



DEBATES  
EM EDUCAÇÃO

Programa de  
Pós-graduação  
em Educação (PPGE)



UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE ALAGOAS

ISSN Eletrônico 2175-6600

Vol. 15 | Número 37 | 2023

Maria Mertzani



Universidade de Santa Cruz do Sul  
[maria.d.mertzani@gmail.com](mailto:maria.d.mertzani@gmail.com)

Submetido em: 15/02/2023

Aceito em: 08/04/2023

Publicado em: 10/05/2023



[10.28998/2175-6600.2023v15n37pe15115](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2023v15n37pe15115)



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)  
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional

# A POLÍTICA LINGÜÍSTICA NA GRECIA E A FORMAÇÃO DOCENTE EM QUESTÃO

## RESUMO

Após a década de 1980, a Grécia, como estado membro da União Europeia (UE), entrou em uma série de reformas educacionais que compilaram a agenda da UE sobre modernização social e economia fiscal. Em relação à língua, as reformas trataram do ensino do grego padronizado como língua materna, como segunda língua ou língua estrangeira, das línguas estrangeiras tradicionais (por exemplo, inglês, francês, alemão) e, recentemente, das línguas imigrantes. Gradualmente, o currículo oficial da língua se transforma em multilíngue e multimodal, chamando o aluno a aprender e o professor a ensinar o multiletramento, dentro de um contexto multilíngue e multicultural. O artigo discute as políticas linguísticas da Grécia em paralelo ao currículo indígena como um currículo minoritário baseado em dois conceitos contrastantes: o multiculturalismo social (portanto, educacional) e a homogeneidade monolíngue de sua comunidade correspondente.

**Palavras-chave:** Política linguística. Educação infantil. Multilinguismo. Educação grega.

## LINGUISTIC POLICY IN GREECE AND TEACHER'S TRAINING IN QUESTION

### ABSTRACT

After the 1980s, Greece, as a member state of the European Union (EU), entered in a series of educational reforms that compiled to the EU's agenda on societal modernization and fiscal economy. In relation to language, the reforms dealt with the teaching of standardized Greek as a mother tongue, as a second/foreign language, of traditional foreign languages (e.g., English, French, German), and recently, of immigrant languages. Gradually, the official language curriculum is transformed in a multilingual and multimodal one, calling the student to learn and the teacher to teach multiliteracy, within a multilingual and multicultural context. The paper discusses Greece's language policies in parallel to the indigenous curriculum as a minority curriculum that is based on two contrastive concepts: the societal (hence, educational) multiculturalism, and the monolingual homogeneity of its corresponding community.

**Keywords:** Linguistic policy. Early childhood education. Multilingualism. Greek education.

## POLÍTICA LINGÜÍSTICA EN GRECIA Y FORMACIÓN DOCENTE EN CUESTIÓN

### RESUMEN

Después de la década de 1980, Grecia, como estado miembro de la Unión Europea (UE), inició una serie de reformas educativas que compilaron la agenda de la UE sobre modernización social y ahorro fiscal. Con respecto al idioma, las reformas abordaron la enseñanza del griego estandarizado como lengua materna, como segunda lengua/extranjera, lenguas extranjeras tradicionales (por ejemplo, inglés, francés, alemán) y, recientemente, lenguas de inmigrantes. Gradualmente, el currículo de la lengua oficial se vuelve multilíngüe y multimodal, llamando al alumno a aprender y al docente a enseñar multialfabetización, dentro de un contexto multilíngüe y multicultural. El artículo analiza las políticas lingüísticas de Grecia junto con el currículo indígena como un currículo minoritario basado en dos conceptos contrastantes: el multiculturalismo social (y por lo tanto educativo) y la homogeneidad monolíngüe de su comunidad correspondiente.

**Palabras Clave:** Política lingüística. Educación de la primera infancia. Multilingüismo. Educación griega.

## 1. INTRODUÇÃO

Durante os anos de 2018 a 2022, surgiram, nos trabalhos de projeto<sup>1</sup> sobre o currículo minoritário (MERTZANI, TERRA, DUARTE, 2020; MERTZANI, 2022a; 2022b; 2023) no Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande, RS-Brasil, significados e manifestações de *indigeneidade*, *propriedade da língua* e *etnoculturismo* nas políticas e práticas linguísticas de um país, e, posteriormente, nos programas de formação de professores. O currículo minoritário é um desenvolvimento recente e, como tal, estabeleceu metas para conectar o aprendizado de línguas minoritárias (por exemplo, de línguas indígenas, línguas de sinais) a abordagens monoculturais e, portanto, monolíngues homogêneas, como forma de ajudar a reverter o declínio das línguas minoritárias e restaurar a identidade linguística em suas comunidades correspondentes. De fato, o seu “etnocentrismo” contrasta com os currículos ditos “de base ocidental”, como os currículos dos estados membros da União Europeia (UE) e os seus objetivos de multilinguismo e multiculturalismo fixados.

Este artigo discute essas duas perspectivas contrastantes, apresentando como um estudo de caso as políticas e práticas linguísticas contemporâneas na Grécia como um atual membro da UE. Com base em comparações anteriores do currículo indígena (MERTZANI, 2022a), este estudo examina como e em que medida ambos os currículos apelam ao multilinguismo e multiculturalismo, com foco especial na educação infantil<sup>2</sup>, e as políticas e práticas menos visíveis (portanto, seus efeitos indiretos) que podem prejudicar o aprendizado de línguas. Nesse contexto, o papel do professor também é abordado, pois o contexto multilíngue exige saberes extralinguísticos (e não só) além do da língua materna. Para tanto, o estudo realizou uma revisão da literatura de políticas nacionais, práticas re-

---

<sup>1</sup> Ainda em 2018, durante o estudo e construção do Currículo de Língua de Sinais Brasileira (Libras) da cidade do Rio Grande (MERTZANI, TERRA, DUARTE, 2020), o significado da alfabetização foi examinado para as línguas faladas, incluindo as línguas minoritárias, no ciclo de alfabetização do currículo nacional oficial. Para tanto, foram comparados os seguintes currículos: os currículos do Canadá das províncias de Ontário (Canadá Centro-Oeste), Manitoba (Canadá Oriental) e Alberta (Canadá Ocidental) (2000); e o Currículo de Línguas e Culturas Indígenas do Território do Norte da Austrália (2017). Outros currículos indígenas também foram estudados (como os currículos samoano e havaiano) e uma leitura crítica resultou da utilização dos primeiros, pois eles fornecem objetivos ricos e orientados culturalmente que podem ser mapeados para os componentes de alfabetização em estudo (por exemplo, consciência fonológica, compreensão de texto).

<sup>2</sup> As escolas gregas são divididas em três níveis: (i) ensino fundamental (Dimotikó) seis anos; (ii) ensino médio I (Gymnásio) três anos; e (iii) ensino médio II (Lykion, Genikó or Technikó) três anos. O ensino fundamental e o ensino médio I constituem, em conjunto, nove anos de escolaridade obrigatória. O sistema escolar obrigatório é dividido em três etapas: pré-escola, escola de ensino fundamental e escola de ensino médio inferior, enquanto a escola de ensino médio superior (a partir dos 15 anos) não é obrigatória. Para este estudo, estão envolvidas as políticas linguísticas para a educação infantil; isto é, para o jardim de infância e o primeiro ano do ensino fundamental, que inclui o ano de alfabetização emergente, o primeiro ano do ciclo de alfabetização grega.

lacionadas e literatura em contextos sociolinguísticos comparáveis (por **exemplo, de países com** um currículo oficial multilíngue; veja GARCÍA, LIN, MAY, 2017) e em relação à oferta das línguas minoritárias no sistema educativo.

## 2. POLÍTICA LINGUÍSTICA NA GRÉCIA

A Grécia tem um sistema educacional centralizado e, portanto, é o Ministério da Educação e de Assuntos Religiosos grego o responsável pela administração, políticas e procedimentos educacionais do país, pelo conhecimento escolar (por exemplo, currículos, horários escolares, livros didáticos) e pela contratação de professores. O sistema educacional atual foi instituído pela política educacional de 1976, introduzida com a nova Constituição e por uma série de reformas desde a década de 1980 que visavam a modernização do currículo nacional. Assim, o atual quadro legislativo garante a escolarização, gratuita<sup>3</sup> em todos os níveis em instituições públicas, para todas as crianças, cidadãos ou estrangeiras, dos 6 aos 15 anos.

Em 1974, após a queda da ditadura militar na Grécia, as reformas educacionais implementadas impactaram fortemente o ensino da língua grega, seus dialetos e literatura. Em 1981, o país ingressou na Comunidade Econômica Européia (mais tarde conhecida como UE) e, seguindo a agenda de modernização neoeuropeia, o governo socialista (do Movimento Socialista Pan-helênico conhecido pela sigla PASOK [em grego, Πανελλήνιο Σοσιαλιστικό Κίνημα - ΠΑΣΟΚ]) fez tentativas (especialmente nos anos 1982-1985) de sistematizar a educação. Principalmente, essas reformas giraram em torno da questão da *diglossia*, um debate<sup>4</sup> sobre a língua nacional do país, visando eliminar a diglossia entre *katharévousa* (a forma arcaica do grego escrito) e *demotiké* (o grego que era usado oralmente e por escrito), estabelecendo-se assim como língua oficial.

---

<sup>3</sup> Os alunos não pagam mensalidades e o estado paga pelos livros didáticos em todos os níveis de ensino. No ensino superior, provedores privados são expressamente proibidos pela Constituição.

<sup>4</sup> Este debate surgiu da existência de duas formas distintas de escrita do grego: de *Katharévousa*, a língua “purificada” (usada no serviço público, administração, em questões legais ou médicas, na mídia e educação dominadas pelo governo); e de *Demotiké*, a língua “comum” (usada na comunicação pessoal, em certos textos literários e em parte da imprensa). O primeiro foi desenvolvido por alguns estudiosos influentes e pela Igreja (os chamados “tradicionalistas”) e foi projetado para “purificar” a língua grega de suas características não helênicas (por exemplo, de palavras turcas), que foram adquiridas ao longo dos séculos. Esta forma linguística foi apoiada por governos conservadores, e foi sugerido que a *Katharévousa* foi usada para impedir que alunos de classes socioeconômicas mais baixas continuassem seus estudos no ensino médio e na faculdade. Por outro lado, a *Demotiké* incorpora as mudanças ocorridas ao longo dos séculos, de modo que existem diferenças lexicais, morfológicas e fonológicas das formas linguísticas mais antigas. Corresponde mais de perto à língua falada pela maioria dos gregos e sempre foi apoiada pelos “liberais” que promoveram seu uso como único meio de educação grega.

Portanto, a partir da década de 1980, os governos gregos promoveram políticas e planejamento linguístico em que o grego demótico padronizado era considerado o único meio de educação grega. Como resultado, a educação literário-humanista grega tradicional<sup>5</sup> foi redefinida, tornando-a menos etnocêntrica e mais eurocêntrica (KAZAMIAS, ROUSSAKIS, 2003). Além disso, é nesta década que o governo instituiu pela primeira vez aulas de acolhimento e tutoria/apoio (com a Lei 1404/24-11-1983) em escolas públicas de modo a integrar filhos de gregos repatriados do estrangeiro (por exemplo, de Alemanha, EUA, Canadá, Austrália) e para ensinar o grego como segunda língua (L2) a alunos que não a tinham como língua materna (L1).

Até a década de 1990, o país aderiu a um cânone heleno-cristão<sup>6</sup> pela construção e manutenção de sua coesão e identidade nacional, principalmente devido aos acontecimentos relativos às relações internacionais do país. A partir de 1989, houve uma emigração massiva dos Balcãs, ex-União Soviética, Ásia e África para a Grécia com consequências demográficas e sociais. Além disso,

[A] prevenção do reconhecimento do estado com o nome de Macedônia [atual Macedônia do Norte] nas fronteiras do norte da Grécia. E isso porque o nome em particular é considerado pertencente à herança cultural grega. Além disso, em 1996 houve uma crise greco-turca no mar Egeu por causa das ilhas rochosas de Imia, que desenvolveu um sentimento de insegurança nacional entre os cidadãos gregos. Em ambos os casos considerou-se que uma saída para os perigos nacionais só poderia ser fornecida através do reforço da posição da Grécia no quadro da União Europeia (UE). Consequentemente, os princípios sociais gregos dominantes na década de 1990 referem-se à promoção da importância do patrimônio cultural nacional e à necessidade de uma maior vinculação às instituições europeias com vista à garantia dos direitos nacionais. (KOUSTOURAKIS, 2007, p. 135).

Como o país recebia imigrantes, sua política educacional em relação ao ensino e aprendizagem de idiomas na escola despertava muita preocupação. Como resultado, a Grécia seguiu as normas europeias de multilinguismo (por exemplo, Conselho da Europa 2003, Comissão das Comunidades Europeias 2003) e reconheceu o direito dos imigran-

---

<sup>5</sup> Refiro-me ao ensino da leitura e análise de trechos de textos literários, inclusive de textos antigos, atividade que ocupava a carga horária letiva semanal e é conhecida internacionalmente como *método da tradução e gramática*.

<sup>6</sup> O foco educacional (demonstrado nos livros oficiais e materiais didáticos) era misturar a religião grega antiga com a cristã ortodoxa, o que teve uma influência contínua na educação grega e seus propósitos. Por exemplo, até a década de 1990, as escolas gregas apresentavam apenas a fé cristã ortodoxa (TRIANOU, 2009), um fenômeno que ainda é encontrado nas comunidades gregas no exterior (por exemplo, no Reino Unido, EUA, Austrália). Além disso, a mencionada Katharévoussa também foi desenvolvida pela influência da Igreja Ortodoxa. No geral, esse tipo de educação aderiu a uma história limitada e reconstruída, com certa ênfase nos tempos clássicos e no grego antigo da época, em vez de outras formas de escrita grega (micênica, ptolomaica, cipriota, copta etc.) e com certo viés humanista (por exemplo, para diferenciar os gregos modernos dos vizinhos do país, como os Balcãs e a Turquia).

tes de usar sua língua materna em particular ou em público, embora suas línguas não tenham entrado no currículo nacional. O Art. 40 da Lei 2910/02-05-2001 (Government Gazette 91/vol.A) estipulou que todas as crianças nascidas de cidadãos de outros países não membros da UE, residentes na Grécia, têm que, obrigatoriamente, ingressar na escola e, até ao presente (2023), as escolas matriculam estudantes estrangeiros mesmo que as suas famílias não tenha os documentos necessários.

Assim, as reformas educacionais de 1990-2000 visavam a mercantilização da escola na Zona Econômica Européia, projetando uma educação técnica e instrumental global (GOUNARI, GROLLIOS, 2012; FLOURIS, PASIAS, 2003; KAZAMIAS, ROUSSAKIS, 2003; TRAIANOU, 2009), para que os alunos “[...] possam competir num ambiente cada vez mais globalizado e competitivo” e “se integrar com sucesso na União Europeia” (TRIANDAFYLLIDOU; GROPAS, 2007, p. 3). Essas reformas foram uma demonstração oficial da Grécia - de todo o espectro político - para manter a adesão do país à UE (BOUZAKIS; KOUSTOURAKIS, 2002) a fim de se beneficiar do acesso aos fundos da UE e suportar os custos da reforma (TRIANDAFYLLIDOU; GROPAS, 2007). Assim, elas viam e exigiam que a educação grega fosse menos etnocêntrica, reconhecendo outras culturas e línguas e promovendo o respeito à diversidade.

A Lei 2416/17-06-1996 (Government Gazette 124/vol.A) estabeleceu as bases para a educação intercultural<sup>7</sup> na Grécia e estabeleceu escolas interculturais, aulas de acolhimento e apoio para alunos com pouco ou nenhum conhecimento do grego (uma continuação da reforma dos anos 80), especialmente para alunos de nacionalidade estrangeira, além dos repatriados co-étnicos (Presidential Decree 13/17-06-1996, Government Gazette 124/vol.A.; Presidential Decree 015/18-01-1996, Government Gazette 9/vol.A). Com base no art. 34, estas escolas e turmas seguiam o currículo nacional das escolas regulares, com adaptações e um grau significativo de autonomia (uma vez que não eram obrigadas a cobrir todo o currículo) para atender às necessidades dos alunos. Além disso, as escolas interculturais poderiam oferecer cursos sobre a língua e a cultura do país de origem do aluno estrangeiro (vinculado à diretiva da UE 77/486/EEC sobre a educação de alunos de outro estado membro da UE e a obrigação de fornecer aos alunos imigrantes aulas de língua materna) e incentivar a família a participar nas ati-

---

<sup>7</sup> O estabelecimento da educação intercultural na Grécia remonta aos Acordos e Protocolos Educacionais Grego-Turcos das décadas de 1950 e 1960. Durante a década de 1970, uma série de leis e decretos presidenciais estabeleceram as bases da educação bilingue da minoria muçulmana na Trácia, no nordeste da Grécia, e das escolas ciganas para a população cigana do país (SYMEONIDIS, 2014). No entanto, não existem jardins de infância bilíngues, baseados no modelo das escolas do ensino fundamental.

vidades escolares com o objetivo de apoiar a integração dos alunos na sociedade mais ampla. Além disso, tanto as classes de acolhimento como as de apoio podiam funcionar em paralelo com o horário normal de ensino, embora as aulas de acolhimento pudessem durar apenas dois anos, período após o qual os alunos tinham de se integrar nas classes regulares. As classes de apoio poderiam ter uma duração mais longa, visando atender às necessidades dos alunos que não se beneficiaram das classes de acolhimento, ou que, após a frequência das classes de acolhimento, ainda apresentavam um fraco nível de grego.

As reformas dos anos 1990 basearam-se, sobretudo, nas decisões do Conselho Europeu de Lisboa (23-24 de março de 2000), em que os líderes europeus priorizaram a convergência educacional para que a UE pudesse competir efetivamente com os EUA na economia (FLOURIS, PASIAS, 2003; KOUSTOURAKIS, 2007). A introdução do Currículo Unificado definiu o conteúdo que deve ser abordado durante os anos escolares obrigatórios de forma semelhante ao Currículo Nacional do Reino Unido (TRAIANOU, 2009). Este currículo foi modificado em 2001, e o termo *interdisciplinar* foi adicionado ao seu título, enfatizando uma abordagem interdisciplinar (além da intercultural) para aprender e ensinar. Em 2002, a ideia de trabalho de projeto foi introduzida no contexto da *zona flexível*<sup>8</sup>. De acordo com os princípios gerais da *Estrutura Curricular Unificada Interdisciplinar* (em grego, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών [doravante, ECU]), o ensino de línguas está relacionado com temas da vida quotidiana, com poucas referências ao folclore e tradições gregas, e em relação a determinadas disciplinas escolares (artes, música, educação ambiental etc.) (MERTZANI, 2022b). Com a Decisão Ministerial 21072a/Γ2/13-03-2003 (Government Gazette 303/vol.B), o currículo incluía o princípio “Reforço da identidade cultural e linguística numa sociedade multicultural” (em grego: Η ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας) (p. 3735), onde o termo *multicultural* (em grego, πολυπολιτισμική [polypolitismikí]) foi acrescentado ao grego *διαπολιτισμική* [diapolitismikí], educação intercultural.

Este currículo manteve-se até às reformas educativas de 2014. A partir deste ano, até a última reforma em 2021, o currículo nacional acrescentou à educação infantil (por exemplo, na pré-escola, no jardim de infância e no primeiro ano do ensino fundamental) o

---

<sup>8</sup> É uma disciplina de duas horas, planejada pelo professor da turma para um período de tempo específico (por exemplo, um trimestre) com atividades que precisam ser aprovadas pelo Conselho Escolar Distrital. Por meio dessa disciplina, as crianças interagem e se envolvem em atividades colaborativas relacionadas a determinados temas culturais da vida cotidiana e da comunicação (PEDAGOGICAL INSTITUTE, 2003a; 2003b).

*multiletramento*<sup>9</sup> e a *alfabetização digital* (veja abaixo) ao lado da *alfabetização tradicional*<sup>10</sup>. Em conformidade com o princípio da UE de que todos os cidadãos europeus devem ter três línguas (Council of Europe, 2001, p. 168; 2003, p.8; Commission of the European Communities, 2003), o inglês foi introduzido como primeira língua estrangeira obrigatória a partir do terceiro ano da escola do ensino fundamental (por volta dos nove anos de idade). Além disso, os alunos podiam estudar francês ou alemão como segunda língua estrangeira a partir deste terceiro ano até o final do ensino médio. Ao mesmo tempo, as línguas dos imigrantes continuavam a ter pouco valor funcional e/ou não havia interesse na sua aprendizagem na escola. Nos anos 2019-2022, o governo grego implementou um modelo integrado para o ensino de línguas estrangeiras, desde o ensino infantil até ao ensino médio, com base no *Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas* (QECR), com competências transversais (as chamadas *soft skills* ou *transferable skills*) a desempenhar um papel fundamental. Em particular, introduziu (i) o inglês no jardim de infância e ii) a consolidação legal de métodos alternativos de avaliação do aluno, incluindo os *21st Century Skills Labs* para o desenvolvimento de comunicação, cooperação, trabalho em equipe, criatividade, pensamento crítico e inovador, resolução de problemas e liderança.

### 3. LÍNGUA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Com o Decreto Presidencial 476/31-05-1980 (Government Gazette 132/vol. A) *Sobre o Currículo Horário do Jardim de Infância* (em grego: Περὶ τοῦ Αναλυτικοῦ καὶ Ωρολογίου Προγράμματος τοῦ Νηπιαγωγείου), o currículo enfatizou o fortalecimento da língua oral e do vocabulário dos alunos, em vez da escrita e da leitura. Na verdade, essas duas últimas habilidades não foram incluídas. Além disso, o currículo promoveu e implementou uma avaliação aberta do aluno que poderia ser realizada pelo professor de forma arbitrária, o que ocorreu até o final da década de 1990. A ênfase também foi dada à importância e continuação das tradições e costumes locais (p. 1733). Na reforma curricular de 1989 (Decreto Presidencial 486/26-09-1989, Government Gazette 208/vol. A), a leitura e a es-

---

<sup>9</sup> O termo “multiletramento” está, em primeiro lugar, associado à variedade cada vez maior de formas importantes de construir significados e comunicar, especialmente em ambientes digitais. O texto escrito combina e interage com a palavra falada, com elementos visuais, sonoros, cinéticos ou espaciais. Assim, o significado é cada vez mais construído pela combinação multimodal de uma variedade de sistemas simbólicos. Em segundo lugar, o significado é construído de acordo com contextos de comunicação particulares, determinados por fatores como: diferentes culturas, línguas, grupos sociais, áreas de aprendizagem, experiências, etc.

<sup>10</sup> Geralmente limitado ao ensino das quatro habilidades linguísticas: falar, ouvir, escrever e ler.

crita foram inseridas na educação infantil, que visava a introdução gradual dos alunos à pré-escrita e à pré-leitura de forma a compreender tanto a relação causal da palavra falada e escrita como a sua gramática (em termos de fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática) (p. 4478).

Após as reformas educacionais da década de 1990, com a Decisão Ministerial Γ1/58/10-02-1999 (Government Gazette 93/vol.B), *O Currículo Grego na Educação Infantil e no Ensino Fundamental* (em grego: Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας στην προ-Δημοτική Εκπαίδευση - Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό) foi preservado sob o novo título *Criança e Língua: currículo para planejamento e desenvolvimento de atividades linguísticas para o jardim de infância* (em grego: Παιδί και Γλώσσα: πρόγραμμα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων γλώσσας για το νηπιαγωγείο) (Ministry of Education, Pedagogical Institute, 2003, p. 593-597), focando na alfabetização emergente; ou seja, em i) comunicação oral (fala e escuta), ii) leitura, e iii) escrita e expressão escrita. Por meio dessa concepção, o currículo exigia que os alunos tomassem consciência da dimensão social da escrita e de sua importância como meio de comunicação através da produção de textos ditados pelo professor (p. 596-597). Ao contrário dos currículos anteriores, propunha a avaliação dos alunos por meio de métodos alternativos, como portfólios, avaliação em grupo/pares e observação do professor (p. 592), e a avaliação global do processo educativo no final do ano letivo.

**Quadro 1: Áreas e unidades temáticas no currículo do jardim de infância**

Campos Temáticos	Disciplinas Temáticas	Subseções Temáticas		
<b>A. Criança e Comunicação</b>	<i>A.1 Língua</i>	A.1.1 Comunicação Oral	A.1.2 Comunicação Escrita	A.1.3 Comunicação Multilíngue
	<i>A.2 TIC</i>	A.2.1 Conhecimento e Comunicação com as TIC	A.2.2 Descoberta, Programação e Jogos Digitais	A.2.3 Processamento de Informação e Criação Digital
<b>B. Criança, o Eu e Sociedade</b>	<i>B.1 Desenvolvimento Pessoal e Socioemocional</i>	B.1.1 Senso do Eu	B.1.2 Consciência Emocional	B.1.3 Relações interpessoais
	<i>B.2 Ciências Sociais</i>	B.2.1 História e Cultura	B.2.2 Relação com o ambiente natural e construído	B.2.3 Vida Social e Econômica
<b>C. Criança e Ciência</b>	<i>C.1 Matemática</i>	C.1.1 Geometria e Medidas	C.1.2 Números - Operações e Álgebra	C.1.3 Matemática Estocástica
	<i>C.2 Ciências Naturais</i>	C.2.1 Organismos Vivos	C.2.2 Matéria e Fenômenos	C.2.3 Terra-Sistema Planetário e Espaço

	<i>C.3 Tecnologia de Construção</i>	C.3.1 Ferramentas Tecnológicas Tradicionais e Modernas/Equipamento e Dispositivo	C.3.2 Tecnologia de construção como uma ferramenta na vida diária	
<b>D. Criança, Corpo, Criação e Expressão</b>	<i>D.1 Educação Física</i>	D.1.1 Corpo e Movimento	D.1.2 Vida Fisicamente Ativa	D.1.3 Esportes-Tradição Cultural e Movimento Criativo
	<i>D.2 Artes</i>	D.2.1 Artes Visuais	D.2.1 Drama	D.2.3 Música

**Fonte:** Institute of Educational Policy (2021, p. 26-27). Tradução pela autora.

Em 2011, esse currículo passou por outra reforma por meio de um estudo piloto, que deu origem ao currículo de 2014. Ambas as reformas focaram no multiletramento e na dimensão social da língua, enfatizando a produção de texto para além dos limites da sala de aula escolar (principalmente em ambientes online). Neste âmbito, as crianças pequenas foram introduzidas na língua oral através da utilização das TIC e no *letramento crítico*, através da produção dos seus próprios textos multimodais e avaliações da fala em determinados contextos de comunicação de diversidade cultural e linguística. Em consonância com isso, a aprendizagem de línguas envolveu: Língua como Comunicação, Língua como Sistema e Organização Textual da Língua. Além disso, houve uma mudança terminológica, substituindo, por exemplo, os termos tradicionais “falar”, “escutar”, “ler” e “escrever” por “produção e compreensão da língua oral” e “produção e compreensão da língua escrita” correspondentemente. Além disso, ao nível da avaliação dos alunos, o currículo promoveu a autoavaliação e a avaliação pelos pares, acrescentando a família no processo de avaliação e em estreita colaboração com o professor (PEDAGOGICAL INSTITUTE, 2011, p. 42).

**Quadro 2: Comunicação multilíngue no jardim de infância**

A. CRIANÇA E COMUNICAÇÃO	A.1.3 Comunicação Multilíngue	Conhecimento	Habilidades	Atitudes
A.1 LÍNGUA	i. Estimular o uso de línguas na compreensão e produção de textos orais.  ii. Incentivar o uso de línguas na compreensão e produção de textos escritos.	Reconhecer palavras e frases na língua materna e noutras línguas relativas às necessidades funcionais e educativas básicas (i).  Reconhecer palavras em outras línguas que apresentem semelhança semântica e fonológica com o grego [por exemplo, tigris (em grego: τίγρις), tiger (English), tigër (Albanian), βίδα (Greek), βιvα (Romani)] (i).  Reconhecer elementos-chave da comunicação não-verbal que podem variar em relação ao contexto cultural (semelhanças e diferenças) (i).  Reconhecer os códigos escritos das línguas, bem como as suas semelhanças e diferenças (ii).	Usar códigos de duas e/ou mais línguas para comunicar, utilizando elementos de comunicação verbal e não verbal (i).  Contar textos da tradição narrativa da cultura de origem na língua que desejarem utilizando elementos da comunicação verbal e não verbal (i).  Produzir oralmente diferentes tipos de textos em diferentes idiomas para atender às necessidades comunicativas e educacionais (i).  Escrever, como puderem, na língua materna e noutras línguas, utilizando, conforme o seu nível de desenvolvimento, vários modos semióticos e tipos de escrita (ii).	Avaliar a importância do conhecimento e uso das línguas na sociedade multicultural moderna (i).  Demonstrar respeito pela diversidade linguística e cultural (i).  Apreciar textos da tradição narrativa de várias culturas (i).  Prosseguir a comunicação intercultural com práticas verbais e não verbais apropriadas.  Sentir-se orgulhoso das suas origens linguísticas e culturais (i).  Participar/colaborar com prazer em atividades de leitura de textos (livros/mitos) de diferentes culturas (ii).

Fonte: Institute of Educational Policy (2021, p. 33–35). Elaborado e traduzido pela autora.

Seguindo objetivos e agenda semelhantes, o currículo de 2021 introduziu novas áreas temáticas (por exemplo, robótica, empreendedorismo, educação sexual, proteção ambiental, segurança rodoviária) (veja Quadro 1) com o objetivo de responder “às condições moldadas pela realidade social e educacional grega moderna no contexto de sua perspectiva europeia” (Instituto de Política Educacional, 2021, p. 4). Para atingir esse objetivo, a alfabetização emergente se mescla com a alfabetização e os letramentos encontrados nos currículos anteriores, como a alfabetização funcional e crítica, e com os novos, como a alfabetização visual e digital. Curiosamente, o componente “Comunicação Linguística” do currículo anterior agora é denominado “Comunicação Multilíngue”, segundo o qual os alunos são incentivados a usar em sala de aula sua língua materna (além do grego) e/ou outras línguas (incluindo línguas de sinais) para a comunicação oral e produção de texto (veja Quadro 2).

#### 4. PARALELOS AO CURRÍCULO INDÍGENA

Na Grécia, a educação nunca se separou da política e as reformas apresentadas acima mostram como cada governo, de esquerda e de direita, optou e continua defendendo um modelo neoliberal de educação (incluindo a educação infantil) como visto nas reformas dos anos 1990 e 2000 sob o partido socialista PASOK (Traianou, 2009), e a última de 2021 sob o partido de direita Nea Dimokratia. As reformas educacionais apoiam o multilinguismo e os contatos transfronteiriços com o objetivo de “afrouxar o pensamento do estado-nação” e promover a união econômica, monetária, legal e política (KILIARI, 2009, p. 21) para uma identidade transnacional e transcultural.

Nesse modelo educacional, o aluno é colocado como o “capital” para servir a UE para competir efetivamente na economia global. Curiosamente, as diretivas da UE dos anos 2000 (e, por extensão, as reformas educacionais gregas a partir dessa época) surgiram no mesmo período em que os EUA aprovaram a *Lei Nenhuma Criança Deixada para Trás* (em inglês, No Child Left Behind Act, 2001) (substituída em 2015 pela *Lei de Sucesso de Todos os Estudantes* [em inglês, The Every Student Succeeds Act]), que estipulava que as escolas demonstrassem pontuações de teste padronizadas dos alunos em relatórios de progresso anual determinados pelo estado com consequências punitivas (por exemplo, obrigação das escolas para planos de melhoria pública, reconstituição de pessoal, fechamento de escolas). A partir desse período, há uma demanda internacional crescente para monitorar o progresso dos alunos por meio de avaliações e relatórios padronizados de desempenho do país (como PISA, OECD) em campos específicos (por exemplo, Matemática, Ciências Naturais).

A educação infantil está sendo direcionada para esse fim ao longo das reformas, pois os currículos apresentam uma mudança gradual de conteúdo e escopo de língua. Assim, desde a alfabetização oral da década de 1980 com objetivos etnocêntricos gregos (por exemplo, ensinando tradições e costumes gregos), o currículo atualmente aborda a aprendizagem de habilidades linguísticas de decodificação e codificação (incluindo línguas estrangeiras) em um contexto não etnocêntrico mas multicultural, ao lado de habilidades altamente técnicas (como as habilidades de TIC). Em outras palavras, a língua da criança está vinculada a servir multimodalmente a futuras mudanças financeiras e tecnológicas globais.

Esse objetivo curricular contradiz o objetivo linguístico do currículo minoritário, que - como mencionado anteriormente - coloca a língua indígena em forte e estreita ligação

com a comunidade correspondente e seu etnoculturalismo. Por exemplo, o currículo indígena segue um tema educacional sazonal e um cronograma que corresponde a modos de vida e conhecimentos sazonais (por exemplo, posse da terra, vida cerimonial, história local, histórias de sonhos, conhecimento de ecossistemas, caça) (DISBRAY, MARTIN, 2014; HERMES, HASKINS, 2014; NICHOLAS, 2014), em que os membros mais velhos da comunidade desempenham um papel dominante e seu conhecimento é geralmente registrado, transcrito e elaborado (HERMES, HASKINS, 2014). A educação está intimamente adaptada à economia da comunidade, e o aprendizado ocorre por meio da participação na vida da comunidade (NICHOL, 2011), um modelo educacional que contrasta com o modelo neoliberal que atende ao mercado global.

Desde a década de 2000, o setor de produção primária da Grécia está em colapso, e o país ocupa<sup>11</sup> o 26º lugar na UE, pois apresenta “envelhecimento da produção”, que, por sua vez, está diretamente ligado ao baixo nível de educação e formação neste setor. Além disso, o país ocupa o 3º lugar na UE em incompatibilidade vertical de competências. 32% da população com idade entre 15 e 34 anos com diploma de Ensino Superior está empregado em ocupações de baixa qualificação, um fenômeno que também contribui para a fuga de cérebros (em inglês, *brain drain*) à medida que os recursos humanos mais dinâmicos e de qualidade escapam para o exterior. Como há uma grande procura de ingresso no Ensino Superior - porque tal diploma oferece emprego vantajoso no setor público da Grécia - também é alto o número de estudantes gregos exportados para o exterior (DIMITROPOULOS; KINDI, 2017, p. 3).

Esse afastamento do setor de produção primária do país ocorreu paralelamente à reforma intercultural e, posteriormente (até os dias atuais), ao foco multicultural do currículo de idiomas. Na década de 1980, embora um foco etnocêntrico fosse mantido, o currículo de línguas abordava principalmente o ensino de um grego demótico padronizado, que, por sua vez, negligenciava o uso, aprendizado e transmissão de dialetos locais e tradições orais<sup>12</sup> que estão fortemente ligados às práticas agrícolas. Desde a década de

---

<sup>11</sup> Com base no último relatório da Confederação Geral dos Trabalhadores Gregos (em grego, Γενική Συνομοσπονδία Εργατών Ελλάδας - ΓΣΕΕ): O setor primário está em colapso - a Grécia está vulnerável a uma crise alimentar (em grego, ΓΣΕΕ: Καταρρέει ο πρωτογενής τομέας - Ανοχύρωτη η Ελλάδα σε μια επισιτιστική κρίση), *Daily (Ημερησία)*, terça-feira, 7 de fevereiro de 2023. Link (em grego): <[https://www.imerisia.gr/oikonomia/43849\\_gsee-katarreei-o-protogenis-tomeas-anohyroti-i-ellada-se-mia-episitistiki-krisi](https://www.imerisia.gr/oikonomia/43849_gsee-katarreei-o-protogenis-tomeas-anohyroti-i-ellada-se-mia-episitistiki-krisi)>.

<sup>12</sup> Nessa década, o discurso promovido via os dialetos como uma fala a ser evitada e uma língua inferior, utilizada pelos *camponês*, palavra cunhada para designar o analfabeto. Aqueles que falavam um dialeto regional ficaram marcados por aquele clichê, fenômeno que impactou o futuro dos dialetos remanescentes nas regiões, resultando no eclipse da variedade linguística grega e do conhecimento do folclore com o falec-

1990 até os currículos atuais, à medida que mais idiomas são adicionados, o aprendizado do grego é reduzido e a ênfase é no uso multimodal da língua (por exemplo, por meio de translinguagem; ver também GARCÍA, LIN, MAY, 2017) na era digital. Esse foco também se traduz em um ensino reduzido do aspecto linguístico e metalinguístico (por exemplo, gramática, sintaxe) de qualquer idioma no currículo, pois os objetivos do letramento digital e do multiletramento são colocados acima de todos os outros objetivos de aprendizado de idiomas.

No currículo indígena, o conhecimento geral - inclusive o linguístico - não é inteiramente confiado à escola, já que durante anos esta serviu à colonização. O conhecimento também é privado, transmitido pelos Anciãos, os *Guardiões do Conhecimento* de cada comunidade, e alguns objetivos curriculares são apresentados como *discricionários* (por exemplo, a língua usada em cerimônias e rituais) (MERTZANI, 2022a; 2022b). Em contraste, os currículos de base ocidental revelam uma tendência para instituir uma educação globalmente centralizada que promove certa “ciência” e, portanto, uma autoridade central de aprendizagem, que, por sua vez, pode demolir o conhecimento ecológico tradicional sustentável, que é visto como inferior/ irrelevante no currículo promovido.

A centralização da educação grega foi criticada por muitos anos por quase todos os lados políticos (TRAIANO, 2009; KOUSTOURAKIS, 2007). Tal centralização existe na UE e é imposta de cima para baixo aos seus membros, como foi o caso das reformas gregas demonstradas neste estudo. Em nome da modernização e da credibilidade fiscal, o Ministério da Educação compilou as diretrizes da UE, restringiu seu currículo ao conhecimento testável e modificou um corpo cumulativo de conhecimento local (incluindo a língua grega) (MERTZANI, 2022b). Há uma forte pressão para que professores e dirigentes escolares se adequem aos novos conteúdos curriculares e a propostas pedagógicas que, ao seguirem influências externas, se aproximam cada vez mais das estabelecidas pelos membros da UE (TRAIANO, 2009). Além disso, familiares e membros mais velhos tornaram-se menos significativos como transmissores de tradições, que, por sua vez, se confundem com a cultura popular que ainda mantém valores idealizados de determinados períodos históricos.

---

imento dos membros da comunidade. Seu ensino também era restrito pela religião oficial (cristianismo ortodoxo) que não permitia o aprendizado de certos costumes por serem caracterizados negativamente como *pagãos*. Dialectos falados fora da Grécia e que ainda estão vivos (por exemplo, Pôntico, na Rússia e na Ásia Menor; o dialeto grego na Capadócia; o grego do sul da Itália na Calábria e Salentina; o Marioupolico ou Helenocrimaico na Ucrânia; o Sarakatsan na Bulgária; o grego cipriota) nunca haviam entrado no currículo nacional oficial. O mesmo se aplica aos dialetos falados na Grécia.

O aumento dos fluxos de refugiados (de 2016 até o presente) criou uma situação ainda mais complexa, que não favorece as decisões políticas linguísticas da Grécia, pois há uma grande variedade de línguas maternas estrangeiras. Apenas para o ano 2016-2017, 173.450 pessoas entraram na Grécia (FOULIDI; OIKONOMAKOU; PAPAKITSOS, 2016), e de acordo com a Hellenic Statistical Authority (2010), mais de 33 línguas L1 diferentes foram registradas. O país recebeu de forma desigual uma grande população imigrante em analogia com a sua própria população demográfica envelhecida<sup>13</sup> e em comparação com a que outros membros da UE aceitaram a partir dos anos 2000 (veja HELLENIC STATISTICAL AUTHORITY, 2023). Em 2001, a Grécia documentou 693.837 imigrantes e as estimativas para os anos seguintes chegaram a 1,2 milhão, ou seja, mais de 7% da população da Grécia (TRIANDAFYLLIDOU, 2009; ANTONOPOULOS; WINTERDYK, 2006). Na mesma década, a porcentagem de estudantes estrangeiros atingiu os 9% (GOTOWOS; MARKOU, 2003). Em 2014, no Reino Unido, houve 1.992.600 estudantes imigrantes, na Espanha 781.446, na Itália 755.939 e na Alemanha 665.960 (CATARCI, 2014, p. 100).

Curiosamente, no período em que a Grécia foi chamada a implementar as reformas educacionais interculturais, membros da UE como França, Reino Unido, Alemanha e Itália estavam desviando suas políticas desse escopo multilíngue e intercultural, implementando a assimilação linguística e cultural, promovendo a educação para a cidadania por meio do desempenho acadêmico das minorias étnicas, da coesão nacional, da solidariedade e da igualdade de oportunidades (CATARCI, 2014). De fato, em 2014, trabalhando para o sucesso acadêmico, o Reino Unido adicionou em seu currículo nacional (para alunos de 7 a 11 anos) o estudo de uma língua antiga (grego antigo ou latim) ou de uma língua estrangeira moderna. Atualmente, embora o país não esteja na UE, anunciou o Programa de Excelência em Latim<sup>14</sup> a fim de apoiar o aprendizado de matemática dos alunos e os números decrescentes de aprendizado de idiomas (por exemplo, inglês, francês, espanhol) (TINSLEY, 2019). Obviamente, a UE não está preparada para implementar sua própria Diretiva 77/486 das Comunidades Europeias, segundo a qual os países de ac-

---

<sup>13</sup> Desde 2005, a Grécia está experimentando um declínio populacional. As projeções mais recentes mostram a continuação desse declínio, resultando em uma população de 9,03 milhões em 2050 e 6,61 milhões em 2099. Link: <<https://worldpopulationreview.com/countries/greece-population>>. O declínio da população significa também o declínio do grego, que atualmente é demonstrado no perigo de seus dialetos, apesar da posição negadora de alguns acadêmicos (por exemplo, DENDRINOS, 2009) que defendem o "mito do declínio". Números (registrados no Ethnologue) mostram o contrário.

<sup>14</sup> Thousands more students to learn ancient and modern languages. GOV.UK, 31 July 2021. Link: <<https://www.gov.uk/government/news/thousands-more-students-to-learn-ancient-and-modern-languages>>.

olhimento de imigrantes são obrigados a fornecer educação gratuita na língua oficial do país de acolhimento e, paralelamente, em cooperação com os países de origem, a ensinar a língua nativa dos migrantes. Na prática porém, considerando o número de línguas imigrantes envolvidas, o ensino da L1 se mostra difícil, se não impossível. Além disso, o currículo de línguas de 2021 adotou princípios de pedagogia e alfabetização crítica, que favorecem o uso de diferentes idiomas durante o tempo de aula. Isso então traduz que a UE espera um professor de grego multilíngue, que, além do conhecimento de duas línguas estrangeiras da UE (além do grego), usaria em sua prática outra(s) língua(s), como a(s) língua(s) dos imigrantes )?

Há um apelo para uma revisão cuidadosa do multilinguismo e dos direitos linguísticos na sociedade dominante e dentro desta campanha do modernismo e suas redes geopolíticas às quais muitos países (incluindo a Grécia) são pressionados “em uma marcha uniforme para o progresso” (CANAGARAJAH, 2005, p. 5). A língua grega não é falada como outras línguas modernas (por exemplo, como o inglês, espanhol, francês) e devido a esse status, um estudo cuidadoso da política linguística precisa ser feito em relação às línguas minoritárias (como as línguas menos faladas), seu currículo (especialmente das línguas indígenas do Canadá, Austrália, Nova Zelândia, etc.) e sua crítica recebida que aborda questões e casos de subordinação invisível da língua (veja: The Gaeltacht and Irish Language Education Council, 2015; GARCÍA, LIN, MAY, 2017).

## 5. PROFESSORES ATRAVÉS DAS REFORMAS

As práticas pedagógicas aplicadas internacionalmente ao ensino de línguas também são seguidas pelos professores gregos, formados em departamentos pedagógicos do Ensino Superior. Nelas, o grego é ensinado como língua materna (L1) e como segunda língua/estrangeira (L2), embora não haja nenhum curso sobre o grego como língua minoritária, considerando o perigo de certos dialetos dentro e/ou fora do país, e /ou um curso de ensino de línguas de minorias fora da UE (de comunidades indígenas nas Américas, Austrália, Oceania, etc.). Além disso, existe pouca pesquisa acadêmica sobre as condições em que os professores trabalham com alunos imigrantes e suas famílias no ensino médio e não na educação infantil. É do conhecimento geral, porém, que os professores têm dificuldades em responder às atuais características e necessidades educativas, culturais, linguísticas, religiosas ou étnicas das suas turmas, uma vez que não dispõem de material especializado nem de apoio ministerial e/ou da UE.

Dos anos 1980 até o final dos anos 1990, os professores não precisavam seguir nenhuma avaliação particular de seus alunos e/ou de sua prática educacional, pois os currículos não os envolviam. Com a introdução dos currículos interculturais dos anos 2000, três programas educacionais de grande escala foram lançados no Ensino Superior grego, apoiados pela Comissão Europeia; ou seja, o Programa de Educação Empresarial e Formação Inicial (em grego, Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Κατάρτισης), que visava formar professores para trabalhar, em primeiro lugar, com alunos das minorias muçulmanas e ciganas na Grécia e, em segundo lugar, com alunos repatriados e estrangeiros. A crise financeira de 2007 levou autoridades internacionais como a Comissão Europeia, o Banco Central Europeu e o Fundo Monetário Internacional a interferir nas decisões e políticas educacionais da Grécia, e durante os anos de 2010 - 2019 exigiram a avaliação educacional de professores e escolas.

Em 2011, foi anunciado o relatório de OECD, apontando que a economia futura e a qualidade de vida na Grécia dependiam da melhoria da qualidade e desempenho da educação, respeitando seus compromissos com a igualdade e a justiça social. Como aspecto negativo, OECD abordou a falta de indicadores confiáveis no país que pudessem fornecer informações sobre sua qualidade e eficácia, como a falta de avaliação externa da aprendizagem e dados comparáveis inadequados para desempenho de alunos, professores e unidades escolares. Devido a esta falha, a Lei 4336/14-08-2015 (Government Gazette 94/vol. A) comprometeu o governo a apresentar um relatório atualizado de OCDE sobre a educação grega, desde a pré-escola até o Ensino Superior, de acordo com o sistema geral de avaliação da administração pública. Assim, no período 2010 - 2014, o processo de avaliação incluiu métodos de avaliação qualitativos e quantitativos (por exemplo, entrevistas, questionários, observação, avaliação por pares).

Em particular, a Lei 4.024/27-11-2011 (Government Gazette 226/vol. A) estabeleceu a avaliação do professor como critério para seu desenvolvimento profissional. Especificava a percentagem de aumentos/diminuições do salário base, impondo ainda redução ou supressão de vários subsídios. Esse marco legislativo encontrou oposição do sindicato dos professores, que negava o processo avaliativo como um todo. No entanto, o Ministério da Educação (com a Circular 44375/Γ1/24-03-2014), obrigou os diretores das escolas a criar grupos de trabalho e implementar esta legislação até junho de 2014. Em 2015, o novo governo socialista suspendeu esse processo de avaliação e desvinculou a avaliação do professor de sua evolução hierárquica e salarial.

Apesar dessa oposição, em seus relatórios anuais de 2016 e 2017 sobre monitoramento e ensino da educação, a Comissão Europeia pediu ao governo grego que introduzisse medidas adicionais para avaliação de professores e implementação de padrões, criasse uma cultura de responsabilidade em dados comparáveis e associasse a avaliação com a qualificação e desenvolvimento profissional do professor. Assim, com a Lei 4547/12-06-2018 (Government Gazette 102/vol. A) e a Decisão Ministerial 1816/ΓΔ 4/11-01-2019 (Government Gazette 16/vol. B), reintroduziu-se a avaliação do professor e do projeto escolar através da criação de Coordenadorias Pedagógicas em Núcleos Regionais de Planejamento Educacional destinadas a conceber, acompanhar, coordenar e apoiar o trabalho pedagógico da escola, o trabalho científico e pedagógico dos professores e a organização da formação. A Lei 4823/03-08-2021 (Government Gazette 136/vol. A) estabeleceu que a avaliação do professor seja registrada eletronicamente, e a Decisão Ministerial 9950/ΓΔ5/27-01-2023 (Government Gazette 388), definiu dois avaliadores (o Consultor Pedagógico e o Diretor da Escola) para o relatório final de avaliação do professor (sobre a consistência do seu serviço e sua competência). Desde 2021, a avaliação de professores e escolas é um processo contínuo que já gerou oposição pública de educadores.

## 6. CONCLUSÃO

A urbanização e globalização mudaram profundamente a sociedade grega e provocaram o abandono de muitos costumes e tradições na prática docente. Parece que as políticas assimilativas da UE impostas de cima para baixo e os currículos construídos segundo os modelos dos Estados-membros indicam formas estrangeiras de “fazer e ser”. Ao mesmo tempo, o mais novo currículo de línguas promove o conhecimento que pede ativamente aos professores e alunos gregos que abandonem o conhecimento ancestral em nome do multiletramento e multiculturalismo moderno. Portanto, um equilíbrio deve ser mantido refletindo criticamente esse contexto multilíngue, considerando a função e o uso da(s) língua(s) nesse mercado global e neoliberal e, principalmente, os modelos educacionais escolares empregados e aplicados nas políticas linguísticas para línguas minoritárias mundialmente. A Grécia precisa questionar e filtrar o(s) significado(s) e a importância de suas políticas linguísticas dentro da UE como estado membro e em relação às outras línguas.

## REFERÊNCIAS

ANTONOPOULOS, G. A.; WINTERDYK, J. The smuggling of migrants in Greece. An examination of its social organization. *European Journal of Criminology*, vol. 3, n. 4, 2006, p. 439-461.

BOUZAKIS, S.; KOUSTOURAKIS, G. The Comparative argument in the case of the Greek educational reform in 1997–1998. *Comparative Education Volume*, vol. 38, n. 2, 2002, p. 155–169.

CANAGARAJAH, S. A. (Ed.). *Reclaiming the local in language policy and practice*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

CATARCI, M. Intercultural education in the European context: key remarks from a comparative study. *Intercultural Education*, vol. 25, n.2, 2014, p. 95-104.

Circular 44375/Γ1/24-03-2014 “Clarifications regarding the implementation of the institution of the Evaluation of the Educational Project of the school unit during the school year 2013-2014”, Athens, 2014. [In Greek: Εγκύκλιος 44375/Γ1/24-03-2014 “Διευκρινίσεις ως προς την εφαρμογή του θεσμού της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2013-2014”, Αθήνα, 2014].

Commission of the European Communities. *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004–2006*. Brussels, 2003.

Common Curriculum Framework for Aboriginal Language and Culture Programs. Western Canadian protocol for collaboration in Basic Education, 2000. Available at: <<https://open.alberta.ca/dataset/5a61711d-af3f-40d6-ba6f-bc5c3b37b5d0/resource/de544b72-4015-47d6-8166-c83c2fa6120b/download/abor.pdf>>.

Council Directive 77/486/EEC of 25 July 1977 on the education of the children of migrant workers (OJ L 199 06.08.1977, p. 32, ELI: <http://data.europa.eu/eli/dir/1977/486/oj>).

Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages*. Strasbourg: Language Policy Division, 2001.

Council of Europe. *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education. Executive Version, Dra 1 (rev.). Strasbourg: Language Policy Division, 2003.

DENDRINOS, B. Language issues and language policies in Greece. In: STICKEL, Gerhard (Ed.) *National and European language policies*. Frankfurt, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang, 2009, p. 53-69.

DIMITROPOULOS, A.; KINDI, V. Accountability in education: meeting our commitments. Country case study prepared for the 2017/8 Global Education Monitoring Report. ED/GEMR/MRT/2017/C1/4, 2017.

DISBRAY, S.; MARTIN, B. Curriculum as knowledge system: the Warlpiri theme cycle. In: WIGGLESWORTH, G.; SIMPSON, J.; VAUGHAN, J. (Eds.), *Language practices of indigenous children and youth*. The transition from home to school. London: Palgrave Macmillan, 2014, p. 23 - 48.

FLOURIS, G.; PASIAS, G. A critical appraisal of curriculum reform in Greece (1980–2002). Trends, Challenges, and Perspectives. *European Education*, vol. 35, n. 3, 2003, p. 73–90.

FOULIDI, X.; OIKONOMAKOU, X.; PAPAITSOS, E. C. Language diversity in the Greek educational system: promoting multilingual classroom policies. *Journal of Research Initiatives*, vol. 5, n. 1. Available at: <<https://digitalcommons.uncfsu.edu/jri/vol5/iss1/6>>.

GARCÍA, O.; LIN, A. M. Y.; MAY, S. *Bilingual and multilingual education*. Third edition. Cham, Switzerland: Springer International Publishing AG, 2017.

GOTOWOS, A.; MARKOU, G. Returnees and foreign students in Greek education. Issue A: General description. [In Greek: Παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση. Τεύχος Α: Γενική περιγραφή]. Athens: ΥΠ.Ε.Π.Θ.Ι.Π.Ο.Δ.Ε., 2003.

GOUNARI, P.; GROLLIOS, G. Educational reform in Greece: central concepts and a critique. *Journal of Pedagogy*, vol. 3, n. 2, 2012, p. 303 – 318.

HELLENIC STATISTICAL AUTHORITY. Returning and Foreign Students - Primary schools (Beginning) 2010. Link: <<https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED13/->>.

HELLENIC STATISTICAL AUTHORITY. Greece in figures. January - March 2023. Link: <[https://www.statistics.gr/documents/20181/18074233/GreeceInFigures\\_2023Q1\\_EN.pdf/4ad21ba5-55dc-8d4e-c442-8a29e249e8d6](https://www.statistics.gr/documents/20181/18074233/GreeceInFigures_2023Q1_EN.pdf/4ad21ba5-55dc-8d4e-c442-8a29e249e8d6)>.

HERMES, M.; HASKINS, M. Unbecoming standards through Ojibwe immersion: the wolf meets Ma'ingan. In: WIGGLESWORTH, G.; SIMPSON, J.; VAUGHAN, J. (Eds.), *Language practices of indigenous children and youth*. The transition from home to school. London: Palgrave Macmillan, 2014, p. 99 - 116.

INSTITUTE OF EDUCATIONAL POLICY. *Curriculum for Preschool Education*. Athens, 2021.

KAZAMIAS, A. M.; ROUSSAKIS, Y. Crisis and reform in Greek education. The Modern Greek Sisyphus. *European Education*, vol. 35, n. 3, 2003, p. 7 - 30.

KILIARI, A. Language practice in Greece. The effects of European policy on multilingualism. *European Journal of Language Policy*, vol.1, n.1, 2009, p. 21–28.

KOUSTOURAKIS, G. The new educational policy for the reform of the curriculum and the change of school knowledge in the case of Greek compulsory education. *International Studies in Sociology of Education*, vol. 17, n.1, 2007, p. 131 - 146.

LAW 1404/24-11-1983 "Structure and operation of Technological Educational Institutions". Government Gazette 173/vol. A., Athens, 1983. [In Greek: Νόμος 1404/24-11-1983 "Δομή και λειτουργία των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων". Φύλλα Εφημερίδας της Κυβερνήσεως 173/τ.Α΄, Αθήνα, 1983].

LAW 2413/17-06-1996 "Greek education abroad, intercultural education and other provisions". Government Gazette 124/vol. A, Athens, 1996. [In Greek: Νόμος 2413/17-06-1996

“Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις”. Φύλλα Εφημερίδας της Κυβερνήσεως 124/τ.Α, Αθήνα, 1996].

LAW 2910/02-05-2001 “Entry and stay of foreigners in the Greek Territory. Acquisition of Greek citizenship by naturalization and other provisions”. Government Gazette 91/vol.A, Athens, 2001. [In Greek: Νόμος 2910/02-05-2001 “Είσοδος και παραμονή αλλοδαπών στην Ελληνική Επικράτεια. Κτήση της Ελληνικής ιθαγένειας με πολιτογράφηση και άλλες διατάξεις”. Φύλλα Εφημερίδας της Κυβερνήσεως 91/τ. Α, Αθήνα, 2001].

LAW 4024/27-10-2011 “Pension arrangements, uniform salary - grade list, labor reserve and other provisions for the implementation of the medium-term fiscal strategy framework 2012-2015”. Government Gazette 226/vol. A, Athens, 2011. [In Greek: Νόμος 4024/27-10-2011 “Συνταξιοδοτικές ρυθμίσεις, ενιαίο μισθολόγιο - βαθμολόγιο, εργασιακή εφεδρεία και άλλες διατάξεις εφαρμογής του μεσοπρόθεσμου πλαισίου δημοσιονομικής στρατηγικής 2012-2015”. Φύλλα Εφημερίδας της Κυβερνήσεως 226/τ.Α, Αθήνα, 2011].

LAW 4336/14-08-2015 “Pension provisions – Ratification of the Draft Financial Assistance Agreement by the European Stability Mechanism and arrangements for the implementation of the Financing Agreement”. Government Gazette 94/vol. A, Athens, 2015. [In Greek: Νόμος 4336/14-08-2015 “Συνταξιοδοτικές διατάξεις – Κύρωση του Σχεδίου Σύμβασης Οικονομικής Ενίσχυσης από τον Ευρωπαϊκό Μηχανισμό Σταθερότητας και ρυθμίσεις για την υλοποίηση της Συμφωνίας Χρηματοδότησης”. Φύλλα Εφημερίδας της Κυβερνήσεως 94/τ.Α, Αθήνα, 2015].

LAW 4547/12-06-2018 “Reorganization of primary and secondary education support structures and other provisions”. Government Gazette 102/vol. A., Athens, 2018. [In Greek: Νόμος 4547/12-06-2018 “Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις”. Φύλλα Εφημερίδας της Κυβερνήσεως 102/τ.Α, Αθήνα, 2018].

LAW 4823/03-08-2021 “School upgrading, teacher empowerment and other provisions”. Government Gazette 136/vol. A, Athens, 2021. [In Greek: Νόμος 4823/03-08-2021 “Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις”. Φύλλα Εφημερίδας της Κυβερνήσεως 136/τ. Α, Αθήνα, 2021].

MERTZANI, M. Alfabetização na Língua de Sinais no currículo de língua de sinais. *Momento - Diálogos em Educação*, vol. 31, n.2, 2022a, p. 171–198. Link: <<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/14392>>.

MERTZANI, M. Folklore and outdoor literacy practices in Greece. In: NOGUEIRA, G. M.(Org.). *Práticas de leitura: um mosaico de experiências em diferentes países*. Curitiba: Editora CRV, 2022b, p. 115 - 140.

MERTZANI, M. Podemos discutir a alfabetização da criança surda na Libras? In: NOGUEIRA, G. M.; ZASSO, S.M.B. (Orgs.) *Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e Letramento: 10 anos de história*. Curitiba: Editora CRV, 2023, p. 129 - 146.

MERTZANI, M.; TERRA, C. L.; DUARTE, M. A. T. *Currículo da Língua Brasileira de Sinais LIBRAS: componente curricular como primeira língua*. Rio Grande: Editora da FURG, 2020.

Ministerial Decision Γ1/58/10-02-1999 “Curriculum of the Modern Greek Language in pre-Primary Education - Kindergarten and Primary School”. Government Gazette 93/vol. B., Athens, 1999. [In Greek: Υπουργική Απόφαση Γ1/58/10-02-1999 “Πρόγραμμα σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας στην προ-Δημοτική Εκπαίδευση-Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό Σχολείο”. Φύλλα Εφημερίδας της Κυβερνήσεως 93/τ. Β, Αθήνα, 1999].

Ministerial Decision 1816/ΓΔ4/11-01-2019 “Planning and Evaluation of the Educational Project of the School Units”. Government Gazette 16/vol. B, Athens, 2019. [In Greek: Υπουργική Απόφαση 1816/ΓΔ4/11-01-2019 “Προγραμματισμός και Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Έργου των Σχολικών Μονάδων”. Φύλλα Εφημερίδας της Κυβερνήσεως 16/τ. Β, Αθήνα, 2019].

Ministerial Decision 21072a/Γ2/13-03-2003 “Interdisciplinary Unified Curriculum Framework (DEPPS) and Analytical Study Programs (APS) of Elementary - Secondary School: a) General Part, b) DEPPS and APS of Greek Language, Modern Greek Literature, Ancient Greek Language, Visual Arts, Drama Studies, Religion, History, Social and Political Education, Mathematics, Environmental Studies”. Government Gazette 303/vol. B, Athens, 2003. [In Greek: Υπουργική Απόφαση 21072a/Γ2/13-03-2003 “Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) Δημοτικού - Γυμνασίου: α) Γενικό Μέρος, β) ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ Ελληνικής Γλώσσας, Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, Εικαστικών, Σπουδών Θεάτρου, Θρησκευτικών, Ιστορίας, Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, Μαθηματικών, Μελέτης Περιβάλλοντος”. Φύλλα Εφημερίδας της Κυβερνήσεως 303/τ.Β, Αθήνα, 2003].

Ministerial Decision 9950/ΓΔ5/27-01-2023 “Regulation of more specific and detailed issues regarding the evaluation of teachers and members of Special Educational Staff and Special Auxiliary Staff of primary and secondary education, as well as the process of its implementation”. Government Gazette 388, Athens, 2023. [In Greek: Υπουργική απόφαση 9950/ΓΔ5/27-01-2023 “Ρύθμιση ειδικότερων και λεπτομερειακών θεμάτων σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των μελών Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού και Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και τη διαδικασία διενέργειάς της”. Φύλλα Εφημερίδας της Κυβερνήσεως 388, Αθήνα, 2023].

MINISTRY OF EDUCATION; PEDAGOGICAL INSTITUTE. Interdisciplinary Unified Curriculum Framework for the Kindergarten. Programs for planning and developing activities. [In Greek: Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων]. Athens: Ministry of Education, Pedagogical Institute, 2003.

NICHOL, R. *Growing up Indigenous*. Developing effective pedagogy for education and development. Rotterdam: Sense Publishers, 2011.

NICHOLAS, S. E. Practicing living and being Hopi: language and cultural practices of contemporary Hopi youth. In: WIGGLESWORTH, G.; SIMPSON, J.; VAUGHAN, J. (Eds.), *Language practices of indigenous children and youth*. The transition from home to school. London: Palgrave Macmillan, 2014, p. 303 - 335.

PEDAGOGICAL INSTITUTE. Interdisciplinary Unified Curriculum Framework of Compulsory Education. Government Gazette 303/vol.B/13-03-2003, Athens, 2003a. [In Greek:

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Φύλλα Εφημερίδας της Κυβερνήσεως 303/τ.Β/13-03-2003, Αθήνα, 2003α].

PEDAGOGICAL INSTITUTE. Interdisciplinary Unified Curriculum Framework of Compulsory Education. Government Gazette 304/vol. B/13-3-2003, Athens, 2003b. [In Greek: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Φύλλα Εφημερίδας της Κυβερνήσεως 304/τ.Β/13-3-2003, Αθήνα, 2003β].

PEDAGOGICAL INSTITUTE. Teacher's Guide for the Kindergarten Curriculum. "NEW SCHOOL - New Curriculum in Priority Axes 1, 2, 3 - Horizontal Practice" [in Greek: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου. «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ - Νέο Πρόγραμμα Σπουδών στους Άξονες Προτεραιότητας 1, 2, 3 - Οριζόντια Πράξη»]. MIS: 295450, Athens, 2011.

PRESIDENTIAL DECREE 476/31-05-1980 "On the Hourly Curriculum of the Kindergarten". Government Gazette 132, vol. A, Athens, 1980 [In Greek: Προεδρικό Διάταγμα 476/31-05-1980 «Περί του Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος του Νηπιαγωγείου». Φύλλα Εφημερίδας της Κυβερνήσεως 132, τ. Α, Αθήνα, 1980].

PRESIDENTIAL DECREE 486/26-09-1989 "Detailed and Daily Study Program of the Kindergarten". Government Gazette 208, vol. A, Athens, 1989. [In Greek: Προεδρικό Διάταγμα 486/26-09-1989 «Αναλυτικό και Ημερήσιο Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου». Φύλλα Εφημερίδας της Κυβερνήσεως 208, τ. Α, Αθήνα, 1989].

PRESIDENTIAL DECREE 015/18-01-1996 "Amendment of curricular programs of Primary and Secondary Education school units". Government Gazette 9/vol. A, Athens, 1996. [In Greek: Προεδρικό Διάταγμα 015/18-01-1996 "Τροποποίηση αναλυτικών προγραμμάτων σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης". Φύλλα Εφημερίδας της Κυβερνήσεως 9/τ. Α, Αθήνα, 1996].

PRESIDENTIAL DECREE 13/17-06-1996 "Greek education abroad, intercultural education". Government Gazette 124/vol. A, Athens, 1996. [In Greek: Προεδρικό Διάταγμα 13/17-06-1996 "Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση". Φύλλα Εφημερίδας της Κυβερνήσεως 124/τ. Α, Αθήνα, 1996].

Symeonidis, V. Legislative framework of minority education: troubleshooting, inconsistencies and problems. A critical treatment. Master's Dissertation, Department of Language, Philology and Culture of Overseas Countries, Program "Postgraduate Studies in the Near Sea", Democritus University of Thrace, Komotini, 2014.

The Gaeltacht and Irish Language Education Council (COGG). Educational Provision through Minority Languages: Review of International Research. Commissioned Research Report: An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta (COGG). Dublin: Department of Education and Skills, 2015.

The Northern Territory Indigenous Languages and Cultures Curriculum of Australia - NTILC, 2017. Available at: <<https://education.nt.gov.au/policies/curriculum/indigenous-languages-and-cultures>>.

TINSLEY, T. *Language Trends 2019*. Language teaching in primary and secondary schools in England survey report. Alcantara Communications for the British Council, May 2019. Available at: <<https://www.britishcouncil.org/research-policy-insight/research-reports/language-trends-2019>>.

TRAIANOY, A. The uncertain character of recent educational reform in Greece. *Forum*, vol. 51, n. 2, 2009, p. 131-142.

TRIANDAFYLLIDOU, A. Greek immigration policy at the turn of the 21st Century. Lack of political will or purposeful mismanagement? *European Journal of Migration and Law*, vol. 11, n. 2, 2009, p. 159–177.

TRIANDAFYLLIDOU, A.; GROPAS, R. (Eds.), *European Immigration: a sourcebook*. London: Routledge, 2007.

Western Canadian Protocol for Collaboration in Basic Education. *The common curriculum framework for aboriginal language and culture programs: kindergarten to Grade 12*. Available at: <<https://open.alberta.ca/dataset/5a61711d-af3f-40d6-ba6f-bc5c3b37b5d0/resource/de544b72-4015-47d6-8166-c83c2fa6120b/download/abor.pdf>>.