

# APÓS O COLONIALISMO

## A supremacia do inglês nas escolas indianas



THE AFTERMATH OF COLONIALISM  
Supremacy of English in Indian schools

Bianca Daw

Universidade Jawaharlal Nehru

Zakir Husain Centre for Educational Studies | Nova Deli, Índia

biancadaw@gmail.com | ORCID iD: 0000-0002-2154-8900

### Resumo

Ao longo dos anos, surgiu uma substancial literatura que discutiu a centralidade da língua inglesa na educação no contexto indiano com fins de favorecer o preparo local, bem como global de estudantes. Este artigo analisa como o inglês foi introduzido entre indianos durante o regime colonial e o significado do inglês nos tempos atuais enquanto matéria escolar e como meio primário de instrução e comunicação no contexto de escolarização, concentrando-se especialmente em uma escola internacional na Índia. Os resultados do estudo revelam que a escola não apenas atribui enorme ênfase no aprendizado do idioma; ela também se promove como uma instituição que oferece melhores habilidades na língua inglesa em comparação com outras escolas públicas/privadas que possuem o inglês como língua de ensino e assim prepara seus alunos para se tornarem fluentes no idioma, a fim de encarar o mundo em geral. Assim, este artigo procura principalmente entender como e por que o inglês, uma vez considerada uma língua estrangeira na Índia, continua sendo a língua-franca de certos setores privilegiados da sociedade e como esta escola internacional continua a ampliar a significância do inglês através de seu sistema de escolarização.

### Palavras-chave

Regime Colonial; Língua Inglesa; Educação Escolar; Escola Internacional.

### Abstract

Over the years, a substantial body of literature has emerged that has discussed the centrality of English language for education in the Indian context in order to facilitate local as well as global preparedness. This paper analyses how English was introduced among Indians during the Colonial regime and the significance of English in present times as a subject of study and as the primary medium of instruction and communication in the context of schooling with special reference to an international school in India. Findings from the study reveal that the school not only places enormous emphasis on learning the language; it also promotes itself as an institution that offers better English language skills as compared to other public/private English medium schools and thereby grooms its students to become fluent in the language in order to face the world at large. This paper thus primarily seeks to understand how and why English, once considered to be a foreign language in India continues to be the lingua-franca of certain privileged sections of the society and how an international school in India continues to enhance the significance of English through its system of schooling.

### Keywords

Colonial Regime; English Language; School Education; International School.



## Introdução

Este artigo se baseia em uma pesquisa etnográfica em andamento, combinando observações de campo e 64 entrevistas em profundidade realizadas durante 18 meses, de setembro de 2018 a fevereiro de 2020 em uma escola internacional chamada Pushp International School (leia PIS) localizada em Delhi, Índia, a capital do país<sup>1</sup>. Ele também incorpora dados de várias outras fontes como comissões de educação e relatórios de políticas educacionais, a fim de fornecer uma história da introdução do inglês no sistema educacional indiano. O PIS foi estabelecido em abril de 2003 e é afiliado à Cambridge Assessment International Examinations (CAIE), sendo também reconhecido pela Association of Indian Universities (AIU)<sup>2</sup> e segue o currículo de Cambridge desde o Jardim de Infância até o Ensino Médio<sup>3</sup>. Este artigo apresenta análises descritivas das políticas educacionais coloniais e pós-coloniais relacionadas com a implementação do inglês como matéria, bem como meio de instrução nas escolas indianas (públicas, com apoio público, privadas); traz também trechos etnográficos e discute as narrativas que emergiram de entrevistas em profundidade com os principais atores da escola – administradores, professores, pais, bem como alunos indianos das séries finais (entrevistar alunos estrangeiros e seus pais não fazia parte dos objetivos da pesquisa). A seleção dos alunos do Ensino Médio foi feita devido a sua maior duração de associação com a escola, o que me permitiu colher insights mais

---

<sup>1</sup> Das 64 entrevistas realizadas, apenas aquelas que se enquadram no escopo e objetivos deste artigo foram selecionadas.

<sup>2</sup> A Associação de Universidades Indianas (AIU) é uma organização e associação das principais universidades da Índia. Ela está sediada em Delhi e avalia os cursos, currículos, qualidade e créditos das Universidades estrangeiras procuradas no exterior e os equipara em relação aos vários cursos oferecidos pelas Universidades indianas.

<sup>3</sup> O nome da escola foi alterado a fim de manter o anonimato, como foi solicitado pela administração. A PIS tem sua origem nos primeiros anos deste milênio, em abril de 2003. Ela é afiliada à Cambridge Assessment International Examinations, uma comissão de exames primários e secundários com sede no Reino Unido, seguindo o currículo de Cambridge, e também é reconhecida pela Association of Indian Universities. É gerida por um fundo privado, composto de membros dentre os quais todos são de origem indiana e que administra também uma cadeia de escolas privadas dentro e fora da Índia. A natureza de sua composição é coeducacional, podendo ser categorizada como uma "escola diurna" e não oferece instalações residenciais.

profundos sobre suas experiências e aspirações em relação a esse tipo de escolaridade. Os pais eram todos residentes locais de Delhi, cujos perfis profissionais variavam entre setores tais como negócios familiares, empresariado, professores de escolas privadas, bem como funcionalismo público<sup>4</sup>. Este documento, portanto, tenta entender o significado do inglês no sistema de ensino indiano, com especial referência às escolas internacionais.

O ensino do inglês como disciplina obrigatória, assim como seu uso como meio de instrução, continua a ser comum às escolas que seguem tanto um currículo nacional quanto muitos currículos estaduais na Índia. Há três conselhos nacionais de educação operando no país, juntamente com os conselhos estaduais de educação. O Central Board of Secondary Education (CBSE) é um dos conselhos nacionais de educação administrado pelo Governo Central da Índia em escolas públicas e privadas; o outro é o Council for the Indian School Certificate Examinations (CISCE) oferecido em escolas privadas e é classificado como um "Conselho Não-Governamental de Educação Escolar" pela Constituição Indiana. O terceiro é o National Institute of Open Schooling (NIOS), que funciona sob a estrutura do Ministério de Desenvolvimento de Recursos Humanos do Governo da Índia e que não é oferecido somente em escolas públicas e privadas, mas também em várias outras agências acadêmicas<sup>5</sup>. Enquanto o CBSE e o NIOS reconhecem o hindi e o inglês como línguas oficiais, a CISCE reconhece apenas o inglês como sua língua oficial. Os conselhos estaduais, por outro lado, fornecem inglês, hindi e línguas regionais como meios de ensino em várias escolas, dependendo de sua localização geográfica (rural/urbana) e composição linguística da população. Como

---

<sup>4</sup> Dos 64 entrevistados, encontrei 19 funcionários e professores da escola, 30 alunos e 15 pais. Os pais incluíam 9 empresários, 3 donas de casa, 2 professores universitários públicos e 1 funcionário público aposentado que trabalhava no Ministério das Relações Exteriores da Índia. Não há pais pertencentes a profissões executivas (empresas privadas e organizações empresariais) nesta amostra devido ao acesso limitado fornecido pela administração da escola, o que resultou em limitado livre arbítrio na seleção de entrevistados de muitos perfis profissionais. Da mesma forma, não me foi permitido conduzir entrevistas com alunos de minha escolha e tive que depender dos representantes dos professores de cada série para designar alunos para as entrevistas. Entretanto, as entrevistas e conversas com o pessoal administrativo e docente foram conduzidas sem muitas restrições.

<sup>5</sup> Para maiores informações, ver: [www.cbseacademic.nic.in](http://www.cbseacademic.nic.in), <https://www.cisce.org/Default.aspx>, <https://www.nios.ac.in/default.aspx>.

consequência da ênfase dada ao inglês, especialmente pelos conselhos nacionais, debates que envolvem o domínio do inglês como meio primário de instrução em escolas que seguem conselhos nacionais, juntamente com o descaso simultâneo com as línguas indianas, estão em andamento desde então (Mahmood, 1895; Roy, 1993; Cohn, 1996; Ghosh, 2000; Annamalai, 2005 em Lin e Martin, 2005; Rao, 2008; Singh, 2017; Daniyal, 2020; Agnihotri, 2021).

Tendo sido popularizado pelos colonizadores sob o pretexto da modernidade, o inglês continua a ser o símbolo de 'poder', 'privilégio' e 'progresso' para as elites indianas (Annamalai, 2012, Pathak, 2013). No entanto, a capacidade de falar e se comunicar em inglês fluentemente e tornar-se um membro da sociedade de língua inglesa tornou-se gradualmente uma aspiração para um segmento muito maior da população, especialmente com o advento do capitalismo neoliberal e da globalização nos anos 1990, durante o qual o inglês se tornou um bem valioso e desejado (Muth e Suryanarayan, 2020). Há atualmente escolas anglófonas que cobram valores mais acessíveis, mas também centros de coaching e organizações não governamentais nos setores público e privado que oferecem o idioma a ser ensinado como matéria, além do aprendizado fluente na língua (Highet e Del Percio, 2021a; 2021b) com o objetivo de alcançar os segmentos economicamente menos favorecidos. Portanto, a aspiração de ser educado em inglês ou tornar-se um falante de inglês não está mais restrita a um pequeno grupo de uma classe anglicizada da elite intelectual colonial muitas vezes chamada de *Bhadralok*, como já foi o caso na região do Bengala (Sinha e Bhattacharya, 1969; Bhattacharya, 2005; Chakravarty, 2018). A globalização e o neoliberalismo transformaram a própria natureza do inglês de modo a que, além de ser uma disciplina acadêmica e/ou um meio de ensino nas escolas, ele represente também o 'capital lingüístico' que garante a 'mobilidade social' e o 'desenvolvimento da personalidade' (Highet e Del Percio, 2021a; 2021b). Assim, enquanto os segmentos sociais mais vulneráveis aspiram à mobilidade social e ao desenvolvimento pessoal através do domínio do inglês, as classes privilegiadas, pelo contrário, visam manter seu status-quo através de uma educação realizada em inglês para seus filhos (Sunyol, 2019; Highet e Del Percio, 2021b).

Até os anos 1990, essas classes socioeconômicas privilegiadas eram fortemente atraídas por escolas dirigidas por

missionários cristãos, comumente chamadas de escolas conventuais [*convent schools*], com a crença de que a qualidade do inglês era melhor comparada a outras escolas, privadas ou públicas, onde o ensino se dava em inglês. A educação missionária foi introduzida na Índia por volta de 1600 d.C., em um contexto no qual a educação inglesa era ministrada exclusivamente por freiras e padres cristãos (Roy, 1993; Viswanathan, 2015). Aqueles que podiam ter acesso a tais escolas após o fim do domínio imperial acreditavam então que a qualidade do inglês ensinado ali era muito superior, porque as freiras e os padres eram muito bem versados em inglês, já que esta língua era tanto a língua materna quanto a língua na qual haviam sido educados. Além disso, esta associação de superioridade com a língua derivava de anos de exposição aos modos de vida coloniais e sua "cultura inglesa", que os indianos de formação inglesa até hoje equiparam à modernização, continuando assim a ver no Ocidente um "modelo superior de ser e ver o mundo" (Highet e Del Percio, 2021b: 4, *tradução livre*). No entanto, ao longo dos anos, as escolas conventuais começaram a perder sua popularidade à medida que os missionários começaram a carecer de fundos e recursos para recrutar professores de inglês qualificados, razão pela qual muitos começaram a procurar alternativas. Atualmente, o cenário se tornou tal que a oferta e a demanda por escolas conventuais tem diminuído e as escolas internacionais que oferecem exposição e currículos internacionais (por exemplo, International Baccalaureate (IB) e CAIE), têm captado a atenção dos setores privilegiados da sociedade que podem se dar ao luxo de ter acesso a escolas internacionais. (Ball, 2003; Ball e Nikita, 2014; Savage, 2013; Bussolo et.al, 2011)<sup>6</sup>.

Embora existam várias conotações associadas ao termo "escola internacional", é preciso entender a distinção entre "educação internacional" e "escolas internacionais". De acordo com Hayden (2006), "educação internacional" engloba escolas nacionais e internacionais, juntamente com currículo internacional. A "educação internacional" pode ser obtida em uma escola nacional que oferece certas facilidades que são

---

<sup>6</sup> International Baccalaureate (IB) é uma organização sem fins lucrativos sediada em Genebra, Suíça, fundada em 1968, que oferece currículo internacional, exames e diplomas. Para maiores informações, consultar: [www.ibo.org](http://www.ibo.org). Cambridge Assessment International Examinations (CAIE) é um provedor internacional de currículos, exames e diplomas, desde 1858, e faz parte da Universidade de Cambridge, Reino Unido. Consultar: [www.cambridgeinternational.org](http://www.cambridgeinternational.org).

consideradas de padrão internacional pela escola particular ou por organizações como o British Council. O entendimento de "escolas internacionais", por outro lado, pode depender da diversidade de sua comunidade estudantil, do currículo que oferece, de suas estratégias de marketing e publicidade, juntamente com a competição com outras escolas nacionais e/ou "internacionais" e da filosofia que propaga (Hayden, 2006). Entretanto, em uma definição proposta por Bunnell (2019; 2020), escolas internacionais tem sido entendidas como "escolas com uma perspectiva global localizadas principalmente fora de um país de língua inglesa, entregando um currículo não nacional pelo menos parcialmente em inglês" (Bunnell 2019: 10; 2020: 4).

A ideia que parece estar dominando o setor de educação escolar na Índia hoje é que uma educação global pode servir como um caminho para ser globalmente viável ou atrativo, e esta poderia ser uma razão importante para o surgimento de escolas internacionais na Índia nos anos 2000. O crescimento e a influência das escolas internacionais no país podem estar ligados a um desejo das pessoas de se tornarem globais não apenas viajando pelo mundo, mas também permitindo que seus filhos disponham de um sistema de educação que seja reconhecido globalmente. Acredita-se que o conhecimento, a educação e outras atividades às quais um estudante é exposto em uma escola internacional ajudam a desenvolver perspectivas globais através de "excelentes habilidades transferíveis, incluindo pensamento crítico, pesquisa e colaboração" (Cambridge Assessment International Education, 2020) e, assim, moldam-lhes em cidadãos com consciência global. Para pais indianos de condição privilegiada, escolher uma escola internacional significa que seus filhos podem desenvolver os atributos acima mencionados, dentre os quais o "bom" inglês é um componente importante (Sunyol, 2019). Neste caso, o bom domínio da língua inglesa torna-se sinônimo de "boa escola", o que significa também que os professores destas escolas devem ter boas "capacidades de comunicação" (Gilbertson, 2014), em comparação com outras escolas públicas/privadas para que possam interagir melhor com os alunos, ao mesmo tempo em que os ajudam a avançar no seu domínio do idioma. Esta ideia de bom inglês será discutida mais adiante neste artigo.

Neste contexto, este artigo adota uma estrutura teórica sobretudo burdieusiana para analisar como o inglês foi

introduzido no sistema educacional indiano e como tal língua, uma vez considerada estrangeira e imperialista, tornou-se a língua franca de certos setores privilegiados da sociedade indiana. Além disso, levanta a questão de como uma escola internacional na Índia continua a ampliar a importância do inglês como capital "linguístico" através de seu sistema de escolarização. Portanto, os objetivos deste artigo são: explorar como o inglês foi introduzido na Índia; como o PIS tenta enfatizar a língua através de suas atividades curriculares e extracurriculares; e como a língua colonial continua sendo um marcador de distinção (Bourdieu, 1984) através de tal sistema de escolarização.

### **O início da educação em inglês na Índia Colonial**

A educação na Índia antes da chegada dos britânicos foi ministrada por brâmanes<sup>7</sup>, considerados a única casta letrada apta à transmissão de conhecimentos. Estes sacerdotes, que também eram chamados de "gurus" ou "pânditas", forneciam conhecimentos práticos e espirituais como parte de uma educação formal. A educação formal no período védico (1000-600 a.C.) era destinada somente a crianças do sexo masculino, que eram ensinadas por um 'guru' (professor) em sua 'gurukul' (casa). A educação no período medieval (entre os séculos 6 d.C. e 16 d.C.) era conduzida em 'patshalas' para os hindus, e em madrasas e 'maktabas' para os muçulmanos<sup>8</sup>. Mesmo na época medieval, somente crianças do sexo masculino eram enviadas a estas instituições educacionais, onde o conhecimento sobre os três 'R's (leitura, escrita, aritmética)<sup>9</sup> era oferecido em sânscrito, árabe e persa (Ghosh, 2000).

Uma das primeiras tentativas de introduzir a educação ocidental (inglesa) na Índia com a intenção de conversão religiosa foi iniciada por Charles Grant, que foi o "Presidente

---

<sup>7</sup> NT: Na divisão tradicional do sistema de casta indiano, o quatro grandes *varnas* são, em ordem de importância hierárquica, brâmanes (sacerdotes e eruditos), kshatryas (guerreiros e governantes), vaisyas (comerciantes) e sudras (profissões associadas à "servidão", camponeses e operários).

<sup>8</sup> Conforme Christopher Blanchard, trata-se de uma "instituição educacional que oferece instrução em assuntos islâmicos incluindo, mas não se limitando ao Alcorão, os ditados (hadith) do Profeta Maomé, jurisprudência (fiqh) e lei" (Blanchard 2007: 2).

<sup>9</sup> NT: Esta é uma expressão comum da língua inglesa. Segundo o Collins Dictionary, a origem da expressão está ligada à pronúncia informal de *reading*, *'riting*, and *'rithmetic*.

do Tribunal de Diretores para selecionar Capelães para Europeus na Índia" (Ghosh, 2000: 16) nos anos 1790, enviando evangelistas (missionários) para a Índia. Gradualmente, porém, as intenções por trás da difusão da educação inglesa no país não se limitaram apenas às intenções religiosas e morais, mas também envolveram objetivos econômicos, administrativos e políticos (Viswanathan, 2019). Junto com a conversão religiosa, os colonizadores visavam criar um pequeno grupo de indianos anglófonos, que formariam uma classe separada de indianos, servindo como mediadores entre a população local e os britânicos. A este respeito, Roy (1993) sugeriu, com razão, que "a eficácia do inglês também havia sido reconhecida pelos administradores coloniais desde o início" (Roy, 1993: 42, *tradução livre*).

Oficialmente, o inglês tornou-se um meio de instrução em instituições educacionais na Índia, bem como um assunto a ser ensinado depois que Thomas Babington Macaulay, que foi nomeado Presidente do Comitê Geral de Instrução Pública por William Bentinck, o Governador Geral da Índia, publicou sua Minuta em 2 de fevereiro de 1835, enfatizando que

Parece ser aceito em toda parte que o aperfeiçoamento intelectual daquelas classes de gente que têm meios de avançar em seus estudos superiores pode, no momento, ser realizado apenas por meio de algum idioma (o inglês) não vernáculo entre eles; na Índia, o inglês é o idioma falado pela classe dominante. Ele é falado pela classe superior de nativos nas sedes do governo. É provável que se torne a língua do comércio através dos mares do Oriente (Ghosh, 2000: 31-32, *tradução livre*).

Como resultado, Bentinck e seu Conselho implementaram uma lei legislativa em 7 de março de 1835 através da qual o governo britânico transferiu seus fundos para educação para o estabelecimento da língua e literatura inglesa em vez do sânscrito, árabe e persa, que, embora ainda existissem como línguas de instrução em algumas instituições acadêmicas, estavam começando a perder sua importância em comparação com o inglês (Mahmood, 1895; Ghosh, 2000). Como resultado, a situação da educação vernácula na Índia passou a minguar ao ponto de quase ser extinta. Do mesmo modo, o inglês tornava-se um idioma das classes dominantes, que logo perceberam os benefícios deste idioma que os ajudava a assegurar postos administrativos nas companhias britânicas que estavam estabelecidas na Índia. A este respeito, refletindo



sobre o projeto ocidental de construção de classes através da educação em inglês, Kumar (1988) aponta corretamente que

A educação colonial significava que seus beneficiários começariam a perceber a si mesmos e a sua sociedade como consumidores do conhecimento fornecido pelo colonizador e deixariam de ver a si mesmos como pessoas capazes de produzir novos conhecimentos.

A educação deveria, portanto, reforçar culturalmente o que as políticas coloniais pretendiam alcançar economicamente. As políticas econômicas coloniais na Índia visavam a criar uma classe de consumidores de bens fabricados no país de origem do colonizador (Kumar, 1988: 454, *tradução livre*).

### **Ressaca pós-colonial no sistema escolar**

Uma das primeiras comissões de educação na Índia a rever o ensino secundário após a independência, em 1947, foi a Secondary Education Commission (1952-53), popularmente conhecida como Mudaliar Commission, com o Dr. A.L. Mudaliar como seu Presidente<sup>10</sup>. A Comissão defendia fortemente o uso da língua materna ou língua regional como meio primário de instrução na fase secundária da escola, prevendo disposições especiais para as comunidades linguísticas minoritárias. Pelo menos dois idiomas deveriam ser introduzidos na escola secundária, ainda que não no mesmo ano, enquanto que o inglês e o hindi deveriam ser introduzidos no final do Ensino Fundamental. Finalmente, no Ensino Médio, a fórmula de duas línguas deveria continuar com uma língua materna “ou” língua regional (Secondary Education Commission Report, 1953). Apesar do estímulo da Comissão à instrução na língua materna, ela não podia ignorar os benefícios do domínio adequado do inglês juntamente com outras línguas. Logo, ela recomendava que

No caso dos outros idiomas - seja inglês ou idiomas indianos clássicos ou modernos - a abordagem deve ser decididamente prática". Os estudantes devem ser capazes de lê-los com compreensão e facilidade, falá-los corretamente de modo a se fazer entender e expressar ideias simples e fazer descrições fáceis por escrito (Secondary Education Commission Report, 1953: 75).

---

<sup>10</sup> A Comissão foi nomeada pelo Governo da Índia por uma resolução aprovada em 23 de dezembro de 1952.

Os idiomas incluiriam a língua materna como idioma regional, o hindi como idioma oficial e o inglês como idioma internacional, embora não obrigatoriamente.

A isso seguiu o Report of the Education Commission (1964), também conhecido como a Kothari Commission, com o Professor D.S. Kothari como seu Presidente<sup>11</sup>. Esta Comissão procurou revolucionar os modelos de educação existentes no país, levando adiante a agenda de sua Comissão anterior. Como o governo indiano sempre deu muita ênfase ao desenvolvimento de línguas, o aprendizado do inglês junto com outras línguas internacionais foi sempre encorajado a fim de melhorar o conhecimento do e sobre o mundo. Como resultado, os governos estaduais foram solicitados a seguir uma "Fórmula das Três Línguas" [Three Languages Formula] que incluiria o estudo de uma língua moderna indiana, que poderia incluir uma das muitas línguas do Sul da Índia, o hindi e o inglês (Report of the Education Commission, 1964-66).

Destas comissões surgiram as Políticas Nacionais de Educação nos anos de 1968 e 1986, que deram origem às Grades Curriculares Nacionais [National Curriculum Frameworks] (NCF) de 1975, 1988, 2000 e 2005, que foram projetadas para os níveis primário e secundário da escolarização. De acordo com estas estruturas curriculares, as línguas indianas, juntamente com o inglês, deveriam ser ensinadas às crianças das séries primárias a fim de torná-las conscientes a respeito do mundo. O objetivo de se continuar com o ensino de inglês como parte do currículo escolar pós-independência era treinar a futura geração para se tornar multilíngue (NCERT, 2005). A ênfase no inglês foi reforçada pelo Relatório 2006 da National Knowledge Commission (NKC), que enfatizou o inglês como um meio de instrução, bem como uma matéria obrigatória nas escolas (Rao, 2008). Sob o pretexto de "acesso", "oportunidade" e "desvantagem", a NKC apontou enfaticamente que "chegou a hora de ensinarmos ao nosso povo – as pessoas comuns – inglês como língua nas escolas" (NKC, 2006: 9) e que "formação adequada" na língua é essencial. Assim, "a NKC recomenda que o ensino do inglês como língua deve ser introduzido, juntamente com a primeira língua (seja a língua materna ou a língua regional) da criança, a partir do primeiro ano primário na escola" (NKC, 2006: 32). O conteúdo do relatório dá uma clara indicação da

---

<sup>11</sup> A Comissão foi nomeada pelo Governo da Índia por uma Resolução aprovada em 14 de julho de 1964.

posição dominante que o inglês continua a ter sobre qualquer outra língua vernácula, fornecendo razões adequadas para que as "pessoas comuns" aspirem a ser educadas na língua e seus defensores continuem a promover o mesmo.

Enquanto o inglês já havia se tornado uma matéria obrigatória nas escolas que seguiam currículos indianos, e seus defensores tentavam destacar os benefícios atuais e futuros do conhecimento do idioma, o país começava a testemunhar o surgimento e crescimento de um novo sistema de ensino (de escolas internacionais) que não era tão proeminente antes dos anos 2000. Após os anos 1990, o acesso do setor privado à economia indiana foi concedido à medida que a Índia introduzia políticas de liberalização econômica a partir de 1991. O principal objetivo desta liberalização econômica era reduzir as dívidas financeiras contraídas através de empréstimos tomados de fontes externas como o Fundo Monetário Internacional (FMI) (Venkatanarayanan, 2015). O resultado foi a redução dos gastos sociais em relação ao Produto Interno Bruto (PIB), incluindo a educação. Isto foi seguido pelo encolhimento da educação financiada pelo governo (o que incluiu instituições governamentais e privadas) e uma simultânea ampliação da participação do setor privado que não dependia de subsídios governamentais (Rani, 2008; Venkatanarayanan, 2015). A redução na alocação de fundos do governo fatalmente comprometeu os recursos humanos (professores, relação aluno-professor, projeto curricular, pedagogia) e materiais (infraestrutura escolar, livros didáticos e outras instalações), afetando a qualidade da educação e do desempenho acadêmico dos alunos (Kingdon, 1996; 2007), assim como a reputação do governo e das escolas por ele financiadas. Tal situação propiciou ao setor privado a ocasião para promover escolas privadas independentes a fim de atender às demandas de pais insatisfeitos (Rani 2008; Vankatanarayanan, 2015).

A insatisfação com a qualidade da educação nas escolas financiadas pelo governo, tanto públicas quanto privadas, levou a um aumento na demanda por escolas com melhor infraestrutura, instalações e resultados. Isto deu origem a escolas privadas independentes, que prometiam atender a todas as exigências dos pais descontentes com o sistema tradicional. Portanto, as escolas internacionais não eram muito procuradas nos anos 1900, sendo essencialmente frequentadas pela elite da sociedade indiana (composta principalmente por expatriados,

NRI<sup>12</sup>, diplomatas, políticos e estrangeiros), uma vez que as escolas privadas, incluindo as conventuais que ofereciam currículos nacionais, tinham bom desempenho e mantinham os pais satisfeitos (Kingdon, 1996; 2007; 2017). Atualmente, entretanto, com as crescentes aspirações dos residentes locais por mobilidade global para seus filhos, exposição internacional e ensino anglófono (e equivalente àquele dispensado no Ocidente), há uma crescente insatisfação com o sistema nacional de educação, pois acredita-se que ele esteja ficando aquém dessas aspirações (Hayden e Thompson, 2008; Hayden, 2011; Prasad, 2013). Como consequência, o setor escolar internacional tem aproveitado esta oportunidade na era pós-liberalização, prometendo cumprir as crescentes aspirações dos pais locais e, assim, atrair potenciais classes sociais médias e de elite que são capazes de pagar por essa educação para seus filhos (Gilbertson, 2014; Sancho, 2016, 2017).

É sabido que a mobilidade internacional de estudantes e profissionais aumentou em grande medida como consequência da proliferação de escolas internacionais, tanto globalmente quanto na Índia. Na opinião dos pais (entrevistados para esta pesquisa), o ensino em inglês por meio da escolarização internacional tem permitido que seus filhos sejam educados através de uma língua e currículo mundialmente reconhecidos, obtenham qualificações reconhecidas internacionalmente (mesmo em inglês) e, assim, estejam prontos para carreiras no mercado de trabalho internacional e não apenas na Índia. Consequentemente, estas escolas começaram a atrair, gradualmente, mais e mais pessoas, com a promessa de uma educação de qualidade (Kingdon, 1996; Tooley, et al. 2011), o que é um fator chave para os pais que mandam seus filhos para estas escolas que oferecem currículos internacionais acreditando serem elas muito superiores ao que é oferecido por qualquer currículo indiano. E dentro do âmbito da educação de qualidade, entra a qualidade do inglês que escolas como a PIS se orgulham de oferecer. Neste sentido, Hayden e Thompson (2008) ressaltam que

A falta de confiança no sistema nacional é sem dúvida também um fator por trás do crescente número de famílias da classe média emergente nos países em desenvolvimento que permitem que seus próprios cidadãos se matriculem em escolas internacionais e que optam por enviar seus filhos a

---

<sup>12</sup> NT: Sigla para Non-Resident Indians, termo que designa cidadãos indianos vivendo no exterior.

uma escola internacional para uma educação em inglês em vista de sua qualificação. Tais pais veem a experiência escolar internacional como uma vantagem competitiva que diferencia seus filhos de seus pares no sistema nacional (Hayden e Thompson, 2008: 47, *tradução livre*).

### **O domínio do inglês continua através do sistema de escolas internacionais**

Promover um senso de internacionalismo através do uso de uma linguagem internacionalmente aceita é o critério básico mínimo do programa curricular na PIS. Com efeito, deve-se notar que este não é realmente um aspecto original no que diz respeito aos sistemas educacionais nesta parte do mundo. O mesmo já existe há séculos, para dizer o mínimo. O que eu pretendo trazer aqui é a seriedade, o rigor e o vigor ligados ao inglês, algo que pode estar ausente em outros cenários. A língua e a literatura inglesa ensinadas na PIS são preconizadas pelo CAIE, cujo currículo a escola segue. O programa do curso e os livros de inglês são recomendados pelo CAIE e publicados pela Universidade de Cambridge ou pela Oxford University Press. Na PIS, o inglês é considerado o primeiro idioma, bem como o idioma privilegiado de comunicação e o meio de instrução. Os entrevistados acreditam firmemente que a qualidade do inglês transmitido aos alunos do PIS é de qualidade muito superior àquela que é oferecida por qualquer outro currículo indiano porque o seu é "inglês internacional" e muito diferente do que é ensinado por escolas que seguem os conselhos nacionais de educação. Aqui, gostaria de destacar alguns exemplos, assim como interações dentro da PIS que demonstram a significância do inglês internacional naquele contexto. Durante uma de minhas visitas de campo, o bibliotecário me mostrou um livro destinado ao ensino de inglês como língua materna para me ajudar a entender o que os atores queriam dizer com "inglês internacional". O texto era *Macbeth* de Shakespeare. Após alguma reflexão sobre esta situação, dei-me conta que o livro didático (ao contrário dos indicados pelos conselhos nacionais de educação) não era apenas sobre o drama original: ele consistia de ilustrações, explicações, notas curtas, a biografia de Shakespeare, uma lista de filmes populares sobre *Macbeth* juntamente com cartazes de filmes, entre outros detalhes. De modo geral, o livro parecia ser muito descritivo e autoexplicativo. Em outra ocasião, Vaishali (um estudante que estava no último ano do Ensino Médio quando a entrevista foi

realizada) trouxe à tona uma dimensão interessante que se relaciona com o comparecimento ao exame de qualificação exigido internacionalmente - o IELTS. Ela sugeriu que, “se você fez os níveis A [A levels], talvez nem precise passar o IELTS<sup>13</sup>. Mas, se você é candidato CBSE, você tem que passar o IELTS porque será obrigatório para você. Isto porque o nível de nossos exames é bem maior do que no CBSE. Logo, nosso inglês deve estar em um nível bem melhor do que o CBSE”.

Além disso, aulas especiais de inglês ou programa de inglês como segunda língua [English as a Second Language] (ESL) são ministradas na educação primária que se concentra no ensino do inglês a estrangeiros cuja língua nativa ou primária não é o inglês. Nessas aulas, aproveita-se de todas as ocasiões para permitir o aprendizado e a prática do conjunto de competências comunicativas da língua. Além disso, o Inglês como Primeira Língua [English as a First Language] (EFL) também é oferecido aos alunos cuja língua nativa é o inglês, bem como aos falantes não nativos do inglês que desejam aprender inglês como primeira língua na escola. Os professores da disciplina que lecionam inglês na PIS são professores altamente qualificados, com grande capacidade de comunicação e também foram formados através de cursos locais e internacionais especializados. De variados modos, o aprendizado do idioma torna-se então uma credencial básica e essencial, não apenas para facilitar as interações, mas principalmente para reiterar o fato de que ele serve como uma “janela para o mundo” (Roy, 1993). Embora o ensino da língua inglesa seja comum a todos os currículos no contexto indiano nos dias de hoje, não se pode descartar o fato de que sua aceitação e relevância global o torna ainda mais essencial. Além disso, as práticas pedagógicas acima mencionadas, seguidas nesta escola para tornar seus alunos fluentes em inglês, oferecem razões suficientes para que seus interessados acreditem que o tipo de inglês ensinado na PIS é ‘internacional’ e superior ao oferecido pelas diretorias nacionais.

Para trazer ainda mais elementos, a Sra. Kukreja, conselheira da escola, salientava que “como os pais são de uma

---

<sup>13</sup> *A-Levels* refere-se ao décimo primeiro e décimo segundo níveis nos exames de Cambridge Assessment International Examinations. IELTS refere-se ao International English Language Testing System, que é um exame internacionalmente padronizado para avaliar a proficiência em inglês para aqueles que não têm o inglês como língua materna. Conforme: <https://www.ielts.org/>.

classe diferente aqui (na PIS), as crianças falam principalmente apenas em inglês umas com as outras. Além disso, metade dos alunos não sabe falar em hindi. Portanto, todos são obrigados a falar em inglês". Aqui, a referência aos pais de uma "classe diferente" indica que eles pertencem a uma fatia privilegiada da sociedade, capaz de pagar por esta escolarização. Além disso, a cultura de seus lares é tal que o inglês é uma das línguas dominantes na comunicação dentro de casa, o que automaticamente socializa as crianças desde muito cedo para falar em inglês. Por exemplo, a respeito dos idiomas falados em casa, outra mãe, a Sra. Agarwal, dona de casa, atestava que eles geralmente conversam em hindi em casa, embora seu marido fale com ela em inglês quando há uma discussão entre o casal. Enquanto seu filho fala em hindi com ela totalmente, a filha lhe responde em inglês, apesar de ela (Sra. Agarwal) falar com ela em hindi. Seu marido e seu filho falam o tempo todo em inglês um com o outro. Como resultado, estas crianças não são muito fluentes em suas línguas vernáculas (como em hindi) e são forçadas indiretamente, como resultado da socialização em casa e na escola, a se comunicar através de um meio comum, que para elas é o inglês. No sentido clássico bourdieusiano, tais escolas preservam e geram a cultura dos grupos dominantes (grupos de pais privilegiados com educação inglesa que enviam seus filhos a tais escolas) que têm um controle sobre recursos econômicos, culturais e sociais. Além disso, há uma tentativa das instituições educacionais (como a PIS) de favorecer aqueles que têm acesso a tais recursos, passando por um processo de triagem durante as entrevistas para admissão. Isto contribui para a reprodução da hierarquia entre grupos sociais e a reprodução simultânea de uma hegemonia dominante (Bourdieu, 1984; Bourdieu e Passeron, 1990; Bourdieu, 1991; 1996) não apenas da(s) classe(s) de pessoas, mas até mesmo de uma língua. Bourdieu, portanto, notou corretamente que uma escola (como a PIS) tem sua própria cultura e que as crianças que estão preparadas nessa cultura em suas casas terão ali um melhor desempenho (Bourdieu, 1996).

Neste contexto, gostaria de apresentar mais alguns trechos de entrevistas de pais que foram feitas durante o período deste estudo etnográfico. A Sra. Lokhandwala, que trabalha no setor hoteleiro, afirmava que privilegiar a língua inglesa, tanto na fala como na leitura, é uma das melhores maneiras de se ser globalmente competitivo. Em outro caso,

uma empresária chamada Sra. Khanna salientou que "para mim, definitivamente, falar inglês é um fator muito importante. Se você não vai falar a língua corretamente, suas opções são muito limitadas... É claro que isso depende muito da sua criação também". Dessas citações acima, pode-se entender que esses pais associam o maior valor ao inglês não apenas como matéria obrigatória na escola, mas muito mais como meio de comunicação e querem atualmente que seus filhos aprendam um ainda 'melhor inglês' (através da escolarização internacional) para que possam se comunicar com confiança se/quando residirem em qualquer país de língua inglesa. Assim, de acordo com a teoria do gosto de Bourdieu (1991), estes pais estão tentando "distinguir-se pelas distinções que fazem" entre si e os pais dos alunos que frequentam escolas que seguem parâmetros nacionais. Através de sua preferência ("gosto") por escolas internacionais, eles fazem distinções não apenas entre a qualidade das escolas e conselhos educacionais, mas também a qualidade do inglês que é ensinado nessas escolas (Bourdieu, 1991: 6).

Portanto, uma das línguas mais faladas nas casas desses estudantes que frequentam a PIS é o inglês e, de fato, como apontado pelo conselheiro escolar, a maioria dos estudantes não conhece o hindi, apesar de serem locais. De acordo com os entrevistados, a cultura em suas casas e, portanto, desta escola, é muito diferente das casas dos estudantes que frequentam escolas que seguem parâmetros curriculares indianos. Aqui vem a divisão entre alguns poucos escolhidos que podem frequentar escolas como a PIS e aqueles que não tem frequentam ou que não têm condições para isso. Assim, no caso da PIS, os pais ficaram muito satisfeitos com a Escola porque sentiram que seus filhos estão crescendo em um ambiente semelhante ao de suas casas, onde é dado a maior importância ao inglês falado. A este respeito, Katz (2012) argumentou ainda que

As crianças enquanto estratégias de acúmulo estão cobertas de recursos que seus pais imaginam e anseiam vão melhor posicioná-las no mercado - tanto cultural quanto político-econômico - no qual estão crescendo (Katz, 2012: 182, *tradução livre*).

Assim, estes pais privilegiados têm desenvolvido seus próprios meios inovadores para assegurar várias vantagens para seus filhos, especialmente através do sistema educacional, e matriculá-los em uma escola internacional a fim de adquirir



proficiência em 'inglês internacional' definitivamente é uma das muitas maneiras de assegurar tais vantagens.

### **Conclusão**

Neste artigo, discuti o surgimento e a difusão do inglês como disciplina obrigatória, assim como língua de instrução nas escolas indianas. O objetivo foi demonstrar como o papel e os atributos ligados ao idioma mudaram através das gerações, resultando na transformação da educação como uma forma de aprendizagem muito mais local para outra de natureza internacional. Os britânicos introduziram o inglês com o objetivo de criar uma classe de intelectuais com formação em inglês que trabalhariam para eles e os ajudariam a se comunicar com as massas. Entretanto, a semente que os colonizadores haviam semeado apenas entre alguns poucos selecionados cresceu e estendeu suas ramificações, o que explica o fato que um número crescente de pessoas percebeu os trazidos benefícios pelo domínio dessa língua. A partir daí, o inglês começou a exercer sua hegemonia desde o ensino primário e ao longo dos outros níveis de ensino. Embora várias comissões e comitês tenham tentado e continuem tentando, através de várias políticas, acabar com a hegemonia do inglês com vistas a dar primazia às línguas vernáculas, sua influência parece permanecer intacta. Por exemplo, o Draft National Education Policy of India (2019) tenta enfatizar a importância das línguas indianas (embora sem muita clareza) a fim de encontrar um equilíbrio entre todas as línguas faladas e oferecidas nas escolas<sup>14</sup>. Entretanto, tal tentativa pode não ser muito frutífera, uma vez que a obsessão com a instrução em inglês é cada dia mais forte entre os países que atribuem um maior benefício (material e social) à educação na língua colonial do que em qualquer outra.

---

<sup>14</sup> De acordo com o Draft National Education Policy (NEP) 2019, "Quando possível, o meio de instrução - pelo menos até o 5º ano, mas de preferência até o 8º ano - será a primeira língua/idioma materno/língua local". E "Para alavancar as competências aprimoradas de aprendizagem de línguas de crianças pequenas, todos os alunos da pré-escola e do primeiro ano serão expostos a três ou mais línguas com o objetivo de desenvolver a fluência oral e escrita, assim como a capacidade de identificar roteiros de conversa e ler textos básicos, em todas as três línguas, até a o terceiro ano. Em termos de escrita, os alunos começarão a escrever sobretudo na língua de instrução até o terceiro ano, após o que a escrita com roteiros adicionais também será introduzida gradualmente". (Pp. 80-81, *tradução livre*).

Além disso, com o advento no país das escolas conventuais, seguidas das escolas internacionais, a primazia do inglês parece estar continuamente aumentando. Como foi corretamente apontado por McTaggart (2018), o idioma tornou-se uma "moeda" para qual o setor escolar internacional na Índia tem sido capaz de gerar uma demanda, criando assim um nicho dentro do sistema educacional. Através de sua promessa de internacionalização, que os pais estão muito ansiosos para proporcionar a seus filhos na esperança de um futuro melhor, o setor de escolas internacionais está em constante expansão na Índia. Portanto, a essencialidade do inglês em relação ao ensino internacional deve ser ressaltada, especialmente em um momento espaço-temporal em que famílias privilegiadas estão concebendo novas estratégias para o futuro de seus filhos, sendo as escolas internacionais, através de sua promessa de "melhor inglês", vistas como facilitadoras desse processo de formação global.

### **Referências Bibliográficas:**

- AGUIAR, A, and Nogueira, M. A. 2012. Internationalisation Strategies of Brazilian Private Schools. *International Studies in Sociology of Education* 22(4):353–368.
- ANNAMALAI, E. 2005. Nation-building in a Globalised World: Language Choice and Education in India. In: Lin A. and Martin P. 2005. (Eds.) *Decolonisation, Globalisation Language-in-Education Policy and Practice*. 20-37.
- ANNAMALAI, E. 2012. “Language in Political Economy and Market Economy: A Case Study of India”. *Journal of Language and Law*, 1: 50-62.
- BALL, S. J. 2003. *Class Strategies and the Education Market: The Middle Classes and Social Advantage*. London: Routledge.
- BALL, S.J. and Nikita, D.P. 2014. “The global middle class and school choice: a cosmopolitan sociology”. *Erziehungswiss*, 17(3): 81–93.
- BHATTACHARYA, T. 2005. *The Sentinels of Culture: Class, Education and the Colonial Intellectual in Bengal (1848-85)*. Delhi: Oxford University Press.
- BLANCHARD, Christopher. M. 2007. ‘Islamic Religious Schools, Madrasas: Background’, *CRS Report for Congress*. Disponível em:

<http://www.investigativeproject.org/documents/testimony/333.pdf>

- BOURDIEU, P. 1984. *Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste*. London: Routledge & Kegan Paul.
- BOURDIEU, P. and Jean-Claude Passeron. 1990. *Reproduction in Education, Society, and Culture*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- BOURDIEU, P. 1991. (ed.) *Language and Symbolic Power*. Trans. Gino Raymond and Matthew Adamson. Cambridge: Polity Press.
- BOURDIEU, P. 1996. *The State Nobility: Elite Schools in the Field of Power*. Trans. Loretta C. Clough. Cambridge: Polity Press.
- BUNNELL, T. 2019. *International Education and Schooling in the 'New Era': Emerging Issues*. England: Emerald Publishing.
- BUNNELL, T. et al. 2020. "International mindedness as a platform for class solidarity". *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. DOI: [10.1080/03057925.2020.1811639](https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1811639)
- BUSSOLO, M. et al. 2011. "Global Growth and Distribution: China, India, and the Emergence of a Global Middle Class". *Journal of Globalization and Development*, 2(2): 1-27.
- CHAKRAVARTTY, A. 2018. "Understanding India: Bhadrakok, Modernity and Colonial India". *Indian Historical Review*, 45(2): 257-285.
- COHN, B. 1996. *Colonialism and its Forms of Knowledge: The British in India*. New Jersey: Princeton University Press
- GHOSH, S. C. 2000. *The History of Education in Modern India: 1757-1998*. New Delhi: Orient Longman.
- GILBERTSON, A. 2014. "'Mugging up' versus 'exposure': International schools and social mobility in Hyderabad, India". *Ethnography and Education*, 9(2): 210-223.
- HAYDEN, M.C. 2006. *Introduction to International Education: International Schools and their Communities*. London: Sage Publications.
- HAYDEN, M.C., and Thompson, J.J. 2008. *International schools: Growth and influence*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.

- HAYDEN, M.C. 2011. “Transnational spaces of education: the growth of the international school sector”. *Globalisation, Societies and Education*, 9(2): 211-224.
- HIGHET, K and DEL PERCIO, A. 2021a. “Hard work, growth mindset, fluent English: navigating neoliberal logics” In: Sardoc, M. (Ed.). *The Impacts of Neoliberal Discourse and Language in Education: Critical Perspectives on a Rhetoric of Equality, Well-Being and Justice*. Routledge Studies in Education, Neoliberalism and Marxism. New York: Routledge. p. 100-119.
- HIGHET, K and DEL PERCIO, A. 2021b. “When linguistic capital isn’t enough: personality development and English *speakerhood* as capital in India”. In: Petrovic, J. E. and Yazan, B. (Eds.) *The commodification of language: Conceptual concerns and empirical manifestations*. New York: Routledge. p. 127-143.
- KATZ, C. 2012. “Just Managing: American Middle-Class Parenthood”. In: Insecure Times In Heiman, R. et al. (Eds.). 2012. *The Global Middle Classes: Theorizing through ethnography*. U.S.A.: SAR Press. p. 169-188.
- KINGDON, G. 1996. “The quality and efficiency of private and public education: A case study of urban India”. *Oxford Bulletin of Economic Statistics*, 58:57–82.
- KINGDON, G. 2007. “The progress of school education in India”. *Oxford Review of Economic Policy*, 23: 168-195.
- KINGDON, G. 2017. “The emptying of public schools and growth of private schools in India”. In: *Report on Budget Private Schools in India*. New Delhi: Centre for Civil Society. p. 12-31.
- KUMAR, K. 1988. “Origins of India's ‘Textbook Culture’”. *The Chicago Journals: Comparative Education Review*, 32(4): 452-464.
- MAHMOOD, S. 1895. *A History of English Education In India (1789-1893)*. Calcutta: Baptist Mission Press.
- MCTAGGART, A. G. 2018. “The promise of advantage: Englishness in IB international schools”. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 22(4): 109-114. DOI: [10.1080/13603108.2018.1456491](https://doi.org/10.1080/13603108.2018.1456491)

- MUTH, S. and SURYANARAYAN, N. 2020. “Language, medical tourism and the enterprising self”. *Multilingua*, 39(3): 321-342.
- PATHAK, A. 2013. *Social Implications of Schooling: Knowledge, Pedagogy, and Consciousness*. Delhi: Akar Books.
- PRASAD, D. K. 2013. “Rise of international schools in India”. *International Journal of Education Economics and Development*, 4(2): 190-201.
- RANI, G. 2008. “Economic reforms and Privatization of Education in India.” *Man and Development*, 30(2): 67-92.
- RAO, S. S. 2008. “Special Article. India’s Language Debates and Education of Linguistic Minorities”. *Economic & Political Weekly*, 43(36): 63-69.
- ROY, M. 1993. “The Englishing of India: Class Formation and Social Privilege”. *Social Scientist*, 21(5/6): 36-62.
- SANCHO, D. 2016. “‘Keeping Up with the Time’: Rebranding Education and Class formation in Globalising India”. *Globalisation, Societies and Education*, 14(4): 477-491.
- SAVAGE, M. et al. 2013. “A New Model of Social Class? findings from the BBC’s Great British Class Survey Experiment”. *Sociology*, 47(2): 219-250.
- SINGH, R. 2017. “Democratization of Knowledge: Vernacular Education Planning in the Indian Context”. *SAGE Publications*, 33(1): 126–149.
- SINHA, S. and Bhattacharya, R. 1969. “Bhadralok and Chhotolok in a Rural Area of West Bengal”. *Sociological Bulletin*, 18(1): 50–66.
- SUNYOL, A. 2019. *Multilingualism, elitism and ideologies of globalism in international schools in Catalonia: An ethnographic study*. PhD thesis. Disponível em: [https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2019/hdl\\_10803\\_669396/asgm1de1.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2019/hdl_10803_669396/asgm1de1.pdf).
- TOOLEY, J., Bao, Y., Dixon, P., and Merrifield, J. 2011. “School choice and academic performance: Some evidence from developing countries”. *Journal of School Choice*, 5(1): 1-39.
- VENKATNARAYANAN, S. 2015. “Economic Liberalization in 1991 and Its Impact on Elementary Education in

India". *Sage Open*, 5(2): 1-13. DOI: [10.1177/2158244015579517](https://doi.org/10.1177/2158244015579517)

VISWANATHAN, G. (2015) *Masks of Conquest: Literary Study and British Rule in India*. New York: Columbia University Press.

### Reportagens e documentos

AGNIHOTRI, R.K. 2021. *No classroom is monolingual. Our education policies must reflect this*. March 04. Disponível em:

<https://indianexpress.com/article/opinion/columns/national-education-policy-india-rte-rule-covid-multilingual-classes-7213212/#:~:text=Rama%20Kant%20Agnihotri%20writes%3A%20No,education%20policies%20must%20reflect%20this>

DANIYAL, S. 2020. *Why is India obsessed with English-medium education - when it goes against scientific consensus?* Aug 06. Disponível em:

<https://scroll.in/article/969356/why-is-india-obsessed-with-english-medium-education-when-it-goes-against-scientific-consensus#:~:text=%E2%80%9CCertain%20structures%20of%20power%20have,perceptions%20%E2%80%93%20not%20the%20science.%E2%80%9D>

GOVERNMENT OF INDIA (MINISTRY OF EDUCATION). *Draft National Education Policy*. 2019. Disponível em:

[https://www.education.gov.in/sites/upload\\_files/mhrd/files/Draft\\_NEP\\_2019\\_EN\\_Revised.pdf](https://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/Draft_NEP_2019_EN_Revised.pdf)

\_\_\_\_\_. 1952. *Report of the Secondary Education Commission: Mudaliar Commission Report 1952-53*. Disponível em:

[http://www.teindia.nic.in/Files/Reports/CCR/Secondary\\_Education\\_Commission\\_Report.pdf](http://www.teindia.nic.in/Files/Reports/CCR/Secondary_Education_Commission_Report.pdf)

NATIONAL COUNCIL OF EDUCATIONAL RESEARCH AND TRAINING. 1966. *Education and National Development: Report of the Education Commission 1964-66*. Disponível em

[http://www.teindia.nic.in/Files/Reports/CCR/KC/KC\\_VI.pdf](http://www.teindia.nic.in/Files/Reports/CCR/KC/KC_VI.pdf)

\_\_\_\_\_. 1988. *National Curriculum for Elementary and Secondary Education: A Framework (Revised Version)*. Disponível em:

[http://www.eledu.net/rrcusrn\\_data/National%20Curriculum%20Framework-1988.pdf](http://www.eledu.net/rrcusrn_data/National%20Curriculum%20Framework-1988.pdf)

\_\_\_\_\_. 2000. *National Curriculum Framework for School Education*. Disponível em: [http://www.eledu.net/rrcusrn\\_data/NCF-2000.pdf](http://www.eledu.net/rrcusrn_data/NCF-2000.pdf)

\_\_\_\_\_. 2005. *National Curriculum Framework*. Disponível em: <http://www.ncert.nic.in/rightside/links/pdf/framework/english/nf2005.pdf>

NATIONAL KNOWLEDGE COMMISSION. 2006. *Report to the Nation, 2006*, Government of India, New Delhi. Disponível em: <https://kshec.ac.in/perspectives/NKC%20Report%20to%20the%20Nation%202006.pdf>

<https://www.cambridgeinternational.org/programmes-and-qualifications/cambridge-global-perspectives/> Accessed on 3<sup>rd</sup> May, 2020.

Traduzido por Vinicius Kauê Ferreira

Submetido em: 30 de abril de 2021

Aprovado em: 27 de julho de 2021