

Brasil – Índia: Práticas Educacionais e Medidas Tomadas pelos Governos para Promover Inclusão Social no Século XXI

Shashi Jaiswal¹

RESUMO

Este trabalho apresenta um breve estudo comparativo das práticas de instituições educacionais e políticas públicas de educação para levar as classes socialmente marginalizadas à plataforma mainstream (*mainstream platform*), especialmente em instituições e organizações públicas no Brasil e na Índia, desde a formação dos BRICS. O objetivo principal do trabalho é destacar também a posição das mulheres em todos os setores das sociedades e a situação da discriminação em relação às mulheres nestes dois países, Índia e Brasil, no século XXI. O trabalho também focaliza a comparação da identidade e da liberdade cultural e social das mulheres entre os dois países e as medidas tomadas pelo governo para melhorar a condição das seções socialmente e educacionalmente marginalizadas desde o início do século XXI até a data atual. **Palavra-chave:** Política Pública de Educação, Inclusão Social, Mulheres na Tomada de Decisão, Letramento Digital.

ABSTRACT

This paper aims to present a brief comparative study of the practices of educational institutions and governments' policies on education to bring socially marginalized classes to the mainstream platform, especially in public institutions, decision-making bodies and government organizations in Brazil and India since the formation of BRICS. The principal objective of the work is also to highlight the position of women in all sectors of the society and the situation of discrimination against women based on gender in the two countries, India and Brazil, in the 21st century. This paper also focuses on the comparison of the identity and cultural and social freedom of women between the two countries and the measures taken to improve the conditions of socially and educationally marginalized sections from the beginning of the 21st century to the present date.

Keywords: Public Policy on Education, Social Inclusion, Women in Decision Making, Digital Literacy.

¹ Mestre em Linguística Aplicada (Ensino de Português como Língua Estrangeira– PLE) pelo Instituto de Letras da Universidade de Brasília, Brasília (2019). Mestre em Letras Espanhol pela *Universidade Jawaharlal Nehru*, Nova Délhi, Índia (2014). Professor voluntário do idioma Hindi e pesquisador no NEASIA (Núcleo de Estudos Asiáticos) da Universidade de Brasília. (2018 - atual). shashijaiswal.jnu@gmail.com

INTRODUÇÃO:

O trabalho traz como tema políticas públicas de educação para fornecer o ensino superior às classes médias e baixas na Índia desde a década de 2000 em geral, porque, como testemunhamos que, antes da década de 2000 e /ou podemos dizer que depois da independência da Índia em 1947, as medidas que foram tomadas pelos vários governos no nível nacional a partir do começo da década de 1950, não foram efetuadas plenamente na Índia. Discutimos sobre este tema na perspectiva do Brasil por causa da similaridade nas construções sociais em ambos os países membros do BRICS até certo ponto. Além disso, há semelhança na desigualdade social, política, educacional e econômica que criam enormes obstáculos para as classes socialmente marginalizadas na obtenção de oportunidades iguais em todos os setores, especialmente dos desenvolvimentos educacionais e econômicos recentes na Índia e no Brasil. Também, podemos testemunhar que os cidadãos destes dois países ainda têm que enfrentar as severas discriminações com base na casta e na raça respectivamente entre as comunidades da sociedade, até certo ponto.

O Brasil sendo um país totalmente modernizado e sendo uma colônia portuguesa, a língua portuguesa é a única língua oficial do país onde todos os cidadãos falam o português do Brasil. Por outro lado, havia 14 línguas indianas oficiais que foram consideradas línguas nacionais, segundo o censo de 1961 da Índia (Census of India, 1961; Das Gupta, 1970). A Índia não tem única língua oficial nacional, que também é uma fonte de discriminação entre classe alta e classe baixa. O problema da comunicação linguística entre nobres e pobres, é forte na Índia. A maioria da população indiana fala a língua hindi como sua língua materna no norte da Índia, enquanto o inglês domina 100 % como a língua oficial principal, sendo o inglês ainda não chegou aos plebeus. A Índia, o país que compreende mais de 80 por cento da população das classes média e baixa (casta média e casta baixa²), ainda enfrenta problemas linguísticos na prática.

² Como existe um sistema típico de castas na Índia, mesmo no século XXI, a sociedade indiana é dividida em várias diferentes castas baseadas nas profissões tradicionais antigas de mais de 4.000 anos, não importa que uma pessoa tenha origem de qual religião. Portanto, na prática, o sistema de classes não funciona na Índia igual que outros países na base de economia e poder ou educação. Nessa perspectiva, o nível de casta de uma pessoa é importante para reconhecer

Por um lado, o governo, em geral, sempre enfatiza que o hindi é a língua oficial da Índia, mas, se não me engano, a questão do hindi ser uma única língua oficial do país não está mencionada em nenhum lugar da constituição indiana. Essa questão do hindi ser língua materna da toda Índia parece uma hipocrisia do governo atual e dos governos anteriores geralmente, porque o inglês é usado em todos os documentos oficiais do governo federal da Índia desde a independência. E, além disso, o inglês é a língua associada da Índia para que toda população indiana possa interagir em inglês se a língua materna dela for diferente, segundo a Constituição da Índia, escrita em 1949 e implementada em 26 de janeiro de 1950 (Das Gupta, 1970).

O tema enfatiza trazer um relato sobre a mudança educacional no sistema de ensino superior público que beneficiou o povo de casta média³ (classe média), em diferentes instituições da Índia, começando a partir da formação do BRICS em 2003 até atual. Também, o objetivo geral deste artigo é apresentar um relato sobre as decisões tomadas e executadas para providenciar o ensino superior a castas médias no século XXI, descrevendo um pouco dos pontos de referências onde tem havido o crescimento nas inscrições dos alunos marginalizados nas instituições superiores, e que deu origem a um novo movimento educacional "luta pelo direito à educação" na atualidade. O artigo propõe-se a examinar um pouco da história do começo do ensino superior na Índia.

Neste artigo, são os seguintes objetivos específicos:

- a) Examinar as iniciativas do governo para a democracia participativa no campo do desenvolvimento educacional para as classes socialmente, economicamente, e educacionalmente carentes na Índia no século XXI.
- b) Investigar a causa verdadeira do atraso do sistema educacional para a população comum na Índia. E estudar as condições das instituições indianas em que elas estão oferecendo na educação superior a todos os seus alunos,

dentro da religião hindu, se ele/ ela é de casta superior ou casta inferior. O sistema de casta superior e casta inferior é considerado como classe alta e classe baixa na Índia.

³ Casta média – As pessoas de castas médias (pessoas de classes atrasadas social e educativamente) na Índia são aquelas que pertenciam às classes trabalhadoras no século XX e antes. Geralmente, elas são as classes produtoras que produzem todas as coisas necessárias para usos diários. Podemos dizer que essas pessoas de castas médias deveriam ser mais valorizadas, mas, na sociedade Índia elas não tem esse acesso, e nem valor social e educacional. Segundo o censo de 1931, realizado pelos colonizadores britânicos, a população das pessoas de segundas castas atrasadas era de 52% em 1931 (Mandal Commission, 1979).

sem qualquer discriminação baseada em casta / classe / gênero ou raça na Índia.

- c) Analisar o comportamento geral de professores das instituições superiores com relação aos estudantes pertencentes a castas educacionalmente atrasadas na Índia.
- d) Discorrer sobre o efeito positivo da quota nas instituições superiores para o surgimento de empoderamento das mulheres na Índia, depois que os pontos acadêmicos especiais foram outorgados às mulheres para inscrever-se nas instituições desde a última década.
- e) Apresentar uma breve comparação do funcionamento do sistema de cotas no ensino superior dado à população socialmente marginalizada na Índia e no Brasil, e os benefícios da cota mais esperada nas instituições superiores, bem como em ambos os países nos últimos 10 anos.

O estudo de caso tem objetivo de narrar um caso dentro do seu próprio contexto dentro de um sistema estadual e nacional. O tema de políticas públicas de educação no nível do ensino superior na Índia desde o começo da década de 2000 é tratado nas diferentes perspectivas de começar um novo caminho para facilitar no processo de desenvolvimento de recursos humanos para todos (as). A metodologia utilizada para este trabalho relatado tem o foco qualitativo, em que a modalidade de pesquisa deste trabalho é estudo de caso com análise documental. O trabalho de campo e os fatos originais sobre o funcionamento das instituições superiores são as principais características deste trabalho de pesquisa relatado ao longo deste artigo.

INCLUSÃO SOCIAL: UMA VISÃO GERAL E O CONCEITO

Vários políticos, acadêmicos, intelectuais dão muitas palestras sobre a inclusão social na sociedade, mas na prática, temos que ver si eles são honestos sobre o conceito da inclusão social ou não, é uma questão primordialmente importante para nós observar minuciosamente. Apenas falar sobre a inclusão social e dar muitas palestras sobre este tema nas instituições superiores sem executar o plano de inclusão social no chão, e, apenas discorrer nas assembleias federal e estadual não é o tratamento de discriminação social. Para mim, isso é o ato de fraude feito por os intelectuais, educadores, e políticos do mundo. Este ato de intelectuais acadêmicos e políticos dá

origem à exclusão social e à desigualdade social no nível do solo (na prática) em todo o mundo, porque a maioria das pessoas de classe de elite ainda quer manter seu posicionamento elevado na sociedade.

Porém, o tema relatado aqui tem que ser resolvido na maneira adequada para que as classes média e baixa possam ter acesso a todos os recursos públicos. Algumas medidas e novas decisões, no processo de inclusão social, são tomadas na prática, promulgando uma lei especial para trazer a população marginalizada e as mulheres no sistema, na tomada de decisões do estado ou do país. O fato não está escondido de ninguém hoje em dia. Somos testemunhos do fato de que as classes socialmente desfavorecidas (classe baixa /castas baixas) e as mulheres, ambas, geralmente sofrem, pelos seus devidos direitos em todo o mundo ainda no século XXI. A inclusão social compreende tantas questões a serem incluídas na sociedade para beneficiar as seções marginalizadas de quaisquer comunidades.

A inclusão social não é um novo termo no mundo que nós convivemos na sociedade diversificada hoje em dia. Na verdade, cada vez, na nossa pesquisa no campo das artes e humanidades, encontramos que o termo inclusão social tem sido discutido amplamente desde muito tempo em várias perspectivas em vários países por vários intelectuais, acadêmicos, políticos, econômicos e ativistas sociais e políticos.

Quase a maioria dos acadêmicos e professores universitários, está ciente do fato de que as obras de Karl Marx no século XIX, sobre o socialismo teve uma grande influência, especialmente no mundo acadêmico e político na segunda metade do século XX. Mas a influência das obras do Karl Marx foi vista na Alemanha a partir do final do século XIX em diante. Portanto, a segunda metade do século XX testemunhou uma grande mudança na política mundial devido ao movimento pela inclusão social em todo tipo de ativismo em vários países da Europa e Ásia. A Rússia é um exemplo dessa mudança na política mundial. Nesse contexto, ainda existem questões de inclusão social na prática a serem resolvidas em países em desenvolvimento também. A Índia é um dos países em desenvolvimento que tem a segunda maior população do mundo (Census of India, 2011).

Efetivamente, a democracia participativa é o fruto da inclusão social em quaisquer países, mas a questão principal está escondida em “como esse processo de democracia

participativa pode ter lugar numa comunidade dentro de um país”, seja o Brasil ou a Índia ou outros países em desenvolvimento no século XXI. Temos que ver com o processo do capitalismo com relação a esta questão de inclusão participativa democrática bem como proporcionando a igualdade de oportunidades a todos os cidadãos marginalizados. E para atingir a inclusão participativa democrática, as ações afirmativas do governo são necessárias em qualquer país (Paulino, 2013; MEC, 2015).

FUNCIONAMENTO DO SISTEMA DO ENSINO SUPERIOR PARA A POPULAÇÃO DE CLASSE MÉDIA NO SÉCULO XX.

A educação foi aberta a todas as seções da sociedade indiana com o advento dos britânicos na Índia (Devaki e Koul, 2001, p. 104). Mas demorou em chegar até as classes baixas e classes médias mesmo após a introdução da *Lei de Educação Inglesa em 1835*. Porque o povo da classe sacerdotal da sociedade indiana não permitiu que essa moderna lei de educação inglesa atingisse a população das castas médias também. Conforme Devaki e Koul (2001, p. 104), a educação no período védico foi confinada a apenas a população de classe sacerdotal na Índia, então as pessoas da classe sacerdotal fizeram o mesmo no caso da Lei de educação Inglesa que eles faziam no período védico.

O século XX também foi péssimo para a população da classe média na Índia. O sistema de castas criado pela classe sacerdotal tornou-se o principal obstáculo no desenvolvimento educacional da classe média na Índia, porque o povo da classe sacerdotal manteve-se no topo do sistema de castas e impediu que as pessoas de castas médias estudassem em nome de quase 5.000 anos antiga lei tradicional da religião hindu que negou a educação para a população de castas média e baixa. E desta forma, o ensino superior, que é a chave para o desenvolvimento de qualquer comunidade, não foi aberto à classe trabalhadora.

No entanto, a educação não poderia se espalhar para a população de castas média e baixa devido ao sistema de castas prevalecente no século XX também. Os colonizadores britânicos tentaram muito quebrar esse sistema de casta para que a educação moderna pudesse chegar a todas as seções da sociedade sem enfrentar qualquer tipo de discriminação, mas eles não conseguiram quebrar tal forte sistema de castas da Índia, um país com enorme população em seus cerca de 200 anos de governo

sobre ele. Mas, os britânicos pelo menos abriram os portões da educação para todas as pessoas marginalizadas e mulheres da Índia também. Os britânicos fizeram imensas contribuições para a consciência social das castas médias e baixas na Índia.

A questão linguística no sistema educacional indiano, em todos os níveis de ensino, desde o ensino fundamental até o ensino superior foi um assunto primordial a ser resolvido que ainda não foi resolvido (Das Gupta, 1970). Esta questão ainda não é tomada pelos políticos na Câmara dos Deputados para ser discutida. A Índia ainda não tomou qualquer forte iniciativa frutífera para difundir o ensino da língua inglesa entre o povo marginalizado na prática (Meganathan, 2015), que se torna um grande obstáculo na inclusão digital da população socialmente marginalizada porque o inglês é a língua usada para instrução digital na Índia, em geral.

O foco da inclusão social, no século XXI, inclui a inclusão digital também que se baseia na garantia de que os indivíduos tenham acesso suficiente a conteúdos e serviços relevantes e significativos. Mas, a falta de conhecimento da língua inglesa torna difícil para as classes marginalizadas na obtenção do acesso ao conhecimento digital, mesmo na atualidade. Este é o resultado do fracasso das políticas públicas dos governos da Índia sobre a implementação adequada da *formula de três idiomas*⁴ no sistema escolar indiano a partir de 1968 na Índia (NPE, 1986; PoA, 1992; Viswanatham, 2001).

Surpreendentemente, ao contrário da situação das seções marginalizadas, a língua inglesa tornou-se a principal língua de instruções para as classes de elite na Índia desde o início do sistema educacional britânico em 1835 (Agnihotri, 2001, p. 190). Atualmente, os filhos de elite estudam nas escolas particulares em língua inglesa, nas instituições que ensinam em idioma inglês apenas. A língua inglesa é o meio de instruções para as elites de casta alta (Meganathan, 2015). Essa lacuna linguística entre os nobres e os pobres na Índia faz uma grande diferença social, educacional,

⁴ A “Fórmula de Três Idiomas” é a tradução de *Three Language Formula*. Segundo essa fórmula, todos os alunos da Índia têm que aprender três idiomas até terminar o ensino fundamental. Estas três línguas incluem, para falantes de hindi, o ensino de hindi como a primeira língua na escola, o inglês como segunda língua e qualquer uma das 22 línguas indianas modernas da Índia como uma terceira língua mencionada no Oitavo Capítulo da Constituição da Índia (NPE, 1986; PoA, 1992).

burocrática, econômica e política por causa do fato de que a elite não quer tolerar a igualdade na sociedade indiana e quer mantê-la no nível das castas ainda.

Com relação à educação para classes social e economicamente marginalizadas no Brasil, foi pior ainda para as classes negra, parda e população indígena. Como o Brasil conseguiu a independência do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves em 1822, oficialmente, a data comemorada para independência foi a de 7 de setembro de 1822. Após a independência do Brasil, a primeira constituição brasileira foi escrita em 1824, porém, essa constituição ainda não aboliu o sistema de escravidão onde os afrodescendentes eram tratados como escravos.

Aguiar (2017) afirma que, chegou ao fim do trabalho escravo no Brasil no dia 13 de maio de 1888, com a aprovação da Lei Áurea pela Princesa Isabel. A abolição da escravidão foi resultado, primordialmente, de uma luta política, da luta dos negros, escravos contra a continuidade do trabalho escravo ao longo da década de 1880. Essa abolição da escravidão ainda não garantiu a igualdade de direitos e acessibilidade à educação e ao emprego aos ex-escravos até o fim do século XX, e por isso, a luta pela redemocratização do acesso à educação do país acentuou a partir da década de 80 do século passado (Nierotka e Trevisol, 2015, p. 575). O combate ao preconceito e à discriminação por condição social, raça, etnia, necessidades especiais e outras questões ligadas ao gênero tem sido uma realidade por falta de políticas públicas (Amara, Carvalho, Ferraresi e Moreira, 2017).

BENEFÍCIOS DE AÇÕES AFIRMATIVAS DOS GOVERNOS NO BRASIL E NA ÍNDIA: 2003-2013

Há várias medidas tomadas em termos de inclusão social, chamadas de ações afirmativas em países desenvolvidos como nos Estados Unidos da América, na Austrália, no Canadá, no Reino Unido e em outros países desenvolvidos nas últimas décadas cujo objetivo tem sido mudar as circunstâncias, condições sociais e hábitos que levam à exclusão social até agora em geral. E os resultados dessas medidas também foram considerados satisfatórios.

A inclusão social é, até certo ponto, as políticas positivas promulgadas por qualquer governo que combata a exclusão social. Inclui a inclusão das pessoas de todos

os cantos da sociedade na tomada de decisões. Inclui a inclusão de mulheres nas instituições educacionais e políticas de todos os setores da sociedade. Inclui a participação de mulheres na tomada de decisões e inclui a representação igual de pessoas de todas as seções na elaboração de políticas do governo. No entanto, não se trata apenas de uma imagem espelhada de exclusão de inscrições educacionais que desempenham um papel importante no combate à discriminação social e baseada no gênero e na raça.

Como discutimos antes que a escravidão chegou ao fim em 1888 no Brasil com a Abolição da Escravatura, e esse efeito abolicionista deu aos negros a liberdade, porém, por serem tratados como objetos, isso não lhes deu garantias de que os negros seriam aceitos na sociedade. Os negros não possuíam terras, não tinham dinheiro, não tinham bens e nem tampouco para onde ir (Aguiar, 2017; Araujo e Cursino, 2018; Medeiros e Nascimento, 2010).

Aguiar (2017) afirma que,

Sem acesso a terra e sem qualquer tipo de indenização por tanto tempo de trabalhos forçados, geralmente analfabetos, vítimas de todo tipo de preconceito, vários ex-escravos permaneceram nas fazendas em que trabalhavam, vendendo seu trabalho em troca da sobrevivência. Por outro lado, os negros que migraram para as cidades, só restaram os subempregos, a economia informal e o artesanato. Com isso, aumentou de modo significativo o número de ambulantes, empregadas domésticas, quitandeiras sem qualquer tipo de assistência e garantia; muitas ex-escravas eram tratadas como prostitutas. Os negros que não moravam nas ruas passaram a morar, quando muito, em míseros cortiços. O preconceito e a discriminação e a ideia permanente de que o negro só servia para trabalhos duros e serviços pesados, deixaram sequelas desde a abolição da escravatura até os dias atuais (Aguiar, 2017).

Na verdade, o ato abolicionista era totalmente jurídico, sem nenhum esforço de resqúicio de integração social pelo governo. O estado apenas impôs ao seu povo a

liberdade aos negros sem preparar a sociedade para que os novos cidadãos fossem inclusos nas classes sociais (Araujo e Cursino, 2018, p. 5).

Medeiros e Nascimento (2010) destacam que, mesmo com o fim da escravidão ainda os negros não conseguiram de fato a sua liberdade definitiva. Pois temos resquícios daquele período, à discriminação é uma deles. Os autores ainda afirmam que,

[...] A batalha de hoje se dá em duas frentes principais, a frente acadêmica e a frente do movimento pelo fim das discriminações raciais (Carvalho, 2005). Essas duas frentes são políticas, a primeira se dá na argumentação teórica, a segunda se fundamenta nos movimentos negros que lutam pelo fim da discriminação social do negro, isso só será possível na mudança de mentalidade da sociedade brasileira, enquanto não houver essa mudança não poderemos chegar a uma sociedade justa e igualitária (MEDEIROS; NASCIMENTO, 2010, p. 312).

Para Medeiros e Nascimento (2010), a elite branca brasileira já tinha em sua própria sociedade os elementos necessários para forjar sua ideologia racial contra os negros e trata-los como escravos-forçados. Ela tinha aprendido desde o começo do período colonial a ver os negros como inferiores e escravos. Porém, a classe de elite tinha também aprendido abrir exceções para alguns indivíduos negros ou mulatos (Costa, 1998 apud Medeiros e Nascimento, 2010, p. 313).

Após exatamente 115 anos da abolição da escravidão no Brasil, o processo de democratização das instituições educacionais (ensino superior) começou em 2003 (Governo Lula) como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), foi aprovado pela Lei nº 11.096, de 13/01/2005. Esse programa facilita o acesso de alunos de baixa renda nas instituições do ensino superior (IES) privadas em todos os estados do Brasil (Paula, 2017, p. 305).

Conforme Paula (2017, p. 306), no processo de democratização do ensino superior, o governo Lula, tomou outra medida acerca da inclusão social nas instituições de educação superior. O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais–REUNI foi instituído pelo Decreto nº 6.096 em 24 de abril de 2007. O programa REUNI tem desenvolvido amplamente a expansão das universidades

federais e interiorização das séries dos Institutos Federais. Os Institutos Federais (IF) do Brasil fornecem vários cursos técnicos e cursos de graduação em nível ensino superior, bem como.

A lei de Cotas no âmbito do programa de políticas de ações afirmativas do governo brasileiro no ensino superior começou no ano letivo de 2013 (Lei nº 12.711, MEC, 2012). No mínimo 50% das vagas das instituições federais do ensino superior e técnico são reservadas a alunos provenientes de escolas públicas nas universidades federais, e essas vagas são preenchidas por candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas (Paula, 2017, p. 306).

A Lei nº 12.711, de 29/08/2012, reserva no mínimo 50% das vagas das instituições federais de ensino superior e técnico para estudantes de escolas públicas, que são preenchidas por candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à presença desses grupos na população total da unidade da Federação onde fica a instituição (Lei nº 12.711, MEC, 2012).

É interessante observar que a formação dos BRICS ocorreu em 2003, e o processo de democratização do ensino superior no Brasil começou em 2003. Por outro lado, a Índia demorou em começar o processo de democratização do ensino superior. Na Índia, o Governo Manmohan Singh começou dar cotas para alunos de castas médias (*Second Backward Classes*) em ensino superior a partir de 2008. O programa deu 27 % cota aos alunos de segunda casta (casta média) para que eles também possam inscrever-se nas diferentes instituições superiores da Índia também.

O processo de cotas abriu todas as portas para a população de 64% da Índia junto com as mulheres oprimidas da Índia que foram oprimidas desde a formação do sistema de castas. Algumas universidades federais da Índia oferecem pontos extras às meninas no processo das inscrições nas Universidades.

Após 58 anos da independência da Índia⁵, não houve mudança social nas instituições de ensino superior até 2007. As instituições básicas e superiores, na prática, seguiram a tradição do período védico que completamente limita a educação a classe sacerdotal e a casta alta. No período védico as pessoas de castas baixas e castas médias não puderam estudar, porque eles não tinham direito de estudar e ir para escola por não ter origem na casta superior sacerdotal (Devaki e Koul, 2001).

A porcentagem de estudantes socialmente marginalizados (Segunda Casta) nas instituições superiores era quase zero, e /ou a porcentagem dos alunos e pesquisadores pertencentes à segunda casta não foi satisfatória (Moily, 2006). Enquanto, segundo o Censo da Índia de 1931, a população de pessoas de segundas castas era de 52 % da população total da Índia. E, como recentemente várias castas socialmente marginalizadas foram adicionadas à lista de segunda casta, conseqüentemente, a população aproximada de segunda casta chegou entre 60-64% atualmente.

O processo de democratização das instituições superiores públicas começou em 2006 no governo do Dr. Manmohan Singh na Índia. A medida da inclusão social no ensino superior é resultado de uma longa mobilização dos movimentos sociais para ampliar o acesso da população de segunda casta (que também não tinha direitos de estudar no período védico) ao ensino superior (Mandal, 1979). Porém, a luta pelo direito igual começou muito antes da independência da Índia.

A lei de Cotas para estudantes de "segunda castas" (OBCs) no âmbito de políticas de ações afirmativas do governo indiano no ensino superior começou no ano letivo de 2008 (Moily, 2006), implementando o relatório de *Mandal Commission, 1979*. No mínimo 27% das vagas das instituições federais e estaduais de ensino superior são reservadas a alunos provenientes de segunda castas nas universidades federais e estaduais, e essas 27 % vagas são preenchidas por candidatos de apenas segunda castas (Moily, 2006; Sibal, 2010).

A cota de 27% destinada às segundas castas no ensino superior foi dividida em três parcelas, nas quais foi decidido que 9% da cota será dada anualmente em três anos, de 2008 a 2010, e que atingirá 18 % em 2009 e atingirá 27% da cota para estudantes de

⁵ A Índia obteve a independência da Grã-Bretanha em 1947 e a primeira constituição da Índia independente foi implementada em 1950.

segunda castas no ano letivo de 2010. Depois disso, a cota de 27% será dada a cada ano a partir de 2010 (Moily, 2006).

Várias novas universidades federais e instituições superiores de Engenharia, Medicina e Estudos Administrativos foram abertas entre 2009 e 2014. No total, 28 novas universidades federais em todos os estados (que não tinha nenhuma universidade federal) da Índia foram abertas entre 2008 e 2014. Além disso, mais instituições de ensino superior em ciência, tecnologia, engenharia e medicina foram abertas na história da Índia independente que começaram beneficiar a classe média no século XXI (GOI, 2006; Sibal, 2010). Podemos afirmar que o período de 2004 a 2014 foi o período de ouro para 60% das pessoas da população total da Índia. Esse 60 % da população indiana, das segundas castas atrasadas, foram completamente excluída do ensino superior, da burocracia e do processo decisório.

CONCLUSÃO:

A maioria da população se segunda castas que compõe quase 64 % da população total da Índia atualmente, não tem instruções de ensino superior, ela ainda não está no posicionamento e nem está na tomada de decisões, então é mais fácil manipular, oprimir e mantê-los em seu lugar em nome de religião e tradição antiga que justifica o sistema de casta entre seres humanos. Porém, a Constituição da Índia (Constitution of India, 1950) garante a democracia participativa do cidadão de todas as castas segundo a população dele, mas que ainda não foi cumprido devido ao prevalente sistema de casta ainda no século XXI. Mais instituições superiores foram abertas entre 2006 e 2014 na Índia que imensamente beneficiaram ao povo de classe média. O programa de cotas resultou na elevação social, educacional e econômica das classes socialmente marginalizadas na Índia. O principal benefício das cotas na educação superior ajudou na conscientização política e na demanda por direitos iguais entre as pessoas da segunda casta. Assim, o governo precisa aumentar mais instituições públicas para trazer mais pessoas de castas atrasadas para o *mainstream*.

As ações mais afirmativas precisam ser implementadas com efeito imediato para prevalecer à inclusão social. O benefício da cota foi incrível na Índia independente, já que o processo de recrutamento para o cargo de professor assistente / doutor nas instituições

superiores começou em 2013. A porcentagem de matrículas de alunos e pesquisadores nas instituições do ensino superior aumentou após as cotas para as segundas castas.

Mais pesquisas sobre esse assunto devem ser feitas no futuro entre o Brasil e a Índia, já que ambos os países estão passando por questões econômicas, educacionais, políticas e sociais iguais. E a pressão para a execução e a implementação adequada de ações afirmativas por parte dos acadêmicos deve ser montada nos governos fascista e hipocrático também.

REFERÊNCIAS:

Agnihotri, R.K. (2001). **English in Indian Education**. In Daswani, C.J. (Ed.), Language Education in Multilingual India. New Delhi: UNESCO. p. 186-209.

Aguiar, L. (2017). **As consequências do fim da escravidão no Brasil**. Disponível em <https://escolakids.uol.com.br/as-consequencias-do-fim-da-escravidao-no-brasil.htm> Acesso em 15 out. 2018.

Amaral, E. et al. (2017). **Inclusão social e ações afirmativas no ensino superior no Brasil: para quê?** Ensino Superior: UNICAMP, SP. Disponível em https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/inclusao-social-e-acoes-afirmativas-no-ensino-superior-no-brasil-para-queij#_ftn3 Acesso em 08 de out 2018.

Araujo, E. R.; Cursino, D. D. (2018). **A VIOLÊNCIA CONTRA OS NEGROS NUM CONTEXTO HISTÓRICO E CRIMINOLÓGICO**. Disponível em <https://acervodigital.ssp.go.gov.br/pmgo/bitstream/123456789/987/1/CURSINO%20C%20Diego%20Duarte%20.....pdf> Acesso em 15 out. 2018.

Caetano, É. **História do sistema de cotas no Brasil**: A história do sistema de cotas no Brasil não abrange somente negros, mas também indígenas e outros. Disponível em <https://vestibular.mundoeducacao.bol.uol.com.br/cotas/historia-sistema-cotas-no-brasil.htm> Acesso em 8 de out 2018.

- Costa, E. V. (1998). Da Monarquia à República: Momentos Decisivos. São Paulo: Editora UNESP.
- Das Gupta, J. (1970). Language Conflict and National Development: Group Politics and National Language Policy in India. Los Angeles: University of California Press. p. 293.
- Daswani, C.J. (2001). **Language Education in Multilingual India**. New Delhi: UNESCO.
- Devaki, L.; KOUL, O. N. (2001). Medium of Instruction Across Levels of Education in India. In Daswani, C.J. (Ed.), Language Education in Multilingual India. New Delhi: UNESCO. p. 104-116.
- GOI. (2006). Interim report of the oversight committee on the implementation of the new reservation policy in higher educational Institutions. New Delhi: Planning Commission, 10th August 2006. Disponível em http://planningcommission.nic.in/reports/genrep/resedu/rpresedu_a7.pdf Acesso em 13 de set 2018.
- Government of India (2011). Census of India. New Delhi: GOI.
- Government of India (1986). National Policy on Education (NPE). New Delhi: GOI.
- Government of India (1992). Programme of Action (PoA) NPE. New Delhi: GOI.
- Mallikarjun, B. (2002). Language Policy for Education in Indian States: Karnataka. LANGUAGE IN INDIA, Vol. 2, 9 December 2002.
- Mandal, B.P. (1979). Mandal Commission. New Delhi: Government of India.
- Medeiros, M. G.; NASCIMENTO, A. J. (2010). O FIM DA ESCRAVIDÃO E AS SUAS CONSEQUÊNCIAS. IV Colóquio de História, 16 a 19 de nov. de 2010, UNICAP. Disponível em <http://www.unicap.br/coloquiodehistoria/wp-content/uploads/2013/11/4Col-p.309.pdf> Acesso em 15 de out. de 2018.
- Meganathan, R. (2015). Medium of Instruction in School Education in India: the policy, status and the demand for English medium education. INDIAN EDUCATIONAL REVIEW Vol. 53, No.2, July 2015. p. 28.

- MEC. Em três anos, Lei de Cotas tem metas atingidas antes do prazo. Brasília: Ministério de Educação, 2015. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35544-lei-de-cotas> Acesso em 10 de out 2018.
- MEC (2012). Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Brasília: Ministério de Educação, 2012. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12711-29-agosto-2012-774113-publicacaooriginal-137498-pl.html> Acesso em 10 de out 2018.
- Moily, M. V. (2006). Final report of the oversight committee on the implementation of the new reservation policy in higher educational Institutions. New Delhi: Government of India. p. 125. Disponível em <http://www.academics-india.com/moily%20report.pdf> Acesso em 15 de set 2018.
- Nierotka, R. L.; Trevisol, J. V. (2015). “Lei das cotas” e as políticas de democratização do acesso ao ensino superior público brasileiro. Quaestio, Sorocaba, SP, v. 17, n. 2, p. 573-593, nov. 2015.
- Paula, M. F. C. (2017). Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. Sorocaba–SP: Campinas, vol. 22, n. 2, jul. 2017, p. 301-315. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/aval/v22n2/1982-5765-aval-22-02-00301.pdf> Acesso em 08 de outubro de 2018.
- Paulino, G. (2013). Índia: gigante na educação no BRICS. Revista Educação, 6 de março de 2013. Disponível em <http://www.revistaeducacao.com.br/gigante-na-educacao/> Acesso em 17 de set. 2018.
- Sibal, K. (2010). Report to the People on Education; Ministry of Human Resource Development. Government of India. New Delhi: National University of Educational Planning and Administration (NUEPA). p. 53. Disponível em http://mhrd.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/document-reports/Report-english_0.pdf Acesso em 17 set. 2018.

Viswanatham, K. (2001). The Eighth Schedule and The Three Language Formula. In Daswani, C.J. (Ed.), Language Education in Multilingual India. New Delhi: UNESCO. p. 299-333.