa cum reiese în anul 2010 din radiografia expusă de studiul nostru, nu reuşeşte să promoveze accesul la o educaţie de calitate pentru copiii romi. Sintagme de genul „şcoala incluzivă", „multiculturalitate", „non-discriminare", „desegregare" sunt des utilizate în discursul instituţiilor, fără a-şi găsi însă întotdeauna corespondent în realitate. Nutrim însă speranţa că studiul nostru a reuşit să demonstreze o idee esenţială: atâta timp cât sistemul nu le oferă copiilor romi şanse egale, un mediu valorizant pentru actul pedagogic, şi o *şcoală incluzivă* care-şi asumă rolul de formator ai unor cetăţeni responsabili, lanţul slăbiciunilor va perpetua inegalităţile deja adânci din societatea românească.

RECOMANDĂRI:

Pentru Ministerul Educaţiei:

1. ***Colectarea sistematică de date dezagregate pe etnie, pentru a stabili cu exactitate diagnoza învăţământului la care au acces copiii romi***. Menţionăm că acest demers este permis de către legea 677 din 2001 pentru protecţia persoanelor cu privire la prelucrarea datelor cu caracter personal şi libera circulaţie a acestor date, în măsura în care articolul 5, paragraful 2, punctul g) menţionează că se pot colecta date atunci „când prelucrarea este făcută exclusiv în scopuri statistice, de cercetare istorică sau ştiinţifică, iar *datele rămân anonime pe toată durata prelucrării*".
2. Asumarea de către Ministerul Educaţiei a ***unei definiţii a abandonului şcolar*** care situează acest fenomen ca eveniment final al unui parcurs de detaşare progresivă a elevului de sistemul de învăţământ. ***Clarificarea definiţiei abandonului şcolar*** şi armonizarea modului în care unităţile de învăţământ şi Ministerul Educaţiei măsoară şi raportează acest indicator. O astfel de definiţie ar antrena măsuri de prevenire a abandonului şcolar, precum şi un sistem de

avertizare timpuriu mult mai eficace decât măsurile întreprinse de şcoli după fenomenul de părăsire a şcolii.

3. Se recomandă astfel conceperea ***unui sistem de avertizare timpuriu al abandonului şcolar***, unor măsuri eficace de prevenire a fenomenului, formarea cadrelor didactice asupra acestor măsuri şi monitorizarea modului în care şcolile aplică măsurile de prevenire a abandonului şcolar.
4. Se recomandă ***responsabilizarea deplină a instituţiei şcolii în ceea ce priveşte abandonul şcolar***, şi implicit renunţarea la implicarea organelor poliţiei pentru a „remedia" situaţia. Un mijloc mult mai eficient de prevenire a abandonului şcolar este implicarea psihologului şi a consilierului şcolar.
5. ***Armonizarea metodologiei programelor de tip „A doua şansă" cu definiţia abandonului şcolar***, pentru a permite tuturor elevilor în situaţie de abandon şcolar să fie reintegraţi în sistemul de învăţământ, indiferent de timpul scurs de la momentul părăsirii sistemului.
6. Acordarea de ***resurse suplimentare pentru forme de educaţie remedială*** destinate prevenirii şi combaterii abandonului şcolar, şi acompanierea acestora de măsuri integrate de sprijin al copiilor din familii defavorizate (precum o masă caldă pe zi).
7. ***Verificarea eficienţei mecanismelor de acordare a burselor sociale*** prin intermediul şcolilor şi corectarea acestora, pentru sporirea numărului de burse sociale acordate copiilor din familii dezavantajate (familii cu ambii părinţi şomeri, familii monoparentale).
8. ***Adoptarea unor măsuri de sporire a atractivităţii şcolilor cu procent ridicat de copii romi***, prin investiţii în dotările materiale ale acestora, încadrarea personalului de sprijin (psihologi şi consilieri şcolari, mediatori şcolari) şi motivarea cadrelor didactice calificate de a activa şi de a obţine performanţe în cadrul acestora. Se recomandă astfel măsuri pentru ca aceste şcoli să devină în fapt „şcoli magnet".
9. ***Monitorizarea continuă a calităţii educaţiei în şcolile cu procent ridicat de elevi romi***, şi responsabilizarea şi motivarea cadrelor didactice active în cadrul acestora.
10. ***Intensificarea cursurilor de educaţie incluzivă şi educaţie interculturală*** în rândul cadrelor didactice din şcoli multietnice, cu accent pe conştientizarea stereotipurilor discriminatorii şi pe consecinţele acestora asupra calităţii educaţiei.
11. ***Abordarea subiectului discriminării şi al intoleranţei în noua lege a învăţământului***, şi prevederea de sancţiuni clare aplicabile în şcoli în caz de practici discriminatorii la adresa copiilor.

12. ***Efectuarea unui studiu amplu privind cazurile de şcoli unde are loc fenomenul de segregare a copiilor romi***, în scopul de a depista toate cazurile, de a analiza motivele care au condus la menţinerea segregării, în ciuda reglementărilor din ultimii ani, şi de a stabili planuri de intervenţie personalizată pentru fiecare din aceste şcoli. Pentru elaborarea acestora se recomandă luarea în considerare a tuturor factorilor implicaţi (părinţii romi şi neromi, cadrele didactice, comunitatea locală, copiii, climatul din şcoală, etc.)
13. ***Înființarea de comisii specializate pentru monitorizarea cazurilor unde este depistat fenomenul de segregare a copiilor romi***, şi aplicarea măsurilor personalizate de desegregare, în conformitate cu specificul fiecărei situaţii.
14. ***Responsabilizarea conducerii şcolilor unde sunt semnalate cazuri de segregare a copiilor romi***, şi stabilirea de măsuri de sancţiune aplicabile pentru nerespectarea planului de măsuri de desegregare.
15. ***Monitorizarea acordării de resurse suplimentare şcolilor cu procent ridicat de romi***, în condiţiile în care noua lege a învăţământului propune această măsură, pentru evitarea efectului advers prin care cadrele didactice ar putea menţine şcoli segregate etnic pentru atragerea de resurse suplimentare şi consolidarea propriilor posturi.
16. ***Efectuarea unor studii mai ample referitoare la identificarea bunelor practici în domeniul educaţiei pentru copiii romi, şi replicarea măsurilor identificate pe scară mai largă***. Este necesar să se aloce mai multe resurse replicării proiectelor şi măsurilor de succes, în loc să se investească în noi proiecte-pilot. Succesele dobândite până în prezent trebuie valorificate şi adoptate la nivel de politici publice.

<u>Pentru societatea civilă:</u>

1. Întărirea demersurilor în vederea ***realizării unor intervenţii în domeniul educaţiei incluzive, a educaţiei interculturale, şi a formării cadrelor didactice din şcoli multietnice***, cu accent pe tematica discriminării şi a consecinţelor nefaste ale acesteia.
2. ***Realizarea, în baza unor indicatori agreaţi cu Ministerul Educaţiei, a unor rapoarte anuale de monitorizare privind accesul copiilor romi la educaţie***. Aceste rapoarte sunt mai mult decât necesare în condiţiile în care colectarea de date realizată de către Minister este deficitară. Mai mult decât atât, punctele de vedere exprimate de către societatea civilă romă pot deveni semnale de avertizare timpurie pentru diverse efecte adverse care pot apare în urma aplicării politicilor publice promovate în domeniul educaţional.

3. Realizarea unor ***campanii de lobby şi advocacy care să ofere perspectiva de multiplicare a experienţelor pozitive realizate în domeniul educaţiei, fie de către ONG-uri, fie de către instituţiile statului***. La baza acestui demers trebuie însă să stea demersul de definire a indicatorilor care trebuie avuţi în vedere pentru catalogarea unei intervenţii, unui proiect sau unui program ca „practică pozitivă".
4. ***Monitorizarea continuă a calităţii educaţiei în şcolile cu o pondere importantă de copii romi.***

Pentru donori:

1. ***Finanţarea unor studii*** ale societăţii civile, în colaborare cu parteneri academici şi din domeniul cercetării, referitoare la impactul unor intervenţii în domeniul educaţiei, pentru stabilirea practicilor de succes care merită a fi replicate pe scară largă. Intervenţiile concrete în domeniul educaţiei nu pot reuşi decât dacă se are în vedere diagnoza reală, bazată pe date ştiinţifice, a participării romilor la educaţie.
2. Regândirea filosofiei finanţării, în sensul întoarcerii la ***replicarea intervenţiilor de succes, şi mai puţin la căutarea cu orice preţ a „inovării" şi „originalităţii"*** în proiecte din domeniul educaţiei. De cele mai multe ori, soluţiile simple sunt şi cele care au efect pozitiv, şi cele care costă, pe termen lung, mai puţin decât paradigma actuală a finanţării la nesfârşit a unor proiecte pilot.
3. Conştientizarea că t***rebuie investit cu precădere în îmbunătăţirea calităţii educaţiei oferite romilor***, care va atrage după sine şi îmbunătăţirea participării lor la învăţământ. Concentrarea pe intervenţii menite „să-i menţină pe copiii romi în şcoală" pierde din vedere aspectul profund al deficitului de calitate a învăţământului, în sine generator de abandon şcolar.
4. ***Finanţarea unor intervenţii în domeniul educaţiei incluzive, a educaţiei interculturale, şi a formării cadrelor didactice din şcoli multietnice***, pentru îmbunătăţirea percepţiei romilor şi a atitudinilor faţă de copii, şi implicit îmbunătăţirea comunicării dintre cadre didactice şi elevii romi. Aceasta ar conduce la însăşi îmbunătăţirea climatului din şcoală şi a calităţii actului educaţional.

Bibliografie

Publicaţii:

Agabrian, M., Millea, V., *Parteneriate şcoală-familie-comunitate*, Bucureşti, Institutul european, 2005

Bernstein, B., Class, *Codes and Control*, Vol. I, London, Routledge and Kegan Paul, 1971

Bernstein, B., *Studii de sociologie a educaţiei*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1978

Bourdieu, P. et Passeron, J.C., *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Editions de Minuit, 1970

Chauveau, G., Rogovas-Chauveau, E., *A l'école des banlieues*, Paris, ESF, 1995

Cicourel, A.V., *Cognitive Sociology: Language and Meaning in Social Interaction*, London, Penguin, Free Press, 1974

Coleman, J. S., *Equality of Educational Opportunity*, Washington, U.S. Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education, 1966

Dobrică, P., Jderu, G. (coord.), *Educaţia şcolară a copiilor romi: determinări socioculturale*, Bucureşti, Vanemonde, 2005

Durkheim, E., *Regulile metodei sociologice*, Bucureşti, Editura Cultura Naţională, 1924

Fleck, G., Rughiniş, C. (ed.), *Vino mai aproape. Incluziunea şi excluziunea romilor în societatea românească de astăzi*, Human Dynamics, Bucureşti, 2008

Hatos, A., *Sociologia educaţiei*, Iaşi, Editura Polirom, 2006

Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, *Influenţa capitalului cultural al familiei asupra reuşitei şcolare*, ISE, Bucureşti, 2008

Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, *Managementul şi cultura calităţii la nivelul unităţii şcolare*, Bucureşti, ISE, 2005

Iosifescu, Ş., *Calitatea educaţiei: concept, principii, metodologii,* Bucureşti, Educaţia 2000+, 2008

Jigău, M. (coord.), *Învăţământul rural din România condiţii, probleme şi strategii de dezvoltare*, Bucureşti, Ministerul Educaţiei şi Cercetării, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, 2000

Jigău, M., Surdu, M. (coord.), *Participarea la educaţie a copiilor romi. Probleme, soluţii, actori*, MEC, ISE, ICCV, Bucureşti, Editura MarLink, 2002

Kovacs, M., et al., *Ghidul furnizorului de formare continuă a personalului din învăţământul preuniversitar*, Bucureşti, 2009

Mauss, M., *Eseu despre dar*, Iaşi, Institutul European, 1993 (1925)

Ministerul Educaţiei, Cercetării şi Inovării, Programele PHARE *„Acces la educaţie pentru grupurile dezavantajate". Studiu de impact*, Bucureşti, 2009

Ministerul Educaţiei, Cercetării şi Inovării, *Raport asupra stării sistemului naţional de învăţământ*, Bucureşti, 2009

Open Society Institute, EU Monitoring and Advocacy Program, *Acces egal la educaţie de calitate pentru romi: privire generală, Raport de monitorizare*, EUMAP, OSI, 2007

Perrenoud, P., *La fabrication de l'excellence scolaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation. Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire*, Geneva, Droz, 1995 (1984)

PISA, *Knowledge and skills for life: first results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA)*, 2000

Rădulescu, E., Tîrcă, A., *Şcoală şi comunitate – Ghid pentru profesori*, Bucureşti, Humanitas Educaţional, 2002

Rivière, R., *L'échec scolaire est-il une fatalité?*, Paris, Hatier, 1991

Sandu, D., *O hartă socială a comunităţilor de romi*, Banca Mondială, 2005

Stănculescu, M.S., Berevoescu, I., *Sărac lipit, caut altă viaţă*, Bucureşti, Editura Nemira, 2004

Surdu, M., *Segregarea romilor în educaţie – Distanţă fizică sau socială?*, Bucureşti, Editura Arves, 2003

The Gallup Organization Romania, *Percepţii şi atitudini ale populaţiei României faţă de fenomenul de discriminare*, 2008

Voiculescu, E., *Factorii subiectivi ai evaluării*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 2001

Weber, M., *The „Rationalization" of Education and Training, în From Max Weber: Essays in Sociology*, London, Routledge, 2001 (1948)

Zamfir, E., Zamfir, C. (coord.), *Ţiganii între ignorare şi îngrijorare*, Bucureşti, Editura Alternative, 1993

Articole:

Mediatorul şcolar îi va sprijini pe copiii romi, *Adevărul*, 9 septembrie 2004, disponibil la http://www.acces-la-educatie.edu.ro/index.php/articles/resurse_utile/518

Chipea, F., Abandonul şcolar-sursă a marginalizării sociale, în *Cultură, dezvoltare, identitate. Perspective actuale, 10 ani de la înfiinţarea secţiilor de psihologie şi sociologie la Universitatea din Oradea*,Bucureşti, Editura Expert, 2007

Diamond, J.B., Randolph A., Spillane J.P., Teachers' Expectations and Sense of Responsibility for Student Learning: The Importance of Race, Class, and Organizational Habitus, *Anthropology & Education Quarterly* 35(1):75–98, 2004, American Anthropological Association

Hatos, A., Educaţie şi excluziune socială în România, în *Cultură, dezvoltare, identitate. Perspective actuale, 10 ani de la înfiinţarea secţiilor de psihologie şi sociologie la Universitatea din Oradea*, Bucureşti, Editura Expert, 2007

Hatos, A., Impactul segregării şi diferenţierii asupra performanţelor şcolare ale elevilor din clasele 10-12. O analiză multinivel, *Calitatea vieţii*, XIX, nr. 1–2, 2008, p. 141–158

Hatos, A., Riscul abandonului şcolar la adolescenţii din şcolile urbane: între constrângeri structurale şi climat organizaţional, în *Analele Institutului de Istorie „G. Bariţ" din Cluj Napoca*, Series Humanistica, tom VI, 2008, p. 177-192

Marc, A., The Case for Integrated Education for Roma in Europe, in *REF Magazine*, nr. 1, Budapest, 2007

Ogbu, J.U., Simons, H.D., Voluntary and Involuntary Minorities: A Cultural-Ecological Theory of School Performance with Some Implications for Education, *Anthropology & Education Quarterly*, 29(2), p. 155-188, 1998, American Anthropological Association

Tufiş, P.A., Predictors of School Success in Romania. Family Background, School Factors, Community Factors, *Calitatea vieţii*, XIX, nr. 3–4, 2008, p. 389–405

Documente diverse:

ARACIP, *Declaraţie de principii* (http://www.edu.ro/index.php/articles/4928)

Comisia Europeană, D*iscriminarea în Uniunea Europeană, Fişa de ţară România*, 2006 (http://www.mmuncii.ro/pub/imagemanager/images/file/Rapoarte-Studii/200307eurobarometru.pdf)

DecadeWatch, *Roma Activists Asess the Progress of the Decade of Roma Inclusion*, 2007 Update, 2007 (http://www.decadewatch.org)

European Commission, Directorate-General for Education and Culture, *European Report on the Quality of School Education*, 2001

Fundaţia Română pentru Copii, Comunitate şi Familie, *Studiu asupra fenomenului migraţiei în Ţara Oaşului*, 2005 (http://www.studiidecaz.ro/images/attach_com/285-151.pdf)

Govinda, R., *Towards inclusive schools and enhanced learning. A synthesis of case-study findings from different countries*, Paris, UNESCO, 2009 (http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001860/186030e.pdf)

Guvernul României, *Ordonanţa Guvernului nr. 137/2000 privind prevenirea şi sancţionarea tuturor formelor de discriminare* (http://www.cncd.org.ro/new/files/file/ORDONANTA_137.pdf)

Ministerul Educaţiei şi Cercetării, Direcţia Generală Învăţământ Preuniversitar, *Regulamentul de Organizare şi Funcţionare a Unităţilor de Învăţământ Preuniversitar*, 2005 (http://www.isj.albanet.ro/_documente/137_ROFUIP.pdf)

Ministerul Educaţiei, Cercetării şi Tineretului, *Anexa la OMECT nr. 1540/2007 privind interzicerea segregării şcolare a copiilor romi şi aprobarea metodologiei pentru prevenirea şi eliminarea segregării şcolare a copiilor romi* (http://www.edu.ro/index.php/legaldocs/8318)

Ministerul Educaţiei, Cercetării şi Tineretului, *Ordinul nr. 1539/2007 privind normele de încadrare şi de activitate a mediatorului şcolar* (http://www.edu.ro/index.php/legaldocs/8320)

Ministerul Educaţiei, Cercetării şi Tineretului, *Ordinul nr. 1540/2007 privind interzicerea segregării şcolare a copiilor romi şi aprobarea metodologiei pentru prevenirea şi eliminarea segregării şcolare a copiilor romi* (http://www.edu.ro/index.php/legaldocs/8318)

Ministerul Educaţiei, Cercetării, Tineretului şi Sportului, *Notificarea nr. 28 463 din 3 martie 2010, privind prevenirea şi eliminarea segregării*

preşcolarilor şi elevilor romi în sistemul şcolar, unele măsuri de menţinere a studiului în limbile minorităţilor / a studierii orelor de limbi materne în sistemul educaţional din România, (http://www.edu.ro/index.php/legaldocs/13466)

UNICEF, *Defining Quality in Education*, document prezentat de UNICEF la şedinţa Grupului de Lucru Internaţional în Domeniul Educaţiei, Florenţa, Italia, iunie 2000 (http://www.unicef.org/girlseducation/files/QualityEducation.PDF)

Van Ewijk, Reyn, *Same Work, Lower Grade? Student Ethnicity and Teachers' Subjective Assessments* (http://ssrn.com/abstract=1402666)

Site-uri web:

http://ec.europa.eu (Comisia Europeană)

http://groups.yahoo.com/group/scoala_incluziva_2005

http://unesco.org

http://www.acces-la-educatie.edu.ro

http://www.calificativ.ro

http://www.dallasindicators.org

http://www.decadewatch.org

http://www.edu.ro (Ministerul Educaţiei)

http://www.mmuncii.ro (Ministerul Muncii)

http://www.oecd.org

http://www.romacenter.ro (Centrul de Resurse pentru Comunităţile de Romi)

http://www.unicef.org

Anexa 1: Lista tabelelor, graficelor, casetelor şi hărţilor

A. Tabele		**pagina**
Tabel 1	*Instrumente de colectare de date*	39
Tabel 2	*Distribuţia şcolilor în funcţie de mediu şi de ponderea elevilor romi*	47
Tabel 3	*Distribuţia şcolilor în funcţie de nivelul de şcolarizare şi de ponderea elevilor romi*	47
Tabel 4a	*Ponderea cadrelor didactice calificate: datele oficiale*	56
Tabel 4b	*Ponderea cadrelor didactice calificate: datele obţinute în studiu*	57
Tabel 5a	*Rata abandonului şcolar: datele oficiale la nivel naţional*	79
Tabel 5b	*Rata abandonului şcolar: rezultatele cercetării*	79
Tabel 6	*Satisfacţia afirmată faţă de rezultatele şcolare*	87
Tabel 7a	*Scorurile obţinute de întrebările referitoare la atitudinea părinţilor faţă de educaţie, de către copii ŞCOLARIZAŢI*	91
Tabel 7b	*Scorurile obţinute de întrebările referitoare la atitudinea părinţilor faţă de educaţie, de către copii NEŞCOLARIZAŢI*	92
Tabel 8	*Unităţi de învăţământ segregate, în funcţie de tipul unităţii, tipul segregării şi mediu*	117

B. Grafice şi diagrame		**pagina**
Graficul 1	*Obiectul complex de studiu*	33
Diagrama 2	*Distribuţia unităţilor de învăţământ în funcţie de nivelul de şcolarizare*	34
Diagrama 3	*Distribuţia unităţilor de învăţământ în funcţie de mediu (urban / rural)*	34
Diagrama 4	*Distribuţia părinţilor intervievaţi în funcţie de gen*	35
Diagrama 5	*Distribuţia părinţilor intervievaţi în funcţie de mediu (urban / rural)*	35
Diagrama 6	*Distribuţia copiilor intervievaţi în funcţie de gen*	35
Diagrama 7	*Distribuţia copiilor intervievaţi în funcţie de mediu (urban / rural)*	35
Diagrama 8	*Distribuţia copiilor intervievaţi în funcţie de ciclul de învăţământ urmat în anul şcolar 2008-2009*	35
Graficul 9	*Existenţa laboratoarelor de specialitate în funcţie de ponderea elevilor romi*	49

Graficul 10	*Frecvenţa folosirii laboratoarelor de specialitate în funcţie de ponderea elevilor romi*	49
Graficul 11	*Existenţa unei biblioteci în funcţie de ponderea elevilor romi*	50
Graficul 12	*Accesul elevilor la biblioteca şcolii în funcţie de ponderea elevilor romi*	51
Graficul 13	*Distribuţia şcolilor în funcţie de numărul de volume pe elev şi de ponderea de elevi romi*	52
Graficul 14	*Existenţa calculatoarelor la care elevii au acces, în funcţie de ponderea de elevi romi*	53
Graficul 15	*Dotarea cu săli / terenuri de sport amenajate în funcţie de ponderea de elevi romi*	54
Graficul 16	*Ponderea cadrelor didactice necalificate în funcţie de ponderea de elevi romi*	57
Graficul 17	*Existenţa unui mediator şcolar în funcţie de ponderea de elevi romi*	63
Graficul 18	*Existenţa unui consilier şcolar în funcţie de ponderea de elevi romi*	64
Graficul 19	*Existenţa unui consiliu al elevilor în funcţie de ponderea de elevi romi*	67
Graficul 20	*Abandonul şcolar în funcţie de ponderea de elevi romi*	75
Graficul 21	*Durata de frecventare a sistemului de învăţământ, cu date pe sexe*	81
Graficul 22	*Rata nepromovării în funcţie de ponderea de elevi romi*	101
Graficul 23	*Rata necuprinderii în funcţie de ponderea de elevi romi*	108

C. Casete **pagina**

Caseta 1	*Efectul de dezirabilitate a răspunsurilor şi metode de paliere a acestuia*	40
Caseta 2	*Date cosmetizate şi percepţia situaţiei de către societatea civilă romă*	41
Caseta 3	*Problema heteroidentificării etnice a elevilor*	42
Caseta 4	*Fluctuaţia cadrelor didactice: cauze şi efecte*	59
Caseta 5	*Formare deficitară în domeniul prevenirii discriminării*	62
Caseta 6	*Necesitatea încadrării unui consilier şcolar*	65
Caseta 7	*Concluziile secţiunii de analiză a calităţii educaţiei în şcolile cu o pondere ridicată de elevi romi*	68

Caseta 8	*Definiţii ale abandonului şcolar practicate de unităţile de învăţământ*	73
Caseta 9	*Motivele principale ale abandonului şcolar în rândul copiilor romi*	82
Caseta 10	*Locul predominant al căsătoriei timpurii în explicaţiile cadrelor didactice pentru fenomenul de abandon şcolar*	85
Caseta 11	*Valorizarea elevului de către cadrele didactice*	88
Caseta 12	*Implicarea părinţilor în educaţia şcolară a copiilor, din perspectiva cadrelor didactice*	90
Caseta 13	*Părinţii romi se implică în educaţia copiilor*	93
Caseta 14	*Măsuri coercitive de combatere a abandonului şcolar*	95
Caseta 15	*Fenomenul de abandon şcolar nu este întotdeauna înţeles*	97
Caseta 16	*Tendinţe de cosmetizare a răspunsurilor*	98
Caseta 17	*Necesitatea de instruire în domeniul comunicării interculturale*	102
Caseta 18	*Tendinţa crescătoare de participare la învăţământul preşcolar în rândul romilor*	104
Caseta 19	*Părăsirea timpurie a sistemului de învăţământ, din cauza condiţiilor materiale*	106
Caseta 20	*Modalităţi de motivare a copiilor pentru continuarea studiilor*	107
Caseta 21	*„Şcoala ţiganilor”*	110
Caseta 22	*Concluzii ale secţiunii referitoare la fenomenele de output al procesului educativ*	110
Caseta 23	*„Excepţiile întăresc regula” stereotipurilor negative*	111
Caseta 24	*Percepţii discriminatorii la adresa copiilor romi*	112
Caseta 25	*Proiecţii de viitor ale cadrelor didactice pentru copiii romi*	113
Caseta 26	*Nevoia de formare în domeniul educaţiei incluzive*	114
Caseta 27	*Nu se cunoaşte întotdeauna definiţia termenului de „segregare”*	118
Caseta 28	*Încercări de a disimula existenţa segregării*	118
Caseta 29	*Planul de desegregare nu este cunoscut*	122
Caseta 30	*Obstacole în calea desegregării*	123
Caseta 31	*Segregarea rezidenţială este „justificată” de către cadrele didactice*	125
Caseta 32	*Desegregarea trebuie complementată de măsuri de recuperare*	127
Caseta 33	*Segregarea pe criteriul performanţelor şcolare*	127
Caseta 34	*Concluzii ale secţiunii privind discriminarea şi segregarea*	128

Caseta 35	*Iniţiative de succes în vederea combaterii abandonului şcolar*	132
Caseta 36	*Sprijin pentru elevii din familii nevoiaşe*	134
Caseta 37	*Cunoaşterea comunităţii, mobilizarea resurselor şi implicarea părinţilor*	136
Caseta 38	*Activităţile extraşcolare şi implicarea cadrelor didactice*	138
Caseta 39	*Formarea continuă a cadrelor didactice*	139
Caseta 40	*Intervenţii de succes în cadrul programelor PHARE „Acces la educaţie pentru grupuri dezavantajate", în domeniul formării cadrelor didactice în educaţia incluzivă*	141
Caseta 41	*Efectele pozitive ale programelor PHARE în domeniul adaptării activităţilor şcolii la cerinţele elevilor*	142
Caseta 42	*Îmbunătăţirea comunicării dintre şcoală şi părinţi*	143
Caseta 43	*Lipsa de sustenabilitate a unora din activităţile programelor PHARE*	143
Caseta 44	*Reducerea abandonului şcolar din interviurile cu mediatorii*	145
Caseta 45	*Efecte pozitive ale activităţii mediatorilor şcolari în privinţa îmbunătăţirii ratei cuprinderii*	147
Caseta 46	*Rolul mediatorului şcolar în reducerea absenteismului*	148
Caseta 47	*Contribuţia mediatorului şcolar în procesul de desegregare*	149
Caseta 48	*Performanţe şcolare ale copiilor romi*	150
Caseta 49	*Valorizarea şcolii prin forţa exemplului*	150
Caseta 50	*Îmbunătăţirea relaţiei comunitate – şcoală*	151
Caseta 51	*Contribuţia mediatorului şcolar la schimbarea atitudinii unora din cadrele didactice*	152
Caseta 52	*Mediatorul şcolar, promotor al dezvoltării comunitare*	153
Caseta 53	*Lipsa de sustenabilitate în angajarea mediatorului şcolar*	155
Caseta 54	*Concluziile capitolului privind vectorii posibili ai schimbării*	157

D. Hărţi **pagina**

Harta 1	*Harta abandonului şcolar în funcţie de cifrele declarate de şcolile din studiu*	78
Harta 2	*Segregarea şcolară a copiilor romi*	117

Anexa 2: Tabele şi teste statistice

Existenţa laboratoarelor specializate* Ponderea de elevi romi din total

		Ponderea de elevi romi din total				Total
		pondere romi <25%	pondere romi între 25% şi 50%	pondere romi între 50% şi 75%	pondere romi >75%	
Existenţa laboratoarelor de specialitate	da	19	16	11	8	54
	nu	1	3	5	10	19
Total		20	19	16	18	73

Tabel I. Existenţa laboratoarelor de specialitate în funcţie de ponderea de elevi romi

Model de regresie liniară pentru existenţa laboratoarelor de specialitat

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
1 (Constant)	1.580	0.354		4.458	0.000
Ponderea elevilor romi din total	0.143	0.042	0.370	3.437	0.001
Mediul	0.078	0.176	0.076	0.443	0.659
Distanţa faţă de oraş	-0.048	0.040	-0.195	-1.199	0.235
Tipul şcolii după nivelul de învăţământ	-0.093	0.038	-0.301	-2.479	0.016
Număr total elevi	0.000	0.000	-0.126	-0.953	0.344

a. Dependent Variable: Existenţa laboratoarelor specializate

Tabel II. Variabila „ponderea elevilor romi din total" influenţează în cea mai mare măsură variaţia existenţei laboratoarelor de specialitate (p>0,95)

Numărul de volume în funcţie de medie * Ponderea elevilor romi din total

		Ponderea elevilor romi din total				Total
		Pondere romi <25%	Pondere romi între 25% şi 50%	Pondere romi între 50% şi 75%	Pondere romi >75%	
Numărul de volume în funcţie de medie	sub medie	7	8	9	10	34
	peste medie	10	8	2	2	22
Total		17	16	11	12	56

Tabel III. Numărul de volume pe elev în funcţie de ponderea de elevi romi

Model de regresie liniară pentru numărul de volume pe elev

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
1 (Constant)	58.369	16.130		3.619	0.001
Ponderea elevilor romi din total	-6.929	1.604	-0.488	-4.319	0.000
Mediul	-5.179	7.396	-0.141	-0.700	0.487
Distanţa faţă de oraş	-1.998	1.668	-0.221	-1.198	0.237
Tipul şcolii după nivelul de învăţământ	0.599	1.668	0.044	0.359	0.721
Număr total elevi	-0.031	0.010	-0.456	-3.275	0.002

a. Dependent Variable: Număr de volume pe elev

Tabel IV. Variabila „ponderea elevilor romi din total" influenţează în cea mai mare măsură variaţia numărului de volume pe elev (p>0,95)

Existenţa calculatoarelor la care elevii au acces * Ponderea elevilor romi din total

		Ponderea de elevi romi din total				Total
		pondere romi <25%	pondere romi între 25% şi 50%	pondere romi între 50% şi 75%	pondere romi >75%	
Existenţa calculatoarelor la care elevii au acces	da	17	18	14	14	63
	nu	0	0	2	4	6
Total		17	18	16	18	69

Tabel V. Existenţa calculatoarelor la care elevii au acces în funcţie de ponderea de elevi romi

Model de regresie liniară pentru existenţa calculatoarelor la care elevii au acces

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
1 (Constant)	0.740	0.276		2.685	0.009
Ponderea elevilor romi din total	0.078	0.032	0.312	2.442	0.017
Mediul	0.150	0.137	0.225	1.096	0.277
Distanţa faţă de oraş	-0.012	0.031	-0.076	-0.396	0.693
Tipul şcolii după nivelul de învăţământ	-0.021	0.029	-0.104	-0.720	0.474
Număr total elevi	0.000	0.000	0.161	1.017	0.313

a. Dependent Variable: Existenţa calculatoarelor la care elevii au acces

Tabel VI. Variabila „ponderea de elevi romi" influenţează în cea mai mare măsură existenţa calculatoarelor în şcoli (p>0,80)

Existenţa unei săli / unui teren de sport amenajate * Ponderea de elevi romi din total

		Gruparea şcolilor după ponderea elevilor romi din total				Total
		pondere romi <25%	pondere romi între 25% şi 50%	pondere romi între 50% şi 75%	pondere romi >75%	
Existenţa unei săli/ teren de sport amenajate	da	17	13	8	4	42
	nu	4	6	8	14	32
Total		21	19	16	18	74

Tabel VII. Existenţa unei săli / unui teren de sport amenajate, în funcţie de ponderea elevilor romi

Model de regresie liniară pentru existenţa unei săli / unui teren de sport amenajate

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
1 (Constant)	1.949	0.404		4.827	0.000
Ponderea elevilor romi din total	0.154	0.047	0.350	3.277	0.002
Mediul	-0.235	0.201	-0.201	-1.174	0.245
Distanţa faţă de oraş	0.050	0.045	0.176	1.093	0.278
Tipul şcolii după nivelul de învăţământ	-0.077	0.043	-0.216	-1.784	0.079
Număr total elevi	0.000	0.000	-0.271	-2.047	0.045

a. Dependent Variable: Existenţa unei săli/uni teren de sport amenajate

Tabel VIII. Variabila „ponderea elevilor romi din total" influenţează în cea mai mare măsură existenţa unei săli / unui teren de sport amenajate (p>0,95)

Cadre didactice calificate in funcţie de medie * Ponderea elevilor romi din total

		Ponderea de elevi romi din total				Total
		pondere romi <25%	pondere romi între 25% şi 50%	pondere romi între 50% şi 75%	pondere romi >75%	
Cadre didactice calificate în funcţie de medie	peste medie	15	12	13	9	49
	sub medie	2	6	5	10	23
Total		17	18	18	19	72

Tabel IX. Ponderea cadrelor didactice calificate, în funcţie de ponderea de elevi romi

Model de regresie liniară pentru ponderea cadrelor didactice calificate

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
1 (Constant)	0.373	0.398		0.937	0.352
Ponderea elevilor romi din total	0.149	0.055	0.353	2.716	0.009
Mediul	0.302	0.148	0.270	2.043	0.045
Distanţa faţă de comunitatea de romi	-0.012	0.011	-0.139	-1.107	0.273
Tipul şcolii după nivelul de învăţământ	0.015	0.026	0.083	0.594	0.554
Tip GI	-0.025	0.123	-0.024	-0.206	0.838
Număr total elevi	0.000	0.000	0.088	0.649	0.518

a. Dependent Variable: Cadre didactice calificate în funcţie de medie

Tabel X. Variabila „ponderea elevilor romi din total" influenţează în cea mai mare măsură variaţia ponderii de cadre didactice calificate (p>0,95)

Existenţa unui mediator şcolar * Ponderea de elevi romi din total

		Ponderea de elevi romi din total				Total
		pondere romi <25%	pondere romi între 25% şi 50%	pondere romi între 50% şi 75%	pondere romi >75%	
Existenţa unui mediator şcolar	da	5	9	7	10	31
	nu	12	9	9	8	38
Total		17	18	16	18	69

Tabel XI. Existenţa unui mediator şcolar în funcţie de ponderea de elevi romi

Existenţa unui consilier şcolar* Ponderea de elevi romi din total

		Ponderea de elevi romi din total				Total
		pondere romi <25%	pondere romi între 25% şi 50%	pondere romi între 50% şi 75%	pondere romi >75%	
Existenţa unui consilier şcolar	da	10	11	4	6	31
	nu	7	7	12	12	38
Total		17	18	16	18	69

Tabel XII. Existenţa unui consilier şcolar în funcţie de ponderea de elevi romi

Existenţa unui consiliu al elevilor * Ponderea de elevi romi din total

		Ponderea de elevi romi din total				Total
		pondere romi <25%	pondere romi între 25% şi 50%	pondere romi între 50% şi 75%	pondere romi >75%	
Existenţa unui consiliu al elevilor	da	15	11	5	10	41
	nu	1	7	11	7	26
Total		16	18	16	17	67

Tabel XIII. Existenţa unui consilui al elevilor în funcţie de ponderea de elevi romi

Model de regresie liniară pentru existenţa unui consiliu al elevilor

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
1 (Constant)	1.669	0.476		3.507	0.001
Ponderea elevilor romi din total	0.099	0.056	0.226	1.774	0.081
Mediul	-0.107	0.236	-0.094	-0.453	0.652
Distanţa faţă de oraş	-0.006	0.053	-0.022	-0.114	0.910
Tipul şcolii după nivelul de învăţământ	-0.028	0.051	-0.078	-0.545	0.588
Număr total elevi	0.000	0.000	-0.214	-1.355	0.180

a. Dependent Variable: Existenţa unui consiliu al elevilor

Tabel XIV. Variabila „ponderea de elevi romi" influenţează în cea mai mare măsură existenţa unui consiliu al elevilor (p>0,80)

Rata abandonului în funcţie de media naţională * Ponderea de elevi romi din total

		Ponderea de elevi romi din total				Total
		pondere romi <25%	pondere romi între 25% şi 50%	pondere romi între 50% şi 75%	pondere romi >75%	
Rata abandonului în funcţie de media naţională	sub medie	7	8	4	4	23
	peste medie	3	8	12	8	31
Total		10	16	16	12	54

Tabel XV. Abandonul şcolar raportat la media naţională, în funcţie de ponderea de elevi romi

Model de regresie liniară pentru aprecierea elevilor faţă de şcoală

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
1 (Constant)	0.534	0.055		9.748	0.000
Aprecierea afirmată faţă de comportamentul cadrelor didactice	0.273	0.040	0.265	6.870	0.000
Autoaprecierea faţă de rezultatele şcolare	0.142	0.034	0.178	4.147	0.000
Aprecierea exprimată sau percepută a părinţilor faţă de rezultateale şcolare	0.108	0.030	0.171	3.641	0.000
Aprecierea exprimată sau percepută a cadrelor didactice faţă de rezultatele şcolare	0.023	0.023	0.046	1.034	0.302
Aprecierea afirmată faţă de comportamentul colegilor	-0.066	0.032	-0.077	-2.074	0.038

a. Dependent Variable: Aprecierea afirmată faţă de şcoală

Tabel XVI. Variabilele care influenţează aprecierea elevilor faţă de şcoală

Model de regresie liniară pentru rata de nepromovare

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
1 (Constant)	0.055	0.066		0.826	0.412
Ponderea elevilor romi din total	0.017	0.008	0.278	2.148	0.036
Mediul	-0.050	0.033	-0.295	-1.498	0.139
Distanţa faţă de oraş	0.005	0.007	0.124	0.670	0.505
Tipul şcolii după nivelul de învăţământ	0.013	0.007	0.267	1.834	0.071
Număr total elevi	-6.326E-5	0.000	-0.210	-1.330	0.188

a. Dependent Variable: Rata de nepromovare: Nr. total de nepromovaţi pe nr. total de elevi

Tabel XVII. Variabila „ponderea de elevi romi" influenţează în cea mai mare măsură rata nepromovării

Model de regresie liniară pentru fenomenul de absenteism

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
1 (Constant)	-0.121	0.133		-0.912	0.362
Frecvenţa vizitelor familiei la şcoală	0.293	0.039	0.273	7.426	0.000
Aprecierea afirmată faţă de şcoală	0.356	0.090	0.156	3.957	0.000
Aprecierea afirmată faţă de comporta-mentul cadrelor didactice	0.144	0.091	0.061	1.581	0.114

Autoaprecierea faţă de rezultatele şcolare	0.068	0.077	0.037	0.892	0.373
Aprecierea exprimată sau percepută a părinţilor faţă de rezultateale şcolare	0.138	0.070	0.095	1.977	0.048
Aprecierea exprimată sau percepută a cadrelor didactice faţă de rezultatele şcolare	0.171	0.064	0.126	2.681	0.008
Aprecierea afirmată faţă de comportamentul colegilor	0.260	0.070	0.133	3.720	0.000

a. Dependent Variable: Absenteism

Tabel XVIII. Variabilele care influenţează absenteismul (în interiorul şcolii)

Model de regresie liniară pentru fenomenul de absenteism

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
1 (Constant)	1.153	0.203		5.685	0.000
Gen	-0.079	0.051	-0.063	-1.557	0.120
Mediul	-0.044	0.102	-0.029	-0.436	0.663
Distanţa faţă de oraş	0.024	0.024	0.067	1.009	0.313
Alfabetism părinţi	0.109	0.033	0.134	3.289	0.001
Realizarea unor venituri - Mama	0.183	0.074	0.113	2.487	0.013
Realizarea unor venituri - Tata	0.116	0.070	0.074	1.651	0.099

a. Dependent Variable: Absenteism

Tabel XIX. Variabilele care influenţează absenteismul (în exteriorul şcolii)

Editura **VANEMONDE**
2010

Lucrare realizată şi tipărită în 1.500 de exemplare cu sprijinul Reprezentanţei UNICEF în România.

ISBN: 978-973-1733-20-3
Editura: VANEMONDE