

UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

PSICOLOGIA E FUTURIDADE
PROGRAMAS DE DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL

POR

EDUARDO JOÃO RIBEIRO DOS SANTOS



COIMBRA—1985

Separata da *Revista Portuguesa de Pedagogia*
Ano XIX — 1985

PSICOLOGIA E FUTURIDADE:

PROGRAMAS DE DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL (*)

I. FUTURIDADE E DECISÃO VOCACIONAL

O chefe Tuiavii da tribo polinésia de Tiavéa declara num dos seus discursos realizados após uma visita à Europa, que o «Papalagui» (SCHEURMANN, 1984), ou seja, o Branco, «... faz de cada acto uma profissão» (*op. cit.*, p. 92). Para o chefe indígena esta situação apresentava-se-lhe extremamente confusa; facto que se constata pelo próprio título deste seu discurso — «das profissões do Papalagui e da confusão que daí resulta» (*op. cit.*, p. 89). Numa posição semelhante, mas certamente menos «naif», Toefler, na obra *Choque do Futuro* (1970), aponta, a seu modo, que a pulverização ocupacional característica da estrutura das sociedades modernas originou uma situação de «hiperescolha» (*op. cit.*, pp. 408-411); situação esta que não sendo acompanhada por «mecanismos» de aconselhamento psicossocial, nomeadamente escolares, desencadeou nos jovens de hoje uma problemática decisional de relevo (*ibidem*).

Ora, se perspectivarmos a ocupação profissional num enquadramento desenvolvimentista e existencial — «work is a way of life» (SUPER, 1971, p. 119) — podemos calcular a importância desta problemática. Tanto maior, e mais cumulativa, no pro-

(*) Este artigo resultou de uma reformulação dos conteúdos inseridos no relatório «Metodologias de Intervenção Psicológica na Orientação Vocacional de Alunos do 9.º ano de Escolaridade», elaborado com vista às provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica, que se realizaram em 20 e 21 de Maio de 1985, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

cesso de elaboração da *identidade*, quanto maior é o alongamento da *moratória psicossocial* (ERIKSON, 1972), facto que hoje começa a revestir grande acuidade.

Para obstar às implicações disruptivas dos fenómenos referidos, das quais a delinquência é um exemplo flagrante, há que implantar estratégias de apoio juvenil, dirigidas ao futuro, enquanto participação no processo produtivo e concretização material do projecto, e, simultaneamente, enquanto espaço psicógeno de expressão da personalidade (ABREU, 1985; MIRANDA-SANTOS, 1972; NUTTIN, 1980). Esta sensibilização ao futuro, atendendo a que o projecto ocupacional só é potência de *realização de si*, se o futuro por potencialidade realizável em si, torna-se cada dia mais prioritária. A aceleração do tempo social e a sobrevalorização da dimensão do devir (1) começam a «condicionar» a assertividade comportamental em termos de uma «necessidade» da ressonância psicológica da temporalidade futura. Deste modo, as estratégias psicossociais de apoio juvenil acima referidas, deverão ser, em nossa opinião, vectores básicos numa mais ampla «estratégia da futuridade» (TOEFLER, 1970).

Todo este contexto da vivência juvenil e do seu acesso ocupacional à adultez tem sido já objecto de análises da ciência psicológica. O conjunto de investigações e de teorias que se designou por *Psicologia Vocacional* (CRITES, 1969), vem desde há algumas décadas postulando diversas estratégias de intervenção.

Iniciado este movimento científico num enquadramento predominantemente profissiológico e adaptacionista, caracterizado pela equação homem-função, como é exemplo a obra pioneira de Parsons (1909), tem, entretanto, avançado em domínios mais personológicos de matizes diversos — teorias psicodinâmicas, teorias da decisão, teorias do desenvolvimento, etc. — que produziram estratégias práticas de intervenção aos níveis do diagnóstico vocacional, da consulta psicológica e da informação mesológica.

(1) O impacto do futuro no quotidiano é cada vez maior. Exemplos são obras como — *The Study of the Future: An Agenda for Research*, impressa pelo Governo dos E.U.A., ou organizações como — World Future Society (TOEFLER, 1984, pp. 482-483).

Ultimamente, procurando integrar aspectos vários das diversas estratégias de intervenção, começaram a surgir a partir dos anos 70 (CAMPOS, 1980) programas de orientação escolar e profissional organizados segundo objectivos específicos.

Dinamizados por psicólogos, autoadministrados ou inseridos nos currículos, atendendo ao processo normal de crescimento ou a situações de crise, os programas de desenvolvimento vocacional têm vindo, em nosso entender, a constituírem-se progressivamente como verdadeiras metodologias de intervenção sistemática no contexto decisional que afecta a juventude. Estes programas cuja concretização prática compete necessária e exclusivamente, quanto a nós, aos psicólogos (SANTOS, 1985a) poderão, pois, instituírem-se como uma das contribuições da ciência psicológica para a «estratégia da futuridade».

II. APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL *VIAGEM NO TEMPO* NUMA PERSPECTIVA DE ARTICULAÇÃO DO PROJECTO INDIVIDUAL NO TEMPO HISTÓRICO-CULTURAL

É no contexto que acabámos de descrever que se insere o programa de orientação vocacional, *Viagem no Tempo* (SANTOS, 1985b) (2), que passaremos de seguida a apresentar.

Parece-nos, em consonância com o exposto atrás, que este programa se pode integrar na «estratégia da futuridade» por duas razões. A primeira é porque articula várias estratégias de desenvolvimento vocacional que permitem o «manejo» do controlo interno da temporalidade futura, e da sua concretização objectal, instrumental e relacional, o que constitui um processo nuclear na aquisição da *maturidade vocacional* (SUPER, 1982). A segunda razão é porque, distanciando-se do «código oculto»

(2) O programa *Viagem no Tempo*, destinado ao desenvolvimento vocacional de alunos do 9.º ano de escolaridade, é utilizado na formação de futuros psicólogos-conselheiros de O.E.P. (facto que pesou na sua dimensão experimental e exploratória), sendo aplicado em algumas Escolas Secundárias de Coimbra.

— «toda a civilização tem um código oculto, um conjunto de regras ou princípios que percorrem todas as suas actividades como um desenho repetido» (TOEFLER, 1984, p. 49) — característico do contexto social presente, ou seja, da *segunda vaga* (op. cit., pp. 25-125), vai *parcialmente* de encontro às tendências últimas da «estratégia da futuridade». Afastando-se deste conjunto de princípios da conduta, mas, no entanto, não avançando coerentemente outros valores (daí a *parcialidade* de conjunção com a «estratégia da futuridade»), como, por exemplo, se poderia supôr relativos a uma *terceira vaga* (op. cit., pp. 127-360), o conteúdo das comunicações operadas entre o psicólogo e os jovens estará mais centrado no trabalho de construção do *homo psychologicus*, condição primeira para um reinventar não anónimo do futuro psico-sócio-cultural numa perspectiva de evolução.

Ou seja, atendendo à importância da articulação do *tempo individual* com o *tempo histórico-cultural* (e à sua reformulação contínua) no processo de desenvolvimento da *identidade* (ERIKSON, 1972), o programa privilegiou este processo segundo o paradigma seguinte:

isento de *normas* e *modelos sociais* (MAISONNEUVE, 1975, pp. 55-69) que regulam o comportamento através da instituição de largos *padrões* valorativos, e pretendendo favorecer nos jovens uma *representação de si* extremamente personalizante e enraizada psicologicamente e, por essa razão, menos determinada socialmente.

Deste modo, a articulação do *projecto individual no tempo histórico-cultural* estará mais liberta do peso e da inércia do código social vigente, podendo os jovens definindo-se pela individualidade, mais liberta e genuinamente, definirem o novo homem e a nova cultura de uma maneira mais criativa, caso percepcionem a mudança como necessidade.

É, pois, neste enquadramento que poderíamos denominar, comparativamente aos «free-culture tests», de «free-social», que descreveremos o programa *Viagem no Tempo*, em oposição ao código social descrito pelo modelo heurístico de Toefler (1984).

Iniciaremos esta descrição do programa começando por referir desde já a oposição ao princípio da *standardização* (op. cit., pp. 50-52). Na intervenção que se postula no programa há, em

termos de uma epistemologia da acção, um conceito que atravessa toda a sua dinâmica; é o conceito de *implicação*. A dinâmica não é a da aplicação técnica estandardizada, mas solicita-se a «*intervenção pessoal*, o *empenhamento*» (ABREU, 1981, p. 672). Ao orientador é pedida a plasticidade de situar os seus comportamentos nos contextos psicossociais onde actua, mais do que «taylorizar» as suas acções num tecnicismo desubjectivante. Também no «manual do orientador» do *Dossier d'Orientation I* (PELLETIER *et al.*, 1972) a margem de liberdade, o território concedido à criatividade do psicólogo-conselheiro vem contrariar esse princípio da *estandardização*, em que a igualização dos métodos não torna mais objectiva a intervenção, pois ao pretender-se «universal» esquece a diversidade humana.

A atitude do psicólogo pretende favorecer, deste modo, que os jovens se concebam como indivíduos activos e selectivos, pessoas com capacidade de decisão, irredutíveis a objectos passivos e «tecnizáveis», mas dotados de potencialidades de criação e de inovação.

O segundo princípio relativamente ao qual este programa se afasta é o da *especialização* (TOEFLER, 1984, pp. 52-54). Embora não possamos discordar da necessidade de uma divisão do trabalho psicológico, não poderemos, no entanto, considerá-lo de um ponto de vista atomístico. Por esta razão, existe uma interdisciplinariedade nas tarefas contidas no programa, que apela para uma certa polivalência de acção dos psicólogos-conselheiros. Sendo o núcleo do programa a dinâmica de grupo centrada num nível desenvolvimentista relativamente à *maturidade vocacional* (SUPER, 1982), num nível de expressão do *conceito de si* (SUPER, 1963a) e num nível diferencial (psicométrico e mesológico), segundo a leitura de Pelletier e colaboradores (1979) da teoria de Super, não se deixaram, de qualquer modo, de considerarem outros campos. Atendendo à generalização da problemática da escolha a outras áreas do comportamento e aos seus disfuncionamentos, o programa inclui também estratégias de consulta psicológica de pendor mais clínico (BOHOSLAVSKY, 1977). Atendendo ainda à inserção institucional do programa em Escolas Secundárias, tomou-se em atenção a necessidade da acção psico-social nas condições organizacionais (SANTOS, 1985a).

Colocam-se, assim, diversas actividades em simultaneidade:

— a dinâmica de grupo de acentuado cariz psicodramático, em que o grupo funcionando num registo de multiplicidade e de diversidade de transacções pessoais, de reflexos e ecos, permite a cada aluno desenvolver uma maior consciencialização da sua imagem a partir das hetero-imagens (BLAJAN MARCUS, 1971);

— um conjunto de *tarefas de desenvolvimento* (HAVIGHURST, 1953) ordenadas segundo o modelo da *maturidade vocacional* de Super (1982) e, atendendo às atitudes de *planeamento de carreira* e *exploração de carreira*, e às competências cognitivas da *tomada de decisão* e da *informação sobre o mundo do trabalho*, que estão representadas no *Career Development Inventory* (C.D.I.) (SUPER *et al.*, 1981);

— uma metodologia de expressão de imagens de si, com base na grelha de avaliação do «*self-concept*» (SUPER, 1963a), constituída pelas meta-dimensões da *clareza*, *abstracção*, *elaboração*, *convicção* e *confiança*, *realismo*, *auto-estima* e *estabilidade*;

— a aplicação de vários instrumentos psicométricos em regime de auto e hetero-exploração, e informação escolar e profissional;

— uma *estratégia clínica* (BOHOSLAVSKY, 1977) em termos de consulta psicológica (p.e., a problemática dos lutos ocupacionais);

— por fim, a dinamização institucional.

Como se constata, o programa sendo especializado, não se torna especializante, nem remete o sujeito para uma sequência de especialistas, privilegiando uma relação polivalente com o psicólogo-conselheiro e deste com a situação de intervenção. Igualmente o *Dossier d'Orientation I* (PELLETIER *et al.*, 1972) não remete para uma estanqueidade das matérias, e integra a intervenção num plano mais lato de *crescimento pessoal* (PELLETIER *et al.*, 1979).

Em oposição a uma relação fragmentada (o orientador, o pedagogo, o clínico, o técnico de informação, etc.), postula se neste programa uma relação «gestáltica», que possa transmitir ao jovem uma imagem de si como um *todo*, o que se torna extraordinariamente importante para o processo de elaboração da *identidade*.

Sincronização (TOEFLER, 1984, pp. 54-56) é o terceiro princípio com o qual o programa está em dissonância. Explicitamente, ou induzido de um modo latente, está sempre presente nas diversas sessões do programa um apelo à «viagem interior», à organização dos tempos interiores, para que o tempo ocupacional seja assumido como vivência personalizada e não como aderência mecanizada. Para que a realidade ocupacional corresponda a uma realidade vivida num processo de individuação e não de modelação societal, há que experienciar, cognitiva e imaginariamente, nesta fase de exploração juvenil esses tempos interiores.

Pretende-se, então, que o jovem se percepcione como capaz de definir os seus tempos (horários, períodos de vida, etc.), estando apto a se distanciar/conectar autonomamente dos modelos síncronos de vida.

A *concentração* (*op. cit.*, pp. 56-58) é o quarto princípio de que o programa se afasta. Caso este fosse planeado de acordo com o princípio em causa, os jovens seriam considerados fatalmente na sua produção específica: o «aglomerado» dos comportamentos adolescentes enquanto tal. Isto é, enquanto factos meramente aditivos e articulados mecanicamente, «ensimesmados», fechados à interacção presente na sua história pessoal e à potência do seu projecto, enfim, fechados à relação e à relatividade.

Numa aproximação à epistemologia da Física, diríamos que o programa não considera o indivíduo enquanto sujeito estático e fechado nas suas formas actuais, como os objectos da Física de Newton, mas considera-o activo e em relação, como os objectos da Física de Einstein (CAMPOS, 1976, p. 188).

Reflexo deste paradigma é a opção teórico-prática pela qual o programa enveredou — a teoria desenvolvimentista de Super, que exprime a fusão crescente da Psicologia do Desenvolvimento na Psicologia Vocacional — e de que são exemplos a tematização do estádio das *operações formais* realizada por Piaget (1973), caracterizando-o como a idade dos possíveis, o destaque dado por Havighurst (1953) às *tarefas de desenvolvimento* características de cada escalão etário, nomeadamente da adolescência, e, por último, entre outros contributos, a caracterização da adolescência como o *estádio exploratório* realizada por Bühler (1933). Estes

contributos permitiram que se pudesse caracterizar vocacionalmente a faixa etária abrangida pelo programa como o *estádio de exploração* (SUPER, 1963b). *Exploração* que permitiu, por sua vez, imprimir ao programa uma dinâmica lúdica centrada em *resolução de problemas*, dadas as afinidades entre os fenómenos (PELLETIER *et al.*, 1979). *Exploração* que no *Dossier d'Orientation I* (PELLETIER *et al.*, 1972) foi convertida, segundo o modelo de Guilford da estrutura intelectual, em exercícios de *produção divergente*.

Observa-se, pois, que no programa não existe uma «contração» do indivíduo nos seus comportamentos típicos, numa «mono-produção» exclusiva, mas pelo contrário, procura-se «des-centrá-lo» e projectá-lo num processo interactivo de desenvolvimento e exploração de si, em que este se sinta mais movente.

Um princípio próximo deste é o da *centralização* (TOEFLER, 1984, pp. 60-64). O programa está-lhe em oposição porque subentende uma concepção relacional da prática psicológica na Escola. Perante um ecossistema «fabril» (ABREU *et al.*, 1982), o psicólogo terá de se assumir prioritariamente como um «catalisador» das relações interpessoais, dinamizando a comunicação organizacional ao serviço de cada uma das personalidades. Aplicando este modelo à prática da orientação, actividades como, por exemplo, as visitas de estudo, que poderíamos considerar à «primeira vista» como banais, constituem um meio de articular professores, pais, alunos, psicólogos, profissionais numa dinâmica de reciprocidade e de hetero-percepção, capaz de aumentar o grau de sintonia das comunicações produzidas por cada um destes elementos. O sentido da Escola pode, desta maneira, ser (re)feito por todos, ao serviço do projecto individual.

O programa acentua, portanto, uma descentralização do poder científico e da autoridade técnica do psicólogo. A cisão «oral» entre um «consumidor» (aluno, Escola, etc.) e o «produtor» (psicólogo) deixa de existir. Caminha-se para a ultrapassagem da esquizoidia que constituem os dualismos antagónicos como o de *cliente-terapeuta*. Entre o «produtor» e o «consumidor» instaura-se um processo de criação mútuo; cria-se um «*prosumidor*» (TOEFLER, 1984), sem que cada uma das partes perca a sua especificidade.

Não distinguindo um «centro» e uma «periferia», o programa *Viagem no Tempo* procura, assim, colocar o jovem numa posição não centralizada numa extrema «oralidade» introjectiva, mas aberto à interacção na e pela relação.

Por último, há a referir a oposição ao princípio da *maximização* (*op. cit.*, pp. 58-60), que coloca a eficiência das intervenções na dependência directa de critérios estritamente quantitativos. Esta é uma questão que nos remete para o campo da avaliação das intervenções.

Contrariando este princípio, o programa foi estruturado formalmente segundo uma racionalidade de descrição dos objectivos gerais e parciais (sessão a sessão), permitindo a análise da «congruência entre os conteúdos e os processos», na expressão de Pelletier e Noiseux (1972, p. 6). Esta organização pretende atingir, através do confronto com os dados fornecidos pelo *Career Development Inventory* (SUPER *et al.*, 1981), uma avaliação pessoal e grupal do *significado* das tarefas executadas no programa.

Mais do que definir-se pela medida absoluta e isolada de «graus» de maturidade, procura-se favorecer no jovem uma visão articulada da evolução da diversidade de aspectos constituinte da sua própria unidade, em função do *significado* que ele atribuiu às tarefas do programa.

III. CONCLUSÃO: A CIÊNCIA PSICOLÓGICA COMO FACTOR DE PERSONALIZAÇÃO DO TEMPO FUTURO

Apresentado sucintamente o programa *Viagem no Tempo*, parece-nos que podemos caracterizá-lo pela sua especificidade personalizante, pelo menos face ao modelo heurístico de Toefler, onde os vectores da economia e da tecnologia surgem como os reguladores sociais básicos. Vectores estes que ao se transmitirem à relação pedagógica modelaram a Escola em «fábrica» e os adolescentes em «objectos» (ABREU *et al.*, 1982), criando uma situação esclerosante comparativamente aos progressos económicos e tecnológicos em si, pois os esquemas de organização que encerram não são transferenciáveis para o comportamento humano.

Por esta razão se evitaram estes vectores na organização do programa, tendo por intenção contribuir para que os jovens se definam essencialmente como *peçoas*, facto que por tão básico é, por vezes, esquecido! Pela interacção psicológica, «despo-luindo» a relação das normas, modelos e esquemas de reprodução da «ordem» social ou das «ideologias normativas» de substituição, pretendeu-se oferecer ao livre trabalho de elaboração da *identidade pessoal* (essa «ordem» interior precedente) dos futuros «actores sociais» as condições «ergonómicas» ideais.

Porque o *tempo*, é sempre e antes de mais, *psicológico*, a Psicologia, numa perspectiva de *operador social personalizante*, sobre a qual acabámos de reflectir, deverá considerar-se como um eixo fundamental relativamente à futuridade que se anuncia, é o que poderíamos concluir.

EDUARDO JOÃO RIBEIRO DOS SANTOS

Assistente da Faculdade de Psicologia
e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

BIBLIOGRAFIA

- ABREU, M. V. — «Psicologia escolar e formação de professores», *Biblos*, Coimbra, LVII, 1981, pp. 657-675.
- ABREU, M. V. *et al.* — «O Psicólogo na Escola. Dos modelos de organização escolar aos modelos de prática psicológica», *Jornal da Sociedade das Ciências Médicas*, Lisboa, Tomo CXLVI, 1982, pp. 219-227.
- ABREU, M. V. — «Orientação Escolar e Desenvolvimento da Personalidade», *Cadernos de Consulta Psicológica (o psicólogo na orientação escolar e profissional)*, Porto, Ed. Serviço de Consulta Psicológica e Orientação Vocacional da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, n.º 1, 1985, pp. 95-101.
- BLAJAN-MARCUS, S. — «Les modifications de l'Image du corps au cours de la Thérapeutique Psychodramatique», *Psychothérapies*, Paris, n.º 4, 1971, pp. 13-18.
- BOHOSLAVSKY, R. — *Orientação Vocacional. A estratégia clínica* (trad.), São Paulo, Martins Fontes, 1977.
- BÜHLER, C. — *Der menschliche lebenslauf als psychologisches problem*, Leipzig, Hirzel, 1933.
- BUJOLD, C. — *Vide Pelletier*, Noiseux e Bujold, 1979.
- CAMPOS, B. P. — *Educação sem Selecção Social*, Lisboa, Livros Horizonte, 1976.
- CAMPOS, B. P. — «A Orientação Vocacional numa Perspectiva de Intervenção no Desenvolvimento Psicológico», *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Coimbra, Ano XIV, 1980, pp. 195-230.
- CRITES, J. — *Vocational Psychology*, New York, Debrau-Hill Book Company, 1969.
- ERIKSON, E. — *Adolescence et Crise. La quête de l'identité*, Paris, Flammarion, 1972.
- HAVIGHURST, R. J. — *Human development and education*, New York, Longmans Green, 1953.
- MAISONNEUVE, J. — *Introduction à la Psychosociologie*, Paris, P.U.F., 1974.
- MIRANDA-SANTOS, A. — *Expressividade e Personalidade. Um século de psicologia*, Coimbra, Atlântida Editora, 1972.
- NOISEUX, G. — *Vide Pelletier e Noiseux*, 1972.
- NOISEUX, G. — *Vide Pelletier*, Noiseux e Bujold, 1979.
- NUTTIN, J. — *Motivation et Perspectives d'Avenir*, Louvain, P.U.L., 1980.
- PARSONS, F. — *Choosing a Vocation*, Boston, Houghton Mifflin, 1909.
- PELLETIER, D. e NOISEUX, G. — *Dossier d'Orientation I*, Montréal, McGraw-Hill, 1972.
- PELLETIER, D., NOISEUX, G. e BUJOLD, C. — *Desenvolvimento vocacional e crescimento pessoal: enfoque operativo* (trad.), Petrópolis, Vozes, 1979.
- PIAGET, J. e INHELDER, B. — *La Psychologie de l'Enfant*, Paris, P.U.F., 1973.
- SANTOS, E. — «Orientação Vocacional: a complexidade de um campo ou a especificidade única da intervenção do psicólogo», in CRUZ, F. *et al.* (eds.), *Intervenção Psicológica na Educação*, Porto, A.P.L.P., 1985a, pp. 431-438.
- SANTOS, E. — *Viagem no Tempo. Programa de Orientação Vocacional*. Serviço de Orientação Escolar e Profissional da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, 1985b.
- SCHEURMANN, E. (ed.) — *O Papalagui. Discursos de Tuivaii, chefe de tribo de Tiávea nos mares do Sul* (trad.), Lisboa, Ed. Antígona, 1984.
- SUPER, D. — «Self-concepts in vocational development» in SUPER, D. *et al.*, *Career Development: Self-concept theory. Essays in vocational development*, New York, College Entrance Examination Board, 1963a, pp. 1-16.

- SUPER, D. — «Vocational development in adolescence and early adulthood: Tasks and behaviors», in SUPER, D. *et al.*, *Career Development: Self-concept theory. Essays in vocational development*, New York, College Entrance Examination Board, 1963b, pp. 79-95.
- SUPER, D. — «A theory of vocational development», in PETERS, H. J. e HANSEN, J. C. (eds.), *Vocational Guidance and Career Development*, New York, The MacMillan Company, 1971, pp. 111-122.
- SUPER, D. *et al.* — *The Career Development Inventory*, Palo Alto, California, Consulting Psychologists Press, 1981.
- SUPER, D. — «Um novo modelo prático de avaliação dos indivíduos em orientação escolar e profissional», *Revista Portuguesa de Psicologia*, Lisboa, n.ºs 17/18/19, 1982, pp. 119-133.
- TOEFLER, A. — *Choque do Futuro — do apocalipse à esperança* (trad.), Lisboa, Ed. Livros do Brasil, 1970.
- TOEFLER, A. — *A Terceira Vaga* (trad.), Lisboa, Ed. Livros do Brasil, 1984.

RESUMO

O presente artigo consta de uma reflexão sobre a importância dos programas de desenvolvimento vocacional como estratégias psicológicas para o crescimento pessoal, face à complexa futuridade social.

Apresenta-se ainda como exemplo o programa *Viagem no Tempo*.

RÉSUMÉ

Le present article se veut une réflexion sur l'importance des programmes de développement vocationnel comme stratégies psychologiques de croissance personnelle, face à la complexe futurition sociale.

Il y est encore présenté, à titre d'exemple, le programme *Viagem no Tempo* («Voyage dans le Temps»).

SUMMARY

This article is essentially a reflection about the importance of vocational development programs as psychological strategies for the personal growth, in face of the complex social futurity.

It is also presented as an example the program *Viagem no Tempo* («Voyage in Time»)*.

(*) O presente artigo deu entrada na Redacção da *Revista Portuguesa de Pedagogia* no dia 27 de Setembro de 1985.

COMPOSTO E IMPRESSO NAS OFICINAS
DA «IMPRESA DE COIMBRA, LIMITADA»
LARGO DE S. SALVADOR, 1-3 — COIMBRA
