

Références bibliographiques

- CHERQUI HOUOT, I. (2001). *Validation des acquis de l'expérience et université: quel avenir?* Paris: L'Harmattan.
- COMMISSION EUROPÉENNE (2002). *Un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie*. Luxembourg: Office des publications de la Communauté Européenne.
- CROZIER, M. & FRIEDBERG, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Seuil.
- FEUTRIE, M. (2003). La mise en œuvre de la VAE: vers un débat de société?, *Actualité de la formation permanente*, 182, 24-32.
- FIGARI, G. (1994). *Evaluer, quel référentiel?* Bruxelles: De Boeck.
- FRIEDBERG, E. (1993). *Le Pouvoir et la règle*. Paris: Seuil.
- LEPLÂTRE, F. (2003). La validation des acquis a un an, *Actualité de la formation permanente*, n° 182, janvier février.
- MULLER, P. (1990). *Les politiques publiques*. Paris: Puf.
- MULLER, P. (1995). Les politiques publiques comme construction d'un rapport au monde. Dans A. Faure, G. Pollet & Ph. Warin (eds), *La notion de référentiel dans les politiques publiques* (pp. 153-178). Paris: L'Harmattan.
- RECTORAT DE CAEN (2002). *Aide au développement des dispositifs académiques de validation*. Caen: Dossier de candidature, appel à projet FSE, Rectorat de Caen.
- TROGER, V. (2003). La formation professionnelle des jeunes en question, *Sciences humaines*, 140, 16-20.
- PERY, N. (1998). *La formation professionnelle: diagnostic, défis et enjeux, livre blanc*. Paris: La documentation française.

O BALANÇO DE COMPETÊNCIAS EM TRÊS PROJECTOS DE INICIATIVA COMUNITÁRIA

Patrícia Araújo; Cláudia Silva; Luís Imaginário;
Joaquim Coimbra & José M. Castro
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
Universidade do Porto

Resumo

Na sequência de outras comunicações científicas onde se tematizaram as suas fases intermédias, apresenta-se agora o conjunto da investigação a que o Balanço de Competências (BC), no âmbito da Iniciativa Comunitária EQUAL, deu lugar.

O processo de BC no âmbito da Iniciativa Comunitária EQUAL ganha contornos diferenciados do BC "clássico". Serve este estudo, então, para explorar as lógicas de envolvimento dos participantes neste processo. Assim, iremos (a) diferenciar três projectos distintos a decorrer na Área Metropolitana do Porto, (b) comentar o envolvimento dos participantes nos processos de BC e (c) analisar quais as variações de tal envolvimento tendo em conta variáveis como a idade, as habilitações escolares e os projectos. Para isto, recorreremos a análise de conteúdo do registo do discurso dos participantes, das avaliações realizadas pelos próprios sujeitos e dos registos das profissionais acerca das sessões de BC. Os participantes são, ao todo, 91, com idades compreendidas entre os 15 e os 50 anos (média=25,3); Destes, 56 são do sexo feminino e 35 do sexo masculino; as habilitações variam desde 4 até 17 anos de escolaridade (licenciatura), perfazendo uma média de 8 anos. Foram identificadas três lógicas de envolvimento: (a) não-colaborante; (b) colaborante-executante (activa ou passiva); (c) colaborante-evolutiva. No final, reflectir-se-á sobre os motivos que poderão ter conduzido à adopção destes três tipos de lógicas de envolvimento, quais as suas implicações na intervenção de BC e, até, na prática de BC em Portugal, em projectos comunitários e em outras actividades.

Palavras-chave: Desenvolvimento vocacional / Balanço de Competências / Lógica de Envolvimento.

Introdução

As nossas práticas de BC no terreno levaram-nos a reflectir sobre elas de uma forma estruturada e que pudesse contribuir, no futuro, para as práticas de outros profissionais.

O Balanço de Competências (do francês, *Bilan de Compétences*) é, na sua essência, um exercício de profunda auto-reflexão apoiada, um processo dependente da livre vontade do sujeito (Imaginário, 2000), orientado principalmente para adultos, confidencial, com o recurso a procedimentos fiáveis e executados por profissionais qualificados. Os grandes objectivos desta metodologia são o apoio aos participantes na procura e exploração de informação (como saberes, competências, atitudes, valores, etc.) sobre si próprios, a promoção da formulação de projectos pessoais e profissionais e a reflexão sobre as aprendizagens realizadas ao longo da vida. Deste processo, nasce um documento síntese que poderá servir de base, futuramente, para uma certificação de competências, nomeadamente nos centros acreditados para o efeito (CRVCC – Centros de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências, criados em Portugal em meados dos anos 90).

Apesar de existirem alguns pontos comuns, as adaptações deste dispositivo para Portugal têm sido de uma grande variabilidade. No contexto da Iniciativa Comunitária Equal, o BC foi importado com algum cuidado (tendo sido publicado um manual com orientações metodológicas para o efeito), mas algo modificado.

Esta Iniciativa Comunitária define BC como “um exercício dinâmico que possibilita o autoconhecimento [sic] em matéria de capacidades e potencialidades, quer pessoais quer profissionais, quer individuais quer colectivas” (Estêvão, s/d: 6). Neste contexto, é realizado, por todos, de forma obrigatória; ocorre em 3 fases distintas (inicial, intermédia e final), em grupo e para qualquer público que esteja integrado no projecto (Estêvão, *Ibidem*). Inclusive, é muitas vezes confundido pelos “clientes” de BC com uma espécie de processo de avaliação aos projectos que frequentam.

De forma a melhor caracterizar os processos de BC nestes projectos, achamos importante utilizar um construto que nos permitisse reflectir acerca da exploração e do investimento de cada um dos participantes, já que os processos psicológicos associados a tal investimento são fundamentais e contribuem para a plena compreensão do desenvolvimento vocacional (Coimbra & Campos, 1991). Assim, e tendo sempre como pano de fundo a concepção anterior, o conceito que nos parece mais adequado é o de “lógicas de envolvimento” (no entanto, no futuro, outra terminologia poderá surgir como mais adequada). Entendemos, então, por envolvimento (do latim *involvere*) o acto de comprometer-se e de tomar parte em algo; e lógica de envolvimento, como um pro-

cesso que poderá implicar diferentes níveis de disponibilidade, motivação, procura, questionamento e experientiação, e que faz com que o sujeito colabore, recorde, reflecta e reformule os seus projectos de vida.

Tabela 1. Caracterização dos projectos *Pêndulo*, *Trampolim* e *IRVA*

	Pêndulo	Trampolim	IRVA
Área de Intervenção	• Conciliação da vida familiar e profissional.	• Percursos integrados de orientação-formação-inserção.	• Percursos integrados de orientação-formação-inserção.
Públicos-Alvo/ Destinatários	• Desempregados com mais do 12.º ano, inscritos nos Centros de Emprego que se encontrem com dificuldades em compatibilizar o trabalho com responsabilidades familiares.	• Jovens entre os 15 e os 21 anos, residentes em zonas urbanas desfavorecidas, que abandonaram a escola, sem conclusão da escolaridade mínima obrigatória e que não detêm competências mínimas de empregabilidade.	• Desempregados; • População com trabalho precário; • Ex-reclusos/as (jovens, homens e mulheres); • Minorias étnicas; • Deficientes; • Pessoas com baixos níveis de instrução.
Plano de Realização	• Formação em sala com a denominação “Teletrabalho Autónomo” (com o total de 500 horas) e formação em telecentro (com o total de 2 meses).	• Formação em sala (com o total de 8 meses); • Formação em contexto real de trabalho (com o total de 4 meses).	• Formação em sala (com o total de 2 meses) e formação em contexto real de trabalho (com o total de 6 meses).
Financiamento	• Formação subsidiada; • BC não subsidiado.	• Formação subsidiada; • BC não subsidiado.	• Formação subsidiada; • BC subsidiado.

De forma a caracterizar mais profundamente e explicitar os projectos que fazem parte deste estudo (todos eles financiados pela Iniciativa Comunitária Equal), optamos pela presente representação gráfica.

Em suma, o que podemos observar é o facto de o projecto *Pêndulo* ter como área de intervenção a conciliação da vida familiar e profissional, enquanto que os outros dois projectos têm como prioridade a integração profissional dos participantes; os públicos-alvo são todos desempregados, sendo que o projecto *Pêndulo* exige uma maior escolaridade (12º ano no mínimo), enquanto que nos outros, grande parte dos participantes não têm nove anos de escolaridade, existindo além disso situações pontuais de minorias étnicas e de pessoas portadoras de deficiência no projecto *IRVA*. Quanto ao plano de realização, os projectos *Pêndulo* e *IRVA* têm uma componente de formação em sala seguida de uma formação prática em contexto de trabalho; o projecto *Trampolim*, por seu turno, opera estes dois tipos de intervenção, em grupos de participantes diferentes. Quanto ao detalhe do financiamento, os projectos *Pêndulo* e *Trampolim* têm financiamento para a formação total excepto para os dias em que se realizam BC, o que não acontece no projecto *IRVA*, que subsidiou os

participantes em todos os momentos do projecto. A existência ou não de financiamento parece-nos um aspecto importante para mais tarde compararmos o grau de motivação de cada um dos grupos.

Método

O objectivo deste estudo é, fundamentalmente, comparar os três programas acima descritos, utilizando para isso o construto “lógicas de envolvimento”, presente nestes processos de BC (iniciais) no âmbito da Iniciativa Comunitária Equal.

Para tal, recorreremos à seguinte metodologia: a partir da experiência no terreno, definimos critérios de uma possível tipologia de envolvimento; posteriormente, recorreremos a diversas análises de conteúdo, que nos conduziram à construção da tipologia final de lógicas de envolvimento. Foram levadas a cabo análises de conteúdo (a) do registo do discurso dos participantes; (b) das avaliações escritas feitas pelos mesmos (documento síntese final) e (c) dos registos das profissionais acerca das sessões de BC. De forma a controlar a fidelidade deste estudo, recorreremos à fidelidade inter-investigador, através da concordância do número absoluto das interpretações do material escrito.

Os instrumentos utilizados para o processo de BC foram versões adaptadas (aos grupos e aos projectos) dos documentos desenvolvidos pela ex-ANEFA (actual Direcção-Geral de Formação Vocacional) e pela ANOP (Associação Nacional de Oficinas de Projecto). Para a análise de conteúdo deste estudo, foram usadas as opiniões acerca do BC constantes no já referido documento síntese final, que surgiam em formato de questão aberta. Para caracterizar os participantes de forma mais sistematizada e explícita, apresentamos abaixo algumas tabelas.

Tabela 2. Caracterização dos participantes no projecto *Pêndulo* –
– *Teletrabalho Autónomo* (2 grupos de BC)

Número (N)	Idade	Habilitações escolares	Género	
			Masculino	Feminino
20	Mínimo: 23 Máximo: 50 Média: 34,95	Mínimo: 12 anos Máximo: Licenciatura Média: 13,55 anos	1 5%	19 95%

Através da consulta da Tabela 2 podemos verificar que, dos vinte participantes, apenas um é do sexo masculino e que a média de idades é de, aproximadamente, 35 anos. Quanto à qualificação, todos os participantes do projecto

Pêndulo possuem no mínimo 12 anos de escolaridade (valor coincidente com a moda) e no máximo uma licenciatura, o que perfaz uma média total de 14 anos de escolaridade (aproximadamente).

Tabela 3. Caracterização dos participantes no projecto IRVA
– *Inserção Real na Vida Activa* (2 grupos de BC)

Número (N)	Idade	Habilitações escolares	Género	
			Masculino	Feminino
22	Mínimo: 20 Máximo: 49 Média: 32,28	Mínimo: 4 anos Máximo: Bacharelato Média: 7,23 anos	6 27,27%	16 72,73%

Na Tabela 3 temos a caracterização do grupo do projecto IRVA, que apresenta uma média de idades na faixa dos 30 anos, como ao grupo anterior (aproximadamente 32), e, quanto ao género, possui uma distribuição já mais equilibrada, com 6 elementos do sexo masculino, num total de 22 participantes. A qualificação escolar é em média de 7 anos, sendo que a maior fasquia de participantes tem o 4º ano ou o 6º ano (moda) e existe apenas um único caso de um participante possuidor de um bacharelato.

Tabela 4. Caracterização dos participantes no projecto *Trampolim*
– *Itinerários Individualizados de Reinserção* (4 grupos de BC)

Número (N)	Idade	Habilitações escolares	Género	
			Masculino	Feminino
22	Mínimo: 20 Máximo: 49 Média: 32,28	Mínimo: 4 anos Máximo: Bacharelato Média: 7,23 anos	6 27,27%	16 72,73%

Por último, na Tabela 4, encontra-se a caracterização dos grupos do projecto *Trampolim*, o maior dos 3, com 49 participantes. A média de idades é muito mais baixa que os anteriores (17 anos de idade), o que também se verifica na qualificação escolar, cuja média é de aproximadamente 6 anos de escolaridade, sendo no entanto a moda de 5 anos.

Resultados

Após termos realizado as várias análises de conteúdo já referenciadas anteriormente, aquando da exposição da metodologia utilizada, pudemos cons-

truir a tipologia final com três lógicas de envolvimento diferenciadas, que pasamos a descrever, em pormenor, na tabela abaixo.

Tabela 5. As lógicas de envolvimento observadas

	Denominação		Descrição
Lógica I	Não-colaborante		O participante simplesmente se nega a participar ou sequer a perceber o que é e para que serve o processo de BC.
Lógica II	Colaborante-executante	Passiva	O participante colabora numa lógica puramente de preenchimento, com empenho (e motivação), mas com o objectivo principal de "mostrar trabalho".
		Activa	O participante colabora numa lógica de preenchimento, mas percebe que terá alguma utilidade no futuro, apesar de não compreender muito bem qual!
Lógica III	Colaborante-evolutiva		O participante colabora, participa activamente e compreende que o exercício é introspectivo e contribui para a sua evolução.

São apresentados no quadro abaixo, (Tabela 6), alguns excertos dos discursos dos participantes que nos conduziram a estas conclusões.

Tabela 6. Excertos dos comentários dos participantes dos vários grupos

	Denominação		Extractos de discursos
Lógica I	Não-colaborante		"[O BC foi] <i>Uma seca; não percebo nada disto</i> " (Projecto Trampolim); "[O BC] <i>Foi fixe, mas estou farto desta cena</i> " (Projecto Trampolim).
Lógica II	Colaborante-executante	Passiva	"[O BC serviu] <i>para ter uma perspectiva do curso que quero seguir e o que é necessário para o cumprir</i> " (Projecto Trampolim). " <i>Façam avaliações iguais a estas; boa sorte</i> " (Projecto IRVA).
		Activa	" <i>Esta actividade foi gratificante, na medida em que serviu para explorar as minhas capacidades que se encontravam um pouco 'adormecidas', devido à minha situação profissional actual</i> " (Projecto Pêndulo).
Lógica III	Colaborante-evolutiva		" <i>A actividade de balanço de competências foi um momento de reflexão, de questionamento e análise, do que foi, como é e como será, no futuro, a nossa vida pessoal e profissional</i> " (Projecto Pêndulo).

Face a estas constatações, fomos então analisar qual era a lógica predominante consoante os grupos de trabalho, não descurando a emergência de alguns casos excepcionais. Após uma análise mais exploratória de cada grupo, resolvemos diferenciá-los segundo o programa em que se inserem, a média de idades, as habilitações e o género.

Tabela 7. Diferenciação das lógicas de envolvimento consoante programas, idades, habilitações escolares e género

Programa	Grupo	Média Idade	Média Habilitações (nº de anos)	Género (H/M)		Lógicas de envolvimento predominantes
				H	M	
Pêndulo	Grupo 1	32,8	13,8	1 H	9 M	III
Pêndulo	Grupo 2	37,1	13,3	0 H	10 M	III
IRVA	Grupo 1	30,16	6,16	3 H	9 M	II/activa e III
IRVA	Grupo 2	34,4	8,3	3 H	7 M	I e II/passiva
Trampolim	Grupo 1 Formação sala	16,71	4,92	10 H	4 M	I (excepções para II/passiva)
Trampolim	Grupo 2 Formação sala	17	5,23	8 H	5 M	I e II/passiva (excepções para II/activa)
Trampolim	Grupo 3 Formação cont. real de trabalho	17,38	6,62	8 H	8 M	II/passiva (excepções para II/activa)
Trampolim	Grupo 4 Formação cont. real de trabalho	17,17	6,33	2 H	4 M	II/activa

Após análise dos documentos foi possível, então, fazer uma contagem das afirmações dos sujeitos nos documentos-síntese finais de BC, aquando da avaliação da percepção da vivência de todo o processo de BC (ver Tabela 8, apresentada na página seguinte).

Discussão

São muito diversificadas as discussões que poderíamos aqui realizar. No entanto, tentaremos, primeiramente, fazer um breve resumo das conclusões deste estudo e partiremos, de seguida, para uma fase de reflexões e sugestões para futuras práticas, porventura de maior importância, visto não termos encontrado uma grande variedade de bibliografia sobre a prática do BC em projectos deste género. Tentaremos então aprofundar o porquê do surgimento

de 3 lógicas distintas e relacioná-las com as outras variáveis de forma exploratória.

Tabela 8. Estatística Descritiva – Contagem das afirmações correspondentes a cada um dos 3 tipos de lógicas de envolvimento

Programa	I Lógica Não Colaborante	II Lógica Colaborante- Executante		III Lógica Colaborante- Evolutiva
		Passiva	Activa	
Grupo I – Pêndulo			3 participantes 30 %	7 participantes 70 %
Grupo II – Pêndulo			5 participantes 50 %	5 participantes 50 %
Grupo I – IRVA			7 participantes 59 %	5 participantes 41 %
Grupo 2 – IRVA	3 participantes 30 %	7 participantes 70 %		
Grupo 1 – Formação sala – Trampolim	9 participantes 64 %	5 participantes 36 %		
Grupo 2 – Formação sala – Trampolim		7 participantes 70 %	3 participantes 30 %	
Grupo 3 – Formação cont. real de trabalho - Trampolim		5 participantes 31 %	11 participantes 69 %	
Grupo 4 – Formação cont. real de trabalho - Trampolim			6 participantes 100 %	

Em primeiro lugar, julgamos que as grandes diferenças entre os dois tipos de BC – o clássico e o adoptado pela Iniciativa Comunitária EQUAÇL – relatadas na introdução, poderão provavelmente explicar as lógicas encontradas.

Em segundo lugar, estas diferentes lógicas poderão ter surgido devido às diferenças entre as características dos 3 programas (ver introdução).

Em terceiro lugar, é importante ter em conta as idades dos participantes. O BC (na sua concepção inicial francesa) foi concebido para adultos activos empregados e não para adolescentes à procura do primeiro emprego. Assim, o Programa em que a média de idades é mais baixa (Trampolim: 17,06) é também o único onde não surgem lógicas de envolvimento colaborantes-evolutivas - III e onde surgem a maioria das lógicas não-colaborantes - I. Curiosamente, as lógicas não-colaborantes - I surgem em grupos que entram em projectos com formação em sala, enquanto que nos grupos que iriam experienciar formação em contexto real de trabalho tais lógicas não surgem. Nos 3 grupos

onde a média de idades é elevada (Grupo 1 e 2 do Pêndulo e Grupo 1 do IRVA), a lógica colaborante-evolutiva - III surge com predominância. No Grupo 1 do projecto IRVA também surge a lógica colaborante-executante activa – II, o que poderá ser explicado pelo facto de possuírem menores habilitações do que os outros 3 grupos referidos anteriormente.

Em quarto lugar, devemos referir-nos à questão das habilitações escolares dos participantes. A lógica mais complexa a nível cognitivo, já que implica uma maior reflexão – colaborante-evolutiva - III – é adoptada pelos participantes com 12 anos de escolaridade ou mais. A lógica não-colaborante - I surge apenas nos grupos em que as habilitações escolares são mais baixas (valores 4,92 e 5,23, ou seja, com cerca de 4 ou 5 anos de escolaridade).

Em quinto lugar, o facto de todos os participantes se encontrarem desempregados poderá, como sabemos, influir no seu bem-estar económico, social e psicológico, e o grau de motivação e empenho neste processo poderá não ter sido o ideal, tal como o estatuto sócio-económico dos participantes. Apesar de não ter sido uma das variáveis analisadas, é possível constatar que nos programas dirigidos a públicos desfavorecidos (muitos a receberem outros tipos de apoios, como Subsídio de Desemprego, Rendimento Social de Inserção, etc.), apenas num grupo surge a lógica colaborante-evolutiva - III.

A variável género, em sexto lugar, poderá igualmente ter influenciado o aparecimento de lógicas de envolvimento diferenciadas: constatamos que em apenas um programa o número de participantes do sexo masculino é mais elevado (57,14%), enquanto que em todos os outros o número de mulheres é bastante superior (95% no Pêndulo e 72,73% no IRVA). Neste projecto, as lógicas de envolvimento identificadas são mais as não colaborantes - I ou colaborantes-executantes passivas - II, do que as colaborantes-evolutivas - III.

Em sétimo lugar, devemos também reflectir acerca de características dos participantes que podem ter tido a sua quota-parte de influência na variedade de lógicas de envolvimento nestes processos de BC. Por exemplo, ser algo resistente a este tipo de actividades ou ter atitudes de desânimo aprendido e/ou pessimistas.

Existiram outros problemas externos ao processo (outras variáveis) que poderão influir na forma como cada ser humano investe em determinado processo.

Reflexões para o futuro

Face a esta experiência extremamente rica, muito há que reflectir e, por certo, nem todas as reflexões relevantes caberão neste artigo. Todavia, três itens devem ser aqui referidos para que outros possam também deter-se (e quem sabe intervir) sobre eles.

1 - Pensamos que adaptações do BC para programas comunitários são muito enriquecedoras e promovem o desenvolvimento do indivíduo. Porém, não deveriam ser obrigatórias – ao sê-lo, incorrem em riscos de reverter as máximas do próprio BC: não se pode/deve obrigar ninguém a reflectir contra a sua vontade. Além disso, o facto de as horas de BC serem financiadas pode desaguar numa lógica de participação meramente assistencial, causando grande perturbação no grupo. Daí, também, que o BC deveria ser maioritariamente individual – não o sendo, corre-se mais uma vez riscos de a confidencialidade e intimidade serem muitas invadidas quando em grupo.

2 - Numa perspectiva mais amplificada, somos impelidas a reflectir sobre as outras inúmeras possibilidades de intervenção do BC ainda não previstas em Portugal, mas amplamente experienciadas noutros países (como é o caso da França), e de outras utilizações que julgamos ser adequadas para o futuro. Por exemplo, no âmbito da certificação escolar, para obtenção do 12.º ano de escolaridade, e no âmbito da certificação profissional, no reconhecimento, validação e certificação de competências profissionais adquiridas ao longo da vida e através da experiência. No futuro, o reconhecimento (importa não o confundir com a validação e a certificação) de competências profissionais ao nível de ensino superior e pós-graduado passaria não só por um processo de BC mas também do Portefólio de Competências, poderoso instrumento de gestão de carreira utilizado há muito em instituições de ensino superior.

3 - Por último, é urgente legalizar o perfil de profissional de BC, em particular, e/ou o perfil do profissional de RVC. Já decorrem formações neste sentido, mas não existe qualquer definição operacional sobre as competências deste profissional. A potencial diversidade das suas intervenções leva a que pensemos que a sua formação de base deverá estar intimamente ligada às ciências sociais e humanas (nomeadamente Psicologia, Educação, Sociologia); Por outro lado, deverá ser conhecedor das estratégias, metodologias e instrumentos utilizados no BC e, ao mesmo tempo, ser crítico e criativo face a eles, já que se apresentam como um complicado trabalho de “patchwork” de diversas áreas, e.g., orientação vocacional, educabilidade cognitiva, intervenção em grupos, etc. – tudo isto para garantir o mínimo sucesso da intervenção. Enfim, a questão ética e deontológica não é de todo trabalhada e apenas um autor (Schembri, cit. in Castro, 1995) reflectiu sobre as 5 tentações do Profissional de BC (Ingenuidade, “Ser todo Poderoso”, Depressão, Rejeição e a Tentação Psicoterapêutica).

Como já o dissemos anteriormente, muitas outras reflexões poderiam ter sido realizadas perante as experiências vivenciadas. No futuro, tentaremos utilizar estes construtos, que agora formulamos, em outros programas. Esperamos que este artigo sirva não só, de auxiliar como também de impulso e propulsor para reflexões futuras de outros profissionais que trabalham nesta área de intervenção.

Referências bibliográficas

- AA.VV. (1994). *Dicionário de Latim-Português*. Porto: Porto Editora.
- AA.VV. (2003). *Diciopédia*. Porto: Porto Editora Multimédia.
- ANOP. (2000). *O Balanço de Competências nas Oficinas de Projecto - Reflexões sobre um Percursos*. Lisboa: ANOP/Anefa.
- ARAÚJO, P. (2003). *Ensaio sobre o Portefólio*. Investigação realizada no âmbito da cadeira de Psicologia da Formação Profissional e Educação de Adultos, Licenciatura em Psicologia da F.P.C.E da Universidade do Porto.
- ARAÚJO, P., CASTRO, J., COIMBRA, J., IMAGINÁRIO, L. & SILVA, C. (2004). Lógicas de envolvimento em processos de balanço de competências. In M. C. Taveira, H. Coelho, H. Oliveira & J. Leonardo (ed.) *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida: fundamentos, princípios e orientações* (pp. 359-370). Coimbra: Almedina.
- CAMPOS, B. P. & COIMBRA, J. L. (1991). Consulta psicológica e exploração do investimento vocacional, *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 11 19.
- CASTRO, J. (1995). Alternativas de formação para jovens adultos, *Cadernos de Formação “Um dia um Tema”*. Disponível em <http://www.deb.minedu.pt>, acedido em Agosto de 2004.
- COIMBRA, J., PARADA, F. & IMAGINÁRIO, L. (2001). *Formação ao longo da vida e gestão da carreira*. Lisboa: Ministério do Trabalho e Solidariedade, D. G. do Emprego e Formação Profissional, estudo.
- DIRECÇÃO-GERAL DE FORMAÇÃO VOCACIONAL. (s/d). *Portaria n.º 1082- A/2001 de 05 de Setembro - Criação de uma Rede Nacional de CRVCC'S*. Disponível em <http://www.dgfv.min-edu.pt/>, acedido em Outubro de 2004.
- DIRECÇÃO-GERAL DE FORMAÇÃO VOCACIONAL. (2004). *Reconhecimento e Validação de Competências: Instrumentos de Mediação*. Lisboa: DGFV/Ministério da Educação, Documentação da Agência Nacional para a Educação de Adultos (Actual DGFV).
- ESTÊVÃO, M. (2002). *Balanço de competências*. Lisboa: Gabinete de Gestão EQUAL, Coll. Saber Fazer, nº 1.
- FUNDO SOCIAL EUROPEU (2004). *Informações sobre os projectos Trampolim, Pêndulo e IRVA*. Sistema integrado de informação do Fundo Social Europeu.. Disponível em <http://siifse.idfse.pt>, acedido em Abril de 2004
- IMAGINÁRIO, L. (1998). *Ensaio de balanço de competências em Portugal*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade / Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional / Comissão Interministerial para o Emprego.
- IMAGINÁRIO, L. (2000). *Balanço de competências: discursos e práticas*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade / Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional / Comissão Interministerial para o Emprego.
- SCEMBRI, R. (1992). Les cinq demons du conseiller professionnel, *Education Permanente*, 109/110, 104-106.