

A formação de professores de Português como língua estrangeira (PLE) no Senegal

Adrien Modeste MENDY¹

Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Portugal
Lycée Djignabo Bassène de Ziguinchor, Senegal

Natália Albino Pires

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal
inEd - Centro de Investigação & Inovação em Educação, Instituto Politécnico do Porto, Portugal
CIDEHUS - Centro Interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades, Universidade de Évora, Portugal
CREILAC - Centre de Recherche Interdisciplinaire sur les Langues, les Littératures, les Arts et les Cultures, Université Assane Seck de Ziguinchor, Senegal

RESUMO

Este artigo é produto de uma pesquisa maior que se encontra em curso na área de formação de professores de português como língua estrangeira (PLE) no Senegal. O estudo objetiva rever a formação de professores de PLE, em particular no que respeita ao desenvolvimento das competências necessárias ao ensino de uma língua estrangeira, e refletir sobre o recrutamento de professores de PLE para os diferentes níveis de ensino. Para tal, depois de uma breve panorâmica sobre a implementação do ensino do português no Senegal e da apresentação do sistema educativo onde a língua portuguesa se leciona, evidenciaremos o tipo de formação recebida pelos futuros professores de PLE e procuraremos elencar algumas das dificuldades sentidas no terreno com base na experiência de lecionação de PLE no contexto senegalês.

Palavras-chave: Formação de professores de PLE; Língua estrangeira; Senegal.

ABSTRACT

This article is the product of a larger research that is underway in teacher training of Portuguese as a foreign language (PLE) in Senegal. The study aims to review the training of PLE teachers, regarding the development of the skills necessary for the teaching of a foreign language, and to reflect on the recruitment of PLE teachers for the different levels of education. To this end, after a brief overview of the implementation of the teaching of Portuguese in Senegal and the presentation of the educational system where the Portuguese language is taught, we will highlight the type of training received by future PLE teachers and we will try to list some of the difficulties felt in the field based on the experience of teaching PLE in the Senegalese context.

Keywords: PLE teacher training; Foreign language; Senegal.

1. Introdução

O sistema educativo senegalês oferece aos alunos várias possibilidades de aprendizagem de línguas estrangeiras, logo a partir da sua entrada para o colégio, no ensino médio. A oferta de línguas estrangeiras engloba o ensino de inglês, de português, de espanhol, entre outras línguas europeias (MENDY, 2022). Assim, à luz da *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos* ([1996], Branco, 2001), este sistema tem em conta a futura integração do povo senegalês no mundo das relações internacionais e comerciais, que já se prepara na escola, dando uma importância particular às línguas estrangeiras. A presença de várias línguas estrangeiras

¹ Endereço de contacto: modeste285@yahoo.fr

no sistema educativo deve-se, sobretudo, à política linguística desenvolvida por Léopold Sédar Senghor, primeiro Presidente do país após a sua independência nos anos sessenta do século passado.

O português é, portanto, uma das várias línguas estrangeiras ensinadas no país. Todavia, o que nos interessa, no presente estudo, é a formação de professores de português como língua estrangeira (PLE) no Senegal.

Com efeito, a educação é fundamental para o desenvolvimento das sociedades (UNESCO, 2022) e a formação de professores contribui enormemente não só para a melhoria do sistema de educativo, mas também para o sucesso dos aprendentes (Nóvoa, 2024a e 2024b). Nesta medida, tal como lembra Nóvoa (2019a), a formação de professores deve ser incentivada e acautelada pelas entidades competentes, Escolas, Universidades e Estados, de forma a proporcionar aos docentes o domínio de técnicas, estratégias e ferramentas conducentes ao sucesso de todos os implicados no processo educativo.

Neste estudo, procuramos rever a história da introdução do ensino-aprendizagem do PLE no Senegal, examinar os planos de formação de professores de PLE oferecidos pela Faculdade das Ciências e Tecnologias da Educação e da Formação (FASTEF), para, seguidamente, refletirmos sobre o processo de recrutamento de professores de PLE e sobre a adequação da formação de docentes de PLE ao contexto sociolinguístico do país, em particular no que respeita ao desenvolvimento das competências necessárias ao ensino de uma língua estrangeira.

2. O contexto histórico do ensino do Português no Senegal

O português, enquanto língua estrangeira, é atualmente ensinado em vários Continentes. No caso particular do Senegal, um país francófono, o ensino-aprendizagem do português foi introduzido no sistema educativo logo depois da sua independência, nos anos 60 do século XX (Diatta, 2016; Kebé, 2004).

O ensino do português no Senegal, tal como o ensino de várias outras línguas estrangeiras no país, decorre, portanto, do projeto político-linguístico do seu primeiro presidente independente. O português coabita em território senegalês, desde então, com outras línguas estrangeiras (inglês, alemão e espanhol), com a língua oficial do país (o francês) e com um número significativo de línguas autóctones, tal como lembram diversos autores (e.g. Cissé, 2005; Constituição do Senegal, 2001; Lélou, 2023; Ndecky, 2014; Ndiaye, 2023; Sarr, 2020). Com efeito, Ndiaye (2023) observa no espaço escolar de um dos liceus da região sul do Senegal, Ziguinchor, os contextos de plurilinguismo em que as línguas autóctones e estrangeiras convivem e são ensinadas e aprendidas:

Ao contrário das línguas estrangeiras, as línguas locais não são ensinadas no Lycée Djignabo Bassène. Elas só são encontradas no meio social do aluno. Trata-se principalmente de joola, wolof, mandinka, pulaar, mānkaañ, mānjaku e balant. Estas línguas não estão representadas de forma homogénea.

Durante as nossas observações, constatámos uma predominância do wolof tanto dentro como fora da sala de aula. Os próprios professores utilizam por vezes o wolof para traduzir certas palavras e expressões durante as aulas, o que confirma o carácter dominante do wolof, uma vez que é falado por quase todos os alunos. Por vezes, são também utilizadas outras línguas locais. Os alunos falam frequentemente na sua língua materna durante os intervalos². (pp. 39-40)

Atualmente, o português é ensinado em todo o país, tanto nas escolas públicas como nas privadas, dos colégios e liceus e à universidade. Além de constituir uma disciplina de oferta no ensino médio e secundário, a língua portuguesa é ensinada na Universidade Cheikh Anta Diop (UCAD) de Dacar, no Departamento de Românicas da Faculdade de Letras e Ciências humanas, da Licenciatura até ao Doutoramento, passando pelo

² Tradução nossa do original francês: "Contrairement aux langues étrangères, les langues locales ne sont pas enseignées au Lycée Djignabo Bassène. On les retrouve seulement dans l'espace de socialisation de l'élève. Il s'agit principalement du joola, du wolof, du mandinka, du pulaar, du mānkaañ, du mānjaku, du balant. Ces langues ne jouissent pas de la même représentativité.

Lors de nos observations, nous avons remarqué une prédominance du wolof aussi bien dans les classes qu'en dehors. Les enseignants eux-mêmes ont parfois recours au wolof, pour traduire certains mots et expressions, pendant les cours, ce qui confirme le caractère dominant du wolof parce que parlé par presque tous les élèves. Les autres langues locales aussi sont parfois utilisées. Les élèves s'expriment souvent dans leur langue maternelle pendant les moments de pauses".

Mestrado, conforme o sistema Licenciatura, Mestrado, Doutoramento (LMD) em vigor; na Universidade Assane Seck de Ziguinchor (UASZ), na secção de Línguas Estrangeiras Aplicadas (LEA) (Mendy, 2022). Dada a procura por parte dos estudantes senegaleses, o Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, I.P. possui um Centro de Língua Portuguesa na UCAD de Dacar e outro na UASZ. Por outro lado, a Faculdade das Ciências e Tecnologias da Educação e da Formação (FASTEF), ex-Escola Normal Superior, oferece português no âmbito da formação dos futuros professores de português do ensino médio e secundário senegalês.

São, portanto, muitos, e de diversas faixas etárias, os alunos que aprendem a língua portuguesa no Senegal. Nos primeiros anos da sua introdução no sistema educativo senegalês, o português só se ensinava em dois liceus de Dacar e o responsável pela lecionação da língua era Benjamim Pinto Bull³, de origem guineense e amigo muito chegado do presidente senegalês, Léopold Sédar Senghor.

Em 1973, a língua portuguesa passou a ser lecionada no departamento de Línguas Românicas da UCAD. Com a sua adoção como unidade curricular do ensino superior, primeiramente a lecionação do português fez-se com recurso a professores brasileiros e, hoje, faz-se com recurso a professores senegaleses formados e doutorados na área do português. Atualmente, o ensino do português no país conta, ainda, com a presença de um leitor do Camões - Instituto da Cooperação e da Língua I.P e, uma leitora brasileira do Leitorado Guimaraes Rosa, na UCAD.

Em 1975, o governo português e o governo senegalês celebraram um Acordo de Cooperação Cultural que viria a ser publicado pelo Decreto n.º 549/76, de 12 de julho. Ao longo das décadas, este Acordo de Cooperação Cultural foi sendo ratificado e ampliado, correspondendo a sua mais recente ratificação e ampliação ao Decreto n.º 12/2017, de 11 de abril. O Decreto n.º 12/2017, de 11 de abril, vem reforçar, entre outros aspectos ligados à economia e à área de atuação do Ministério dos Negócios Estrangeiros, a cooperação cultural entre os dois países nas áreas da língua, da educação, da ciência, da tecnologia e do ensino superior, da cultura, da juventude e do desporto. Deste Decreto, salienta-se o seu Art.º 4.º onde se propõe a cooperação entre diversas instituições ao nível da educação e ciência:

Artigo 4.º: Cooperação entre instituições

As Partes encorajarão o estabelecimento e desenvolvimento de relações de cooperação entre as autoridades, organizações e instituições competentes nos seus respectivos países nas áreas da Língua, da Educação, do Ensino Superior, da Ciência e da Tecnologia, e da Cultura, mediante:

- a) A geminação entre instituições de ensino não superior;
- b) O intercâmbio de investigadores, professores, académicos e cientistas, peritos, artistas e especialistas em todas as áreas previstas neste Acordo;
- c) A concessão de bolsas de curta duração para cursos especializados e de Verão. (p. 1847)

Estes cinquenta anos de vigência do Acordo de Cooperação Cultural entre ambos os Governos (Senegalês e Português) ficam marcados pelos programas de apoio com vista à promoção da língua portuguesa, desenvolvidos tanto pela Fundação Calouste Gulbenkian, como pelo Camões – Instituto da Cooperação e da Língua I.P, atribuindo bolsas de estudo de diferentes durações, quer a estudantes, quer a docentes senegaleses.

Graças a esta cooperação, todos os anos, várias instituições portuguesas de ensino superior recebem estudantes senegaleses, quer para frequentar cursos anuais, quer para frequentar cursos de 2.º ou de 3.º ciclos do ensino superior. Trata-se de um enorme contributo para a formação de recursos humanos senegaleses para que o sistema educativo senegalês possa contar com quadros de professores de PLE bem formados.

³ Guiné-Bissau, 1916 - Lisboa, 25 de janeiro de 2005. A Polícia política (PIDE) perseguiu Benjamim Pinto Bull na Guiné-Bissau e, para fugir, exilou-se no Senegal, onde foi acolhido por Léopold Sédar Senghor e pôde continuar a luta pela independência do seu país. Abraçando uma nova etapa da sua vida no Senegal, promoveu a língua portuguesa, quer ao nível do secundário, quer ao nível do ensino superior, e tornou-se rapidamente o tradutor oficial de Senghor. Continuou os seus estudos, formando-se em Filologia Romântica em Paris, para depois regressar a Dakar para dar aulas. Os seus trabalhos académicos refletiram a sua vida e a sua tese de doutoramento versa sobre o trabalho intelectual de Senghor: "Leopold Sédar Senghor e a Negritude".

3. Práticas e políticas da formação de professores de PLE no Senegal

Na realidade, os professores que ensinam a língua portuguesa no Senegal, nos vários níveis de ensino (Figura 1), possuem diferentes perfis, agrupáveis de acordo com a sua formação académica. Para virem a desempenhar a função de futuros professores de PLE (e de outras línguas) de colégio e/ou liceu, é obrigatória uma formação específica só ministrada na FASTEF. Podem participar no concurso da FASTEF candidatos detentores do nível *Baccalauréat*; candidatos detentores do nível *Licence* e, por fim, candidatos detentores do nível *Maîtrise/Mestrado*.

O *Baccalauréat* é o diploma que se obtém no 13.º ano de escolaridade do ensino secundário do sistema educativo senegalês (estudos liceais) e dá acesso à Universidade a todos os titulares do referido diploma. A *Licence* é o diploma que se obtém no final do terceiro ano de estudos na Universidade (1.º ciclo) e a *Maîtrise* é o diploma que se obtém após concluir o quinto ano na Universidade, correspondendo ao 2.º ciclo. O diploma de *Maîtrise* é obtido depois de se aprovar o exame de Certidão de *Maîtrise* (CM) e da apresentação e defesa de uma Dissertação de *Maîtrise* (*ou Master - Mestrado*).

Figura 1. Correspondência entre o sistema educativo senegalês e o português

Senegal	Portugal
Baccalauréat (13 anos)	Fim do Ensino Secundário (12 anos)
Licence (3 anos)	Licenciatura (3 anos)
Maîtrise/Master (2 anos)	Mestrado (2 anos)
Doctorat (3 anos)	Doutoramento (3 anos)

O Ministério da Educação Nacional do Senegal determina, em função das necessidades de professores e em função do orçamento disponível para a formação de professores, o número de vagas a serem preenchidas nos Cursos de Formação de Professores da FASTEF. A FASTEF organiza o concurso, aplica as provas de seleção e seleciona os candidatos. A formação dos futuros professores começa em novembro e possui a duração de um ou de dois anos de acordo com o nível académico de entrada na FASTEF. Com efeito, o nível académico de entrada na FASTEF não só determina os anos de formação necessários para ingressar na profissão docente, como determina o nível de ensino em que os futuros professores podem exercer. Assim, os titulares de *Baccalauréat* que optem pela formação na FASTEF, fazem dois anos de formação, combinando teoria e prática (*ou estágio*) nas escolas do ensino médio (correspondendo, mais ou menos, ao 3.º CEB incluindo o 10.º ano do ensino secundário português) da região de Dacar e, no final do segundo ano de formação, sujeitam-se a um exame para obterem o Certificado de Aptidão para o Ensino nos Colégios do Ensino Médio (CAE-CEM). Estes professores podem lecionar, por exemplo, português e francês. Os detentores do grau de *Licence* ou de *Master* (*ou Mestrado*) têm de fazer apenas um ano de formação na FASTEF, aliando, também, teoria e prática (*estágio*) nas escolas do ensino médio ou nos liceus de Dacar. Terminam a formação também com um exame final para obter o Certificado de Aptidão para o Ensino Médio (CAEM), ou o Certificado de Aptidão para o Ensino Secundário (CAES). Ao contrário dos titulares de *Baccalauréat*, estes professores só ensinam uma língua, por exemplo, português.

Com o Mestrado, os futuros professores devem ensinar nos liceus, ainda que consoante as necessidades de professores de PLE possam lecionar nos colégios. Por seu turno, quem opta pela formação da FASTEF ou fica com o Certificado de Aptidão para o Ensino Secundário (CAES) e torna-se Professor do Ensino Secundário (PES) ou fica com o Certificado de Aptidão para o Ensino Médio (CAEM) e torna-se Professor do Ensino Médio (PEM). Não obstante, ainda que os professores possuam formação para ensinar em níveis específicos de ensino, podem lecionar no nível inferior (ensino médio) ou no nível superior (nível secundário), em função das necessidades de colocação de professores do momento e não em função do diploma obtido na FASTEF.

Importa salientar, no entanto, que, para além da formação especializada que vão receber na FASTEF, os titulares de *Licence* e de *Master* já receberam previamente uma formação universitária. Fizeram cursos teóricos na área de ensino que escolheram (por exemplo, português, matemática, francês, inglês, etc.), aprofundando conteúdos disciplinares, bem como métodos de ensino específicos de uma determinada disciplina.

3.1. Unidades curriculares incluídas na formação de professores de PLE

No primeiro ano, o programa de formação de futuros professores do nível *Baccalauréat* gira em torno de: *Gramática I*, *Compreensão e Produção orais*, *Compreensão e Produção escrita*, *Literatura e Civilização lusófonas*. No segundo semestre, somam-se a estas unidades curriculares *Psicopedagogia I*, *Introdução à Psicopedagogia/ Sistemas educativos*, *Lugar e Papel da escola na sociedade*, *Correntes e Modelos pedagógicos*.

No segundo ano, no semestre 3, o programa inclui a *Pedagogia da especialidade (Estudos dos Programas e Didática das disciplinas e TICE)*, *Administração escolar (Legislação escolar e Gestão administrativa)*, *Psicopedagogia (Observação pedagógica/ preparação ao microensino e ao estágio prático, Psicologia do adolescente e prática da turma, Teoria e avaliação das aprendizagens)*, *Trabalho de pesquisa na área da educação (Iniciação à pesquisa e Informática)*, *Entrada na profissão (Fase de imersão e Microensino)*. Por fim, no semestre 4, o programa inclui as unidades curriculares de *Pedagogia da especialidade (Estudos dos programas e Didática das disciplinas e TICE)*, *Estágio (Estágio da disciplina dominante e estágio da 2.ª disciplina)*, *Preparação à Inspeção e a Inspeção (Preparação à inspeção da disciplina 1 e Preparação à inspeção da disciplina 2) e a realização do Dossiê pedagógico (Iniciação à pesquisa e Redação do Dossiê pedagógico)*. Note-se que o Dossiê Pedagógico deve ser entregue ao professor que orientou o trabalho de pesquisa e de redação.

Relativamente ao nível *Licence*, o programa de formação abrange *Pedagogia da especialidade 1 (Estudos dos Programas e Didática das disciplinas e TICE)*, *Administração escolar (Legislação escolar e Gestão administrativa)*, *Psicopedagogia (Introdução à psicopedagogia/ sistemas educativos, Aprendente-aprendizagem, Observação pedagógica-Fazer a turma)*, *Trabalho de pesquisa na área da educação (Iniciação à pesquisa e Informática)*, *Entrada na profissão (Preparação ao estágio prático, Microensino, Comunicação em situação de ensino-aprendizagem)*.

No segundo semestre do mesmo ano letivo, os futuros professores fazem *Pedagogia da especialidade 2 (Estudos dos Programas e Didática das disciplinas e TICE)*, *Estágio (Inserção no meio profissional seguido do estágio, Portfólio e/ou redação do relatório de estágio)*, *Inspeção (Preparação à inspeção: atividade 1 e Preparação à inspeção: atividade 2) e a realização do Dossiê pedagógico (Iniciação à pesquisa e Redação do Dossiê pedagógico)*.

E, por fim, os futuros professores do nível *Mestrado* seguem um programa que engloba *Pedagogia da especialidade 1 (Estudos dos Programas e Didática das disciplinas e TICE)*, *Administração escolar (Legislação escolar e Gestão administrativa)*, *Psicopedagogia (Introdução à psicopedagogia/ sistemas educativos, Aprendente-aprendizagem, Fazer a turma)*, *Trabalho de pesquisa na área da educação (Iniciação à pesquisa e Informática)*, *Entrada na profissão (Preparação ao estágio prático, Microensino, Comunicação em situação de ensino-aprendizagem)*.

Por outro lado, no segundo e último semestre, continuam com *Pedagogia da especialidade 2 (Estudos dos Programas e Didática das disciplinas e TICE)*, *Estágio (Imersão no meio profissional seguido do estágio, Portfólio e/ou redação do relatório de estágio)*, *Imersão no meio social (Projetos institucionais da educação, Inovação no ensino da disciplina, Outra escola e escola de outra forma) e a realização do Dossiê pedagógico (Iniciação à pesquisa e Redação do Dossiê pedagógico)*.

Os programas de formação inicial de professores integram, portanto, Unidades Curriculares da área de docência, da área educacional geral (i.e. da área das Ciências da Educação), da área das didáticas específicas e, ainda, da iniciação à prática profissional. Nesta medida, os planos de estudos dos cursos de formação de professores ministrados pela FASTEF estão em linha com os planos de estudos dos cursos de formação de professores, por exemplo, vigentes em Portugal.

Dos planos de estudos aqui apresentados, parece-nos ficar evidente que procuram facultar unidades curriculares com vista à capacitação dos futuros professores para a profissão e ao desenvolvimento das competências essenciais ao exercício da profissão após o término da sua formação didático-pedagógica.

4. Desafios e perspetivas da formação de professores no Senegal

Ser professor na contemporaneidade é, tal como noutras épocas, um desafio em e para todas as sociedades (Cunha, 2015; UNESCO, 2022). Por seu turno, a reflexão sobre o que significa ser professor e os caminhos eficazes para a sua formação faz-se, pelo menos, desde a Antiguidade Clássica (Manacorda, 2005, 2006). De acordo com Evangelista de Oliveira (2018), o professor deve ser:

um criador de motivos para que o aluno supere suas capacidades, em uma participação colaborativa na apropriação do conhecimento. Ele deve ser um mediador do processo ensino-aprendizagem, que conduza o discente a se apropriar da cultura acumulada a fim de que possa relacionar conhecimentos cotidianos e científicos por meio de práticas pedagógicas, alicerçadas em teorias; e, que, especialmente, promova a contextualização, a provocação, a instigação para que o aluno adquira e desenvolva a sua autonomia, sua participação ativa e seu pensamento curioso e crítico. (p. 62)

A profissão de docente exige, pois, uma formação académica a que Tardif (2014) ou Alfredo e Tortella (2014) chamam de “alto nível”, porquanto deve envolver não só o conhecimento científico dos conteúdos a lecionar, mas também o desenvolvimento de competências pedagógicas e didáticas e o domínio de estratégias adaptáveis a cada uma das faixas etárias e aos contextos educativos:

Conclui-se que a formação de professores não se distancia do contexto sociocultural em que ela ocorre. A prática educativa pode refletir a educação e formação que se pretende. Embora a formação de professores evidencie aspectos técnicos em seu processo, ela não se afasta da dimensão política e considera-se fundamental entender e valorizar os vários saberes, sem deixar de garantir uma formação de “alto nível”. (Alfredo & Tortella, 2014, p. 126)

Tal como lembram diversos autores (e.g., Leite, 2009; Metzeger & Harris, 2018; Nóvoa, 2019a, 2019b, 2024a, 2024b; Pintassilgo, 2014; Zabalza & Zabalza, 2012), a docência requer o desenvolvimento de capacidades e competências que permitam contribuir para a educação da sociedade, proporcionando, aos jovens aprendentes futuros quadros do país, conhecimentos científicos sólidos. Exatamente porque os futuros professores serão, por sua vez, os responsáveis pela educação da sociedade, vários autores (e.g., Alfredo & Tortella, 2014; Nóvoa, 2019a, 2019b; Santos, 2008, Tardif, 2010, 2014) colocam a tónica na formação e secundam a necessidade de uma formação científica sólida, assente na ligação entre a formação e a profissão. Como lembra Nóvoa (2019a), esta “ligação entre a formação e a profissão é central para construir programas coerentes de formação, mas é também central para o prestígio e para a renovação da profissão docente” (pp. 7-8).

De acordo com Rodrigues (2016),

Ser um bom professor, porém, não significa simplesmente dominar o conteúdo da sua área de atuação, mas sobretudo saber o que fazer com aquele conteúdo que se domina, decidir que uso dará a ele, decidir a forma como deve ser transmitido o conhecimento que adquiriu e, dentro de uma perspectiva ainda mais moderna, ter a consciência de que o conhecimento se contrói e se troca e que não se considera pronto e acabado a colação de grau. (p. 21)

4.1. Ser professor de língua estrangeira

Um professor de língua estrangeira deve ser detentor de vários saberes relativos à língua que ensina e, para garantir fluência e precisão no ensino, deve evidenciar competências comunicativas: linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas. Do ponto de vista científico, as suas competências comunicativas (linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas) na língua estrangeira alvo deverão, preferencialmente, coincidir com o nível C2 definido pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (<https://europass.europa.eu/pt/common-european-framework-reference-language-skills>) para os domínios da compreensão oral e escrita e da produção oral e escrita. Por outro lado, o professor deve conhecer traços culturais e interculturais específicos das diferentes variedades da língua estrangeira, demonstrando capacidade de ensinar variações linguísticas e culturais da língua alvo e de preparar os alunos para interagir em contextos globais e multiculturais.

A proficiência linguística do professor de língua estrangeira passa pelo domínio de conhecimentos ao nível da fonética e fonologia, do léxico e da semântica, da sintaxe e da pragmática e do discurso, sem obliterar que deve, também, dominar as regras da textualidade (i.e., coerência, coesão, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade).

Mas, o ensino de línguas estrangeiras exige, hoje, habilidades que vão para além do domínio da gramática e do vocabulário ou de aspetos culturais (Rodrigues, 2016). O professor de língua estrangeira deve conhecer metodologias específicas (e.g. ensino baseado em tarefas ou abordagem comunicativa, que enfatiza o uso prático da língua em contextos reais) e estratégias didático-pedagógicas facilitadoras da aprendizagem da língua alvo e, ainda, conhecer ferramentas digitais que permitam criar experiências de aprendizagem dinâmicas e colaborativas.

Nesta medida, a formação de professores de línguas estrangeiras requer uma abordagem integrada que combine competências linguísticas avançadas com metodologias inovadoras e com elementos interdisciplinares e culturais, de modo a atender às demandas dos aprendentes num mundo cada vez mais globalizado e digitalizado.

4.2. Da formação de professores de PLE à prática

Tal como para as outras línguas estrangeiras ensinadas no país, o ensino do PLE enfrenta múltiplos desafios, sendo os mais significativos os que dizem respeito à formação de professores e aos contextos sociolinguísticos dos aprendentes e dos docentes de PLE.

Se bem que os planos curriculares dos cursos de formação de professores ministrados pela FASTEF vão ao encontro do preconizado pelo Conselho da Europa (2001) e abranjam, como vimos acima, unidades curriculares essenciais ao exercício da profissão docente, as dificuldades sentidas no terreno, durante a nossa prática letiva, deixam-nos percepções contraditórias e levam-nos ao questionamento. De facto, ainda que da observação dos planos possamos inferir que se preparam os futuros professores para enfrentarem os desafios da profissão, no terreno deparamo-nos com algumas situações que podem denotar a necessidade de se repensar a formação de professores. Por exemplo, as dificuldades sentidas pelos professores ao nível da planificação de aulas repercutem-se na falta de articulação entre os conteúdos específicos a lecionar num determinado nível de ensino do PLE e as Progressões Harmonizadas Ligadas a Avaliações Normalizadas (Progressions Harmonisées Articulées aux Evaluations Standardisées - PHARES) implementadas de forma generalizada desde o ano escolar 2016-2017 no sistema de ensino senegalês.

Do ponto de vista didático-pedagógico, os professores sentem dificuldade, por exemplo, em adaptar os materiais didáticos disponíveis ao contexto sociocultural e sociolinguístico em que exercem a profissão, sendo estas dificuldades muitas vezes ampliadas porque as competências comunicativas dos professores de PLE, decorrentes do seu processo de formação, não são homogéneas. Com efeito, o facto de não haver no Senegal um Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira (CAPLE) para certificar o domínio da língua portuguesa no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas e avaliar o nível de proficiência linguística dos aprendentes ou dos professores, conduz a vários problemas, tanto ao nível da produção escrita, como da expressão oral, como lembra Haydara (2007):

verificou-se que ao findarem o curso de português do segundo ciclo, os alunos que entram para a universidade acusam enormes dificuldades na elaboração escrita e sobretudo no plano da expressão

oral. Mesmo que conheçam teoricamente as regras básicas da gramática portuguesa não chegam, geralmente, a aplicá-las correctamente quando estão face a uma prova escrita. (p. 117)

Por exemplo, sente-se com alguma frequência a falta de um plano de formação contínua dos docentes de PLE, que poderia potenciar a partilha de práticas didático-pedagógicas, havendo, também, uma carência de recursos humanos formados especificamente para exercerem o cargo de inspetores de especialidade e para assegurarem esta formação contínua e/ou o acompanhamento no terreno.

Nesta medida, estas dificuldades, sentidas durante a nossa experiência de ensino do PLE no Senegal, permitem-nos o questionamento e equacionar novas abordagens no que diz respeito à formação de professores PLE no país.

Poderá, então, a implementação de experiências de supervisão e de intervisão da prática letiva e de (auto)reflexão guiada sobre as práticas minimizar as dificuldades sentidas no terreno? Poderia uma revisão ou atualização do plano curricular fornecer melhores ferramentas aos futuros professores de PLE? Que pressupostos teóricos deveriam suportar a criação de um plano de formação complementar? Em que medida, para a criação de um CAPLE, se deveria reequacionar e readaptar a formação de professores de PLE? Que contributos podem ser dados através das parcerias previstas no Acordo de Cooperação, em vigor entre os Estados português e senegalês, para a melhoria do processo de formação de professores de PLE e do seu nível de proficiência linguística?

Outro grande repto que se coloca ao ensino do PLE no Senegal prende-se com os contextos sociolinguísticos dos aprendentes e dos docentes de PLE. Sendo o Senegal, de acordo com a sua Constituição (2001), um país plurilingue⁴, naturalmente alunos/estudantes e professores comunicam em várias línguas como wolof, sérère, fula, manjaco, mandinga, entre outras (Cissé, 2005; Lélou, 2023; Ndecky, 2014; Ndiaye, 2010; Ndiaye, 2023; Pires & Ndiaye, 2022).

Este plurilinguismo, descrito em vários estudos do âmbito da sociolinguística, marca, por conseguinte, os contextos comunicativos da sala de aula de PLE. Por exemplo, Ndiaye (2010, 2023) descreve múltiplos exemplos em que os aprendentes de PLE utilizam uma língua autóctone ou o francês tanto nas interações orais como nos seus textos escritos ou para responder a questões dos manuais escolares. O autor vem destacando, também, o tipo de interferências linguísticas decorrente do contacto entre línguas e descrevendo os erros mais frequentes (Ndiaye & Pires, no prlo). No seguimento da observação de práticas letivas, Demoussa e Espinassy (2020) descreve-nos outro exemplo de plurilinguismo comunicativo em que o docente recorre à língua local dos alunos durante uma explicação: “A falta de reatividade dos alunos parece ter sido sistematicamente interpretada pelo professor como uma falta de clareza da sua parte relativamente à língua ou ao vocabulário utilizado. Começou imediatamente explicações e interações na língua local, acompanhadas de gestos mímicos e, por vezes, em francês”⁵ (p. 300).

5. Considerações finais

A formação de professores é um processo crucial para preparar indivíduos para a profissão docente. Assim, o presente estudo deu-nos, por um lado, a oportunidade de trazer ao debate a realidade do ensino do PLE e da formação de professores no contexto senegalês e, por outro lado, a possibilidade de refletir sobre a provável relação entre as dificuldades sentidas pelos professores no exercício da sua profissão e o modelo de formação de professores vigente no Senegal.

Encetamos com este trabalho uma discussão que consideramos urgente fazer-se para o ensino do PLE no contexto senegalês. Cremos, no entanto, ser necessário um estudo longitudinal mais aprofundado, suportado por dados estatísticos, para aferir as necessidades de formação e, com esta aferição, se poder reequacionar o modelo de formação de professores ou os conteúdos das unidades curriculares oferecidas pela FASTEF. E,

⁴ Usamos aqui o conceito de plurilinguismo definido na Carta Europeia do Plurilinguismo (2005).

⁵ Tradução nossa do original francês: “Le manque de réactivité des élèves semble avoir été systématiquement interprété par l’EN comme un manque de clarté de sa part dans le langage ou le vocabulaire utilisé. Il a aussitôt entrepris les explications et les interactions en langue locale, accompagnées de gestes de mime et parfois en français”.

eventualmente, (re)avaliar o modelo de indução na profissão e/ou a implementação de um plano de formação continua.

Referências

- Alfredo, F. C., & Tortella, J. C. B. (jan./abr. 2014). Formação de professores em Angola: o perfil do professor do ensino básico. *EccoS – Revista Científica, São Paulo*, 33, 125-142.
- Branco, R. A. (2001) (Org.). *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. Portugal*. Campos das Letras.
- Cissé, M. (2005). Langues, etat et société au Sénégal. *Revue électronique internationale des Sciences du Langage 'Sudlangue'*, 5, 99-133. Disponível em <http://www.sudlangues.sn/>.
- Comissão Nacional da UNESCO. (1996). *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos* (Tradução de Wanda Ramos). Disponível em <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wpcontent/uploads/Portals/1/Files/20259.pdf>.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições ASA.
- Cunha, A. C. (2015). *Ser professor. Bases de uma sistematização teórica*. Argos.
- Demoussa, E., & Espinassy L. (2020). Contexte culturel et Langue de scolarisation: quels enjeux dans la formation des enseignants en afrique subsaharienne?. *Liens Nouvelle Série*, 30(1), 292-312. Disponível em [hal03226007](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal03226007).
- Diatta, A. (2016). *Abordagem comunicativa e avaliação no processo de ensino/aprendizagem de Português língua estrangeira no Senegal* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/51298/1/ulflxliu_tm.pdf
- Evangelista de Oliveira, A. T. (maio/ago. 2018). Conceito de formação de professores e desenvolvimento profissional: suas diferentes expressões e concepções. *©Rev. Triang. Uberaba, MG* 11(2), 61- 76.
- Haydara, A. (2007). *Situação do ensino da língua portuguesa no Senegal*. Colóquio internacional sobre o ensino do francês e do português no contexto plurilingue africano. Union Latine, 107-124.
- Kébé, A. (2004). *L'enseignement du portugais à l'université de Dakar*. Actes du colloque International enseignement réciproque du français et du portugais en afrique occidentale. Union Latine, 107-114.
- Leite, C. (2009). Ser professor nos dias de hoje...Formar professores num mundo de mudança. *Educação*, 34(2), 251-264.
- Léoul, M. (2023). Relations manjako-portugaises autour de Cacheu à partir du XVIème siècle. In *Africains et Européens en Sénégambie du Sud: Interactions et Transversalités* (pp. 37-53). Caleidoscópio – Edição e Artes Gráficas, S.A.
- Manacorda, M. A. (2005). *Historia de la educación 1 – de 1500 a nuestros días*. Siglo XXI Editores.
- Manacorda, M. A. (2006). *Historia de la educación 2 – de la Antigüedad a 1500*. Siglo XXI Editores.
- Mendy, A. M. (2022). *A produção escrita no ensino-aprendizagem do Português como Língua Estrangeira (PLE) no Senegal* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa].
- Metzger, S. A., & Harris, L. M. (2018). *The Wiley international handbook of teaching and learning*. Wiley Blackwell.
- Ndecky, A. (2014). Du pluralisme linguistique sénégalais au fantasme du UN: l'Etat, le citoyen, le langagier. In *Langues et Littératures. Revue du Groupe d'Etudes Linguistiques et Littéraires (G.E.L.L.)*, 351-366. Université Gaston Berger du Sénégal.
- Ndiaye, S. (2010). *O processo comunicativo na aula de Português, língua estrangeira, no Senegal: o multilinguismo como factor da construção discursiva em contexto pedagógico* [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/12483>
- Ndiaye, S. (2023). *La production écrite en Portugais langue étrangère (PLE) des élèves de seconde du Lycée Djignabo Bassène de Ziguinchor: analyse didactique et sociolinguistique* [Thèse de Doctorat, Université Assane Seck de Ziguinchor, Sénégal]. Université Assane Seck de Ziguinchor, Sénégal.
- Ndiaye, S., & Pires, N. A. (No prelo). Das propostas de atividades de escrita nos manuais de PLE ao ensino da escrita no contexto senegalês.

- Nóvoa, A. (2019a). Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação e Realidade*, 44(3), 1-15. <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>.
- Nóvoa, A. (2019b). Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Curriculo sem Fronteiras*, 19(1), 198-208.
- Nóvoa, A. (2024a). Formação de professores: Uma terceira revolução? *Educação, Sociedade & Culturas*, 67, 1-14. <https://doi.org/10.24840/esc.vi67.777>.
- Nóvoa, A. (2024b). Jovens professores: o futuro da profissão. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 8, e023001. <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/833>.
- Observatório Europeu do Plurilinguismo. (2005). *Carta Europeia do Plurilinguismo*. Disponível em: <http://www.observatoireplurilinguisme.eu/>.
- Pintassilgo, J. (2014). Os professores: entre a ciência da educação e a arte de ensinar (reflexões entre o passado e o presente). In S. Camara (Org.), *Pesquisa(s) em história da educação e da infância: conexões entre ciência e história* (pp. 325-350). Quartet – Faperj.
- Pires, N. A., & Ndiaye, S. (2022). O ensino da escrita do português no Senegal: a questão dos manuais escolares. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 20, 263-283. [http://doi.org/10.30827/dreh.vi20.25163](https://doi.org/10.30827/dreh.vi20.25163).
- Portugal. Decreto n.º 12/2017, Diário da República, 1.ª série — N.º 72 — 11 de abril de 2017: 1847.
- Portugal. Decreto nº 549/76, de 12 de julho, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, p. 1539.
- Rodrigues, L. C. B. (2016). A formação do professor de língua estrangeira no século XXI: Entre as antigas pressões e os novos desafios. *Signum: Estudos da Linguagem*, 19(2), 13-34. DOI: 10.5433/2237-4876.2016v19n2p13
- Santos, A. R. dos. (2008). LDB 9.394/96: Alguns passos na formação de professores no Brasil. In M. A. Ganville (Org.), *Teoria e prática de professores* (2ª. ed., pp. 17-30). Papirus.
- Sarr, I. (2020). Hybridation linguistique et identité culturelle au Sénégal. *European Scientific Journal*, 16(23), 102-116.
- Senegal. (2001). *Constituição da República do Senegal*. Dakar.
- Tardif, M. (2010). *Saberes docentes e formação profissional* (11ª ed.). Editora Vozes.
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional* (17ª ed.). Editora Vozes.
- UNESCO (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos – Um novo contrato social para a educação*. Relatório da Comissão Internacional sobre os futuros da Educação. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115/PDF/381115por.pdf.multi> [consultado em 20 de setembro de 2023].
- Zabalza Beraza, M. A., & Zabalza Cerdeiriña, M. A. (2012). *Profesores y profesión docente – Entre “ser” y el “estar”*. Narcea.