

## EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO E DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL: CONTRIBUTOS PARA UMA METODOLOGIA DE *JOB SHADOWING*

Cândida Jardim\*, Inês Nascimento\*\*

### RESUMO

A orientação vocacional enquanto abordagem multiparticipada e longitudinal ao percurso escolar capaz de facilitar um conjunto de condições em que os jovens são postos em relação com o mundo e onde vivenciam experiências e realizam aprendizagens passíveis de influenciar o seu desenvolvimento pessoal tem vindo a ser defendida ao longo dos últimos anos. Neste contexto, o *job shadowing* constitui uma poderosa modalidade de exploração vocacional direta, que permite apoiar a diferenciação da identidade vocacional através da transformação da relação dos jovens com o mundo ao promover a exploração dos investimentos atuais e passados e ao proporcionar experiências diretas de aprendizagem e de atribuição de significado às mesmas no sentido de uma tomada de consciência progressivamente mais alargada dos interesses vocacionais. Neste trabalho, propõe-se conjugar os pressupostos do Modelo da Exploração Reconstitutiva do Investimento Vocacional e do Modelo da Aprendizagem Experiencial num dispositivo estratégico que se organiza em torno do ciclo de quatro processos de aprendizagem de Kolb (experiência concreta, observação reflexiva, concetualização abstrata e experimentação ativa), procurando-se através dos mesmos promover no jovem o conhecimento interativo de si próprio no/e do mundo e, conseqüentemente, a transformação dos seus investimentos (atuais e/ou passados), adequando-os quer à realidade, quer às suas necessidades e desejos pessoais.

**Palavras-chave:** Orientação vocacional. Exploração direta. *Job shadowing*. Aprendizagem experiencial.

\* Licenciada em Psicologia Clínica pela Universidade da Madeira, pós-graduada em Psicologia da Educação pela mesma universidade, mestra em Intervenção Psicológica, Educação e Desenvolvimento Humano pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Psicóloga Educacional no Serviço de Psicologia Educacional das Ilhas Shetland, Reino Unido. ORCID: 0000-0002-6965-2424. Correio eletrónico: candidajardim@gmail.com

\*\* Professora Auxiliar do Departamento de Psicologia da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Doutoramento em Psicologia pela Universidade do Porto. Membro do Centro de Psicologia da Universidade do Porto. ORCID: 0000-0003-2063-1697. Correio eletrónico: ines@fpce.up.pt

EDUCATION FOR WORK AND VOCATIONAL DEVELOPMENT:  
CONTRIBUTIONS TO A JOB SHADOWING METHODOLOGY

**ABSTRACT**

*Vocational guidance as an approach with several participants and alongside with the school curriculum capable of endorsing a set of conditions in which young people are placed in relationship with the world and where they can be exposed to experiences and carry out learning that can influence their personal development has been advocated throughout recent years. In this framework, job shadowing emerges as a powerful tool for direct vocational exploration supporting the differentiation of the young vocational identity by transforming their relationship with the world, while reflecting about both past and present commitments. It also provides direct experiences of learning and the opportunity to give them meaning while aiming a broader awareness of their vocational interests. In this paper, we intend to combine the assumptions of the Reconstructive Exploration of Vocational Commitment Model, and the Experiential Learning Model in a strategic device that is organized around Kolb's cycle of four learning processes (concrete experience, reflexive observation, abstract conceptualization and active experimentation) by seeking to promote in young people the interactive knowledge of themselves in/and of the world and, consequently, the transformation of their commitments (current and / or past) adjusting them both to reality and to their personal needs and desires.*

**Keywords:** Vocational guidance. Direct exploration. Job shadowing. Experiential learning.

EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO Y DESARROLLO VOCACIONAL:  
CONTRIBUTOS PARA UNA METODOLOGIA DE JOB SHADOWING

**RESUMEN**

*La orientación vocacional como un trabajo de equipo y longitudinal al programa de estudios capaz de facilitar un conjunto de condiciones en que los jóvenes se ponen en relación con el mundo y donde experimentan experiencias y realizan aprendizajes que influyen en su desarrollo personal, tiene sido defendido a lo largo de los últimos años. En este contexto, el job shadowing constituye una poderosa modalidad de exploración vocacional directa, que permite apoyar la diferenciación de la identidad vocacional a través de la transformación de la relación de los jóvenes con el mundo al promover la exploración de sus inversiones actuales y pasadas y al proporcionar experiencias directas de aprendizaje y de atribución de significado a las mismas en el sentido de una toma de consciencia progresivamente más amplia de los intereses vocacionales. En este trabajo, se propone conjugar los presupuestos del Modelo de la Exploración Reconstructiva de la Inversión Vocacional y del Modelo del Aprendizaje Experiencial en un dispositivo estratégico que se organiza en torno al ciclo de cuatro procesos de aprendizaje de Kolb (experiencia concreta, observación reflexiva,*

*conceptualización abstracta y experiencia activa) buscando a través de los mismos promover en el joven el conocimiento de sí mismo y del mundo y consecuentemente la transformación de sus inversiones (actuales y / o pasados) adecuándolos tanto a la realidad como a sus necesidades y deseos personales.*

**Palabras clave:** *Orientación vocacional; Exploración directa. Job shadowing. Aprendizaje experiencial.*

## 1 INTRODUÇÃO

O exercício de uma atividade profissional é uma das práticas de maior importância na vida de um indivíduo adulto, mas é na adolescência e no seio das escolas que o processo de escolha vocacional ganha forma e consolida-se.

Neste contexto de escolhas, os desafios impostos, tanto à orientação vocacional, como à educação em geral, passam pela transformação e desenvolvimento das características do jovem, devendo a primeira ser encarada como “[...] uma intervenção transversal e paralela à educação do aluno [...]” (COIMBRA, 1995, p. 26), no que se constitui uma responsabilidade partilhada pelos diferentes agentes da comunidade educativa (KONIGSTED; TAVEIRA, 2010; PARADA; CASTRO; COIMBRA, 1998).

Nesta perspetiva multiparticipada e longitudinal ao percurso escolar, atribui-se importância aos diferentes agentes educativos em que se incluem pais, professores e especialistas em orientação escolar, tendo estes últimos um papel fundamental no acompanhamento dos jovens, dinamizando diversas modalidades de intervenção individual e/ou em grupo, desde a consulta psicológica individual aos programas de orientação (GAMBOA; PAIXÃO; JESUS, 2011); a aposta deve passar pela integração do desenvolvimento vocacional no processo global do desenvolvimento psicológico dos indivíduos (CAMPOS, 1988), cabendo à escola o papel de facilitar um conjunto de condições a que os jovens são postos em relação com o mundo e em cujo contexto vivenciam experiências e realizam aprendizagens suscetíveis de influenciar o seu desenvolvimento pessoal (COIMBRA, 1995).

Para tal, torna-se necessário desafiar o recurso exaustivo aos modelos clássicos de orientação vocacional e permitir aos jovens o desenvolvimento das suas próprias perspetivas acerca do mundo laboral bem como das suas preferências profissionais.

O presente texto incidirá justamente nestas novas oportunidades de exploração do mundo vocacional, fazendo uma incursão pela história da orientação de carreira em Portugal e focando de um modo particular a técnica de *job shadowing*, suportada pela Teoria da Aprendizagem Experiencial (KOLB, 1984) e pelo Modelo da Exploração Reconstitutiva do Investimento Vocacional (CAMPOS; COIMBRA, 1991), como ferramenta suscetível de produzir um impacto mais significativo na complexificação das teorias pessoais sobre a relação Eu-profissão(ões) e na diferenciação da identidade vocacional<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Este artigo encontra-se no seguimento de trabalhos anteriores das autoras acerca desta temática (JARDIM, 2017; JARDIM; NASCIMENTO, 2018).

## 2 A ORIENTAÇÃO VOCACIONAL EM PORTUGAL

A orientação de carreira nas escolas portuguesas é uma realidade relativamente recente. A sua história, paralela à da intervenção dos psicólogos em meio escolar, remonta à década de 1980 com a entrada destes no sistema educativo português como resposta à necessidade de incluir crianças com necessidades educativas especiais, de criar programas de treino vocacional nas escolas secundárias e de promover o sucesso escolar em alunos em risco de retenção no ensino básico (ALMEIDA, 2003).

Nesta altura, mais concretamente em 1983, o Ministério da Educação propôs um conjunto de medidas para o desenvolvimento de serviços especializados de orientação escolar e profissional, entre elas uma experiência pedagógica com carácter piloto, implementada pelos serviços de orientação das Faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação das Universidades de Coimbra, Lisboa e Porto, com vista à intervenção de psicólogos na orientação escolar e profissional (CAMPOS, 1985). Contudo, foi só em 1986, com a publicação do Decreto Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, da Assembleia da República, que consagrou a Lei de Bases do Sistema Educativo, que foram lançados os alicerces legais para o que viria a ser a formalização dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) das escolas portuguesas no Decreto Lei n.º 190/91, de 17 de maio, do Ministério da Educação. É nesta conjuntura de enquadramento legal dos SPO que a orientação vocacional surge como um importante elemento para a promoção do sucesso educativo, visando ao acompanhamento do aluno ao longo do seu período escolar, identificando os seus interesses e aptidões, intervindo na superação das suas dificuldades e facilitando o desenvolvimento da sua identidade pessoal e do seu projeto de vida.

Deste modo, e no que a questões de orientação escolar e profissional diz respeito, compete aos SPO desde o início da década de 1990: a) apoiar os alunos no processo de desenvolvimento da sua identidade pessoal e do seu projeto de vida; b) planear e executar atividades de orientação escolar e profissional, nomeadamente através de programas a desenvolver com grupos de alunos ao longo do ano letivo, e de apoio individual ao seu processo de escolha; c) realizar ações de informação escolar e profissional sob modalidades diversas, garantindo a participação ativa dos alunos na exploração das técnicas e materiais utilizados; d) colaborar na planificação e acompanhamento de visitas de estudo, experiências de trabalho, estágios e outras formas de contacto dos alunos com o meio e o mundo das atividades profissionais; e) colaborar com outros serviços, designadamente do Instituto do Emprego e Formação Profissional, na organização de programas de informação e orientação profissional; f) desenvolver ações de informação e sensibilização dos pais e da comunidade em geral no que respeita à problemática que as opções escolares e profissionais envolvem (DECRETO LEI n.º 190/91, de 17 de maio).

A criação destes serviços por legislação própria em 1991, apesar de só vir a ser oficializada em 1996-1997 (MENDES *et al.*, 2014), veio validar as expectativas daqueles que já vinham trabalhando em orientação vocacional nas escolas e que há muito aguardavam pela sua institucionalização. Contou com o suporte de todos os que se interessavam pelo desenvolvimento da capacidade de resposta dos estabelecimentos de ensino às diferentes necessidades do seu público, nas quais se

incluem as de orientação, representando um ponto de viragem na história da Psicologia da Educação em Portugal (CARITA; PECEGUINA, 2011).

A colocação dos psicólogos em lugares de carreira seguiu a mesma trajetória que os SPO; estava prevista desde o Decreto de Lei n.º 190/91, de 17 de maio, do Ministério da Educação, mas só mais tarde, com o Decreto de Lei n.º 300/97, de 31 de outubro, do Ministério da Educação, é que se concretizou.

O artigo 4.º do atrás referido decreto de lei enumera as diferentes competências do psicólogo dos SPO, aqui se destacam apenas as que à orientação escolar dizem respeito: conceber e participar na definição de estratégias e na aplicação de procedimentos de orientação educativa que promovam o acompanhamento do aluno ao longo do seu percurso escolar; desenvolver programas e ações de aconselhamento pessoal e vocacional a nível individual ou de grupo.

A década de 1990 pode assim ser considerada o berço dos SPO, pois foi marcada pelo crescimento da importância da intervenção psicológica nas escolas e pela ambição de assegurar a prestação de um serviço de qualidade. O concurso para quadros de psicólogos da educação, em 1997, veio renovar o sentimento de confiança na classe. No entanto, a partir desta data começaram os longos anos de subsidi dependência destes serviços com a colocação de técnicos associada muitas vezes aos fundos comunitários e a contratos de trabalho precários. Quase uma década depois, a segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, da Assembleia da República) reforçou a importância do apoio psicológico e da orientação escolar e profissional.

Contudo, e atendendo precisamente à quantidade, diversidade, complexidade e relevância das responsabilidades que a lei atribui ao psicólogo da educação, bem como a importância de dignificar a profissão e credibilizar os seus profissionais junto da comunidade educativa, constatou-se a necessidade de autorregulação da profissão, impondo um referencial que assegure a qualidade do trabalho dos psicólogos. Nesse sentido, e apesar de a formação dos primeiros psicólogos datar do início da década de 1980 (MENDES *et al.*, 2014), só em 2008 foi criada a Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP), pela Lei n.º 57/2008, de 4 de setembro, e, com ela, a regulamentação do título de “psicólogo”. Na altura já se ambicionava o que mais tarde, em 2016, se concretizou com a publicação do Regulamento Geral de Especialidades Profissionais da Ordem dos Psicólogos Portugueses (Regulamento n.º 107-A/2016): a criação dos colégios de especialidade em que se inclui a de Psicologia da Educação. Todavia, para já, não é obrigatório que os psicólogos sejam especialistas, e qualquer profissional registado como membro efetivo na OPP, independentemente da sua formação académica, poderá exercer funções nos SPO.

No entanto, e depois de todo este percurso que culminou com a criação da OPP, ainda é muito evidente a falta de recursos humanos nos SPO. Em Portugal, o rácio psicólogo-aluno é de 1-1700 (OPP, 2017), quando as recomendações da *National Association of School Psychologists* (2010) sugerem que o mesmo não exceda 1 para 1000, devendo ser inferior quando o papel do psicólogo da educação é de largo espetro, como o que está previsto na legislação portuguesa (Decreto lei n.º 190/91, de 17 de maio), de modo a ser assegurada a qualidade do serviço prestado aos alunos (MENDES *et al.*, 2014).

Esta lacuna, associada às outras responsabilidades dos técnicos de psicologia, faz com que a orientação vocacional se encontre dissolvida no conjunto de tarefas que compõem o dia a dia dos SPO, não recebendo, em muitos casos, a atenção que lhe é merecida. No entanto, e porque a intervenção vocacional continua a representar um contributo essencial no esforço de qualificação dos alunos (GAMBOA; PAIXÃO; JESUS, 2011), deve esta ser entendida como uma componente imprescindível de qualquer projeto educativo consistente (COIMBRA, 1995), cujo “[...] objetivo deve passar não pela cristalização das características do jovem mas sim pela sua transformação e desenvolvimento.” (COIMBRA, 1995, p. 26).

As intervenções em orientação vocacional não devem ser abordagens episódicas e pontuais, mas sim um processo integrador no percurso de educação formal dos jovens (GYSBERS; HEPPNER; JOHNSTON, 1998 *apud* TAVEIRA, 2005). Não devem, tão pouco, ser uma responsabilidade exclusiva dos profissionais de orientação, mas sim, como anteriormente referido, uma responsabilidade partilhada pelos diferentes agentes da comunidade educativa (KONIGSTED; TAVEIRA, 2010; PARADA; CASTRO; COIMBRA, 1998). Deste modo, a consultoria junto de pais e professores, por exemplo, permite redirecionar o alvo da intervenção psicológica, passando a mesma a contemplar de forma direta os adultos com especiais responsabilidades educativas na vida do jovem e, desta forma, privilegiando a intervenção junto dos jovens, na modalidade indireta (IMAGINÁRIO; CAMPOS, 1987).

Porém, e apesar da importância atribuída à operacionalização da orientação vocacional ao longo de todo o percurso formativo e enquanto construção transversal consistente e participada por toda a comunidade educativa, a mesma não está disseminada. De facto, a orientação vocacional nas escolas tem priorizado, desde a criação dos SPO, uma intervenção centrada nos momentos de transição, especialmente no 9.º ano e no 12.º ano, o que, em muitos casos, se traduz numa intervenção demasiado pontual e até mesmo tardia, recorrendo a estratégias de cariz “informativo”, em detrimento da atrás referida intervenção de carácter mais transversal (LEÃO, 2007).

Uma intervenção numa fase mais precoce do percurso escolar possibilitaria a prevenção de dificuldades posteriores ao permitir ao jovem aprender desde cedo acerca de si próprio e do mundo do trabalho e adquirir competências que lhe serão necessárias para uma futura escolha vocacional consciente e segura, aumentando as suas possibilidades de sucesso e de satisfação com a situação profissional (ALMEIDA, 2003). A aposta deveria passar pela integração do desenvolvimento vocacional no processo global do desenvolvimento psicológico dos indivíduos (CAMPOS, 1988), cabendo à escola o papel de facilitar um conjunto de condições em que os jovens são postos em relação com o mundo e em cujo contexto vivenciam experiências e realizam aprendizagens suscetíveis de influenciar o seu desenvolvimento pessoal (COIMBRA, 1995). Sublinha-se que a orientação resulta das sucessivas escolhas e decisões interdependentes, que vão sendo tomadas ao longo do ciclo vital; e, em cada momento, o futuro dos jovens encontra-se aberto a múltiplas possibilidades, cada uma das quais carecendo de exploração (COIMBRA, 1995).

É neste clima de evidente importância do papel do Psicólogo da Educação, relação custo-benefício favorável e resultados positivos da sua ação (ORDEM DOS PSICÓLOGOS PORTUGUESES, 2017), que se torna significativo continuar a refletir

sobre as suas práticas. A atuação do psicólogo nas escolas deve ir além da avaliação e do apoio psicológico, tidas por muitos como os pilares da sua intervenção. O sentimento de insatisfação e insegurança dos jovens quanto à realidade e ao futuro implica uma aposta em estratégias de desenvolvimento pessoal e vocacional inovadoras, que irão constituir não apenas uma mais-valia para os mesmos, mas também um fator de valorização e credibilização dos SPO (JARDIM, 2017).

### 3 O JOB SHADOWING ENQUANTO DISPOSITIVO ESTRATÉGICO DE EXPLORAÇÃO VOCACIONAL DIRETA

O termo *job shadowing* descreve, essencialmente, uma oportunidade de aproximação e familiarização com uma profissão que pressupõe o seguinte: a) o emparelhamento e acompanhamento direto de quem a exerce - “*first hand experience*”; b) a imersão contextual - presença nos espaços, momentos e situações reais da vida do/a profissional - “*A day in the life of...*”. Nas palavras de Watts (1996, p. 151, tradução nossa), “Um estudante individual segue um trabalhador em particular por um determinado período de tempo [...], observando as várias tarefas em que ele ou ela se envolve fazendo isso no contexto do desempenho total do seu papel.”<sup>2</sup>

Há muito presente no contexto empresarial, o *job shadowing* é utilizado para facilitar a integração de novos elementos nas equipas, ajudando-os a compreender os papéis que desempenharão. Na década de 1980, as escolas australianas, apercebendo-se do potencial do mesmo, passaram a utilizá-lo como estratégia para dotar os jovens de *insights* sobre o mundo do trabalho (COLE, 1987). É também utilizado nas escolas dos Estados Unidos da América e Europeias, com destaque para o Reino Unido, onde existem programas estruturados de experiências de trabalho do *Department for Education and Skills*.

Descrita como uma modalidade de experiência de trabalho em que os jovens aprendem sobre uma profissão acompanhando, ou sombreando, um profissional (PARIS; MANSON, 1995), a técnica é utilizada de modo a permitir aos jovens a observação de um indivíduo no desempenho da sua atividade profissional diária (COLE, 1987). Também pode ser definida como um período curto e voluntário de aprendizagem profissional, observando de perto e interagindo com trabalhadores experientes, enquanto estes desempenham o seu papel no local de trabalho (LAWRENCE, 2010), tratando-se, por isso, de uma técnica apropriada à recolha e análise de informação relacionada com profissões e útil para despertar e estimular os jovens para as questões de carreira (WATTS, 1996).

Watts (1996) definiu uma série de objetivos que se constituem bases da estrutura curricular para as experiências de trabalho. Desses objetivos interessam aqui os relacionados com a Educação para a Carreira, a saber: *expansive*, *sampling* e *anticipatory*<sup>3</sup>. O primeiro refere-se ao alargamento do espectro de ocupações a considerar pelos jovens nas suas escolhas vocacionais. O segundo possibilita que os jovens confrontem as suas preferências vocacionais com a realidade do exer-

<sup>2</sup> “[...] an individual student follows a particular worker for a period of time [...], observing the various tasks in which he or she engages, and doing so within the context of his or her total role.”

<sup>3</sup> Expansivo, amostragem, antecipatório (WATTS, 1996, tradução nossa).

cício profissional antes de se comprometerem com as mesmas. Por fim, o terceiro permite aos jovens experienciar antecipadamente algumas das exigências do trabalho de modo a tornar menos abrupta a experiência de transição para o mundo laboral. Enquanto os primeiros dois objetivos estão intimamente ligados às escolhas vocacionais, o último é claramente adaptativo e prevê a preparação da transição para o mercado do trabalho. Qualquer que seja o objetivo, parece consensual que, no contexto da Educação para a Carreira, o *job shadowing*, a par de outras experiências do tipo *experience-based learning*, oferece um contributo de relevo no que toca à promoção do realismo e da segurança/confiança pessoal face à escolha de uma profissão, uma vez que através delas “Os estudantes são ajudados a explorar o conceito e a natureza do trabalho.” (WATTS, 1996, p. 151, tradução nossa). A introdução desta técnica nas escolas secundárias permite aos jovens ampliar o seu conhecimento sobre o mundo do trabalho, contribuindo para uma melhor representação do mundo vocacional bem como para a formação dos seus interesses (CAMPOS; COIMBRA, 1991). O estabelecimento de parcerias cuidadosamente estruturadas entre as escolas e diferentes instituições, bem como a existência de um técnico que faça a ponte entre as mesmas, são tidas como benéficas e imprescindíveis (KEMPLE, 2004).

O recurso a esta técnica, como ferramenta que possibilita o confronto com as representações já existentes de si próprio e do mundo vocacional e a construção de novas representações, revela-se uma opção com potencial para contribuir para a progressiva transformação dos investimentos atuais dos mais jovens e, assim, facilitar as suas escolhas vocacionais, catapultando os SPO para uma intervenção mais focada na criação de oportunidades de relação/interação entre o jovem e o mundo das formações/trabalho (JARDIM, 2017; JARDIM; NASCIMENTO, 2018).

Cole (1987) considerou a utilização do *job shadowing* mais vantajosa que outras modalidades de *work-oriented programs* por ser relativamente fácil de incorporar nos programas das escolas, tendo uma duração mais curta do que a de um estágio. Esta economia de tempo permite que os jovens possam visitar mais do que um local de trabalho, incluindo aqueles nos quais não tenham, para já, nenhum interesse profissional específico. O *job shadowing* oferece-lhes a oportunidade de compreender melhor as operações formais e informais de uma organização; é adequado a diferentes tipos de jovens, dentre os quais se incluem aqueles com deficiência física e/ou os mais jovens, podendo ser usado com crianças do primeiro ciclo (COLE, 1987). Pode abranger diferentes indústrias, setores de atividade e associações voluntárias, permitindo também que os jovens possam conhecer mais de perto profissões cujo acesso e desempenho exigem um elevado grau de conhecimentos e competências (*e.g.* altos cargos de gestão). Tal como Cole (1987, p. 2, tradução nossa) realça referindo-se às potencialidades do *job shadowing* por comparação a outras abordagens do mundo do trabalho, este se constitui como uma “Estratégia alternativa válida que pode proporcionar oportunidades para que os alunos obtenham *insights* sobre a vida profissional adulta de uma forma que o envolvimento num programa do tipo experiência de trabalho pode ou não conseguir proporcionar.”<sup>5</sup>

<sup>4</sup> “[...] students are helped to explore the concept and nature of work.”

<sup>5</sup> “[...] valid alternative strategy that can provide opportunities for students to gain insights into adult working life that involvement

## 4 DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS À ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA DO JOB SHADOWING

Apesar de bem aceite e de ser usada com relativa frequência no âmbito de processos de orientação vocacional, são poucos os estudos empíricos e mais raras as propostas que apontem as linhas metodológicas a que o *job shadowing* deverá subordinar-se para poder assumir-se como uma técnica de intervenção teoricamente sustentável. O presente artigo representa um esforço contínuo de enquadrar esta técnica em pressupostos teóricos sólidos a partir dos quais se procura começar a lançar as bases do que, no futuro, poderá constituir-se como uma proposta metodológica mais robusta (JARDIM, 2017; JARDIM; NASCIMENTO, 2018). As teorias de Kolb (1984) e de Campos e Coimbra (1991), pela sua compatibilidade com as características de fundo do *job shadowing*, constituem os eixos fundamentais do referencial teórico em que poderá sustentar-se a base metodológica do *job shadowing* enquanto dispositivo de exploração direta a incorporar nas práticas escolares de orientação vocacional.

Assim, os princípios da Aprendizagem Experiencial defendem que a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de competências acontecem quando os jovens são envolvidos em experiências diretas de aprendizagem seguidas de momentos de reflexão. A Aprendizagem Experiencial é um processo em que o conhecimento é criado através da transformação da experiência (KOLB, 1984). A estrutura base do processo de aprendizagem assenta na transição entre os quatro modos de aprendizagem - Experiência Concreta (EC); Observação Reflexiva (OR); Conceptualização Abstrata (CA) e Experimentação Ativa (EA) - e na forma como a tensão dialética nas duas dimensões - Concreto/Abstrato e Ação/Reflexão - se resolve. Estas dimensões representam as duas posições dialéticas da aprendizagem: apreensão e transformação, *i.e.*, o modo como a experiência é captada (*prehension*) e/ou transformada (*transformation*). Em última instância, o conhecimento constrói-se a partir da transformação da experiência, dependendo sempre do modo como a mesma é captada e/ou transformada.

Anthony Watts (1996) valorizou o contributo que o modelo kolbiano poderia dar ao *job shadowing*. O autor acredita que esta técnica oferece oportunidades tanto para a Experiência Concreta como para a Experimentação Ativa, mas o seu potencial para a aprendizagem pode apenas ser aproveitado se for integrado numa estrutura que também permita oportunidades para a Observação Reflexiva e para a Conceptualização Abstrata. Apesar de explorar algumas das implicações metodológicas do modelo da aprendizagem experiencial para a implementação do *job shadowing*, Watts (1996) procurou, sobretudo, demonstrar que as aprendizagens que se pretende proporcionar aos indivíduos acerca da realidade do trabalho serão mais conseguidas se baseadas na experiência e, de forma mais específica, se enquadradas pelo ciclo de aprendizagem kolbiano. Por sua vez, os pressupostos do Modelo da Exploração Reconstitutiva do Investimento Vocacional enfatizam a importância de envolver os sujeitos em experiências de ação/exploração, que, ao serem integradas cognitivamente e emocionalmente, operam transformações nos seus

---

in a work experience program may not or cannot provide.”

investimentos atuais, contribuindo desta forma para a construção autónoma do sentido e da direção das escolhas vocacionais (CAMPOS; COIMBRA, 1991). Através de experiências de contacto com o mundo do trabalho, os jovens poderão confrontar os seus investimentos vocacionais e, partindo daí, atribuir-lhes novos significados e construir os seus interesses (exploração do investimento), ou seja, confrontar as representações já existentes e criar novas. A transformação dos investimentos atuais acontece no sentido de os adequar às necessidades pessoais e desejos, tendo em conta as expectativas, constrangimentos e oportunidades sociais (CAMPOS; COIMBRA, 1991). A ativação desse processo de transformação requer, no entanto, algumas condições. Destaca-se, em particular, a importância de a) assegurar que a experiência de exploração direta i) tenha como ponto de partida os investimentos atuais e/ou passados dos jovens; ii) seja desafiante e significativa, ou seja, correspondam a necessidades, desejos e interesses dos jovens e, iii) quando possível, seja relevante, considerando a sua situação e o problema vocacional atual; b) se valorizar as dimensões cognitiva, afetiva e comportamental da experiência exploratória na integração da mesma; c) se garantir a máxima continuidade temporal possível no processo de exploração, de modo a que, efetivamente, possa ocorrer a transformação de estruturas e processos psicológicos, nos quais se incluem os de natureza cognitiva ou os relativos à construção da identidade (CAMPOS; COIMBRA, 1991).

Neste seguimento, considera-se fundamental que metodologicamente, numa primeira instância, seja dada especial atenção à exploração do que tenham sido as oportunidades formais e informais passadas de contacto direto e indireto dos jovens com o mundo profissional e/ou com tarefas representativas do conteúdo funcional de determinadas profissões para tornar possível uma tomada de consciência por parte destes (e do profissional que com eles trabalhe) relativamente à quantidade e à qualidade das experiências de exploração pré-intervenção (Experiências Concretas). Nesta fase, que poderá, em larga medida, considerar-se preparatória, a avaliação das necessidades de exploração apresentadas pelos jovens no quadro dos objetivos de intervenção - *expansive, sampling, anticipatory* (WATTS, 1996) - que tenham sido definidos assume, desse modo, particular destaque. O ponto de partida será sempre o mapeamento do conjunto de Experiências Concretas, historicamente acumuladas, com relevância para a tarefa de escolha com que cada jovem especificamente se confronte (JARDIM, 2017; JARDIM; NASCIMENTO, 2018).

Na linha da Conceitualização Abstrata, interessaria, num segundo momento, apelar à expressão das teorias pessoais ou representações cognitivas e afetivas que os jovens terão construído em relação a essas experiências por forma a identificar eventuais viéses que careçam de questionamento. Será importante que se identifiquem as representações sociais e pessoais dos jovens e que se compreendam os seus (des)investimentos manifestados sob a forma de interesses (académicos, de lazer e profissionais). Será fundamental criar oportunidades de exploração/discussão dos fatores pessoais, relacionais, académicos, desenvolvimentais e contextuais orientadas para a atribuição de significado aos investimentos atuais e passados, bem como para a exploração de novos investimentos (CAMPOS; COIMBRA, 1991). É essencial que os jovens confrontem as representações já existentes e construam novas, apoiando-se no autoconhecimento e na compreensão

dos seus interesses pessoais e das características do mundo laboral. Nesta altura, em resultado desta abordagem, espera-se que os jovens consigam identificar as profissões que precisam e/ou desejam explorar (JARDIM, 2017; JARDIM; NASCIMENTO, 2018).

A intervenção poderá, em função disso, suplementar e enriquecer esse histórico de explorações oferecendo ao jovem a possibilidade de se expor a novas Experiências Concretas, nomeadamente através do *job shadowing*, mas contemplando, preferencialmente, além da mera observação dos modelos profissionais, a possibilidade de Experimentação Ativa de uma ou mais amostras comportamentais do exercício profissional em causa num regime de *roletaking* (JARDIM, 2017; JARDIM; NASCIMENTO, 2018).

Como o profissional a sombreado será um agente importante no sucesso da aplicação desta técnica, importa que nesta fase se iniciem também contactos com as instituições que irão acolher os jovens no sentido de estabelecer com estes profissionais uma relação próxima e os integrar na intervenção através de iniciativas ao nível da consultoria vocacional (JARDIM, 2017; JARDIM; NASCIMENTO, 2018) que permita a) avaliar a qualidade afetiva da sua relação com a profissão; b) estimular a definição de metas quanto aos ganhos pessoais a obter; c) promover a aquisição de conhecimentos acerca do processo de exploração e a compreensão da importância e da natureza do seu papel nesse processo; d) capacitar para o melhor desempenho possível desse papel no contexto das necessidades de exploração em presença (a conhecer). Desejavelmente, o profissional sombreado deverá preparar-se e envolver-se no próprio planeamento da experiência: na programação temporal e da agenda do *job shadowing*, na explicitação dos espaços, momentos e comportamentos permitidos e/ou interditos ao jovem (poderá realizar alguma atividade de experimentação? Qual?), na contextualização interna da experiência de *job shadowing*; na organização da informação prévia a facultar ao jovem acerca da organização/departamento ou posto de trabalho, na abordagem inicial ao jovem e na recolha de informação útil acerca dele e suas expectativas/objetivos, na definição da estratégia de construção de relação, na identificação dos momentos críticos do *job shadowing* que justifiquem pausas para a comunicação e para a obtenção/produção de *feedback* e reflexões, etc.

De igual modo, para tirarem o máximo partido do *job shadowing* também os jovens devem ter a possibilidade de se organizarem para a experiência antes da deslocação aos contextos de exercício profissional. Poderá, por conseguinte, fazer especial sentido apoiar os mesmos na concepção do seu projeto pessoal de *job shadowing* como se de um projeto de investigação etnográfica se tratasse. Tal passaria por envolvê-los, à medida das suas características desenvolvimentais, na pesquisa das profissões a sombreado, na formulação de objetivos de exploração, na identificação dos alvos/profissionais a sombreado (e, eventualmente, das formas de contacto), na definição dos focos de observação, no inventário de possíveis questões/dúvidas, na construção de instrumentos de registo (guiões de entrevista ou grelhas de observação, por exemplo) e na elaboração de um protocolo de exploração. Este último assume particular relevância uma vez que orientará o jovem para as ações a realizar momento a momento (*e.g.* pedir ao profissional para pensar alto quando este estiver a realizar uma atividade “invisível”; pedir *feedback* no caso da experimentação de amostras comportamentais da profissão em causa) e

também servirá de referência quanto aos comportamentos mais apropriados a exibir num ambiente em pleno fluxo produtivo onde se espera do jovem uma postura “profissional” (*e.g.* ser pontual, desligar o telemóvel; mostrar interesse e atitude colaborante; ser prestável dando assistência se e no que for solicitado; etc.), respeitosa (*e.g.* aceitar os limites impostos à sua circulação e ação no tempo e no espaço), sensível (*e.g.* não interferir no trabalho do outro, a menos que isso tenha sido previsto) e discreta (*e.g.* passar o mais despercebido possível para não perturbar, manter confidencial a informação de que tenha conhecimento, etc.).

Este trabalho de projeto poderá revestir-se de especial utilidade na medida em que dará pistas, intenção e foco à atividade exploratória (dando mais garantia de que as aprendizagens pretendidas irão ter lugar) e, ao facilitar a estruturação do comportamento em situação, também aumentará a perceção de controlabilidade e de segurança face à tarefa e aos acontecimentos do processo de exploração. De igual modo, permite aos jovens ter mais consciência do que, em termos comportamentais, mais se adequa ao desempenho do papel profissional, o que, em si mesmo, constitui um resultado muito valorizável no que respeita à dimensão educativa do *job shadowing*.

Defende-se que a exposição dos jovens às experiências concretas de *job shadowing* deve contemplar os modos da Experiência Concreta e Experimentação Ativa do ciclo kolbiano. Pretende-se que o jovem possa não só observar (Experiência Concreta) os modelos profissionais a que estará exposto - *job shadowing*, mas que possa também interagir, seja dialogando com os profissionais sombreados, seja mesmo a desempenhar, sob apoio tutorial daqueles (Experimentação Ativa), algumas tarefas típicas daquelas profissões - *roletaking*. Sublinha-se, igualmente, a importância de garantir que, independentemente dos objetivos visados, os jovens possam, tanto quanto possível, aceder à diversidade inter e intraprofissional (LAW, 1981), ou seja, é desejável que possam não só contactar com mais do que uma profissão (incluindo aquelas em que ainda não tenham nenhum interesse ou já o tenham perdido), como possam também sombrear mais do que um indivíduo da mesma profissão (JARDIM, 2017; JARDIM; NASCIMENTO, 2018). Desta forma, não só se promove a relativização dos resultados do *job shadowing* (o que reduz a vulnerabilidade dos jovens aos processos de influência interpessoal que resultem de experiências atipicamente positivas ou negativas dos profissionais sombreados), como se otimizam as condições para a posterior concetualização abstrata.

Na sua reta final, o plano metodológico do dispositivo de *job shadowing* deve dedicar-se à integração (observação reflexiva e concetualização abstrata) dos resultados da experiência exploratória. A fase de *follow-up* é reconhecida na literatura (ATKINSON; MURRELL, 1988; CAMPOS; COIMBRA, 1991; COLE, 1987; GONÇALVES, 2000; GUILÉ; GRIFFITHS, 2001; KOLB, 1984; MILLER, 1991; PETHERBRIDGE, 1996; QUIRINO, 2009; WATTS, 1996) como uma das mais importantes da aprendizagem, sendo tão ou mais importante que a experiência em si, pois a reflexão representa, por si só, uma estratégia nuclear para maximizar o potencial da experiência em termos da transformação e da mudança que se deseja proporcionar aos jovens (QUIRINO, 2009). O *debriefing* (COLE, 1987; MILLER, 1991; PETHERBRIDGE, 1996; WATTS, 1996) é essencial, na medida em que ajuda os indivíduos a confrontarem e clarificarem as suas ideias, dando-lhes a oportunidade de partilhar experiências, de se questionarem e serem questionados sobre o que lhes

ficou dessa oportunidade. Desta forma, introduz os jovens num processo inicial de reflexão que, tendo como ponto de partida a experiência concreta no contexto do *job shadowing*, lhes permitirá evoluir rumo à concetualização abstrata. A observação reflexiva reconduz ao que apreendeu/captou da situação: é, entre outras coisas, o momento da expressão de sentimentos e impressões sobre o outro e sobre si na profissão. A conceitualização abstrata marca a progressão para um outro estágio em que cada jovem configurará idiossincraticamente a) o que aprendeu sobre si, sobre as suas competências e interesses; b) o que aprendeu sobre as características da profissão; c) o que mudou na sua visão de si, da profissão e da sua relação (atual e futura) com a profissão - desembocando numa capacidade acrescida para se posicionar face ao problema vocacional, mobilizando ativamente as aprendizagens realizadas na definição das alternativas a considerar na escolha de um curso/profissão e/ou no estabelecimento de novos objetivos exploratórios (JARDIM, 2017; JARDIM; NASCIMENTO, 2018).

A avaliação de todo este processo e dos seus resultados será crucial para determinar se e em que medida houve transformação dos investimentos e para perceber quais os ajustes que possam revelar-se necessários em novas reedições, potenciando os seus efeitos. Constitui, afinal, um meio privilegiado para aferir a eficácia do *job shadowing* medindo o seu impacto no desenvolvimento vocacional dos participantes, mas é, igualmente, importante para estes últimos, pois dá-lhes a possibilidade de reconhecer os métodos e competências de exploração de que se puderam apropriar e que ficam disponíveis no seu repertório individual de saberes para uso autónomo no futuro (JARDIM, 2017; JARDIM; NASCIMENTO, 2018).

## 5 CONCLUSÃO

A história da orientação vocacional sugere que o papel de orientar deve recair sobre os diferentes agentes da comunidade educativa. Entretanto, a verdade é que o Psicólogo continua a beneficiar de uma posição privilegiada no contexto escolar, ainda que menosprezada por muitos, para trabalhar de forma particular as questões da orientação.

No entanto, e talvez devido à transferência das pressões do currículo em geral, muita da atenção dada à orientação vocacional é ainda direcionada para os resultados, e não para o processo em si. A resolução das tarefas vocacionais parece continuar a ser vista em função da tomada de uma (9.º ano) ou duas (12.º ano) decisões e não como um processo cumulativo que se prolonga no tempo.

Deste modo, é num paradigma em que cada vez mais se desafiam os modelos clássicos de orientação e se aposta em estratégias que permitam aos jovens explorar o *eu* e as profissões, bem como a relação que daí surge, que se justifica a utilização da técnica de *job shadowing* como estratégia de educação para o trabalho com fins de desenvolvimento vocacional. Para tal, é desejável que o *job shadowing* seja implementado com base em metodologias pensadas em função do que se sabe acerca do modo como se aprende a partir da experiência e do modo como essas experiências podem ser intencionalizadas por forma a diferenciar e flexibilizar as grelhas pessoais de leitura da realidade do trabalho e das profissões. Tal como as autoras defenderam noutro momento (JARDIM; NASCIMENTO, 2018), espera-se que, ao adotar-se uma linha de intervenção próxima à descrita

por Kolb (1984), num quadro que, do ponto de vista da sua inspiração teórico-conceitual, íntegra e operacionalize algumas das principais premissas do Modelo da Exploração Reconstitutiva do Investimento Vocacional (CAMPOS; COIMBRA, 1991), o *job shadowing* possa ser fonte de aprendizagens sobre o trabalho e o trabalhar (características, exigências e gratificações relacionadas com esse papel social) que possam tornar-se significativas para o desenvolvimento vocacional de cada indivíduo, incrementando a sua capacidade de fazer escolhas (vocacionais e não só) e, sobretudo, tornando ainda mais consistentes os seus projetos vocacionais enquanto expressão da sua própria identidade no mundo profissional.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. S. Psicologia escolar em Portugal. In: NEVES, S. N. (Org.). *Psicologia em Portugal*. Coimbra: Quarteto Editora, 2003. p. 13-44.
- ATKINSON, J. R.; MURRELL, P. H. Kolb's experiential learning theory: a meta-model for career exploration. *Journal of Counseling & Development*, v. 66, n. 8, p. 374-377, 1988.
- CAMPOS, B. P. Consulta psicológica e desenvolvimento humano. *Cadernos de Consulta Psicológica*, v. 4, p. 5-12, 1988.
- CAMPOS, B. P. Consulta psicológica e projectos de desenvolvimento humano. *Cadernos de Consulta Psicológica*, v. 1, p. 5-8, 1985.
- CAMPOS, B. P.; COIMBRA, J. L. Consulta psicológica e exploração do investimento vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, v. 7, p. 11-19, 1991.
- CARITA, A.; PECEGUINA, I. *A orientação vocacional no sistema público de ensino: estudo de caso numa escola com percursos diversificados de formação*. Lisboa, 2011. Disponível em: <[http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EE2011/EE2011\\_9.pdf](http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EE2011/EE2011_9.pdf)>. Acesso em: 23 jun. 2018.
- COIMBRA, J. L. *Os professores e a orientação vocacional*. Porto: Universidade do Porto, 1995. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10216/14368>>. Acesso em: 25 jun. 2018.
- COLE, P. Work shadowing. *The Bulletin of the National Clearinghouse for Youth Studies*, v. 6, n. 4, p. 2-5, 1987.
- GAMBOA, V.; PAIXÃO, M. P.; JESUS, S. N. A eficácia de uma intervenção de carreira para a exploração vocacional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v. 12, n. 2, p. 153-164, 2011.
- GONÇALVES, C M. *Desenvolvimento vocacional e promoção de competências*. Porto, 2000. Disponível em: <[http://www.psicologia.pt/artigos/ver\\_artigo.php?codigo=A0123](http://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0123)>. Acesso em: 25 jun. 2018.
- GUILE, D; GRIFFITHS, T. Learning through work experience. *Journal of Education and Work*, v. 14, n. 1, p. 113-131, 2001.
- IMAGINÁRIO, L; CAMPOS, B. P. Consulta psicológica vocacional em contexto escolar. *Cadernos de Consulta Psicológica*, v. 3, p. 107-113, 1987.

- JARDIM, C. *(Re)pensando o job shadowing na intervenção vocacional: reflexões e contributos para uma proposta metodológica*. 2017. Dissertação (Mestrado Integrado em Psicologia) - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2017.
- JARDIM, C.; NASCIMENTO, I. O job shadowing como dispositivo estratégico de exploração vocacional direta. In: TAVEIRA, M. C.; SILVA, D. (Org.). *Desenvolvimento de carreira e aconselhamento num mundo plural e desafiador*. Braga: APDC Edições, 2018. p. 198-208.
- KEMPLE, J. *Career academies: impacts on labor market outcomes and educational attainment*. New York: MDRC, 2004.
- KOLB, D. A. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewoods Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984.
- KONIGSTEDT, M; TAVEIRA, M. C. Exploração vocacional em adolescentes: avaliação de uma intervenção em classe. *Paidéia*, v. 20, n. 47, p. 303-312, 2010.
- LAW, B. Community interaction: a mid-range focus for theories of career development in young adults. In: DRYDEN, W.; WATTS, A.G. (Ed.) *Guidance and counselling in Britain: a 20-year perspective*. Cambridge: Hobsons Publishing, 1981. p. 211-230.
- LAWRENCE, S. *A brief case for work shadowing: a workplace capability strategy for vocational education and training (VET)*. Brisbane, AU: Department of education, training and employment, 2010.
- LEÃO, P. A. A promoção do desenvolvimento vocacional em contexto escolar: o(s) tempo(s) e o(s) modo(s). *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, v. 5, p. 43-168, 2007.
- MENDES, S. *et al.* School psychology in Portugal: practitioners' characteristics and practices. *International Journal of School & Educational Psychology*, v. 2, p. 115-125, 2014.
- MILLER, A. Teaching strategies. In: MILLER, A.; WATTS, A. G.; JAMIESON, I. (Org.). *Rethinking work experience*. London: Falmer Press, 1991. p. 210-234.
- PARADA, F.; CASTRO, M. G.; COIMBRA, J. L. A orientação vocacional como objetivo educativo transdisciplinar: análise do currículo enunciado do terceiro ciclo do ensino básico. *Cadernos de Consulta Psicológica*, v. 13, n. 14, p. 108-130, 1998.
- PARIS, K.; MASON, S. *Planning and implementing youth apprenticeship and work-based learning*. Madison, WI: University of Wisconsin, Center on Education and Work, 1995.
- PETHERBRIDGE, J. Debriefing work experience: a reflection on reflection? *British Journal of Guidance and Counselling*, v. 24, n. 2, p. 243-257, 1996.
- ORDEM DOS PSICÓLOGOS PORTUGUESES. *Escola saudável mente*. Disponível em: <<https://www.escolasaudavelmente.pt>>. Acesso em: 3 jul. 2018.
- PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de outubro da Assembleia da República. *Diário da República*: I série, n.º 237, 1986.
- PORTUGAL. Decreto-lei n.º 190/91 de 17 de maio do Ministério da Educação. *Diário da República*: I série, n.º 113, 1991.

- PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 300/97 de 31 de outubro do Ministério da Educação. *Diário da República*: I série, n.º 253, 1997.
- PORTUGAL. Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto da Assembleia da República. *Diário da República*: I série, n.º 166, 2005.
- PORTUGAL. Lei n.º 57/2008 de 4 de setembro da Assembleia da República. *Diário da República*: I série, n.º 171, 2008.
- PORTUGAL. Regulamento n.º 107-A/2016 da Assembleia de Representantes da Ordem dos Psicólogos Portugueses. *Diário da República*: II série, n.º 20, 2016.
- PSYCHOLOGISTS. National Association of School. *Model for comprehensive and integrated school psychological services*. Disponível em: <<https://www.nasponline.org/standards/2010standards.aspx>>. Acesso em: 3 jul. 2018.
- QUIRINO, I. *Impacto da técnica job shadowing no desenvolvimento vocacional de estudantes do 12.º ano de escolaridade*. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Universidade de Coimbra, Coimbra, 2009.
- TAVEIRA, M. C. Comportamento e desenvolvimento vocacional na adolescência. In: TAVEIRA, M. C. (Org.). *Psicologia escolar: uma proposta científico-pedagógica*. Coimbra: Quarteto Editora, 2005. p. 143-178.
- WATTS, A. G. Experienced-based learning about work. In: WATTS, A. G. *et al.* (Org.). *Rethinking careers education and guidance: theory, policy and practice*. London: Routledge, 1996. p. 233-246.