



**SOCIEDADE  
CRISE E RECONFIGURAÇÕES**

# **VII CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA**

**19 a 22 Junho 2012**

**Universidade do Porto - Faculdade de Letras - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação**

---

ÁREA TEMÁTICA: Sociologia da Educação

---

**ENTRE A VITIMIZAÇÃO E O HEROÍSMO: RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR  
PRODUZIDOS NO ÂMBITO DO PROCESSO RVCC**

---

CALHA, António

Mestre em Sociologia

Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Portalegre

antoniocalha@hotmail.com

---



### **Resumo**

A educação de adultos tem vindo a ser reordenada com base em políticas e práticas que consolidam o discurso em torno da aprendizagem ao longo da vida. Entre as novas ofertas educativas destinadas ao público adulto sobressai, pela sua originalidade, o Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), assente na valorização das aprendizagens não-formais e rompendo com os tradicionais modelos de educação escolar.

As práticas de reconhecimento, validação e certificação de competências, ainda que orientadas pelos Referenciais de Competências-Chave, são bastante diversificadas e contextualizadas. Apesar da diversidade de instrumentos utilizados pelos Centros Novas Oportunidades, o processo RVCC baseia-se num conjunto de pressupostos metodológicos: o Balanço de Competências e a abordagem Autobiográfica. A metodologia adotada, baseada sobretudo na escrita, visa promover um trabalho reflexivo do adulto sobre si mesmo, permitindo o reconhecimento do valor das suas experiências de vida.

Nesta comunicação iremos apresentar alguns resultados da análise de um *corpus* documental de cem autobiografias elaboradas por adultos que passaram pelo sistema RVCC em quatro Centros Novas Oportunidades da região Alentejo. Iremos centrar-nos, sobretudo, nos relatos das experiências escolares destes indivíduos e na forma como na narrativa dos candidatos é gerida toda uma economia de justificações da experiência e do abandono escolares.

### **Abstract**

Adult education has been reordered based on policies and practices that consolidate the discourse around life long learning. Among the new educational offerings for the adult public stands out by its originality, the Prior Learning Recognition System (RVCC) based on the valuation of non-formal learning, thus breaking with the traditional models of education. The practices of recognition, validation and certification of skills, although guided by the Key Competencies Guide, are quite diverse and contextualized. Despite the diversity of instruments used by the Centros Novas Oportunidades (New Opportunities Centres), the RVCC process is based on a set of methodological assumptions: Skills Balance and Autobiographical approach. The methodology, based mainly on writing, aims to promote the a reflexive work of the candidates about themselves, allowing the recognition of the value of their life experiences.

In this communication we present some results from the analysis of a corpus of one hundred autobiographies produced by adults who went through the RVCC system in four Centros Novas Oportunidades of the Alentejo region. We especially focus on the reports of the school experiences of these individuals and how the narrative of the candidates manage an economy of justifications about school experience and early school leaving.

Palavras-chave: Reconhecimento; Competências; Narrativa; Autobiografia; Escola  
Keywords: Recognition; Skills; Narrative; Autobiography; School

PAP1247



As alterações sociais ocorridas na modernidade tardia, designadamente as que ameaçam os pressupostos da modernidade organizada, têm legitimado muitos dos discursos em torno da aprendizagem ao longo da vida. No contexto laboral, em particular, a aprendizagem ao longo da vida é encarada como uma forma de lidar com as crescentes instabilidade e imprevisibilidade que caracterizam as relações laborais. Este discurso encontra-se associado à tendência de individualização das relações sociais e, conseqüentemente, de responsabilização dos indivíduos pela sua trajetória pessoal, pelos seus sucessos e fracassos.

Neste contexto, a educação de adultos tem vindo a ser reordenada com base em políticas e práticas que consolidam o discurso em torno da aprendizagem ao longo da vida e da autonomia dos indivíduos. A criação, em 1999, da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) é disso exemplo. Entre as novas ofertas educativas destinadas ao público adulto sobressai, pela sua originalidade, o Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) assente na valorização das aprendizagens não-formais e rompendo com os tradicionais modelos de educação escolar. O público-alvo desta nova oferta educativa são adultos que: demonstrem abrangência de experiências (pessoais, profissionais e sociais), as quais indiciem um conjunto diversificado de competências; apresentem expectativas orientadas para a obtenção de qualificação escolar e revelem prevalência de motivações extrínsecas<sup>i</sup> (Almeida *et. al.*, 2008, p. 81). Trata-se de uma oferta com critérios de admissão vagos e ambíguos e que estende a possibilidade de obtenção de certificados de equivalência escolar a indivíduos cujo processo formativo ocorreu fora da escola.

O rompimento que o processo RVCC opera face aos modelos de educação escolar tradicionais faz-se por via da metodologia adotada, em particular o recurso ao balanço de competências e às abordagens biográficas. É através da descrição narrativa do percurso de vida que o candidato deve demonstrar a forma como se autorrealizou. O processo RVCC envolve, assim, um trabalho de unificação identitária, encerrado na narrativa da história de si mesmo, incentivando a construção narrativa do adulto como “autor” da sua própria vida.

Neste texto apresento alguns resultados da análise de um *corpus* documental de cem autobiografias elaboradas por adultos que passaram pelo sistema RVCC, entre 2006 e 2011, em quatro Centros Novas Oportunidades da região Alentejo, centrando-me, sobretudo, nos relatos e descrições das experiências escolares destes indivíduos. O objetivo que orienta a análise é a caracterização do processo de “validação de si” na produção do discurso autobiográfico presente no processo RVCC. Pretende-se discutir, em particular, a forma como na narrativa dos candidatos é gerida toda uma economia de justificações da experiência e do abandono escolares.

## **1. Configurações da prova escolar no relato autobiográfico dos candidatos**

A larga abrangência do programa, correspondendo aos quatro ciclos de ensino não superior<sup>ii</sup>, engloba indivíduos com níveis de qualificação bastante díspares, envolvendo, por um lado, aqueles com níveis de qualificação escolar muito baixos e, por outro, indivíduos com níveis de qualificação acima da média verificada na sociedade portuguesa. Serão, pois, diversos os fatores que favorecem o encurtamento e o prolongamento das trajetórias escolares, marcando o percurso e o abandono escolares. O quadro 1 caracteriza os cem candidatos incluídos na amostra em termos das suas habilitações escolares aquando do ingresso no processo revelando a amplitude de públicos abrangidos pelo processo RVCC no que diz respeito às qualificações escolares de acesso.

Quadro 1 – Anos de escolarização aquando do ingresso no processo RVCC

Anos de escolarização	Nascidos antes de 1958		Nascidos entre 1958 e 1969		Nascidos após 1969	
	N	%	N	%	N	%
4 anos	11	55,0	7	16,3	2	5,4
5 anos	0	0	5	11,6	3	8,1
6 anos	6	30,0	14	32,6	19	51,4
7 anos	0	0	6	14,0	0	0
8 anos	0	0	8	18,6	10	27,0
9 anos	2	10,0	1	2,3	2	5,4
10 anos	1	5,0	0	0	0	0
11 anos	0	0	2	4,6	1	2,7
Total	20	100	43	100	37	100

Fonte: Cálculos próprios com base na análise de 100 autobiografias de adultos certificados no processo RVCC

Entre os candidatos mais velhos, nascidos antes de 1958, os percursos escolares são relativamente curtos, quedando-se, na sua maioria, pela escolaridade obrigatória. Ainda assim, encontramos também alguns casos de percursos um pouco mais longos, não superando, no entanto, mais de 10 anos de escolaridade.

O alargamento, em 1964, da escolaridade obrigatória para seis anos de escolaridade teve impacto na duração dos percursos escolares dos indivíduos abrangidos por essa medida. Nas autobiografias analisadas de candidatos nascidos após 1958, que ingressaram no sistema de ensino após 1964, é patente o impacto da medida no prolongamento dos percursos escolares. Comparando com o grupo de candidatos mais velhos, verifica-se que 72,1% dos candidatos nascidos entre 1958 e 1969 detêm, pelo menos, 6 anos de escolaridade, contrastando com 45% dos candidatos nascidos antes de 1958 que detêm um nível de escolaridade semelhante.

Nos percursos escolares dos candidatos nascidos após 1969 são menos comuns as baixas qualificações escolares (apenas 13,5% destes candidatos detinha menos de 6 anos de escolaridade aquando do ingresso no processo RVCC). Todavia, como se constata no quadro, não se tratam de percursos muito prolongados, dado que apenas num dos casos analisados foi superado o 9.º ano de escolaridade.

Quadro 2 – Número de reprovações ao longo do percurso escolar<sup>iii</sup>

	Nascidos antes de 1958		Nascidos entre 1958 e 1969		Nascidos após 1969	
	N	%	N	%	N	%
Sem reprovações	13	72,2	21	51,2	10	27,8
1 reprovação	4	22,2	10	24,4	14	38,9
2 reprovações	1	5,6	4	9,8	7	19,4
Mais de 2 reprovações	0	0	6	14,6	5	13,9
Total	18	100	41	100	36	100

Fonte: Cálculos próprios com base na análise de 100 autobiografias de adultos certificados no processo RVCC

Analisando os percursos escolares tendo em consideração o número de reprovações (quadro 2), podemos observar que os percursos dos candidatos mais velhos são, tendencialmente, marcados pelo sucesso. As reprovações identificadas neste grupo parecem tratar-se de situações de reprovações pontuais, não se verificando casos de reprovações sucessivas. Para esta tendência poderá contribuir o facto de se tratarem de indivíduos com baixas habilitações escolares o que diminui as probabilidades de ocorrência de reprovações em percursos escolares curtos. Não obstante, as marcas do julgamento escolar são, previsivelmente, positivas no que diz respeito ao sucesso. Na generalidade, são percursos escolares regulares, onde se encontram, com

relativa frequência, bons alunos. O bom desempenho escolar assume alguma importância para os candidatos, facto fortemente salientado no seu discurso autobiográfico. As evidências são atestadas pelos prémios e pelos louvores obtidos:

[Na escola primária] *“Era considerada meiga, humilde e boa aluna. E posso falar assim porque naquela Escola ficou para sempre e penso que ainda hoje existe um tipo de prémio para três melhores alunos durante os quatro anos de escolaridade, [...], dois prémios para rapazes e um prémio para raparigas [...]. Nos meus quatro anos, além de dois colegas meus que receberam, das raparigas fui eu que recebi o referido prémio.”* (Arminda 52 anos)

No grupo dos candidatos nascidos entre 1958 e 1969 verificam-se situações de insucesso e de reprovações sucessivas, facto que contrasta com os relatos dos candidatos mais velhos. Apesar disso, a maioria dos percursos correspondem a situações de aproveitamento escolar. Os casos de reprovações sucessivas, em particular nos percursos que englobam candidatos que reprovaram mais de duas vezes, realçam o carácter cumulativo do insucesso escolar identificado em várias investigações (Benavente, 1988; Sebastião, 2009). Os relatos destas situações são parcos em justificações quedando-se pela mera descrição do ocorrido:

*“No sétimo ano fui estudar para Nisa, [...]. Foi uma época muito má, pois reprovei dois anos seguidos no sétimo ano. Depois, voltei a reprovar dois anos no oitavo ano e então os meus pais resolveram tirar-me da escola para começar a trabalhar, pois já tinha 17 anos.”* (Neusa, 42 anos).

Os percursos escolares dos candidatos mais jovens, nascidos após 1969, caracterizam-se por um número expressivo de situações de insucesso (72,2% dos candidatos contam pelo menos uma reprovação no seu percurso). Entre os motivos individuais que conduzem ao abandono escolar sobressai, no discurso destes candidatos, o desinteresse pela escola, relacionado com falta de um ensino articulado com uma componente prática. O relato do abandono escolar que encontramos no discurso de Edmundo ilustra bem esta atitude:

*“Ingressei, [...], no ciclo preparatório de Ponte de Sor para poder completar o sexto ano de escolaridade. Devo reconhecer que esta etapa não correu muito bem. Pretendia aprender uma profissão onde aplicasse práticas e as desenvolvesse. Sempre fui muito empreendedor. Reprovei três anos no quinto ano de escolaridade e contra a minha vontade meu pai forçou-me a concluir o sexto ano de escolaridade. Após a conclusão do segundo ciclo fui de imediato aprender uma arte... aquilo que eu tanto desejava.”* (Edmundo 29 anos)

Dada a abrangência intergeracional do programa, são várias as formas escolares e os modos de socialização que configuraram as diferentes experiências escolares e que repercutem em percursos escolares de duração bastante variável e de casos de sucesso e insucesso. Estas diferentes formas escolares, que resultam de diferentes perspetivas ideológicas que vigoraram em Portugal ao longo das últimas décadas, oscilam entre uma conceção de modernidade educativa próxima do controlo disciplinar e produtora de cidadãos conformes com o modelo cívico pré-estabelecido [vide relato de Carla] e uma conceção mais próxima “do discurso da individualização e do imperativo de construção da autonomia individual” (Almeida e Vieira, 2006, p. 67) [vide relato de Lourenço].

*“Quando cheguei à escola havia uma senhora chamada Leandra que disse “Meninas, fila indiana” (na altura havia guerra na Índia e fazíamos formatura no recreio). Depois avisou-nos que estava a chegar a nossa nova professora. Parecia que estávamos na tropa, quando a professora estava a chegar, cantávamos o Hino Nacional. A professora entrava, depois entrávamos nós em fila e em silêncio e ela mantinha-se ao lado da secretária, em pé, muito direita. Nós ficávamos de pé, ao lado da porta da sala e ela ia-nos chamando pelo nome.”* Carla (61 anos)

*“Lembro-me do primeiro dia em que entrei [para a Escola Primária]. [...] quando chego perto do portão e vejo toda aquela gente uma grande agitação comecei a agarrar-me à minha avó e aperta-la com força e a pedir para voltar para casa pois não queria entrar ali*

*[...] foi aí que a minha professora veio ter comigo para tentar acalmar-me pois eu não parava de chorar. Chamava-se D. Etelvina a minha professora da primária que quando me viu assim veio ter comigo e me ofereceu uma caixa de lápis de cor e assim conseguiu que eu entrasse na sala e me juntasse aos meus colegas. Muito rapidamente mudei a minha opinião em relação à professora bem como à escola.” (Lourenço, 23 anos)*

O peso do veredito escolar no percurso dos candidatos é bastante variável em função da sua idade e do contexto social e histórico que enquadra o seu percurso de vida. Ainda assim, nenhum dos candidatos se esquivava totalmente ao facto de a escola constituir um dos fatores estruturais que, na modernidade, ordena a distribuição de recursos e de oportunidades. Os percursos de vida apresentam marcas, mais ou menos incisivas, do resultado do julgamento escolar e do processo de seleção social que subjaz ao veredito escolar:

*“Terminado o 9º ano decidi não estudar mais. Meus pais não concordaram completamente. Chamaram-me a atenção perguntaram-me se era mesmo isso que eu queria fazer, mas para mais tarde não me arrependeu [...] Mas, hoje estou arrependida. Naquela altura, poderia ter frequentado um curso e ter conseguido um emprego mais fácil em termos de esforço físico e onde tivesse melhor salário e mais regalias, por exemplo mais estabilidade para a reforma.” (Diana, 45 anos).*

Como refere Martuccelli (2006), os resultados da prova escolar ressoam, de forma contínua, ao longo da vida, contribuindo para o desenho dos contornos da geografia subjetiva do espaço social dos indivíduos. A escola assume um peso institucional, fortemente legitimado, capaz de tecer um veredito sobre os indivíduos com forte repercussões no seu percurso de vida.

## **2. O processo de embelezamento de si no relato da experiência escolar**

A análise realizada às autobiografias contempladas na amostra sugere a existência de relações entre o discurso narrativo produzido pelos candidatos, e as especificidades do contexto em que é produzido, o processo RVCC. A apresentação autobiográfica e a descrição do “eu aprendente”, solicitadas pelo processo são, desde logo, condicionadas pela imposição do relato da “experiência formadora” por que passaram os candidatos ao longo da vida.

Nos diferentes relatos analisados, a forma como os candidatos apresentam o seu percurso escolar parece ser guiada por dois dos princípios orientadores que configuram o processo RVCC. Por um lado, a forte conotação de reparação de injustiça vinculada nos princípios que fundamentam o processo e presente na própria designação de “Iniciativa Novas Oportunidades” em que se enquadra. Por outro lado, a ideia de que se trata de um processo dirigido a sujeitos que, ao longo da vida, passaram por um conjunto de “experiências formadoras”, pressupondo-se, neste caso, a autonomia e a autodeterminação dos indivíduos na sua formação.

### **2.1. A vitimização**

No que diz respeito ao carácter reparador do processo RVCC, este vislumbra-se no facto de conferir a adultos pouco escolarizados a possibilidade de reverter a sua situação escolar. Trata-se de uma questão de reposição de justiça para aqueles que, na infância e na juventude, foram impossibilitados de prolongar os seus estudos. A possibilidade de obter uma certificação, com equivalência escolar, de conhecimentos obtidos por via não formal e informal, funciona, assim, como uma resposta à incapacidade de promover uma verdadeira igualdade de oportunidades no acesso à escola. Embora o acesso ao processo RVCC se revista de carácter universal, não sendo exigido qualquer outro requisito ao candidato que não seja a idade<sup>iv</sup> e a detenção de um nível de escolaridade inferior àquele a que se candidata, na apresentação dos objetivos da Iniciativa Novas Oportunidades é “sugerido” o perfil do público-alvo: “o reconhecimento das competências adquiridas ao longo da vida em contextos informais de aprendizagem constitui [...] um importante mecanismo de reforço da auto-estima individual e de justiça social” (Novas Oportunidades, s/d, p. 20). A apresentação do processo RVCC parece, assim, vincular uma imagem idealizada dos candidatos a que se destina, correspondente a sujeitos que viram a sua trajetória individual condicionada pelo facto de terem sido alvo de injustiça nas possibilidades que lhes foram oferecidas de conclusão do percurso escolar.

Os pressupostos do processo RVCC, ainda que de forma não explícita, fazem o reconhecimento de vítimas e promovem a reparação de injustiças em função do relato autobiográfico. Trata-se do que Erner (2006) apelida de nova ordem moral, que dá à vítima um estatuto sagrado, como se de uma versão laicizada dos mártires se tratasse. Nesta sociedade das vítimas o “olhar do outro” assume particular importância na medida em que determina o reconhecimento do estatuto de vítima. Este processo de reconhecimento depende da capacidade dos indivíduos em despertar a compaixão dos outros através do relato do sofrimento. No entanto, o sofrimento não é condição única para a obtenção do estatuto de vítima. Como nota Erner (2006, p. 10), a vítima é, sobretudo, uma categoria social resultante de um sistema que se constrói em seu torno e que a promove.

Nas autobiografias analisadas encontram-se indícios da preocupação do narrador em retratar-se como vítima merecedora de uma nova oportunidade, o que corresponde a um processo de vitimização no qual o relato autobiográfico confere particular atenção ao abandono escolar e à demonstração de que não se dispôs, na juventude, de oportunidades que possibilitassem o prolongamento do percurso escolar. Os argumentos apresentados variam em função, não apenas da especificidade do percurso individual e dos acontecimentos de vida, mas também das condições sociais que marcam, estruturalmente, as trajetórias individuais. Os candidatos, numa tentativa de denunciar a injustiça de que foram alvo, mobilizam um modelo de justiça assente no interesse geral enquanto princípio de grandeza, por via da defesa da igualdade de oportunidades. A lógica do seu discurso aproxima-se do modelo de justiça característico da *cidade cívica* de Boltanski e Thévenot (1991), na qual o bem comum constitui o princípio de equivalência a que se sujeitam todos os indivíduos. Na produção da sua narrativa salientam a forma como as condições particulares da sua infância os colocou em desvantagem na realização da prova escolar, entendida como prova legítima de determinação do valor individual. Os argumentos adiantados variam entre a impossibilidade de participar na prova, mais comum no discurso dos candidatos mais velhos, e a desigualdade de oportunidades, traduzida em discriminação ou posição de desvantagem na detenção de recursos necessários ao sucesso escolar, presente no discurso dos candidatos mais novos.

Nas autobiografias dos candidatos mais velhos abundam descrições sobre as difíceis condições de vida experienciadas no tempo de infância e de juventude. Os relatos procuram demonstrar a forma como os escassos recursos financeiros das famílias e as condições sociais adversas obstaculizaram a continuidade do percurso escolar. A imagem do mundo de infância é caracterizada tendo como referência as condições de vida atuais, mais favoráveis ao prolongamento dos percursos escolares:

*Ela [a mãe] e as minhas irmãs mais velhas é que me ajudaram a criar com bastantes dificuldades, pois todo o dinheiro era pouco, só dava para comprar a alimentação e pouco mais. [...] Éramos uma família pobre e com algumas dificuldades económicas como muitas famílias daquela época.”* (Serafím, 50 anos)

*“A nossa casa era muito pequena só tinha 2 divisões e a cozinha era separada dos quartos, no Inverno era muito difícil para os meus pais pobres e sem condições nenhuma, [...] não tínhamos grandes posses económicas para bens desnecessários como hoje em dia o podemos fazer.”* (Xénia, 50 anos)

Os relatos destes candidatos, mais velhos, assemelham-se nas referências às dificuldades vivenciadas e compartilhadas com tantas outras famílias. Este facto contribui para a reivindicação, à luz dos princípios do processo RVCC, do estatuto de vítimas de um determinado período histórico. Vislumbra-se nesses relatos alguma instrumentalização das recordações de infância, de modo a construir, no presente, uma imagem de si adequada ao pressuposto do processo RVCC. Como refere Peralta (2007, p. 20): “qualquer acto de representação do passado encerra sempre relações de poder e a seletividade da memória é inevitável e inerente ao facto de que interpretamos o mundo tendo por base a nossa própria experiência e no contexto de quadros culturais de significação”. Desta forma, são construídas, nos portefólios, imagens do passado correspondentes ao quadro de significação imposto pelo processo RVCC. É este quadro de referência que parece condicionar aquilo que os candidatos narram determinando o que deve ser lembrado e o que deve ser esquecido e promovendo, simultaneamente, uma imagem de “vítima” feita de recordações e esquecimentos. Tal instrumentalização do passado encontrada nas narrativas é, no entanto, limitada, visto que a

verosimilhança e a coerência do relato garantem à narrativa algum resguardo relativamente aos condicionamentos do contexto em que é produzido.

São vários os exemplos, encontrados no discurso dos candidatos mais velhos, de comparações estabelecidas entre as condições de frequência escolar que conheceram na infância e aquelas que acreditam existir atualmente. É nesta confrontação, entre o presente e o passado, que se aplicam escalas de grandeza orientadas pelo bem comum que constitui o princípio de equivalência a que se sujeitam os indivíduos e se traduz em preceitos universais de justiça. Na maioria destas narrativas, a legitimidade da prova escolar que conheceram não é questionada, é antes aceite à luz do que foi a realidade dos seus tempos de infância. São omissas, na narrativa destes candidatos, críticas à escola elitista que frequentaram e à condição de realização da prova escolar, caracterizada pelo desequilíbrio das condições de jogo entre os participantes e condicionada por forças de natureza exterior à própria escola. Para essa omissão contribuirá uma conceção do percurso escolar como algo natural, inexoravelmente curto, a que não será alheio o facto de a proveniência social da maioria dos candidatos ser de meios caracterizados por uma elevada taxa de abandono escolar e em que são raros os casos de prolongamento do percurso escolar. A situação de injustiça, mediante a qual se justifica o processo de vitimização contemplado na narrativa, provém de uma conceptualização das condições sociais de infância e de juventude, que se assumem como um património geracional, e que por sua vez, contrastam com uma imagem idealizada das condições atuais das novas gerações.

Para os candidatos que frequentaram a escola após 1974, o contexto e as condições foram diferentes, na medida em que se abriram perspectivas para uma verdadeira democratização escolar. O contexto social do período de infância destes candidatos caracterizou-se por condições mais propícias a uma maior igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso educativos, comparativamente com o dos candidatos mais velhos. Nestes casos, encontramos vários relatos em que se responsabiliza o contexto social pela incapacidade de perceber a importância da escola. De facto, o contexto social de origem dos candidatos é pouco escolarizado sendo, em muitos dos casos, pouco valorizada a importância da escola:

*“As minhas amigas nenhuma quis continuar, eu influenciada por elas também deixei de estudar. Dois anos depois arrependi-me e queria voltar para a escola, mas como já tinha começado a trabalhar e os meus pais viram que o pouco que eu ganhava ajudava-os no rendimento de casa já não me deixaram vir estudar.”* (Ermelinda, 33 anos).

A motivação para o abandono inscreve-se, também, em alguns dos casos analisados, em lógicas de justiça familiar:

*“Entretanto saí da escola, já não me recordo mas acho que tinha 12 anos, e fiquei em casa com a minha mãe. [...] A professora ainda falou com a minha mãe para eu continuar, mas a minha mãe disse que não podia pois todos tínhamos o segundo ano e não ia dar mais estudos a mim do que aos meus irmãos”* (Teresa, 34 anos).

Estes candidatos apresentam-se, portanto, como vítimas da mentalidade dos pais que, num contexto mais propício ao prolongamento do percurso escolar, não souberam perceber a importância da escola:

*“Os dois anos passaram depressa, ninguém me transmitiu o quanto era importante continuar a estudar e eu decidi deixar os estudos. Nesta altura ninguém nos transmitia a importância de estudar. Quando se deixava a escola começava-se logo a trabalhar e nós achávamos que já éramos crescidos. A minha irmã também não continuou e eu segui-lhe os passos.”* (Úrsula 37 anos).

Entre os candidatos mais novos, que frequentaram a escola num período de alargamento da escolaridade obrigatória a nove anos, encontramos, igualmente, exemplos de vitimização, no entanto, diferem dos exemplos anteriores na medida em que se centram, muitas vezes, na sua má experiência escolar, apresentando-se como vítimas dos problemas de indisciplina e de desrespeito à autoridade do professor:

*“No ano 97/98, passei para o 7º ano, onde na minha turma estavam mesmo os alunos “piorzinhos”; havia sempre muito barulho nas aulas e muitos alunos a virem para a rua.”* (Raul, 23 anos).

Encontramos, simultaneamente, críticas à exclusão escolar e à sua falta de sensibilidade para lidar com a diferença:

*“Alguns professores, não englobando todos, foram cruéis comigo, nesta situação [gravidez]. Ainda hoje tenho um sentimento de mágoa, por não ter finalizado o 9º ano, queria muito tê-lo terminado e aquela “gente” retrógrada fizera sentir-me tão mal, que parei os estudos.”*  
(Adelaide, 30 anos)

O processo de vitimização dos candidatos mais jovens tende a distinguir-se do processo dos candidatos mais velhos, na medida em que se baseia em pressupostos diferentes. A escola frequentada por estes candidatos inscreve-se já num modelo escolar concebido, pelo menos formalmente, como um instrumento de políticas públicas baseadas na igualdade de oportunidades (Alves e Canário, 2004). Estes candidatos são contemporâneos da massificação do acesso à escola, mais democrático quando comparado com os candidatos mais velhos, e onde se tornou relativamente comum o acesso a níveis mais elevados de escolarização. Apesar de a prova escolar continuar a ser uma prova de força, desvirtuada por uma desigual distribuição de recursos, os princípios que a regulam são mais democráticos. É uma prova escolar reconhecidamente mais justa, pois coloca em jogo forças da mesma natureza e procura impedir que seja desvirtuada por forças exteriores. Esta configuração da prova escolar alicerça-se num maior equilíbrio de forças, minorando as desigualdades entre aqueles que nela participam, embora não as elimine. É com base nestes pressupostos, e numa crescente legitimação da prova escolar, que o resultado desta prova se vem afirmando como determinante na demonstração do valor individual de cada sujeito. Neste contexto, obter, como resultado da prova escolar, uma interrupção precoce do percurso escolar reveste-se, entre os mais jovens, de uma importância e um significado diferentes daqueles atribuídos pelos candidatos mais velhos.

A alteração das condições de frequência escolar verificadas nas últimas décadas em Portugal impõe aos candidatos mais jovens a necessidade de justificar as razões do seu fracasso na prova escolar. Nestes casos, o relato tende a incidir na experiência escolar, destacando, especialmente, as condições de realização da prova. A argumentação centra-se na crítica à escola e na denúncia da injustiça da prova escolar:

*“Acho que eu era um pouco vítima de discriminação, sentia-me só na minha escola, os colegas pouco falavam comigo, não queriam brincar em jogos que eu entrasse, nos trabalhos de grupo eram obrigados a me aceitarem, mas nem me deixavam expressar as minhas ideias, acabava por não fazer parte do grupo. [...] Então deixei de estudar no ano lectivo 1995/1996.”* (Deolinda, 28 anos)

A vitimização, aliada à desresponsabilização, constitui, assim, uma estratégia narrativa do relato da realização de si enquanto indivíduos, permitindo ajustar a narrativa a um dos pressupostos do processo RVCC. A necessidade de produzir um relato da história de vida, de modo completo e límpido, obriga a um trabalho de unificação identitária com recurso à apresentação das experiências passadas. Como qualquer processo narrativo, a forma como a história é contada e a forma como é recebida por uma determinada audiência depende, frequentemente, do contexto em que é produzido (Thornborrow e Coates, 2005, p. 11). No caso concreto das narrativas autobiográficas construídas no âmbito do processo RVCC, elas são condicionadas pelo contexto em que o relato é produzido, um processo de certificação escolar diferente do modelo tradicional, e pela especificidade da audiência a quem se dirige, de cuja avaliação depende a certificação de competências. Sendo este, necessariamente, um processo seletivo e de escolhas, entre aquilo que deve ser recordado e esquecido, nele sobressai a complexidade da construção e reconstrução da identidade pessoal através da auto-narração. A inexistência de determinações específicas quanto ao que deve ser relatado na componente autobiográfica do portefólio, para além do objetivo genérico de explicitar as competências desenvolvidas em contextos de formação formal, não formal e informal confere grande liberdade aos candidatos, mas também uma grande incerteza relativamente à pertinência dos relatos. No relato das experiências escolares, a inexistência de orientações que guiem a narrativa e, simultaneamente, a existência de uma conotação de reposição de justiça associada ao processo RVCC propiciam o surgimento de identidades construídas em torno da ideia de “vítima”.

Ainda que, nos exemplos apresentados anteriormente, os argumentos variem em função do estrato etário dos candidatos, a estratégia narrativa adotada comunga do mesmo processo de vitimização, através do qual se procura obter o reconhecimento da sua elegibilidade relativamente aos pressupostos do processo RVCC. Solicita-se, assim, a reparação moral de uma injustiça que impossibilitou o prolongamento do percurso escolar e, para tal, recorre-se no espaço discursivo à invocação dos obstáculos com que se deparou na infância. Ao processo de vitimização subjaz, pois, invariavelmente, a ideia de impossibilidade de escolha.

## 2.2. O heroísmo

A segunda estratégia narrativa encontrada nos relatos autobiográficos está relacionada com outro dos pressupostos do processo RVCC, nomeadamente a “experiência formadora” porque passou o candidato e que remete para um processo de individuação através de experiências de vida, ou provas, por que passou o candidato ao longo do seu percurso de vida. Subjaz a esta conceção dos candidatos, uma visão da realização individual baseada na autonomia dos indivíduos, presente no discurso da gestão empresarial a partir da década de 90 do século XX (Boltanski e Chiapello, 2002). Trata-se de um discurso que exalta a subjetividade e que, ao nível das práticas de gestão, se traduz numa maior responsabilização individual no trabalho, na individualização das remunerações, das carreiras, da formação, da informação/comunicação e na avaliação das potencialidades pessoais (Kovács, 2006). Ao enfatizar a realização do indivíduo através da sua criatividade e do seu empenho nos diferentes projetos em que se envolve, afirma-se o poder, a capacidade e a liberdade que os indivíduos detêm para moldarem as suas vidas: “A capacidade de o indivíduo se auto-produzir e, por isso, se projectar reflexivamente, dotando-se de um projecto (de vida, de futuro) que dê sentido à sua biografia revela-se, justamente, como desígnio institucional crucial” (Vieira, 2010, p. 269). É neste processo de responsabilização individual que se inscreve a ideia de auto-realização através das experiências de vida, cara ao processo RVCC. Nas descrições autobiográficas dos candidatos mais jovens, em particular no relato das experiências escolares, encontramos exemplos de apresentações de si que gravitam em torno da ideia de autonomia. Estas narrativas distinguem-se, aparentemente, dos processos de vitimização, na medida em que os candidatos se afirmam como protagonistas com capacidade de controlo sobre o enredo do percurso escolar, ainda que essa capacidade seja consequência de condições familiares adversas, das quais são reféns:

*“Durante a minha infância tive que começar “a crescer à pressa”, isto porque desde muito cedo e por falta de tempo por parte dos meus pais, tive de começar a desenrascar-me sozinha, fazer a lida de casa e arrumar as minhas coisas, pois só à noite estava com toda a família em casa. Nesta altura entrei para a escola primária da minha terra, [...], que tinha a vantagem de ser pertinho da minha casa, sendo que aqui comecei a travar novos conhecimentos com os amigos que muitos ainda hoje o são. Chegava a casa e tinha de fazer os trabalhos de casa, sozinha, pois não tinha ninguém que me ajudasse, os meus irmãos por não estarem para aí virados e os meus pais por falta de tempo e de conhecimentos, sendo que tudo o que consegui foi às minhas custas.”(Cassilda 35 anos)*

A interrupção do percurso escolar é considerada uma opção individual, o que reforça a imagem de sujeitos ativos e suficientemente autónomos para decidir o rumo das suas vidas, projetando, por vezes, uma imagem heroica de si. A configuração deste discurso assume particular interesse dado o facto de no processo de responsabilização do indivíduo pelas consequências da sua (in)ação, a escola ter um papel preponderante na demonstração das capacidades individuais. O espaço escolar constitui, assim, uma instância decisiva da construção biográfica dos indivíduos (Vieira, 2010), dado ser esse um palco privilegiado para a demonstração do valor individual. A particularidade do percurso destes candidatos reside no facto de a sua construção biográfica se desenrolar fora da esfera escolar. Assim, o veredito escolar é ofuscado, e a sua importância relativizada, num processo de individuação em que a construção biográfica é feita, se não em contraponto, fora dos limites da escola. A forma como se referem às oportunidades tidas e a forma como se responsabilizam pelas opções tomadas contrasta claramente com o discurso narrativo da vitimização, descrito anteriormente:

*“Também nessa altura, passados treze anos, acontece o inesperado, a minha Mãe volta a juntar-se com o meu Pai, que fica a par dos meus últimos tempos de escola, e dá-me a escolher entre continuar a escola ou iniciar a minha vida profissional. Enquanto adolescente claro que optei pela decisão que me parecia mais tentadora, ganhar o meu próprio dinheiro, poder comprar as minhas coisas, assim deixei a escola e fui trabalhar com o meu Pai [...]”* (Francisco 28 anos)

As imagens de si retratadas nas autobiografias e que vinculam a ideia de indivíduos autônomos tendem a dar particular ênfase ao momento do abandono escolar e ao reforço de se ter tratado de uma opção do próprio. Realça-se, no discurso destes candidatos a pouca valorização da escola, considerada muitas das vezes como uma perda de tempo, um retardamento da entrada na vida ativa. O mercado de trabalho é apresentado como o grande apelo de juventude, incentivado pelas condições locais de acesso facilitado a ocupações profissionais pouco qualificadas, enquadradas, sobretudo, nas áreas da construção civil ou da restauração:

*“Eu tinha 16 anos, e a escola para mim já era muito aborrecida. Passado um mês, eu decidi mesmo já não ir. Falei com a minha mãe, disse-lhe que queria ir trabalhar, o meu pai disse-me logo que eu é que sabia, e assim foi, saí da escola. Logo no dia seguinte, comecei a trabalhar com o Sr. Gastão e com o irmão dele nas obras.”* (Raul 23 anos)

A existência, nestas narrativas, de economias de justificação diferenciadas em função do contexto social e histórico em que se frequentou a escola leva-nos a concluir que existem diferentes tipos de interpretação dos impactos da prova escola na determinação dos percursos de vida destes indivíduos. Os impactos na narrativa autobiográfica refletem-se na adoção de estratégias de argumentação e de “embelezamento de si” que se à distinguem à luz da geração a que pertencem e da especificidade do contexto em que é produzida a narrativa.

Assim, por um lado, apesar da singularidade de cada percurso de vida, a narrativa autobiográfica é padronizada geracionalmente em função da forma como se configurou a prova escolar e dos recursos de que se muniram para a enfrentar. Esta economia de justificações não advém propriamente de uma ponderação dos recursos objetivos e absolutos de que se dispôs para fazer face à prova escolar, surge, antes, de uma apreciação relativizada da capacidade de mobilização de recursos em função do contexto social e histórico do percurso escolar.

Por outro lado, as estratégias argumentativas variam em função da interpretação subjetiva que os candidatos fazem dos pressupostos do processo RVCC, variando entre a construção de uma imagem de si enquanto indivíduo merecedor de uma nova oportunidade e a imagem de indivíduo aprendiz autônomo e valorizado através das experiências de vida.

## **Bibliografia**

- Almeida, A.N. e Vieira, M.M. (2006). *A escola em Portugal*, Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- Almeida, M., et al (2008). *Metodologia de acolhimento, diagnóstico e encaminhamento de adultos - Centros Novas Oportunidades*, Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- Alves, M. (2008). *Aprendizagem ao Longo da Vida: entre a novidade e a reprodução de velhas desigualdades*. Comunicação apresentada no IV Congresso Português de Sociologia – Mundos Sociais: saberes e práticas.
- Alves, N.; Canário R. (2004). Escola e exclusão social: das promessas às incertezas, *Análise Social*, vol. 38, n.º 169, 981-1010.
- Benavente, A. (1988). Da construção do sucesso escolar. Equacionar a questão e debater estratégias, *Seara Nova*, n.º 18, 23-27.
- Boltanski, L.; Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris: Éditions Gallimard.
- Boltanski, L. Chiapello, E. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akai.

- Dubet, F. (2001). As desigualdades multiplicadas, *Revista Brasileira de Educação*, n.º 17, 5-19.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución – profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*, Barcelona: Editorial Gedisa.
- Erner, G. (2006). *La société des victimes*, Paris: La decouverte.
- Kovács, I. (2006). Novas formas de organização do trabalho e autonomia no trabalho, *Sociologia, problemas e práticas*, n.º52, 41-65.
- Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve : l'individu dans la France contemporaine*, Paris: Armand Collin.
- Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e Ministério da Educação, (s/d). *Novas oportunidades – iniciativa no âmbito do Plano Nacional de Emprego e do Plano Tecnológico*. Lisboa.
- Peralta, E. (2007). Abordagens teóricas ao estudo da memória social: uma resenha crítica, *Arquivos da Memória*, n.º 2, 4-23.
- Sebastião, J. (2009). *Democratização do Ensino, Desigualdades Sociais e Trajectórias Escolares*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vieira, M.M. (2010) Incerteza e individuação: escolarização como processo de construção biográfica, *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, Vol. XX, 265-280.
- Thornborrow, J.; Coates, J. (2005). *The Sociolinguistics of Narrative*. Amsterdam: John Benjamins.

---

<sup>i</sup> Motivações ligadas “a um reforço por parte de figuras significativas (entidade empregadora, família, amigos, ...) do meio em que o adulto se insere; o adulto, através do seu comportamento, procura obter benefícios ou recompensas, normalmente procurando benefícios a curto ou médio prazo (aumento de salário, ser promovido na carreira, elogios)” (Almeida *et. al.*, 2008, p. 30) .

<sup>ii</sup> Os níveis de certificação do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências denominam-se de B1, B2, B3, tomando por referência a correspondência com os ciclos do ensino Básico Escolar, e Nível Secundário.

<sup>iii</sup> Em cinco casos não foi possível apurar a existência de reprovação ao longo do percurso escolar devido à inexistência de referências na autobiografia do candidato.

<sup>iv</sup> Para os níveis de certificação até ao nível B3 a idade mínima estabelecida de ingresso são os 18 anos. Nos processos de nível secundário a idade mínima situa-se nos 23 anos, no entanto, é admitido o acesso a candidatos maiores de 18 anos desde que tenham pelo menos três anos de experiência profissional.