

O sistema público de educação e subalternidade na Índia

Shruti Ambast

| Índia |

traduzido por João Sousa e Silva

Histórico

Dentre os espaços institucionais onde as comunidades periféricas ou subalternizadas representam a maioria na Índia, as escolas públicas têm uma importância significativa¹No contexto indiano, por influência inglesa, o termo "escola pública" costumava se referir a escolas privadas e pagas. Atualmente, escolas pagas e geridas por órgãos privados são geralmente chamadas de "escolas particulares", enquanto escolas financiadas pelo Estado são chamadas de "escolas governamentais". Este artigo utiliza o termo "escola pública" para se referir à essas últimas.. Contudo, nem sempre foi assim.

As escolas públicas passaram por mudanças estruturais profundas nas últimas três décadas. Até a década de 80, essas escolas eram reservadas às classes médias e altas, servindo a filhos de burocratas, políticos e outros grupos da elite. A partir do início dos anos 90, a Índia testemunhou um forte impulso em direção a universalização do ensino fundamental. Essa medida foi primeiro ancorada pelo Programa Distrital de Educação Primária (DPEP) financiado pelo Banco Mundial e depois pelo Programa Sarva Shiksha Abhiyan (SSA) do Governo Indiano.

A promulgação da Lei do Direito à Educação (RTE Act), em 2009, introduziu disposições legais que garantem o ensino gratuito e obrigatório a todas as crianças entre 6 e 14 anos de idade, juntamente com uma série de garantias relativas ao acesso e à qualidade do ensino. Com a contribuição dessas medidas políticas, as taxas de matrícula bruta no ensino primário tornaram-se praticamente universais. Em 2005, a Pesquisa Indiana de Desenvolvimento Humano mostrou que as matrículas escolares para todos os grupos sociais na Índia eram superiores a 90%² Borooh (2012).

Simultaneamente a esse processo, os grupos de elite começaram a abandonar as escolas públicas, migrando para instituições privadas, supostamente capazes de oferecer melhores resultados educacionais. Com as escolas particulares servindo a elite, uma outra classe de escolas privadas, mais "acessíveis", também começaram a proliferar. Essas escolas souberam se vender, tendo o ensino do Inglês como um produto de destaque. Já é um senso comum: qualquer pessoa que possa pagar para ter seus filhos em uma escola particular, o fará. Como resultado, as escolas públicas agora atendem predominantemente aqueles que não puderam pagar por essa alternativa - os pobres e grupos socialmente desfavorecidos.

Neste contexto, é importante examinar o estado da educação pública na Índia, tendo em vista os fatores sistêmicos que influenciam na composição de seus estudantes. Isso nos permite pensar a quem o sistema de ensino público está atendendo, com quais objetivos, e como se está mobilizando e distribuindo recursos para atingir essas metas.

Tendências Recentes na Educação Pública

Ainda que as taxas de matrícula tenham melhorado, o trabalho infantil continua a ser um desafio. Em 2014, a Human Rights Watch relatou que 13 milhões de crianças indianas estavam trabalhando e não frequentavam a escola, sendo a maioria delas de crianças pertencentes as comunidades Dalit, Adivasi e outros grupos minoritários. Além disso, nos últimos anos, as matrículas em escolas públicas não têm gerado números positivos. Segundo um conjunto de estimativas recentes, 40% das escolas públicas indianas estão funcionando com menos de 50 alunos, e 10% possuem menos de 20 alunos³<https://www.livemint.com/Opinion/jzyj6FN9TvMXVH0YSeJyRP/Restructuring-the-pu>

blic-school-system.html. Em resposta, muitos estados estão realizando diversas consolidações ou fusões de escolas. Entretanto, essas iniciativas são comumente conduzidas sem o devido cuidado descuido, e consideração à fatores como a distância das escolas em relação a casa das crianças. Em Bengaluru, onde muitas escolas públicas estão funcionando como "escolas sem matrícula", as tentativas do governo estadual para atrair crianças, com incentivos como refeições gratuitas e bicicletas, não deram certo.⁴<https://economictimes.indiatimes.com/news/politics-and-nation/why-is-making-children-turn-away-from-government-schools/articleshow/62942100.cms>

Essas tendências demonstram percepções generalizadas de que as escolas públicas não oferecem uma educação de qualidade. Essas visões são ostensivamente reforçadas por diversas evidências. As escolas públicas chamam muita atenção por falta de infraestrutura e professores ausentes ou subqualificados, apesar de normas da Lei RTE as protegerem em relação a esses fatores. A legislação, apesar de bem-intencionada, é inexistente em termos de projeto e implementação.

Uma recente revisão de amostras representativas nacionais revelam que o número de alunos que frequentam a escola aumentou após a aprovação da Lei RTE. No entanto, os resultados das provas diminuíram tanto nas escolas públicas quanto privadas, e o declínio é ligeiramente maior nas escolas públicas.⁵<https://www.nber.org/papers/w25608.pdf> Apesar do nível educacional dos docentes ter aumentado, não houve nenhuma mudança considerável no número de alunos por professor ou na infraestrutura das escolas.

O relatório Anual da Educação (ASER), que apresenta dados nacionalmente representativos sobre as habilidades aritméticas e de leitura de crianças matriculadas no ensino fundamental (do 1o ao 9o ano), apontou de modo consistente altos déficits de aprendizagem preocupantes na última década. Apesar dos déficits elevados também serem registrados entre as crianças de escolas particulares, as taxas dos alunos de escola pública são piores. Por exemplo, em 2018, apenas 40% dos alunos do 9º ano em escolas públicas eram capazes de fazer divisões simples, enquanto em escolas particulares a taxa subia para 54.2%.⁶<https://www.livemint.com/Education/UIIkNL0sCVkSppf6RW4FbN/What-ASER-says-about-q>

uality-of-learning-in-India.html

Essas diferenças podem ser atribuídas a mecanismos injustos de seleção; os alunos de escolas públicas estão mais suscetíveis a um contexto socioeconômico menos propício ao rendimento escolar. A educação dos pais tem um efeito significativo na aprendizagem: verificou-se que as crianças, cujos pais haviam concluído os estudos, tinham uma maior probabilidade de obter bons resultados em leitura, escrita e aritmética (Borooah, 2012). Da mesma forma, crianças pertencentes a famílias pobres eram menos propensas a se sair bem nas três competências.

A fuga de grupos de elite para escolas privadas também gerou um desgaste em relação as escolas públicas, com funcionários do governo e líderes políticos não mais tendo interesses pessoais em seu pleno funcionamento. Até os professores e administradores de escolas públicas preferem educar seus filhos em escolas particulares, demonstrando sua falta de confiança no sistema. É provável que os pais das crianças que estudam nessas escolas sejam analfabetos e da classe trabalhadora, e raramente tenham tempo, recursos ou conhecimento para se envolverem com a escola e exigirem uma educação de qualidade.

Enquanto isso, as diferenças de classe e de casta entre professores e estudantes muitas vezes criam um ambiente hostil, resultando em apatia, exclusões e até mesmo violências. As atitudes dos professores em relação aos alunos são frequentemente preconceituosas. Um relatório de 2017 do Movimento Nacional Dalit por Justiça e do Centro por Igualdade Social e Inclusão, constatou que as crianças Dalit enfrentam severas discriminações nas escolas, tais como serem obrigadas a sentar separadas, além de outras formas de abuso e humilhação. Em 2016, um professor na escola pública de Nangloi, Deli, foi supostamente morto por seus

estudantes.⁷https://indianexpress.com/article/education/students-vs-teachers-the-rage-in-the-classroom/?fbclid=IwAR0y0FHi_zYQG4pAUN7qsI5eTvjKPdP7TCX49R3w4Y4wzfcSfuc4R73F_Uw

Um certo grau de violência entre meninos adolescentes parece ter se normalizado. Uma explicação para isso talvez seja a frustração dos estudantes em relação as más condições e resultados nas escolas, que se manifesta enquanto raiva.

O discurso em torno da "qualidade" da educação tem sido criticado por muitos como restrito, com uma ênfase equivocada nas notas das provas, em oposição a igualdade geral de oportunidades educacionais (Mehendale, 2014). Alguns outros aspectos da qualidade, como a autonomia do aluno e do professor, capacitação para igualdade e o alcance de objetivos sociais de educação, não são figurados prioritariamente no discurso convencional. Outra dimensão da noção de qualidade é a comparabilidade, onde pode-se argumentar que as escolas públicas não deveriam ser analisadas a partir dos mesmos parâmetros que as escolas particulares, pois os objetivos da educação pública são distintos.

Se as escolas públicas são entendidas como instrumentos de mudança social, os parâmetros de qualidade não podem estar restritos a infraestrutura, a responsabilização dos professores pelo desempenho dos alunos e a notas individuais de provas. A própria unidade da qualidade também está em questão - se é uma escola ou o sistema educacional como um todo que deve ser avaliado para julgar esse quesito (Sarangapani, 2010). A necessidade de redefinir qualidade é reiterada nos exemplos de negligência, apatia e exclusão descritas acima.

Contextos Socioeconômicos e Rendimento Escolar

Há uma infinidade de evidências que mostram que, na Índia, o rendimento escolar está estreitamente relacionado ao contexto socioeconômico do aluno. Isso tem sérias implicações para os processos e pedagogias empregados na educação pública. Uma análise dos dados do IHDS mostram que a nota das provas das crianças entre 8 e 11 anos em leitura, escrita e aritmética variaram significativamente de acordo com o grupo social (Borooah, 2012). As notas mais altas foram registradas entre os Bramânes, das "castas altas", Sikhs/Jains e Cristãos, e as mais baixas entre os Dalits, Outras Classes em Desvantagem (OBCs)⁸NT: Other Backward Classes, Scheduled Castes e Scheduled Tribes são minorias socioreligiosas às quais o Governo da Índia atribui termos coletivos, utilizados para classificar castas que se encontram em situação de desigualdade educacional e econômica., Adivasis e Muçulmanos.

Por outro lado, havia muito pouca diferença na pontuação média entre meninos e meninas. Uma explicação oferecida para essa diferença é que crianças pertencentes a grupos

privilegiados provavelmente frequentassem escolas particulares. Também é provável que essas crianças fossem educadas em inglês e pagassem mais taxas. As escolas públicas foram consideradas limitadas em vários sentidos; por exemplo, 71% das escolas públicas não tinham mesa e cadeiras para os estudantes e, também, tinham as menores taxa de frequência. Curiosamente, foram encontradas desigualdades entre as notas de crianças pertencentes à diferentes grupos sociais desfavorecidos. Isso mostra que as necessidades de aprendizagem dos diferentes grupos precisa ser cuidadosamente identificada e incorporada nas dinâmicas de sala de aula.

Quando se trata dos fatores que influenciam o resultado das provas, a educação dos pais e a posição econômica da família exercem uma influência significativa, como discutido acima. Além disso, os efeitos relacionados à falta de riqueza, medida em termos de bens domésticos, eram menores que os efeitos da pobreza, ou da falta de renda. Também foram observadas vantagens no estudo do Inglês, Hindi ou outro idioma do Estado, se comparado com o estudo em Urdu ou outra língua. Outros fatores que demonstraram efeitos positivos, apesar de pequenos, no processo de aprendizagem, foram os trabalhos de casa, as aulas particulares e a frequência regular.

As crianças de áreas urbanas tinham mais probabilidade de se saírem melhor do que as de zonas rurais. Mesmo após o controle de outros fatores que afetam o rendimento escolar, as crianças Dalit tiveram pior desempenho que as crianças Bramânes, o que aponta para uma diferença estrutural profunda generalizada entre os distintos grupos sociais. Essas diferenças estruturais foram quantificadas através de intervalos entre as crianças Bramânes e Dalit em 24, 36 e 28 por cento em leitura, aritmética e escrita, respectivamente.

Discriminação e Exclusão Social

Crianças subalternizadas cotidianamente enfrentam discriminação, exclusão, assédio e violência nas escolas. Uma pesquisa comunitária com 16 escolas públicas do distrito de Lucknow, Uttar Pradesh, mostrou que 62,5% dos estudantes já haviam percebido discriminações com base em casta, religião ou gênero (Malik, 2015). A pesquisa também demonstrou que as disposições da Lei RTE não estavam sendo seguidas na maioria das escolas. 89% das escolas não tinham um Comitê de Gestão Escolar funcionando. 44% das

escolas não tinham banheiros femininos, 60% não cumpriam com o número de alunos por professor estipulado e 28% não tinham pátios para brincar. Uttar Pradesh tem a maior população de Dalits, OBCs e Muçulmanos. A má implementação da RTE demonstra, portanto, as precárias condições de estudo da maioria das crianças subalternizadas. Isso sugere que não apenas essas crianças enfrentam discriminações *dentro* de suas escolas, mas que as instituições a que pertencem também são sistematicamente excluídas das oportunidades de oferecer uma educação de qualidade. Também existe uma disparidade interestadual em jogo aqui, com estados como Uttar Pradesh continuando a estar no extremo inferior da escala de desenvolvimento.

Informações similares, resumidas abaixo, foram reveladas por um estudo qualitativo de 2011-12 abrangendo 120 escolas públicas em seis estados (Ramachandran and Naorem, 2013). Algumas diferenças foram encontradas entre diferentes grupos desfavorecidos; crianças Dalit estão mais propensas a enfrentar discriminação que crianças Adivasi, com exceção a certos grupos de Adivasis que foram identificados como mais vulneráveis (das comunidades Bhil e Sahariya, no Rajastão). Uma das explicações discutidas para esse fenômeno era que as famílias Dalit estão mais propensas a serem minorias em uma determinada localidade, enquanto as famílias Adivasi tendem a viver juntas em comunidades exclusivas.

O contexto social mais amplo, incluindo padrões residenciais afeta, portanto, os níveis de discriminação nas escolas. Em um outro exemplo desse fenômeno, as políticas regionais também exercem uma forte influência sobre as práticas de exclusão. Estados que testemunharam maiores mobilizações sociais de Dalits e OBCs, como Bihar e Andhra Pradesh, tiveram menos ocorrências de discriminação baseada em castas, do que aqueles em que tal mobilização não ocorreu, como no Rajastão.

Outro local significativo de exclusão é a língua. A discriminação com base na língua pode ser precipitada por uma diferença entre a língua mãe do estudante e a língua do professor ou o idioma oficial do Estado. O estudo descobriu que as crianças dos distritos costeiros de Orissa enfrentam dificuldades na aprendizagem, uma vez que a língua Oriá era utilizada nos livros e nas conversas em sala de aula. Nesse contexto, a língua também se torna um marcador da casta, possivelmente gerando mais discriminações.

Os filhos dos trabalhadores das plantações de chá, falantes do Hindi, em Assam, enfrentaram problemas quando o assamês foi utilizado em suas escolas. As crianças que falavam línguas locais no Rajastão batalharam contra a padronização do uso do Hindi nas escolas.

O estudo identificou que a Refeição do Meio-Dia (MDM), servida nas escolas públicas, é o local onde as práticas de exclusão são mais recorrentes. Preconceitos de casta afetam quem realmente come a MDM e quem a cozinha, além de influenciar na disposição dos assentos. Crianças de famílias mais abastadas não utilizam a MDM em todos os seis estados.

A composição social das crianças que comem e não comem a MDM varia de estado para estado. Foram registradas ocorrências em que crianças de comunidades extremamente pobres de Andhra Pradesh não comeram comida preparada por pessoas de uma casta acima ou abaixo das delas; as crianças de castas mais elevadas em Assam foram para casa durante a MDM; crianças das mais variadas comunidades de castas no Rajastão não comem a MDM e crianças da comunidade Meena no Rajastão só comem se o cozinheiro fosse de sua comunidade.

Era notável que as percepções dos professores em relação as crianças das comunidades Dalit e Adivasi eram negativas e desconectadas da realidade. Muitos professores sentiam que as crianças dessas comunidades não se saíam bem na escola, apesar do fato de muitas de elas terem um bom rendimento escolar. Em todos os Estados, os professores demonstravam focar apenas no aluno "inteligente" que sentava na carteira da frente.

Crianças de comunidades subalternizadas tinham uma frequência baixa, que talvez possa ser atribuída a uma variedade de causas como má condições de saúde, ausência dos pais por conta do trabalho, responsabilidade com as tarefas de casa, entre outras. Como resultado eles não eram capazes de acompanhar o ritmo de aprendizado da turma e os professores não os ajudavam a fazer isso. Isso sugere que a discriminação não necessariamente precisa ser explícita; uma frequência regular afeta a percepção dos professores à respeito dos alunos "inteligentes" e dos "problemáticos", fazendo com que os "inteligentes" ganhem um certo tipo de prestígio e mais atenção por parte dos professores. Algumas percepções também foram registradas em relação aos papéis de gênero; os

professores sentiam que as meninas não se interessavam por esportes, e que elas deveriam aprender sobre tarefas domésticas.

Pode-se notar, finalmente, que praticamente nenhuma das escolas tinha crianças com necessidades especiais matriculadas, sugerindo que essas crianças estão sendo sistematicamente excluídas do acesso pleno à educação. A falta de infraestrutura para pessoas com deficiências e atitudes negativas dos professores parecem ser alguns dos problemas verificados.

Algumas práticas positivas também foram observadas. Em duas escolas, verificou-se que os professores fizeram esforços para incluir todas as crianças nas atividades escolares, independentemente dos contextos socioeconômicos. Em alguns casos, um diretor motivado teve sucesso em tornar a escola mais inclusiva e igualitária. Em uma escola em Andhra Pradesh não havia discriminações manifestas na disposição dos assentos e a atenção dada pelos professores a todos estudantes era a mesma.

Em 30% das escolas em Orissa, as MDM foram gerenciadas por grupos de cuidado femininos, que garantiam a higiene e a qualidade, o que levou a uma maior participação das crianças nas MDM. Algumas escolas com seus Comitês de Gestão Escolar ativos e boa infraestrutura apresentavam trocas em sala de aula mais produtivas e inclusivas. Parece, portanto, que, onde quer que mudanças positivas sejam visíveis, elas são produzidas por iniciativas individuais ou locais, enquanto o sistema estatal como um todo está falhando em obter resultados equitativos.

Modelos de Transformação

A partir de um reconhecimento dos fatores limitantes da educação pública, tanto o Governo Federal quanto o Estadual foram obrigados a tomar medidas para modificar esse cenário. Distintas abordagens são discutidas aqui para ilustrar as melhorias de acesso à uma educação de qualidade, além dos desafios específicos apresentados pela composição social das escolas públicas.

Algumas medidas do governo de Bihar aparentam ter melhorado a inclusão nas escolas públicas desse estado (Ramachandran and Naorem, 2013). No programa *tola sewak*, um voluntário local acompanhou as crianças na escola e interagiu com elas. O voluntário também interveio para proteger as crianças em caso de práticas discriminatórias. Outro programa em Bihar chamado Hunar, trabalha pelo empoderamento das meninas muçulmanas. As garotas desse programa se beneficiaram em termos de confiança e perspectivas em relação à educação.

O programa Nali Kali ou "Aprendizagem Alegre" de Karnataka, iniciado em 1995 na cidade de Maiçor e, desde então expandido para todos os outros distritos do Estado, chamou atenção considerável de educadores e formuladores de política pública. Esse programa foi lançado em um momento em que, nos discursos políticos, havia ênfase crescente em uma aprendizagem centrada na criança. Além disso, a abordagem predominante de ensino focada nos livros didáticos encontrava-se sob rigoroso escrutínio.

O programa buscou reformular a relação hierárquica entre professores e alunos, incorporando canções, jogos, brinquedos e contação de histórias ao ensino tradicional de sala de aula. Foi direcionado sobretudo à crianças de faixa etária de 6-9 anos, em escolas públicas rurais. Alguns professores das escolas foram treinados em metodologias de ensino que se baseiam em atividades e, com a ajuda desses métodos, estudantes, à medida que iam dominando-os, moveram-se de uma habilidade a outra, alcançando uma dinâmica de autoaprendizagem.

Existe evidências que sugerem que o programa conseguiu efeitos positivos em relação ao rendimento escolar dos alunos nas escolas selecionadas (Raj et al, 2015). Verificou-se que o desempenho dos alunos (com base nos resultados dos testes em Kannada e Matemática) melhorou com a implementação de Nali Kali nas escolas. Isso indicou que os professores conseguem dominar as técnicas do programa ao longo do tempo e que são capazes de produzir melhores resultados por conta disso. Entretanto, em seu processo de expansão, o programa encontrou algumas barreiras, como altos níveis de demanda de trabalho para professores e problemas de implementação em salas de aula com mais de 30 alunos.

Mais recentemente, a política de educação do governo de Deli atraiu atenção nacional e

internacional. O partido Aam Aadmi, desde que assumiu o poder do Estado em 2015, tem instituído amplas mudanças para melhorar as condições da educação pública. Isso inclui um significativo aumento na proporção de verba destinada à educação, a construção de 8000 novas salas de aula e melhorias nas infraestruturas de algumas escolas, melhor exposição(?) e treinamento para os professores, além do ressurgimento dos Comitês de Gestão Escolar.⁹<https://www.outlookindia.com/magazine/story/india-news-a-for-aaplause-b-for-boos/301297> Essas medidas produziram resultados visíveis. Em 2018, o percentual de aprovação das escolas públicas para as provas finais do 3o ano do ensino médio, que acontecem em toda a Índia, foi de 90,68%, um pouco maior que os 88,35% das instituições privadas (Hindustan Times, 2019).

Em julho de 2018, o governo de Deli lançou um "Currículo da Felicidade" para estudantes da creche ao 9o ano, envolvendo exercícios mentais, meditação e valores éticos, com o objetivo de equipar crianças para serem "bons seres humanos" e superarem emoções negativas.¹⁰<https://scroll.in/latest/885008/delhi-government-launches-happiness-curriculum-for-school-students> De acordo com o governo, o currículo foi exitoso, e tem tornado os alunos mais positivos, emocionalmente estáveis, solícitos em relação aos seus pares, efetuando uma redução nas faltas.¹¹<https://timesofindia.indiatimes.com/home/education/news/happiness-course-a-hit-in-delhi-govt-schools/articleshow/68386630.cms>

Entretanto, o desempenho das escolas de Deli em alguns indicadores diminuiu. Uma pesquisa de 2018 feita por uma ONG verificou que 23% das crianças entre as idades de 11 e 15 anos em Deli haviam abandonado a escola.¹²Veja a nota 9. Mais recentemente, foi observado que 77% dos professores substitutos nas escolas públicas não alcançavam as qualificações mínimas para uma contratação permanente, indicando que a qualidade dos professores se mantém suspeita. Além disso, quase um terço do corpo docente era composto por professores contratuais¹³NT: Este termo se refere à pessoas contratadas como professoras que possuem apenas o diploma do ensino médio. Elas ensinam com base em um contrato de baixo salário, sem uma formação específica para o magistério. Fonte: <http://www.teachersforefa.unesco.org/v2/index.php/en/newss/item/217-contractual-teachers>

ou temporários, e muitos desses postos estavam vagos.

Um programa do partido *Aam Aadmi* que foi alvo de críticas de especialistas é o *Chunauti 2018*, no qual os estudantes são divididos em três grupos, tendo como base sua capacidade de aprendizagem, e cada grupo é ensinado separadamente com livros didáticos exclusivos. Especialistas afirmam que essa segregação pode prejudicar a autoestima dos alunos, além de também limitar a diversidade social da sala de aula. Verificou-se que o grupo correspondente aos baixos níveis de aprendizagem era majoritariamente composto por crianças muçulmanas¹⁴Veja a nota 8. e das comunidades de Castas e Tribos Reconhecidas (SC e ST). A segregação poderia acabar por aliená-los ainda mais das estruturas de acesso.

O Futuro da Educação Pública

O sucesso e as limitações das iniciativas discutidas acima revelam que, enquanto muitas intervenções com eficácia comprovada possam ser implementadas, existe uma necessidade de recursos e melhores planejamentos para sua expansão, além de reformas complementares em fatores sistêmicos como a qualidade da educação do professor, a proporção professor-aluno e a infraestrutura da escola. Além disso, é necessário um cuidado especial ao elaborar programas para a primeira geração de alunos de comunidades subalternizadas.

Reformas pedagogicamente sólidas podem não ser eficazes sem uma atenção às estruturas sociais e aos modos dominantes de transmissão do conhecimento. Já foi teorizado que uma educação centrada na criança não necessariamente leva a um desenvolvimento educacional, pois o processo é mediado por práticas sociais e pedagógicas já existentes (Sriprakash, 2011). É importante ressaltar que, para que a educação seja realmente igualitária, professores e administradores precisam ser sensibilizados para questionar criticamente a ordem social arraigada da sociedade indiana, que inclui relações de classe, casta, gênero e região.

Os projetos recentemente anunciados em Andhra Pradesh criaram alguma esperança nessa direção. Um dos projetos envolve a conversão de todas as escolas do governo para o inglês,

com o Telugu (o idioma do estado) permanecendo como disciplina obrigatória. Um segundo esquema, *Amma Vodi* ou Colo da Mãe, irá fornecer um subsídio em dinheiro para as despesas educacionais a todas as mães de famílias pobres com filhos em idade escolar.

Essa abordagem foi elogiada como uma possibilidade de mudança das estruturas subjacentes da educação escolar, com importantes implicações para o mercado também¹⁵ <https://thewire.in/education/andhra-pradeshs-new-education-policy-could-create-lasting-structural-changes>. É um senso comum entre ativistas da educação que uma educação através do Inglês pode empoderar as crianças de comunidades subalternizadas, ao criar possibilidades para que transcendam seu contexto socioeconômico, além de conectá-las a sistemas globais de conhecimento e fortalecer os processos democráticos da sociedade.

Além de programas financiados pelo Estado, muitos grupos e coalizões no país estão regularmente se organizando na busca por resultados igualitários na educação. O Movimento Nacional Dalit por Justiça e seus aliados em outros estados tem se organizado contra discriminações de casta em ambientes escolares. Outra iniciativa proeminente é o Fórum por Direito à Educação, que é uma articulação nacional composta por 10.000 organizações, incluindo muitos educadores de destaque. O Fórum foi criado depois da Lei RTE ser aprovada em 2009, para defender uma implementação adequada e exigir uma educação com equidade, de qualidade para todos. O sucesso dessas iniciativas pode ajudar a desobstruir e manifestar o potencial inerente da educação pública em direção a uma sociedade mais democrática e igualitária.

| Referências |

Malik (2015). **RTE and Marginal Communities: A Perspective from the Field.** Economic and Political Weekly, Vol I No. 5

Manikanta and Lal (2017). **Exclusion in Schools: A Study on Practice of Discrimination and Violence**. National Dalit Movement for Justice (NDMJ): New Delhi.

Mehendale (2014). **The Question of “Quality” in Education: Does the RTE Act Provide an Answer?** *Journal of International Cooperation in Education*, Vol.16 No.2 (2014) pp.87-103.

Raj et al (2015). **Joyful learning? The effects of a school intervention on learning outcomes in Karnataka**. *International Journal of Educational Development*, 40: 183-195, DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.09.003>

Ramachandran and Naorem (2013). **What It Means To Be a Dalit or Tribal Child in Our Schools: A Synthesis of a Six-State Qualitative Study**. *Economic and Political Weekly*, Vol XLVIII No. 44 43

Sarangapani, P. (2010). **Notes on Quality in Education. (Unpublished paper) presented at Workshop on Quality in Education** on December 17-18. Mumbai: Tata Institute of Social Sciences.

Sriprakash A. (2012). **Child-Centred Pedagogies and the Promise of Democratic Schooling**. In: **Pedagogies for Development. Education in the Asia-Pacific Region: Issues, Concerns and Prospects**, vol 16. Springer, Dordrecht

Vani K. Borooah (2012). **Social Identity and Educational Attainment: The Role of Caste and Religion in Explaining Differences between Children in India**. *The Journal of Development Studies*. 48:7, 887-903, DOI: [10.1080/00220388.2011.621945](https://doi.org/10.1080/00220388.2011.621945)